

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE ÖĞRETMENLERİN EPİSTEMOLOJİK
İNANÇLARININ ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nursel BOLAT

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

EYLÜL, 2023

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE ÖĞRETMENLERİN EPİSTEMOLOJİK
İNANÇLARININ ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nursel BOLAT
(Y2112.490008)

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

Tez Danışmanı: Doç.Dr. Ayşe NEGİŞ IŞIK

EYLÜL, 2023

ONAY FORMU

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Örgüt Kültürü ve Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğrenci Başarısına Etkisi” isimli çalışmanın, tezin proje safhasından neticelendirilmesine kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça kısmında gösterilenlerden bir araya geldiğini ve bu kısımda yer verilen önceki çalışmalara atıf yapılmak suretiyle ilgili çalışmalardan ve araştırmalardan yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla beyan ederim. (12/09/2023)

Nursel BOLAT

ÖNSÖZ

Bu çalışma ile okullardaki örgüt kültürü ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğrenci başarısına etkisi konusu araştırılmıştır.

Öncelikle araştırma konumu belirlememde ve her yardıma ihtiyaç duyduğumda yardımını esirgemeyen, büyük bir sabır ve özveri ile yanımda olan sayın tez danışmanım Doç. Dr. Ayşe NEGİŞ IŞIK'a teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecimde özellikle benim ile okul okul gezip desteğini bir an olsun üzerimden çekmeyen arkadaşım Semire ŞIK'a, her motivasyonum düştüğünde beni tekrar motive eden en başından sonuna kadar yanımda olup beni hep destekleyen, tez yazma sürecimde benim ile sabahlara kadar araştırma yapan canım arkadaşım Nihan KARABIYIK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

En son olarak beni bu günlere getiren hep arkamda varlığını hissettiğim canım annem Reyhan BOLAT'a çok teşekkür ederim.

Eylül, 2023

Nursel BOLAT

ÖRGÜT KÜLTÜRÜ VE ÖĞRETMENLERİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırma, örgüt kültürü, öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili Ataşehir ilçesinde 2022-2023 yılında devlet okullarında görev yapan Ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemenin belirlenmesinde basit rastlantısal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Süreçte öncelikle Ataşehir ilçesinde bulunan ortaokullardan 14 tanesi rastlantısal olarak seçilmiş, sonrasında ise bu okullarda çalışmakta olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere ölçekler yüz yüze veya online olarak uygulanmıştır. Örgüt kültürünü belirlemek amacıyla Şahin (2010) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Envanteri ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla ise Aypay (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Epistemolojik İnançlar Ölçeği (EİÖ)'nden yararlanılmıştır. Okullara göre öğrenci başarısını belirlemek amacı ile 2021-2022 eğitim öğretim yılında LGS puanına göre merkezi yerleştirme ile öğrenci alan liselere yerleşmeye hak kazanan öğrenci sayıları baz alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okullarının kültürünü olumlu algıladıkları görülmüştür. Epistemolojik inançlar ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında öğretmenlerin öğrenme süreci/uzmanlık bilgisine şüphe alt boyutuna ve öğrenme çabası alt boyutuna katıldıkları görülmüştür. Doğuştan/sabit yetenek ve bilginin kesinliği alt boyutlarına verdikleri puanlar ise kararsız olduklarını göstermektedir. Öğrenci başarısı, okul kültürü ve öğretmenlerin epistemolojik inançları arasındaki ilişki incelendiğinde öğrenci başarısının okul kültürü envanterinin okul liderliği alt boyutu ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiye sahip olduğu, okul kültürünün diğer alt boyutları ve epistemolojik inançlarla anlamlı ilişkisinin olmadığı görülmüştür. Öncelikle okul kültürünün öğrenci başarısını ne düzeyde

etkilediğini belirlemek için regresyon analizi yapılmış ve yapılan regresyon analizi sonucunda okul kültürünün öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca okul kültürü ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, okul başarısı üzerindeki etkisinin de anlamlı görülmüştür. Bu iki değişkenden hangisinin etkisinin anlamlı olduğunu değerlendirmek için β katsayıları ve regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi yapılmış ve okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının etkisinin ise anlamlı olduğu görülmüştür. İkinci aşamada modele öğretmenler tarafından algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkeni dahil edilmiştir. Sosyo-ekonomik düzey de eklendikten sonra üç değişkenin okul başarısı üzerindeki etkisi birlikte incelenmiş, bu üç değişkenden sadece algılanan sosyo-ekonomik düzeyin etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durum, algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkeni dahil edildiğinde diğer değişkenlerin etkisinin istatistiksel olarak anlamsız hale geldiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul kültürü, epistemolojik inançlar, öğrenci başarısı

ORGANIZATIONAL CULTURE AND THE EFFECT OF TEACHERS' EPISTEMOLOGICAL BELIEFS ON STUDENTS SUCCESS

ABSTRACT

This research aims to reveal whether there is a significant relationship between organizational culture, teachers' epistemological beliefs and students' academic achievements. For this purpose, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was preferred. The population of the research consists of secondary school teachers working in public schools in Ataşehir district of Istanbul province in 2022-2023. Simple random sampling method was used to determine the sample. In the process, first of all, 14 secondary schools in Ataşehir district were randomly selected, and then the scales were applied face to face or online to the teachers working in these schools and volunteering to participate in the research. The School Culture Inventory developed by Şahin (2010) was used to determine the organizational culture, and the Epistemological Beliefs Scale (EİÖ) adapted to Turkish by Aypay (2011) was used to determine the epistemological beliefs of the teachers. In order to determine student success by school, the number of students who were eligible to be placed in high schools that accept students through central placement according to their LGS scores in the 2021-2022 academic year was taken as basis. As a result of the research, it was seen that teachers perceived the culture of their schools positively. When the sub-dimensions of the epistemological beliefs scale are examined, it is seen that teachers agree with the learning process/doubt about expert knowledge sub-dimension and the learning effort sub-dimension. The scores they gave to the innate/fixed ability and certainty of knowledge sub-dimensions show that they are undecided. When the relationship between student success, school culture and teachers' epistemological beliefs was examined, it was seen that student success had a low-level positive relationship with the school leadership sub-dimension of the school culture inventory, and did not have a significant relationship with other sub-dimensions of school culture and epistemological beliefs. First of all,

regression analysis was performed to determine to what extent school culture affects student achievement, and as a result of the regression analysis, it was seen that the effect of school culture on teachers' epistemological beliefs was significant. The effect of school culture and teachers' epistemological beliefs on school success was found to be significant. To evaluate which of these two variables had a significant effect, a t-test was conducted on the significance of β coefficients and regression coefficients, and it was found that the effect of school culture on student achievement was not significant, while the effect of teachers' epistemological beliefs was significant. In the second stage, the socio-economic level variable perceived by teachers was included in the model. After adding the socio-economic level, the effect of the three variables on school success was examined together, and it was seen that only the effect of the perceived socio-economic level was significant among these three variables. This shows that when the perceived socio-economic level variable is included, the effect of other variables becomes statistically insignificant.

Keywords: School culture, Epistemological beliefs, Student success

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
I. GİRİŞ	1
A. Araştırmanın Amacı.....	4
B. Araştırmanın Önemi	5
C. Araştırmanın Sayıltıları	6
D. Araştırmanın Sınırlıkları.....	6
E. Tanımlar.....	6
II. LİTERATÜR.....	8
A. Kültür.....	8
B. Örgüt Kültürü.....	9
1. Örgüt Kültürünün Önemi.....	11
2. Örgüt Kültürünün Öğeleri.....	11
a. Değerler ve İnançlar	12
b. Dil.....	13

c. Normlar.....	13
d. Kahramanlar	14
e. Hikâyeler	14
f. Semboller.....	15
g. Törenler ve Ritüeller.....	15
3. Örgüt Kültürü Modelleri	16
a. Schein Modeli.....	16
b. Denison Modeli	18
c. Hofstede Modeli	19
d. Peters ve Waterman'ın Mükemmellik Modeli	20
C. Epistemoloji Nedir?.....	22
1. Epistemolojinin Temel Problem Alanları	24
D. Epistemolojik İnanç.....	25
1. Epistemolojik İnanç Yaklaşımları Ve Alt Boyutları.....	26
2. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğretim Ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	28
E. İlgili Araştırmalar	29
III. YÖNTEM.....	31
A. Araştırma Modeli.....	31
B. Evren ve Örneklem	31
C. Veri Toplama Araçları	32
D. Verilerin Toplanması ve Analizi	34
IV. BULGULAR.....	36
A. . Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeğinin ve Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Ortalaması.....	36
B. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyet, Mezuniyet Alanı ve Eğitim Düzeyine Göre Farkına İlişkin Görüşlerinin Ortalaması	37

C. Okul Kültürü, Epistemolojik İnançlar ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların İncelenmesi	40
D. Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğrenci Başarısına Etkisi	49
E. Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğrenci Başarısına Etkisini Test Etmek Amacıyla Sıralı (Stepwise) Regresyon Analizi.....	50
V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	52
A. Tartışma	52
B. Sonuç	56
C. Öneriler	59
VI. KAYNAKÇA	61
EKLER.....	73
ÖZGEÇMİŞ.....	80

KISALTMALAR LİSTESİ

Eİ_ÖÇ	: Epistemolojik İnançlar Ölçeği Öğrenme Çabası
Eİ_BK	: Epistemolojik İnançlar Ölçeği Bilginin Kesinliği
Eİ_DSY	: Epistemolojik İnançlar Ölçeği Doğuştan/ Sabit Yetenek
Eİ_ÖS	: Epistemolojik İnançlar Ölçeği Öğrenme Süreci/ Uzmanlık Bilgisine Şüphe
EİO	: Epistemolojik İnançlar Ölçeği
OK_GK	: Okul Kültürü Ölçeği Gelişme Kültürü
OK_M	: Okul Kültürü Ölçeği Meslektaşlık Kişisel Destek
OK_Oİ	: Okul Kültürü Ölçeği Öğretmen İşbirliği
OK_OL	: Okul Kültürü Ölçeği Okul Liderliği
OK_ÖK	: Okul Kültürü Ölçeği Öğretim Kültürü

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. Örneklem demografik değişkenlere göre dağılımı	32
Çizelge 2. Okulların Sınav Öğrenci Alan Liselere Yerleşme Oranları.....	33
Çizelge 3. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğuna ve güvenilirliğine ilişkin veriler.....	34
Çizelge 4. Puan ortalamalarına ilişkin derecelendirme	35
Çizelge 5. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler	36
Çizelge 6. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyet, mezuniyet alanı ve eğitim düzeyine göre farkına ilişkin t-testi.....	37
Çizelge 7. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının mezuniyet alanına göre farklılaşmasına ilişkin Tek yönlü ANOVA testi sonuçları.....	39
Çizelge 8. Değişkenler arasındaki ilişkiye ilişkin korelasyon	41
Çizelge 9. Okul kültürünün öğretmenlerin epistemolojik inançlarına etkisi üzerine basit regresyon analizi	49
Çizelge 10. Okul kültürü, öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öğrencilerin algılanan sosyo-ekonomik düzeyinin öğrenci başarısına etkisi üzerine sıralı regresyon analizi.....	50

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Örgüt Kültürünün öğeleri (Şişman, 2007).....	12
---	----

I. GİRİŞ

Bu çalışma, öğretmen algılarına dayalı olarak örgüt kültürü ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin öğrenci başarısına etkisini incelemeye yönelik nicel bir araştırmadır. Örgütlerin oluşumuyla birlikte zaman içinde kültür de oluşur. Bu, zamanla gelişen bir örgütün karakteristik özelliğidir ve çalışanların motivasyonunu, performansını ve örgütle olan bağı etkiler. Bu nedenle örgüt kültürü, 1970'li yıllardan sonra önem kazanan disiplinler arası bir kavram olarak sürekli araştırma konusu olmuştur. Örgütün şekillenmesini etkileyen ve çalışanların davranışlarına yön veren, örgüt üyeleri arasında paylaşılan inançları, değerleri, normları ve anlamları kapsar (Şişman, 2014). Bu nedenle örgüt kültürü, çalışan davranışlarını yönlendirme ve çalışma ortamını şekillendirme ve sonuçta örgütsel davranışı etkileme gücüne sahiptir. Bir kuruluştaki çalışanlar ortak deneyimleri paylaştığında bir kültür ortaya çıkacaktır. Kültür, çalışanların belirli bir süre içinde öğrendiği, örgütün dış ortamda hayatta kalma yeteneğini artıran ve içsel uyum sorunlarını çözen davranışları ifade etmektedir (Schein, 1990: 111). Bir örgütün oluşması bir süreç olduğu gibi, örgüt içinde kültürün oluşması da zaman içinde gerçekleşir. Bu süreç organizasyonun devamlılığı açısından ortaya çıkabilecek sorunların çözümüne katkı sağlar. Ayrıca çalışanlar arasındaki bağı güçlendiren bir çimento görevi görür. Bu bağlamda örgüt içindeki kurallar, normlar ve değerler çalışanlar arasındaki uyumu ve örgüte bağlılığı artırır. Örgüt kültürü kavramını daha fazla araştırmak için Schein (1990) değerli görüşler sunmaktadır. Schein'a göre örgüt kültürü üç düzeyden oluşur: çevre ile uyum, çevre ile bütünleşme ve derin kültürel varsayımlar. Çevre ile uyum, kıyafet kuralları, ofis düzeni ve ritüeller gibi kültürün görünen yönleridir. Çevre ile bütünleşme, bir kuruluşun desteklediğini iddia ettiği inanç ve değerlerdir. Son olarak, derin kültürel varsayımlar, çalışanların davranışlarını yönlendiren bilinçdışı inançlar ve değerlerdir. Bu varsayımlar derinlere yerleşmiştir ve çoğu zaman olduğu gibi kabul edilir. Örgüt kültürü çalışanların davranış ve tutumlarının şekillenmesinde önemli bir rol

oynamaktadır. Çalışanların işlerini nasıl algıladıklarını, meslektaşlarıyla nasıl etkileşimde bulduklarını ve karar verdiklerini etkiler. Güçlü ve pozitif bir organizasyon kültürü, çalışanların katılımını, memnuniyetini ve bağlılığını teşvik ederek performansın ve üretkenliğin artmasına yol açabilir. Öte yandan olumsuz veya toksik bir kültürün çalışanların morali, iş tatmini ve genel organizasyon etkinliği üzerinde zararlı etkileri olabilir. Sonuç olarak örgüt kültürü, 1970'li yıllardan bu yana araştırmalarda büyük ilgi gören karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır. Çalışan davranışını ve çalışma ortamını şekillendiren, örgüt üyeleri arasında paylaşılan inançları, değerleri, normları ve anlamları kapsar. Örgüt kültürünün oluşması, problem çözmeye katkı sağlayan ve çalışanlar arasındaki bağı güçlendiren aşamalı bir süreçtir. Örgüt kültürünü anlamak ve yönetmek, kuruluşların çalışanların katılımını ve bağlılığını teşvik eden olumlu ve destekleyici bir çalışma ortamı yaratması açısından çok önemlidir.

Epistemoloji; felsefenin bireyin bilgiyi öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili olarak araştıran bir dalıdır. Ayrıca, epistemoloji bireyin bilginin ne olduğuna, nasıl öğrenildiğine, nasıl öğretildiğine ve nasıl üretildiğine dair bakış açısını da belirlemektedir. Bu disiplin, bilginin kaynağını, doğruluğunu ve sınırlarını anlamaya yönelik bir çaba içermektedir. Epistemoloji, bilginin nasıl elde edildiği ve nasıl değerlendirildiği konularında farklı teoriler ve yaklaşımlar sunmaktadır. Bu nedenle, epistemoloji, bilgiye ve bilginin doğasına ilişkin derinlemesine bir anlayış sağlamak için önemli bir araştırma alanıdır (Tezci ve Uysal, 2004). Bir kavram olarak epistemolojik inanç, bireylerin bilgiye ve bilgiyi edinme sürecine ilişkin inançlarını ifade etmektedir (Fidan, 2016). Epistemolojik inançlar, bireylerin bilginin doğası, kaynağı, değeri ve doğruluğu hakkındaki anlayışlarını şekillendirebilmektedir. Araştırmalar, epistemolojik inançların öğrenme süreci, öğretme yaklaşımları ve öğrenme motivasyonu üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir (Orhan, 2022). Bireylerin epistemolojik inançları, bilgiye nasıl yaklaştıklarını ve edindiklerini etkiler. Örneğin, bir birey bilginin kesin olduğuna inanıyorsa, otoriteye dayalı bir öğrenme yaklaşımı benimseyebilir. Öte yandan, bir bireyin epistemolojik inancı bilginin sürekli değişip gelişebileceği yönündeyse, eleştirel düşünme ve sorgulama yaklaşımını benimseyebilir. Epistemolojik inançlar da bireylerin öğrenme motivasyonunu etkiler (Kürşad, 2015). Bireylerin epistemolojik inançları, bilgi edinme sürecinde

ne kadar çaba harcadıklarını ve ne kadar motive olduklarını belirlemektedir. Örneğin, bir bireyin epistemolojik inancı bilginin aktif olarak inşa edildiği yönündeyse, daha fazla çaba harcayabilir ve daha fazla motive olabilir. Epistemolojik inançlar bireyler arasında farklılık gösterebileceği gibi zaman içerisinde de değişebilmektedir (Orhan, 2022) . Bu inançlar, bireylerin deneyimleri, eğitimleri ve çevresel faktörler tarafından şekillendirilebilir. Öğrenme sürecinde epistemolojik inançların farkında olmak, bireylerin kendi öğrenme stratejilerini ve yaklaşımlarını etkili bir şekilde yönlendirmelerine yardımcı olabilir. Sonuç olarak epistemolojik inançlar, bireylerin bilgiye ve bilgiyi edinme sürecine ilişkin inançlarını ifade eden bir kavramdır (Fidan, 2016). Bu inançların öğrenme süreci, öğretim yaklaşımları ve öğrenme motivasyonu üzerinde etkisi olabilir. Epistemolojik inançlar bireyler arasında değişiklik gösterebilir ve bireyin epistemolojik inançları zaman içerisinde değişime uğrayabilir. Bu nedenle epistemolojik inançları anlamak ve değerlendirmek eğitim süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Örgüt kültürünün öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkisi bulunmaktadır (Çimen ve Karadağ, 2019). Örgüt kültürünün aynı zamanda öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerinde de etkisi olabileceği düşünülebilir. Schein (1985) örgüt kültürünün gözlenebilen öğelerin yanı sıra daha derinde inançlar ve varsayımlardan oluştuğunu ifade etmektedir. Örgüt kültürü, sadece dışarıdan gözlemlenebilen semboller, ritüeller ve yapılarla sınırlanmamaktadır, aynı zamanda bireylerin paylaştığı değerler, inançlar ve varsayımlar gibi daha derin düzeydeki unsurları da içermektedir. Bu derin düzeydeki unsurlar, örgütün temel değerlerini, normlarını ve işleyişini belirleyebilmektedir. Dolayısıyla kültürün bireylerin bakış açılarını etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir. Sulimma (2009) bu varsayımdan hareket ederek farklı toplumsal kültürlerle sahip ülkelerdeki epistemolojik inançları incelemiş ve toplumsal kültüre göre epistemolojik inançlarda farklılıklar olduğu ifade etmektedir. Bu bağlamda, öğretmen motivasyonu ve örgütsel vatandaşlık davranışı gibi değişkenlerin, öğretmenlerin performansını ve öğrenci başarısını etkileyen önemli faktörler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının teşvik edilmesi, okulun genel başarısını ve öğrenci memnuniyetini artırmak için önemli adımlardır (Demirtaş, 2010). İlgili literatürde

epistemolojik inançlarla ilgili yapılan çalışmalar genellikle üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik olduğu görülmüştür (Aksan ve Sözer, 2007; Demirel, 2014; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Güven ve Belet, 2010; Kaplan, 2006; Meral ve Çolak, 2009; Terzi, 2005; Yılmaz, 2014). Bununla birlikte literatürde öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeylerini belirleme amacıyla ulusal ve uluslararası çalışmalar yapıldığı gözlemlenmiştir (Gunning ve Mensah, 2011; Karışan, 2017; Ciampa ve Gallagher, 2018). Literatürde öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak epistemolojik inançlarla öğretim yaklaşımı/stilini ilişkilendiren (Akyıldız, 2018; Ekiçi, 2018; Özdemir, Doğan, Özden, 2018) araştırmalar mevcuttur. Dolayısıyla öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğrenci başarısı ile ilişkili olabileceği düşünülebilir.

A. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul kültürü ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğrenci başarısına etkisini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

1.Öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin ve epistemolojik inançlar ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalaması nedir?

2.Öğretmenlerin epistemolojik inançları;

a.Cinsiyet

b.Mezuniyet alanı (eğitim fakültesi, Fen edebiyat vb.) göre farklılaşmakta mıdır?

c.Öğrenim düzeyi, değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3.Okul kültürü ve öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğrenci başarı arasında anlamlı ilişki var mıdır?

4.Okul kültürü ve öğretmenlerin epistemolojik inançları öğrenci başarısının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

B. Araştırmanın Önemi

Öğretmenin inançları, yeni yaklaşımların teknik ve etkinliklerinin kabul edilmesi ve uygulanmasında da önemli bir rol oynar ve öğretmenin mesleki gelişim sürecinin önemli bir parçasını oluşturur. Öğretmenin inançlarını, öğretim yöntemlerini, sınıf ortamını ve öğrenci etkileşimini etkileyebilir. Bu nedenle, öğretmenin inançları, öğretim pratiğini şekillendiren ve öğrenci başarısını etkileyen kritik bir faktördür (Donaghue, 2003). Bir öğretmenin tanımlanmasında, öğrenme, değerler, etkinlik, bilgi veya bilginin kazanımıyla ilgili birçok farklı inancın önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Chan, 2003). Öğretmenin inançları, öğretme yaklaşımlarını, sınıf yönetimini, öğrenci motivasyonunu ve öğrenme ortamını etkileyebilmektedir. Bu nedenle, öğretmenin inançları, eğitim sürecindeki kararlarını ve uygulamalarını şekillendiren önemli bir faktördür (Chan, 2003). Bir öğretmenin epistemolojik inancının, öğrencilerinin epistemolojik inançlarının yönünü belirlemede önemli bir değişken olduğunu söylemek yanlış olmaz. Araştırmalar, öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının, öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimiyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Bernardo, 2008). Eğitim sisteminde önemli bir rol oynayan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının örgüt kültürü tarafından ne ölçüde etkilendiğini ve bu durumun öğrencilerin akademik başarısına nasıl bir etkisi olduğunu belirlemek önemlidir.

Yapılan literatür incelemesi sonucunda Demirtaş (2010) tarafından yapılan çalışmada, örgüt kültürü ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yılmaz (2010) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da aynı sonuç elde edilmiştir. Fakat alan yazın taraması sonucunda örgüt kültürü ile öğrenci başarısı ile ilgili birçok çalışma bulunmasına rağmen örgüt kültürünün epistemolojik inançlara etkisi ve her iki değişkenin öğrenci başarısına etkisini ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, öğretmenlerin örgütsel kültürünü ve epistemolojik inançlarını anlayarak öğrencilerin akademik başarılarını artırmak isteyen öğretmenlere, okul yöneticilerine ve araştırmacılara rehberlik sağlayabilir. Bu araştırmanın uygulama alanına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle öğretmen ve öğrencilerin

olumlu bir okul kültürü oluşturma sürecine dahil edilmesi okul müdürleri ve müdür yardımcıları açısından etkili olabilir. Onların katılımı okul kültürünün oluşmasını ve yönetilmesini kolaylaştırabileceği gibi öğretmenlerin de bu kültürü benimsemesini kolaylaştırabilir. Bu hedefe ulaşmak için okul yöneticilerinin öğretmenleri ve öğrencileri olumlu bir okul kültürü yaratma sürecine aktif olarak dahil etmeleri önemlidir.

C. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekleri doğru ve dürüst bir biçimde yanıtladığı varsayılmıştır.

D. Araştırmanın Sınırlıkları

1.Araştırma 2022-2023 yılında İstanbul ili Ataşehir İlçesine bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle sınırlıdır.

2.Okul başarısının değişkeni aynı okuldaki öğrencilerin LGS ile öğrenci alan okullara girme oranları ile sınırlıdır.

3.Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi öğretmenlerin okulun genelindeki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile ilgili algıları ile sınırlıdır.

E. Tanımlar

Kültür: “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü” (TDK, 2011).

Örgüt: Örgüt, toplum içerisinde yer alan oluşumlar arasında sosyal yapıyı oluşturan sistemdir (Koçel, 1989. s.13).

Örgüt Kültürü: Örgütün ana ideolojisi, felsefesi, duyguları, inançları, değer yargıları, beklentileri, tutumları, normları örgüt kültürüdür (Alvesson, 2012).

Epistemoloji: Epistemoloji, bilginin temelini, doğasını, kaynağını ve sınırlarını inceleyen bir felsefe dalıdır.

İnanç: “Bir düşünceye çok sağlam bir biçimde, içten, gönülden bağlı bulunma, güvenle doğru sayma, inanma” (TDK, 2011).

Epistemolojik İnanç: Bilginin kesinliği, kaynağı, oluşturulması, edinimi ve yapısı gibi konularla ilgili inançlardan oluşan bir kavramdır (Aslan & Aybek, 2018).

II. LİTERATÜR

A. Kültür

Kültür kavramı, köklü bir yapıya sahiptir. Konu olarak insanı ele aldığından sosyal bilimlerin özellikle de sosyal antropolojinin araştırma konusuna girmektedir. Kültür kelime anlamı olarak yetiştirmek anlamındaki Latince colere veya culture kelimesinden geldiği düşünülmektedir. Alan yazına bakıldığında kültür aynı zamanda, insan zekâsının oluşumu ve gelişimi anlamında da kullanıldığı görülmüştür. Sosyoloji, psikoloji, antropoloji, tarih ve eğitim gibi farklı ilgi alanlarındaki araştırmacılar tarafından kullanılmıştır. Kültür kavramı farklı ilgi alanlarında farklı bakış açıları ile incelenerek bir forma ve kalıba oturtturulmaya çalışılmıştır (Şişman, 1995).

Kültür XIX. yüzyılın sonuna doğru insan davranışçıları (antropologlar) tarafından geliştirilen bir kavram olarak karşımıza çıkmıştır. Kültür kavramını ilk olarak ünlü antropolog Tylor 1871 yılında “Kişinin bir toplumun üyesi olarak kazandığı bilgi, ahlak, inanç, hukuk, sanat, adet, gelenek, alışkanlık ve yetenekler bütünü” şeklinde ifade etmiştir (Haviland, Prins, Walrath ve McBride, 2008, s. 103). Tylor, yaptığı tanımda insanın manevi kültürüne daha fazla değindiği görülmektedir.

Başaran, (1975) yaptığı araştırmasında Kroeber’in kültürü tanımlamasına “öğrenilerek aktarılan tepkiler, alışkanlıklar, değerler, fikirler ve teşvik edilen davranışların tümüdür.” şeklinde yer vermiştir (Akt: Arslanoğlu, 2000). Tomlin'e (1959), göre ise kültür, "hayatı yaşanmaya değer kılan" bir şeydir (Tomlin, 1959. Akt: Arslanoğlu, 2000). Görüldüğü gibi farklı zamanlarda, farklı bilim insanları tarafından kültür kavramı, insan ve toplum davranışları gözlemlenerek açıklanmaya ve tanımlanmaya çalışılmıştır. Yine Türkçe sözlükte de kültürün pek çok tanımına yer verilmekle birlikte bunlardan birkaçına değinecek olursak şu şekilde ifade edebiliriz:

- “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü”,

- “Bireyin kazandığı bilgi”,

- “Bir topluma veya halk topluluğuna özgü düşünce ve sanat eserlerinin bütünü”,

- “Muhakeme, zevk ve eleştirme yeteneklerinin öğrenim ve yaşantılar yoluyla geliştirilmiş olan biçimi" şeklindedir (TDK, 2011).

Kültür sabit değildir, sürekli olarak bir değişim ve etkileşim halindedir. Toplum halinde yaşam, bireyler arası etkileşimi doğurmakta ve topluma yeni dâhil olan kişiler ve bulunulan çevre koşulları kültürü etkilemekte ve değiştirmektedir. Ayrıca kültür, insanların olaylar karşısında nasıl davranmaları, olaylara nasıl yaklaşmaları ve bu olayları nasıl açıklaması gerektiği konusunda yol gösterici olmaktadır. Fakat yine de yeni bir kültür yaratmak kolay değildir ve oldukça karmaşıktır (Keyton, 2005).

B. Örgüt Kültürü

Örgüt kelime anlamı bakımından farklı anlamlarda kullanılmaktadır. Bunlardan birkaçına değinecek olursak; “Bir yapı, iskelet, önceden planlanmış ilişkiler topluluğu” olarak ifade edilebilir. Başka bir ifade ile ise örgüt, “bu yapının oluşumunda geçen süreç, bir dizi faaliyet ve örgütlenme” şeklindedir. Yine başka ifadeyle örgütü tanımlayacak olursak örgüt, toplum içerisinde yer alan oluşumlar arasında sosyal yapıyı oluşturan sistemdir (Koçel, 1989. s.13). Türkçe sözlükte ise örgüt “Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011). Örgüt kavramı da kültür kavramı gibi sosyoloji, psikoloji, antropoloji, siyaset bilimi, yönetim bilimi gibi farklı alanlardaki araştırmacıların üzerine çalışmalar yaptığı bir kavramdır. Bu durum örgüt kavramının farklı şekillerde yorumlanmasına ve açıklanmasına neden olmuştur. Hatta örgütü ilgilendiren farklı kuramlar arasında bile çeşitli tanımlamalar ve açıklamalar yapılmaktadır (Şişman, 1995). Farklı disiplinlerin yaptığı tanımlara

göre ise örgüt, psikoloji alanından birden fazla insan tarafından bilinçli bir şekilde koordine edilmiş etkinlikler ve güçlerden meydana gelmiş sosyal sistemler bütünü olarak yorumlanırken, sosyoloji alanında küçük topluluklar şeklinde yorumlanmıştır. Yine antropoloji alanında ise belirgin bir kişiliğe sahip ve farklı ihtiyaçları olan bilişsel süreçlere sahip sistemler olarak tanımlanmaktadır (Öztürk ve ark. 2010). 1980’li yıllardan itibaren örgüt kuramı hakkında yapılan incelemeler ve görüşler kültür kavramı üzerine ilgiyi çekmektedir (Şişman, 1995). Örgüt ve kültür kavramlarının güçlü bir ilişkiye sahip olmasının altında yatan en büyük etken toplulukların buluşmasının örgütler sayesinde gerçekleşmesindedir (Naktiyok, 2001).

Örgüt kültürü kavramının, dikkatleri üzerine çekmesinde Japonya’nın 1970’lerden sonra önemli bir sanayi güç haline gelmesi vardır. Japonya 110 milyonun üzerindeki nüfusu ile hiçbir kaynağı ve enerjisi olmamasına rağmen büyük bir çıkış yakalamıştır. II. Dünya savaşından yeni çıkmış olmasına rağmen savaşın yarattığı bütün tahribatı onarmış ve sanayi alanında büyük ataklar yapmıştır. Kısa sürede işsizlik sorununu da ciddi anlamda düşürerek gözleri üzerine çevirmiştir. Japonya’nın bu hızlı büyümesinin sebeplerini araştıran araştırmacılar ülkenin genel kültürünün ve yaşayış şeklinin büyük oranda etkisinin olduğu konusunda ortak bir noktada buluşmuşlardır (Morgan, 1998).

Her örgütün özgün bir kültürü vardır. Kültür özellikleri örgütten örgüte değişiklik göstermektedir. Öyle ki bir ülkenin farklı şehirlerinde, köylerinde hatta aynı mahallede oturan bireylerin bile kendilerine özgü gelenek, görenekleri ve kültürleri vardır. Kültür ve örgüt hep iç içedir. Fakat taşıdıkları farklı kültürel yapılar ve sistemler sebebi ile örgütler birbirinden farklılaşmaktadır (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Bireylerin kişiye özgü karakterleri olduğu kadar var olan örgütlerin de oluşum şekillerine göre bir karakteristiği ve karakterinden oluşan “örgüt kültürü” olarak isimlendirilen bir kişilikleri vardır (Robbins ve Coulter, 2007). Örgütün kültürünü ve kişiliğini oluşturan ve tanımlayan unsurlar vardır bunlar: Örgütün inançları, duyguları, davranışları ve sembolleri gibi karakteristik özellikleridir. Örgüt kültürünü daha açık bir tabirle ifade etmek gerekirse; örgütün ana ideolojisi, felsefesi, duyguları, inançları, değer yargıları, beklentileri, tutumları, normları örgüt kültürüdür (Alvesson, 2012). Örgütler, kültürel yapıları farklılık gösteren kişiler tarafından oluşmaktadır. Bu kişileri bir araya getiren

sebepler ise mesleki kurallar, ölçütler ve üzerlerindeki görev tanımlarıdır. İnsanların oluşturdukları bu örgütler, ortak bir inanç ve değerler sistemine sahiptir. Bu sistem sayesinde farklı ahlak anlayışı, inanç, değer ve tutuların birlikte bir bütün oluşturması sağlanır. Bahsedilen bu durum örgüt kültürü olarak tanımlanır (Eren, 2008). Özkalp ve Kırel (2010) ise örgüt kültürünü, var olan bazı değerlerin örgüt kültürünü oluşturduğu ve bu değerlerin iş görenler tarafından sorgulanmadan kabul edildiği ve yine iş görenler tarafından ortaya çıkarılan bir kavram olarak ifade etmişlerdir. Hoy ve Miskel (2010) ise örgüt kültürü için farklı birimleri yan yana getirip ve onlara bir isim, karakter kazandırmanın dışında, iş görenler tarafından paylaşılan yönelimler olarak tanım kullanmışlardır.

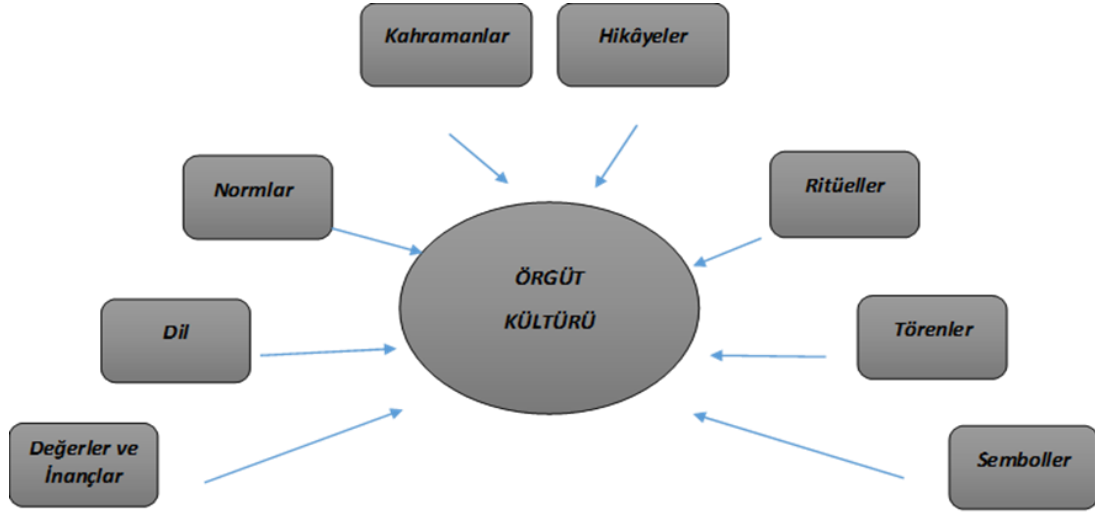
1. Örgüt Kültürünün Önemi

Çağımızda yaşanan gelişmeler ve iş alanlarındaki çeşitliliğin artması rekabeti de arttırmış ve giderek zora sokmuştur. Bu durum örgüt kültürünün önemini artmasına yol açmıştır. Bunun sebebi ise örgüt kültürünün kuruluşların ve örgütlerin hedeflerini, planlarını ve siyasi yapılarının oluşturulmasında büyük bir etkiye sahip olması vardır. Hatta yöneticilerin planlamalarındaki amaçlarına ulaşmada işlerini kolaylaştıran ya da zorlaştıran bir araç olarak da değerlendirilmektedir (Eren, 1997). Güçlü yapıya sahip olan örgüt kültürleri, sonuca ulaşmanın yanı sıra örgütün anlam kazanmasına ve en alttan üst kademelere doğru dinamik ve sosyal bir kuruluş olabilmelerini sağlar. Bunun yanında güçlü örgüt kültürüne sahip olmak, örgüt çalışanlarının davranışında tutarlılık sağlayarak gizli bir kontrol mekanizması oluşturur (Akıncı, 1998). Belirlenen amaçlara erişebilmek için örgütler emek verdikleri durumlar bağlamında özgün kültürlerini ortaya koyarlar. Değişen koşullar ve imkânlar örgütlerin de zamanla yenilenme, dönüşme isteklerini ortaya çıkarmaktadır, bu değişime uyum sağlayabilmesi için örgütteki kültürünün varlığı yadsınamaz.

2. Örgüt Kültürünün Öğeleri

Örgüt kültürü birçok öğeden oluşmaktadır. Belirtilen öğelerin arasında bir etkinin olduğu kabul edilse de örgüt kültürünün tek bir öge başlığında açıklanması mümkün değildir. Örgüt kültürünün anlaşılabilirliğini artırmak için bu kavramların ayrı ayrı açıklanması daha yerinde olacaktır (Şişman, 2007). Örgüt

kültürü kavramı incelendiğinde en çok karşılaşılan öğeler: Değer, norm, dil, hikâyeler, kahramanlar, törenler şeklindedir. Bu kavramları şu şekilde sıralayabiliriz.



Şekil 1. Örgüt Kültürünün öğeleri (Şişman, 2007)

a. Değerler ve İnançlar

Değerler örgütün, diğer insanları ve grupları anlamada kullandıkları bir düşünce şekli, örgüt içi başarıya ulaşmada kullandıkları olgular, inanç ve kavramlar bütünüdür. Değerler aynı zamanda örgüt kültürünün ahlaki yanını oluşturmaktadır. Değerler, insanların örgüt içerisinde başarılı olabilmesi için ne şekilde davranması gerektiğini belirler ve örgütün bir kimliğinin olmasını sağlar böylece bireylere örgütsel problemlerin çözümünde yol gösterir (Kahveci, 2015). Örgüt tarafından değerler nasıl, ne şekilde, ne kadar anlaşılır ve paylaşılırsa o derecede başarıya ulaşmak mümkündür (Göçer-Akyüz, 2009). Örgütsel değerler, paylaşılan düşüncelerdir ve örgütsel olarak nasıl hareket edileceğine yön verir. Yönetimi, temel değerleri örgütün en alt tabakasına kadar ulaştırmaya ve yaymaya, değişen şartlara karşı uyum sağlayabilmek için devamlı takip ederek güncellemeye, şekillendirmeye dikkat edilmesi gerekmektedir (Köse ve ark. 2001). Bireyler, diğer insanları değerlendirirken içinde buldukları olayları ve durumları benimsedikleri değer yağlarıyla çözümlenmektedir. Değerler iyi ve kötü, doğru ve yanlış ayırmada etkili bir kavram olmasıyla birlikte seçenekler arasından en uygun olanı seçerek uygulamayı sağlamaktadır. Değerler genellikle var olanı değil var olması istenileni temsil eder (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

b. Dil

Dil bireyler tarafından kullanılan iletişim ve anlaşma aracıdır. Dil içinde barındırdığı kelime, cümle yapıları, atasözleri, deyimler, mesleki terimler kültürü aktarmada en büyük taşıyıcıdır. Bir grubun kullandığı dil, içinde barındırdığı kelimeleri inceleyerek o grubun yapısının çözümlenmesinde yardımcı bir kaynaktır (Negiş-Işık, 2006). Her milletin kendine ait bir dili olduğu varsayımı ile hareket ederek örgütlerin de kendilerine ait bir dili olduğunu düşünebiliriz. Hatta örgüt dilinin sadece örgütte yer alan kişilerce benimseneceği düşüncesi hâkimdir. Aynı zamanda örgüt içi dil kişiler arası ve örgüte olan güveni sağlamada büyük bir etkiye sahiptir (Şişman, 1994). Örnek verecek olursak her kurum gayelerini gerçekleştirmek için benimsedikleri görev ile kurumlar arası farklılığı gösteren kurumlara ait isimler o kurumlara ait dilin oluşmasındaki etkenlerdendir (Ermiş, 2022). Örgüt bireylerince kullanılan dil örgütün yapısı, şekli, ilişkileri hakkında bilgi vermektedir. Örgüt kültürünün temelinde yer alan normlar ve değerler dil sayesinde aktarılmaktadır (Unutkan, 1995). Bu bakımdan örgütün dili, kültürün oluşturulması ve devamlılığını sağlamak için büyük bir yere sahiptir.

Dilin, örgüt kültürünü yeniden inşa etme sürecinde mühim bir yeri vardır. Aynı zamanda dil, örgütteki birikimin, geçmişin, kültürel aktarımın bir parçasıdır. Örgütteki gizil ve sosyal değerlerin somutlaştırılmasında da etkilidir (Kahveci, 2015).

c. Normlar

Belli bir zümre içerisindeki kişilerin birbirleri arasındaki ilişkileri düzene koyar ve hareketlerini yönlendirir. Normlar, değerlerin bir yansımasıdır. Bir zümrenin üyeleri tarafından benimsendiği için kolektiftir. Normlar, örgütsel kültür içinde hareketleri şekillendiren, sosyal sistemi kurumsallaştıran ve güçlendiren öğedir (Pehlivan, 2001). Türkçe sözlükte normun iki farklı tanıma rastlanmaktadır bunlar; “Yargılama ve değerlendirmenin kendisine göre yapıldığı ölçüt, uyulması gereken kural, düzgü”, “Önceden belirlenmiş kalıp, düzgü” şeklindedir (TDK, 2011).

Örgüt içerisindeki çalışanların hal ve hareketlerini belirleyen kural ve standartlara norm denilmektedir. Örgüt tarafından kabul görülen değerlerin neticesi olarak gün yüzüne çıkana normlar ödül ve cezalandırma şekline yer

almaktadır. Normlara göre davranışlar sergilendiğinde ödüllendirme normlara aykırı davranıldığında ise cezalandırma olmaktadır. Aynı zamanda normlar zaman içerisinde alışkanlık haline gelerek öğrenilmektedir. Genellikle normlara fark edilmeden otomatik bir şekilde uyulmaktadır (Unutkan, 1995). Öztürk, Şaklak ve Yılmaz (2010) normları, örgütün uyulması gereken çalışma şartlarının ve doğru yanlış ayrımı ile ilgili beklentilerini kapsadığını ifade etmektedir. Ayrıca, örgütler bakımından normlar çalışanlara yol gösterici olumlu ve olumsuz ayırt etmeye yarayan, değerler sistemine göre hareket eden standartlar bütünü şeklinde açıklamaktadırlar.

Normlar bazen açık bir ifade ile dile getirilmeyebilir, bazen de yazılı olmayabilir. Fakat örgüt üyelerince gösterilen davranışlar üzerinde büyük bir etki yaratmaktadır. Örnek verecek olursak “üstlerinle tartışma”, “Kötü haberi veren sen olma” gibi ifadeler ve paylaşımlar o örgüt hakkında karşı tarafa nasıl yaklaşılması ve davranılması gerektiği hakkında bilgi vermektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

d. Kahramanlar

Kahramanlar, örgüt için geçmiş dönemlerde çok yararlı faaliyetlerde bulunmuş bireylerden oluşup örgüt yararına yaptığı hizmet ve katkılarla devleşmiş büyük başarılar elde etmiş kişilerdir. Örgütün kahramanları, örgüt için sahip olunması gereken özellikleri üzerinde taşıyan ideal bireyler olup sayıları birden fazla olabilmektedir. Bu kişiler ölmüş ya da yaşayan gerçek bireyler olabileceği gibi gerçeği yansıtmayan tamamen hayali kişiler de olabilir (Şişman, 1998). Kurşun (2019) kaleme aldığı bir makalesinde kahramanları örgüt üyeleri tarafından oldukça kıymet gören, geçmişten bu yana anlatılan geçmişte ya da günümüzde örgütte var olmuş önemli kişiler olarak ifade etmiştir. Aynı zamanda örgüt gayelerinin yerine getirilmesinde büyük bir özveri ile rol oynadığı için örgütte kalıcı itibar sahibi olabilen veya hareketleri ve tutumlarıyla herkes tarafından büyük sempati görerek adından sıkça bahsettiren bir örgüt çalışanı da kahramanlık rolünü üzerine alabileceğini de ifade etmiştir.

e. Hikâyeler

Hikâyeler, örgüt kültürü için büyük önem taşıyan ve örgüt tarihine yönelik yaşanmış olayların mübalağa yapılarak sonraki kuşaklara aktarılmasıyla ortaya

çıkılmaktadır (Unutkan, 1995). Örgütün eski dönemleri ile ilgili vakaları içerir. Örgütte yer edinmiş kişilerin hikâyeleri, örgüte yeni dâhil olan bireylere anlatılarak onların örgüte kolayca adapte olup kaynaşmasını sağlayabilmektedir (Şişman, 2007). Hikâyeler, örgüt içerisinde değerlerin tutumların, inançların daha iyi benimsenmesini sağlamaya yardımcı olarak kullanılabilir. Örgütün, geçmişinde yaşamış olduğu olaylar hikâyeleştirilerek aktarıldığı gibi örgütü kuran kişilerin karşılaştığı olaylar ve örgütün geleceği için alınan etkili kararları ve olayları da aktarmaktadır (Göçer-Akyüz, 2009).

f. Semboller

Şişman'a (2007) göre kültürün en kapsamlı unsurlarından biri, bir örgüt içindeki bireyler arasındaki şifreli iletişimidir. Bu, kuruluşla ilgili gerekli bilgilerin yeni katılan üyelerle paylaşılmasını içeren eylemleri içerir. Semboller, çalışanlar arasında duygu ve düşünce aktarımını kolaylaştıran özel anlamlar taşır. Örneğin, Mercedes yıldızı kaliteyi temsil eden bir semboldür. Bazen bir ofisin büyüklüğü, içindeki mobilyalar ve eşyalar, hatta resmi unvanlar bile sembolik değerler taşır. Semboller karmaşık mesajları etkili ve ekonomik bir şekilde iletir (Göçer-Akyüz, 2009).

g. Törenler ve Ritüeller

İlkel toplumlardan günümüz toplumlarına dek toplumsal yaşamda törenlerin büyük bir yeri vardır. “Seremoni” ve “Ritüel” kavramları tören kelimesinin karşılayacak şekilde kullanılmaktadır. Örgütsel törenler, örgütlerde belirli bir anlamı olan eylemleri içerir. Törensel nitelik taşıyan eylemler genellikle örgütlerde görülmektedir. Örneğin yöneticiler ile konuşma ve karşılama, odalarına girilirken takınılan tavır birer ritüel olarak sayılabilir. Örgütsel törenlere katılarak zaman, mekân ve davranışlar açısından ortak olan çalışanlar arasında sosyal bir etkileşim gelişir (Şişman, 2007). Belirli zamanlarda ve belirli sebepler doğrultusunda yapılan törenler gelenekselleşmiş faaliyetlerdir. Örgüt yöneticilerinin tertiplelediği toplantılar, yemekler veya görüşmeler birer tören olarak nitelendirilebilir. Örgütler arasında törenlerin uygulanması bakımından farklılıklar görülmektedir hatta bazı örgütlerde törenlerin yapılmadığı görülmektedir. İnanç, norm ve değerler törenlerin düzenlenmesinde ve uygulanmasında büyük önem arz eder (Unutkan, 1995).

3. Örgüt Kültürü Modelleri

Örgüt kültürüyle alakalı yapılan çalışmalar neticesinde ortaya farklı modeller çıkmıştır. Bu modellerden bazıları şu şekildedir.

a. Schein Modeli

Schein'in modeli çevreye uyum, çevre ile bütünleşme ve derin kültürel varsayımlar şeklinde 3 temel işlevi bulunmaktadır. (Schein, 2009, Schein, 2010). Bunları şu şekilde özetleyebiliriz.

Dış Çevre ile Uyum: Schein dış çevre ile uyumu beş farklı kategori şeklinde belirlemiştir.

- **1. Kategori:** Burada öncelikli olan şey örgüte bir misyon ve stratejinin belirlenmesidir. Bu kategoride örgütün temel misyonu, öncelikli görevleri, açık ve gizli işlevler hakkında örgüt üyeleri tarafından kabul görmüş ortak bir anlayışın olmasının önemi vurgulanmaktadır.

- **2. Kategori:** Burada ise örgütün geleceği için bazı amaçların belirlenmesi gerekmektedir. Belirlenen amaçlar örgütün temel misyonu ile ilgili olması ve bunların örgüt üyelerince ortak bir anlayışla belirlenmesi gerekmektedir.

- **3. Kategori:** Bu kategoride belirlenmiş olan amaçlara ulaşmaya yardımcı olacak araçların belirlenmesi gerekmektedir. Bu araçları şu şekilde sıralayabiliriz; örgüt yapısı, iş bölümü, ödül sistemi ve otoriter sistem.

- **4. Kategori:** Bu kategoride artık ölçme işlemi ile ilgili kriterlerin belirlenip bilgi ve kontrol sisteminin oluşturulması ve hedeflere ne ölçüde ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

- **5. Kategori:** Son kategoride ise ölçme sonucunda ulaşılamayan hedeflerin belirlenip gerekli düzeltmelerin yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Çevre ile Bütünleşme: Schein çevre ile bütünleşmeyi ise 6 kategori ile açıklamıştır.

- **1. Kategori:** Çevre ile uyumun ilk basamağı olan bu kategoride, örgüt içinde ortak dil ve kavramların oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Örgüt içerisinde uyum yakalanabilmesi ve etkili iletişimin gerçekleşebilmesi için örgüt çalışanların ortak bir dilin ve kavramların olması gerektiği üzerinde durulmuştur.

• **2. Kategori:** Bu kategoride örgüt kimliğinin iyi anlaşılması ve örgüte kimin girip kimin giremeyeceği konusunda kıstasların belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bireyler bu kıstaslar doğrultusunda örgüte dahil edilecektir.

• **3. Kategori:** Bu kategori de örgüt hiyerarşisi ve görev dağılımı yapılmaktadır. Örgüt içerisindeki güç, otorite ve statü dağıtımı yapılarak örgüt hiyerarşisi oluşturulur ve örgüt içerisindeki istenmeyen davranışların yönetilmesi kolaylaşır.

• **4. Kategori:** Bu kategoride örgüt içerisindeki güven ve duygusal bağın güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Tüm çalışanlar örgüt tarafından belirlenmiş kurallara uymak zorundadır. Örgüte ve diğer çalışanlara karşı aidiyet ve olumlu duyguların beslenmesi, iyi ilişkilerin gelişmesi için önemli bir basamaktır.

• **5. Kategori:** Bu kategoride ise örgüt içi ödüllendirmeler ve cezalandırmalar yer almaktadır. Örgütün belirlediği kriterler doğrultusunda hangi davranışların cezalandırılıp hangilerinin ödüllendirileceğinin belirlenmesi önemlidir.

• **6. Kategori:** Çevre ile bütünleşmenin son kategorisi olan altıncı kategoride ise açıklanamayan durumlar yer almaktadır. Örgütler bazı durumlarda kontrol etmekte zorlandıkları durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu gibi durumlarda örgütler farklı sorunlar yaşayabilir. Bu tarz sorunların çözümünde örgütlerin sahip oldukları manevi ve dinsel değerlerinden yararlanılmaktadır.

Derin Kültürel Varsayımlar: Schein derin kültürel varsayımları 4 farklı kategoride açıklamıştır.

• **1. Kategori:** Bu kategoride gerçekliğin ve hakikatin ne olduğuna dair varsayımlar yer almaktadır. Her örgütün kendi içerisinde neyin gerçek, neyin doğru olduğuna dair bir takım varsayımları mevcuttur. Bu varsayımlara hakkında bilgilere ulaşabilmek için örgüt içinde herkesin rolü belli olmalıdır.

• **2. Kategori:** Bu kategoride ise zaman ile ilgili varsayımlar yer almaktadır. Örgüt için zamanı iyi yönetebilmek merkezi bir işlevdir. Zamanın örgüt çalışanları tarafından doğru ve işlevsel kullanılması örgütler için oldukça önemlidir.

• **3. Kategori:** Bu kategoride alan ile ilgili varsayımlara yer verilmektedir. Örgüt çalışanları için bazı alanların belirlenmesi önemlidir. İş görenler arasında bazı yaşanan duygusal tepkiler belirlenen bu alanların ihlaline neden olmaktadır. Örgüt içerisinde belirlenmiş hiyerarşik yapı bu alanların korunmasında önemli bir yere sahiptir.

• **4. Kategori:** Çevre ile bütünleşmenin en son kategorisi olan dördüncü kategoride ise insanın doğası, eylemleri ve ilişkileri ile ilgili varsayımları yer almaktadır. Örgütte yer alan iş görenler arasında zaman zaman bazı anlaşmazlıklar ve ilişkilerin bozulması gibi durumlar yaşanmaktadır. Bu gibi durumlarda çalışanlar arasında güven ve sevgi bağının güçlendirilmesi önemlidir.

b. Denison Modeli

Denison, örgüt kültürünü görev, tutarlılık, uyum sağlama ve vizyon olarak kategorileştirmiştir. Her kategoriye ise 3 alt boyutta ele almıştır (Denison ve Mishra, 1995. Akt. Yahyagil, 2004).

Görev: Bu kategoride stratejik yönetim, amaçlar ve vizyon kavramları alt boyutlar şeklinde yer almaktadır.

• Stratejik yönetim boyutu ile ele alınan konu örgütün hedeflerine ve gayelerine ulaşabilmek için bir takım stratejilerin belirlenip, bunların örgüt çalışanları tarafından benimsenmesi ve olumlu duygulara sahip olması beklenmektedir.

• Amaçlar boyutu ise örgütün amaçlarının açık ve net bir şekilde ortaya konulmasını ele alır

• Vizyon boyutu ise örgüt çalışanları tarafından örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için bir birliktelik oluşturularak yeni fikirler öne sürerek var olan stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini ele almaktadır.

Tutarlılık: Bu kategoride değerler, uzlaşma ve koordinasyon kavramlarını alt boyutlar şeklinde açıklamıştır.

• Değerler boyutu, vazgeçilmesi konusunda taviz verilmeyen, örgüt kurulurken belirlenmiş ve örgüt yönetiminde yer alan herkes tarafından sürdürülmüş değerleri kapsar.

- Uzlaşma boyutu, örgüt çalışanları tarafından var olan amaçların gerçekleşmesi için gerekli birlik beraberliğin sağlanması için yeterli şartların oluşmasını kapsamaktadır. Koordinasyon boyutu, örgüt çalışanlarının, örgüt amaçlarının gerçekleşebilmesi için gerekli koordinasyonun sağlanarak uyum içerisinde çalışmasını kapsamaktadır.

Uyum sağlama: Bu kategoride değişim yaratmak, müşteri odaklılık ve örgütsel öğrenme boyutlarına yer verilmektedir.

- Değişimi yaratmak boyutu ile ele alınan konu sürekli gelişmekte ve değişmekte olan dünya koşullarına örgütlerin uyum sağlaması gereklidir.

- Müşteri odaklılık boyutu ile ele alınan konu bütün müşterilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ayırım gözetmeden yapılan düzenlemelerdir.

- Örgütsel öğrenme boyutu ile ele alınan konu ise örgütün sürekli değişen şartlar sonucunda olası sorunlarla karşılaşmaması için öğrenmelerin gerçekleşmesi ve bunun içselleştirerek devamının sağlanmasıdır.

Vizyon: Bu kategoride ise kategorisi güçlendirme/yetkilendirme, ekip yönelimi ve yetenek geliştirme boyutlarına yer verilmektedir.

- Güçlendirme/yetkilendirme boyutu, ile örgüt çalışanlarının görevleri ile ilgili olarak yetkilerindeki artışın sağlanarak sorumluluk duygularının gelişmesi beklenmektedir.

- Ekip yönelimi boyutu, ile ele alınan konu ekip çalışmasının örgüt için daha yararlı olacağından çalışanları ekip çalışmasına yönlendirmenin önemli olduğudur.

- Yetenek geliştirme boyutunda ile ele alınan konu ise örgüt çalışanlarının var olan yeteneklerinin alınan eğitim ve desteklerle geliştirilmesidir.

c. Hofstede Modeli

Hofstede (1980) örgüt kültürünü dört boyutunu güç mesafesi, bireycilik-toplulukçuluk, dişilik-erkeksilik ve belirsizlikten kaçınma şeklinde sınıflandırmıştır (Faugere ve Moulettes, 2007, Hofstede, 1980; Akt. Sığırı ve Tıgılı, 2006; Dursun, 2013).

Güç mesafesi boyutu ile iş görenler arası güç dağılımının önemli olduğu söylenmektedir. Güçler arası dengenin korunduğunda ve bu farkın az olduğunda çalışanlar daha aktif ve kararlara katılımı sağlanmaktadır.

Bireycilik-toplumculuk boyutu ile iki konu ele alınmaktadır. Bunlar, örgüt çalışanlarının kendi amaçlarını örgütün amacından üste tutmasıdır. Bu durum bireycilik olarak ifade edilir. Diğer boyutu bireyciliğin tam tersi olarak örgütün amaçlarını çalışanların amaçlarından üstün tutmasıdır. Bu durum da toplumculuk olarak ifade edilir. Genelde toplumculuk kültürüne sahip olan örgütlerde sadece başarının olabileceği görüşü vardır. Fakat birey amaçlarını önemseyen örgütlerde de başarıyı yakalamış örgütler yer almaktadır.

Dişilik-erkeksilik: Burada ise iki ayrı durum söz konusudur bunlar: Örgütlerin benimsediği kültürde sevgi, merhamet, nezaket, ilişkiler ve uyum gibi değerler ön plana çıkıyorsa eğer o örgütün dişilik kültürüne sahip olduğu söylenir. Eğer güç, baskıcılık, saldırganlık, başarı, egemen olma ve bağımsız olma gibi değerler hâkim ise erkeksi kültüre sahip olduğu söylenir. İnsani değerlerin ön planda olduğu dişilik kültürünün baskın olduğu örgütlerin erkeksi kültürün benimsendiği örgütlerden daha başarılı olacağı düşünülmektedir.

Belirsizlikten kaçınma: Örgütler risk alıp, yeniliğe ve değişime açık olursa ve farklılıklar oluşturma çabası içine girerse belirsizliklerden kaçınma oranları düşer. Eğer örgütlerde belirsizlikten kaçınma oranı düşükse çevreye uyum sağlaması ve yenilikleri takip etmesi de o kadar yüksek olur. Ayrıca kuralların, prosedürlerin ve kontrol sistemlerinin fazlalığı örgütlerde belirsizlikten kaçınmayı artırdığı söylenir.

d. Peters ve Waterman'ın Mükemmellik Modeli

Peters ve Waterman'a (1987) göre, örgüt kültürü sekiz boyut aracılığıyla kavramsallaştırılabilir: eylemden yana olma, müşteriye yakın olma, girişimciliği destekleme, insanlar aracılığı ile verimlilik, yalın biçim ve az kurmay, en iyi işe sarılmak, işin içinde olmak ve değerlere yönelmek, gevşek ve sıkı özelliklerin bir arada bulunması şeklinde sıralamıştır.

Eylemden Yana Olmak: Örgütün bir işi yapabilmek için eylemden yana olması, uygulama ve kararları eyleme geçirmesi önem arz etmektedir. Örgütte yönetici görevini üstelenen kişiler, karar verme konusunda hızlı olmalıdır. Çünkü

kararları geç almak hiç karar vermemek kadar olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir.

Müşteriye Yakın Olmak: Müşteriye yakın olan ve müşterisine değer veren örgütlerin, bu konuda yetersiz olan örgütlere göre başarıyı yakalama oranları daha yüksektir. Çünkü müşterilerden yola çıkılarak örgüt içi yeni uygulamalar ve düzenlemelerin neler olabileceğiyle ilgili fikirler edinilebilir. Örgütlerin hayatta kalabilmeleri, örgütlerin ortaya koydukları ürün ve hizmetleri kullanan kişilerin memnuniyetine bağlıdır.

Girişimciliği Destekleme: Yeniliklere açık olan örgütler, örgüt bünyesinde birçok lider ve yaratıcı kişilerin yetişmesinde etkilidir. İş görenlerin yaratıcı yönlerinin ortaya çıkabileceği bir ortam sağlamak örgütlerin kazanımları için önem taşımaktadır.

İnsanlar Aracılıyla Verimlilik: Örgütler için en önemli kaynak insandır. Bu yüzden örgütler insanlara kalitenin ve verimliliğin artmasında kaynak olarak bakmaktadır.

Yalın Biçim ve Az Kurmay: Peters ve Waterman örgütlerin başarılı olabilmesi için yönetici sayısının fazla değil kaliteli ve işini bilen kişilerden oluşması gerektiğini savunmaktadır. Burada önemli olan şey kişi sayısı değil verimliliğidir.

En İyi Bilinen İşe Sarılmak: Örgütler kendi iş alanları dışında kalan olaylarla alakadar olması bazı durumlarda onlara yarardan çok zarara neden olmaktadır. Bu yüzden örgütler başarılı oldukları yani kendi uzmanlık alanları dışında farklı şeylerle uğraşmamalıdır.

İşin İçinde Olmak ve Değerlere Yönelmek: Örgütleri mükemmel yapan bir başka özellikleri de işin içinde olmaları ve değerlere önem vermeleridir. Örgüt yöneticileri ulaşılmaz değildirler tam tersi değerler, örgüt yöneticileri tarafından hayata geçirilir.

Gevşek ve Sıkı Özelliklerin Bir Arada Bulunması: Örgütlerin, sıkı bir şekilde organize olduğunun en güçlü göstergesi, çalışanlarının birbirini anlaması, iyi ilişkilere sahip olması ve kuruluşun değerlerine inanmasıdır. Örgütün gevşek bir şekilde organize olması ise çalışanların az sayıda yönetici tarafından asgari düzeyde denetlenmesine ve kural ve düzenlemelerin azlığına yansır. Bu tür

örgütlerde, çalışanlar aşırı sayıda kuralla dolup taşmaz, bunun yerine makul miktarda kural tutarlı bir şekilde korunur.

C. Epistemoloji Nedir?

Epistemoloji, insan bilgisinin doğası ve haklı çıkarılmasıyla ilgilenen bir felsefe dalıdır (Kartalıcı vd., 2021). Epistemoloji bilgi, bilme ve öğrenme teorilerini kapsar (Hu, Zwickl, 2018). Bir bilgi sürecini ifade eden epistemoloji, belirli bir bilgi türünü değil, bilen kişi ile bilinen nesne arasındaki ilişkiyi kapsar. Bu süreçte, bilgi bir yönden incelenmez. Bunun yerine, bilgi, bilgi olma niteliği açısından ele alınır ve bilme sürecinin tüm unsurları incelenir (Cevizci, 2010). Bilginin kaynağı genellikle akıl olarak kabul edilir ve insan duyum ve algıları geçici ve kesin olmayan bilgiler sağlar. Bu nedenle epistemoloji süreci, bilginin kaynağı, doğruluğu ve sınırları gibi üç temel konuyu içerir (Sari ve Ak, 2018). Bu konuların yanı sıra, epistemolojik inançların oluşumunu ve gelişimini etkileyen değişkenler de son derece önemlidir. Bu değişkenler, zihinsel gelişim, yaş, aile yapısı, eğitim düzeyi ve yaşanan kültür gibi faktörleri içerir (Cevizci, 2010).

Epistemoloji, bilimsel düşünce ve bilimsel yöntemlerle de yakından ilişkilidir. Bilimin, şüpheli epistemolojik temellere sahip olması, açık uçlu ve değişime açık bir etkinlik olmasıyla bağlantılıdır. Bilim, sürekli olarak mevcut bilgileri sorgulamak, yeni kanıtlar ve verilerle desteklemek ve teorileri güncellemek için eleştirel düşünce ve mantık kullanır. Bu nedenle, epistemoloji, bilimsel bilginin doğası, kaynakları ve sınırları hakkında derinlemesine bir anlayış geliştirmek için önemlidir. Bilimsel epistemoloji, bilimsel yöntemlerin ve bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğu ve değerlendirildiği konularını araştırır. Bu, bilim insanlarının bilgiye nasıl ulaştıklarını, bilginin güvenilirliğini nasıl değerlendirdiklerini ve bilimsel teorilerin nasıl geliştirildiğini anlamak için önemli bir çerçeve sunar (Karaca, 2022).

Ayrıca Epistemoloji, eğitim alanında da büyük bir öneme sahiptir. Eğitim süreçlerinde, epistemolojik inançlar öğrencilerin bilgiyi nasıl algıladığı ve anladığı konusunda etkili olabilir. (Aslan ve Aybek, 2018). Eğitim psikolojisi alanında, epistemoloji genellikle öğrencilerin bilgi ve bilme hakkındaki düşünceleri ve inançlarıyla ilgili olarak incelenir (Hofer ve Pintrich, 1997). Araştırmacılar, bilginin tanımları, bilginin nasıl yapılandırıldığı ve bilginin nasıl

değerlendirildiği gibi epistemolojinin çeşitli yönlerini araştırmışlardır. Ancak, bu alanda bir fikir birliği eksikliği vardır, çünkü farklı araştırma programları değişen tanımlar ve kavramsal çerçeveler izlemiş ve öğrencilerin epistemolojik inançlarını ve düşüncelerini incelemek için farklı metodolojiler kullanmıştır (Hofer ve Pintrich, 1997).

Kişisel epistemoloji, epistemolojinin önemli bir yönüdür ve bireylerin bilginin doğası ve bilme süreci hakkındaki inançlarını ifade eder. Kişisel epistemoloji, bilginin doğası ve bilmenin doğası veya süreci olmak üzere iki merkezi alana ayrılabilir. Bilginin doğası, bireylerin bilginin ne olduğuna inandıklarını ifade ederken, bilmenin doğası veya süreci, bireylerin bilginin nasıl elde edildiğine inandıklarını ifade eder (Akpolat ve Genç, 2022).

Kişisel epistemoloji üzerine bazı araştırmalar şöyledir. Montfort ve arkadaşları 2014 yılında mühendislik eğitimi, Hu ve Zwickl, 2015'te fizik eğitimi, Cunningham ve Fitzgerald, 1996'da okuma araştırmaları Muhlisin ve arkadaşları 2022'de yorumlama çalışmaları gibi çeşitli alanlarda yapılmıştır. Bu çalışmalar, bireylerin kişisel epistemolojilerini ve bunların öğrenme ve öğretim üzerindeki etkilerini anlamayı amaçlar. Örneğin, mühendislik eğitiminde, öğretim üyelerinin kişisel epistemolojilerini anlamak, gelecekteki araştırmalara rehberlik edecek teorik bir çerçevenin geliştirilmesine katkıda bulunabilir (Montfort vd., 2014). Fizik eğitiminde, araştırmacılar öğrencilerin epistemolojik gelişimini ölçmek ve kişisel epistemolojinin fizik öğrenmeyle nasıl ilişkili olduğunu anlamakla ilgilenir (Hu ve Zwickl, 2018).

Epistemoloji çalışmalarının liderlikle de ilgili çıkarımları vardır. Araştırmalar, kişisel epistemolojik inançlar ile dönüşümcü-işlemsel liderlik modeliyle ilişkili liderlik davranışları arasındaki bağlantıları araştırmıştır. Dönüşümcü liderler, örgütlerde öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak hareket eden liderler olarak tanımlanır ve olgun kişisel epistemoloji ile ilişkili inanç ve davranışlar sergilerler. Öte yandan, daha az olgun kişisel epistemolojiye sahip liderler, işlemsel liderlikle ilişkili inanç ve davranışlar sergileme eğilimindedir. Bu bulgular, kişisel epistemolojinin liderlik davranışlarını etkileyebileceğini ve liderlik eğitim programları için çıkarımları olabileceğini göstermektedir (Tickle ve diğerleri, 2005).

Sonuç olarak, epistemoloji, insan bilgisinin doğasını ve haklı çıkarılmasını inceleyen bir çalışma alanıdır. Kişisel epistemoloji, çeşitli disiplinlerde incelenmiştir ve öğrenme, öğretim ve liderlik için çıkarımları vardır. Bu alanda devam eden araştırma ve tartışmalar olsa da, bireylerin epistemolojik inançlarını anlamak, teorik çerçevelerin geliştirilmesine katkıda bulunabilir ve eğitim uygulamalarına bilgi sağlayabilir.

1. Epistemolojinin Temel Problem Alanları

Epistemolojinin temel problem alanları, bilginin doğası, kaynağı, doğruluğu, edinimi ve sınırları gibi konuları içerir. Bu alanlar, epistemoloji alanında yapılan çalışmaların temel odak noktalarını oluşturur ve bilgi felsefesinin gelişimine katkıda bulunur (Bahçivan, 2017)

Bilginin doğası, bilginin ne olduğu ve nasıl tanımlanabileceğiyle ilgili soruları içerir. Epistemologlar, bilginin özünü ve niteliğini anlamaya çalışırken, bilginin nesnel mi yoksa öznel mi olduğu gibi konuları da ele alır.

Bilginin kaynağı, bilginin nereden geldiği ve nasıl elde edildiğiyle ilgili soruları içerir. Epistemologlar, bilginin akıl yoluyla mı yoksa deneyim yoluyla mı elde edildiği gibi konuları araştırır ve farklı bilgi kaynaklarını değerlendirir.

Bilginin doğruluğu, bilginin ne kadar güvenilir ve doğru olduğuyla ilgili soruları içerir. Epistemologlar, bilginin ne kadar kesin ve güvenilir olduğunu değerlendirirken, bilgiye dayanma ve doğrulama süreçlerini de inceler.

Bilginin edinimi, bilginin nasıl elde edildiği ve öğrenme süreçlerini içerir. Epistemologlar, bilginin nasıl öğrenildiğini, öğrenme süreçlerinin etkilerini ve bilginin nasıl depolandığını araştırır.

Bilginin sınırları, bilginin ne kadar kapsamlı olduğu ve hangi alanlara uygulanabileceğiyle ilgili soruları içerir. Epistemologlar, bilginin sınırlarını belirlemeye çalışırken, bilginin nesnel dünyayı ne kadar yansıtabileceğini ve hangi alanlarda geçerli olduğunu değerlendirir.

Epistemolojinin temel problem alanları, bilginin doğası, kaynağı, doğruluğu, edinimi ve sınırları gibi konuları içerir. Bu alanlar, epistemoloji alanında yapılan çalışmaların temel odak noktalarını oluşturur ve bilgi felsefesinin gelişimine katkıda bulunur.

Ayrıca epistemolojinin temel problem alanlarından birisi de kişisel epistemolojidir. Kişisel epistemoloji, bireylerin öğrenme ve öğretme inanç ve davranışları üzerinde etkisi olan temel inançları kapsar. Bu inançlar, eğitim alanındaki ilişkisel çalışmaların ilerlemesinde önemli bir rol oynamıştır (Bahçivan, 2017). Bireysel epistemoloji alanındaki bakış açılarının ve modellerin eleştirel bir şekilde incelenmesi, epistemolojik araştırmaların öneminin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir ve bu alanda gelecekte yapılması muhtemel çalışmalara ışık tutabilir (Bahçivan, 2017).

Karaca'ya (2022) göre bilimsel otorite ve şüphecilik epistemolojide temel sorun alanlarıdır. Komplo teorileri, bilimin insan doğasından kaynaklanan içsel epistemolojik boşluklara yanıt olarak ortaya çıkma eğilimindedir (Karaca, 2022). Bireyleri komplo teorilerine inanmaya yönlendiren şüpheciliği ve otoriteyi sorgulamayı anlamak, bu faktörlerin komplo teorilerinin izlediği dogmatik yola nasıl katkıda bulunduğunu anlamak açısından çok önemlidir (Karaca, 2022).

Epistemolojinin bir diğer önemli problem alanı matematik felsefesidir. Matematik, bilginin doğasını ve kaynağını anlamak için önemli bir alan olarak kabul edilir (Kartalci ve diğerleri, 2021). Matematiksel düşüncenin doğası, matematiksel yargıların doğruluğu ve matematiksel nesnelerin varlığı gibi konular epistemolojik açıdan incelenir (Kartalci ve diğerleri, 2021). Epistemoloji ayrıca iletişim bilimi, turizm, özel eğitim ve problem çözme gibi farklı disiplinlerde de önemli bir rol oynamaktadır.

Özetle, epistemolojideki temel sorun alanları, uzlaşma eksikliği ve farklı tanımlar, bilginin değeri, kişisel epistemolojinin alana özgüllüğü, disiplinler arası kesişimler ve epistemolojinin farklı araştırma alanlarında uygulanmasıdır. Bu sorun alanları, epistemoloji alanında devam eden tartışmaları ve zorlukları vurgulamaktadır.

D. Epistemolojik İnanç

Epistemoloji, bilgiyi ve doğasını inceleyen bir kavramdır ve ilk kez filozof J. F. Ferrier tarafından ortaya atılmıştır (Dağ, 1980). Psikoloji gibi bilgiye odaklanan başka disiplinler de olsa da, epistemoloji bilgiyi özellikle bilgi olarak inceleyerek kendini farklılaştırır (Cevizci, 2012). Epistemolojinin temel konuları,

bilginin olanaklılığı, kaynağı, kapsamı, sınırları, ölçütleri ve standartlarını içerir (Arslan, 1996). Bu bağlamda, epistemolojik inanç, bilginin kaynağı, kapsamı ve sınırları hakkındaki felsefi varsayımları kapsayan, bilginin doğası ve edinimi hakkındaki felsefi varsayımları ifade eder (Schommer, 1994).

Öğretmenlerin epistemolojik inançları, bilginin doğası ve kaynağı hakkındaki varsayımları, kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerle ilişkilerinin doğası ve sınıf yönetimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Öngen, 2003). Schommer (1994) tarafından yapılan araştırmalar, kişisel epistemolojik inançların bilişsel süreçler ve üstbilişsel işlemler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca epistemolojik inançların öğrencilerin öğrenme süreçlerinde önemli bir faktör olduğu ortaya konmuştur (Hofer, 2001).

Cano (2005), Phan (2008) ve Phillips (2001) gibi araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar, öğrenme-öğretme yaklaşımlarının temelinde epistemolojik inançların olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar, epistemolojik inançların öğretmenlerin benimsediği eğitim felsefelerinin şekillenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Epistemolojik inançlar, öğrenme-öğretme süreçlerini çok yönlü olarak etkileyen bir değişken olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlerken epistemolojik inançlarının da dikkate alınması gerekmektedir (Phan, 2008).

Bu inançlar, öğretmenlerin öğrencilere nasıl öğreteceklerine, öğrencilerin nasıl öğreneceklerine ve bilginin nasıl oluştuğuna dair temel inançlarını yansıtmaktadır (Cano, 2005). Bu nedenle, öğretmenlerin eğitim felsefelerini belirlerken epistemolojik inançlarının farkında olmaları ve bu inançlarına uygun öğrenme-öğretme yaklaşımlarını benimsemeleri önemlidir. Bu şekilde, öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili bir şekilde destekleyebilir ve öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerini sağlayabilirler (Phillips, 2001).

1. Epistemolojik İnanç Yaklaşımları Ve Alt Boyutları

Epistemolojik inanç, çeşitli boyutları ve yaklaşımları kapsayan karmaşık bir yapıdır. Birçok çalışma epistemolojik inancın boyutlarını ve alt boyutlarını araştırmıştır. Hofer (2000), kişisel epistemolojinin altında yatan dört boyutu tanımlamıştır: bilginin kesinliği, bilginin basitliği, bilmenin gerekçesi ve bilginin

kaynağı. Bu boyutlar, bireylerin bilgi ve bilme konusundaki inançlarını anlamak için bir çerçeve sağlar.

Hofer ve Pintrich (1997) tarafından yapılan başka bir çalışma, epistemolojik inançları, inançların bağlamsal doğasını göz önünde bulundurarak daha yerleşik bir tarzda inceleme ihtiyacını vurgulamıştır. Bir bireyin görüşlerinin genel tanımlayıcıları olmaktan ziyade, epistemolojik konuların farklı bağlamlarda değişebileceğini öne sürmüşlerdir. Bu, epistemolojik teorilerin bağlamsal doğasını anlamının önemini vurgular.

Araştırma ayrıca epistemolojik inançlar ve diğer değişkenler arasındaki ilişkiyi de araştırmıştır. Örneğin, Fidan (2016), öğrencilerde epistemolojik inançlar ile uzaktan eğitime yönelik tutumlar arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma, epistemolojik inançların uzaktan eğitime yönelik tutumları önemli ölçüde etkilediğini bulmuştur.

Ayrıca araştırmalar, epistemolojik inançlar ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Cano (2005), epistemolojik inançların akademik başarıyı tahmin edebileceğini, ancak bu inançların başarı üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu ileri sürmüştür.

Epistemolojik inançlar, örtük yetenek teorileri ve bilgi okuryazarlığı gibi diğer yapılarla da ilişkilendirilmiştir. Chen ve Pajares (2010), epistemolojik inançların, başarı hedefi yönelimlerini etkileyen örtük teoriler olarak işlev görebileceğini öne sürdü. Yordamlı ve Şenşekerci (2021), sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile bilgi okuryazarlığı düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmış ve öğretmen yetiştiren kurumlar için sofistike ve esnek epistemolojik inançlar geliştirmenin önemini vurgulamıştır.

Eğitim alanında epistemolojik inançlar, öğretim yaklaşımları ile ilişkili olarak incelenmiştir. Kırmızı ve Irgatoğlu (2021), İngilizce öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile öğretme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi araştırdı. Çalışma, epistemolojik inançların çaba boyutunun öğretim yaklaşımlarını anlamlı bir şekilde yordadığını bulmuştur.

Genel olarak, epistemolojik inanç ve alt boyutlarına yönelik yaklaşımlar, kesinlik, basitlik, gerekçelendirme ve bilgi kaynağı gibi çeşitli boyutları kapsar.

Bu inançlar farklı bağlamlarda değişebilir ve tutumlar, akademik başarı, bilgi okuryazarlığı ve öğretim yaklaşımları üzerinde etkileri olabilir.

2. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğretim Ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, öğretim uygulamaları ve öğrenci çıktıları üzerinde önemli etkileri olduğu bulunmuştur. Çeşitli araştırmalar, öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretimsel eylemleri arasındaki ilişkiyi ve bunun yanı sıra öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerindeki etkisini araştırmıştır.

Kang ve Wallace (2004), öğretmenlerin bilgi ve öğrenmeye ilişkin görüşleri gibi iddia ettikleri epistemolojik inançlarının, tercih ettikleri öğretim yaklaşımlarıyla tutarlı olduğunu bulmuştur. Bu, öğretmenlerin bilgi ve öğrenme hakkındaki inançlarının öğretim uygulamalarını etkilediğini göstermektedir. Benzer şekilde, Hashweh (1996), yapılandırmacı inançlara sahip öğretmenlerin öğrencilerin alternatif kavramlarını tespit etme olasılıklarının daha yüksek olduğunu, daha zengin bir öğretim stratejileri dağarcığına sahip olduklarını ve öğrencilerde kavramsal değişimi teşvik etmek için daha etkili stratejiler kullandıklarını bulmuştur.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının etkisi, öğretim uygulamalarının ötesine uzanır. Jordan ve Stanovich (2003), öğretmenlerin engelli öğrenciler hakkındaki inançlarının, bilgi ve öğrenme hakkındaki daha geniş epistemolojik teorileriyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu, öğretmenlerin belirli öğrenci toplulukları hakkındaki inançlarının, onların daha geniş epistemolojik inançlarından etkilenebileceğini göstermektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin epistemolojik inançları, üstbilişsel algıları ve öğretim anlayışları ile ilişkilendirilmiştir. Chan (2009), öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının üstbilişsel yetenekleri ve öğrenme performansları ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Yenice (2015) ayrıca öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilimin doğasına ilişkin anlayışları arasındaki bağlantıyı vurgulamıştır.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının etkileri, bireysel olarak öğretmenlerle sınırlı olmayıp sınıf ve okul düzeyine de yayılabilir. Liang ve Tsai

(2010), öğretmenlerin epistemolojik inançlarının, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini etkileyen öğretim ve öğrenme anlayışlarıyla ilişkili olduğunu bulmuştur. Berger ve Van (2018), öğretmenlerin öğretim ve öğrenmeye ilişkin inançlarının öğretim uygulamalarını şekillendirdiğini ve öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde etkileri olduğunu vurgulamıştır.

Genel olarak literatür, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretim uygulamalarını şekillendirmede ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini etkilemede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu inançlar, öğretim stratejilerini, öğrencilerin alternatif kavramlarının tanınmasını, etkili öğretim stratejilerinin kullanımını ve genel sınıf ortamını etkileyebilir. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarını anlamak ve ele almak, öğretim uygulamalarının ve öğrenci çıktılarının iyileştirilmesine katkıda bulunabilir.

E. İlgili Araştırmalar

Stolp (1996), "Okul Kültürü için Liderlik" başlıklı çalışmada, güçlü gelenekleri, törenleri, ritüelleri ve sembolleri kapsayan ve derinlemesine algılanan bir okul kültürünün, öğretmenlerin üretkenliğini ve memnuniyetinin yanı sıra öğrenci başarısını ve motivasyonunu da olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır.

Demirtaş (2010) "Okul Kültürü ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki" başlıklı çalışmada, okullarda hâkim kültürün özelliklerini gösteren faktörler ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, okul kültüründe öğrenci başarısı ile işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği ve hedef uyumu faktörleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Benzer şekilde Yılmaz ve Kurşun (2015) tarafından yapılan "Okul Kültürü ile Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki" isimli çalışmanın sonuçlarına göre de örgüt kültürü ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Gürol (2010) "Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Araştırma" başlıklı çalışmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını cinsiyet, mezun olunan lise türü, alan ve bölüm gibi değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının

öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inanç boyutlarında en az olgun olduklarını, tek bir doğru olduğuna dair inanç boyutlarında ise daha olgun olduklarını göstermiştir.

Ayık ve Şayir (2015) "Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğrenme Organizasyonu ve Okul Kültürü İlişkisinin İncelenmesi" başlıklı çalışmalarında, öğretmenlerin bakış açılarından yola çıkarak öğrenen örgüt ve okul kültürü arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, öğrenen örgüt boyutları ile okul kültürünün tüm boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Aypay (2011) "Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Türkiye'ye Uyarlanması ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi" başlıklı çalışmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete, öğrenim gördükleri bölüme ve buldukları sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Araştırma sonuçları ayrıca epistemolojik inançların birbirleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

III. YÖNTEM

A. Araştırma Modeli

Bu çalışmanın amacı, örgüt kültürü, öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır. Bu amaca ulaşmak için nicel araştırma yöntemi olarak iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır (Kıncal, 2015: 111).

B. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul iline bağlı devlet okullarında görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Fakat İstanbul ilinin çok büyük bir il olduğu göz önünde tutularak Ataşehir ilçesi çalışma evreni olarak tercih edilmiştir. Ataşehir ilçesi ekonomik, kültürel ve sosyal açıdan farklı bireylerin yaşadığı bir ilçedir. Bu nedenle özellikle öğrenci başarısını etkileyecek sosyo-ekonomik değişkenler açısından bir çeşitlilik göstermektedir. Araştırmada çalışma evrenindeki bu çeşitliliğin en iyi düzeyde yansıtılabilmek için örneklemin belirlenmesinde basit rastlantısal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ataşehir ilçesinde bulunan devlet okullarında toplam 1038 öğretmen görev yapmaktadır. 1038 öğretmen arasında uygun örneklem büyüklüğünü belirlemek için %95'lik bir güven düzeyi ve %5'lik kabul edilebilir bir hata marjı kriter olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk ve ark, 2018). Bu kriterlere göre minimum 281 örneklem büyüklüğünün yeterli olacağı hesaplanmıştır. Süreçte öncelikle Ataşehir ilçesinde bulunan ortaokullardan 14 tanesi rastlantısal olarak seçilmiş, sonrasında ise bu okullarda çalışmakta olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlere ölçekler yüz yüze veya online olarak uygulanmıştır. Veri toplama süreci sonunda 448 öğretmene ulaşılmış ve veriler bu örneklem üzerinden analiz edilmiştir. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Örneklemenin demografik değişkenlere göre dağılımı

Demografik Değişkenler		f	%	\bar{x}	Ss
Cinsiyet	Kadın	330	73.7		
	Erkek	118	26.3		
Öğrenim Düzeyi	Lisans	359	80.1		
	Lisansüstü	89	19.9		
Mezun olunan fakülte	Eğitim	348	77,7		
	Fen Edebiyat	62	13,8		
	Diğer	38	8,5		
Yaş				39.15 (23-64) ¹	7.40
Kıdem				14.00(1-38)	7.17
Öğrencilerin algılanan sos-eko düzeyi				2.53 (1-5) ²	.89
Öğrenci sayısı				1045.2 (500-2000)	363.65
Öğretmen sayısı				54.63 (13-89)	20.24

¹ Parantez içinde verilen rakamlar en yüksek ve en düşük değerleri ifade etmektedir.

² 1- Çok düşük, 5-Çok yüksek olarak derecelendirilmiştir. (Öğretmenlere okulunuzdaki öğrencilerin genelinin sosyo-ekonomik düzeyi nedir? Sorusu yöneltilmiştir.)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 330'u (%73.7) kadın, 118'si erkek (%26.3) öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma örnekleminin öğretmenlerinin 359'ı lisans (%80.1), 89'ı lisansüstü (%19.9) mezunundan oluşmaktadır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin 348'si (%77,7) eğitim fakültesi, 62'si (%13,8) fen edebiyat fakültesi mezunuyken 38'si (%8,5) diğer okullardan mezun olmuştur. Araştırmaya katılan 448 öğretmenin yaş ortalaması 39,15 (en küçük 23 en büyük 64) standart sapması 7.40 olarak; kıdem ortalaması 14 yıl (en az 1 en fazla 38 yıl) olarak hesaplanmıştır.

Anket uygulanan okullardaki öğrencilerin öğretmenler tarafından algılanan sosyo-ekonomik düzeyi ortalaması 2.53 standart sapması .89 olarak belirlenmiştir. Veri toplanan okullardaki öğrenci sayısı ortalaması 1045.52 (en az 500 en çok 2000), öğretmen sayısı 54.63 (13-89) olarak belirlenmiştir.

C. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada örgüt kültürünü belirlemek amacıyla Şahin (2011) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Envanterinden yararlanılmıştır. Beşli Likert tipi olan ölçek tamamen katılıyorum ile hiç katılmıyorum olmak üzere beş

dereceli bir ölçektir. Ölçek; okul liderliği, meslektaşlık ve kişisel destek, öğretmen iş birliği, gelişme kültürü ve Öğretim kültürü olarak beş alt boyuttan ve toplamda 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması Şahin (2011) tarafından yapılmış ölçeğin tamamının Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .93 alt boyutların güvenirlik katsayısı ise .73 ile .89 arasında bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek ise Aypay (2011) tarafından Türkiye Uyarlaması yapılmış olan Epistemolojik İnançlar Ölçeği (EİÖ)'dir. Beşli likert tipi olan ölçek hiç katılmıyorum ile çok katılıyorum aralığı arasında derecelendirilmektedir. Aypay (2011) tarafından Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği .74 faktörlerin güvenirlik katsayıları ise .85 ile .63 arasında hesaplanmıştır.

Okul başarısı değişkeni için İl milli eğitim müdürlüğünden okul bazında öğrencilerin LGS sınav sonuçları istenmiş ancak bu bilgiye ulaşılamamıştır. Bu nedenle okul başarısı değişkeni okuldaki öğrencilerden sınavla öğrenci alan okullara girmeye hak kazanmış öğrenci oranı dikkate alınarak 1 düşük başarı 5 yüksek başarı olacak şekilde sınıflandırılmıştır. Aşağıdaki Çizelge 2'de örnekleme dahil olan 14 okulun LGS sonucunda puanla öğrenci alan okullara kayıt hakkı kazanan öğrenci oranları verilmiştir.

Çizelge 2. Okulların Sınav Öğrenci Alan Liselere Yerleşme Oranları

Hizmet bölgesi	Başarı durumu	Öğretmen sayısı	8. Sınıf Öğrenci Sayısı	Merkezi Yerleştirme ile Liseye yerleşen Öğrenci Sayısı
2/6	% 0	13	54	0
2/6	% 0	22	110	0
2/6	% 2,5	47	198	5
2/6	% 2,7	80	286	8
2/6	% 4,9	57	205	10
2/5	% 5,3	89	227	12
2/6	% 6	54	246	15
2/4	% 7,1	72	350	25
2/5	% 7,6	59	182	14
2/4	% 8,2	42	145	12
2/4	% 22,2	65	238	53
2/4	% 30	73	380	115
2/4	% 33,7	70	316	107
2/4	% 34	86	410	140

D. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri yüz yüze ve online olarak toplanmış ve 463 kişiden veriler toplanmıştır. Veri analizi öncesinde eksik doldurulan 15 kişiye ait veri veri setinden çıkarılmış, analizler 448 öğretmene ait veri üzerinden yapılmıştır.

Veriler analiz edilmeden önce veri setinin analize uygunluğu test edilmiştir. Bu amaçla öncelikle ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir (bknz Çizelge 3). Elde edilen veriler incelendiğinde basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 2 aralığında olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değerler verilerin normal dağılım gösterdiğine kanıt olarak kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2010) .

Veri analizi öncesinde ayrıca ölçeklerin her bir alt boyutunun güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Çizelge 3’de verilmiştir. Elde edilen değerler incelendiğinde Cronbach alfa değerlerinin .70’den yüksek olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Özyürek ve Tarım, 2020, s.136).

Çizelge 3. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğuna ve güvenilirliğine ilişkin veriler

Değişkenler	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)	İç tutarlık Cronbach alfa
Okul Kültürü Ölçeği			
Okul Liderliği	-.762	.467	.95
Meslektaşlık, Kişisel Destek	-.673	1.667	.86
Öğretmen İş birliği	-.750	1.153	.89
Gelişme Kültürü	-.572	1.319	.78
Öğretim Kültürü	-.534	.575	.80
Epistemolojik İnançlar Ölçeği			
Öğrenme Süreci-Otorite/ Uzm. Bil.	.492	1.792	.70
Şüphe			
Doğuştan/ Sabit Yetenek	-.528	.436	.81
Öğrenme Çabası	.450	.221	.75
Bilginin Kesinliği	-.300	.170	.67

Verilerin analizi SPSS 22 programı ile yapılmış, analiz sürecinde aritmetik ortalama, standart sapma, t- testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Ölçeklere ilişkin aritmetik ortalamaların yorumlanmasında Çizelge 4 kullanılmıştır.

Çizelge 4. Puan ortalamalarına ilişkin derecelendirme

Ortalama	Derecelendirme
1.00-1.80	Hiç katılmıyorum
1.81- 2.60	Katılmıyorum
2.61- 3.40	Kararsızım
3.41- 4.20	Katılıyorum
4.21-5.00	Tamamen katılıyorum

IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular bölümü araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak başlıklandırılmıştır.

A. . Öğretmenlerin Okul Kültürü Ölçeğinin ve Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Ortalaması

Araştırma kapsamında öncelikle öğretmenlerin okul kültürü ve epistemolojik inançlar ölçeğine verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler

	n	\bar{x}	Ss
Okul Kültürü Ölçeği			
Okul liderliği (OK_OL)	448	3.69	.83
Meslektaşlık kişisel destek (OK_M)	448	3.95	.57
Öğretmen iş birliği (OK_Öİ)	448	3.73	.67
Gelişme kültürü (OK_GK)	448	3.85	.60
Öğretim kültürü (OK_ÖK)	448	3.59	.65
Epistemolojik İnançlar Ölçeği			
Öğrenme süreci/Uzman bilgisine şüphe (Eİ_ÖS)	448	3.93	.43
Doğuştan/Sabit yetenek (Eİ_DSY)	448	2.71	.69
Öğrenme çabası (Eİ_ÖÇ)	448	3.68	.68
Bilginin kesinliği (Eİ_BK)	448	2.85	.65

Okul kültürü envanterine verilen puanların ortalamasına bakıldığında öğretmenlerin okul kültürünü olumlu algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin Okul liderliği alt boyutuna (\bar{x} =3.69), Meslektaşlık kişisel destek alt boyutuna (\bar{x} =3.95), Öğretmen iş birliği alt boyutuna (\bar{x} =3.73), Gelişme kültürü alt boyutuna (\bar{x} =3.85) ve Öğretim kültürü alt boyutuna (\bar{x} =3.59) katıldıkları tüm alt boyutları okul kültürü açısından olumlu olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Epistemolojik inançlar ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında öğretmenlerin öğrenme süreci/uzmanlık bilgisine şüphe alt boyutuna (\bar{x} =3.93) ve öğrenme çabası alt boyutuna (\bar{x} =3.68) katıldıkları görülmüştür. Doğuştan/sabit yetenek (\bar{x} =2.71) ve bilginin kesinliği (\bar{x} =2.85) alt boyutlarına ise verdikleri puanlar

kararsız olduklarını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda ankete katılan öğretmenlerin öğrenme süreci/uzmanlık bilgisine şüphe ve öğrenme çabasının öğrenme süreçlerinde etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin doğuştan getirilen yetenek ve kesin bilginin de öğrenme süreçlerine etkisi konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

B. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyet, Mezuniyet Alanı ve Eğitim Düzeyine Göre Farkına İlişkin Görüşlerinin Ortalaması

Araştırmanın ikinci alt problemine öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyet, mezuniyet alanı ve eğitim düzeyine göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Cinsiyet ve öğrenim düzeyi arasındaki farklılığı test etmek amacıyla t-testi, mezuniyet alanı içinse ANOVA testi yapılmış, sonuçlar Çizelge 6 ve Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 6. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyet, mezuniyet alanı ve eğitim düzeyine göre farkına ilişkin t-testi

	Değişkenler	n	\bar{x}	Ss	t	P
Eİ_ÖS	Kadın	330	3.96	.42	2.25	.025*
	Erkek	118	3.85	.44		
Eİ_DSY	Kadın	330	2.66	.67	-2.43	.015*
	Erkek	118	2.84	.74		
Eİ_ÖÇ	Kadın	330	3.63	.68	-2.79	.006*
	Erkek	118	3.83	.64		
Eİ_BK	Kadın	330	2.82	.64	-1.78	.076
	Erkek	118	2.94	.68		
Eİ_ÖS	Lisans	359	3.92	.44	-.87	.382
	Lisansüstü	89	3.97	.38		
Eİ_DSY	Lisans	359	2.69	.63	-1.28	.204
	Lisansüstü	89	2.81	.87		
Eİ_ÖÇ	Lisans	359	3.62	.66	-3.84	.000
	Lisansüstü	89	3.92	.70		
Eİ_BK	Lisans	359	2.82	.61	-1.84	.068
	Lisansüstü	89	2.98	.76		

* p<.05

Çizelge incelendiğinde cinsiyete göre öğretmenlerin epistemolojik inançlarının bilginin kesinliği alt boyutu dışında bütün alt boyutlarda anlamlı farka sahip olduğu görülmüştür. Öğrenim süreci/Uzman bilgisine şüphe alt boyutunda kadın öğretmenler (\bar{x} = 3.96) erkek öğretmenlere (\bar{x} = 3.85) kıyasla anlamlı düzeyde yüksek ortalama puana sahiptirler. Bu bulgulara göre kadın öğretmenler erkeklere kıyasla uzman bilgisinden daha fazla şüphe duymakta ve

öğrenme sürecinin öğrenilmesi gereken bir durum olduğuna daha fazla inanmaktadırlar. Doğuştan/Sabit yetenek alt boyutunda kadın öğretmenler ($\bar{x}=2.66$) erkek öğretmenlere ($\bar{x}=2.84$) kıyasla anlamlı düzeyde düşük ortalama puana sahiptir. Bu bulgulara göre kadın öğretmenler erkek öğretmenlere kıyasla yeteneğin doğuştan getirilen ve değişmeyen bir durum olduğuna daha az inanmaktadırlar. Öğrenme Çabası alt boyutunda erkek öğretmenler ($\bar{x}=3.83$) kadın öğretmenlere ($\bar{x}=3.63$) kıyasla anlamlı düzeyde yüksek ortalama puana sahiptir. Bu bulgulara göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere kıyasla öğrenmek için çaba harcanması gerektiğine daha fazla inanmaktadırlar. Bilginin kesinliği alt boyutunda kadın öğretmenler ($\bar{x}=2.82$) ve erkek öğretmenler ($\bar{x}=2.94$) arasında anlamlı bir fark olmadığı; bu bulgular doğrultusunda kadın ve erkek öğretmenler bilginin kesinliği alt boyutunda benzer görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Epistemolojik inançlarının mezuniyete göre farkını Çizelge 6’te görülmektedir. Çizelge incelendiğinde eğitim düzeyine göre öğretmenlerin epistemolojik inançlarının bütün alt boyutlarda anlamlı farka sahip olmadığı görülmüştür. Öğrenim süreci/Uzman bilgisine şüphe alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler ($\bar{x}=3.92$) ve lisansüstü mezunu öğretmenler ($\bar{x}=3.97$) arasında; Doğuştan/Sabit yetenek alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler ($\bar{x}=2.69$) ve lisansüstü öğretmenler ($\bar{x}=2.81$) arasında; Öğrenme Çabası alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler ($\bar{x}=3.62$) ve lisansüstü mezunu öğretmenler ($\bar{x}=3.92$) arasında ve Bilginin kesinliği alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler ($\bar{x}=2.82$) ve lisansüstü mezunu öğretmenler ($\bar{x}=2.98$) arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu bulgular öğretmenlerin epistemolojik inançlarının eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Çizelge 7. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının mezuniyet alanına göre farklılaşmasına ilişkin Tek yönlü ANOVA testi sonuçları

	Mezuniyet	N	\bar{x}	Ss	F	p	Fark (Tukey)
Eİ_ÖS	1 Eğitim Fak.	348	3.91	.44	1.32	.269	
	2 Fen Ed. Fak.	62	4.00	.39			
	3 Diğer	38	3.97	.39			
	Toplam	448	3.93	.43			
Eİ_DSY	1 Eğitim Fak.	348	2.71	.69	.49	.612	
	2 Fen Ed. Fak.	62	2.78	.73			
	3 Diğer	38	2.66	.60			
	Toplam	448	2.71	.69			
Eİ_ÖÇ	1 Eğitim Fak.	348	3.66	.68	2.05	.130	
	2 Fen Ed. Fak.	62	3.84	.64			
	3 Diğer	38	3.65	.72			
	Toplam	448	3.68	.68			
Eİ_BK	1 Eğitim Fak.	348	2.84	.65	3.27	.039*	2-3
	2 Fen Ed. Fak.	62	3.02	.65			
	3 Diğer	38	2.70	.55			
	Toplam	448	2.85	.65			

*p<.05

Mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin epistemolojik inançlarında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının bilginin kesinliği ($F(2,449)=3.27$) alt boyutu dışında hiçbir alt boyutta anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Bilginin kesinliği alt boyutundaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi yapılmıştır. Bilginin kesinliği alt boyutunda fen edebiyat fakültesi mezunlarının ($\bar{x}=3.02$) eğitim fakültesi ($\bar{x}=2.84$) ve diğer fakülte ($\bar{x}=2.70$) mezunlarına kıyasla daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, fen edebiyat fakültesi ve diğer fakülte mezunları arasındaki farkın ise istatistiksel olarak ($p=.039$) anlamlı olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu fen edebiyat fakültesi mezunlarının bilginin kesinliğine eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunlarına göre daha fazla inandıklarını göstermektedir. Bu durum fen edebiyat fakültesi mezunlarının daha düşük düzeyde eleştirel bir bakış açısına sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenme süreci/Uzman bilgisine şüphe alt boyutunda fen edebiyat fakültesi mezunlarının ($\bar{x}=4.00$) diğer fakülte mezunlarına ($\bar{x}=3.97$) ve eğitim fakültesi mezunlarına ($\bar{x}=3.91$) göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu ancak mezuniyete göre anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Bu bulgular fen

edebiyat fakültesi mezunlarının diğer fakülte ve eğitim fakültesi mezunlarına göre öğrenim sürecinde uzman bilgisine şüphe olduğuna inandığını göstermektedir. Fen edebiyat fakültesi mezunları, diğer fakülte mezunları ve eğitim fakültesi mezunlarına kıyasla daha fazla bilgi ve uzmanlık sahibi olduklarına inanmaktadır.

Doğuştan/Sabit yetenek alt boyutunda fen edebiyat fakültesi mezunlarının ($\bar{x}=2.78$) eğitim fakültesi mezunlarına ($\bar{x}=2.71$) ve diğer fakülte mezunlarına ($\bar{x}=2.66$) kıyasla daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu ancak mezuniyet durumuna göre öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bulgular sonucuna göre fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenler, eğitim fakültesi ve diğer fakülte mezunlarına kıyasla yeteneğin doğuştan getirilen ve değişmeyen bir davranış olduğuna inanmaktadırlar.

Öğrenme çabası alt boyutunda fen edebiyat fakültesi mezunlarının ($\bar{x}=3.84$) eğitim fakültesi mezunlarına ($\bar{x}=3.66$) ve diğer fakülte mezunlarına ($\bar{x}=3.65$) göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu fakat aralarında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmüştür. Fen edebiyat fakültesi mezunları öğrenme çabasının öğrenilmesi gereken bir davranış olduğuna daha fazla inanmaktadır.

C. Okul Kültürü, Epistemolojik İnançlar ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların İncelenmesi

Araştırmanın 3. Alt probleminde okul kültürü, epistemolojik inançlar ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan korelasyon analizine ilişkin bulgular Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8. Değişkenler arasındaki ilişkiye ilişkin korelasyon

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Alg. sos-eko düzey											
Öğrenci sayısı	.384**										
Öğretmen sayısı	.520**	.769**									
Eİ_ÖS	-.079	-.044	-.076								
Eİ_DSY	-.107*	.010	-.095*	.036							
Eİ_ÖÇ	-.033	-.086	-.148**	.302**	.191**						
Eİ_BK	-.081	.052	-.022	.077	.538**	.382**					
OK_OL	.059	-.068	.004	.009	.135**	.061	.192**				
OK_M	-.077	-.071	-.043	.128**	.125**	.075	.130**	.646**			
OK_Öİ	.005	-.082	-.075	.072	.145**	.129**	.204**	.775**	.840**		
OK_GK	.041	-.094*	-.066	.113*	.081	.110*	.152**	.707**	.737**	.823**	
OK_ÖK	.077	-.077	-.051	-.058	.156**	.085	.202**	.651**	.735**	.795**	.746**
Başarı Düzeyi	.636**	.253**	.397**	-.120*	-.108*	.005	-.026	.119*	-.044	.009	.071
*p<.05											
**p<.01											

Çizelge incelendiğinde öğrencilerin, öğretmenler tarafından algılanan sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin öğretmenler tarafından algılanan sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça başarılarının da arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Okullardaki öğrenci sayısı ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenci sayısını yüksek olduğu okullarda öğrenci başarısının da yüksek olması, başarısı yüksek okulların daha fazla talep görmesi bu nedenle de daha kalabalık olması ile açıklanabilir. Okuldaki öğretmen sayısı ile öğrenci başarısı arasında da orta derecede pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgu okulda öğretmen sayısının artmasının öğrenci başarısını da arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin öğrenme süreci/uzmanlık bilgisine şüphe alt boyutunun Okul Kültürü Envanterinin okul liderliği alt boyutu ile arasında pozitif korelasyon olduğu ancak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara göre okul liderliği arttıkça öğrenme sürecinde uzmanlık bilgisine şüphenin azaldığı görülmektedir. Ancak bu ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin öğrenme süreci/uzmanlık bilgisine şüphe alt boyutunun Okul Kültürü Envanterinin meslektaşlık kişisel destek alt boyutuyla arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin öğrenme sürecinde uzmanlık bilgisine şüphe duyması durumu artarken meslektaşlarına kişisel destek davranışlarının azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin öğrenme süreci/uzmanlık bilgisine şüphe alt boyutunun Okul Kültürü Envanterinin öğretmen işbirliği alt boyutu arasında pozitif korelasyon olduğu ancak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara göre öğrenme sürecinde uzman bilgisine duyulan şüphe arttıkça öğretmenler arası işbirliğinin arttığı ancak bu ilişkinin anlamlı olmadığı görülmektedir. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin öğrenme süreci/uzmanlık bilgisine şüphe alt boyutu ile Okul Kültürü Envanterinin gelişme kültürü alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye açık olmaları ile uzman bilgisine şüpheyile yaklaşma durumlarını pozitif yönde etkilediği; bireyler geliştikçe daha fazla eleştirel düşünme becerisine sahip oldukları şeklinde

yorumlanabilir. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin öğrenme süreci/uzmanlık bilgisine şüphe alt boyutunun Okul Kültürü Envanterinin öğretim kültürü alt boyutu arasında negatif korelasyon olduğu ancak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu durum öğrenme sürecinde uzmanlık bilgisine duyulan şüphe durumunun okulun gelişme kültürünü olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin öğrenme süreci/uzmanlık bilgisine şüphe alt boyutu, öğretmenlerin uzmanlık bilgilerine yönelik şüphelerini değerlendirmektedir. Sonuçlar bu iki alt boyut arasında negatif bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Yani, öğretmenlerin uzmanlık bilgisine yönelik şüpheleri arttıkça okulun öğretim kültürü olumsuz etkilenebilmektedir. Bu ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu durum da öğrenme sürecinde uzmanlık bilgisine şüphe davranışının öğretmenlerin öğretim kültürünü etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Yani, öğretmenlerin uzmanlık bilgisine yönelik şüpheleri okulun öğretim kültürünü doğrudan etkilemeyebilir. Bununla birlikte, başka faktörlerin veya değişkenlerin bu ilişkiyi etkileyebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışma, öğretmenlerin epistemolojik inançları, öğretim kültürü ve okulun genel gelişme kültürü arasındaki ilişkiyi anlamak için önemli bir adımdır. Bu bilgiler, okulların öğretmenlerin epistemolojik inançlarını ve öğretim kültürünü destekleyen bir ortam oluşturmasının önemini vurgulamaktadır. Okullar, öğretmenlerin uzmanlık bilgisine yönelik şüphelerini azaltacak stratejiler geliştirmeli ve öğretim kültürünü olumlu yönde etkileyecek uygulamaları teşvik etmelidir.

Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin doğuştan/sabit yetenek alt boyutu ile Okul Kültürü Envanterinin okul liderliği alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum yeteneğin doğuştan gelen ve sabit olduğunu düşünen öğretmenlerin okul liderliğine daha fazla katkıda buldukları ve liderlik rollerini daha etkili bir şekilde yerine getirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, okul liderlerinin epistemolojik inançlarının, öğretmenlerin motivasyonu, işbirliği ve öğrenci başarısı gibi faktörleri etkileyebileceğini göstermektedir. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin doğuştan/sabit yetenek alt boyutu ile Okul Kültürü Envanterinin meslektaşlık kişisel destek alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum yeteneğin doğuştan getirildiğini ve değişmediğini

düşünen öğretmenlerin meslektaşlarına daha fazla destek sağladığı ve meslektaşlarıyla daha fazla işbirliği içinde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, meslektaşlık ilişkilerinin ve kişisel destek ağlarının geliştirilmesi için önemli bir ipucu sağlamaktadır. Öğretmenler arasında destek programları, işbirliği projeleri ve profesyonel gelişim çalışmaları gibi uygulamaların teşvik edilmesi meslektaşlar arası kişisel destek düzeyini arttırabilir. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin doğuştan/sabit yetenek alt boyutu ile Okul Kültürü Envanterinin öğretmen işbirliği alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Sonuçlar öğretmenlerin yeteneğin doğuştan ve değişmez olduğunu düşünmelerinin öğretmenler arası işbirliği üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum yeteneğin doğuştan getirildiğini ve sabit olduğunu düşünen öğretmenlerin, işbirliği içinde çalışmaya daha yatkın oldukları ve diğer öğretmenlerle daha iyi bir iletişim kurdukları şeklinde yorumlanabilir. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin doğuştan/sabit yetenek alt boyutu ile Okul Kültürü Envanterinin gelişme kültürü alt boyutu arasında pozitif korelasyon olduğu ancak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu durum doğuştan ve sabit yetenek inancı daha yüksek olan öğretmenlerin gelişme kültürüne daha fazla katkıda bulunma eğiliminde oldukları, ancak bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin doğuştan/sabit yetenek alt boyutunun Okul Kültürü Envanterinin öğretim kültürü alt boyutu ile arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum yeteneğin doğuştan ve sabit olduğuna daha fazla inanan öğretmenlerin, öğretim kültürünü geliştirmeye daha fazla katkıda buldukları şeklinde yorumlanabilir. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin öğrenme çabası alt boyutunun Okul Kültürü Envanterinin okul liderliği alt boyutu ile arasında pozitif korelasyon olduğu ancak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu bulgulara göre, öğrenme çabası ile okul liderliği arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Yani, öğrenme çabası arttıkça okul liderliğine katkının da arttığı söylenebilir. Ancak, bu ilişkinin anlamlı olmadığı ifade edilmektedir. Bu da demektir ki bu iki değişken arasındaki ilişki tesadüfi olabilir ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Okul liderliği ve öğrenme çabası arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak, okul kültürünün ve öğretmenlerin gelişiminin desteklenmesi için önemlidir. Bu çalışma öğrenme çabası ve liderlik arasındaki ilişki için bir ipucu olacaktır. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin

öğrenme çabası alt boyutunun Okul Kültürü Envanterinin meslektaşlık kişisel destek alt boyutu ile arasında pozitif korelasyon olduğu ancak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrenme çabasına inanç düzeyinin arttıkça meslektaşlar arası kişisel destek düzeyinin de artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Ancak, bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması, bu durumun tesadüfi veya analizde dikkate alınmayan diğer faktörlere bağlı olabileceğini göstermektedir. Meslektaşlık kişisel destek, öğretmenler arasındaki işbirliğini ve destekleyici ilişkileri ifade ederken; öğrenme çabası, öğretmenlerin öğrenme sürecine yönelik çaba ve motivasyonlarını ifade etmektedir. Bu nedenle bu ilişki, öğretmenler arasındaki işbirliği ve destekleyici ilişkilerin, öğretmenlerin öğrenme çabasına olan inançlarını arttırabileceğini düşündürmektedir. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin öğrenme çabası alt boyutunun Okul Kültürü Envanterinin öğretmen işbirliği alt boyutu ile arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgular öğretmenlerin öğrenme çabasına inanç düzeyi arttıkça öğretmenler arası işbirliği düzeyinin de artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Öğretmen işbirliği, okuldaki işbirliği ve ekip çalışmasının önemli bir bileşenidir. Öğretmenler arasındaki işbirliği, öğrenci başarısını arttırabilir, öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleyebilir ve okul kültürünü olumlu yönde etkileyebilir. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin öğrenme çabası alt boyutunun Okul Kültürü Envanterinin gelişme kültürü alt boyutu ile arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrenme çabasına inanç düzeyleri arttıkça gelişmeye ve ilerlemeye yönelik bir kültürün artma eğiliminde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Gelişme kültürü, okuldaki sürekli öğrenme, yenilikçilik ve gelişim odaklı bir ortamı ifade etmektedir. Böyle bir kültür, öğretmenlerin gelişimlerini destekler, işbirliği ve paylaşımı teşvik eder ve öğrenci başarısını artırır. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin öğrenme çabası alt boyutunun Okul Kültürü Envanterinin öğretim kültürü alt boyutu ile arasında pozitif korelasyon olduğu ancak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu bulgular öğretmenlerin öğrenme çabasına inanç düzeyinin arttıkça öğretim kültürü düzeyinin de arttığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak, bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öğretim kültürü, okuldaki öğretim ve öğrenme süreçlerinin niteliğini ve öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını ifade eder. Pozitif bir öğretim kültürü, öğretmenlerin işbirliği, yenilikçilik, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve

sürekli gelişim gibi unsurları destekler. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenme çabasına inanç düzeyi ve öğretim kültürü arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için daha fazla araştırma yapılması yönünde bir ipucu niteliğindedir.

Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin bilginin kesinliği alt boyutunun Okul Kültürü Envanterinin okul liderliği alt boyutu ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar öğretmenlerin bilginin kesinliği inancının artmasıyla birlikte okul liderliği düzeyinin de artma eğiliminde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, öğretmenlerin bilginin kesinliğine daha fazla inandıkça, okul liderliği ve yönetimde daha etkili olma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Okul liderliği, okulun vizyonunu belirleme, öğretmenleri yönlendirme, öğrenci başarısını artırma ve okulun genel olarak performansını destekleme gibi konularda önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, okul liderlerinin bilginin kesinliğine olan inançlarını güçlendirmeleri ve bu inançları okul kültürüne yansıtmaları önem taşımaktadır. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin bilginin kesinliği alt boyutunun Okul Kültürü Envanterinin meslektaşlık kişisel destek alt boyutu ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmenlerin bilginin kesinliği inancının artmasıyla birlikte meslektaşlık kişisel destek düzeyinin de artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin bilginin kesinliğine daha fazla inandıkça, meslektaşlarından daha fazla destek ve işbirliği beklentisi içerisinde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Meslektaşlık kişisel destek kavramı öğretmenler arasındaki işbirliğini ve destekleyici ilişkileri ifade etmektedir. Bu tür bir destek öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekler, işbirliği ve paylaşımı teşvik eder ve öğrenci başarısını artırır. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin bilginin kesinliği alt boyutunun Okul Kültürü Envanterinin öğretmen işbirliği alt boyutu ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgular öğretmenlerin bilginin kesinliğine olan inançlarının artmasıyla birlikte öğretmenler arası işbirliği düzeyinin de artma eğiliminde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, öğretmenlerin bilginin kesinliğine daha fazla inandıkça işbirliği ve paylaşımı daha fazla teşvik etme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin bilginin kesinliği alt boyutunun Okul Kültürü Envanterinin gelişme kültürü alt boyutu ile

arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar öğretmenlerin bilginin kesinliği inancının artmasıyla birlikte gelişme kültürü düzeyinin de artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Yani, öğretmenlerin bilginin kesinliğine olan inancı arttıkça, öğretmenler, gelişmeye ve ilerlemeye yönelik bir kültürün oluşmasına daha fazla katkı sağlamaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin bilginin kesinliğine daha fazla odaklanmaları durumunda gelişme kültürünün de daha çok gelişeceği şeklinde yorumlanabilir. Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin bilginin kesinliği alt boyutunun Okul Kültürü Envanterinin öğretim kültürü alt boyutu ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin bilginin kesinliği inancının artmasıyla birlikte öğretim kültürü düzeyinin de artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Yani, öğretmenlerin bilginin kesinliğine olan inançları arttıkça, öğretim kültüründe daha etkili olma eğilimindedir.

Okul kültürü ölçeğinin okul liderliği alt boyutunun öğrenci başarısı ile arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgu, okul liderliğinin artmasıyla birlikte öğrenci başarısının da artma eğiliminde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durum etkili bir okul liderliğinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Okul liderliği, okulun vizyonunu belirleme, öğretmenleri yönlendirme, öğrenci başarısını arttırma ve okulun genel performansını iyileştirme gibi konularda önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, etkili bir okul liderliği, öğrenci başarısını teşvik için önemli bir etkidir. Okul kültürü ölçeğinin meslektaşlık kişisel destek alt boyutunun öğrenci başarısı ile arasında negatif korelasyon olduğu ancak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar meslektaşlık kişisel destek düzeyi ve işbirliği arttıkça öğrenci başarısının azaldığını göstermektedir. Ancak aralarındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması sebebiyle meslektaşlık kişisel destek alt boyutunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini anlamak için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Okul kültürü ölçeğinin öğretmen işbirliği alt boyutunun öğrenci başarısı ile arasında pozitif korelasyon olduğu ancak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu durum öğretmenler arasındaki işbirliği arttıkça öğrenci başarısının da arttığını gösterir. Ancak, bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamsız olduğu ifade edilmektedir. Bu durum örneklem büyüklüğü, veri toplama yöntemi veya diğer faktörler nedeniyle bu ilişkinin tesadüfi olabileceğini

göstermektedir. Okul kültürü ölçeğinin gelişme kültürü alt boyutunun öğrenci başarısı ile arasında pozitif korelasyon olduğu ancak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu durum gelişme kültürü düzeyinin artmasıyla öğrenci başarısının da artma eğiliminde olacağı şeklinde yorumlanabilir. Ancak, bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç, gelişme kültürü ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılması için yapılacak araştırmalara bir ipucu niteliğindedir. Öğrenci başarısı, öğrencilerin akademik performansını, sınav sonuçlarını veya diğer ölçümlerini ifade etmekteyken; gelişme kültürü ise okuldaki sürekli öğrenme, yenilikçilik ve gelişim odaklı bir ortamı ifade etmektedir. Bu bulgu ile, okullarda gelişme kültürünün teşvik edilmesi için daha fazla çaba gerektiğine ve ayrıca, öğrenci başarısını arttırmak için okul liderleri ve öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak, etkili öğretim stratejileri kullanmak ve öğrenci motivasyonunu desteklemek için çeşitli stratejiler benimsemeleri gerekliliğine işaret edilmektedir. Okul kültürü ölçeğinin öğretim kültürü alt boyutu ile öğrenci başarısı ile arasında pozitif korelasyon olduğu ancak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretim kültürü arttıkça öğrenci başarısının da arttığını gösterir. Bu sonuçlar, etkili bir öğretim kültürünün öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebileceğini düşündürebilir. Ancak bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamsız olduğu ifade edilmektedir. Bu durum örneklem büyüklüğü, veri toplama yöntemi veya diğer faktörler nedeniyle bu ilişkinin tesadüfi olabileceğini göstermektedir.

Epistemolojik inançlar envanterinin öğrenme süreci/uzmanlık bilgisine şüphe alt boyutu ile öğrenci başarısı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrenme sürecinde uzmanlık bilgisine duydukları şüphenin artmasıyla öğrencilerin başarı düzeylerinin azalma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme sürecinde uzmanlık bilgisi hakkında şüpheli bir tutum sergilediklerinde, öğrenci başarısının da olumsuz bir şekilde etkilenebileceğini göstermektedir. Epistemolojik inançlar envanterinin doğuştan/sabit yetenek alt boyutu ile öğrenci başarısı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yeteneğin doğuştan getirildiği ve değişmez olduğuna dair inançlarının artmasıyla öğrenci başarısının olumsuz etkileneceği şeklinde yorumlanabilir. Epistemolojik inançlar

envanterinin öğrenme çabası alt boyutu ile öğrenci başarısı arasında pozitif korelasyon olduğu ancak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme çabasına olan inançları arttıkça öğrenci başarısının da arttığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak, bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olmaması, gözlenen ilişkinin tesadüfi veya analizde dikkate alınmayan başka etkenlere bağlı olabileceğini gösterir. Epistemolojik inançlar envanterinin bilginin kesinliği alt boyutu ile öğrenci başarısı arasında negatif korelasyon olduğu ancak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmenin bilginin kesinliğine olan inançlarının artmasıyla öğrencilerin başarı düzeylerinin olumsuz etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı olmadığından; öğretmenlerin bilginin kesinliğine olan inancı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

D. Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğrenci Başarısına Etkisi

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun kültürüne ilişkin algılarının epistemolojik inançlarını anlamlı düzeyde etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmıştır. Analiz okul kültürü ve epistemolojik inançlar ölçeklerinin toplam puanları üzerinden yapılmış, elde edilen sonuçlar Çizelge 9’ da verilmiştir.

Çizelge 9. Okul kültürünün öğretmenlerin epistemolojik inançlarına etkisi üzerine basit regresyon analizi

Değişken	B	St _B	β	t	P
Sabit	2.88	.11	-	25.61	.000
Okul Kültürü	.12	.03	.20	4.23	.000

$R = .20$ $R^2 = .04$
 $F = 17.93$ $p = .000$

Yapılan regresyon analizi sonucunda okul kültürünün öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerindeki etkisinin anlamlı ($F=17.93$) olduğu ve okul kültürünün epistemolojik inançlara ilişkin varyansın %4’ünü açıkladığı görülmüştür.

E. Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğrenci Başarısına Etkisini Test Etmek Amacıyla Sıralı (Stepwise) Regresyon Analizi

Okul kültürü ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğrenci başarısına etkisini test etmek amacıyla sıralı (stepwise) regresyon analizi yapılmıştır. Analiz öncelikle okul kültürü ve epistemolojik inançlar değişkenleri ile yapılmıştır, ikinci aşamada öğrencilerin algılanan sosyo-ekonomik düzeyleri de analize dahil edilmiştir. Elde edilen bulgular Çizelge 10’da verilmiştir.

Çizelge 10. Okul kültürü, öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öğrencilerin algılanan sosyo-ekonomik düzeyinin öğrenci başarısına etkisi üzerine sıralı regresyon analizi

	Değişken	B	St _B	B	t	P
Model 1	Sabit	.92	.62		1.48	.14
	Okul Kültürü	.16	.10	.07	1.62	.11
	Epistemolojik inançlar	.41	.16	.12	2.56	.01
Model 2	Sabit	-.38	.49		-.78	.43
	Okul Kültürü	.09	.08	.04	1.17	.24
	Epistemolojik inançlar	.13	.13	.03	1.01	.31
	Alg. sos-eko düzeyi	.91	.05	.62	16.97	.00
<i>Model 1</i>			<i>Model 2</i>			
<i>R= .13 R² = .02</i>			<i>R= .64 R² = .41</i>			
<i>F= 4.03 p=.02</i>			<i>F= 102.10 p=.000</i>			

Okul kültürü ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarının okul başarısı üzerindeki etkisine ilişkin (model 1) analiz sonuçlarına bakıldığında bu iki değişkenin okul başarısı üzerindeki etkisinin anlamlı (F=4.03) olduğu görülmektedir. Örgüt kültürü ve öğretmenlerin epistemolojik inançları değişkenleri öğrenci başarısına ilişkin varyansın %2’sini açıklamaktadır. Bu iki değişkenden hangisinin etkisinin anlamlı olduğunu değerlendirmek için β (Standardize edilmiş regresyon katsayısı) katsayıları ve regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelenmiş, okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının etkisinin ise anlamlı olduğu görülmüştür.

Analizin ikinci aşamasında öğrencilerin algılanan sosyo-ekonomik düzeyleri değişkeni analize dahil edilmiştir (model 2). Elde edilen veriler incelendiğinde üç değişkenin birlikte okul başarısı üzerindeki etkisinin de anlamlı (F=102.10) olduğu görülmektedir. Okul kültürü, öğretmenlerin epistemolojik

inançları ve algılanan sosyo- ekonomik düzey değişkenleri birlikte öğrenci başarısına ilişkin varyansın %41'ını açıklamaktadır. Model 2'deki β katsayıları incelendiğinde bu üç değişkenden sadece algılanan sosyo-ekonomik düzeyin etkisinin anlamlı olduğu görölmüştür. Bu durum, modele algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkeni dahil edildiğinde diğer değişkenlerin etkisinin istatistiksel olarak anlamsız hale geldiğini göstermektedir.

V.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle araştırmada elde edilen sonuçlar ilgili kuram ve araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılacak daha sonra araştırma sonuçları ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilecektir.

A. Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin okul kültürünü olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul liderliği alt boyutuna, meslektaşlık kişisel destek alt boyutuna, öğretmen iş birliği alt boyutuna, gelişme kültürü alt boyutuna ve öğretim kültürü alt boyutuna katıldıkları ve tüm bu alt boyutları okul kültürü açısından olumlu olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Benzer şekilde Çevik ve Köse (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin; okul liderliği, meslektaşlık kişisel destek, öğretmen iş birliği, gelişme kültürü ve öğretim kültürü alt boyutlarına yüksek düzeyde katıldıkları gözlemlenmiştir. Demirtaş (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin; okul liderliği, öğretmen iş birliği ve gelişme kültürü alt boyutlarına katıldıkları gözlemlenmiştir. Yine benzer şekilde Ayık ve Şayir (2015), Ada ve Ayık (2008), Demirhan ve Demirtaş (2021) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin okul kültürünün alt boyutlarının tamamına katıldıkları gözlemlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin epistemolojik inançlar ölçeğinin öğrenme süreci/uzmanlık bilgisine şüphe alt boyutuna ve öğrenme çabası alt boyutuna katıldıkları görülmüştür. Doğuştan/sabit yetenek ve bilginin kesinliği alt boyutlarına ise verdikleri puanlar kararsız olduklarını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda ölçekleri cevaplayan öğretmenlerin öğrenme süreci/uzmanlık bilgisine şüphe ve öğrenme çabasının öğrenme süreçlerinde etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin doğuştan getirilen yetenek ve kesin bilginin de öğrenme süreçlerine etkisi konusunda kararsız oldukları görülmektedir. Benzer bir şekilde Özdemir (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin; öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ve bazı

konularda değişmez doğruların olabileceğine yönelik bir inanca sahip oldukları gözlemlenmiştir. Yine benzer sonuçlara ulaşılan, Kaleci (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin; öğrenme çabası alt boyutuna katıldıkları, öğrenme süreci/uzmanlık bilgisine şüphe, doğuştan/sabit yetenek ve bilginin kesinliği alt boyutlarına ise daha kararsız oldukları gözlemlenmiştir. Biçer ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin, bilginin çaba harcayarak kazanılabileceğine duydukları inancının güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı şekilde Karhan (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin bilginin kesin ve mutlak olduğuna inandıkları gözlemlenmiştir. Yine araştırmanın sonuçlarından farklı şekilde Koç ve Memduhoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının Doğuştan/sabit yetenek alt boyutuna katıldıkları görülmüştür.

Bu araştırmada ayrıca öğretmenlerin epistemolojik inançları bazı demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre Öğrenim süreci/Uzman bilgisine şüphe alt boyutunda kadın öğretmenler erkeklere kıyasla uzman bilgisinden daha fazla şüphe duymakta ve öğrenme sürecinin öğrenilmesi gereken bir durum olduğuna daha fazla inanmaktadırlar. Farklı şekilde Aypay (2011) tarafından yapılan çalışmada; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla öğrenmede sürecin önemine daha fazla inandığı ve uzman bilgisine daha şüphe ile yaklaştığı gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre Doğuştan/Sabit yetenek alt boyutunda kadın öğretmenler erkek öğretmenlere kıyasla yeteneğin doğuştan getirilen ve değişmeyen bir durum olduğuna daha az inanmaktadırlar. Benzer şekilde Avcı ve diğerleri (2020) yaptıkları çalışmada, kadın ve erkek öğretmen adayları arasında, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç değişkeni açısından, erkek öğretmen adaylarının, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna dair inançlarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre Öğrenme Çabası alt boyutunda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere kıyasla öğrenmek için çaba harcanması gerektiğine daha fazla inanmakta ve Bilginin kesinliği alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenler bilginin kesinliği alt boyutunda benzer görüşe sahip oldukları söylenebilmektedir. Benzer şekilde Gürol (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrenmenin çabaya ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Farklı şekilde Biçer ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada ise kadın öğretmenlerin öğrenmenin daha çok çabaya bağlı olduğuna inandığı, erkek öğretmenlerin ise öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve tek bir doğrunun var olduğuna inandığı gözlemlenmiştir. Aslan ve Aybek (2018) yaptıkları çalışmada Öğrenim süreci/Uzman bilgisine şüphe ile Öğrenme Çabası alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gözlemlenmezken, doğuştan/sabit yetenek ile bilginin kesinliği alt boyutlarında cinsiyet açısından erkek öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.

Araştırmada öğretmen algılarına dayalı olarak okul kültürü, öğretmenlerin epistemolojik inançları, okuldaki öğrencilerin genelinin öğretmenler tarafından algılanan sosyo-ekonomik düzey ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okul kültürün ölçeğinin alt boyutları ile epistemolojik inançlar alt boyutlarının bazıları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. İlgili literatürde okul kültürünü öğretmenlerin epistemolojik inançları ile ilişkilendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, Sulimma (2009) çalışmada Hofstede'nin kültür sınıflandırmasına göre ulusal kültürün epistemolojik inançlarla ilişkisini incelemiştir. Bu çalışmanın sonucunda, epistemolojik inançların kültürden etkilenebileceği sonucuna ulaşılmış ve konu ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Kültürün inançlar ve varsayımlar üzerinden bireylerin davranışlarını etkilediği düşünülürse (Schein, 2009) epistemolojik inançlarında kültürden etkilenebileceği varsayılabilir. Ancak Sulimma'nın çalışmasında da ifade ettiği gibi bu ilişkinin ortaya daha net koyulabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Araştırmada ayrıca öğretmen ve öğrenci sayısı (okul büyüklüğü) ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısının fazla olmasının öğrenci başarısını arttırdığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Şensoy ve Sağsöz (2015) yaptıkları çalışmada sınıf mevcudu kalabalık olan okullardaki öğrencilerin başarıları daha yüksek, okul devamsızlıkları daha az ve mekânsal kaliteden duydukları memnuniyet düzeyleri daha yüksektir sonucuna ulaşılmıştır. Farklı şekilde Kalfa (2006) yapmış olduğu çalışmada; öğretmen ve öğrenci sayısı az olan ve öğrencilerin daha fazla bilgi edinme fırsatı bulabildikleri, öğretmenlerin de öğrencileri daha iyi ve yakından tanıyabildiği okullarda öğrencilerin başarısının

artması konusunda önemli bir etken olduğunu savunmaktadır. Keza yine farklı bir görüş olarak Çoban (2010) da yaptığı çalışmada; öğrenci sayısı az olan okullar, öğrenci sayısı çok olan okullara kıyasla akademik başarı ve örgütsel bağlılık açısından daha iyi bir noktada olduğunu gözlemlemiştir. Öğretmen ve öğrenci sayısı değişkeni ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlar bulunduğu görülmektedir. Bu farklılık okulun bulunduğu çevreye ilişkin değişkenlerden kaynaklanıyor olabilir. Örneğin, öğrenci sayısının az olduğu bir köy okulunda, pek çok dezavantajı nedeniyle, öğrenci başarısı düşükken, şehir merkezindeki kalabalık bir okulda öğrenci başarısı yüksek olabilir.

Araştırmada ayrıca okul kültürü ve epistemolojik inançların öğrenci başarısı üzerindeki etkisi de test edilmiştir. Analiz sonucunda okul kültürü ve epistemolojik inançların öğrenci başarısını anlamlı düzeyde etkilediği ancak analize algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkeni dahil edildiğinde bu etkinin anlamsız hale geldiği görülmüştür. Okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisine ilişkin literatürde pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür. Vıslock (2001) yaptığı çalışmada; örgüt kültürünün, örgütsel inançları, duyguları, davranışları ve tutumları sembolize ettiğini, paylaşılan felsefelerin ideolojilerin, duyguların, beklentilerin zaman içinde öğrencilerin başarılarını olumlu etkilediğini belirtmiştir. Örgüt üyeleri birbirleriyle iletişim kurduğunda, ortak bir dil konuşur buda zamanla beklentilerin başarıya dönüşmesini sağlar bulgusuna yer vermiştir. Aynı şekilde Clear (2005) araştırmasında müdürlerin okulda oluşturduğu kültürün öğrencilerin öğrenmesini okul kültürü aracılığıyla doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Müdürlerin hem işlemsel hem de dönüşümsel uygulamalar yapmasının önemini vurgulayan araştırmacı yapılacak bilinçli uygulamalarla öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilemenin mümkün olduğunu belirtmiştir. Yine Mitchell (2008) okul kültürünün öğrenci başarısına etkisinin araştırıldığı çalışmada okul müdürünün ve öğretmenin birlikte hareket etmesinin önemine değinmiş, kuralların öğretmenlerle birlikte oluşturulmasının öğrenci başarısını olumlu etkilediği bilgisine yer vermiştir. Ayrıca bu planların tamamen öğrenci ihtiyaçlarına yönelik yapılmasının başarıyı artıracığına zamanla okul kültürünün bu yönde oluşmasına katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Ancak yukarıda da değinildiği üzere algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkeni

eklendiğinde okul kültürünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisi anlamsız hale gelmiştir. Negiş-Işık ve Gürsel (2013) başarılı bir ilköğretim okulunun kültürünü incelediği çalışmalarının sonucunda öğretmenlerin pek çoğunun öğrenci başarısını okulun kültüründen çok öğrencilerin aileleri ile ilgili değişkenlere bağladığını gözlemlemiştir. Ne yazık ki Türkiye’de yapılan pek çok çalışma sonucu da öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile öğrenci başarısını etkilediğini göstermektedir. Çiftçi ve Çağlar (2014) ailelerin gelir düzeylerinin, cep telefonu sahipliği, evdeki kitap sayısı, dershaneye gitme imkanının öğrenci başarısına etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Aslanargun, Bozkurt ve Sarıoğlu (2016) da yaptıkları çalışma sonucunda, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin başarılarına doğrudan etki ettiği saptanmıştır. Yine benzer şekilde Çömlekciogulları (2020) tarafından yapılan çalışmada, Ailenin gelirinin düşük olması, evdeki çocuk sayısının çok olması, evin kira olması gibi sosyo-ekonomik etmenler, öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği, yüksek ve düzenli geliri işlerde çalışan ya da yükseköğrenim mezunu olan ana-babaların çocuklarının başarı ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. PISA-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı tarafından 2015 yılında yayımlanan raporda; kişi başına düşen gayrisafi yurtiçi hâsılat (GSYİH) ile ülkelerin ortalama fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri puanları arasında doğru orantılı bir artış görülmektedir. Yine aynı raporda 2015 yılı için, Türkiye’deki öğrencilerin tüm alanlara ilişkin başarılarındaki farklılığın %9’u sosyo-ekonomik durumlarındaki farklılıkla açıklanmaktadır.

B. Sonuç

Öğretmenlerin okul kültürü ölçeğinin ve epistemolojik inançlar ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde:

- Öğretmenlerin, okul liderliği alt boyutuna meslektaşlık kişisel destek alt boyutuna, öğretmen iş birliği alt boyutuna gelişme kültürü alt boyutuna ve öğretim kültürü alt boyutuna katılmakta oldukları

- Epistemolojik inançlar ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde; öğretmenler öğrenme süreci/uzmanlık bilgisine şüphe alt boyutuna ve öğrenme çabası alt boyutuna katıldıkları görülmüştür. Doğuştan/sabit yetenek ve bilginin kesinliği alt boyutlarına kararsız kaldıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının cinsiyet, mezuniyet alanı ve eğitim düzeyine göre farkına ilişkin görüşlerinin ortalaması incelendiğinde:

- Cinsiyete göre öğretmenlerin epistemolojik inançları incelendiğinde; Kadın öğretmenler erkeklere kıyasla uzman bilgisinden daha fazla şüphe duymakta ve öğrenme sürecinin öğrenilmesi gereken bir durum olduğuna daha fazla inanmaktadırlar.
- Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere kıyasla yeteneğin doğuştan getirilen ve değişmeyen bir durum olduğuna daha az inanmaktadırlar. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere kıyasla öğrenmek için çaba harcanması gerektiğine daha fazla inanmaktadırlar. Bilginin kesinliği alt boyutunda, kadın ve erkek öğretmenlerin benzer görüşe sahip oldukları gözlemlenmiştir.
- Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının mezuniyete göre farkı incelendiğinde; incelendiğinde eğitim düzeyine göre öğretmenlerin epistemolojik inançlarının bütün alt boyutlarda anlamlı farka sahip olmadığı görülmüştür.

Okul kültürü, epistemolojik inançlar ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye dair bulgular incelendiğinde:

- Öğrencilerin öğretmenler tarafından algılanan sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrenci başarısı arasında bağlantı incelendiğinde; öğrencilerin öğretmenler tarafından algılanan sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça başarılarının da arttığı,
- Öğretmenlerin okullarındaki öğrenci sayısı ile öğrenci başarısı arasında bağlantı incelendiğinde; okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısının fazla olmasının öğrenci başarısını arttırdığı

- Öğrenme sürecinde uzman bilgisine duyulan şüphe arttıkça öğretmenler arası iş birliğinin arttığı,
- Öğrenme sürecinde uzmanlık bilgisine duyulan şüphe durumunun okulun gelişme kültürünü olumsuz etkilediği,
- Yeteneğin doğuştan gelen ve sabit olduğunu düşünen öğretmenlerin okul liderliğine daha fazla katkıda buldukları, liderlik rollerini daha etkili bir şekilde yerine getirdikleri, meslektaşlarıyla daha fazla iş birliği içinde oldukları ve gelişme kültürüne daha fazla katkıda bulunma eğiliminde oldukları,
- Öğretmenlerin öğrenme çabasına inanç düzeyi arttıkça meslektaşlar arası kişisel destek, öğretmenler arası iş birliği ve öğretim kültürü düzeylerinin de artış görüldüğü,
- Öğretmenlerin bilginin kesinliği inancının artmasıyla birlikte okul liderliği, meslektaşlık kişisel destek, öğretmenler arası iş birliği, gelişme kültürü ve öğretim kültürü düzeylerinde artma eğiliminde olduğu,
- Okul liderliğinin ve gelişme kültürü düzeyinin artmasıyla birlikte öğrenci başarısının da artma eğiliminde olduğu,
- Öğretmenlerin öğrenme sürecinde uzmanlık bilgisine duydukları şüphenin, yeteneğin doğuştan getirildiği ve değişmez olduğuna dair inançlarının, bilginin kesinliğine olan inançlarının artmasıyla, öğrencilerin başarı düzeylerinin azalma eğiliminde olduğu gözlemlenmiştir.

Okul kültürü ve öğretmenlerin epistemolojik inançları öğrenci başarısının anlamlı bir yor ayıcılığının ölçülesi incelendiğinde:

- Öğretmenlerin çalıştıkları okulun kültürüne ilişkin algılarının epistemolojik inançlarını anlamlı düzeyde etkisini incelemek amacıyla basit regresyon analizi yapılmış ve sonucunda okul kültürünün öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır.

Okul kültürü ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğrenci başarısına etkisini test etmek amacıyla yapılan regresyon analizi incelendiğinde:

- Okul kültürü ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğrenci başarısına etkisini test etmek amacıyla sıralı regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda okul kültürü ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarının okul başarısı üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür.

C. Öneriler

Aşağıda araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve gelecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılara yönelik öneriler;

- a) Öğretmenlerin uzmanlık bilgisine yönelik şüpheleri arttıkça okulun öğretim kültürü olumlu etkilenebilmektedir. Bu nedenle eğitim kurumları, öğretmenlerin uzmanlık bilgisine yönelik şüphelerini artırmaya yönelik stratejiler geliştirebilir ve öğretim kültürünü olumlu yönde etkileyecek uygulamaları teşvik edebilir.
- b) Araştırma sonucunda öğretmen işbirliği ile öğrenci başarısı arasında beklenin aksine anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Öğretmenler arasındaki özellikle öğrenci başarısını arttırmaya dönük iş birliği çalışmalarının desteklenmesi, okul müdürlerine öğretmenler arasındaki iş birliğini nasıl geliştirebilecekleri konusunda eğitimler verilmesi önerilebilir.
- c) Öğretmenler bilginin kesinliğine daha fazla inandıkça, okul liderliği ve yönetimde daha etkili olma eğilimindedirler. Okul liderliği, okulun vizyonunu belirleme, öğretmenleri yönlendirme, öğrenci başarısını arttırma ve okulun genel olarak performansını destekleme gibi konularda önemli bir faktördür. Ancak bilimsel bilginin sorgulanması, nitelikli öğrencilerin yetiştirilmesi konusunda önemli bir husustur. Bu nedenle, okul liderlerinin bilginin değişebileceğine dair inançlarını güçlendirecek stratejiler geliştirebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

- a) Okul kültürünün öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerinde doğrudan etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Okul kültürü ve epistemolojik inançlar arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabilmek için konu hakkında farklı örneklemlerde ve farklı araştırma yöntemleri kullanılarak araştırmalar yapılması önerilebilir.
- b) Araştırmacıların, ğrencilerin sosyo- ekonomik düzeyinin diğer değişkenler üzerindeki etkisini araştırmaları bazı sosyal, kültürel ve ekonomik nedenlerin ğrenci başarısını ne ölçüde etkilediğini saptamak konusunda faydalı olabilir.

VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- AKINCI, B.Z. (1998). **Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- ALVESSON, M. (2002). **Understanding Organizational Culture**. London: Sage Publication.
- ARSLAN, A. (1996). **Felsefeye Giriş**. Ankara: Vadi Yayıncılık.
- AYIK, A., ŞAYİR, G. (2015). **Öğretmenlerin Algularına Göre Öğrenen Örgüt ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. İlköğretim Online, 14 (2) , 379-394
- CEVİZCİ, A. (2010). **Felsefeye Giriş**. Nobel Yayın Dağıtım (3.Baskı). Ankara.
- CEVİZCİ, A. (2012). **Bilgi Felsefesi**. İstanbul: Say Yayınları.
- DAĞ, M. (1980). **Eş'ari kelimada bilgi problemi**. AÜİFD, IV (4), 77-114.
- DEMİRTAŞ, Z. (2010). **Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki**. Eğitim ve Bilim, 35(158)
- EREN, E. (1997), **İşletmelerde Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**, Der Yayınları, İstanbul.
- EREN, E. (2008). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi** Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş. İstanbul.
- GEORGE, D., & MALLERY, P. (2010). **SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference**, 17.0 update. Allyn & Bacon.
- HOFSTEDE, G. (1980). **Culture and Organizations**, International Studies of Management & Organization, 10 (4), 15-41.
- HOY, W. K. VE MİSKEL, C. G. (2010). **Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama** (Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- KEYTON, J. (2005). **Communication and Organizational Culture**. Sage Publications, Inc.
- KINCAL, R. (2015). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nobel Akademik.
- KOÇEL, T. (1989), **İşletme Yöneticiliği**, İstanbul, Beta
- MORGAN, G. (1998). **Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor**. *İstanbul: BZD* Yayıncılık.
- ÖZKALP, E., & KIREL, Ç. (2010). **Örgütsel davranış** (4. baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- PEHLİVAN, İ. (2001). **Yönetsel Mesleki ve Örgütsel Etik**. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- PETERS, T., J. VE WATERMAN, R., H., (1987). “**In Search of Excellence**”, Türkçe Çeviri; Selami SARGUT, Yönetme ve Yükselme Sanatı, Mükemmeli Arayış, Altın Kitaplar Yayınevi,
- SABUNCUOĞLU, Z. VE TÜZ, M. (1998). **Örgütsel Psikoloji**. (3. Baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- SCHEİN, E. H. (2009). **The Corporate Culture Survival Guide**. Jossey-Bass.
- SCHEİN, E. H. (2010). **Organizational Culture and Leadership** (4. Edition). San Francisco, Ca: Jossey –Bass.
- SCHEİN, H, E. (1990). **Organizational Culture**. American Psychologist, 45(2): 109- 119.
- ŞİŞMAN, M. (1994). **Örgüt Kültürü**. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- ŞİŞMAN, M. (1995). **Örgüt Kavramının Kültürel Açından Çözümlemesi ve Eğitim Örgütleri**,
- ŞİŞMAN, M. (2007). **Örgütler ve Kültürler** (2. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- ŞİŞMAN, M. (2014). **Kültürler ve Örgütler**. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK, (2011). **Türk Dil Kurumu Sözlüğü**. <http://www.tdk.gov.tr>
- TİUNUTKAN, G.A. (1995). **İşlemelerin Yönetimi ve Örgüt Kültürü**. Türkmen Kitabevi.

DERGİLER

- ADA, Ş., & AYIK, A. (2008). İlköğretim Okullarında Okul Kültürü. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (16), 26-39.
- AKPOLAT, T. , GENÇ, T. (2022). Kpss kursuna devam eden öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı arasındaki ilişkiler. **Trakya Eğitim Dergisi**, 12 (2) , 647-662.
- AKSAN, N. VE SÖZER, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8(1), 31–50.
- ARSEVEN, İ. , ERSOY, M., TAŞDEMİRCANAN, A. (2021). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Ders Çalışma Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, **OPUS International Journal of Society Researches**, **Eğitim Bilimleri Özel Sayısı** , 4686-4717.
- ARSLANOĞLU, İ. (2000). Kültür Ve Medeniyet Kavramları. **Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi**, (15).
- ASLAN, S., AYBEK, B. (2018). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 19 (2) , 328-340.
- ASLANARGUN, E., BOZKURT, S., & SARIOĞLU, S. (2016). Sosyo Ekonomik Değişkenlerin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkileri. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 9 (27/3).
- AVCI, M., TÜRKOĞLU, A. Y., & EŞ, H. (2020). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Araştırma Sorgulamaya Dayalı Fen Öğretimi ve Bilimsel Tutum Üzerine Etkilerinin Çoklu Regresyon ile Analizi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 16(1), 80-93.
- AYPAY, A. (2011). Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Türkiye Uyarlaması ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi,

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Haziran
2011, 12(1), 1-15.

BAHÇIVAN, E. (2017). Eğitim Bilimlerinde Epistemoloji Araştırmaları: Düne, Bugüne ve Gelecek Perspektiflere Eleştirel Bakış. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13 (2), 760-772.

BAYDAR, C. VE BULUT, S. (2002). Öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili eğitimindeki önemi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi inancaşlarının matematik**, 23(23), 62-66.

BERGER, J., VAN, K. V. (2018). Teacher Professional Identity As Multidimensional: Mapping Its Components and Examining Their Associations With General Pedagogical Beliefs. **Educational Studies**, 2(45), 163-181.

BİÇER, B., ER, H., ÖZEL, A. (2013) Öğretmen Adaylarının Epistemolojik inancaşları Ve Benimsedikleri Eğitimfelsefeleri Arasındaki İlişki. **Journal of Theory and Practice in Education** 2013, 9(3): 229-242 ISSN: 1304-9496.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇOKLUK, Ö., & KÖKLÜ, N. (2018). Sosyal bilimler için istatistik. **Pegem Atıf İndeksi**, 001-248.

CANO, F. (2005). Epistemological Beliefs and Approaches To Learning: Their Change Through Secondary School And Their Influence On Academic Performance. **British Journal of Educational Psychology**, 2(75), 203-221.

CHAN, K. W.. (2009). Preservice Teacher Education Students' Epistemological Beliefs and Conceptions About Learning. **Instr Sci**, 1(39), 87-108.

CHAN, K., (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. **Research in Education**, 69(1), 36-50.

CHEN, J. S., PAJARES, F. (2010). Implicit Theories Of Ability Of Grade 6 Science Students: Relation To Epistemological Beliefs and Academic Motivation And Achievement In Science. **Contemporary Educational Psychology**, 1(35),

- CIAMPA, K. AND GALLAGHER, T. L. (2018). A Comparative Examination of Canadian and American pre-service Teachers' Self-efficacy Beliefs for Literacy Instruction. **Reading and Writing**, 31, 457-481.
- CKLE, E. L., BROWNLEE, J. M., NAILON, D. (2005). Personal Epistemological Beliefs and Transformational Leadership Behaviours. **Journal of Mgmt Development**, 8(24), 706-719.
- CUNNINGHAM, J. A., FITZGERALD, J. (1996). Epistemology and Reading. **Reading Research Quarterly**, 1(31), 36-60.
- ÇEVİK, A. VE KÖSE, A. (2017). Öğretmenlerin Okul Kültürü Algıları İle Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelemesi . **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 6 (2), 996-1014.
- ÇİFTÇİ, C., & ÇAĞLAR, A. (2014). Ailelerin sosyo ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi Fakirlik kader midir? **International Journal of Human Sciences./ Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 11(2), 155–175.
- ÇÖMLEKCİOĞULLARI, A. (2020). **Öğrenci başarısı ile ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişki** (Denizli İli Örneği).
- DEMİRHAN, N. B., & DEMİRTAŞ, Z. (2021). Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürü algıları. **OPUS International Journal of Society Researches**, 17(35), 1729-1754.
- DERYAKULU, D. VE BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi, cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. **Eğitim Araştırmaları**, 18, 57–70.
- DONAGHUE, H., 2003. An instrument to elicit teachers' beliefs and assumptions. **ELT Journal**. (57), 344-350.
- DURSUN, İ. T. (2013). Örgüt kültürü ve strateji ilişkisi: Hofstede'nin boyutları açısından bir değerlendirme. **Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi**, 1(4), 43-56.

- ESER, B., & İŞİMAN, Ö. (2021). Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. **Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal** 2021 Volume:14 S: 13 - 30.
- FIRAT, F. (2016). Okulların akademik iyimserlik düzeyinin öğretmenlerin epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. **Necmettin Erbakan University** , 85-89.
- FİDAN, M. (2016). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Ve Epistemolojik İnançları. **HUJE**, 1-1.
- GUNNING, A. M. & MENSAH, F. M. (2011). Preservice elementary teachers' development of self-efficacy and confidence to teach science: A case study. **Journal of Science Teacher Education**, 22(2), 171-185.
- GÜÇLÜ, N. (2003). Örgüt Kültürü. Gazi Üniversitesi **Sosyal Bilimler Dergisi**, 23(2): 61–85.
- GÜROL, A. (2010). Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. **Education Sciences**, 5(3), 1395-1404.
- GÜVEN, M. VE BELET, Ş. D. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve biliş bilgilerine ilişkin görüşleri. **İlköğretim Online**, 9(1), 361–378.
- HASHWEH, M. Z. (1996). Effects Of Science Teachers' Epistemological Beliefs **In Teaching. J. Res. Sci. Teach.**, 1(33), 47-63.
- HAVİLAND, W., WALRATH, D., PRİNS, H. E., VE MCBRİDE, B. (2008). Evolution and Prehistory. **The Human Challenge, Belmont: Thomson Higher Education.**
- HOFER, B. K. (2000). Dimensionality and Disciplinary Differences In Personal Epistemology. **Contemporary Educational Psychology**, 4(25), 378-405.
- HOFER, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. **Journal of Educational Psychology Review**, 13, 353–383.

- HOFER, B. K., PİNTRICH, P. R. (1997). The Development Of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing And Their Relation To Learning. **Review of Educational Research**, 1(67), 88-140.
- HU, D., ZWICKL, B. M. (2018). Examining Students' Personal Epistemology: the Role Of Physics Experiments And Relation With Theory. 2017 Physics **Education Research Conference Proceedings**.
- JORDAN, A., STANOVICH, P. J. (2003). Teachers' Personal Epistemological Beliefs About Students With Disabilities As Indicators Of Effective Teaching Practices. **J Research in Spec Educ Needs**, 1(3).
- KALFA, Y. (2006). Okul büyüklüğünün kalite, verim ve öğrenci başarısına etkileri. **Marmara Üniversitesi** , 73-81.
- KANG, N. J., WALLACE, C. S. (2004). Secondary Science Teachers' Use Of Laboratory Activities: Linking Epistemological Beliefs, **Goals, and Practices**. **Sci. Ed.**, 1(89), 140-165.
- KARACA, Ç. (2022). Şüphencilik, komplo teorileri ve bilimsel otoritenin epistemolojisi. **Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi**, 62(2), 1593-1630.
- KARIŞAN, D. (2017). Öğrenci merkezli mikro öğretim deneyimlerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarına etkisi. **Turkish Journal of Education**, 6(4), 186-199.
- KARTALCI, Ş., ACAR, G., ZİHAR, M., IŞIK, C. (2021). 9. Ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Matematiğin Doğasına İlişkin Felsefi Düşünceleri İle Matematiksel Yılmazlıklarının İncelenmesi. **Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 1(7), 119-141.
- KIRMIZI, Ö., IRGATOĞLU, A. (2021). An Investigation of the Relation between Pre-service EFL Teachers' Epistemological Cognition and Teaching Approaches . **Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 19 (2) , 217-232.
- KOÇ, S., & MEMDUHOĞLU, H. B. (2017). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları: Bir Karma Yöntem Çalışma. **Electronic Journal Of Social Sciences**, 16(60).

- KÖSE, S., TETİK, S., VE ERCAN, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. **Yönetim ve Ekonomi Dergisi**, 8(1), 219-242.
- LE CLEAR, E. A. (2005). Relationships among leadership styles, school culture, and student achievement. **University of Florida**.
- LIANG, J. C., TSAI, C. C. (2010). Relational Analysis Of College Science-major Students' Epistemological Beliefs Toward Science and Conceptions Of Learning Science. **International Journal of Science Education**, 17(32), 2273-2289.
- MERAL, M., VE ÇOLAK, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27. <http://dergi.omu.edu.tr/index.php/education/> adresinden 10.5.2015 tarihinde edinilmiştir.
- MONTFORT, D., BROWN, S., SHINEW, D. (2014). The Personal Epistemologies Of Civil Engineering Faculty. **J. Eng. Educ.**, 3(103), 388-416.
- MUHLİSİN, R., NİRWANA, A., MAHMUD, A. (2022). The Epistemology Of Hamim Ilyas's Interpretation In fikih Akbar. Proceedings of the International Conference on Islamic and Muhammadiyah Studies (**ICIMS 2022**).
- NAKTİYOK, A. (2001). "Örgüt Kültürü ve Örgüt Stratejisi Arasındaki Döngüsel İlişki", **Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 5,(1).
- NEGİŞ-IŞIK, A., & GÜRSEL, M. (2013). Başarılı bir ilköğretim okulunda örgüt kültürü: Etnografik bir durum çalışması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 13(1), 201-228.
- ÖNGEN, D., 2003. Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: eğitim fakültesi öğrencileri üzerine bir çalışma, **Eğitim Araştırmaları**, 3(13): 155-162.
- ÖZEN, Y. VE GÜL, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimi Araştırmalarında Evren Örneklem Sorunu. **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15: 394-422.

- ÖZTÜRK, Z., ŞAKLAK, Ö., VE YILMAZER, Ö. (2010, November). Üniversitelerde öğretim elemanlarının örgüt kültürüne ilişkin algılamaları (Bir araştırma). **In International Conference on New Trends in Education and Their Implications** 59-72.
- PHAN, H. P. (2008). Predicting change in epistemological beliefs, reflective thinking and learning styles: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 75-93.
- PHİLLİPS, F. (2001). A research note on accounting students' epistemological beliefs, study strategies, and unstructured problem-solving performance. **Issues in Accounting Education**, 16 (1), 21-39.
- ROBBİNS, S. P., VE COULTER, M. (2007). Principles of management. Translated by Seyyed Mohammad Arabi and Mohammed Ali Hamid Rafiee and Behrouz Asrari Ershad, Fourth Edition, Tehran: **Office of Cultural Studies**.
- SARI, G., AK, T. (2018). Değişen Güvenlik Anlayışına Epistemolojik Bakış. **Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi**, 619-622.
- SCHOMMER, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. **Educational Psychology Review**, 6 (4), 293-319.
- SEZGİN, M., BAKIR AYĞAR, B. , Gündoğdu, M. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Üstbilişsel Farkındalık Ve Epistemolojik İnancın İncelenmesi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15 (1) , 276-289.
- SIĞRI, Ü. VE TIĞLI, M. (2006). Hofstede'nin Belirsizlikten Kaçınma Kültürel Boyutunun Yönetimsel-Örgütsel Süreçlere ve Pazarlama Açısından Tüketici Davranışlarına Etkisi, **Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, 21 (1), 327-342.
- SULİMMA, M. (2009). Relations between epistemological beliefs and culture classifications. **Multicultural Education & Technology Journal**, 3(1), 74-89.

- ŞAHİN, S. (2010). Okul Kültürünün Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Okul Kültürü Envanteri). **İlköğretim Online**, 9(2), 561-575, 2010. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- ŞENSOY, S., & SAĞSÖZ, A. (2015). Öğrenci Başarısının Sınıfların Fiziksel Koşulları ile İlişkisi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 16(3), 87-104.
- ŞİŞMAN, M. (1998). Eğitim Yönetiminde Kuram ve Araştırmada Alternatif Paradigma ve Yaklaşımlar. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 16 (16), 395-422.
- TERZİ, A. R. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(2), 298-311.
- TEZCİ, E. VE UYSAL, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişmesine epistemolojik yaklaşımların etkisi, **The Turkish Online Journal of Educational Technology, TOJET**, 3(2). 158-164.
- UMUT, T. N. (2023). Positioning Knowledge On the Realm Of Ethics: Zagzebski's Virtue Theory. **Şırnak İlahiyat Dergisi**.
- ÜZTEMUR, S., SEVİGEN, E., ARİKAN, B., ÇELİK, V. G. (2021). Eğitimde Epistemolojik İnançlar: Türkiye Bağlamını Esas Alan Bir İçerik Analizi (2002-2020). **Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice**, 1(3), 1-19.
- VİSLOCKY, K. L. (2005). The relationship between school culture and student achievement in middle schools. **University of Central Florida**.
- YAHYAGİL, M.Y. (2004). Denison Örgüt Kültürü Ölçme Aracının Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması: Amprik Bir Uygulama, **Yönetim Dergisi**, 47, 53-76.
- YENİCE, N. (2015). An Analysis Of Science Student Teachers' Epistemological Beliefs and Metacognitive Perceptions About The Nature Of Science. **EDUC SCI-THEOR PRACT**
- YORDAMLI, D., ŞENŞEKERCİ, E. (2021). Correlation between social studies teacher candidates' epistemological beliefs and their information

literacy levels. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 34 (3), 1281-133.

TEZLER

ÇOBAN, D. (2010). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya, 48-52.

DEMİREL, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete, akademik başarıya ve sınıf düzeylerine göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

ERMİŞ, A. (2022). Okul Kültürü İle Öğretmenlerin Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

GÖÇER-AKYÜZ, A. (2009). Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında ve Yerleştirilmesinde İnsan Kaynaklarının Rolü, Radisson Sas Hotel Ankara Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı.

KAHVECİ, G. (2015). Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinisizm arasındaki ilişkiler/Relationship between organizational culture, organizational trust, organizational alienation and organizational cynicism in schools. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı.

KALECİ, F. (2012). Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Öğrenme Ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey))

KAPLAN, A. Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasındaki yansımaları: Durum Çalışması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- KARHAN, İ. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma düzeylerine göre incelenmesi. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KURŞUN, A. (2019). Yetenek Yönetimi ile Örgüt Kültürü İlişkisinde Duygusal Zeka Liderliğinin ve Psikolojik Sözleşmenin Aracı Rolü (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- MİTCHELL, B. D. (2008). A quantitative study on positive school culture and student achievement on a criterion-referenced competency test (Doctoral dissertation, University of Phoenix).
- OKUT, L. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖZDEMİR, İ. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumları arasındaki ilişki (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- YILMAZ, Y. (2014). İlk ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- YILMAZ, Y. (2018). Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık ilişkisinin kamu kurumlarında incelenmesi: İstanbul Vergi Dairesi Başkanlığı örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

Ek 1: Ölçekler

Ek 1: Etik Kurul Kararı

Ek 1: Ölçekler

Okul Kültürü Envanteri

Lütfen, sizin okulunuzun koşullarını bu ifadelerden hangisi en iyi tanımlıyorsa uygun seçeneği X işaretiyle belirtiniz.		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
Aşağıda bu ifadelerin derecelemesi belirtilmektedir:						
5. Tamamen katılıyorum 4. Katılıyorum 3. Kararsızım 2. Katılmıyorum 1. Hiç katılmıyorum						
1	Okulun misyonu okul çalışanlarının ortak görüşünü yansıtır.					
2	Öğretmenler öğretme ve öğrenme sorunları hakkında meslektaşlarının görüşlerini sormaya isteklidirler.					
3	Öğretmenler akademik başarı için yüksek beklentiye sahiptirler.					
4	Öğretmenler problemleri çözmek için birbirlerine yardım ederler.					
5	Okulumuzda öğretmenlerin çoğu öğretimin kalitesini geliştirmek için sorumluluk alır.					
6	Okul müdürümüz ve öğretmenler okulun etkililiği için işbirliği yaparlar.					
7	Öğretmenlerin çoğu öğretimi öğrencilerin bireysel gereksinimlerine göre şekillendirirler.					
8	Okulumuzda öğretmenler yeni projelerde sorumluluk almaya birbirlerini yüreklendirirler.					
9	Öğretmenler meslektaşlarıyla pozitif ilişki sürdürmeye çaba gösterirler.					
10	Mesleki becerilerimi geliştirmek için yeni öğretim yöntemleri öğrenirim.					
11	Öğretmenler öğrenci davranışını yönetme stratejilerini tartışırlar.					
12	Öğretmenler okul geliştirme çabalarında aktif rol alan meslektaşlarına saygı duyarlar.					
13	Okul müdürümüz öğretmenleri okul geliştirme programlarında etkili bir biçimde çalışmaya özendirir.					
14	Okulumuzda öğretmenler sorunları olduğunda birbirlerine yardım ederler.					
15	Okulumuzda öğretmenler öğretimi geliştirmek için risk alırlar.					
16	Okul müdürümüz öğretmenlerin endişe ve sorunlarına (okumaya ilişkin, istenmeyen öğrenci davranışları, öğretim sorunları) yardımcı olmak için yeterince zaman ayırır.					
17	Okulumuzda öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak plan yaparlar.					

18	Öğretmenlerin çoğu toplantılarda mesleki görüşlerini açıkça ifade ederler.					
19	Öğretmenler okulun vizyonunu başarmak için birlikte çalışırlar.					
20	Okul müdürümüz ve öğretmenler okulu geliştirmek için birlikte çalışırlar.					
21	Okulumuzda öğretmenler yeni açılımlar, görüşler ve değerler hakkında konuşan meslektaşlarını desteklerler.					
22	Okulumuzda öğretmenler verilen kararları uygulamak için birlikte çalışırlar.					
23	Öğretmenler diğer öğretmenlerle öğretim sorunlarını sıklıkla tartışırlar.					
24	Öğretimi geliştirme aşamaları dikkatlice sıraya koyulur ve basamaklandırılır.					
25	Okulumuzda öğretmenler öğrencilerinin yaratıcı potansiyellerinin farkındadırlar.					
26	Okul müdürümüz okulu geliştirmek için sıkı çalışmaya öğretmenleri motive eder.					
27	Okulumuzda okulun geleceğine ilişkin yaygın bir vizyon paylaşılır.					
28	Okul müdürümüz onların öğretimini geliştirmek için öğretmenleri birlikte çalışmaya özendirir.					
29	Okulumuzda öğretmenlerin çoğu her öğrencinin öğrenebileceğine inanır.					
30	Okulumuzda öğretmenler birbirlerinden öğrenirler.					
31	Okul müdürümüz okuldaki öğretimsel gelişme çabalarını değerlendirir.					
32	Öğretmenlerin mesleki kararları meslektaşları tarafından genellikle desteklenir.					
33	Okul müdürümüz, doğrudan okul geliştirme çabalarıyla ilişkili ölçütleri kullanarak öğretmenleri değerlendirir.					
34	Okulumuzda öğretmenler okulun vizyonu hakkında net bir anlayışa sahiptirler.					
35	Mesleki becerilerimi geliştirmek için yeni yöntemler öğrenirim.					
36	Okul müdürü öğretmenlerin işbirliği yapmalarını sağlamak için zamanı planlar.					
37	Öğretmenler okulun vizyonunu uygulamak için işbirliği yaparlar.					

Epistemolojik İnançlar Ölçeği

Aşağıda epistemolojik inançlarla ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadeleri dikkatle okuyunuz. Her ifadeye katılma derecenizi uygun seçeneği işaretleyerek gösteriniz.

- | | Çok Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Hiç katılmıyorum |
|--|-----------------|-------------|------------|--------------|------------------|
| 1. Yeteneğin doğuştan belirlenmiş olduğundan, daha akıllı olmak için yapabileceğin çok fazla birşey yoktur. | () | () | () | () | () |
| 2. Kişi çok çalışmazsa az öğrenir. | () | () | () | () | () |
| 3. Bilimsel bilgi kesindir ve değişmez. | () | () | () | () | () |
| 4. Herkes nasıl öğreneceğini öğrenmeye gereksinim duyar. | () | () | () | () | () |
| 5. Alan uzmanları ne söylerlerse söylesinler şüphe duymam. | () | () | () | () | () |
| 6. Eğer insanlar bir şeyi hemen anlayamazlarsa, çabalamayı sürdürmelidirler. | () | () | () | () | () |
| 7. Okula “ortalama” bir yetenekle başlayan öğrenciler okul hayatları boyunca “ortalama” bir öğrenci olarak kalırlar. | () | () | () | () | () |
| 8. Bir kişi yeterince çok çabalarsa, dersin özünü anlar. | () | () | () | () | () |
| 9. Akıllılık yanıtları bilmek değil, fakat yanıtları nasıl bulacağını bilmektir. | () | () | () | () | () |
| 10. Nasıl öğreneceğini bilmek, kişinin sahip olduğu | | | | | |

- özelliklerinden daha önemlidir. () () () () ()
- 11.** Alanında uzman kişilerin verdikleri öneriler bile sık sık sorgulanmalıdır. () () () () ()
- 12.** Bilgi edinme sürecini ve derslerin özünü anlamak bilgi edinmekten daha önemlidir. () () () () ()
- 13.** Öğretmenlerin/ders verenlerin benim bildiğimden çok daha fazlasını bildiklerinin oldukça farkındayım ve kendi yargılarıma güvenmek yerine onların söylediklerinin daha önemli olduğuna katılıyorum. () () () () ()
- 14.** İnsanlar bilgi yerine anlama sürecine odaklanırlarsa, daha iyi öğrenirler. () () () () ()
- 15.** Birşeyi öğrenmek gerçekten uzun zaman ve çaba ister. () () () () ()
- 16.** Ne kadar öğreneceğini en çok gösterdiğin çaba belirler. () () () () ()
- 17.** Bilim adamları yeterince çok çabalarlarsa, neredeyse her konudaki gerçekleri bulabilirler. () () () () ()
- 18.** Gerçekten akıllı olan öğrenciler, okulda başarılı olmak için çok fazla çalışmak zorunda kalmazlar. () () () () ()
- 19.** Öğrenme yeteneği doğuştan getirilir. () () () () ()
- 20.** Bazen ders kitaplarında otoritelerin yazdıkları bilgilere inanmıyorum. () () () () ()
- 21.** Öğrenme yeteneklerimiz doğuştan belirlenmiştir. () () () () ()
- 22.** Alanında uzman kişilerin gerçekte ne kadar bildikleri

- hakkında sık sık düşünürüm. () () () () ()
- 23.** Bazı insanlar iyi öğrenciler olarak doğarlar, diğerleri sınırlı yetenekleri içinde sıkışıp kalırlar. () () () () ()
- 24.** Benim bildiğimden farklı bir şey söyleseler dahi yine de alan uzmanlarına inanıyorum. () () () () ()
- 25.** Bazı çocuklar bazı dersleri/konuları öğrenmede doğuştan yeteneksizdirler. () () () () ()
- 26.** Bilim adamları araştırmayı sürdürürlerse eninde sonunda gerçekleri bulacaklardır. () () () () ()
- 27.** İlerlemek çok fazla çalışma ister. () () () () ()
- 28.** Herhangi biri yeterince çok çalışırsa, zor kavramları/konuları anlayabilir. () () () () ()
- 29.** Tüm öğrenme durumlarına uygulanabilecek bir öğrenme yöntemi olabileceğine inanıyorum. () () () () ()
- 30.** Bir kişinin doğuştan getirdiği yeteneği onun yapabileceklerini sınırlandırır. () () () () ()

Ek 2: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.10.2023-99713



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Sayı :E-45379966-100-99713
Konu : Nursel BOLAT'ın Etik Kurul Onayı Hk.

18.10.2023

Sayın Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Program Başkanlığı - Program Başkanı

Eğitim Yönetimi tezli yüksek lisans programına kayıtlı, Y2112.490008 numaralı öğrenci Nursel BOLAT'ın "Örgüt Kültürü ve Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğrenci Başarısına Etkisi" başlıklı tez çalışmasında kullanmak üzere talep ettiği veri toplama araçları, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurul Komisyonu'nun 30.12.2022 tarihli ve 2022-11 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Arş. Gör. Baran KİLER
Kurul Sekreteri

ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad : Nursel BOLAT

Öğrenim Durumu

Yüksek Lisans: : İstanbul Aydın Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi

Lisans: : Anadolu Üniversitesi
Okul Öncesi Öğretmenliği

Mesleki Deneyim

İstanbul/ Ataşehir/ Mustafa Öncel İlkokulu : Müdür Yardımcısı
Eylül 2021- Devam Ediyor

İstanbul/ Ataşehir/ Akşemsettin Anaokulu : Müdür Vekili
Temmuz 2020- Eylül 2021

Van/ Tuşba/ Yüzüncüyıl Anaokulu : Öğretmen
Ağustos 2017- Temmuz
2020

Van/ Edremit/ Ş.J. Yarbay Yusuf Turgut İlkokulu : Öğretmen
Eylül 2016- 2017

Van/ Başkale/ Atlılar İlkokulu : Öğretmen
Eylül 2014-Eylül 2016

Yayınlar

3. Uluslararası Lisansüstü Çalışmalar Kongresi/ 3rd International Graduate Studies Congress (IGSCONG'23) : Örgüt Kültürü ve Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Öğrenci Başarısına Etkisi