



T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ,  
PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ



**ETKİLİ OKUL YÖNETİCİSİNİN EPİSTEMOLOJİK  
İNANÇLARI VE BU İNANÇLARIN ÖĞRETMENLERİN  
MESLEKİ PERFORMANSLARINA ETKİSİNE İLİŞKİN  
ÖĞRETMEN ALGILARI**

**YELİZ ÖZKAN HİDİROĞLU**

**DENİZLİ**

**2016**





T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ,  
PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ



**ETKİLİ OKUL YÖNETİCİSİNİN EPİSTEMOLOJİK  
İNANÇLARI VE BU İNANÇLARIN ÖĞRETMENLERİN  
MESLEKİ PERFORMANSLARINA ETKİSİ NE İLİŞKİN  
ÖĞRETMEN ALGILARI**

**Yeliz ÖZKAN HİDİROĞLU**

**Danışman**

**Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU****YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU**

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN (Tez Danışmanı)

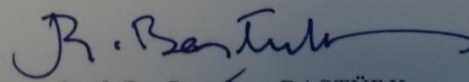
Üye : Doç. Dr. Kazım ÇELİK

Üye : Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun tarih ve 22.14 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

17.06.2016

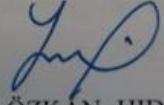


Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK  
Enstitü Müdürü

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Yeliz ÖZKAN HİDİROĞLU

## TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın her aşamasında pek çok kişinin desteği ve katkısı bulunmaktadır. Araştırmanın planlanması ve gerçekleştirilmesi aşamasında, başlangıcından sonuçlandırılıncaya kadar vermiş olduğu akademik desteğiyle bu süreci kolaylaştıran, bana yol gösteren, motive eden, öğretmenliği ve bilgeliğiyle güvenini her zaman hissettiğim, değerli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde değerli görüşlerine başvurduğum sayın hocalarım Prof. Dr. Ramazan BAŞTÜRK'e, Doç. Dr. Kazım ÇELİK'e, Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA'ya, Doç. Dr. Türkay Nuri TOK'a, Yrd. Doç. Dr. Aydan ORDU'ya, Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN'e, Doç. Dr. Berrin BURGAZ'a, Prof. Dr. Ayhan DEMİR'e, Doç. Dr. Ali Ekber ŞAHİN'e ve Arş. Gör. Anıl KANDEMİR'e çok teşekkür ederim. Araştırmama katılım gösteren ve isimleri bende gizli olan tüm değerli öğretmenlere, veri toplama sürecinde desteklerini esirgemeyen değerli okul yöneticilerine çok teşekkür ederim.

Tüm eğitimim boyunca hem maddi hem manevi desteklerini esirgemeyen, sevgilerini her zaman yanımda hissettiğim canım aileme; annem Türkan ÖZKAN, babam Turgut ÖZKAN, ablam Filiz ÖZBEK'e; ayrıca, manevi desteklerini esirgemeyen ve beni bu zorlu süreçte olumlu yönde motive eden kayınvalidem Gülderen HIDIROĞLU ve kayınpederim Hasan HIDIROĞLU'na çok teşekkür ederim.

Son olarak araştırmamın her aşamasında yanımda olan, karşılaştığım güçlükleri aşmamda büyük bir özveriyle destek olup, motive eden sevgili eşim Çağlar Naci HIDIROĞLU'na çok teşekkür ederim. Bu zorlu süreçte yanımda olan ve desteğini esirgemeyen herkese bir kez daha teşekkür ederim, sizlere minnettarım.

Yeliz ÖZKAN HIDIROĞLU

## ÖZET

### **Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnançları ve Bu İnançların Öğretmenlerin Mesleki Başarılarına Etkisine İlişkin Öğretmen Algıları**

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken epistemolojik inançları belirlemek ve bu inançların öğretmenlerin mesleki performansına etkisini tespit etmektir. Tarama modeli ve nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Denizli ilinin Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan 345 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmanın amacı doğrultusunda uyarlanan ve 35 maddeden oluşan Epistemolojik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve vardamsal istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmenler, etkili okul yöneticilerinin; bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlayan, mesleki gelişime yardımcı olacak uygulamaları destekleyen, bilimsel ve özgün düşünceleri önemseyen, gereken çaba harcanırsa zor durumların üstesinden gelineceğine inanan, okunan şeylerin doğruluğunu sorgulayan ve sözcüklerin tek anlamının olmayacağını düşünebilen kişiler olmasını beklemektedirler.

2. Etkili okul yöneticilerinin, yüksek epistemolojik inanca sahip kişiler olması beklenmektedir.

3. Epistemolojik inancı yüksek okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki performanslarına olumlu bir katkı sağladığı söylenebilir.

4. Öğretmenler, etkili okul yöneticilerinin ayrıntılara çok takılıp kalan, zor bir durumla karşılaşıldığında daha tecrübeli birine danışmaktan çekinen, sadece nitelikli bir sonuca ulaşılan işlerden hoşlanan kişiler olmasını istememektedir.

5. Öğretmenlerin, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlara yönelik algıları kıdem yıllarına göre değişmektedir.

6. Sözel branştaki öğretmenler; sanat ve spor branşlarındaki öğretmenlere göre, etkili okul yöneticisinin tek bir doğrunun var olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının daha yüksek olmasını beklemektedir.

7. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler; diğer fakültelerden mezun öğretmenlere göre, etkili okul yöneticisinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının daha yüksek olmasını beklemektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, okul yöneticileri başta olmak üzere okul kültürünün diğer bileşenleri elde edilen sonuçlar hakkında bilgilendirilebilir. Ayrıca ileriki çalışmalarda farklı düzeylerdeki okul kültürlerindeki kişilerin sahip oldukları veya olmaları gereken epistemolojik inançlara yönelik karma yöntem araştırmaları yürütülebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Etkili okul yöneticisi, epistemolojik inanç, mesleki performans.





## ABSTRACT

### **The Epistemological Beliefs of Effective School Administrator and The Effect of These Beliefs on the Teachers' Professional Performance According to Teacher's Perceptions**

The aims of this study are to determine epistemological beliefs of effective school administrators and the effect of these beliefs on teachers' professional performance according to teachers' perceptions. Survey model and quantitative methods were used in this study. The study's sample was consisted of 345 teachers who are working in state schools in Merkezefendi and Pamukkale districts of Denizli during 2015-2016 education year. As the research data collection tool in the study, epistemological beliefs scale adapted for the purposes of study and consisting of 35 items was used. In this research, descriptive and inferential statistical techniques were used to analyze the data.

According to the findings, the following conclusions were reached:

1) Teachers expect that effective school administrators are the persons who understand efficiently as considering a situation several times before they suddenly make a decision about it, support activities that helping professional development, care about scientific and original ideas, believe to overcome the difficult situation if necessary efforts are spent, question accuracy of what they read and think that words haven't a single meaning.

2) Effective school administrators are expected to be persons who have high epistemological beliefs.

3) It is said that effective school administrators who have high epistemological beliefs may make a positive contribution to the teachers' professional performance.

4) Teachers don't expect that effective school administrators are the persons who dealing with details of something too much, be afraid to seek advice of someone who is more experienced when they face with a difficult situation, and like works only reaching a qualifying results.

5) Teachers' perceptions about epistemological beliefs of effective school administrators vary to their year of seniority.

6) Teachers in verbal branch expect that higher effective school administrators' epistemological beliefs about there is only one correct than teachers in arts-sports branch.

7) Teachers who graduated from the faculty of education expect that higher effective school administrators' epistemological belief about that learning depends on talents than other teachers.

According to the results of the study, people in school culture may be informed about these results. Also, future mixed method studies may be carried about with people working in different schools (i.e. schools in different levels) about dealing with their epistemological belief.

**Keywords:** Effective school administrators, epistemological belief, professional performance.



## İÇİNDEKİLER

|   |      |
|---|------|
| ETİK BEYANNAMESİ .....  | iv   |
| TEŞEKKÜR .....  | v    |
| ÖZET .....  | vi   |
| ABSTRACT .....  | viii |
| TABLolar LİSTESİ .....  | xii  |
| ŞEKİLLER LİSTESİ .....  | xvi  |
| 1. GİRİŞ .....  | 1    |
| 1.1. Problem Durumu.....  | 1    |
| 1.2. Problem Cümlesi.....   | 3    |
| 1.3. Alt Problemler.....  | 3    |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....  | 5    |
| 1.3. Araştırmanın Önemi.....  | 6    |
| 1.6. Araştırmanın Sayılıtları.....  | 7    |
| 1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....   | 7    |
| 1.8. Tanımlar.....  | 7    |
| 2. ALANYAZIN TARAMASI.....  | 9    |
| 2.1. Kavramsal Çerçeve.....   | 9    |
| 2.1.1. İnanç Kavramı.....   | 9    |
| 2.1.2. Epistemolojik İnanç.....   | 10   |
| 2.1.3. Epistemolojik İnanç Gelişim Modelleri.....   | 11   |
| 2.1.3.1. Perry'nin Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Modeli.....                                 | 12   |
| 2.1.3.2. Belenky ve Kadınların Bilme Yolları Modeli.....                                  | 13   |
| 2.1.3.3. Magolda'nın Epistemolojik Yansıtma Modeli.....                                   | 14   |
| 2.1.3.4. King ve Kitchner'in Yansıtıcı Yargı Modeli.....                                  | 15   |
| 2.1.3.5. Kuhn'un Tartışmacı Akıl Yürütme Modeli.....                                      | 16   |
| 2.1.3.6. Schommer'ın Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Modeli.....                          | 17   |
| 2.1.4. Okul Kültüründe Mesleki Performans ve Mesleki Performansa Etki Eden Faktörler..... | 20   |
| 2.2. İlgili Yayın ve Araştırmalar.....  | 22   |
| 3. YÖNTEM.....  | 36   |

|   |     |
|---|-----|
| 3.1. Araştırmanın Modeli.....                                 | 36  |
| 3.2. Evren ve Örneklem.....                                   | 36  |
| 3.3. Veri Toplama Araçları.....                               | 37  |
| 3.3.1. Epistemolojik İnanç Ölçeği.....                        | 38  |
| 3.3.2. Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği.....                | 40  |
| 3.4. Verilerin Toplanması.....                                | 41  |
| 3.5. Verilerin Analizi.. ..                                   | 42  |
| 4. BULGULAR VE YORUM.....                                     | 44  |
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....   | 44  |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....   | 48  |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....   | 51  |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....  | 58  |
| 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....   | 60  |
| 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....   | 69  |
| 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....   | 72  |
| 4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar..... | 78  |
| 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....                           | 84  |
| 5.1. Tartışma ve Sonuç.....                                   | 84  |
| 5.2.Öneriler.....   | 88  |
| 5.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....                       | 88  |
| 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....                      | 89  |
| 6. KAYNAKÇA.....  | 90  |
| 7. EKLER.....   | 98  |
| Ek 1. Araştırma İzni Yazısı.....                              | 99  |
| Ek 2. Araştırmada Kullanılan Epistemolojik İnanç Ölçeği.....  | 100 |
| ÖZGEÇMİŞ.....   | 102 |

## TABLOLAR LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| Tablo 3.1. Öğretmenlerin Farklı Değişkenlere Göre Gruplandırılması.....   | 37 |
| Tablo 3.2. Epistemolojik İnanç Ölçeğindeki (I. Bölüm) Maddeler İçin Düzey Aralıkları..  | 39 |
| Tablo 3.3. Epistemolojik İnanç Ölçeğindeki (II. Bölüm) Maddeler İçin Düzey Aralıkları.  | 40 |
| Tablo 3.4. Kolmogrov Smirnov Testi Sonuçları (I. Bölüm).....  | 42 |
| Tablo 3.5. Kolmogrov Smirnov Testi Sonuçları (II. Bölüm).....   | 43 |
| Tablo 4.1. Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İncasına İlişkin Öğretmen Algıları...  | 44 |
| Tablo 4.2. Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinden En Çok Beklenen Epistemolojik İnanç Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumu ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri.....                                 | 45 |
| Tablo 4.3. Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinden En Az Beklenen Epistemolojik İnanç Davranışlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumu ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri.....                                | 47 |
| Tablo 4.4. Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinde Olması Gereken “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” Boyutuna İlişkin Davranışlar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumu ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri.. | 49 |
| Tablo 4.5. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Cinsiyete Göre Analizi.....   | 52 |
| Tablo 4.6. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Branş Gruplarına Göre Analizi.....  | 53 |
| Tablo 4.7. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Kıdem Yılına Göre Analizi.....  | 53 |
| Tablo 4.8. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Kıdem Yılına (0-10 Yıl ve 11-20 Yıl ve Üzeri) Göre Analizi.....                                     | 54 |
| Tablo 4.9. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Kıdem Yılına (0-10 Yıl ve 11-20 Yıl ve Üzeri) Göre Analizi.....                                     | 54 |
| Tablo 4.10. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Kıdem Yılına (11-20 Yıl ve 21 Yıl ve Üzeri) Göre Analizi.....                                      | 54 |
| Tablo 4.11. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Yaşına Göre Analizi.....   | 55 |

|  |    |
|--|----|
| Tablo 4.12. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Analizi.....   | 55 |
| Tablo 4.13. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Eğitim Düzeyine Göre Analizi.....   | 56 |
| Tablo 4.14. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançların Yöneticilik Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Analizi.....   | 56 |
| Tablo 4.15. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Sendikalı Olup Olmama Durumlarına Göre Analizi.....   | 57 |
| Tablo 4.16. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Sıklıklarına Göre Analizi.....   | 58 |
| Tablo 4.17. Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinde Olması Gereken “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” Boyutuna İlişkin Davranışlar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumu ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri.. | 58 |
| Tablo 4.18. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Cinsiyete Göre Analizi.....   | 61 |
| Tablo 4.19. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Branş Gruplarına Göre Analizi.....  | 62 |
| Tablo 4.20. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Kıdem Yılına Göre Analizi.....  | 62 |
| Tablo 4.21. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Kıdem Yılına (0-10 Yıl ve 11-20 Yıl) Göre Analizi.....  | 63 |
| Tablo 4.22. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Kıdem Yılına (0-10 Yıl ve 21 Yıl ve Üzeri) Göre Analizi.....  | 63 |
| Tablo 4.23. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Kıdem Yılına (11-20 Yıl ve 21 Yıl ve Üzeri) Göre Analizi.....                                       | 64 |
| Tablo 4.24. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Yaş Gruplarına Göre Analizi.....  | 64 |

|   |    |
|---|----|
| Tablo 4.25. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Yaş Gruplarına (20-30 Yaş Arası ve 31-40 Yaş Arası) Göre Analizi.....                            | 65 |
| Tablo 4.26. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Yaş Gruplarına (20-30 Yaş Arası ve 41 Yaş ve Üzeri) Göre Analizi.....                            | 65 |
| Tablo 4.27. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Yaş Gruplarına Göre (31-40 Yaş Arası ve 41 Yaş ve Üzeri ) Göre Analizi.....                      | 65 |
| Tablo 4.28. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Analizi.....  | 66 |
| Tablo 4.29. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Eğitim Düzeyine Göre Analizi.....  | 67 |
| Tablo 4.30. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Yöneticilik Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Analizi.....  | 68 |
| Tablo 4.31. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Sendikalı Olup Olmama Durumlarına Göre Analizi.....  | 68 |
| Tablo 4.32. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Sıklıklarına Göre Analizi.....  | 69 |
| Tablo 4.33. Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken “Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç” Boyutuna İlişkin Davranışlar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumu ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri..... | 69 |
| Tablo 4.34. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Tek Bir Doğrunun Olduğuna İlişkin İnançlarının Cinsiyete Göre Analizi.....   | 73 |
| Tablo 4.35. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Tek Bir Doğrunun Olduğuna İlişkin İnançlarının Branşlara Göre Analizi.....   | 74 |
| Tablo 4.36. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Tek Bir Doğrunun Olduğuna İlişkin İnançlarının Hizmet Yıllarına Göre Analizi.....  | 75 |
| Tablo 4.37. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Tek Bir Doğrunun Olduğuna İlişkin İnançlarının Yaş Gruplarına Göre Analizi.....  | 76 |

|  |    |
|--|----|
| Tablo 4.38. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Tek Bir Doğrunun Olduğuna İlişkin İnançlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Analizi.....   | 76 |
| Tablo 4.39. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Tek Bir Doğrunun Olduğuna İlişkin İnançlarının Eğitim Düzeylerine Göre Analizi.....   | 77 |
| Tablo 4.40. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Tek Bir Doğrunun Olduğuna İlişkin İnançlarının Daha Önce Yönetici Olarak Çalışma Durumlarına Göre Analizi.....                          | 77 |
| Tablo 4.41. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Tek Bir Doğrunun Olduğuna İlişkin İnançlarının Daha Önce Yönetici Olarak Çalışma Durumlarına Göre Analizi.....                          | 78 |
| Tablo 4.42. Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Tek Bir Doğrunun Olduğuna İlişkin İnançlarının Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Sıklığına Göre Analizi.....                                | 78 |
| Tablo 4.43. Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnançının Öğretmenlerin Mesleki Performanslarına Etkisine İlişkin Öğretmen Algıları.....   | 79 |
| Tablo 4.44. Öğretmen Algılarına Göre, Öğretmenlerin Mesleki Performanslarını En Çok Etkileyen Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnanç Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Etkililik Düzeyleri..... | 80 |
| Tablo 4.45. Öğretmen Algılarına Göre, Öğretmenlerin Mesleki Performanslarını En Az Etkileyen Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnanç Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Etkililik Düzeyleri.....  | 82 |



## ŞEKİLLER LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| Şekil 2.1. Epistemolojik İnanç Gelişim Modelleri.....                 | 12 |
| Şekil 2.2. Perry'nin Zihinsel ve Ahlaki Gelişim Düzeyleri.....        | 13 |
| Şekil 2.3. Belenky ve Kadınların Bilme Yolları Düzeyleri.....         | 14 |
| Şekil 2.4. Magolda'nın Epistemolojik Yansıtma Modeli.....             | 15 |
| Şekil 2.5. King ve Kitchner'in Yansıtıcı Yargı Modeli.....            | 16 |
| Şekil 2.6. Kuhn'un Tartışmacı Akıl Yürütme Düzeyleri.....             | 17 |
| Şekil 2.7. Schommer'ın Çok Boyutlu Epistemolojik İnanç Yaklaşımı..... | 18 |



# 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

## 1.1. Problem Durumu

Etkililik, herhangi bir olaya veya duruma yönelik beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneği olup, etkililiğin ölçütü ise ortak bir amacın gerçekleştirilme derecesidir (Barnard, 1966, s. 17-22). Başka bir ifadeyle, gerçekleştirilen eylem istenen amaçlara ulaştırmıyorsa etkisiz olarak tanımlanabilir. Bir örgütün amaçlarına ulaşması ve örgütsel etkililiğin sağlanması, büyük ölçüde yönetsel etkililiğe bağlı olmakta ve örgütsel etkililik yönetsel etkililiğin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Helvacı ve Aydoğan, 2011, s. 41-44). Bir örgüt olarak okullardaki başarıların farklı olması, okullardaki eğitimin niteliğinin ve okulların etkililiğinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012, s. 95-100). Okullarda hedeflerin istenen düzeyde gerçekleştirilmesi için örgütün işleyişi ile örgütteki insanların, etkin ve yeterli olması gerekmektedir (Başaran, 1982, s. 28-30). Okulun etkililik düzeyi, bir okul kültüründe var olan bütün değişkenlerden etkilenmektedir. Okul müdürü ve yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, anne ve babalar, okul iklimi ve kültürü, eğitim-öğretim programları, çevre, okulun fiziksel yapısı, eğitim teknolojisi, eğitim-öğretim süreci ve eğitim-öğretim ortamı okulun etkililiğini ilgilendiren boyutlar içerisinde yer almaktadır (Şişman, 1996, s. 95-97).

Okullarda etkililiğin sağlanmasında ve okul kültürünün yerleşmesinde en önemli bileşenlerden birisi olan okul yöneticileri, okulda etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmakla görevlidir (Baştepe, 2009, s. 76-79). Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi, okulun iyi örgütlenmesine ve iyi yönetilmesine bağlı olmaktadır (Alıç, 1991, s. 149-152). Okul yöneticilerinin sahip oldukları düşünce, tutum ve davranışlar, etkili okula ulaşmada en önemli belirleyicilerden biridir (Born, 1998, s. 148-150). Çünkü, öğretmen ve öğrencilerin performansı, okul yöneticisinin onlarla kurduğu ilişkilere göre değişmektedir. Etkili ve başarılı bir okul yaratmak isteyen okul yöneticileri okul içerisinde sadece öğretim süreci ile ilgilenmemekte aynı zamanda okulla ilgili durumlarda sorumluluk alarak; eğitim programı ile ilgilenmekte ve öğretmen ve öğrencilerle olan ilişkisiyle de etkili bir öğretim programına destek olmaktadır (Lott, 1998, s.118-123; Newbold, 1999, s. 45-53). Okul yöneticileri; birçok seçenek arasından birini seçerken, sorun çözerken, yapılacak işleri zihinde listelerken ve düzenlerken, amaçlara ulaşmak için

iş görenlerin çalışmalarını birbiriyle uyumlu hale getirirken, onlarla ilişkilerini düzenlerken, çalışanlara yararlı önerilerde bulunup kişisel gelişimlerini desteklerken, işleyişin iyi, kötü ya da yetersiz olduğunu belirlerken; onların sahip olduğu inançları, amaçları, algıları, beklentileri, değer yargıları, kişilikleri, duyguları ve geçmiş yaşantıları belirleyici olmaktadır (Scheerens ve Stoel, 1988, s. 1-7). İyi bir yönetimle çalışmayan bir okul örgütünden başarı beklemek doğru olmayacaktır (Coşkun, 2006, s. 58). Bu nedenle, iyi bir okul kültürünün oluşmasında ve okul yöneticilerinin aldıkları kararlarda sahip oldukları epistemolojik inançlarının araştırılması önemli bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Scheerens ve Stoel, 1988, s. 1-7). Bolem'e (1993; akt. Bush, s. 323-324) göre, etkili okullardaki yöneticiler;

- mükemmel liderlik özelliklerine sahip olan, okulu ile ilgili görüşlerini açıkça ortaya koyan,
- okulda değer ve inançlar sistemi oluşturan, okulun kültürünü şekillendiren,
- stratejik bir şekilde düşünüp plan yapan, kaliteyi ve başarı konusundaki beklentileri yükseltmeyi özendirir,
- etkili dinlemeyi bilen, öğretmen ve öğrencilerin düşüncelerine önem veren ve onlara her konuda yardımcı olan,
- çalışanlarını motive eden, her zaman coşkulu ve iyimser olan, her türlü başarıyı destekleyen ve ödüllendiren,
- çalışanlarına güvenen, personelini olumsuz dış etkenlerden koruyan, personeli tarafından desteklenen, sorumluluk sahibi, davranışlarıyla örnek oluşturan,
- okuldaki her türlü olayla ilgilenen, öğretmenlerini gelecek gelişmelere hazırlayan,
- öğrencilerle birebir iletişim kuran, okul içinde her yerde sıkça görünen kişilerdir.

Scheerens ve Stoel'e (1988, s. 1-28) göre ise, etkili bir okuldaki yönetici,

- başarıyı vurgular,
- öğretim stratejileri oluşturur,
- düzgün bir okul atmosferi hazırlar,
- sıklıkla öğrenci gelişmelerini izler ve değerlendirir ve

- eğitim ve öğretimi koordine ederek öğretmenleri destekler.

Okul yöneticileri okul kültürünün işleyişinde birçok karar almakta, planlar yapmakta ve değişik durumlara karşı çok yönlü düşünerek etkili ve yaratıcı stratejiler belirlemektedir (Lawrence, 1989, s. 143-251). Bu süreçte okul yöneticilerinin bilgiye bakış açısı büyük önem taşımaktadır. Karmaşık sorunların tespitinde ve analiz edilmesinde de okul yöneticilerinin epistemolojik inançları etkili olmaktadır (Scheerens ve Stoel, 1988, s. 1-5). Yapılan araştırmalarda epistemolojik inançların bireylerin karşılaşmış oldukları bilgileri kavrama düzeyleri, problem çözme yaklaşımları, üst düzey düşünme biçimleri, bilgileri yorumlama biçimleri ve düzeyleri gibi değişkenler üzerinde belirleyici etkilere sahip olduğu ortaya konulmaktadır (Perry, 1968; Schommer, 1990; Schommer, 1993; King ve Kitchener, 1994; Schommer-Aikins vd., 2002).

Okul yöneticileri yönetim süreçlerinde kararlar alırken, planlarken, örgütlenme ve eş güdümlenme yaparken, iletişim kurarken, etkileme ve değerlendirme yaparken sahip oldukları epistemolojik inançları doğrultusunda davranışlar sergilemektedir (Jonassen, 2000, s. 63-68). Okul yöneticilerinin yöneticilik görevlerinde aldıkları kararları büyük ölçüde etkileyen unsurlardan birisi onların sahip oldukları epistemolojik inançlarıdır. Epistemolojik inançlar da bilgi ve edininin kaynağına ve doğasına ilişkin bir inanç sistemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Schommer, 1990, s. 498-504). Epistemolojik inançlar bilginin algılanması, anlamlandırılması ve içselleştirilmesi süreci olarak düşünüldüğünde, bu inançların bireyin tutum ve davranışlarını etkilememesi olanaksızdır. Bu durum, bireyin olumlu tutum ve davranış geliştirmesinde sahip olduğu epistemolojik inançların önemini ortaya koymaktadır. Tüm bu etkenler dikkate alındığında, araştırmada okul kültürünün önemli bir bileşeni olan öğretmenlerin algılarına göre, etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken epistemolojik inançlar ve bu inançlar ile öğretmenlerin mesleki performansına etkileri incelenmiştir.

## 1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem ifadesi şu şekildedir: “Öğretmen algılarına göre; etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları ve bu inançlarının öğretmenlerin mesleki performansına etkisi nedir?”

## 1.3. Alt problemler

1) Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin epistemolojik inanç düzeylerine ilişkin algıları nelerdir?

2) Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algıları nelerdir?

3) Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algıları onların

(a) cinsiyetlerine,

(b) branşlarına,

(c) hizmet yıllarına,

(d) yaşlarına,

(e) mezun oldukları okul türlerine,

(f) eğitim düzeylerine,

(g) daha önce yönetici olarak görev yapıp yapmamalarına,

(h) sendikalı olup olmamalarına,

(ı) yönetim ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılma sıklıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

4) Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algıları nelerdir?

5) Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algıları onların

(a) cinsiyetlerine,

(b) branşlarına,

(c) hizmet yıllarına,

(d) yaşlarına,

(e) mezun oldukları okul türlerine,

(f) eğitim düzeylerine,

(g) daha önce yönetici olarak görev yapıp yapmamalarına,

(h) sendikalı olup olmamalarına,

(ı) yönetim ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılma sıklıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

6) Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algıları nelerdir?

7) Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algıları onların

(a) cinsiyetlerine,

(b) branşlarına,

(c) hizmet yıllarına,

(d) yaşlarına,

(e) mezun oldukları okul türlerine,

(f) eğitim düzeylerine,

(g) daha önce yönetici olarak görev yapıp yapmamalarına,

(h) sendikalı olup olmamalarına,

(ı) yönetim ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılma sıklıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

8) Etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançlarının öğretmenlerin mesleki performansına etkisine ilişkin öğretmen algıları nelerdir?

#### 1.4. Araştırmanın Amacı

Okul yöneticilerinin bilgiye bakış açıları ve yaklaşımları onların yönetim sürecindeki davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple, etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları ve bu inançların aynı örgüt kültüründe çalışan öğretmenlerin mesleki performansları üzerindeki etkisinin araştırılması önem kazanmaktadır. Okul yöneticilerinin epistemolojik inançlarının, öğretmenlerin mesleki performansını etkileyip etkilemediğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın, okul veya kurum yöneticilerinin nasıl davranması gerektiğine ilişkin katkı getireceği düşünülmektedir. Aynı zamanda geleceğin mimarları olan öğrencileri daha bilinçli ve doğru koşullarda yetiştirmek için okul yöneticilerinin sahip olması gereken epistemolojik inançlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken epistemolojik inançları belirlemek ve bu inançların öğretmenlerin mesleki performansına etkisini tespit etmektir.

### 1.5. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda psikologlar ve eğitimciler arasında bireylerin epistemolojik gelişimleri ve inançlarına yönelik artan bir ilgi söz konusudur. Bunun nedeni, bir bireysel farklılık alanı olarak kabul edilen epistemolojik inançların, öğrenme, öğretim ve yönetim süreçleri üzerinde oldukça önemli etkileri olduğunun araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konulmuş olmasıdır (Öngen, 2003; Eroğlu, 2004; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Deryakulu, 2006; Brownlee vd., 2001; Hofer, 2001; Shommer, 1990; Schommer-Aikins vd., 2002). Bu doğrultuda, okul yöneticilerinin daha olgun ve gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmaları sağlanarak mesleki gelişimlerini daha etkin bir şekilde gerçekleştirmeleri, daha nitelikli bir eğitim-öğretim ortamı düzenleyebilmeleri ve yönetim süreçlerini daha işlevsel olarak yürütebilmeleri sağlanmalıdır. Bunun için, okul yöneticilerinin sahip olması gereken epistemolojik inançların ortaya çıkarılması ve hangi davranışların sergilenmemesinin beklendiğinin belirlenmesi önemlidir.

Yöneticilerin kendilerinden kaynaklanan farklılıklar, etkili bir yönetici olmasını ve etkili bir okul kültürünün oluşmasını etkilemektedir. Yönetimdeki sorunları çözmesinde, çözümlerin değerlendirilmesinde farklı bakış açılarının dikkate alınması önemli olmaktadır. Bunu yapabilme yeteneğinin, kısmen kişinin bilgi ve bilginin nasıl geliştiği hakkındaki temel inançlarına bağlı olabileceği düşünülmektedir. Bundan dolayı, okul yöneticilerinin sahip olması gereken epistemolojik inançları güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasında önemli bir faktördür. Okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inanç davranışlarına ilişkin en etkili görüşleri bize verecek kişilerin, yine aynı okul kültüründe yaşayan öğretmenlerin olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, okul kültürünün en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin algıları, deneyimleri ve objektif bakış açıları, araştırma sonunda elde edilecek geçerli ve güvenilir sonuçlar için önemli birer pusuladır.

Jonassen (2000, s. 63-68), karmaşık ve yapılandırılmamış problemleri çözenin ancak çoğulcu ve göreceli düşünmeyle mümkün olabileceğini dile getirerek; epistemolojik inançların okul yöneticilerinin, okul kültüründeki tüm davranışlarında etkin bir rol oynadığını ifade etmektedir. Bugüne kadar okul kültüründeki paydaşlardan biri olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda etkili bir yöneticinin epistemolojik inançlarının nasıl olması gerektiğini belirlemeye ve bu inançların, öğretmenlerin mesleki performanslarına etkisinin tespit edilmesine yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Öğretmenlerin okul kültüründe görmek istedikleri okul yöneticisinin epistemolojik

inançlarının belirlenmesi, bu inançların öğretmenlerin mesleki başarılarına etkisinin araştırılması ve aralarındaki ilişkinin ortaya çıkarılması etkili ve başarılı okullar yaratılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Epistemolojik inançla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, genellikle bu çalışmaların üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir (Aksan ve Sözer, 2007; Demirel, 2014; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Güven ve Belet, 2010; Kaplan, 2006; Meral ve Çolak, 2009; Terzi, 2005; Yılmaz, 2014). Bu çalışmada eğitim-öğretim faaliyetlerinde birebir etkin bir rol oynayan öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmuşlardır. Okullarda görmek istenilen etkili bir okul yöneticisinin epistemolojik inançlarının ne olması gerektiği ve bu inançların öğretmenlerin mesleki performanslarına etkisinin ne olacağı ile ilgili veriler toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı araştırma problemine yanıt verecek şekilde Deryakulu ve Büyüköztürk'ten (2005) etkili okul yöneticilerinin epistemolojik inançlarını ortaya çıkaracak şekilde uyarlanmış ve alanda kullanılabilir etkili bir veri toplama aracı olarak tasarlanmıştır. Bu bakımdan araştırmanın özgün araştırma sorusuyla ve veri toplama aracıyla alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 1.6. Sayıtlar

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin geliştirilen epistemolojik inanç ölçeğindeki maddelere vermiş oldukları yanıtlarda samimi oldukları varsayılmıştır.

### 1.7. Sınırlılıklar

Araştırma,

- 1) 2015-2016 eğitim öğretim yılında Denizli ilinin Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde devlet ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin algıları ve
- 2) kullanılan veri toplama aracı (Epistemolojik İnanç Ölçeği) ile sınırlıdır.

### 1.8. Tanımlar

**Epistemoloji:** Felsefenin bilgi sorununu temel alarak, bilgiyle ilgili tüm problemleri araştıran felsefe dalıdır (Cevizci, 2010, s. 20-25).

**İnanç:** Kişinin geliştirdiği düşünce ve davranışa yön verebilecek düzeyde geçerliliğe, doğruluğa ya da güvenilirliğe sahip gerçeklikler olarak ifade edilmektedir (Harvey, 1986, s. 659-662).



**Epistemolojik İnanç:** Bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, kesinliğinin derecesi, sınırları, organizasyonu ve kriterleri üzerindeki görüşleri ile ilgili öznel inançlarıdır (Schommer, 1990, s. 498-504; 1994, s. 25-39).

**Yönetim:** Bir örgütün amaçlarına ulaştıracak işlerini yapmak için bir araya gelen insanları örgütleyip eş güdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Başaran, 2000, s.14).

**Yönetici:** Bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir (Aydın, 1984, s.145).

**Okul Yöneticisi:** Bir okulda, amaçların yerine getirilebilmesi için çalışanları örgütleyen, emirler veren, çalışmalarını yönlendirip koordine eden ve denetleyen kişilere denir. Her okul yöneticisinin amacı, bakanlığımızın eğitim politikası ve eğitim amaçları doğrultusunda eğitim kurumlarını yaşatmak ve onu etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır (Gürsel,1997, s. 75-80). Okullarda; müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarıdır.

**Etkililik:** Örgütün amaçlarına ulaşma derecesidir (Balcı, 2002, s. 56).

**Mesleki Performans:** Bir meslekteki görevlerin yerine getirilme düzeyi veya iş görenin davranışları bütünüdür (Çevik, 2004, s. 250-254; Aydın, 2005, s. 180-186; Bilgin, 2004, s. 28-36).

## 2. ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde, alanyazındaki çalışmalar doğrultusunda kavramsal çerçeveye, araştırmanın kuramsal temeline ve epistemolojik inanç ile ilgili yürütülmüş önemli araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Kavramsal Çerçeve

Araştırmanın kavramsal çerçeve bölümünde, araştırmada önemli olan kavramlar ve dikkate alınan kuramsal yaklaşım alanyazındaki araştırmalar kapsamında açıklanmıştır. Bu doğrultuda, sırasıyla inanç, epistemolojik inanç, epistemolojik inanç modelleri, epistemolojik inancın öğrenmeye etkisine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1.1. İnanç Kavramı

İnanç kavramı, bir şeyin önemi test edilirken dikkate alınan şey veya bir gerçeklik; ilke ya da kanun hakkında bir düşünce ortaya çıkaran ve bir şeyin kendisinin ötesinde şeyler içeren düşüncelerdir (Dewey, 1933, s. 1-15). Harvey'e (1986, s. 659-663) göre inanç, kişinin geliştirdiği düşünce ve davranışa yön verebilecek düzeyde geçerliliğe, doğruluğa ya da güvenilirliğe sahip gerçeklikler olarak ifade edilmektedir. Pajares (1992, s. 307-318), inançların genel özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır:

- “1. Bilgi ve inançlar ayrılmaz şekilde birbirine bağlıdır; ancak inançların güçlü duygusal, değerlendirmeci ve olaylara bağlı yapısı; bilgileri, yeni olguların yorumlandığı bir filtre haline getirmektedir.
2. Epistemolojik inançlar, bilginin yorumlanmasında ve bilişsel görüntülemelerde temel bir role sahip olmaktadır.
3. İnançlar, hedeflerin tanımlanmasında ve bu hedeflerle ilgili yorum ve plan yaparken ve karar verirken kullanılacak bilişsel araçların seçiminde etkili olur ve bu nedenle, davranışın tanımlanmasında ve bilginin organize edilmesinde kilit bir rol oynamaktadır.
4. İnsanların inançları, davranışlarını büyük ölçüde etkilemektedir.”

Buna göre; bilgi ile inanç birbirleriyle iç içe yapılar olsa da, bilgi doğruluğu ve geçerliliği kanıtlanabilen, gözlemlerle açıklanabilen nesnel olgulara veya olaylara ilişkin düşünceler iken, inançlar ise belirli bir kişi, nesne, olay veya durumun ne olduğuna ya da nasıl olduğuna ilişkin bireyin doğru olarak kabul ettiği kişisel duygu, değerlendirme ve yargılamalar olarak karşımıza çıkmaktadır (Deryakulu, 2006, s. 261-266). Yani, inançlar bilgilerle beslenen ama bilgilere bağımlı olmayan duygusal süreçlerin içerisinde barınmaktadır. İnançlar ve bilgiler zihinsel süreçlerin temel bileşenleridir. Bunun yanında bilgi daha çok sistemli, tutarlı ve mantıklı biçimde düzenlenmiş bilişsel yapıları şekillendirirken, inançlar ise hem bilişsel yapıları hem de duyusal yapıları şekillendirmekte ve onlardan etkilenmektedir (Pajares, 1992, s. 307-316).

Bilgi ve inançların özelliklerine bakıldığında, bunların insan davranışlarını doğrudan etkiledikleri ve insanların sahip oldukları epistemolojik inançların da gerçek hayattaki bilginin algılanmasında, anlamlandırılmasında, içselleştirilmesinde, yorumlanmasında ve uygulanmasında büyük önem taşıdığı söylenebilir. İnançlar bilişsel süreçlerde etkili bir bileşen olup karar verme, plan yapma gibi birçok yönetim sürecinde etkili olmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin sahip oldukları bilgileri ve düşüncelerini şekillendirirken sahip oldukları inançları onların davranışlarındaki epistemolojik inançların önemini ortaya çıkarmaktadır.

### **2.1.2. Epistemolojik İnanç**

Dilimizdeki karşılığı “bilgibilim” olan epistemoloji, Yunanca “episteme” (bilgi) kelimesi ile “logos” (bilim) kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır (A Dictionary of Sociology, 1988). İnsan bilgisinin doğası ve gerekçeleriyle ilgilenen felsefe etkinliği ise epistemoloji (bilgi kuramı) olarak adlandırılmaktadır (Hançerlioğlu, 1993, s. 44-58). Bilginin ne olduğunu, yapısını, doğasını, kaynağını, kriterlerini ve sınırlarını inceleyen; bilginin nasıl elde edildiğini, hangi ölçütlere sahip olduğunu, bilginin gerekçeleriyle ilgili durumların nasıl açıklanabildiğini sorgulayan felsefe etkinliği olan epistemolojiye göre epistemolojik inançlar, kişinin zihninde oluşturduğu bilginin niteliği veya bilgiye ulaşma yollarıyla ilgili yaklaşımları, düşünceleri ve sahip oldukları bilgi yapılarını ifade etmektedir (Hofer ve Pintrich, 1997, s. 88-101; Perry, 1981, s. 76-97). Epistemoloji en genel anlamda bilginin ne olduğu, yapısı, kaynağı ve sınırları, nasıl elde edildiği ve nasıl temellendirildiği ile ilgilenmektedir (Perry, 1981, s. 76-79). Bireylerin, bilgiye yönelik inançları, bilginin niteliği veya bilgiye ulaşma yollarıyla ilgili düşünceleri onların epistemolojik inançlarını oluşturmaktadır. Schommer’a (1990, s. 498-504) göre epistemolojik inançlar, bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları şeklinde de ifade edilmektedir.

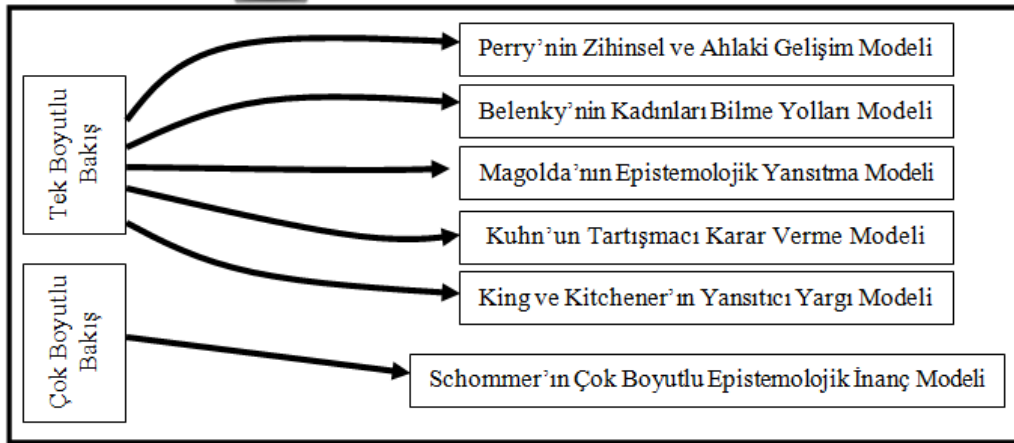
Alanyazın incelendiğinde, epistemolojik inanç kavramına yönelik tanımların tek bir boyut (bilgiye bakış) üzerinden yapıldığı ve genellikle de bilgiye bakışa göre de insanların epistemolojik inançlarının tanımlandığı görülmektedir. Perry, Belenky, King & Kitchener, Kuhn, Magolda araştırmalarında tek boyutlu bir epistemolojik inanç kuramsalı açıklarlarken, Schommer ilk defa epistemolojik inanç kavramının çok boyutlu yapısının varlığından söz etmiş ve bu düşüncesi doksanlı yıllardan bu yana araştırmalarda kabul görmüştür. Schommer (1990, s. 498-504), yapılan çalışmaların sonuçlarını değerlendirerek epistemolojik inançların tek bir boyut (bilgi, zeka, öğrenme gibi) açısından ayrı ayrı ele

alınmasının yetersiz bir yaklaşım olduğuna dikkat çekerek, epistemolojik inançların tüm bu boyutları içine alan çok boyutlu bir yapı biçiminde, bir inanç sistemi olarak düşünülmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu amaçla yapılan araştırmalardan da yararlanarak kapsamlı bir “Epistemolojik İnanç Ölçeği” (EİÖ) geliştirmiştir. Epistemolojik İnanç Ölçeği boyutları; yapı (basit-karmaşık), kesinlik (kesin-değişebilir), kaynak (otorite-akıl), denetim (doğuştan-edinilen), hız (çabuk-yavaş) olarak vurgulanmaktadır.

### 2.1.3. Epistemolojik İnanç Gelişim Modelleri

Epistemolojik inanç üzerine çalışan pek çok araştırmacı bu kavramın farklı özelliklerine vurgu yaparak onu tanımlamaya çalışmıştır. Bireylerin düşünce ve davranışlarında inançların güçlü bir etkisinin olması, eğitimcilerin epistemolojik inançları eğitim ve öğretim süreçlerinde dikkate almalarını sağlamıştır. Araştırmacıların, epistemolojik inançlarla ilgili geliştirmiş oldukları farklı yaklaşımlar, daha çok öğrenci ve öğretmenlerin bilgiye ve epistemolojik konulara ilişkin inançlarını tanımlama ve ölçmeye yöneliktir (Deryakulu, 2006, s. 265-269). Epistemolojik inançlar üzerindeki araştırmalar sayesinde epistemolojik inanç gelişim düzeyleri açıklanmış, epistemolojik inançların cinsiyetle ilişkisi tespit edilmiş, farkındalıkta ve muhakeme etmede etkili olduğu belirlenmiş, çok boyutlu yapısı keşfedilerek bilişsel süreçlere etkisi ortaya koyulmuştur (Hofer & Pintrich, 1997, s. 89-99).

Eğitim alanında epistemolojik inanca yönelik araştırmaların 1950’li yıllarda başladığı, bireylerin bilgiye bakışı (bilginin kaynağı, bilginin yapısı) ve bilginin nasıl oluşturulduğu (öğrenme) hakkındaki görüş ve inançlar üzerinde durulduğu ve bu inançların zamanla değişip değişmediği, değişiyor ise değişimin ne yönde olduğu ile ilgilenildiği görülmektedir (Evcim, 2010, s. 13). Perry’nin (1970) önderliğinde başlayan bu ilk çalışmalar birçok araştırmacıya ışık tutarak bu alanda yeni modeller oluşturmalarında öncü olmuştur (Schommer, 1990). Bu alandaki pek çok araştırmacı (Baxter Magolda, 1992; Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule 1986; King ve Kitchener, 1994; Kuhn, 1991) Perry’nin zihinsel ve ahlaki gelişim modeli üzerine çalışmalarını temel alarak epistemolojik inanç teorilerini geliştirmişlerdir. 1990’lı yıllarda ise Schommer’ın çalışmalarıyla epistemolojik inançlar çok boyutlu yapısıyla alanyazında yer almıştır (bkz. Şekil 2.1.).



Şekil 2.1. Epistemolojik inanç gelişim modelleri

### 2.1.3.1. Perry'nin zihinsel ve ahlaki gelişim modeli.

Perry epistemolojik inanç çalışmalarına 1950li yıllarda başlamıştır. Perry, üniversite öğrencilerinin çeşitli durumlara verdikleri tepkileri anlamayı amaçlayan ve onların deneyimlerini açıklayıcı “Eğitim Değerleri Kontrol Listesi” adında bir araç geliştirmiştir. Yapılan görüşmeler doğrultusunda, Perry dokuz aşamadan oluşan zihinsel ve ahlaki gelişim modelinin ana hatlarını oluşturmuştur. Bu dokuz aşama şu şekildedir:

Aşama 1: Temel ikililik

Aşama 2: Meşruiyet öncesi çeşitlilik

Aşama 3: İkinci derece çeşitlilik

Aşama 4: İlişkilerdeki çeşitlilik

Aşama 5: Göreli ve içeriğe bağlı ilişki

Aşama 6: Öngörülen temel görüşler

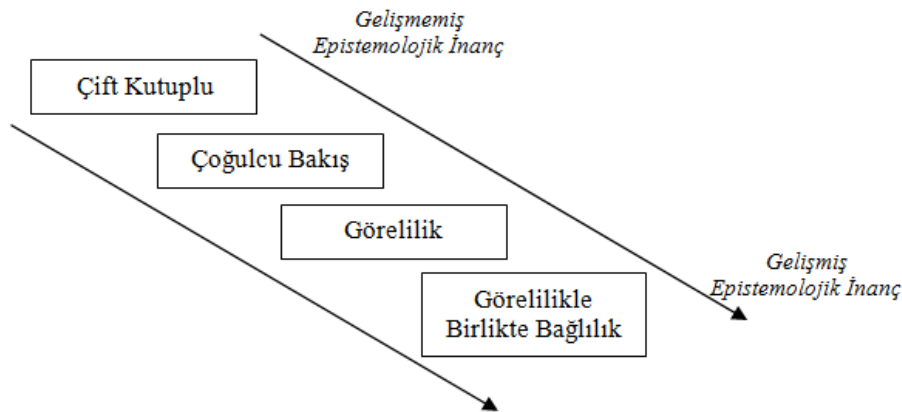
Aşama 7: Birincil görüşler

Aşama 8: Temel görüşlere yönelim

Aşama 9: Görüş geliştirme

Bu dokuz aşama çift kutupluluk (dualizm), çoğulculuk, görelilik, görelilikle birlikte bağlılık olarak adlandırılan dört temel düzeyde toplanmıştır (bkz. Şekil 2.2.). Çift kutupluluk, aşama 1 ve aşama 2'den oluşmaktadır. Bu düzeydeki bireyler bilginin mutlak ve kesin olduğuna ve bilginin uzmanlar tarafından oluşturulup aktarıldığına inanmaktadır. Çift kutuplular için bilgi ya doğrudur ya da yanlıştır. Bu anlayışın eski çağlarda hakim olmasının bilginin kısıtlı ve zor ulaşılabilir olması ile alakalı olduğu söylenebilir.

Günümüzde ise bilgiye ulaşmak istemeyen ve farklılıklardan korkan kişiler bilginin iki boyutlu doğasını savunurlar. Çoğulculuk, aşama 3 ve aşama 4'ten oluşmaktadır. Bu düzeydeki bireyler, bilginin kesin olmayabileceğine ama yine de bilinebilir bir gerçekliğin olduğuna inanmaktadır. Bu insanlar çift kutuplu bir bakış açısına sahip değillerdir fakat bilgiye ilişkin görüşlerini kolay kolay değiştirmezler. Görecelilik, aşama 5 ve aşama 6'dan oluşmaktadır. Bu düzeydeki bireyler, bilginin aktif ve kişisel olarak üretildiğine inanırlar. Onlara göre bilgi içerisinde bulunan bağlama göre değerlendirilmelidir. Bağlamı değişince bilginin nasıl değişebileceğini araştırır. Bu tür insanlar genel olarak bilginin bağlama göre ele alınması gerektiğinden bahseder. Onlar için bilgi için kesinlikle yanlış veya doğru ifadesi kullanılamaz. Görelilikle birlikte bağlılık, aşama 7, 8 ve 9'dan oluşmaktadır. Bu düzeydeki bireyler, göreceli düşünmekle birlikte kariyer, ilişkiler ve kişisel kimliklerine karşı yükümlü olduklarına inanmaktadır. Bu nedenle birey ortaya çıkan farklı yaklaşımları bilerek kendi felsefesini şekillendirmekte ve bu felsefe ile kendi içerisinde tutarlı bilgi bütünleri oluşturarak bilgiyi yapılandırmaktadır. Bu tür kişiler farklı görüşlerin olumlu ve olumsuz taraflarını bilir ve saygı duyarlar. Aynı zamanda da kendi savundukları bir görüş vardır ve gerekçelendirerek bu görüşe neden bağlı olduklarını açıklayabilirler. Eğer düşüncelerini şekillendiren felsefe veya yaklaşımın yerine daha etkili bir yaklaşım benimserlerse bunu gerekçelendirerek görüşlerini geliştirmeye çalışırlar (Perry, 1970, s. 75-115).

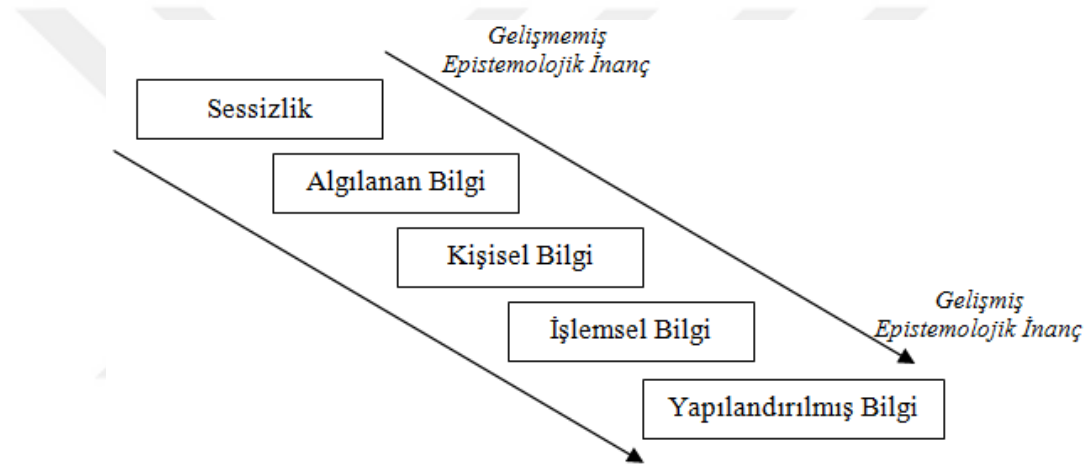


Şekil 2.2. Perry'nin zihinsel ve ahlaki gelişim düzeyleri

### 2.1.3.2. Belenky ve kadınların bilme yolları modeli.

Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule (1986, s. 25-64), Perry'nin oluşturduğu kuramsal çatıyı dikkate alarak kadınların epistemolojik inançlarını ortaya çıkarmak amacıyla çalışmalar yürütmüş ve onların bilmenin esaslarına ilişkin inançlarını açıklamışlardır. Kadınların epistemolojik gelişimlerini beş temel gelişimsel düzey

kapsamında açıklamışlardır. Bu düzeyler sessizlik, algılanan bilgi, öznel bilgi, işlemsel bilgi ve yapılandırılmış bilgidir (bkz. Şekil 2.3.). Bu düzeyler incelendiğinde, kadınların sahip oldukları epistemolojik inançlar, onların bilgiye nasıl ulaşmaya çalıştıklarını ortaya koymuştur. Epistemolojik inanç düzeyleri arttıkça kişi bilgiyi algılamaya başlamakta, kişisel fikirlerini oluşturabilmekte, bu bilgilerini farklı durumlara uyarlayabilmekte ve farklı durumlarla bilgileri ilişkilendirerek yeni bilgiler oluşturabilmektedir. Bu anlayışa göre, günümüzde eğitimdeki yapılandırmacı anlayışın gelişmiş epistemolojik inanca sahip öğrencilerin yetiştirilmesine fırsat sağladığı düşünülebilir. Bununla birlikte, Belenky'nin bu modelindeki düzeylerin Perry'nin yaklaşımına dayandırılarak oluşturulduğu ve Belenky'nin, Perry'nin düzeylerine göre kadınların bilgiyi nasıl oluşturduyuyla ilgili yorumlamalarda bulunarak kendi düzeylerini açıkladığı söylenebilir.

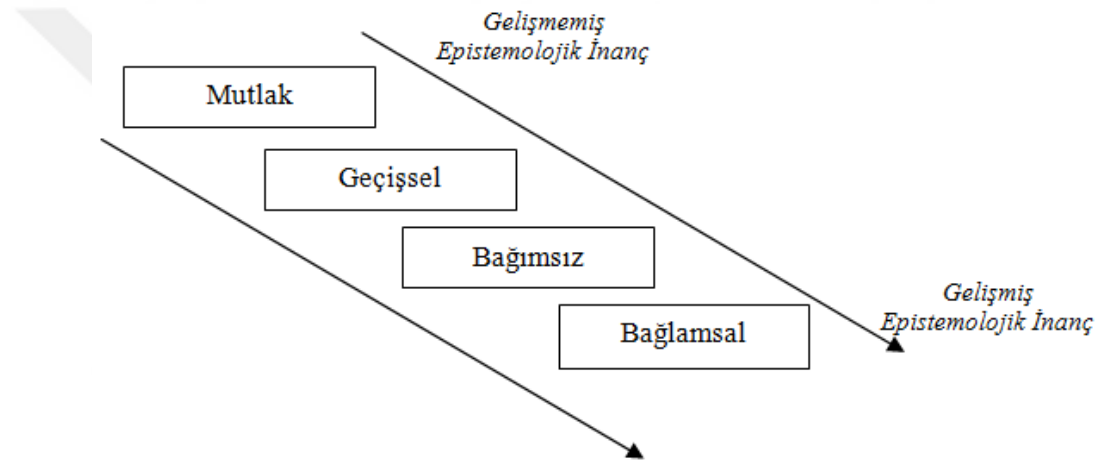


Şekil 2.3. Belenky ve kadınların bilme yolları düzeyleri

### 2.1.3.3. Magolda'nın epistemolojik yansıtma modeli.

Magolda'nın epistemolojik yansıtma modeli, her biri belirli epistemolojik kabuller içeren, dört farklı bilme yoluna işaret etmektedir (Baxter Magolda, 1992, s. 56-85). Bu bilme yolları; mutlak, geçişsel, bağımsız ve bağlamsal olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmasıyla Magolda öğrenmenin kolaydan zora doğru geliştiğini gösteren, her iki cinsiyet için de geçerli olan dört farklı öğrenme stili ortaya koymaktadır. Baxter Magolda'ya göre mutlakçılar en gelişmemiş epistemolojik inanca sahip kişiler iken bir durumu veya olayı bağlama göre değerlendiren kişiler en gelişmiş epistemolojik inanca sahip kişilerdir (bkz. Şekil 2.4.). Baxter Magolda'ya göre mutlak bakış açısına sahip kişiler, bilginin kesin olduğuna ve bilimsel bilgilerin asıl gerçek ve değişmez bilgiler olduğuna inanmaktadırlar. Geçişsel anlayışa sahip kişiler, bilimsel bilginin her zaman doğru olamayacağını keşfetmişler ve bilginin değişebileceğini kabul etmeye başlamışlardır. Bağımsız bakış açısına sahip kişiler, bilginin tek kaynağının uzmanlar olmadığını düşünerek bilimsel

bilgiyi sorgulamakta ve uzmanlar kadar diğer insanların da kendi görüşlerinin önemli olabileceğini göz önünde bulundurmaktadırlar. Bağlamsal bakış açısına sahip kişiler ise bir bilgiye ulaşırken var olan durumu dikkate alarak ellerindeki verileri değerlendirmekte ve kendi bireysel bakış açılarını bu bağlamda yapılandırmaktadırlar. Bu tür kişiler bilginin bağlama göre değişebilir olacağını düşünürler. Magolda'nın epistemolojik yansıtma modelindeki her bir düzeyin Perry'nin (1970) geliştirmiş olduğu zihinsel ahlaki gelişim modelindeki düzeylerle oldukça benzer olduğu söylenebilir. Magolda'nın mutlakçılar dediği kişiler Perry'nin dualist kişileriyle, Magolda'nın geçişsel dediği kişiler Perry'nin çoğulcu bakışı benimseyen kişileriyle, Magolda'nın bağımsız dediği kişiler Perry'nin görelilik sahibi kişileriyle, Magolda'nın bağlamsal bakışa sahip dediği kişiler Perry'nin görelilikle birlikte bağlılık sahibi kişileriyle aynı özellikleri göstermektedir.

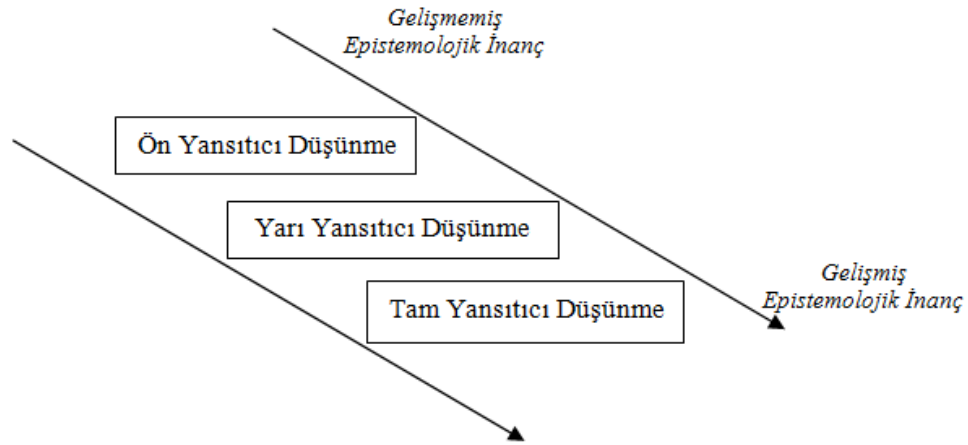


Şekil 2.4. Magolda'nın epistemolojik yansıtma modeli

#### 2.1.3.4. King ve Kitchner'in yansıtıcı yargı modeli.

King ve Kitchener'in yansıtıcı yargı modeli sıralı bir gelişim modeli olarak tanımlanabilir. Yansıtıcı yargı modeli bireylerin yapısal problemleri nasıl algılayıp mantıklı hale getirdiklerini tanımlayan birbirinden farklı yedi aşamayı içermektedir (Hofer ve Pintrich, 1997, s. 88-102). Yansıtıcı yargı modelinin ilk üç evresi yansıtma öncesi düşünmeyi, dördüncü ve beşinci evreleri yarı-yansıtıcı düşünmeyi, altıncı ve yedinci evreleri de yansıtıcı düşünmeyi kapsamaktadır (bkz. Şekil 2.5.).





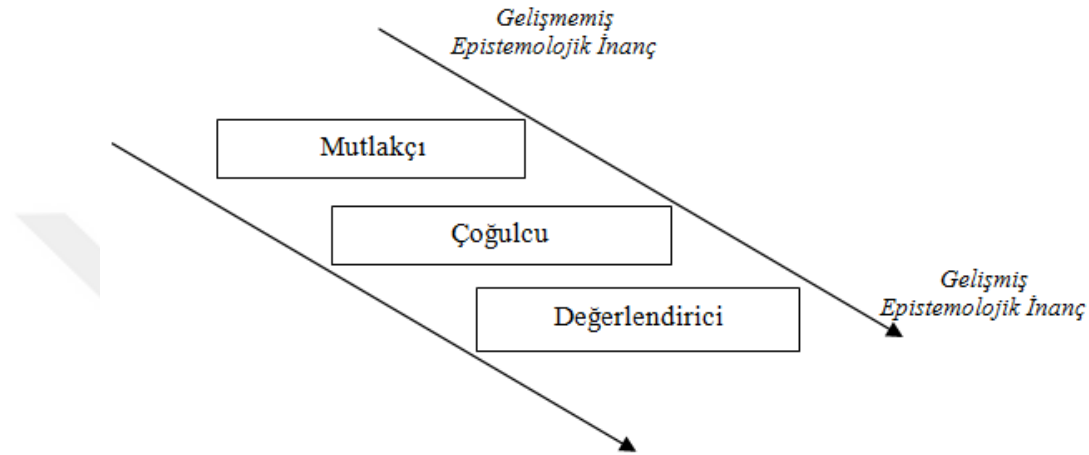
Şekil 2.5. King ve Kitchner'in yansıtıcı yargı modeli

Bu aşamalar kesin bilginin ne olduğu, nasıl elde edildiği ve bir bireyin bilgiyle ilgili varsayımları ışığında nasıl doğrulandığını içermektedir (King ve Kitchener, 1994, s. 13-78). Buna göre, birinci ve ikinci evrelerdeki kişiler, bilginin mutlak ve kesin olduğuna; üçüncü evredeki kişiler, uzmanlardan elde edilen bilgilerin mutlak ve kesin olduğuna ve kişisel düşüncelerin kesin doğrular olamayacağına; dördüncü evredeki kişiler, bilginin asla mutlak ve kesin olamayacağına; beşinci ve altıncı evrelerdeki kişiler, bilginin bireysel algılama ve değerlendirme ölçütlerine bağımlılığı nedeniyle bağlama özgü olduğuna; yedinci evredeki kişiler ise, bilginin bireysel olarak bir konuya veya soruna ilişkin veri ya da kanıtların araştırılması ve bunların değerlendirilmesi sürecinin bir ürünü olduğuna inanmaktadırlar. Bu modele göre, bilimsel araştırma süreçlerini dikkate alan ve bilimsel bilgiyi değişmez olarak görmeyen araştırmacıların 7. düzeyde buldukları söylenebilir. Bununla birlikte yansıtıcı yargı modeline göre gelişmiş epistemolojik inanca sahip kişilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmiş olduğu ve bu iki değişken arasında çok yakın bir bağ olduğu söylenebilir.

### 2.1.3.5. Kuhn'un tartışmacı akıl yürütme modeli.

Kuhn (1991, s. 1-15), hayatın farklı dönemlerindeki (ergenlik, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık) bireylerin karşılaştıkları olaylar veya durumlar karşısında düşüncelerini inceleyerek onların bilgiye yönelik inançlarını ve epistemolojik yaklaşımlarını açıklamıştır. Kuhn, epistemolojik görüşleri mutlakçılar, çoğulcular ve değerlendiriciler olmak üzere üç kategori altında toplamaktadır (bkz. Şekil 2.6.). Tartışmacı akıl yürütme modeline göre, mutlakçı kişiler bilimsel bilginin mutlak ve kesin doğru olduğunu düşünmektedirler. Çoğulcu kişiler bilimsel bilginin doğruluğuna genel olarak kuşkucu yaklaşmakta ve uzmanların ortaya koyduğu bilimsel bilginin kesinliği veya mutlaklığını kabul

etmemektedir. Çoğulcular olgu veya olaylara ilişkin kendi düşüncelerine güvenmekte ve kendi görüşlerinin uzmanlarındaki kadar mantıklı veya geçerli olabileceğini düşünmektedirler. Değerlendirici kişiler kesin ya da mutlak bilgi ifadesini kabul etmemekte, fakat bilimsel araştırma anlayışının geçerliliğine ve bununla birlikte her görüşün doğruluğunun ve geçerliliğinin diğer görüşlerle karşılaştırılarak değerlendirilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Kuhn'a göre, mutlakçılar en düşük epistemolojik inanca sahip kişilerken, değerlendiriciler en gelişmiş epistemolojik inanca sahip kişilerdir.



Şekil 2.6. Kuhn'un tartışmacı akıl yürütme düzeyleri

### 2.1.3.6. Schommer'ın çok boyutlu epistemolojik inanç modeli.

Schommer'e (1990, s. 498-504) göre epistemolojik inançlar, sadece bilgi ile ilgili tek boyuta ilişkin inançları kapsamıyla sınırlı olarak düşünülmemelidir. Ona göre epistemolojik inançlar, sadece bilgiyle ilgili değil, bilginin edinilmesi ve kullanılması sürecine ilişkin öğrenme ve öğrenme yetenekleriyle ilgili inançları da içermektedir (Deryakulu, 2006, s. 262-266). Schommer (1990, 1998, 2002) diğer görüşlerden farklı olarak epistemolojik inançların, bireylerde doğrusal bir yol izleyerek aşama aşama bir gelişim göstermediğini ve birbirinden bağımsız çoklu bir yapıya sahip olduğundan dolayı bu aşamalıktan boyutlar bazında söz edilebileceğini ileri sürmektedir. Bir başka deyişle birey, bir yandan öğrenmenin yavaş bir süreç olduğuna inanırken, bir yandan da bilginin birbirinden bağımsız parçalardan oluştuğuna inanabilmektedir. Buna göre bireyler, bir boyutta gelişmiş inançlara sahip iken, bir başka boyutta gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip olabilmektedir. Bilginin mutlak ve değişmez olduğuna inanan biri, aynı zamanda bilginin oldukça karmaşık olduğuna da inanabilir. İşte bu sebeple, epistemolojik inançların yapısı gereği ölçümü de tek boyutlu olmamalıdır (Schommer, 1998). Epistemolojik inancın beş boyutlu yapısı şu şekilde açıklanmaktadır.

1. Bilginin yapısı ya da organizasyonu boyutu: Bilginin oluşturulması ile ilgili inanç boyutudur. Bilginin basit ya da karmaşık bir yapıda olup olmadığıyla ilgilidir.

2. Bilginin değişmezliği veya sürekliliği boyutu: Bilginin zaman içindeki değişmezliği ile ilgili inanç boyutudur. Bilginin kesin olup olmadığıyla ilgilidir.

3. Bilginin kaynağı boyutu: Bilginin hangi kaynaklardan elde edildiği ile ilgili inanç boyutudur.

4. Öğrenmenin hızı boyutu: Öğrenmenin çabuk ya da kademeli bir şekilde öğrenilmesi ile ilgili inanç boyutudur.

5. Öğrenme yeteneği boyutu: Öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek mi yoksa zaman ve deneyimle gerçekleşen bir yetenek mi olduğu ile ilgili inanç boyutudur.

Schommer epistemolojik inançlarla ilgili çok boyutlu modelini geliştirirken Perry'nin (1970) çalışmasının yanı sıra Schoenfeld'in öğrenmeyle, Dweck ve Leggett'in zekayla ilgili önemli çalışmalarının sonuçlarını da değerlendirmiş ve kuramsal olarak beş boyutlu epistemolojik inanç çerçevesini belirlemiştir. Schommer ölçeğini hazırladıktan sonra beş boyutlu yapının geçerliğini denemek ve öğrenme süreciyle olan ilişkilerini belirlemek için değişik araştırmalarda yaptığı faktör analizleri sonucunda epistemolojik inançları;

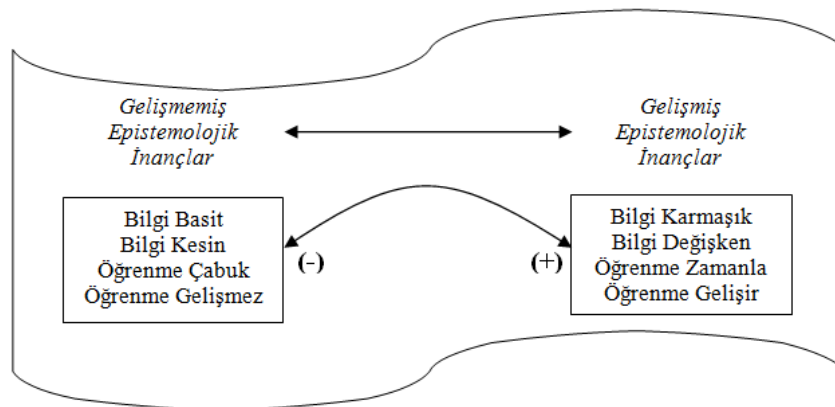
— Basit Bilgi Boyutu

— Kesin Bilgi Boyutu

— Hızlı Öğrenme Boyutu

— Sabit Beceri/Öğrenme Yeteneğinin Doğuştan Gelişi şeklinde sınıflandırmıştır

(Schommer, 1990, s. 498-504; bkz. Şekil 2.7.).



Şekil 2.7. Schommer'ın çok boyutlu epistemolojik inanç yaklaşımı

Schommer'a göre bu boyutlar, diğer epistemolojik inanç modellerinden farklı olarak birbirinden bağımsızdır ve her bir boyut öğrenme üzerinde farklı etkiler yaratabilmektedir (Boden, 2005, s. 22-37). Alanyazın incelendiğinde, eğitimde epistemolojik inanç ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin ele alındığı birçok çalışma ile karşılaşmaktadır. Örneğin, öğrenciler hızlı öğrenmeye ne kadar inanıyorlarsa, sosyal bilimler ve fen bilimlerindeki metinleri anlama düzeylerini kavrama ve yansıtma o kadar zorlanmaktadır (Schommer, 1990, s. 498-504). Öğrenciler basit bilgiye ne kadar inanıyorlarsa, matematik ve felsefe gibi derslerdeki karmaşık metinleri anlama düzeylerini kavrama ve yansıtma o kadar zorlanmaktadır (Schommer, Crouse ve Rhodes, 1992, s. 435-443). Bu dört epistemolojik inanç, öğrencilerin derslerdeki performansını tahmin etmede önemli rol oynamaktadır. Schommer'ın çok boyutlu modeli diğer epistemolojik inanç modellerinden farklı bir bakış açısına sahiptir. Eğitim alanında, bilgi ve öğrenmeyi tanımlamada, birbirinden bağımsız bu boyutların önemli rolü olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle de, eğitimciler arasında okul kültüründeki bireylerin epistemolojik gelişimleri ve inançlarına ilişkin gün geçtikçe artan bir ilgi olmaktadır (Hofer ve Pintrich, 1997, s. 88-102; Kardash ve Scholes, 1996, s. 260-267). Bu nedenlerle, eğitim ve öğretimde öğrencilerin ve öğretmenlerin olduğu kadar yöneticilerin de bilginin ve öğrenmenin doğasına ilişkin epistemolojik inançlarının etkili olacağı düşünülmektedir.

Epistemolojik inançla ilgili çalışmalara (Perry, 1968; Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule, 1986); King ve Kitchner, 1994; Kuhn,1991) bakıldığında, Schommer'ın çalışmasına kadar bilgiye tek boyutlu bir bakış açısının olduğu görülmektedir. Schommer (1990, s. 498-504), epistemolojik inançların yalnızca bilgi, zekâ ya da öğrenme gibi tek bir boyut açısından ayrı ayrı ele alınmasının yetersiz bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir. Epistemolojik inançları tüm bu boyutları içine alan çok boyutlu bir yapı ve inanç sistemi olarak düşünmek gerektiğini savunmaktadır. Schommer (1990, s. 498-504), bu amaçla kapsamlı bir Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ) geliştirmiştir. Epistemolojik inanç teorileri, bilginin kesinliği (bilginin kesin veya değişebilir oluşu), bilginin kaynağı (bilginin nereden edinildiği), bilginin oluşturulması (bilginin nasıl oluşturulduğu), bilginin edinimi (öğrenme) ve bilginin yapısı (bilginin basit veya karmaşık oluşu) ile ilgili inançlardan söz etmektedirler. Son otuz yılda gerçekleştirilen pek çok araştırma epistemolojik inançların öğrenme üzerinde etkileyici rol oynadığını ortaya koymuştur. Eldeki araştırma boyunca da bilgi ve buna bağlı olarak epistemolojik inançla ilgili bulgular ve sonuçlar Schommer'ın bakış açısı dikkate alınarak yorumlanmış ve açıklanmıştır.

Epistemolojik inancın yapısına ilişkin bu modeller incelendiğinde öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceği, öğretim ortamlarının nasıl tasarlanması gerektiği, bilgiye ilişkin anlayışların öğrenme sürecini nasıl etkileyeceğine yönelik çalışmalar önemli bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında okul kültüründeki her bir bileşenin öğrenme için büyük önem taşıdığı düşünülürse okul kültürünü şekillendiren ve kültürün belirlenmesinde anlayışının belirlenmesinde önemli olan okul yöneticilerinin epistemolojik inançlarının da büyük önem taşıdığı anlaşılır. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının öğretimin tasarlanmasında ve uygulamasında etkili olduğunu belirten Hanafin ve Hill (2002), öğretmenlerin inançlarının öğretmen davranışlarını belirleyen önemli bir değişken olduğunu ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre epistemolojik inançların okul kültüründeki öğrenciler ve okul yöneticilerinin davranışlarında da belirleyici bir role sahip olabileceği düşünülebilir. Okul yöneticilerinin epistemolojik inançlarının, eğitim programlarındaki değişikliklerin uygulanmasında ve başarısında; öğrenme ve öğretme durumlarının tasarlanmasında; okul kültüründeki diğer bileşenlerin farkındalıklarının sağlanmasında; hangi stratejilerin, hangi malzemelerin ne amaçla kullanılacaklarının belirlenerek ihtiyaç listelerinin yapılandırılmasında önemli bir etmen olabileceği düşünülebilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin sahip olması gereken epistemolojik inançlarının ortaya çıkarılması ile gelişmiş ve başarılı bir okul kültürünün oluşturulabilmesi için gerekli olan yönetici davranışlarının ortaya konulması sağlanabilir. Bundan sonraki süreç ise okul yöneticilerinin epistemolojik inançlarının bu yönde geliştirilmesi ile ilgili olmalıdır.

#### **2.1.4. Okul Kültüründe Mesleki Performans ve Mesleki Performansa Etki Eden Faktörler**

Okulların sahip oldukları başarı, sahip oldukları imkanların ve kaynakların, özellikle de insan gücünün verimli ve etkili bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu durum da okullardaki bireylerin mesleki performanslarının okulun başarısı için büyük bir önem taşıdığını göstermektedir. Mesleki performans, en basit anlamda okul kültüründeki bir bireyin belirli bir zaman içerisinde, kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesi sonucunda elde edilen sonuçlardır. Mesleki performansı etkileyen birçok faktör performans kapasitesini belli bir düzeyde etkilemektedir.

Mesleki performans kapasitesi, örgütteki bir bireyin belirli bir görevi yapabilmek için doğuştan sahip olduğu özelliklerinin veya yaşantı sonucunda edindiği becerilerinin tamamı olarak tanımlanabilir (Babalık, 2005, s.140-165). Kısa süre için ortaya konabilecek maksimum performans ve uzun süre sürdürülebilen sürekli performans olarak iki farklı

sınıfta değerlendirilen performans kapasitesinde önemli olanın sürekli performans olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte bir örgüt daha kısa sürede radikal ve etkili kararlar alarak etkili sonuçlar elde edebilen bireylere de ihtiyaç duymaktadır. Mesleki performans kapasitesini etkileyen faktörlerden biri ise bireyin mesleğine ve mesleğinin gerektirdiklerine duyduğu arzudur. Performans arzusu, örgütteki bir bireyin bir görevi yapmaya hazır ve hevesli olma olmasıdır (Babalık, 2005, s. 132-171). Tüm bu ifadeler dikkate alındığında mesleki performansı, fizyolojik açılardan ve psikolojik açılardan etkileyen birçok faktör bulunmaktadır.

Okul müdürlerinin okul kültüründeki rolü ve öğretmenlerle olası ilişkileri düşünüldüğünde okul ortamındaki dersliklerin ve okulun işlevselliği, fiziksel özelliklerinin iyi olması öğretmenlerin mesleki performanslarını hem fizyolojik hem de psikolojik açıdan etkileyen faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. MEB merkezi sistem ortak sınav kararlarını alırken gerçekleştirmek istediği en önemli amaçlardan birisi de öğretmenlerin mesleki performansını artırılması olmaktadır (MEB, 2014). Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki performanslarını arttıracak motivasyon ve iş tatmini olmak üzere iki temel faktör karşımıza çıkmaktadır.

Okul kültüründeki bireylerin davranışlarındaki niteliği etkileyen en önemli faktörlerden birisi ise motivasyondur. Motivasyon bir örgütün ve bireylerin ihtiyaçlarının tatminle sonuçlanacağı bir iş ortamı oluşturularak, bireyin harekete geçmesi için etkilenmesi ve isteklendirilmesi sürecidir (Atalay, 2006, s. 1). Maslow bir kişinin motivasyonunu etkileyen faktörleri ihtiyaçlar hiyerarşisinde beş düzeyde ele almaktadır. Bunlar fizyolojik gereksinimler, güvenlik gereksinimleri, sosyal gereksinimler, değerlendirme gereksinimi ve kendini gerçekleştirme. Örgütler, içerisindeki bireylerde farklılıklar gösteren bu gereksinim düzeylerini göz önünde bulundurarak, çalışanların motivasyonlarını üst düzeyde tutmak için, Maslow'un bu ihtiyaç hiyerarşisini dikkate almaktadır. Bu doğrultuda örgütlerde ödeme, uygun çalışma ortamı ve kafeterya gibi ortamlar bireylerin fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayacak ve onların motivasyonlarını arttıracak önemli faktörlerdir. Bunun yanında güvenli çalışma koşulları, örgütün sunduğu imkanlar ve iş güvenliği bireylerin güvenlik ihtiyaçlarını, birlikte çalışılacak iş arkadaşları, arkadaşça yapılan denetim, profesyonel ilişkiler sosyal ihtiyaçlarını, sosyal tanınma, unvan sahibi olma, yüksek statülü işte çalışma ve işten alınan dönütler saygınlıklarını, nitelikli bir iş, yaratıcılığa imkan veren ortamlar, amaca ulaşma ve örgütte ilerleme de bireylerin kendisini gerçekleştirmesini sağlayarak motivasyonlarını arttıracak ortamlar sağlamaktadır (Güldal, 2006, s. 65-75).

Motivasyon ile doğrudan ilişkili olan ve okul kültüründe bireylerin mesleki performanslarını arttıran bir diğer faktörde iş tatminidir. Kişinin içinde bulunduğu çalışma ortamı, beraber çalıştığı iş arkadaşları, yöneticisi, işteki konumu ve iş güvenliği, iş tatminiyle yakından ilgilidir (Şimşek,1995). İş tatminini etkileyen bireysel ve çevresel faktörler bulunmaktadır. Bireysel faktörler arasında; yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, kişilik özellikleri, medeni durum, çocuk sahibi olma bulunurken, çevresel faktörlerde; mesleğin kendisi, yöneticilerin davranışları, ücret, ilerleme imkanları, takdir edilme, çalışma koşulları, iş arkadaşları ile ilişkiler, statü, iş güvencesi, örgüt kültürü, stres, rol çatışması gibi unsurlar, iş tatmini üzerinde önemli derecede etkili olmaktadır (Babalık, 2005, s. 145-162).

Tüm bu bilgiler dikkate alındığında okul kültüründeki bireylerin mesleki performanslarının arttırılmasında okul yöneticilerin büyük bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin epistemolojik inançları ve nasıl olması gerektiği önemlidir. Etkili bir yönetici okuldaki bireylerin mesleki performansından maksimum verim elde edebilen kişiler olduğu düşünüldüğünde onlara sağlanacak ortamlar yöneticilerin bilgiye bakışı ile doğrudan ilgilidir.

## 2.2. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde epistemolojik inancın eğitimdeki önemine yer veren çalışmalardan bahsedilmiştir. Literatüre bakıldığında ülkemizde okul kültüründeki önemli elemanlardan olan öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin epistemolojik inançlarına yönelik araştırmalarla karşılaşılmaktadır. Epistemolojik inançları inceleyen ilk çalışmaların genellikle, epistemolojik inancı tek boyut çerçevesinde (yalnızca zeka, bilgi, öğrenme gibi tek bir boyut açısından) ele aldıkları ve inanç düzeylerini tanımladıkları görülmüştür. Schommer'ın (1990) çalışmalarıyla birlikte epistemolojik inancın çok boyutlu doğası açıklanarak bu bakış açısı altında çalışmaların şekillendiği ve araştırmacıların Schommer'ın bu çok boyutlu bakışını ele alarak çalışmalarını yürüttüğü söylenebilir.

Perry (1968), üniversite öğrencilerinin okula başladıkları zamanki ve son sınıfa geldiklerinde bilgiye ilişkin inançlarındaki değişimi incelemiştir. Perry (1968) öğrencilerin üniversiteye, bilginin mutlak ve kesin (ya doğru, ya yanlış); kolay anlaşılabilen; ilişkisiz parçalardan oluşan bir yapıya sahip olduğuna ve bir uzman (otorite) tarafından ortaya konup öğrenciye aktarıldığına inanarak geldiklerini ifade etmiştir. Son sınıfa doğru öğrencilerin, bilginin kesin ve mutlak değil, bağlama göre değişebilen doğru ya da yanlışlar şeklinde olabileceğine; birbiriyle ilişkili parçalardan oluşan karmaşık bir yapıya

sahip olduğuna ve akıl ya da deneysel kanıtlara dayanılarak birey tarafından oluşturulduğuna inandıklarını saptamıştır. Ayrıca öğrencilerin bilginin tanımı ve ediniliş biçimine yönelik inanışlarının bilme, öğrenme ve ders çalışma biçimlerinde gözlemlenebilir farklılaşmalara neden olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Schoenfeld (1983) lise öğrencilerinin matematiği öğrenme ile ilgili inançlarını incelediği çalışmasında öğrencilerin çoğunun matematikte başarılı olan kişilerin matematik yeteneği ile doğduklarına, bir kişinin bir matematik problemini en çok 10–12 dakikada çözmesi gerektiğine, eğer çözemiyorsa da bunun o kişinin, o problemi asla çözemeyeceği anlamına geldiğine inandıklarını saptamıştır. Schoenfeld (1983), öğrencilerin, öğrenmenin ya hemen gerçekleşmesi gerektiği ya da asla gerçekleşmeyeceği yönündeki inançlarının matematik problemlerini çözmeye kullandıkları yaklaşımlarda ve problemleri çözmek için harcadıkları zamanda belirleyici olduğunu ortaya koymuştur.

Schommer (1990), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının karşılaştıkları bilgileri işlemeleri ve bu bilgileri ne düzeyde kavradıklarını denetlemeleri sürecinde etkili olduğunu ve aile özellikleri ile eğitim geçmişlerinin de öğrencilerin epistemolojik inançları üzerinde belirleyici etkileri olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmaya göre, öğrenmenin ya hemen gerçekleşeceği ya da asla gerçekleşmeyeceğine güçlü biçimde inanan öğrenciler, kendilerine verilen yazılı öğretim materyalindeki pasajlara aşırı basit sonuç paragrafları yazmışlar; materyali kavrama düzeylerine ilişkin gerçekçi değerlendirmeler yapamamışlar; başarı testinden yüksek puanlar almayı beklemelerine karşın düşük puanlar almışlardır. Ayrıca bu öğrenciler, bilginin kesinliğine inançlarının güçlülüğü oranında, pasajlara kesin yargılar içeren sonuç paragrafları yazmışlar ve kesin olmayan bilgileri sanki kesin bilgileriymiş gibi yorumlamışlardır. Öte yandan, öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyi ne kadar yüksekse, aile içinde kendilerine ne kadar çok sorumluluk verilmiş ve kendi düşüncelerini oluşturmaları desteklenmişse, o düzeyde gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Schommer (1993), lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının genel akademik not ortalamaları üzerinde; cinsiyetleri, sınıf ve zeka düzeylerinin ise epistemolojik inançları üzerinde belirleyici etkileri olduğunu tespit etmiştir. Buna göre, erkek öğrenciler kız öğrencilere göre öğrenmenin anında gerçekleşmesi gerektiğine ve öğrenme yeteneğinin doğuştan getirildiğine; zeka düzeyi düşük öğrenciler, yüksek olanlara göre, liseye yeni başlamış öğrenciler ise, son sınıftaki öğrencilere göre bilginin basit, kolay anlaşılır ve kesin olduğuna; öğrenmenin anında gerçekleşmesi gerektiğine ve öğrenme yeteneğinin doğuştan



getirildiğine daha güçlü biçimde inanmaktadırlar. Ayrıca, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin genel akademik not ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Kardash ve Scholes (1996), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının, tartışmalı konularla ilgili çelişkili, net olmayan ve yeterli kanıt sağlamayan bilgileri kullanarak yaptıkları çıkarımlarda, sonuçlar üzerinde belirleyici etkileri olduğunu bulmuşlardır. Buna göre, bilginin kesin yani değişmez olduğuna güçlü biçimde inanan öğrenciler, kendilerine sunulan yazılı öğretim materyalindeki birbirine karşıt olan; fakat yetersiz kanıtlara dayanan görüşleri okuduktan sonra bir görüşü benimseyip, o görüşe dayalı sonuç paragrafları yazmışlar ve bilişsel yönden kendilerini zorlayan bu tür görevleri yerine getirmekten hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan, bilginin kesin ve mutlak olmadığına, duruma göre doğru ya da yanlış olabileceğine inananlar ise, ellerindeki bilgilerin içerdikleri çelişkileri ve yetersizlikleri yansız biçimde ortaya koyan sonuç paragrafları yazmışlar ve bilişsel açıdan kendilerini zorlayan görevlerden hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Schommer, Calvert, Gariglietti ve Bajaj (1997), lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının birinci sınıftan son sınıfa doğru ilerledikçe daha gelişkin hale geldiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca, öğrenmenin anında, çabucak gerçekleşmek zorunda olmadığına inanan öğrencilerin genel akademik not ortalamalarının, öğrenmenin çabucak gerçekleşmesi gerektiğine ya da asla gerçekleşmeyeceğine güçlü biçimde inanan öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Schommer ve Dunnell (1997), üstün zekalı lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Buna göre, üstün zekalı olduğu halde genel akademik not ortalamasına göre daha düşük olan öğrencilerin, öğrenme yeteneğinin doğuştan getirildiğine daha güçlü inandıkları, öte yandan, öğrenme yeteneğinin geliştirilebileceğine inananların not ortalamalarının ise oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğrenmenin hemen gerçekleşmesi gerektiğine, öğrenme yeteneğinin doğuştan getirildiğine ve bilginin kesin yani değişmez olduğuna güçlü biçimde inanan öğrencilerin, kendilerine verilen yazılı öğretim materyalindeki sorun durumlarına ilişkin aşırı basit ve oldukça kesin yargılar içeren çözümler ürettikleri belirtilmiştir.

Schommer ve Hutter (1995), yetişkinlerin epistemolojik inançlarının düşünme biçimleri üzerinde belirleyici etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. Bilginin karşılıklı

birbiriyle ilişkili kavramlardan oluşan karmaşık bir yapıya sahip olduğuna ve kesin ya da mutlak değil, duruma göre değişebilen bir şey olduğuna güçlü biçimde inanan yetişkinlerin karmaşık konularla ilgili daha derin, çok yönlü ve nitelikli düşünceler geliştirdikleri saptanmıştır. Aynı zamanda bu yetişkinlerin farklı bakış açılarına karşı daha açık oldukları, eldeki tüm bilgileri değerlendirmeden herhangi bir sonuca varmadıkları ve gerektiğinde düşüncelerini değiştirmekten çekinmediklerini tespit etmişlerdir.

Schommer (1998), yetişkinlerin epistemolojik inançları üzerinde yaşın ve eğitim düzeyinin belirleyici etkileri olduğunu saptamıştır. Yetişkinler, yaşları ilerledikçe öğrenme yeteneğinin doğuştan getirilen sabit bir yetenek olmadığına ve zamanla geliştirilebileceğine daha güçlü biçimde inanmaktadırlar. Benzer biçimde, eğitim düzeyi yükseldikçe bilginin basit değil, karmaşık bir yapıda olduğuna ve kesin yani değişmez değil, duruma göre değişebilen bir yapıda olduğuna daha güçlü biçimde inanmaktadırlar. Bir diğer ifadeyle, yaşın öğrenme ile ilgili inançlar, eğitim düzeyinin ise bilgi ile ilgili inançlar üzerinde belirleyici etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur.

2000 yılında Chan ve Elliot'un Hong Kong'da yaptığı araştırmada öğretmenlik programlarında okuyan 352 öğretmen adayının epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışma, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmen adaylarının öğrenmeyle ilgili daha derin yaklaşımlara sahip olduklarını, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğretmen adaylarının ise ezbercilik, tek açıdan olayı yorumlama gibi geleneksel yaklaşımlara sahip oldukları sonucunu ortaya koymuştur.

Schommer, Mau, Brookhart ve Hutter (2000), Schommer'in 63 maddelik epistemolojik inanç ölçeğinin 30 maddesini ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine uygulamışlar ve bu ölçeğin üç faktörlü bir yapı gösterdiğini bulmuşlardır. Araştırmada, öğrenmenin çabucak gerçekleşmesi gerekmediğine ve öğrenme yeteneğinin doğuştan belirlenmiş değişmez bir yetenek olmadığına inançları güçlü olan öğrencilerin genel akademik not ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Cano (2005), son yıllarda öğrencilerin epistemolojik inançlarının sınındığı araştırmalara dikkat çekerek; Avrupa'da ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin epistemolojik inançlarının değişimleri veya epistemolojik inançlarının akademik başarılarına etkisi ile ilgili az sayıda çalışma olduğunu vurgulamıştır. Bu noktadan yola çıkan Cano, araştırmasının ilk amacını öğrencilerin epistemolojik inançlarındaki değişimin incelenmesi; ikinci amacını ise, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına ilişkin epistemolojik

inançlarının akademik başarılarına etkisinin araştırılması olarak belirlemiştir. Çalışma, birkaç ilköğretim ikinci kademe okulu ve liseden yaşları 12 ile 20 arasında değişen ortalama 15 yaşındaki 1600 İspanyol öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçta, öğrencilerin epistemolojik inançlarının gerçekçilikten karmaşık yapıya doğru değişim gösterdiği saptanmıştır. Diğer taraftan epistemolojik inançların akademik başarıya doğrudan ya da öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını dolaylı olarak etkilediği ortaya çıkmıştır. Bulgular sonuç olarak iki noktaya işaret etmektedir. Bunlardan birincisi, epistemolojik inançlar ve öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin ileri düzey çalışmalarında değişime uğradığı; ikincisi ise epistemolojik inançlarla akademik başarı arasındaki ilişkinin öğrenme yaklaşımlarına rehberlik ettiği.

Schreiber ve Shinn (2003), çalışmalarında 115 üniversite öğrencisinin epistemolojik inançları ve öğrenme süreçleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sabit, değişmez öğrenme yolu ile vasıtalı, derin ve ayrıntılı öğrenme süreçleri arasında ve basit bilgi ile vasıtalı öğrenme süreci arasında ilişki bulunmuştur. Çalışmadan öğrencilerin epistemolojik inançlarının onların öğrenme süreçlerini etkilediği sonucuna varılmıştır. Phan (2006) ise 332 öğrenci ile bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Phan, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının epistemolojik inançlarından etkilendiği sonucuna varmıştır. Cano (2005) ve Phillips'in (2001) de belirttiği gibi derin ve yüzeysel öğrenme, öğrencilerin epistemolojik inançlarından etkilenmektedir.

2003 yılında Schommer-Aikins ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada farklı alanlarda eğitim gören öğrencilerin; öğrenmenin hızlı bir biçimde ve çaba harcamaksızın gerçekleşmekten ziyade, çaba gerektiren bir etkinlik olduğuna inandıklarını saptamıştır. Ayrıca eğitim düzeyi arttıkça epistemolojik inançların gelişmişlik düzeylerinin doğrusal bir gelişim izleyerek artacağını belirtmişlerdir.

Varaki'nin (2003) araştırmasında, okullarda görev yapan müdürlerin epistemolojik inançları ve liderlik stilleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırmaya göre, lise müdürlerinin ilkokul müdürlerine göre daha sofistike epistemolojik inançlara sahip oldukları ve müdürlerin epistemolojik inançları ve liderlik stilleri arasında güçlü düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yukarıda sözü edilen Cano (2005), Schommer, Duell, Orpha ve Hutter (2005) ile Schreiber ve Shinn'in (2003) çalışmaları, öğrencilerin epistemolojik inançlarının onların

akademik başarıları ve öğrenme süreçleri üzerinde etkili olduğu sonucunu vurgulamaktadır. Ülkemizde ise epistemolojik inancın eğitimdeki yeri ve önemine ilişkin çalışmaların 2000’li yıllardan itibaren başladığı görülmektedir.

Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısını incelemenin yanında üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve program türü değişkenlerine göre de inançlarını incelemiştir. Kız öğrencilerin epistemolojik inançlarının erkeklere göre daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı öğrencilerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi programında öğrenim gören öğrencilere kıyasla olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduğu görülmüştür.

2005 yılında Ravindran ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, başarı amaçları, bilimsel odakları ve öğrenme süreçleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarında öğretmen adaylarının; bilginin kaynağına ilişkin olarak, gelişmemiş epistemolojik inançlara hangi düzeyde sahiplerse, öğrenme süreçlerinde de o düzeyde yüzeysel eğilimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

2005 yılında Terzi tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve biyoloji bölümü öğrencilerinin epistemolojik inançları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin pozitivist bilim anlayışına sahip olduğu, sosyal bilimlerde okuyan öğrencilerin fen bilimlerinde okuyan öğrencilere göre daha pozitivist bilim anlayışına sahip oldukları bulunmuştur.

Eroğlu ve Güven (2006) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarını incelemiştir. Öğrencilerin ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnançları’nın diğer iki boyuta (Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ve Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç) kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin epistemolojik inançlarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür.

2006 yılında Kaplan tarafından yapılan araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğretmenlik mesleği üzerindeki etkisi çalışılmıştır. Araştırmada nitel durum çalışması yürütülmüştür. Öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançları bakımından geleneksel oldukları, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğretmenlik uygulamaları arasında paralel yönde bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır.

Aksan (2006), üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında epistemolojik inançların problem

çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmalara neden olduğunu; öğrenmenin zaman içerisinde çabaya bağlı olarak gerçekleştiğine inanan öğrencilerin, problem çözme sürecinde daha fazla düşünen ve değerlendirci bir yaklaşım içerisine girdiklerini belirtmiştir. Araştırmaya göre, bilginin bağlama göre değişebilen geçici doğru ya da yanlışlar biçimde kabul edilmesi gerektiğine inanan öğrenciler ise problem çözme sürecinde değerlendirci yaklaşımı daha fazla sergilemektedirler.

Yılmaz ve Delice (2007) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının epistemolojik ve matematik hakkındaki inançlarının problem çözme sürecine etkisini araştırmışlardır. Sonuç olarak problem çözme sürecinde öğretmen adaylarının epistemolojik ve matematik hakkındaki inançlardan etkilendiklerini belirtmişlerdir. Genel olarak, yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlarda epistemolojik inançların öğrenme üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir. Denilebilir ki epistemolojik inançlar, bireylerin öğrenme için sarf ettikleri çaba ve zaman, tercih ettikleri ders çalışma yöntemleri, ilk defa karşılaştıkları bilgileri işleme ve yorumlama şekilleri, kavrama düzeyleri, kavrama düzeylerini denetleme ölçütleri, üst düzey düşünme ve problem çözme yaklaşımları gibi değişkenler üzerinde belirleyici etkilere sahiptir.

2007 yılında Karhan tarafından “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Demografik Özelliklerine ve Bilgi Teknolojilerini Kullanma Durumlarına Göre İncelemesi” adlı çalışma yapılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemek ve bu inançların cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu gibi demografik değişkenlere ve teknoloji kullanım özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini saptamak amacıyla İstanbul ilinde görev yapan 608 ilköğretim öğretmenine ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler; bireylerin bilgiyi oluşturabileceklerine, öğrenme yeteneğinin gelişebileceğine, öğrenmenin çaba ile gerçekleşeceğine, bilginin kesin ve mutlak olduğuna inanmaktadırlar. Üniversite öğrenimi almış öğretmenlerin, üniversite öğrenimi almamış öğretmenlerden, 1-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin, 26 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerden daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu görülmüştür.

2007 yılında Tsai tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin bilimsel epistemolojik görüşleri ile öğretim inançları ve öğretim uygulamaları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bilimsel epistemolojik görüşleri ile öğretim inançları ve eğitim uygulamaları arasında yeterli oranda tutarlılık olduğu, pozitivist eğilimli öğretmenler daha pasif ve ezberci bir perspektife sahip bulunurken, yapılandırmacı eğilimli

öğretmenlerin öğrencilerin anlamalarına ve bilimsel kavramları uygulamalarına daha çok odaklandıkları görülmüştür.

Aksan ve Sözer (2007) üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemiştir. Elde edilen bulgular, eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanan öğrencilerin problem çözme sürecinde değerlendirici bir yaklaşım belirledikleri tespit edilmiştir. Buna ek olarak, tek bir doğrunun var olduğu inancına yakın olmayan öğrenciler problem çözme sürecinde ortaya çıkan sonuç ile bekledikleri sonucu karşılaştırma eğilimi gösterdikleri belirlenmiştir.

Öztürk (2008) çalışmasında, bayan öğretmenlerin mesleki performans düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, öğretmenlerin iş stresi yükseldikçe mesleki performansları düşmektedir. Evli bayan öğretmenlerin mesleki performansları ile ilgili sonuçlara bakıldığında, değişkenlerden biri olan yaş değişkeninin performansa etkisinin çok düşük olduğu sonucu çıkmaktadır. Fark anlamlı olmamasına rağmen ortalamalar incelendiğinde; 29 yaş altı, 30-34 yaş arası, 35-39 yaş arası olanların puanları eşitken, 40 yaş üstü olanların diğerlerinden 10 puan daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanları sınıf ve branş olan öğretmenlerin mesleki performansları incelendiğinde, alanları sınıf olan öğretmenlerin mesleki performanslarının branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışma süreleri/kıdemlerinin mesleki performansları üzerinde etkisinin olmadığı, performans ölçeklerinden aldıkları puanlar doğrultusunda saptanmıştır. Performans ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen ortalamalar incelendiğinde 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin performans seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Izgar ve Dilmaç'ın (2008) çalışmalarının amacı, yönetici adayı öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Schommer (1990) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Epistemolojik İnançlar Ölçeği" ile Schwarzer, Schmitz ve Daytner (1999) tarafından Bandura'nın Kuramı temel alınarak geliştirilmiş olan "Öğretmen öz-yeterlilik algısı ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu üzerinde 2006-2007 ve 2007-2008 öğretim yıllarında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi tezli ve tezsiz Yüksek Lisans programlarına

katılan 138 öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, epistemolojik inançların her üç alt boyutu olan, ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’, ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ ve ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ alt boyutlarının öz yeterlilik algılarıyla pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca yönetici adayı öğretmenlerin epistemolojik inanç boyutları ile cinsiyetleri arasında herhangi bir farklılaşma görülmemiştir.

Ertekin, Dilmaç, Delice ve Aydın (2009) öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını cinsiyet, üniversite ve bölüm değişkenleri açısından incelemiştir. Adayların epistemolojik inançlarının üç alt boyutta (Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç) cinsiyete göre farklılaştığı belirlenmiştir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğrenim gördükleri bölüme göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

2009 yılında Meral ve Çolak tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarını belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre daha güçlü yapılandırmacı inanca sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

2010 yılında Çetin tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin mizaç ve karakter özellikleri ile bilimsel epistemolojik inançlarını yordama gücü arasındaki ilişki incelenmiştir. Balıkesir ili sınırları içinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 322 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada, mizaç ve karakterler bağımsız değişken, epistemolojik inançlar ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mizaç ve karakter envanteri faktörleri bilimsel epistemolojik inancın otorite ve doğruluk boyutu negatif olarak yordadığını göstermiştir.

Güral, Altunbaş ve Karaaslan (2010) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarını ve epistemolojik inançlarını, cinsiyet, mezun olunan lise türü, branş ve bölüm gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerine devam etmekte olan 275 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının gelişmemiş olduğu ve tek bir doğrunun var olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının ise daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir.

Güven ve Belet (2010) sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve biliş bilgilerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Öğretmen adaylarının bilgiyi deneyim ve çaba ile elde edilen zihinsel süreçlerle ilişkilendirilmiş kavram olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Adaylar, öğrenmeyi sosyal çevrede deneyimler yoluyla gerçekleşen ve zaman alan bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Güral, Altunbaş ve Karaaslan (2010) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve epistemolojik inançları, cinsiyet, mezun olunan lise türü, branş ve bölüm gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerine devam etmekte olan 275 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının gelişmemiş olduğu ve tek doğrunun var olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının ise daha gelişmiş olduğu belirlenmiştir.

Tüken (2010), 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Eskişehir’de öğrenim gören toplam 938 ilköğretim 8. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin geleneksel ve yapılandırmacı bağlamda bilim ve bilimsel bilgiye ilişkin felsefi bakış açılarını ortaya koymalarını amaçlamıştır. Çalışmaya göre, öğrencilerin bilgi ve bilmeye yönelik farklı boyutlarda, farklı inançlara sahip oldukları; bilimsel bilginin deneysel kökeni, bilimsel çalışmalardaki merak ve sorgulama ve bilimsel bilginin değişebilirliği boyutlarında yapılandırmacı (gelişmiş) inançlara sahip olduklarını belirlemiştir.

Bacanlı Kurt (2010), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında 256 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin yeniliğe açık ve değişime direnme düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarının bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir boyutunda cinsiyet değişkenine göre, bilgi tek ve kesindir boyutu haricinde diğer boyutlarda da kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Buna karşın branş değişkenine göre epistemolojik inanç düzeylerinin farklılaşmadığı vurgulanmıştır. Araştırmaya göre epistemolojik inançların değişime direnmeyi açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Boyutlara göre bakılırsa “öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutunun değişime direnme üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu ifade edilmiştir. “Bilgi tek ve kesindir” ve “bilginin kaynağı uzmandır” ve “öğrenme yetenek işidir” boyutlarının değişime direnme üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.



Keçici Erben (2011) tarafından yapılan çalışmada matematik öğretmenliği programları ayrıntılı olarak ele alınmamış, daha genel bir bakış açısıyla Almanya'daki eğitim sistemindeki öğretmenin yeri ve öğretmen mesleğine kabul edilecek öğretmen adaylarının seçiminde uygulanan yöntemler ele alınmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, Türkiye'nin öğretmen eğitimi uygulamaları değerlendirilmiş ve bazı önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca Almanya'da mesleğe kabulde en önemli ölçütün mesleki performans olduğunu tespit edilmiştir. Almanya'da öğretmen adaylarının mesleki performansı hakkında doğru karar verilebilmesi için öğretmen adaylarının okuldaki çalışmaları iki ayrı aşamada izlenmekte ve değerlendirilmektedir. Bizde ise sadece KPSS ile istihdam edilen öğretmen adayı gerçek sınıf ortamlarındaki performansı ayrıntılı olarak izlenip değerlendirilmeden mesleğine devam etmektedir.

Yılmaz ve Şahin (2011) öğretmen adaylarının öğretime ilişkin bakış açıları ile beraber epistemolojik inançlarını, cinsiyet ve öğrenim gördükleri program değişkenlerine göre incelemiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının öğretimde yapılandırmacı yaklaşımı, geleneksel yaklaşıma göre daha fazla benimsediklerini göstermektedir. Adayların öğretime ilişkin yaklaşımlarının epistemolojik inançları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmen adaylarının, kız adaylar ile kıyaslandığında öğretimde yapılandırmacı yaklaşımı daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir. 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören adaylar ile İngiliz dili eğitimi programında yer alan adayların diğerleri ile kıyaslandığında geleneksel öğretim yaklaşımını benimsedikleri görülmektedir.

Demirel (2014), 2013-2014 eğitim-öğretim yılında fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalı 1. sınıfta öğrenim gören 119 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete, akademik başarıya ve sınıf düzeyine göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, fen bilgisi öğretmen adaylarının sabit yetenek boyutunda gelişmiş epistemolojik inanca sahipken, hızlı öğrenme boyutunda daha az gelişmiş epistemolojik inanca sahip olduğu tespit edilmiştir. Epistemolojik inançların dört alt boyutu olan; sabit yetenek, basit bilgi, hızlı öğrenme ve kesin bilgi ile cinsiyet arasında anlamlı ilişkinin olduğu ve farkın kızlar lehine olduğu görülmüştür. Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının dört alt boyutu ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür.

Kösem en ve Şahin (2014) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programına yönelik görüşlerini, epistemolojik inançlarını, görüşleri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel desendeki bu çalışmanın

örneklemine Denizli merkez ilçede çalışan 332 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutu dışında daha yüzeysel olduğu belirlenmiştir.

Boran (2014), 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, 20 fen bilgisi öğretmen adayı ile argümantasyon temelli fen dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşleri ve epistemolojik inançları üzerine etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, katılımcıların gelişme gösterdiği epistemolojik inanç boyutlarını; bilginin tek olduğuna inanç boyutu ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutu olarak bulmuştur.

Yılmaz (2014), 2012-2013 eğitim öğretim yılında İstanbul’daki devlet okullarında görev yapan toplam 300 ilkökul ve ortaokul öğretmeni ve yöneticileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, onların sahip oldukları epistemolojik inançları ile karşılaştıkları problemleri çözme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçları, epistemolojik inançların problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmalara neden olduğunu ortaya koymuştur. “Gelişmiş epistemolojik inançlar” ile “problem çözme becerileri algısı” arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki saptanmış; epistemolojik inançları gelişmiş bireylerin, problem çözme becerilerinin de gelişmiş olduğu görülmüştür. Eğitimcilerin Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnançlarının (ÖÇBOİ), diğer iki alt boyuta ilişkin inançtan (Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç) daha gelişmiş düzeyde olduğuna ulaşılmıştır.

Sönmez ve Kılınç’ın (2015) fen bilimleri öğretmenlerinin epistemolojik inanç sistemleri ve sosyobilimsel konularda yapmış oldukları öğretimleri belirlemek ve bu iki faktör arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla üçü Ankara’da, biri Kırşehir’de olan dört öğretmenle gerçekleştirdikleri çalışmada; bilgiyi mutlak ve değişmez kabul eden öğretmenlerin bilimsel bilgiyi de mutlak ve değişmez olarak gördükleri gözlenmiştir. Bunun yanında, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmenlerin sosyobilimsel konuların öğretiminde yenilik beklentilerine uygun bir öğretim sergiledikleri görülürken, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip olan öğretmenlerin sosyobilimsel konuların öğretiminde yenilik beklentilerine uygun olan bir öğretim ortaya koymadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde eğitim sistemindeki aksaklıklar nedeniyle var olan şartlara uygun bir eğitimin uygulandığı, bu durumun bazı kültürel faktörlerden ve alışkanlıklardan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alemdağ ve Öncü'nün (2015) beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz-yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımlarını bazı değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, nicel veriler 1723, nitel veriler 14 öğretmen adayından elde edilmiştir. Bu çalışmada, akademik öz-yeterlik ve öğrenme yaklaşımlarını yordamada epistemolojik inancın önemli bir rolü olduğu ve 'Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç' ve 'Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç' boyutlarında yüksek epistemolojik inanca sahip öğretmen adaylarının, konuları yüzeysel olarak öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, akademik öz-yeterlik ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelendiğinde yüksek akademik öz-yeterliğe sahip öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenmede daha iyi oldukları belirlenmiştir.

Özkan Hıdıroğlu ve Hıdıroğlu'nun (2016) yaptıkları çalışmada, matematik öğretmenlerinin matematiksel modellemedeki yaklaşımlarını açıklamada epistemolojik inançlarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, matematik öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile açık uçlu gerçek yaşam problemleri olan matematiksel modellemedeki yaklaşımları arasında zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve epistemolojik inançlarının süreçteki yaklaşımları zayıf veya orta düzeyde yordadığı görülmüştür. Epistemolojik inancı yüksek matematik öğretmenlerinin özellikle varsayımları belirleme, strateji kurma, yorumlama, doğrulama gibi belli modelleme yaklaşımlarında başarılı olduklarını göstermiştir.

Güngör ve Yenel'in (2016) beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını ve liderlik özelliklerini belirleyerek aralarındaki ilişkiyi inceledikleri çalışma beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 254 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Epistemolojik inançlar ile liderlik özellikleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve epistemolojik inançlarının cinsiyet, yapmış oldukları spor branşları, aktif olarak sporla ilgilenme durumları, öğrenim gördükleri üniversite, yaş aralıkları, mezun olunan lise türü gibi değişkenlerden anlamlı olarak etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

İnsanlar hangi tür epistemolojik inançlara sahip olurlarsa olsunlar, sahip olunan bu inançların öğrenme üzerinde önemli etkileri olduğu birçok araştırma sonucunda ortaya konmuştur (Perry, 1968; Schommer, 1990; Schommer, 1993; King ve Kitchener, 1994; Schommer-Aikins vd., 2002). Bu araştırmaların sonuçlarında epistemolojik inançların bireylerin karşılaşmış oldukları bilgileri kavrama düzeyleri, problem çözme yaklaşımları,

üst düzey düşünme biçimleri, bilgileri yorumlama biçimleri ve düzeyleri gibi değişkenler üzerinde belirleyici etkilere sahip olduğu ortaya konmuştur.

Yapılan araştırmalarda öne çıkanlara bakıldığında, epistemolojik inanç ile okul kültüründeki okul yöneticilerine yönelik çalışmaların dünya genelinde dahi oldukça az olduğu ülkemizde de bu yönde bir araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle de yöneticilerin davranışlarının temelinde yatan en önemli faktörlerden biri olan onların sahip olmaları gereken epistemolojik inançlarını araştırmak ve geliştirmek eğitimde önemli bir hedef olarak görülmeli ve bu yönde çalışmalar arttırılmalıdır.



### 3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, belirtilen amaca ulaşmak için yapılan araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma modellerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005, s. 77-78). Araştırmada kullanılan ölçek örneklem grubuna uygulandığı için araştırma tarama modellerinden biri olan genel tarama modeli olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s. 91-93; Karasar, 2005, s. 79-80).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Denizli ilinin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 2072 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü belirlenirken Gay ve Airasian' ın (2000, s. 117-145) tablosu dikkate alınmış ve örneklem büyüklüğü en az 324 öğretmen olarak belirlense de araştırmacı 345 öğretmene ulaşmıştır.

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} = 324$$

$$1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}$$

N = Evren büyüklüğü

n = Örneklem büyüklüğü

d = Tutum düzeyi (0.05)

t = Güven düzeyinin tablo değeri

PQ = ( .50) . ( .50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

Araştırmanın örneklemini belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu yöntemde araştırmada her birimin örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığı vardır (Balcı, 2010, s. 83-85). Yani yansızlık kuralının uygulanabildiği bir örneklemedir (Akhun, 1991, s. 38-45). Örneklem birimine (öğretmene) eşit seçilme olasılığı verilmesinin anlamı evrenden her bir örneklemin eşit olasılıkla seçilmesine olanak sağlanmasıdır (Çıngı, 1994, s. 1-15). Ayrıca bu örneklem yönteminin kullanılmasıyla örneklem, evrenin temsilini sağlamada daha güçlü hale gelmiştir

(Büyüköztürk vd., 2012, s. 90-92). Araştırmanın örneklemini oluşturan 345 öğretmen cinsiyet, branş, yaş, kıdem, daha önce yönetici olarak çalışma, mezun olunan okul türü, sendikalı olma durumu, eğitim düzeyi ve hizmet içi seminerlere katılma sıklığı gibi farklı değişkenlere göre Tablo 3.1.'de gruplandırılmıştır.

Tablo 3.1.

*Öğretmenlerin Farklı Değişkenlere Göre Gruplandırılması*

| Kişisel Bilgiler                      |                  | N   | %    |
|---------------------------------------|------------------|-----|------|
| Cinsiyet                              | Kadın            | 171 | 49,6 |
|                                       | Erkek            | 174 | 50,4 |
|                                       | Toplam           | 345 | 100  |
| Branş                                 | Sayısal          | 115 | 33,3 |
|                                       | Sözel            | 136 | 39,4 |
|                                       | Sanat-Spor       | 55  | 15,9 |
|                                       | Yabancı dil      | 39  | 11,3 |
|                                       | Toplam           | 345 | 100  |
| Yaş                                   | 20-30 yaş arası  | 81  | 23,5 |
|                                       | 31-40 yaş arası  | 188 | 54,5 |
|                                       | 41 yaş ve üzeri  | 74  | 21,4 |
|                                       | Toplam           | 343 | 99,4 |
| Kıdem                                 | 0-10 yıl arası   | 171 | 50,3 |
|                                       | 11-20 yıl arası  | 125 | 36,8 |
|                                       | 21 ve üzeri      | 44  | 12,9 |
|                                       | Toplam           | 340 | 98,6 |
| Daha Önce Yönetici Olarak Çalışma     | Hayır            | 264 | 76,5 |
|                                       | Evet             | 73  | 21,7 |
|                                       | Toplam           | 337 | 97,7 |
| Mezun Olunan Okul Türü                | Eğitim Fakültesi | 280 | 81,6 |
|                                       | Diğer            | 63  | 18,3 |
|                                       | Toplam           | 343 | 99,4 |
| Sendikalı olma durumu                 | Hayır            | 75  | 21,7 |
|                                       | Evet             | 262 | 75,9 |
|                                       | Toplam           | 337 | 97,7 |
| Eğitim Düzeyi                         | Lisans           | 302 | 87,5 |
|                                       | Lisansüstü       | 42  | 12,2 |
|                                       | Toplam           | 344 | 99,7 |
| Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Sıklığı | Hiç              | 114 | 33,0 |
|                                       | Nadiren          | 103 | 29,9 |
|                                       | Arada            | 86  | 24,9 |
|                                       | Çoğu zaman       | 34  | 9,9  |
|                                       | Her zaman        | 8   | 2,3  |
|                                       | Toplam           | 345 | 100  |

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Schommer'ın (1990) geliştirdiği, Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2002; 2005) Türkiye'ye uyarladığı "Epistemolojik İnanç Ölçeği", etkili okul yöneticilerinin sahip

olması gereken epistemolojik inançların ve bu inançların onların mesleki performanslarına etkisinin incelenmesinde, araştırmanın problemine cevap verecek şekilde araştırmacı tarafından uyarlanarak çalışmada tek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

### 3.3.1. Epistemolojik İnanç Ölçeği

Denizli'nin Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları ve bu inançların öğretmenlerin mesleki performanslarına etkisini belirlemek için araştırmanın kuramsal temeli oluşturulmuş ve literatür taraması yapılmıştır. Schommer (1990) tarafından geliştirilen beş boyutlu (bilginin yapısı, bilginin değişmezliği, bilginin kaynağı, öğrenmenin hızı, öğrenme yeteneği) epistemolojik inanç ölçeğini, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002, 2005) Türkçeye çevirerek, Ankara'daki dört üniversitenin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören toplam 595 üniversite öğrencisine uygulamışlardır. Elde ettikleri veriler üzerinden gerçekleştirdikleri analizler doğrultusunda 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç', 'Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç' ve 'Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç' şeklinde üç boyutlu ve 35 maddeden oluşan bir ölçek elde etmişlerdir. Yapı geçerliği için gerçekleştirilen faktör analizlerinin ölçeğin üç boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermesi ve bu üç faktörün açıkladıkları varyans miktarının % 28,09 olmasıyla birlikte, iç tutarlılık katsayılarının her bir boyut için .83, .62, .59 şeklinde ve ölçek geneli içinse .71 olarak hesaplandığı dikkate alındığında, epistemolojik inanç ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenilebilir. Ölçek Türkiye'ye uyarlandığında kültürel farklılıklardan dolayı 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç', 'Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç' ve 'Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç' olmak üzere üç faktörden oluştuğu ortaya çıkmıştır. Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2002, 2005) uyarlamış olduğu bu ölçek, (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir.

Türkiye'ye uyarlanan ölçek, bu çalışmanın amacına uygun olacak şekilde araştırmacı tarafından uyarlanmıştır. Ölçeği kullanmak için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmada kullanılacak ölçek için dokuz farklı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşlere göre, ölçek içerisinde maddelerin alt boyutları yeterince ifade ettiği, bu çerçevede çalışmanın amacına yönelik uyarlanan ölçeğin kullanılabilir olduğu belirtilmiştir. Ayrıca uzmanlar ölçeğin bazı kısımları için içerik yönünden bazı önerilerde bulunmuşlardır ve ölçek hazırlarken dikkat edilecek noktalara ve ölçeğin bazı kısımlarına

ilişkin biçimsel yönden görüşlerini ifade etmişlerdir. Uzmanlardan alınan görüş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçek son haline getirilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda uyarlanan ölçek iki kısımdan oluşmuştur. Birinci kısmı “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci kısmı “Epistemolojik İnanç Ölçeği” oluşturmuştur. Veri toplama aracının Kişisel Bilgi Formu’nda araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, branş, kıdem, mezun olunan okul türü, sendikalı olup olmama, daha önce yönetici olarak çalışma, yönetimle ilgili hizmet içi eğitimlere katılma sıklığı gibi bazı demografik özelliklerini belirlemeye yönelik maddeler yer almıştır. İkinci kısım ise iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde, öğretmenlere epistemolojik inanç ölçeğindeki maddelerin belirttiği özelliğin etkili okul yöneticisinde bulunması gerekliliğine ne derece katıldıklarına ilişkindir. Uzman görüşleri doğrultusunda orijinal ölçekten farklı olarak “Kararsızım” ifadesi çıkartılarak 4’lü likert tipi ölçek oluşturulmuştur. “Kararsızım” ifadesinin ölçekten çıkarılmasının nedeni, yığılmanın bu ifadeye fazla olmasıdır. Bu nedenle, maddelere ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla 4’lü likert tipi derecelendirme (“Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum”) kullanılmıştır. Katılma derecesi aralıkları  $\frac{n-1}{n}$  formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 4 arasındaki aralık genişliği 0.75 olarak belirlenmiştir (bkz. Tablo 3.2.).

Tablo 3.2.

*Epistemolojik İnanç Ölçeğindeki (I. Bölüm) Maddeler İçin Düzey Aralıkları*

| Katılım Durumu          | Epistemolojik İnanç Düzeyi<br>(Olumlu Maddeye Göre) |           |
|-------------------------|---|-----------|
| Kesinlikle Katılıyorum  | Yüksek Düzeyde Gelişmiş                             | 3.25-4.00 |
| Katılıyorum             | Gelişmiş  | 2.50-3.24 |
| Katılmıyorum            | Düşük Düzeyde Gelişmiş                              | 1.75-2.49 |
| Kesinlikle Katılmıyorum | Gelişmemiş  | 1.00-1.74 |

Katılma düzeyleri için sınırlar (1.00-1.74) “Kesinlikle Katılmıyorum”, (1.75-2.49) “Katılmıyorum”, (2.50-3.24) “Katılıyorum”, (3.25-4.00) “Kesinlikle Katılıyorum” olarak belirlenmiştir.

İkinci bölüm, ölçekteki maddelerin öğretmenlerin mesleki performansları üzerindeki etkilerinin ne derece olduğuyla ilgilidir. Bu bölümdeki maddelere öğretmenlerin algılarını belirlemek amacıyla 4’lü likert tipi derecelendirme (“Oldukça Fazla”, “Genellikle”, “Çok Az”, “Neredeyse Hiç”) uygulanmıştır. Katılma derecesi aralıkları yine



$\frac{n-1}{n}$  formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 4 arasındaki aralık genişliği 0.75 olarak belirlenmiştir (bkz. Tablo 3.3.).

Tablo 3.3.

*Epistemolojik İnanç Ölçeğindeki (II. Bölüm) Maddeler İçin Düzey Aralıkları*

| Etkililik Derecesi |           |
|--------------------|-----------|
| Oldukça Fazla      | 3.25-4.00 |
| Genellikle         | 2.50-3.24 |
| Çok az             | 1.75-2.49 |
| Neredeyse Hiç      | 1.00-1.74 |

Başka bir ifadeyle, ikinci kısımda (I. Bölüm ve II. Bölüm) yer alan iki bölümlü ölçeğin tüm maddeleri ortak olup derecelendirmeleri farklıdır. Ölçekteki maddeler üç boyuta ayrılmıştır. İki bölüme de ait olan bu maddelerin epistemolojik inanç boyutlarına göre dağılımı aşağıdaki gibidir:

Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç ile İlgili Maddeler (ÖÇBOİ) →

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18

Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ile İlgili Maddeler (ÖYBOİ) →

19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26

Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç ile İlgili Maddeler (TBDVOİ) →

27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

### 3.3.2. Ölçeğin Geçerliliği ve Güvenirliği

Özgün ölçeğin (Schommer, 1990) test-tekrar test güvenirliliği .74'tür. Faktörlerin güvenirlilik katsayıları ise .85 ile .63 arasında değişmektedir. Uyarlanan 35 maddelik ölçeğin (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002) ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları birinci faktör için .83, ikinci faktör için .62, üçüncü faktör için .59 ve ölçeğin bütünü için ise .71 olarak hesaplanmıştır. Karhan'ın (2007) çalışmasında ise uygulanan epistemolojik inanç ölçeğine ait Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç' boyutunda .78, 'Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç' boyutunda .63, 'Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç' boyutunda .61 ve ölçeğin tümü için ise .74 olarak hesaplanmıştır.

Eldeki çalışmada uyarlanan ölçek için 128 kişilik pilot çalışma yapılmış ve bu ölçeğin birinci bölümünün güvenilirliği .90, ikinci bölümünün güvenilirliği .83 olarak bulunmuştur. Çalışmanın amacına uygun olacak şekilde araştırmada kullanılmak üzere uyarlanan ölçeğin 345 öğretmen üzerinde uygulanması sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, birinci bölümünün boyutlara göre Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutunda .91, ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutunda .91, ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutunda .65 ve ölçeğin tümü için ise .91 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki performanslarına etkisi olan ikinci bölümünde Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutunda .87, ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutunda .89, ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutunda .65 ve ölçeğin tümü için ise .85 olarak hesaplanmıştır.

Hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak için Eğitim Bilimleri alanında çalışma yapan 9 farklı uzmanın görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Ölçme aracında yer alan maddelerin kaç başlık altında toplanacağını belirleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda üç boyutlu bir yapı ile karşılaşmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiş olan yapının test edilmesinde ve doğrulanıp doğrulanmadığının incelenmesinde doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda, gerekli değişiklik ve düzeltmeler yapılmış ve ölçek son haline getirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda uyarlanan Epistemolojik İnanç Ölçeği’nin (EİÖ) pilot çalışma kapsamında güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin birinci ve ikinci bölümü için hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci bölümü için güvenilirlik katsayısı 0.897, ikinci bölümü için güvenilirlik katsayısı 0.825 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan Epistemolojik İnanç Ölçeğinin boyutlar bazında madde analizleri yapılmıştır. I. alt bölüme ait boyutların güvenilirlik katsayıları; Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÖÇBOİ) 0.905, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (ÖYBOİ) 0.908, Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç (TBDVOİ) 0.651’dir. II. alt bölüme ait boyutların güvenilirlik katsayıları; Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (ÖÇBOİ) 0.871, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (ÖYBOİ) 0.888, Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç (TBDVOİ) 0.794’tür. Bu bilgiler doğrultusunda ölçeğin güvenilir olduğunu söyleyebiliriz.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının sonbahar döneminde toplanmıştır. Ölçeğin uygulanması için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak gerekli onay alınmıştır. (bkz. Ek...). Ölçek uygulanmadan önce, Schommer'ın (1990) Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Türkçe versiyonu için Deryakulu ve Büyüköztürk'ten gerekli izinler alınmıştır. Ölçeğin ortaokullarda uygulanabilmesi için Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuştur. Gerekli onay alındıktan sonra ölçek öğretmenlere uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracının uygulanacağı okullara gidilerek önce yöneticilerle irtibat kurulmuştur. Ölçek Denizli'nin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde bulunan ve rastgele seçilen devlet ortaokullarında görev yapmakta olan gönüllü öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmış ve zaman sınırlaması konulmamıştır. Ayrıca uygulama esnasında samimiyetle doldurulmadığı gözlenen formlar işaretlenerek analize tabi tutulmamıştır. Bu süreç sonunda, Denizli'nin Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki devlet okullarında çalışan 345 ortaokul öğretmenin verileri araştırmada kullanılmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Örneklem grubunun demografik özelliklerini (cinsiyet, branş, kıdem, mezun olunan okul türü, daha önce yönetici olarak çalışma, yönetimle ilgili hizmet içi eğitimlere katılma sıklığı) belirlemek ve betimlemek için yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin, etkili bir okul yöneticisinde bulunması gereken epistemolojik inançlara ilişkin algılarının onların demografik özelliklerine göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için kullanılacak testleri tespit etmek amacıyla puanların normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunu incelemek için Kolmogrov Smirnov testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.4.

#### *Kolmogrov Smirnov Testi Sonuçları (I. Bölüm)*

| Boyutlar | n   | Z     | P     |
|----------|-----|-------|-------|
| ÖÇBOİ    | 345 | 2.545 | 0.000 |
| ÖYBOİ    | 345 | 2.084 | 0.000 |
| TBDOİ    | 345 | 1.318 | 0.062 |

Kolmogrov Smirnov Testi'nin sonucunda, bulunan anlamlılık değerinin .05'in üstünde olması puan dağılımının normal olduğu; .05'in altında olması puan dağılımının normal olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Tablo 3.4. incelendiğinde 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç' boyutu ( $z=2.545$ ;  $p<0.05$ ) ve 'Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç' boyutu ( $z=2.084$ ;  $p<0.05$ ) normal dağılım göstermemekte, 'Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç' boyutu ( $z=1.318$ ;  $p>0.05$ ) ise normal dağılım göstermektedir. Normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde parametrik olmayan (nonparametrik) vardamsal istatistik tekniklerine, normal dağılım gösteren verilerin analizinde ise parametrik vardamsal istatistik tekniklerine başvurulmuştur.

Öğretmenlerin, etkili okul yöneticisine ilişkin ölçekteki önermelerin onların mesleki performanslarına ne derece etkide bulunduğuna ilişkin algılarının demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için kullanılacak testleri tespit etmek amacıyla puanların normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunu incelemek için Kolmogrov Smirnov testi kullanılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.5.

*Kolmogrov Smirnov Testi Sonuçları (II. Bölüm)*

| <i>Boyutlar</i> | <i>n</i> | <i>Z</i> | <i>P</i> |
|-----------------|----------|----------|----------|
| MPÖÇBOİ         | 345      | 1.672    | 0.007    |
| MPÖYBOİ         | 342      | 1.943    | 0.001    |
| MPTBDVOİ        | 342      | 1.535    | 0.018    |

Kolmogrov Smirnov Testi'nin sonucunda bulunan anlamlılık değerinin 0.05'in üstünde olması puan dağılımının normal olduğu; 0.05'in altında olması puan dağılımının normal olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Tablo 3.5. incelendiğinde 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç' boyutu ( $z=1.672$ ;  $p<0.05$ ), 'Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç' boyutu ( $z=1.943$ ;  $p<0.05$ ), 'Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç' boyutu ( $z=1.535$ ;  $p<0.05$ ) normal dağılmamaktadır. Normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde parametrik olmayan (nonparametrik) vardamsal istatistik tekniklerine başvurulmuştur.

## 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançları ve bu inançların öğretmenlerin mesleki performansına etkisine ilişkin öğretmen algıları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ortaokul öğretmenlerine uygulanan Epistemolojik İnanç Ölçeğinden elde edilen veriler nicel veri çözümleme teknikleriyle analiz edilmiş ve her alt probleme ilişkin elde edilen bulgular çizelge ve tablolarla birlikte bu bölümde yer almıştır. Bulgular ve yorumlar sunulurken alt problemler ve sırası dikkate alınmıştır.

### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin epistemolojik inanç düzeylerine ilişkin algıları nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek için örneklemden elde edilen verilere betimsel istatistik teknikleri uygulanmış ve elde edilen boyutlara ilişkin bulgular tablolarla desteklenerek sunulmuştur. Bu bölümde öncelikle etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançlarına ilişkin öğretmen algılarına yönelik veriler Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

*Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnançına İlişkin Öğretmen Algıları*

| Boyutlar   | n   | $\bar{x}$ | Ss    | Katılım Durumu | Epistemolojik İnanç Düzeyi |
|------------|-----|-----------|-------|----------------|----------------------------|
| ÖÇBOİ      | 345 | 3.063     | 0.510 | Katılıyorum    | Gelişmiş                   |
| ÖYBOİ      | 345 | 3.146     | 0.615 | Katılıyorum    | Gelişmiş                   |
| TBDVOİ     | 345 | 2.782     | 0.447 | Katılıyorum    | Gelişmiş                   |
| Eİ (Genel) | 345 | 3.010     | 0.408 | Katılıyorum    | Gelişmiş                   |

Tablo 4.1. incelendiğinde, öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançların her boyutuna ilişkin davranışlara sahip olmasını gerekli gördükleri belirlenmiştir. Yani, tüm boyutlara ilişkin öğretmenlerin genel yargısının yüksek olduğu görülmüş ve öğretmenler etkili okul yöneticisinin epistemolojik inancının yüksek olması ( $\bar{x}=3,010$ ) gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre etkili okul yöneticilerinden en yüksek düzeyde beklenen ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ ( $\bar{x}= 3,146$ ) boyutuna ilişkin davranışlar iken, en düşük düzeyde beklenen ise ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ ( $\bar{x}=2,782$ ) boyutuna ilişkin davranışlar olmuştur. Bir başka ifadeyle, ortaokul öğretmenleri etkili okul yöneticilerinin daha çok öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının yüksek olması gerektiğini vurgulamışlardır. Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İlişkin Epistemolojik İnanç, etkili okul yöneticilerinde en az gerekli görülen boyut olsa da, öğretmenler etkili okul yöneticilerinin

tek bir doğrunun olduğuna ilişkin daha esnek davranmaları gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançlarına ilişkin algılarını belirlemek için ölçeğin maddelerinden elde edilen istatistiki bulgular Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.

*Öğretmen Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinden En Çok Beklenen Epistemolojik İnanç Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumu ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri*

| Davranışlar  | n   | $\bar{x}$ | Ss   | Katılım Durumu          | Epistemolojik İnanç Düzeyi |
|--|-----|-----------|------|-------------------------|----------------------------|
| 6) Bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlama (ÖÇBOİ) | 342 | 3.44      | .846 | Kesinlikle Katılıyorum  | Yüksek Düzeyde Gelişmiş    |
| 1) Öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olacak uygulamaları destekleme (ÖÇBOİ)              | 345 | 3.37      | .843 | Kesinlikle Katılıyorum  | Yüksek Düzeyde Gelişmiş    |
| 5) Bilimsel özgün düşünceleri önemseme (ÖÇBOİ)   | 342 | 3.32      | .825 | Kesinlikle Katılıyorum  | Yüksek Düzeyde Gelişmiş    |
| 15) İşe yoğunlaşıldığında zor durumların üstesinden geleceğine inanma (ÖÇBOİ)                    | 343 | 3.31      | .747 | Kesinlikle Katılıyorum  | Yüksek Düzeyde Gelişmiş    |
| 13) Okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulama (ÖÇBOİ)   | 343 | 3.25      | .758 | Kesinlikle Katılıyorum  | Yüksek Düzeyde Gelişmiş    |
| 29)Sözcüklerin tek anlamının olacağını düşünme (TBDVOİ) [olumsuz madde]                          | 339 | 1.74      | .748 | Kesinlikle Katılmıyorum | Yüksek Düzeyde Gelişmiş    |

Öğretmenlerin etkili okul yöneticilerinden bekledikleri, “kesinlikle katılıyorum” olan yukarıda belirtilen epistemolojik inanç davranışları incelendiğinde, öğretmenlerin etkili yöneticiden liderlik davranışları bekledikleri ileri sürülebilir. Öğretmenler yöneticilerin karar verirken aceleci olmamalarını ve kararlarını sağlıklı bir biçimde ele alarak vermelerini istemişlerdir. Öğretmenlerin bu beklentileri, yöneticilerin grup kararları almalarını veya öğretmenleri karar sürecine dahil edilmelerini arzu ettiklerinin bir göstergesi olabilir. Simon’a (1967) göre rasyonel kararlar almak, bir örgütün kalbidir. Etkili yöneticilerin; öğretmenlerin beklentilerine uygun bir biçimde, karar ile ilgili ya da karara katkıda bulunacak uzmanlık becerilerine sahip öğretmenleri sürece dahil etmeleri ile daha doğru kararlar alınmasına fırsat verilir.

Öğretmenlerin “kesinlikle katılıyorum” şeklinde olan bir başka beklentisi, yöneticilerin “Öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olacak uygulamaları desteklemesi” olarak belirlenmiştir. Öğretmenler etkili yöneticilerin kendilerinin mesleki

gelişimlerine yardımcı olmalarını beklemektedirler. Mesleki gelişim bir öğretmenin moral düzeyini yükselten ve aynı zamanda da yöneticinin grubunu etkileyen araçlardan biridir (Underwood, 1992). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen bir okul yöneticisinin aynı zamanda öğretmenlerin moral düzeyini de yükseltmesi beklenir. Çünkü mesleki gelişim Herzberg'in iki etken kuramına göre, bireylerin iş doyumunu etkileyen güdüleyiciler arasında gösterilmektedir. Okulların tam performans sergileyebilmesi için okullar, bütün üyelerinin öğrenmesini devam ettirmeyi kolaylaştıracak süreçleri ve uygulamaları geliştirmelidir (Silins ve Mulford, 2002).

Öğretmenler ayrıca etkili yöneticilerin “bilimsel ve özgün düşünceleri” desteklemelerini arzu etmektedirler. Öğretmenler, özgün fikirlerini ve düşüncelerini okul ortamlarında rahatça ifade ettikleri takdirde, okula katkıda bulunabilecek ve okulun etkililiğini artıracak uygulamaların ortaya çıkmasına neden olabilirler. Henri Fayol'un bir örgütün verimliliğini etkileyen ünlü 14 maddesinden birisi olan başlatıcılığın da öğretmenlerin bu beklentileri arasında gizli bir biçimde bulunduğu söylenebilir. Etkili yöneticiden okul içinde bilimsel ve özgün düşünceleri desteklemesi, öğretmenlerin okula, öğrencilere, okul çevresine önemli katkıları olabilecek yenilikçi uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunması beklenmiştir.

Öğretmenlerin yöneticilerinden bekledikleri bir başka davranış da “İşe yoğunlaşıldığında zor durumların üstesinden gelineceğine inanması” olmuştur. Bu öğretmenlerin, etkili yöneticilerin zor durumlarda yılmamalarını ve sorunların üzerine cesaretle gitmelerini istediklerini göstermiştir. Stogdill (1947) liderlik çalışmalarını özetlediği araştırmasında liderlerin azimli ve sebat sahibi kimseler olduklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin “kesinlikle katılıyorum” şeklinde olan bir başka beklentisi, etkili yöneticilerin “Okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulaması” olarak bulunmuştur. Buna göre, etkili yöneticilerin okuduğu her şeyi ayrıntılı olarak analiz ettikten sonra bir yargıya varması ve eleştirel bir bakış açısıyla okuduklarını yorumlaması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin “kesinlikle katılıyorum” şeklindeki bir başka beklentisi yöneticilerin “Sözcüklerin tek anlamının olacağını düşünmemesi” olmuştur. Buna göre, etkili yöneticilerin sözcüklerin farklı anlamlara gelecek şekilde kullanılabileceğinin farkında oldukları söylenebilir. Etkili yöneticilerin bu anlamda iletişim becerilerinin daha gelişmiş olması beklenebilir. Sözcüklerin birden fazla anlamının olabileceğinin farkında olmak, bir öğretmenin ya da yöneticinin okul içerisinde etkili insan ilişkilerine sahip

olmasına katkıda bulunabilir. Herhangi bir yerde veya zamanda, öğretmenler ya da yöneticiler, kullanacakları sözcüklerin karşısındaki kimseler tarafından farklı anlaşılabilmesi olası olduğunu düşündüklerinde, sözcüklerini daha dikkatli bir şekilde kullanmaya özen gösterebilirler. Bu da hem formal hem de informal ilişkilerin daha sağlıklı oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Buna karşılık, sözcükleri özensiz kullanan kimseler de okul içerisinde çatışmalara ve kırgınlıklara meydan verebilirler. Bu olumsuz koşullar okula, öğretmenlere, öğrencilere ve okul çevresine olumsuz olarak yansiyabilir. Bunun yanında öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinden en az beklenen epistemolojik inanç davranışları Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3.

*Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinden En Az Beklenen Epistemolojik İnanç Davranışlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumu ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri*

| Davranışlar  | n   | $\bar{x}$ | Ss   | Katılım Durumu | Epistemolojik İnanç Düzeyi   |
|--|-----|-----------|------|----------------|------------------------------|
| 4) Ayrıntılardan çok ana unsurları dikkate alması (ÖÇBOİ) [olumsuz madde]  | 342 | 3.03      | .804 | Katılıyorum    | Düşük<br>Düzeyde<br>Gelişmiş |
| 31) Zor bir durumla karşılaşıldığında daha tecrübeli birine danışılması gerektiğini düşünmesi (TBDVOİ) [olumsuz madde] | 344 | 2.96      | .843 | Katılıyorum    | Düşük<br>Düzeyde<br>Gelişmiş |
| 32) Nitelikli bir sonuca ulaşılmayan işlerden hoşlanmaması (TBDVOİ) [olumsuz madde]                                    | 343 | 2.84      | .928 | Katılıyorum    | Düşük<br>Düzeyde<br>Gelişmiş |

Öğretmenlerin etkili yöneticilerden beledikleri “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde olan epistemolojik inanç davranışlarının bulunmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin, etkili yöneticilere ilişkin “katılmıyorum” şeklindeki algılarından biri; “Ayrıntıları ana unsurlardan daha çok dikkate alması” davranışdır. Öğretmenlerin, etkili yöneticilerin bir durum veya olay karşısında ayrıntılarda boğulmak yerine ana unsurları göz önünde bulundurmaları gerektiğini ve gereksiz ayrıntıların atılarak asıl fikirler üzerine odaklanmanın etkili bir yöneticilikte daha doğru ve önemli olduğunu düşündükleri söylenebilir. Başka bir deyişle, öğretmenler yöneticilerin karar verirken ayrıntılara çok fazla önem vermeden, olayın ana hatlarını düşünerek yargılarda bulunmalarını arzu etmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin etkili yöneticilerden ayrıntılar arasında boğulmayan kimseler olmalarını beledikleri söylenebilir. Ancak, çoğu durumda ayrıntılara bakılmaksızın verilen kararların, isabet oranının düşük olabileceği unutulmamalıdır. Bir olayda daha küçük ve önemsiz gibi görünen faktörler zamanla süreci belirleyen ana etkiler haline dönüşebilme potansiyeline (kelebek etkisi) sahiptir.



Öğretmenler, etkili yöneticiden karar verirken aceleci davranmamalarını beklemenin yanı sıra, onlardan olaylara ve durumlara daha kavramsal anlayış ile bakarak karar vermelerini beklemektedir. Böyle bir davranış, çok önemli konuların ele alındığı zamanlarda hatalı sonuçları doğurabilir.

Öğretmenlerin, etkili yöneticiye ilişkin “katılmıyorum” şeklindeki algılarından bir diğeri; “Zor bir durumla karşılaşıldığında daha tecrübeli birine danışılmasına gerek duymaması” davranışıdır. Öğretmenlerin; etkili yöneticilerin, bir sorun veya karmaşık bir durum hakkında deneyimli kişilerden görüş almalarını ve kararlarına bunu yansıtılmalarını istedikleri söylenebilir. Etkili yöneticilerin, sahip oldukları bilgi ve birikim ile zor bir durum ile karşılaşıldığında gruptaki tecrübeli kişilerin görüşlerini alarak en uygun stratejiyi benimseyen kişiler oldukları görülebilir. Öğretmenlerin etkili yöneticilerden sorunlar karşısında sormaya, öğrenmeye ilgi duymasını ve sorunlara çözüm yolları ararken daha tecrübeli kişilerle iletişime geçmelerini istedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin, etkili yöneticilere ilişkin “katılmıyorum” şeklindeki algılarından bir diğeri; “Sadece nitelikli bir sonuca ulaşılan işlerden hoşlanılması” davranışıdır. Öğretmenler, etkili okul yöneticisinin öğretmene, öğrenciye, velilere yararlı olan, emek verilmiş işlerden nitelikli sonuçlar elde edilmiş ya da istenen düzeyde nitelikli sonuçlar elde edilememiş olsa da hoşlanmasını ve değer vermesini beklemektedirler. Öğretmenler yaptıkları tüm faaliyetlerle ilgili takdir edilmekten ve beğenilmekten hoşlanırlar. Verilen bir emek doğrultusunda yöneticinin sunduğu beğeni ve takdirin, öğretmenlerin gelişmesine yüksek düzeyde destek olacağı ve öğretmenleri büyük ölçüde işine motive edeceği söylenebilir. Kimi zaman istenilen düzeyde olmasa da öğretmenlerin yaptıklarının fark edilmesi, onların kendilerini özel hissetmelerini sağlayacaktır. Bu duygu, doğrudan insan bilincinde kabul edilme, onaylanma, saygı ve güveni artırır. Bu etkiler gelecek için güçlü motivasyon faktörleridir (Bentley, 1999). Öğretmenler, yöneticilerin sadece kaliteli ve olumlu sonuç getiren işlere yönelik takdir etmelerini doğru bulmadıkları, sonuçları olumsuz olsa da harcadıkları çabadan ötürü takdir edilmeleri gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

#### **4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algıları nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek için

örneklemeden elde edilen verilere betimsel istatistik teknikleri uygulanmış ve bu boyuta ilişkin sonuçlar tablolarla desteklenerek sunulmuştur (bkz. Tablo 4.4.).

Tablo 4.4.

*Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinde Olması Gereken “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” Boyutuna İlişkin Davranışlar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumları ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri*

| Davranışlar  | n   | $\bar{x}$ | Ss   | Katılım Durumu         | Epistemolojik İnanç Düzeyi |
|--|-----|-----------|------|------------------------|----------------------------|
| 6) Bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlaması | 342 | 3.44      | .846 | Kesinlikle Katılıyorum | Yüksek Düzeyde Gelişmiş    |
| 1) Öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olacak uygulamaları desteklemesi              | 345 | 3.37      | .843 | Kesinlikle Katılıyorum | Yüksek Düzeyde Gelişmiş    |
| 5) Bilimsel özgün düşünceleri önemsemesi   | 342 | 3.32      | .825 | Kesinlikle Katılıyorum | Yüksek Düzeyde Gelişmiş    |
| 15) İşe yoğunlaşıldığında zor durumların üstesinden geleceğine inanması                    | 343 | 3.31      | .747 | Kesinlikle Katılıyorum | Yüksek Düzeyde Gelişmiş    |
| 13) Okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulaması   | 343 | 3.25      | .758 | Kesinlikle Katılıyorum | Yüksek Düzeyde Gelişmiş    |
| 14) Önerileri kabullenmeden önce onları araştırması  | 344 | 3.23      | .781 | Katılıyorum            | Gelişmiş                   |
| 9) Bireylerin nasıl öğreneceğini bilmelerine önem vermesi.                                 | 339 | 3.22      | .767 | Katılıyorum            | Gelişmiş                   |
| 3) Kendi öğrenme yeteneklerini nasıl geliştirebileceğini araştırması                       | 344 | 3.22      | .720 | Katılıyorum            | Gelişmiş                   |
| 10) Başarıyı ezber bilgilerin getirdiğine inanması[olumsuz madde]                          | 343 | 1.82      | .833 | Katılmıyorum           | Gelişmiş                   |
| 17) Öğrenme için herkese gerekli sürenin verilmesi gerektiğine inanması                    | 344 | 3.17      | .828 | Katılıyorum            | Gelişmiş                   |
| 18) Bugün doğru olanın yarın değişebileceğine inanması                                     | 340 | 3.17      | .817 | Katılıyorum            | Gelişmiş                   |
| 7) İnsanların öğrenmesinin kendi çabalarıyla artabileceğine inanması.                      | 343 | 3.11      | .825 | Katılıyorum            | Gelişmiş                   |
| 12) Kişilerin anlayamadıkları şeyleri anlamak için çaba sarf ettiklerini görmek istemesi   | 344 | 3.07      | .772 | Katılıyorum            | Gelişmiş                   |
| 11) Akıllı insanların soruların yanıtını nasıl bulacağını bilen kişiler olduğuna inanması  | 341 | 3.01      | .773 | Katılıyorum            | Gelişmiş                   |
| 18) Bugün doğru olanın yarın değişebileceğine inanması                                     | 342 | 2.96      | .876 | Katılıyorum            | Gelişmiş                   |
| 2) Okuldaki herkesin gerçekte ne kadar bilgili olduklarını merak etmesi                    | 340 | 2.81      | .768 | Katılıyorum            | Gelişmiş                   |
| 16) Bilgileri kendisine göre düzenleyerek içselleştirmesi                                  | 343 | 2.73      | .929 | Katılıyorum            | Gelişmiş                   |
| 4) Ayrıntılardan çok ana unsurları dikkate alması[olumsuz madde]                           | 342 | 3.03      | .804 | Katılıyorum            | Düşük Düzeyde Gelişmiş     |
| ÖÇBOİ  | 345 | 3.06      | .510 | Katılıyorum            | Gelişmiş                   |

Tablo 4.4. incelendiğinde, öğretmenlere göre etkili okul yöneticisinde, epistemolojik inanç boyutuna ilişkin en yaygın görülmesi gereken davranışların “Bir olaya

ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlama ( $\bar{x}=3.44$ ), öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olacak uygulamaları destekleme ( $\bar{x}=3.37$ ), bilimsel ve özgün düşünceleri önemseme ( $\bar{x}=3.32$ ), işe yoğunlaşıldığında zor durumların üstesinden geleceğine inanma ( $\bar{x}=3.31$ ), okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulama ( $\bar{x}=3.25$ ) ve önerileri kabullenmeden önce onları araştırma ( $\bar{x}=3.23$ )” olduğu görülmüştür. Bunun yanında, öğretmenler etkili okul yöneticisinin epistemolojik inanç boyutuna ilişkin en az göstermesi gereken davranış, “Ayrıntıları ana unsurlardan daha çok dikkate alma ( $\bar{x}=1.96$ )” olmuştur. Verilerden hareketle genel olarak, öğretmenler etkili okul yöneticisinin öğrenmenin çabayla gerçekleşebileceğine ilişkin yüksek bir epistemolojik inanca ( $\bar{x}=3.063$ ) sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin etkili yöneticilerde kesinlikle olması gerektiğini düşündükleri altı epistemolojik inanç davranışından beşinin ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin, etkili yöneticilerin ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin “Ayrıntıları ana unsurlardan daha çok dikkate alma” epistemolojik inanç davranışına sahip olmalarını gerekli görmedikleri bulunmuştur. Halbuki bu davranış, epistemolojik inancı yüksek bireylerin sahip olması gereken bir davranıştır. Epistemolojik inancı yüksek kişiler ayrıntılara dikkat eden, ayrıntılarla bütünü oluşturabilen kapsamlı düşünen kişilerdir. Öğretmenler, etkili okul yöneticilerinden olaylara ilişkin hemen karar vermemelerini, durumu birkaç kez ele alarak üzerine iyice düşünmelerini, mesleki gelişimlerine yardımcı olacak faaliyetleri desteklemelerini, kendilerini bu konuda cesaretlendirmelerini ve bilimsel ve özgün düşünceleri önemsemelerini istemektedirler. İlk liderlik çalışmalarına ismini veren “özellik yaklaşımı” temsilcileri, lider olması beklenen eğitim yöneticilerinin bilimsel düşünme becerilerine sahip olması gerektiği, önemle vurgulamışlardır. Bilimsel düşünme becerisi, yöneticilerin karşılaştığı olaylar ve objeler ya da kendilerine gelen uyarıcılar karşısında sorgulayıcı bir düşünme sisteminin varlığını gerekli kılmaktadır (Schwartz ve Ogilvy, 1979).

Bir okul yöneticisinin bilimsel ve rasyonel düşünmesinin, okulların amacına ulaşması üzerinde önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenler etkili okul yöneticisinden çabaya ve emeğe önem vermesini ve okudukları şeyleri hemen kabullenmeyip sorgulamasını beklemişlerdir. Okunan şeylerin doğruluğunun sorgulanması, okulda etkili insan ilişkileri geliştirmenin yollarından birisi olarak görülebilir. Kişinin her okuduğuna inanması, yanlış bilgilere güvenmesi yanlış bilgilerle karar vermesi sonucunu

doğurabilir. Böylelikle okuldaki uygulamaların yanlış bir temele dayandırılması tehlikesi ortaya çıkabilir. Bu nedenle, öğretmenler, okul yöneticilerinin okuduklarını sorgulamalarını ve bilimsel bir süzgeçten geçirmeleri gerektiğini bekleyebilir. Böyle bir yönetici davranışı, okuldaki uygulamaların daha rasyonel temellere oturmasına katkı sağlayabilir. Öğretmen algılarına göre, etkili yöneticilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanca ilişkin epistemolojik inançlarının yüksek olması gerektiği belirlenmiştir. Bir başka deyişle; öğretmenlere göre, etkili okul yöneticileri öğrenmenin çabayla gerçekleşebileceğine ve sadece doğuştan gelen yeteneklerle öğrenmenin sağlanamayacağına ilişkin yüksek düzeyde bir epistemolojik inanca sahip olmalıdır. Etkili bir okul yöneticisi başarıya giden yolda çalışkanlığın önemli olduğunu düşünen kişilerdir. Öğretmenler, bilginin sürekli çoğalarak hızlı bir şekilde arttığı; öğrenmenin değerine olan inancın arttığı; yaş, cinsiyet, statü farkı olmaksızın herkesin öğrenme fırsatlarından yararlanabildiği; okul dışı öğrenmelerin değeri ve zorunluluğunun ortaya çıktığı bilgi çağının okul yöneticilerinin, sürekli öğrenmeyi özendiren, destekleyen ve yaşam boyu eğitimin önemini vurgulayan bireyler olmalarını bekledikleri söylenebilir.

#### **4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algıları onların;

- a) cinsiyetlerine,
- b) branşlarına,
- c) kıdem yıllarına,
- d) yaşlarına,
- e) mezun oldukları okul türlerine,
- f) eğitim düzeylerine,
- g) daha önce yönetici olarak görev yapıp yapmamalarına,
- h) sendikalı olup olmamalarına,

1) yönetim ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılma sıklıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek için örneklemden elde edilen verilere vardamsal istatistik teknikleri uygulanarak elde edilen bulgular tablolarla desteklenerek sunulmuştur.

Araştırma sorusuna cevap vermek için hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacı ile tek örneklem Kolmogrov Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen KS(z) analizi sonunda ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevapların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (KS(z)=2.545;  $p < .05$ ).

a) ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım göstermediği için araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Mann Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan Mann Whitney U testi analizi sonunda, cinsiyete bağlı olarak öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=14165;  $p > .05$ ). Etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançlarına yönelik erkek ve kadın öğretmenlerin birbirlerine benzer bir görüşe sahip oldukları görülmüştür. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin, ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna yönelik epistemolojik inançlarına yönelik algılarının cinsiyetten etkilenmediği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.5.’de verilmiştir.

Tablo 4.5.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Cinsiyete Göre Analizi*

| Değişken | Kategori | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U     | Z      | p    | Fark |
|----------|----------|-----|--------------|-----------------|-------|--------|------|------|
| Cinsiyet | Kadın    | 171 | 30295        | 177.16          | 14165 | -0.770 | .442 | Yok  |
|          | Erkek    | 174 | 29390        | 168.91          |       |        |      |      |

b) ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım göstermediğinden dolayı araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Kruskal-Wallis H testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Kruskal-Wallis H testinin analizi sonucunda branş gruplarına (sayısal, sözel, spor-sanat, yabancı dil) göre, öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Chi-Square  $\chi = 4.872$ ;  $p > .05$ ). Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin hangi branş grubundan olurlarsa olsunlar etkili bir okul yöneticisinin sahip olması gereken

öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançlarına ilişkin düşüncelerinin değişmediği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Branş Gruplarına Göre Analizi*

| Değişken | Kategori    | n   | Sıra Ortalaması | $\chi$ | p    | Fark |
|----------|-------------|-----|-----------------|--------|------|------|
| Branşlar | Sayısal     | 115 | 169.57          | 4.872  | .181 | Yok  |
|          | Sözel       | 136 | 179.61          |        |      |      |
|          | Sanat Spor  | 55  | 150.62          |        |      |      |
|          | Yabancı Dil | 39  | 191.62          |        |      |      |

c) ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım göstermediğinden dolayı araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Kruskal-Wallis H Testi’nin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Kruskal-Wallis H testinin analizi sonucunda, kıdem yılına göre öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur (Chi-Square  $\chi = 7.320$ ;  $p < .05$ ). Bir başka ifadeyle, kıdem yıllarının öğretmenlerin etkili bir okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançlarına ilişkin düşüncelerini değiştirdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Kıdem Yılına Göre Analizi*

| Değişken   | Kategori        | n   | Sıra Ortalaması | $\chi$ | p    | Fark    |
|------------|-----------------|-----|-----------------|--------|------|---------|
| Kıdem Yılı | 0-10 yıl arası  | 171 | 184.18          | 7.320  | .026 | 1-2,1-3 |
|            | 11-20 yıl arası | 125 | 160.23          |        |      |         |
|            | 21 yıl ve üzeri | 44  | 146.49          |        |      |         |

Kıdem yıllarının hangileri arasında fark olduğuna ilişkin yapılan ikili Mann Withney U analizleri kapsamında, 0-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin etkili bir okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançlarına ilişkin algılarının, 11-20 yıl arası ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından farklı olduğu görülmüştür. 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken

öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançlarının daha yüksek olması gerektiği algısına sahiplerdir (bkz. Tablo 4.8- 4.9.-4.10).

Tablo 4.8.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Kıdem Yılına (0-10 Yıl ve 21 Yıl ve Üzeri) Göre Analizi*

| Değişken   | Kategori        | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U    | Z      | p    | Fark |
|------------|-----------------|-----|--------------|-----------------|------|--------|------|------|
| Kıdem yılı | 0-10 yıl arası  | 171 | 19309        | 112.92          | 2921 | -2.288 | .022 | Var  |
|            | 21 yıl ve üzeri | 44  | 3911         | 88.89           |      |        |      |      |

Tablo 4.9.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Kıdem Yılına (0-10 Yıl ve 11-20 Yıl ve Üzeri) Göre Analizi*

| Değişken   | Kategori        | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U      | Z      | p    | Fark |
|------------|-----------------|-----|--------------|-----------------|--------|--------|------|------|
| Kıdem yılı | 0-10 yıl arası  | 171 | 26892.5      | 157.27          | 9188.5 | -2.063 | .039 | Var  |
|            | 11-20 yıl arası | 125 | 17063.5      | 136.51          |        |        |      |      |

Tablo 4.10.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Kıdem Yılına (11-20 Yıl ve 21 Yıl ve Üzeri) Göre Analizi*

| Değişken   | Kategori        | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U      | Z      | p   | Fark |
|------------|-----------------|-----|--------------|-----------------|--------|--------|-----|------|
| Kıdem yılı | 11-20 yıl arası | 125 | 10840.5      | 86.72           | 2534.5 | -0.773 | .44 | Yok  |
|            | 21 yıl ve üzeri | 44  | 3524.5       | 80.10           |        |        |     |      |

d) 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç' boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım göstermediğinden dolayı araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Kruskal-Wallis H testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Kruskal-Wallis H testi analizi sonucunda, yaşa göre öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç' boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Chi-Square  $\chi = 5.342$ ;  $p > .05$ ). Bir başka

ifadeyle, yaş değişkeninin öğretmenlerin etkili bir okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançlarına ilişkin algılarını değiştirmedeği görülmüştür. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.11. 'de verilmiştir.

Tablo 4.11.

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Yaşına Göre Analizi*

| Değişken     | Kategori        | n   | Sıra Ortalaması | $\chi$ | p    | Fark |
|--------------|-----------------|-----|-----------------|--------|------|------|
| Yaş Grupları | 20-30 yaş arası | 81  | 187.34          | 5.243  | .073 | Yok  |
|              | 31-40 yaş arası | 188 | 173.57          |        |      |      |
|              | 41 yaş ve üzeri | 74  | 151.23          |        |      |      |

e) 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç' boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım göstermediğinden dolayı araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Mann Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Mann Whitney U testinin analizi sonucunda, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç' boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=7705; p>.05). Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün etkili bir okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançlarına ilişkin algılarını değiştirmedeği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.12' de verilmiştir.

Tablo 4.12.

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Analizi*

| Değişken                  | Kategori         | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U    | Z      | p    | Fark |
|---------------------------|------------------|-----|--------------|-----------------|------|--------|------|------|
| Mezun Oldukları Okul Türü | Eğitim Fakültesi | 280 | 49275        | 175.98          | 7705 | -1.570 | .116 | Yok  |
|                           | Diğer            | 63  | 9721         | 154.30          |      |        |      |      |

f) 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç' boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım göstermediğinden dolayı araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Mann Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Mann Whitney U testi analizi sonucunda, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna



İnanç' boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=5432$ ;  $p>.05$ ). Bir başka ifadeyle, eğitim düzeylerinin öğretmenlerin etkili bir okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançlarına ilişkin düşüncelerini değiştirmedeği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.13' de verilmiştir

Tablo 4.13.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Eğitim Düzeyine Göre Analizi*

| Değişken      | Kategori   | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U    | Z      | p    | Fark |
|---------------|------------|-----|--------------|-----------------|------|--------|------|------|
| Eğitim düzeyi | Lisans     | 302 | 51398        | 170.19          | 5645 | -1.155 | .248 | Yok  |
|               | Lisansüstü | 42  | 7942         | 189.10          |      |        |      |      |

g) 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç' boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım göstermediğinden dolayı araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Mann Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Mann Whitney U testi analizi sonunda, öğretmenlerin daha önce yönetici olarak görev yapıp yapmamaları ile onların etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnanç' boyutuna ait maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=8759$ ;  $p>.05$ ). Başka bir ifadeyle, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inançlarına ilişkin yönetici olarak görev yapan ve yapmayan öğretmenlerin birbirlerine benzer bir görüşe sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 4.14.'de verilmiştir.

Tablo 4.14.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançların Yöneticilik Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Analizi*

| Değişken                       | Kategori | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U    | Z      | p    | Fark |
|--------------------------------|----------|-----|--------------|-----------------|------|--------|------|------|
| Daha Önce Yönetici Olup Olmama | Hayır    | 264 | 45229        | 171.32          | 8759 | -1.021 | .307 | Yok  |
|                                | Evet     | 72  | 11387        | 158.15          |      |        |      |      |

h) Araştırma sorusuna cevap vermek için hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacı ile tek örneklem Kolmogrov Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen KS(z) analizi sonunda 'Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç' boyutuna ilişkin maddelere verilen cevapların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ( $KS(z)=2.545$ ;

$p < .05$ ). Bu nedenle araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Mann Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Mann Whitney U testi analizi sonunda, öğretmenlerin sendikalı olup olmamaları ile onların etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=9813.5$ ;  $p > .05$ ). Başka bir ifadeyle, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanca ilişkin sendikalı olan ve olmayan öğretmenlerin birbirlerine benzer bir görüşe sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 4.15.’de verilmiştir.

Tablo 4.15.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Sendikalı Olup Olmama Durumlarına Göre Analizi*

| Değişken              | Kategori | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U      | Z      | p    | Fark |
|-----------------------|----------|-----|--------------|-----------------|--------|--------|------|------|
| Sendikalı Olup Olmama | Hayır    | 75  | 12663.5      | 168.85          | 9813.5 | -0.015 | .988 | Yok  |
|                       | Evet     | 262 | 44289.5      | 169.04          |        |        |      |      |

1) ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım göstermediğinden dolayı araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Kruskal-Wallis H Testi’nin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Kruskal-Wallis H Testi’nin analizi sonucunda hizmet içi eğitimlere katılma sıklıklarına göre öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Chi-Square  $\chi = 1.470$ ;  $p > .05$ ). Bir başka ifadeyle hizmet içi eğitim alma sıklıklarının, öğretmenlerin etkili bir okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin inançlarına dair düşüncelerini değiştirmedeği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.16’ da verilmiştir.

Tablo 4.16.

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Sıklıklarına Göre Analizi*

| Değişken                              | Kategori   | n   | Sıra Ortalaması | $\chi$ | p    | Fark |
|---------------------------------------|------------|-----|-----------------|--------|------|------|
| Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Sıklığı | Hiç        | 114 | 166.91          | 1.470  | .832 | Yok  |
|                                       | Nadiren    | 103 | 182.62          |        |      |      |
|                                       | Arada      | 86  | 170.95          |        |      |      |
|                                       | Çoğu zaman | 34  | 170.96          |        |      |      |
|                                       | Her zaman  | 8   | 166.63          |        |      |      |

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algıları nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek için örneklemden elde edilen verilere betimsel istatistik teknikleri uygulanmış ve elde edilen boyutlara ilişkin sonuçlar tablolarla desteklenerek sunulmuştur (bkz. Tablo 4.17).

Tablo 4.17.

*Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinde Olması Gereken “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” Boyutuna İlişkin Davranışlar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumu ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri*

| Davranışlar  | n   | $\bar{x}$ | Ss   | Katılım Durumu | Epistemolojik İnanç Düzeyi |
|--|-----|-----------|------|----------------|----------------------------|
| 26) Öğrenilen yeni bilgilerin önceki bilgilerle birleştirmeye çalışıldığında karıştırılacağını düşünmesi[olumsuz madde]            | 345 | 1.76      | .763 | Katılmıyorum   | Gelişmiş                   |
| 22) Zor problemlerle zaman harcamanın sadece zekilere faydalı olacağına inanması[olumsuz madde]                                    | 340 | 1.77      | .769 | Katılmıyorum   | Gelişmiş                   |
| 20) Başarı veya başarısızlığın doğuştan geldiğine inanması[olumsuz madde]  | 341 | 1.77      | .767 | Katılmıyorum   | Gelişmiş                   |
| 19) Kendisine söylenenleri her zaman doğru olarak kabul etmesi[olumsuz madde]  | 340 | 1.79      | .790 | Katılmıyorum   | Gelişmiş                   |
| 24) Sadece okumayla her şeyin öğrenilebileceğini düşünmesi[olumsuz madde]  | 342 | 1.82      | .753 | Katılmıyorum   | Gelişmiş                   |
| 25) Okulda orta düzeyde başarılı kişilerin okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olacaklarına inanması[olumsuz madde] | 344 | 1.85      | .765 | Katılmıyorum   | Gelişmiş                   |
| 23) Problemlerle çok zaman harcamanın kişinin kafasının karıştıracağına inanması. [olumsuz madde]                                  | 344 | 1.87      | .808 | Katılmıyorum   | Gelişmiş                   |
| 21) Zeki insanların çok çalışmaya gerek duymayacaklarını düşünmesi[olumsuz madde]  | 343 | 1.91      | .749 | Katılmıyorum   | Gelişmiş                   |
| ÖYBOİ  | 345 | 3.15      | .615 | Katılıyorum    | Gelişmiş                   |

Tablo 4.17. incelendiğinde, öğretmenlere göre etkili okul yöneticisinde, ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna yönelik en yaygın görülmesi

gereken davranışlar “Öğrenilen yeni bilgilerin önceki bilgilerle birleştirmeye çalışıldığında karıştırılacağını düşünmeme ( $\bar{x}=3.23$ ), zor problemlerle zaman harcamanın sadece zekilere faydalı olacağına inanmama ( $\bar{x}=3.22$ ), başarı veya başarısızlığın doğuştan geldiğine inanmama ( $\bar{x}=3.22$ ), kendisine söylenenleri her zaman doğru olarak kabul etmeme ( $\bar{x}=3.20$ ), sadece okumayla her şeyin öğrenilebileceğini düşünmeme ( $\bar{x}=3.17$ ), okulda orta düzeyde başarılı kişilerin okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olacaklarına inanmama ( $\bar{x}=3.14$ )”, problemle çok zaman harcamanın kişinin kafasının karıştıracağına inanmama ( $\bar{x}=3.12$ ), zeki insanların çok çalışmaya gerek duymayacaklarını düşünmemesi ( $\bar{x}=3,08$ )” olmuştur. Genel olarak, öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin öğrenmenin sadece yetenekle gerçekleşmeyeceğine ilişkin yüksek bir epistemolojik inanca ( $\bar{x}=3,15$ ) sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenler algılarına göre, etkili okul yöneticileri ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin tüm davranışlara sahip olmalıdır. Etkili okul yöneticilerinde en çok görmek istedikleri öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin davranış, etkili okul yöneticisinin öğrendikleri yeni bilgileri eski bilgileriyle birleştirmesi ve bunun herhangi bir karmaşıklığa yol açmayacağını düşünmesidir. Etkili okul yöneticilerinin yeni karşılaşılan bir durumu değerlendirirken eski deneyimleri doğrultusunda eski ve yeni durumu birlikte irdelemeleri gerektiği söylenebilir. Ausubel’e (1978) göre, öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör, kişinin mevcut bilgi birikimleridir. Bu ortaya çıkarılıp ona göre öğretim planlanmalıdır. Okul kültürünün en temel yapı taşlarından biri olan yöneticilerin de bu anlayışla öğretim ortamlarını tasarlamaları ve eski bilgi birikimleriyle yenileri anlamlandırmaları önemlidir.

Öğretmen algılarına göre, etkili okul yöneticileri zor problemlerle zaman harcamanın kişilerin zihinsel becerilerini geliştireceğini ve onların bilgilerini başka durumlarda kullanacakları ortamlar sağlayacağını düşünen kişiler olmalıdır. Etkili yöneticilere göre zor problemler sadece zeki insanlara fayda sağlamaz, insanlar zor problemlerle uğraşarak zor durumlarla baş edebilir ve daha nitelikli tepkiler gösterebilir. Etkili okul yöneticilerinin çok zeki olsa da her insanın çalışması gerektiğini ve problemlerle çok fazla zaman harcamanın insanların kafasını karıştırmaktan ziyade onları geliştirdiğini düşünen kişiler olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, etkili okul yöneticilerinden zor durumlarda kaldıklarında vazgeçmek yerine zihinlerini zorlayarak farklı çözümler üretebilen kişilerin olmalarını bekledikleri düşünülebilir.

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticileri, etraftan duyulan her şeye sorgulamadan inanılmaması gerektiğini ve sadece okumayla öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini düşünen kişilerdir. Bir başka deyişle, okul yöneticileri etraftaki farklı kaynaklardan duydukları veya elde ettikleri bilgileri sorgularlar ve tek bir kaynağa bağlı kalmadan farklı düşüncelere kendilerini açık tutarlar. Bu sayede zor durumlar karşısında farklı stratejiler ve düşünceler ortaya koyarak o durumun üstesinden gelmeye çalışırlar. Bu durum, okul kültüründe karşılaşılan sorunlara daha geniş bir perspektiften bakmalarına fırsat vererek etrafındaki öğretmenlerin ve öğrencilerin düşüncelerini dikkate alan ve değerlendiren bir tutum içerisinde olmalarını sağlayabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre; etkili yöneticiler, insanların yaşamının bir bölümünde başarısız olmalarının onların hayatı boyunca başarısız olacağı anlamına gelmediğini bilen kişilerdir. Bu durum, etkili yöneticilerin okul kültüründe bir zamanlar başarısız olmuş öğrenci ve öğretmenleri okul kültüründe daha önemli bir noktaya getirmelerini sağlayabilir. Bu şekilde, kendisine okul yöneticisi tarafından sağlanan güven bir zamanlar başarısız olmuş kişileri başarılı olmaya itecek motivasyonu sağlayabilir. Etkili bir okul yöneticisinin başarıya giden yolda çalışkanlığın da yetenek kadar önemli olduğunu düşünen kişiler olması beklenebilir.

#### **4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algıları onların

- a) cinsiyetlerine,
- b) branşlarına,
- c) hizmet yıllarına,
- d) yaşlarına,
- e) mezun oldukları okul türlerine,
- f) eğitim düzeylerine,
- g) daha önce yönetici olarak görev yapıp yapmamalarına,
- h) sendikalı olup olmamalarına,

1) yönetim ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılma sıklıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek için

örneklemeden elde edilen verilere vardamsal istatistik teknikleri uygulanarak elde edilen bulgular tablolarla desteklenerek sunulmuştur.

Araştırma sorusuna cevap vermek için hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacı ile tek örneklem Kolmogrov Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen KS(z) analizi sonunda ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevapların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (KS(z)=2.084;  $p < .05$ ).

a) ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım göstermediği için araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Mann Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Mann Whitney U testi analizi sonunda, cinsiyete bağlı olarak öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=13113;  $p > .05$ ). Etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarına ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin birbirlerine benzer bir görüşe sahip oldukları görülmüştür. Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin, ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna yönelik epistemolojik inançlarına yönelik algılarının cinsiyetten etkilenmediği söylenebilir. Elde edilen bulgular Tablo 4.18.’de verilmiştir.

Tablo 4.18.

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Cinsiyete Göre Analizi*

| Değişken | Kategori | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U     | Z      | p    | Fark |
|----------|----------|-----|--------------|-----------------|-------|--------|------|------|
| Cinsiyet | Kadın    | 171 | 31347        | 183.32          | 13113 | -1.911 | .056 | Yok  |
|          | Erkek    | 174 | 28338        | 162.86          |       |        |      |      |

b) ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım göstermediği için araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Kruskal-Wallis H testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Kruskal-Wallis H testinin analizi sonucunda, branş gruplarına (sayısal, sözel, spor-sanat, yabancı dil) göre öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Chi-Square  $\chi^2 = 4.537$ ;  $p > .05$ ). Öğretmenlerin algılarının branş gruplarına

(sayısal, sözel, sanat-spor, yabancı dil) göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bir başka ifadeyle, öğretmenler hangi branş grubundan olurlarsa olsunlar etkili bir okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarına ilişkin algılarının değişmediği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.19’ da verilmiştir.

Tablo 4.19.

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Branş Gruplarına Göre Analizi*

| Değişken | Kategori    | n   | Sıra Ortalaması | $\chi$ | p    | Fark |
|----------|-------------|-----|-----------------|--------|------|------|
| Branşlar | Sayısal     | 115 | 158.86          | 4.537  | .209 | Yok  |
|          | Sözel       | 136 | 179.90          |        |      |      |
|          | Sanat Spor  | 55  | 171.51          |        |      |      |
|          | Yabancı Dil | 39  | 192.74          |        |      |      |

c) ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım göstermediği için araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Kruskal-Wallis H testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Kruskal-Wallis H testinin analizi sonucunda, öğretmenlerin kıdem yılına göre etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur (Chi-Square  $\chi=18,561$ ;  $p < .05$ ). Kıdem yıllarının öğretmenlerin etkili bir okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarına ilişkin algılarını değiştirdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.20’ de verilmiştir.

Tablo 4.20.

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Kıdem Yılına Göre Analizi*

| Değişken   | Kategori        | n   | Sıra Ortalaması | $\chi$ | p    | Fark    |
|------------|-----------------|-----|-----------------|--------|------|---------|
| Kıdem Yılı | 0-10 Yıl Arası  | 171 | 193.01          | 18.561 | .000 | 1-2,1-3 |
|            | 11-20 Yıl Arası | 125 | 150.53          |        |      |         |
|            | 21 yıl ve Üzeri | 44  | 139.76          |        |      |         |

Kıdem yıllarının hangileri arasında fark olduğuna ilişkin yapılan ikili Mann Withney U analizleri kapsamında, 0-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin, etkili bir okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarına ilişkin algılarının, 11-20 yıl arası ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından farklı olduğu görülmüştür. 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer

kıdem gruplarına göre etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarının daha yüksek olması gerektiği düşüncesine sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 4.20.' de verilmiştir. Kıdemi daha düşük öğretmenler bilginin tek yönlü olmadığını, bilginin değişebileceğini ve bilginin farklı yollardan elde edilebileceğini destekleyen yapılandırmacı anlayışı daha çok benimsediklerinden dolayı, etkili bir yöneticinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının daha yüksek olması gerektiğini düşünmüş olabilirler. Kıdemi daha yüksek öğretmenler ise davranışçı bir eğitim ekolünden geldikleri için, kıdemi daha düşük öğretmenlere göre etkili bir yöneticinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının daha düşük olacağı yönünde bir algıya sahip olmuş olabilirler. Kıdemi daha yüksek öğretmenler ezberci, öğretmen merkezli, ödev temelli, doğru-yanlış odaklı bir eğitim sistemiyle yetiştikleri için, onların etkili yöneticilerinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarına yönelik algıları daha düşük düzeyde kalmış olabilir (bkz. Şekil 4.21-4.22-4.23).

Tablo 4.21.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Kıdem Yılına (0-10 Yıl ve 11-20 Yıl) Göre Analizi*

| Değişken   | Kategori        | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U    | Z      | p     | Fark |
|------------|-----------------|-----|--------------|-----------------|------|--------|-------|------|
| Kıdem yılı | 0-10 yıl arası  | 171 | 19634        | 114,82          | 2596 | -3,181 | 0,001 | Var  |
|            | 11-20 yıl arası | 44  | 3586         | 81,50           |      |        |       |      |

Tablo 4.22.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Kıdem Yılına (0-10 Yıl ve 21 Yıl ve Üzeri) Göre Analizi*

| Değişken   | Kategori        | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U    | Z      | p    | Fark |
|------------|-----------------|-----|--------------|-----------------|------|--------|------|------|
| Kıdem Yılı | 0-10 yıl arası  | 171 | 28076        | 164.19          | 8005 | -3.701 | .000 | Var  |
|            | 21 yıl ve üzeri | 125 | 15880        | 127.04          |      |        |      |      |



Tablo 4.23.

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Kıdem Yılına (11-20 Yıl ve 21 Yıl ve Üzeri) Göre Analizi*

| Değişken   | Kategori        | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U      | Z      | p    | Fark |
|------------|-----------------|-----|--------------|-----------------|--------|--------|------|------|
| Kıdem Yılı | 11-20 yıl arası | 125 | 10811.50     | 86.49           | 2563.5 | -0.671 | .502 | Yok  |
|            | 21 yıl ve üzeri | 44  | 3553.50      | 80.76           |        |        |      |      |

d) 'Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç' boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım göstermediği için araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Kruskal-Wallis H testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Kruskal-Wallis H testinin analizi sonucunda, yaşa göre öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken 'Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç' boyutuna ait maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur (Chi-Square  $\chi = 12.151$ ;  $p < .05$ ). Bir başka ifadeyle yaş değişkeninin, öğretmenlerin etkili bir okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin inançlarına dair düşüncelerini değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.24' de verilmiştir.

Tablo 4.24.

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Yaş Gruplarına Göre Analizi*

| Değişken     | Kategori        | n   | Sıra Ortalaması | $\chi$ | p    | Fark     |
|--------------|-----------------|-----|-----------------|--------|------|----------|
| Yaş Grupları | 20-30 yaş arası | 81  | 192.38          | 12.108 | .002 | 1-3, 2-3 |
|              | 31-40 yaş arası | 188 | 176.26          |        |      |          |
|              | 41 yaş ve üzeri | 74  | 138.89          |        |      |          |

Yaş gruplarının hangileri arasında fark olduğuna ilişkin yapılan ikili Mann Withney U analizleri kapsamında, 20-30 yaş arası yaşa sahip olan öğretmenlerin etkili bir okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarına ilişkin algılarının 41 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin algılarından farklı ve daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 31-40 arası yaşa sahip öğretmenler 41 ve üzeri yaştaki öğretmenlere göre etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarının daha yüksek olmasını beklemişlerdir.

Kıdem yıllarına paralel olarak yaş gruplarında da benzer farklılıklara rastlanmıştır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin yaşları arttıkça etkili yöneticinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarına yönelik algılarının düştüğü söylenebilir. Bu durumun oluşmasına neden olan faktörler ile kıdem yılındaki farklılıkların nedenlerinin benzer olduğu söylenebilir. 1960lardan 1990lara kadar eğitimde hakim olan davranışçı paradigma, o yıllarda eğitim almış ve eğitimin içerisinde bulunmuş bireylerin bilgiye bakışlarını farklı şekilde etkilemiştir. Bu da o dönemde eğitim içerisinde yer almış şu anki öğretmenlerin, etkili yönetici profili algılarının farklı olmasına neden olduğu düşünülebilir (bkz. Tablo 4.25, 4.26, 4.27).

Tablo 4.25.

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Yaş Gruplarına (20-30 Yaş Arası ve 31-40 Yaş Arası) Göre Analizi*

| Değişken     | Kategori        | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U      | Z      | p    | Fark |
|--------------|-----------------|-----|--------------|-----------------|--------|--------|------|------|
| Yaş Grupları | 20-30 yaş arası | 81  | 11644.5      | 143.76          | 6904.5 | -1.216 | .224 | Yok  |
|              | 31-40 yaş arası | 188 | 24670.5      | 131.23          |        |        |      |      |

Tablo 4.26.

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Yaş Gruplarına (20-30 Yaş Arası ve 41 Yaş ve Üzeri) Göre Analizi*

| Değişken     | Kategori        | n  | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U    | Z      | p    | Fark |
|--------------|-----------------|----|--------------|-----------------|------|--------|------|------|
| Yaş Grupları | 20-30 yaş arası | 81 | 7259         | 89.62           | 2056 | -3.383 | .001 | Var  |
|              | 41 yaş ve üzeri | 74 | 4831         | 65.28           |      |        |      |      |

Tablo 4.27.

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Yaş Gruplarına Göre (31-40 Yaş Arası ve 41 Yaş ve Üzeri ) Göre Analizi*

| Değişken     | Kategori        | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U      | Z      | p    | Fark |
|--------------|-----------------|-----|--------------|-----------------|--------|--------|------|------|
| Yaş Grupları | 31-40 yaş arası | 188 | 26231.50     | 139.53          | 5446.5 | -2.745 | .006 | Var  |
|              | 41 yaş ve üzeri | 74  | 8221.50      | 111.10          |        |        |      |      |

e) ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım göstermediği için araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Mann Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Mann Whitney U testi analizi sonunda, cinsiyete bağlı olarak öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ait maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur ( $U=7338.50$ ;  $p<.05$ ). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin diğer fakülte mezunu öğretmenlere göre etkili okul yöneticilerinden öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının daha yüksek olmasını beklemişlerdir. Bu durumun oluşmasında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine uygun dersleri eğitim süreçlerinde almalarının ve olaylara pedagojik açıdan daha etkili ve ayrıntılı baktıklarının etkili olduğu söylenebilir. Bir diğer ifadeyle, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlerin birkaç pedagojik formasyon dersleri alsalar da bu derslerin onların epistemolojik inanca bakış açılarında olumlu bir etkiye yol açmadığı düşünülebilir. Elde edilen bulgular Tablo 4.28’ de verilmiştir.

Tablo 4.28.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Analizi*

| Değişken                  | Kategori         | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U       | Z      | p    | Fark |
|---------------------------|------------------|-----|--------------|-----------------|---------|--------|------|------|
| Mezun Oldukları Okul Türü | Eğitim Fakültesi | 280 | 49641.50     | 177.29          | 7338.50 | -2.091 | .037 | Var  |
|                           | Diğer            | 63  | 9354.50      | 148.48          |         |        |      |      |

f) ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım göstermediği için araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Mann Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Mann Whitney U testi analizi sonucunda, eğitim düzeylerine göre öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $U=5955$ ;  $p>.05$ ). Başka bir ifadeyle, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarına ilişkin lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin birbirlerine

yakın bir görüşe sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin, ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna yönelik epistemolojik inançlarına yönelik algılarının eğitim düzeyi farklılığından etkilenmediği söylenebilir. Elde edilen bulgular Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Eğitim Düzeyine Göre Analizi*

| Değişken      | Kategori   | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U    | Z      | p    | Fark |
|---------------|------------|-----|--------------|-----------------|------|--------|------|------|
| Eğitim Düzeyi | Lisans     | 302 | 51708        | 171,22          | 5955 | -0.643 | .520 | Yok  |
|               | Lisansüstü | 42  | 7632         | 181,71          |      |        |      |      |

g) ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım göstermediği için araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Mann Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Mann Whitney U testi analizi sonunda, öğretmenlerin daha önce yönetici olarak görev yapıp yapmamaları ile onların etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=8221; p>.05). Başka bir ifadeyle, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarına ilişkin yönetici olarak görev yapan ve yapmayan öğretmenlerin birbirlerine yakın bir görüşe sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yöneticilik yapıp yapmama durumları etkili yöneticinin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarına ilişkin algılarında bir değişikliğe neden olmamıştır. Sorumluluklarının fazla olması, prosedürlere uyma zorunlulukları, yönetmeliklere aşırı bağlı kalmaları gibi sebepler, daha önce yöneticilik yapmış öğretmenlerin epistemolojik inançlarının iki kutuplu (doğru-yanlış, uygun-uygun değil) olmasına neden olacak deneyimlerle onları baş başa bıraktığı söylenebilir. Fakat buna rağmen daha önce yöneticilik yapan veya yapmayan öğretmenlerin arasında öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanca ilişkin anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.30.’da verilmiştir.

Tablo 4.30.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Yöneticilik Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Analizi*

| Değişken                       | Kategori | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U    | Z      | p    | Fark |
|--------------------------------|----------|-----|--------------|-----------------|------|--------|------|------|
| Daha Önce Yönetici Olup Olmama | Hayır    | 264 | 45767        | 173.36          |      |        |      |      |
|                                | Evet     | 72  | 10849        | 150.68          | 8221 | -1.762 | .078 | Yok  |

h) ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım göstermediği için araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Mann Whitney U testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Mann Whitney U testi analizi sonunda, öğretmenlerin sendikalı olup olmamaları ile onların etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (U=8622; p>.05). Başka bir ifadeyle, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarına ilişkin sendikalı olan ve olmayan öğretmenlerin birbirlerine yakın bir görüşe sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Sendikalı Olup Olmama Durumlarına Göre Analizi*

| Değişken              | Kategori | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U    | Z      | p    | Fark |
|-----------------------|----------|-----|--------------|-----------------|------|--------|------|------|
| Sendikalı Olup Olmama | Hayır    | 75  | 13878        | 185.04          |      |        |      |      |
|                       | Evet     | 262 | 43075        | 164.41          | 8622 | -1.623 | .105 | Yok  |

1) ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım göstermediği için araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Kruskal-Wallis H testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Kruskal-Wallis H testinin analizi sonucunda, hizmet içi eğitimlere katılma sıklıklarına göre öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında

istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Chi-Square  $\chi = 8.372$ ;  $p > .05$ ). Bir başka ifadeyle, hizmet içi eğitim alma sıklıklarının, öğretmenlerin etkili bir okul yöneticisinin sahip olması gereken öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarına ilişkin algılarını değiştirmedeği görülmüştür. Hizmet içi eğitimlerin çok sık yapılmamasının, amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilmemesinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere bakış açısının ve bu konudaki motivasyon eksikliği hizmet içi eğitimlerin öğretmen algılarında anlamlı bir etki yaratmada engel oluşturduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.32.' de verilmiştir.

Tablo 4.32.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İlişkin İnançlarının Hizmet İçi Eğitim Alma Sıklıklarına Göre Analizi*

| Değişken                              | Kategori   | n   | Sıra Ortalaması | $\chi$ | p    | Fark |
|---------------------------------------|------------|-----|-----------------|--------|------|------|
| Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Sıklığı | Hiç        | 114 | 185.78          | 8.372  | .079 | Yok  |
|                                       | Nadiren    | 103 | 177.77          |        |      |      |
|                                       | Arada      | 86  | 149.48          |        |      |      |
|                                       | Çoğu zaman | 34  | 165.91          |        |      |      |
|                                       | Her zaman  | 8   | 212.44          |        |      |      |

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin ‘Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç’ boyutuna yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algıları nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek için örneklemden elde edilen verilere betimsel istatistik teknikleri uygulanmış ve elde edilen boyutlara ilişkin bulgular tablolarla desteklenerek sunulmuştur (bkz. Tablo 4.33.).

Tablo 4.33.

*Öğretmen Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken “Tek Bir Doğru Olduğuna İnanç” Boyutuna İlişkin Davranışlar, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumu ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri*

| Davranışlar  | n   | $\bar{x}$ | Ss   | Katılım Durumu | Epistemolojik İnanç Düzeyi |
|--|-----|-----------|------|----------------|----------------------------|
| 29) Sözcüklerin tek anlamının olabileceğini düşünmesi[olumsuz madde]   | 339 | 1.75      | .748 | Katılmıyorum   | Gelişmiş                   |
| 30) Doğru veya gerçeğin asla değişmeyeceğine inanması[olumsuz madde]   | 340 | 1.82      | .853 | Katılmıyorum   | Gelişmiş                   |
| 27) İyi bir öğretmenin farklı düşüncelere sahip öğrencileri tek bir doğruya sevk etmesi gerektiğini düşünmesi[olumsuz madde] | 344 | 1.82      | .839 | Katılmıyorum   | Gelişmiş                   |
| 28) İnsanların yeterince çaba harcadıklarında gerçeği veya doğruyu bulabileceklerine inanması                                | 343 | 2.99      | .858 | Katılıyorum    | Gelişmiş                   |

| Davranışlar  | n   | $\bar{x}$ | Ss   | Katılım Durumu | Epistemolojik İnanç Düzeyi |
|--|-----|-----------|------|----------------|----------------------------|
| 35)Okuldaki sorunların tek bir yanıtı olduğunda işlerin kolaylaşacağına inanması[olumsuz madde]              | 343 | 2.05      | .824 | Katılmıyorum   | Gelişmiş                   |
| 33) Kesin bir yanıtın bulunmadığı problemler üzerinde çalışmayı zaman kaybı olarak görmesi[olumsuz madde]    | 345 | 2.05      | .851 | Katılmıyorum   | Gelişmiş                   |
| 32) Nitelikli bir sonuca ulaşılmayan işlerden hoşlanmaması[olumsuz madde]                                    | 343 | 2.41      | .805 | Katılmıyorum   | Gelişmiş                   |
| 34) Derslerini titizlikle planlayıp sıkı sıkıya uygulayan öğretmenleri takdir etmesi[olumsuz madde]          | 343 | 2.84      | .928 | Katılıyorum    | Düşük Düzeyde Gelişmiş     |
| 31) Zor bir durumla karşılaşıldığında daha tecrübeli birine danışılması gerektiğini düşünmesi[olumsuz madde] | 344 | 2.96      | .843 | Katılıyorum    | Düşük Düzeyde Gelişmiş     |
| TBDOİ  | 345 | 2.78      | .450 | Katılıyorum    | Gelişmiş                   |

Tablo 4.33' de incelendiğinde, öğretmenlere göre etkili okul yöneticisinde, 'Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç' boyutuna ilişkin en yaygın görülmesi gereken davranışlar "sözcüklerin birden çok anlamının olabileceğini düşünme ( $\bar{x}=3.25$ ), doğru veya gerçeğin değişebileceğine inanması ( $\bar{x}=3.17$ ), iyi bir öğretmenin farklı düşüncelere sahip öğrencileri tek bir doğruya sevk etmemesi gerektiğini düşünmesi ( $\bar{x}=3.17$ ), insanların yeterince çaba harcadıklarında gerçeği veya doğruyu bulabileceklerine inanması ( $\bar{x}=2.99$ ) olmuştur. Bunun yanında, öğretmenler etkili okul yöneticisinin ilgili epistemolojik inanç boyutuna ilişkin en az göstermesi gereken davranışların "sadece derslerini titizlikle planlayıp sıkı sıkıya uygulayan öğretmenleri takdir etmeyip farklı durumları da dikkate alarak öğretmenleri takdir etmesi ( $\bar{x}=2.15$ ) ve zor bir durumla karşılaşıldığında sadece daha tecrübeli birine danışılması gerektiğini düşünmeyip farklı seçenekleri de dikkate alması ( $\bar{x}=2.03$ )" olduğu görülmüştür. Genel olarak, öğretmenler etkili okul yöneticisinin 'Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç' boyutuna ilişkin yüksek bir epistemolojik inanca ( $\bar{x}=2.78$ ) sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin etkili okul yöneticilerinde kesinlikle olması gerektiğini düşündükleri altı epistemolojik inanç davranışından birinin 'Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç' boyutuna ilişkin olduğu görülmüştür. Bu davranış "Sözcüklerin birden çok anlamının olabileceğini düşünme"dir. Buna göre, etkili okul yöneticileri sözcüklerin tek bir anlamının olmadığını düşünerek ifadelerinin farklı anlamlara da gelebileceğine dikkate alan kişiler olmalıdır. Etkili okul yöneticileri doğru veya gerçeğin şartlar değiştiğinde değişebileceğini dikkate alan kişilerdir. Bu da onların karmaşık durumlar karşısında duruma göre hareket etmelerini sağlayarak daha başarılı sonuçlar elde etmelerine neden olabilir. Bu tür kişiler okul kültüründe farklı ve zengin düşüncelere sahip öğrencileri tek bir doğruya yönlendirmeye çalışmazlar. Onların düşüncelerine ket vurmalarını istemezler ve farklı

düşüncelere değer verirler. Bu durum okul kültüründe her bir bireye değer vermesine, bireylerin okul kültüründe kendisini değerli hissetmesine ve okul kültürünü benimsemesine fırsat sağlayabilir. İnsanların yeterince çaba harcadıklarında doğruya ve gerçeğe ulaşabileceklerini düşünerek onların öğrenme sürecinde çaba harcamalarını destekleyebilir ve onların bu çabalarına saygı duyabilir. Kesin bir doğruya sahip olmayan açık uçlu problemleri zaman kaybı olarak görmeyip bu tür problemlerin daha zengin düşünsel imkanlar saylayacağına inanabilir. Bu durum yaratıcı, eleştirel düşünen ve çağın gereklerini yaşadığı ortamda etkin kullanabilen kişilerin yetişmesi için uygun bir öğrenme ortamının oluşmasına zemin hazırlayabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre etkili okul yöneticileri nitelikli bir sonuca ulaşmasa da bir işin yapılış sürecini inceler ve çabaya değer verir. Sadece sonuca odaklanmaz süreçteki her emeği gözlemleyerek karar verir. Bu durum onların nitelikli bir sonuca ulaşmayan işlerin nedenlerini daha iyi gözlemlemesine ve bunlara çözümler üretebilmesine fırsat sağlayabilir. Aynı zamanda sadece sonuca odaklanmayarak süreci dikkate alması verilen emeğin değer görmesini ve emeği sergileyen kişilere değer verilmesini sağlayabilir. Bu da daha sağlıklı ve güçlü bir okul kültürü yaratabilir. Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticileri zor bir durumla karşılaştıklarında bu zor durumun üstesinden gelmek için tek bir seçeneğe veya kişiye bağlı kalmazlar. Birden fazla seçeneği düşünürler ve birden fazla kişinin görüşünü dikkate alırlar. Bu durum, onların daha tutarlı ve söz konusu duruma en uygun kararı vermelerine neden olabilir.

Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre etkili okul yöneticileri sıkı sıkıya bağlı kalınan ders planlarından ziyade öğrenciler için en uygun öğrenme ortamının sağlanmasına dikkat eder. Kağıt üzerinde yapılanlar önemli olsa da öğrencilerin öğrenme süreçlerinin nasıl şekillendiği daha önemlidir. Öğretmenler etkili okul yöneticisinin planı önemli gören fakat plana sıkı sıkıya bağlı kalınmasının olumsuz durumlar yaratabileceğini de düşünen bireyler olmasını beklemektedir. Bu durum yapılandırmacı eğitim felsefesini destekleyici bir yaklaşım olup, öğrenme sürecinin işleyişini destekleyici bir davranış olarak düşünülebilir. Etkili bir yöneticiye göre, kağıt üzerindeki bir plan her sınıf için aynı etkiyi göstermeyeceğinden söz konusu planın sınıfların özel nitelikleri dikkate alınarak yapılandırılması gerektiği söylenebilir.



#### 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin ‘Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç’ boyutuna yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algıları onların

- (a) cinsiyetlerine,
- (b) branşlarına,
- (c) hizmet yıllarına,
- (d) yaşlarına,
- (e) mezun oldukları okul türlerine,
- (f) eğitim düzeylerine,
- (g) daha önce yönetici olarak görev yapıp yapmamalarına,
- (h) sendikali olup olmamalarına,
- (ı) yönetim ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılma sıklıklarına

göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek için örneklemden elde edilen verilere vardamsal istatistik teknikleri uygulanarak elde edilen bulgular tablolarla desteklenerek sunulmuştur.

Araştırma sorusuna cevap vermek için hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacı ile tek örneklem Kolmogrov Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen KS(z) analizi sonunda ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevapların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (KS(z)=1.318;  $p>.05$ ).

a) ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan Independent Samples T testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Independent Samples T testi analizi sonunda, cinsiyete bağlı olarak öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=2.250$ ;  $p>.05$ ). Etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken tek bir doğrunun olduğuna inançlara ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin birbirlerine yakın bir görüşe sahip oldukları görülmüştür. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin, ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna yönelik

epistemolojik inançlarına yönelik algılarının cinsiyetten etkilenmedikleri söylenebilir. Elde edilen bulgular Tablo 4.34.'de verilmiştir.

Tablo 4.34.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Tek Bir Doğrunun Olduğuna İlişkin İnançlarının Cinsiyete Göre Analizi*

| Değişken | Kategori | n   | $\bar{x}$ | Ss   | t     | p    | Fark |
|----------|----------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Cinsiyet | Kadın    | 171 | 2.84      | 0.45 | 2.250 | .786 | Yok  |
|          | Erkek    | 174 | 2.73      | 0.44 |       |      |      |

b) 'Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç' boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan "One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testinin analizi sonucunda branş gruplarına (sayısal, sözel, spor-sanat, yabancı dil) göre öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken 'Tek Bir Doğrunun Olduğuna İnanç' boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F=2.675$ ;  $p<.05$ ). Bu anlamlı farkın kaynağını araştırmak ve varyansların eşitliğini test etmek için Levene testi uygulanmış ve grupların varyansların eşitliği hipotezi kabul edilmiştir ( $L=0.348$ ,  $p>.05$ ). Bu nedenle, Tukey'in önermiş olduğu Post Hoc işlemi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen Post Hoc işlemi sonunda sayısal ( $X_{say}=2.77$ ), sözel ( $X_{söz}=2.84$ ), sanat-spor ( $X_{ss}=2.64$ ), yabancı dil ( $X_{yd}=2.82$ ) branşlarının tek bir doğrunun var olduğuna inançlarına bakıldığında sadece sanat-spor ve sözel branşlar arasında .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bir başka ifadeyle, etkili bir okul yöneticisinde olması gereken tek bir doğrunun var olduğuna inanca ilişkin öğretmenlerin alguları branş gruplarında sanat-spor ve sözel branşları dışında anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Sözel branştaki öğretmenler, sanat-spor branşlarındaki öğretmenlere göre etkili bir okul yöneticisinin tek bir doğrunun var olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının daha yüksek olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.35' de verilmiştir.

Tablo 4.35.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Tek Bir Doğrunun Olduğuna İlişkin İnançlarının Branşlara Göre Analizi*

| Değişken | Kategori    | n   | $\bar{x}$ | SS   | F     | p    | Fark |
|----------|-------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Branş    | Sayısal     | 115 | 2.77      | 0.42 | 2.675 | .047 | 2-3  |
|          | Sözel       | 136 | 2.84      | 0.45 |       |      |      |
|          | Sanat-Spor  | 55  | 2.64      | 0.48 |       |      |      |
|          | Yabancı dil | 39  | 2.82      | 0.43 |       |      |      |

c) ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testinin analizi sonucunda, kıdem gruplarına (0-10 yıl, 11-20 yıl, 21 yıl ve üzeri) göre öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F=16.541$ ;  $p<.05$ ). Bu farkın kaynağını araştırmak ve varyansların eşitliğini test etmek için Levene testi uygulanmış ve grupların varyansların eşitliği hipotezi kabul edilmiştir ( $L=0.321$ ,  $p>.05$ ). Bu nedenle, Tukey’in önermiş olduğu Post Hoc işlemi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen Post Hoc işlemi sonunda 0-10 yıl ( $X_{0-10}=2.91$ ), 11-20 yıl ( $X_{11-20}=2.65$ ), 21 yıl ve üzeri ( $X_{21\text{ve üzeri}}=2.62$ ) kıdem gruplarına göre etkili bir yöneticinin tek bir doğrunun var olduğuna inançlarına bakıldığında 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algıları ile 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin algıları arasında .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Etkili bir okul yöneticisinin sahip olması gereken tek bir doğrunun var olduğuna ilişkin epistemolojik inanç düzeyleri, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre benzerdir. Bir başka ifadeyle, mesleğinin ilk on yılındaki öğretmenler, diğer öğretmenlerden farklı olarak etkili bir okul yöneticisinde olması gereken tek bir doğrunun var olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının daha gelişmiş olmasını beklemişlerdir. Bilimdeki yeni paradigmlar (görelilik, kuantum, kaos kuramları) eğitimdeki paradigmları etkilemiştir (McClellan III ve Dorn, 2013). 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, eğitimdeki yeni paradigmanın etkili olduğu bir eğitim sürecinden geçerek öğretmen olmuşlardır. Eğitimdeki yapılandırmacı anlayış, eski paradigma olan davranışçı kuramın aksine bilgiyi tek ve değişmez olarak görmemekte, bilginin duruma göre

değişebileceği anlayışını benimsemektedir. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.36' da verilmiştir.

Tablo 4.36.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Tek Bir Doğrunun Olduğuna İlişkin İnançlarının Hizmet Yıllarına Göre Analizi*

| Değişken | Kategori        | n   | $\bar{x}$ | Ss   | F      | p    | Fark    |
|----------|-----------------|-----|-----------|------|--------|------|---------|
| Kıdem    | 0-10 yıl arası  | 171 | 2.91      | 0.40 | 16.541 | .000 | 1-2,1-3 |
|          | 11-20 yıl arası | 125 | 2.65      | 0.46 |        |      |         |
|          | 21 yıl ve üzeri | 44  | 2.62      | 0.44 |        |      |         |

d) 'Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç' boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi analizi sonucunda, yaş gruplarına (20-30 yaş, 31-40 yaş, 41 yaş ve üzeri) göre öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken 'Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç' boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur ( $F=12.142$ ;  $p<.05$ ). Bu anlamlı farkın kaynağını araştırmak ve varyansların eşitliğini test etmek için Levene testi uygulanmış ve grupların varyansların eşitliği hipotezi kabul edilmiştir ( $L=0.070$ ,  $p>.05$ ). Bu nedenle, Tukey'in önermiş olduğu Post Hoc işlemi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen Post Hoc işlemi sonunda 20-30 yaş arası ( $X_{20-30}=2.93$ ), 31-40 yaş ( $X_{31-40}=2.80$ ), 41 yaş ve üzeri ( $X_{41-ve\ üzeri}=2.62$ ) yaş gruplarına göre tek bir doğrunun var olduğuna inançlarına bakıldığında, öğretmenlerin yaş grupları arasında etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken tek bir doğrunun olduğuna inançlara ilişkin .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 20-30 yaş ve 31-40 yaş arasındaki öğretmenler, 41 yaş ve üzeri öğretmenlere göre etkili yöneticinin tek bir doğrunun var olduğuna ilişkin inançlarının daha yüksek olması gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça mesleki tükenmişlikleri ve mesleki duyarsızlaşmalarının artması (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007), onların etkili okul yöneticilerine ilişkin beklentilerini azalttığı söylenebilir. Meslek hayatının başında olan öğretmenler, daha idealist olarak düşündükleri ve etkili okul yöneticilerinden daha çok şey beledikleri ifade edilebilir. Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.37' de verilmiştir.

Tablo 4.37.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Tek Bir Doğrunun Olduğuna İlişkin İnançlarının Yaş Gruplarına Göre Analizi*

| Değişken     | Kategori        | n   | $\bar{x}$ | Ss   | F      | p    | Fark    |
|--------------|-----------------|-----|-----------|------|--------|------|---------|
| Yaş Grupları | 20-30 yaş arası | 81  | 2.93      | 0.42 | 12.142 | .000 | 1-3;2-3 |
|              | 31-40 yaş arası | 188 | 2.80      | 0.44 |        |      |         |
|              | 41yaş ve üzeri  | 74  | 2.62      | 0.45 |        |      |         |

e) ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan Independent Samples T testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Independent Samples t testi analizi sonucunda mezun olunan okul türüne (eğitim fakültesi ve diğer) göre öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ait maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=2.914$ ;  $p>.05$ ). Eğitim fakültesinden mezun öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 4.38.’de verilmiştir.

Tablo 4.38.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Tek Bir Doğrunun Olduğuna İlişkin İnançlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Analizi*

| Değişken               | Kategori         | n   | $\bar{x}$ | Ss   | t     | p    | Fark |
|------------------------|------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Mezun Olunan Okul Türü | Eğitim Fakültesi | 280 | 2.82      | 0.44 | 2.914 | .867 | Yok  |
|                        | Diğer            |     |           |      |       |      |      |
|                        |                  |     | 63        | 2.63 |       |      |      |

f) ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan Independent Samples T testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Independent Samples T testi analizi sonucunda, eğitim düzeylerine (lisans ve lisansüstü) göre öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=-1.201$ ;  $p>.05$ ). Lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 4.39.’da verilmiştir.

Tablo 4.39.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Tek Bir Doğrunun Olduğuna İlişkin İnançlarının Eğitim Düzeylerine Göre Analizi*

| Değişken      | Kategori   | n   | $\bar{x}$ | Ss   | t      | p    | Fark |
|---------------|------------|-----|-----------|------|--------|------|------|
| Eğitim Düzeyi | Lisans     | 302 | 2.77      | 0,44 | -1.201 | .927 | Yok  |
|               | Lisansüstü | 42  | 2.86      | 0,45 |        |      |      |

g) ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan Independent Samples t testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Independent Samples t testi analizi sonucunda, daha önce yönetici olarak çalışma durumlarına göre öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=1.120$ ;  $p>.05$ ). Önceden yönetici olarak çalışan veya hiç yönetici olarak çalışmayan öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Elde edilen bulgular Tablo 4.40’ da verilmiştir.

Tablo 4.40.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Tek Bir Doğrunun Olduğuna İlişkin İnançlarının Daha Önce Yönetici Olarak Çalışma Durumlarına Göre Analizi*

| Değişken                          | Kategori | n   | $\bar{x}$ | Ss   | t     | p    | Fark |
|-----------------------------------|----------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Daha Önce Yönetici Olarak Çalışma | Hayır    | 264 | 2.80      | 0.44 | 1.120 | .907 | Yok  |
|                                   | Evet     | 73  | 2.73      | 0.47 |       |      |      |

h) ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan Independent Samples T testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan Independent Samples T testi analizi sonucunda, sendikalı olma durumlarına göre öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ait maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=0.715$ ;  $p>.05$ ). Sendikalı olan veya olmayan öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin verdikleri yanıtların benzer olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablo 4.41.’de verilmiştir.

Tablo 4.41.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Tek Bir Doğrunun Olduğuna İlişkin İnançlarının Daha Önce Yönetici Olarak Çalışma Durumlarına Göre Analizi*

| Değişken                 | Kategori | n   | $\bar{x}$ | Ss   | t     | p    | Fark |
|--------------------------|----------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Sendikali Olma Durumları | Hayır    | 75  | 2.82      | 0.49 | 0.715 | .097 | Yok  |
|                          | Evet     | 262 | 2.78      | 0.43 |       |      |      |

1) ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar normal dağılım gösterdiği için araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan One Way Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) testi analizi sonucunda, hizmet içi eğitimlere katılma sıklıklarına göre öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (F=6.294; p<.05). Hizmet için eğitime katılma durumları farklılaşan öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 4.42’de verilmiştir.

Tablo 4.42.

*Öğretmenlerin Algularına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken Tek Bir Doğrunun Olduğuna İlişkin İnançlarının Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Sıklığına Göre Analizi*

| Değişken                              | Kategori   | n   | $\bar{x}$ | Ss   | F     | p    | Fark |
|---------------------------------------|------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Sıklığı | Hiç        | 114 | 2.81      | 0.39 | 1.071 | .371 | Yok  |
|                                       | Nadiren    | 103 | 2.80      | 0.49 |       |      |      |
|                                       | Arada      | 86  | 2.71      | 0.46 |       |      |      |
|                                       | Çoğu zaman | 34  | 2.77      | 0.46 |       |      |      |
|                                       | Her zaman  | 8   | 2.93      | 0.36 |       |      |      |

#### 4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançlarının öğretmenlerin mesleki performanslarına etkisine ilişkin öğretmen alguları nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt vermek için örneklemden elde edilen verilere betimsel istatistik teknikleri uygulanmış ve elde edilen maddelere ilişkin bulgular tablolarla desteklenerek sunulmuştur. Bu bölümde öncelikle etkili okul

yöneticinin epistemolojik inancının öğretmenlerin mesleki performanslarına etkisine yönelik öğretmen algılarına ilişkin veriler Tablo 4.43’de verilmiştir.

Tablo 4.43.

*Etkili Okul Yöneticinin Epistemolojik İnancının Öğretmenlerin Mesleki Performanslarına Etkisine İlişkin Öğretmen Algıları*

| Boyutlar     | n   | $\bar{x}$ | Ss    | Etkililik Düzeyi |
|--------------|-----|-----------|-------|------------------|
| MPÖÇBOİ      | 345 | 3.10      | 0.450 | Genellikle       |
| MPÖYBOİ      | 342 | 2.92      | 0.867 | Genellikle       |
| MPTBDVOİ     | 342 | 2.63      | 0.589 | Genellikle       |
| MPEİ (Genel) | 345 | 2.93      | 0.411 | Genellikle       |

Tablo 4.43. incelendiğinde, öğretmenler etkili okul yöneticisinin epistemolojik inancının her boyutunun öğretmenlerin mesleki performanslarında genellikle etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Yani, öğretmenlere göre epistemolojik inancın tüm boyutları genellikle ( $\bar{x}=2.93$ ) onların mesleki performanslarını etkilemiştir ve öğretmenlerin bu konuda genel yargısının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre etkili okul yöneticilerinden en yüksek düzeyde beklenen davranışlar ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’ ( $\bar{x}=3.10$ ) boyutunda iken, en düşük düzeyde beklenen davranışların ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ ( $\bar{x}=2.63$ ) boyutunda olmuştur. Bir başka ifadeyle, öğretmenler etkili okul yöneticilerinin daha çok öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının yüksek olmasının mesleki performanslarını etkilediğini ifade etmişlerdir. ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutu, mesleki performans etkisi bakımından etkili okul yöneticilerinde en az gerekli görülen boyut olsa da, öğretmenler etkili okul yöneticilerinin tek bir doğrunun olduğuna ilişkin daha esnek davranmalarının mesleki performanslarını genellikle etkilediğini söylemişlerdir. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin epistemolojik inanç davranışlarının öğretmenlerin mesleki performansına etkisine ilişkin algılarını belirlemek için ölçeğin maddelerinden elde edilen istatistiki bulgular Tablo 4.44’de verilmiştir.



Tablo 4.44.

*Öğretmen Algularına Göre, Öğretmenlerin Mesleki Performanslarını En Çok Etkileyen Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnanç Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Etkililik Düzeyleri*

| Davranışlar  | n   | $\bar{x}$ | Ss    | Etkililik Düzeyi |
|--|-----|-----------|-------|------------------|
| 1) Öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olacak uygulamaları destekleme              | 343 | 3.57      | 0.627 | Oldukça Fazla    |
| 6) Bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlama | 342 | 3.51      | 0.671 | Oldukça Fazla    |
| 5) Bilimsel özgün düşünceleri önemseme   | 335 | 3.50      | 0.656 | Oldukça Fazla    |
| 15) İşe yoğunlaşıldığında zor durumların üstesinden geleceğine inanma                    | 343 | 3.36      | 0.711 | Oldukça Fazla    |
| 14) Önerileri kabullenmeden önce onları araştırma  | 344 | 3.31      | 0.718 | Oldukça Fazla    |
| 13) Okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulama   | 344 | 3.25      | 0.757 | Oldukça Fazla    |
| 9) Bireylerin nasıl öğreneceğini bilmelerine önem verme                                  | 337 | 3.25      | 0.726 | Oldukça Fazla    |

Öğretmen algularına göre, öğretmenlerin mesleki performanslarına “oldukça fazla” düzeyde etki eden etkili okul yöneticisinin epistemolojik inanç davranışları, öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olacak uygulamaları destekleme ( $\bar{x}=3.57$ ), bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlama ( $\bar{x}=3.51$ ), bilimsel özgün düşünceleri önemseme ( $\bar{x}=3.50$ ), işe yoğunlaşıldığında zor durumların üstesinden geleceğine inanma ( $\bar{x}=3.36$ ), önerileri kabullenmeden önce onları araştırma ( $\bar{x}=3.31$ ), okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulama ( $\bar{x}=3.25$ ) ve bireylerin nasıl öğreneceğini bilmelerine önem verme ( $\bar{x}=3.25$ ) davranışları olmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenler etkili okul yöneticisinin mesleki gelişimlerine yardımcı olacak uygulamalar konusunda kendilerini desteklememesinin, onların mesleki performansını en çok etkileyen epistemolojik inanç davranışı olacağını ifade etmişlerdir. Bir toplumun gelişmesi için okullardaki eğitimin hedefe ulaşacak nitelikte olması gerekmektedir. Okullarda hedefe ulaşacak iyi bir eğitimin verilebilmesi için okullardaki öğrenme ortamlarının geliştirilmesi ve kavramsal öğrenmeyi destekleyici uygulamaların tasarlanması gerekmektedir. Bu tür uygulamaların geliştirilerek etkili bir şekilde uygulanabilmesinin ve okullardaki başarı grafiğinin yükseltilebilmesinin de nitelikli öğretmenlerin varlığıyla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Reese (2010), öğretmenlerin mesleki gelişimleri sağlanırsa, alan ve alan öğretimi bilgilerini derinleştirebileceklerini, alanıyla ve alan öğretimiyle ilgili son gelişmelerden haberdar olarak, yeteneklerini ve bilgilerini okul kültürünün standartlarıyla uyumlu hale getirebileceklerini vurgulamaktadır. Tüm bunlar düşünüldüğünde, öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini önemseyen ve bu yönde onları destekleyen etkili okul yöneticisinin

okulundaki öğretmenlerin mesleki performanslarını yükselteceği ve dolayısıyla eğitimdeki kaliteyi ve öğrenci başarısını arttıracığı söylenebilir.

Öğretmenler etkili okul yöneticisinin herhangi bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlamaya çalışmasının öğretmenlerin mesleki performanslarını etkileyeceğini belirtmişlerdir. Etkili okul yöneticisinin, bir olaya ilişkin kararlar alırken dikkatlice düşünerek ve okul kültüründeki her bir değişkeni ele alarak kararlar vermesinin daha sağlıklı bir okul kültürünün oluşmasını sağlayacağı söylenebilir. Drucker'a (1992: 95) göre, yönetici görevlerinden en önemlilerinden biri olan karar verme sürecinde etkili sonuçlar elde edebilmek için yöneticilerin detayları ayrıntılı bir şekilde ele alarak ve dikkatlice düşünerek özel bir çaba sarf etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Drucker'a göre, okulların başarısı yöneticilerin vereceği kararlarla doğrudan ilişkili olmaktadır ve alınacak kararlar da okul kültüründeki bileşenleri olumsuz anlamda en az düzeyde etkilemelidir. Tüm bunlar düşünüldüğünde, etkili okul yöneticisinin kararlar alırken dikkatlice düşünmesinin ve birçok değişkeni ele alarak karar vermesinin, sağlıklı okul kültürünün oluşmasını sağlayacağı ve dolayısıyla da öğretmenlerin mesleki performanslarını arttıracığı söylenebilir.

Öğretmenlerin algularına göre, etkili okul yöneticisinin bilimsel ve özgün düşünceleri desteklemesinin onların mesleki performanslarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler etkili okul yöneticisinin kendisine sunulan önerileri kabullenmeden önce onları araştırmasının, okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulamasının ve işe yoğunlaşıldığında zor durumların üstesinden geleceğine inanarak başarmak için çabalamasının öğretmenlerin mesleki performanslarını arttırdığını vurgulamıştır. 21. yy'da toplumların amacı; araştırmacı, sorgulayıcı, yaratıcı, eleştirci, katılımcı, yeniliklere uyum sağlayan, düşüncelerini uygulamaya dönüştüren, problem çözebilen aktif bireyler yetiştirmek (Koray ve Çil, 2006, s. 56) olduğu düşünüldüğünde, etkili okul kültürlerinin oluşturulabilmesi için bu özelliklere sahip etkili okul yöneticilerine ihtiyaç duyulacağı söylenebilir. Bandura (1986) bireylerin çeşitli durumlar arasında en uygun seçimi yapmalarını, engeller karşısında çabalama ve ısrarcı olmalarını, duygusal tepkiler veya kehanetler yerine, üretici davranışlarda bulunmalarını sağlayabilmenin öz yeterlikleri ile alakalı olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle etkili okul yöneticilerinin öz yeterlikleri arttırılarak da gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireyler olmaları sağlanabilir. Bu sayede de okul kültüründeki öğretmenlerinin performanslarının olumlu anlamda arttırılabileceği söylenebilir. Ayrıca öğretmenler etkili okul yöneticilerinin bireylerin nasıl

öğreneceğini bilmelerine önem vermelerinin onların mesleki performanslarını etkilediklerini söylemiştir. Sweeny'e (1982) göre, etkili okul kültürünün oluşmasında yöneticiler etkili öğretme ve öğrenmenin gerektirdiği sağlıklı ve açık bir okul iklimini sağlamaktadır. Sağlıklı okul ikliminin de öğretmenlerin okuldaki mesleki performanslarını arttıracığı söylenebilir. Öğretmenler mesleki performanslarını çok az etkileyen etkili okul yöneticisinin epistemolojik inanç davranışları ise üç davranış olarak karşımıza çıkmıştır (bkz. Tablo 4.45.).

Tablo 4.45.

*Öğretmen Algularına Göre, Öğretmenlerin Mesleki Performanslarını En Az Etkileyen Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnanç Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Etkililik Düzeyleri*

| Davranışlar  | n   | $\bar{x}$ | Ss   | Etkililik Düzeyi |
|--|-----|-----------|------|------------------|
| 31) Zor bir durumla karşılaşıldığında daha tecrübeli birine danışılması gerektiğini düşünmesi[olumsuz madde] | 338 | 3.06      | .851 | Genellikle       |
| 4) Ayrıntılardan çok ana unsurları dikkate alması[olumsuz madde]   | 342 | 3.03      | .802 | Genellikle       |
| 34) Derslerini titizlikle planlayıp sıkı sıkıya uygulayan öğretmenleri takdir etmesi[olumsuz madde]          | 340 | 2.93      | .937 | Genellikle       |

Tablo 4.45. incelendiğinde, öğretmenler etkili okul yöneticisinin zor bir durumla karşılaştığında hemen daha tecrübeli birine danışmalarını beklemişlerdir. Fakat gelişmiş epistemolojik inanca sahip etkili okul yöneticileri, daha tecrübeli birine danışmaktan ziyade, tecrübeli kişilerin görüşleri olsa da birçok değişkeni düşünerek okul kültüründeki bireylerle ortak kararlar almaya çalışan kişilerdir. Aynı zamanda öğretmenler, etkili okul yöneticilerinin ayrıntıları ana unsurlardan daha çok dikkate almasının mesleki performanslarını az etkileyeceğini vurgulamışlardır. Bu durumun oluşmasında, öğretmenlerdeki, yöneticilerin ayrıntılara takılarak onların yapacakları işleri beğenmeyeceği düşüncesinin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenler yöneticilerin ayrıntılara takılarak geneli göremeyeceğinden endişe ederek bu durumun mesleki performanslarını az etkileyeceğini ifade etmiş olabilirler. Fakat epistemolojik inancı yüksek yöneticiler ayrıntılara önem verirler ve geneli görmek için ayrıntıların değerli olduğunu bilirler. Gelişmiş epistemolojik inanca sahip bir yönetici tümevarımsal bir düşüncüyü dikkate alarak hem bağlamı hem de her bir bireyi ayrıntılı olarak ele alarak düşünür ve vereceği kararlara ilişkin karşılaşacağı sonuçları gerçekçi bir gözle görmeye çalışır. Öğretmenler etkili yöneticinin mutlaka bir plana sadık kalarak dersini işleyen öğretmenleri takdir etmesinin onların mesleki performansını genellikle etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Bu durum yapılandırmacı anlayışa ve eğitimdeki esnek yapıya ters düştüğü

söylenbilir. Çünkü davranışçı anlayış bir plana tamı tamına sadık kalmayı desteklese de yapılandırmacı anlayış öğrenci farklılıklarını dikkate alarak öğrenme ortamlarının öğrencilere göre, öğretmen tarafından tasarlanması gerektiğini vurgular ve bu anlamda esnek bir yapı sunar. Gelişmiş epistemolojik inanca sahip etkili okul yöneticileri de öğretmenlerinin bu farklılıkları dikkate almasını bekler. Onlardan planlama yapmalarını istese de bunu esneterek etkili öğrenmeyi sağlayan öğretmenleri takdir eder. Sweeny'in (1982) ifade ettiği gibi, etkili okul kültürünün oluşmasında yöneticiler etkili öğretme ve öğrenmenin gerektirdiği yöntem ve teknikleri bilen kişilerdir. Ayrıca okulların tam performans sergileyebilmesi için yöneticiler öğrenmeyi sağlayacak yapıları, süreçleri ve uygulamaları yaratmalı veya buna fırsat sağlamalıdır (Silins ve Mulford, 2002). Tüm bu nedenler etkili okul yöneticileri esnek bir program ile gerçekleştirilmiş bir öğrenme sürecini okul kültüründe teşvik ederler.

## 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmada elde edilen sonuçlar alanyazın dikkate alınarak tartışılmış ve sunulmuştur. Araştırmanın sonuçları, okul yöneticilerinin epistemolojik inançlarına yönelik olmasa da okul kültüründeki diğer önemli bileşenler olan öğretmen ve öğrencilerin epistemolojik inançlarına ve etkili okul yöneticilerinin davranışlarına yönelik farklı araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlara dayalı olarak okul kültüründeki bileşenlerin davranışlarına ve gelecekteki araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonuçlarına göre, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançların öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Izgar ve Dilmaç (2008), yönetici adayı öğretmenlerin epistemolojik inanç boyutları ile cinsiyetleri arasında herhangi bir farklılaşma görülmediğini vurgulamıştır. Terzi (2005) de, üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre epistemolojik inançlar düzeyinde bir farklılaşmanın olmadığından bahsetmiştir. Demirel (2014), Yılmaz ve Şahin (2011), Meral ve Çolak (2009), Eroğlu ve Güven (2006), Ertekin, Dilmaç, Delice ve Aydın (2009) ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) farklı olarak, öğretmen adaylarında epistemolojik inançlarına ait üç alt boyutun (Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç) da cinsiyete göre farklılaştığını belirlemiştir. Epistemolojik inançta cinsiyetler arasındaki farklılığın farklı kültürlerdeki kadın ve erkeğin rollerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bunun yanında, uygulama yapılan öğretmenlerin etkili okul yöneticilerinden beklentilerinin değişmemesi de aynı kültür içerisinde (okul kültürü) öğretmenlerin yöneticilerden beklentilerinin benzer olmasıyla açıklanabilir. Okul kültürlerinde kadın ve erkek öğretmenlerin farklı rollerinin olmaması bu yönde beklentilerini de benzerleştirmiş olabilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları Perry'nin (1970) tanımladığı görelilikle birlikte bağlılık sahibi kişiler olmalıdır. Bu doğrultuda, etkili okul yöneticileri farklı görüşlere saygılı olurlar ve değer verirler, sahip oldukları görüşlerini ayrıntılı ve mantıklı bir şekilde gerekçelendirirler ve gerektiğinde görüşlerini geliştirirler. Etkili okul yöneticileri, King ve Kitchener'ın (1994) tanımladığı tam yansıtıcı düşünen kişiler gibi bilimsel araştırma sürecini dikkate alan ve bilgiyi değişmez olarak görmeyen kişilerdir.

Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) öğretmen adaylarının eğitim gördükleri program türlerine göre epistemolojik inançları arasında farklılıklar olduğunu ifade etmiştir. Terzi (2005), sözel branştaki öğrencilerin sayısal branştaki öğrencilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını belirlemiştir. Araştırmada ise, sözel ve sanat-spor branşlarındaki öğretmenlerin etkili okul yöneticilerinin tek bir doğrunun var olduğuna yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algılarının farklı olduğu belirlenmiştir. Buna göre, sözel branştaki öğretmenler, sanat-spor branşındaki öğretmenlere göre etkili okul yöneticilerinin ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutuna ilişkin daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmasını beklemektedirler. Branşlar arasındaki epistemolojik inanç farklılıklarının branşlarda verilen eğitimin niteliği, anlayışı ve öğretim stratejilerindeki farklılıklarla ilişkili olabileceği söylenebilir (Buehl & Alexander, 2001).

Schoenfeld (1983) yaptığı araştırmada, matematikte başarılı olan insanların, matematik yeteneği ile doğduklarına inanıldığını belirlemiştir. Bunun aksine, araştırmada öğretmenlerin algılarına göre etkili okul yöneticilerinin başarı ya da başarısızlığın doğuştan gelmediğine inanan kişiler olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Schoenfeld (1983) öğrencilerin, biri bir problemi belli bir sürede çözemiyorsa o kişinin o problemi asla çözemeyeceği anlamına geldiğine inandıklarını saptamıştır. Bu araştırmada ise, öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticilerinin bir problemle çok fazla zaman harcamanın o problemin çözülemeyeceği anlamına gelmediğine ilişkin inanca sahip olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre, etkili okul yöneticilerinin bir işe yoğunlaştığında zor durumların üstesinden gelineceğine inanan kişiler olması beklenmektedir.

Chan ve Elliot (2000) nitelikli öğretmenlerin epistemolojik inançlarının yüksek olduğunu ve epistemolojik inançları yüksek öğretmenlerin de okul kültüründeki olay ve durumlara karşı daha derin yaklaşımlara sahip olduklarını belirtmiştir. Bu araştırmada da öğretmenlerin algılarına göre, etkili okul yöneticilerinin bir durum veya olaya karşı tek yönlü düşünmeyen kişiler olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenler etkili okul yöneticilerinin bir olaya ilişkin hemen karar vermeyip üzerinde daha derin düşünen kişiler olması gerektiğini ifade etmiştir.

Schommer (1998), Hofer ve Pintrich (1997) epistemolojik inançlar üzerinde eğitim düzeyinin belirleyici etkilerinden bahsetmiştir. Çalışmalarda bireylerin eğitim düzeyi yükseldikçe, bilginin karmaşık ve duruma göre değişebilen bir yapısı olduğuna ilişkin daha güçlü inanca sahip olduğunu vurgulanmıştır. Schommer-Aikins ve ark. (2003) eğitim

düzeylelerinin artmasının epistemolojik inanç düzeyini arttırdığını ifade etse de araştırma sonuçlarına göre etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken epistemolojik inançlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının eğitim düzeylerinden etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin eğitim düzeyleri okul yöneticilerinin epistemolojik inanç davranışlarına ilişkin beklentilerini değiştirmemiştir. Bu durum öğretmenlerin yaptıkları lisansüstü eğitimin onların etkili okul yöneticilerinden bekledikleri epistemolojik inanç davranışlarını değiştirmedini göstermiştir.

Eroğlu ve Güven (2006) öğretmen adaylarının ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnançları’nın diğer iki boyuta göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Güral, Altunbaş ve Karaaslan (2010) ise, öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının gelişmemiş olduğunu ve tek doğrunun var olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının daha gelişmiş olduğunu ifade etmiştir. Kösemen ve Şahin (2014) sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olma’ boyutu dışında daha yüzeysel olduğunu ifade etmiştir. Yılmaz (2014) ise, eğitimcilerin ve yöneticilerin ‘Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç’larının, diğer iki boyuta ilişkin inançlardan (Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç) daha gelişmiş olduğunu belirtmiştir. Araştırmada ise, öğretmenlerin etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken tek bir doğrunun olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarına yönelik beklentilerinin diğer boyutlardaki beklentilerine göre daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, bulgular öğretmen algıları öğretmenlerin etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken epistemolojik inanç davranışlarına ilişkin olumlu beklentiler taşıdıklarını göstermiştir.

Karhan (2007), 1-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin 26 ve üzeri deneyime sahip öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları ifade edilmiştir. Bacanlı Kurt (2010), ‘Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç’ boyutu haricinde diğer boyutlara ilişkin inançların kıdeme göre farklılaştığını vurgulamıştır. Araştırmada ise 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler diğer öğretmenlere göre, her üç alt boyutta da etkili okul yöneticilerinin daha gelişmiş epistemolojik inanca sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Tsai (2007) yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmenlerin pozitivist öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını ifade etmiştir. Schommer (1998), Hofer ve Pintrich (1997) epistemolojik inançlar üzerinde yaşın belirleyici etkilerinden bahsetmiştir. Çalışmalarda bireylerin yaşı yükseldikçe, bilginin karmaşık ve duruma göre değişebilen bir yapısı olduğuna ilişkin daha güçlü inanca sahip

olunduğu vurgulanmıştır. Bu araştırma da yapılandırmacı anlayış ile yetişmiş 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farklı olarak etkili okul yöneticilerinin daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmasını bekledikleri görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin sahip oldukları epistemolojik inançlarında öğretmenlerin mesleki performanslarına en çok etki eden boyutun Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki performanslarını en çok etkileyen etkili okul yöneticisinin epistemolojik inanç davranışları bireylerin nasıl öğreneceğini bilmelerine önem vermesi, okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulaması, önerileri kabul etmeden önce onları araştırması, işe yoğunlaştığında zor durumların üstesinde gelineceğine inanması, bilimsel-özgün düşünceleri önemsemesi, bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlaması ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olacak uygulamaları desteklemesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tanrıoğen'in (2000) ifade ettiği gibi, araştırmada da etkili okul yöneticilerinin öğretmenleri mesleklerinde gelişme ve ilerleme doğrultusunda teşvik ederek onların mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağına ulaşılmıştır. Okulda alınan kararların etkili olması yönetsel etkililik açısından önemli olduğu gibi, öğretmenlerin mesleki performansları, iş doyumları, moral, motivasyon ve dolayısıyla öğrenci başarısı başta olmak üzere birçok açıdan önemlidir (Güçlü, 2015). Leithwood (1992) ve Bass ve Avolio (1994) dönüşümcü lider özellikleri gösteren okul yöneticilerinin öğretmenlerin yeterlik algılarını yükselttiği sonucuna ulaşmıştır. Özkan Hıdıroğlu ve Hıdıroğlu'na (2014) göre, başarılı bir okul yöneticisi gerektiğinde dönüşümcü liderlik vasıflarını sergilemeli, gerektiğinde sürdürümcü bir lider gibi davranabilmeli ve yeri geldiğinde de serbestlik tanıyan bir lider rolü üstlenebilmelidir. Benzer olarak araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticisi okul kültüründeki sorunların çözümünde farklı düşünceleri önemsemeli, tüm çalışanlara kendisine has kişiliği olan bir birey gibi davranmalı ve bilimsel ve özgün düşünceye sahip öğretmenleri teşvik etmelidir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler etkili okul yöneticilerinin gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunlara tek bir açıdan bakmayan ve farklı durumları dikkate alarak, kapsamlı düşünerek daha etkili kararlar alabilen ve okuduğunu veya gerçekleştirdiği şeylerin doğruluğunu sorgulayan kişiler olması gerektiği belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Özkan Hıdıroğlu ve Hıdıroğlu (2016) çalışmalarında matematik öğretmenlerinin açık uçlu gerçek yaşam problemleri olan modelleme problemlerini



çözerlerken gelişmiş epistemolojik inanca sahip öğretmenlerin varsayımlar oluşturmada, stratejiler kurmada, yorumlamada ve doğrulamada daha başarılı oldukları görülmüştür.

## 5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki kısımda uygulayıcılar ve ileriki çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

### 5.2.1.Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu kısımda uygulayıcıların dikkate alabilecekleri konulara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

1. Okullarda etkili yöneticilerin var olması için onların epistemolojik inançlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, üniversitelerle MEB arasında iş birliği sağlanarak okul yöneticilerinin epistemolojik inançlarını geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

2. Öğretmen algıları doğrultusunda, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inanç davranışları konusunda başta okul yöneticileri olmak üzere okul kültürünün diğer bileşenleri bilgilendirilebilir ve öğretmenlerin onlardan beklentileri onlara açıklanabilir.

3. Okul yöneticisi seçme kriterlerinde onların sahip oldukları epistemolojik inançlar dikkate alınabilir.

4. Araştırma epistemolojik inanca ilişkin ortaya konulan davranışların öğretmenlerin mesleki performanslarına da etki düzeyin ortaya koymuştur. Bu davranışlar dikkate alınarak okul kültüründe öğretmenlerin mesleki performanslarını arttıran davranışların sergilendiği okul kültürü oluşturulabilir.

5. 11 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inancına ilişkin beklentilerinin daha düşük çıktığı görülmüştür. Bu nedenle 11 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin okul yöneticisinin epistemolojik inancına ilişkin algılarını yükseltmek için uygulamalar düzenlenebilir.

6. Öğretmenlerin eğitim düzeylerinin onların etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken epistemolojik inançlara ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Bu anlamda üniversitelerde verilecek lisansüstü eğitimde epistemolojik inanca yönelik algıları destekleyici uygulamalar arttırılabilir.

### 5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu kısımda araştırmacıların ileriki çalışmalarda dikkate alabilecekleri konulara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

1. Varaki'nin (2003) lise müdürlerinin ilkokul müdürlerine göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını ifade ettiği düşünöldüğünde, farklı okul türleri (özel veya devlet okulu) ve düzeyleri (okul öncesi, ilkokul ve lise) dikkate alınarak daha geniş bir örneklem grubu üzerinden çalışmalar yürütülebilir ve bunlar arasındaki farklılıklar ortaya çıkartılabilir.

2. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara ilişkin daha açıklayıcı sonuçlara ulaşabilmek için karma veya nitel yöntemler kullanılarak çalışmalar gerçekleştirilebilir.

3. Okul yöneticileriyle gerçekleştirilen bu çalışmadan farklı olarak, okul kültürünün diğer önemli parçalarından olan öğrenci ve öğretmenlerin sahip olmaları gereken epistemolojik inançları da ortaya çıkarılabilir.

4. Okul yöneticilerinin sahip oldukları epistemolojik inançlarının farklı değişkenlerle olan ilişkisine veya farklı değişkenlere etkisine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

5. Öğretmenlerle yürütölen bu çalışmanın yanında farklı çalışmalarda okul kültüründeki diğer bileşenlerin algıları da dikkate alınabilir.

6. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki performanslarına etkisine ilişkin kapsamlı çalışmalar yürütülebilir.

7. Okul yöneticilerinin ve epistemolojik inançların entegre edildiği sınırlı sayıda çalışmanın var olduğu düşünöldüğünde, eğitim yönetimi, denetimi, planlaması ve ekonomisi alanında daha fazla çalışma gerçekleştirilebilir.

8. Okul yöneticilerinin epistemolojik inançlarını ve bu inançların öğretmenlerin mesleki performanslarına etkisine ilişkin geliştirilen iki boyutlu ölçeğin okul yöneticilerine ilişkin farklı araştırmalarda önemli bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir.

9. Araştırma Denizli ili dışında farklı illerde de gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- A Dictionary of Sociology, (1988). *Publicado originariamente por*. Oxford University Press, <http://www.encyclopedia.com/doc/1O88-citizenship.html> adresinden 4.3.2015 tarihinde alınmıştır.
- Akhun, İ. (1991). *İstatistiklerin manidarlığı ve örneklem*. Kendi yayını, Ankara.
- Aksan, N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- 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.
- Alıç, M. (1991). *Eğitim bilimlerinde çağdaş gelişmeler*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ausubel, P. D. (1978). In defence of advance organizers: a reply to the critics. *Review of Educational Research*, 48(2), 251-257.
- Atalay, A. (2006). *Motivasyon ve motivasyon süreci*. [http://www.humanresourcesfocus.com/makale016\\_2.asp](http://www.humanresourcesfocus.com/makale016_2.asp) adresinden 28.4.2015 tarihinde alınmıştır.
- Aydın, M. (1984). *Eğitimde denetimsel davranış*. Ankara Yayınları.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Babalık, F. C. (2005). *Mühendisler için ergonomi işbilim*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı Kurt, C. (2010). *Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul, okul geliştirme: Kuram, uygulama ve araştırma* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs Prentice Hall.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim öğretim süreci ve ortam boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 8 (29), s. 76-83.
- Barnard, C. I. (1966). *The function of the executive*. Massachusetts Harvard University Press, Cambridge.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., ve Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. USA: Basic Books.

- Bentley, T. (1999). *İnsanları motive etme* (Çeviri Yıldırım, O.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Bilgin, K. U. (2004). *Kamu performans yönetimi*. TODAİE Yayınları, Ankara.
- Boden, C. J. (2005). *An exploratory study of the relationship between epistemological beliefs and self-directed learning readiness* (Doctoral Thesis). Kansas State University, USA.
- Boran, G. (2014). *Argümantasyon temelli fen öğretiminin bilimin doğasına ilişkin görüşler ve epistemolojik inançlar üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Born, D. (1998). *Fransız eğitim sisteminde tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi tasarımı ve bu tasarımın yurttaşın oluşumuna katkısı dersimiz yurttaşlık* (Çeviri İlğaz, T.). Kesit Yayıncılık, İstanbul.
- Brownlee, J., Purdie, N. ve Boulton Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in preservice teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 247-268.
- Buehl, M. M. ve Alexander, P. A. (2001). Beliefs About Academic Knowledge. *Educational Psychology Review*, 13(4), 385-418.
- Bush, T. (1998). The National Professional Qualification For Headship: The Key To Effective School Leadership. *School Leadership and Management*, 18(3), 321-334.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11.Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- 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*, 75(2), 203-221.
- Cevizci, A. (2010). *Bilgi felsefesi*. Say Yayınları, İstanbul.
- Chan, K. W. ve Elliott, R. G. (2000). Exploratory study of epistemological beliefs to hong kong teacher education students: Resolving conceptual and empirical issues. *Asia Pasific Journal of Teacher Education*, 28 (3), 225-234.
- Coşkun, Z. (2006). *Okul müdürlerinin yönetim süreçleriyle ilgili davranışlarının öğretmenlerin verimliliği üzerine etkisi konusunda öğretmen ve okul müdürlerinin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, T. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizaç ve karakter özelliklerinin bilimsel epistemolojik inançlarını yordama gücü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çevik, H.(2004). *Türkiye’de kamu yönetimi sorunları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Çıngı, H. (1994) *Örnekleme kuramı*. H.Ü. Fen Fakültesi Basımevi, Beytepe.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16. Sayı, 121-136.
- Demirel, 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.
- Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik inançlar. (Editör: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu) *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, 261-289, Nobel Yayınları, Ankara.

- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 111–125.
- 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.
- Dewey, J. (1938). Experience, knowledge and value: A rejoinder. (Ed. Paul A. Schilip) *The Philosophy of John Dewey*.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: D.C. Heath and Company.
- Drucker, P. (1992). *The effective executive*. New York: Harper and Row.
- Eroğlu, S. E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eroğlu, S. E. ve Güven, K. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.
- Ertekin, E., Dilmaç, B., Delice, A. ve Aydın, E. (2009). Teacher trainees' epistemological beliefs: Effects of gender, institution, and discipline (Mathematics/Social Sciences). *The New Educational Review*, 18(2), 184–196.
- Evcim, İ. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin epistemolojik inanışlarıyla, fen kazanımlarını günlük yaşamlarında kullanabilme düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gay, L. R., ve Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application* (6th Edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Güçlü, N. (2015). *Örgüt kültürü*. [http://politikadergisi.com/sites/default/files/kutuphane/orgut\\_kulturu.pdf](http://politikadergisi.com/sites/default/files/kutuphane/orgut_kulturu.pdf) adresinden 03.08.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Gürol, A., Altunbaş, S. ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1395-1404.
- Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Güven, M. ve Belet, Ş. D. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve biliş bilgilerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(1), 361–378.
- Hannafin, M. J. ve Hill, J. R. (2002). Epistemology and the design of learning environments. In R. A. Reiser and Dempsey, J. V. (Ed.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Hançerlioğlu, O. (1993). *Felsefe sözlüğü*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Harvey, O. (1986) Beliefs systems and attitudes toward the death penalty and other punishments *Journal of Personality*, 54 (1986), pp. 659–675
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ., (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4), s. 41-60.

- Hofer, B. K. (2001). Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13 (4), 353-83.
- Hofer, B. ve Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-144.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: Mc Graw-Hill, Inc.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Educational administration theory, research and practice* (Çev. Edt. Selahattin Turan). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 437-446.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving, educational technology. *Research and Development*, 48 (4), 63- 85.
- 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.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Kardash, C. M. ve Scholes, R. J. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88, 2, 260-271.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- King, P. M. ve Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Koray, Ö. ve Çil, H. (2006). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Muğla Üniversitesi, Muğla, Turkey, 13-15 Eylül.
- Kösemen, S. ve Şahin, A. (2014). Sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin epistemolojik inançlar bağlamında değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 279-296.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.
- Lawrence, B. B. (1989). *Defenders of god - the fundamentalist revolt against the modern age*. Harper and Row, New York.
- Leithwood K. A. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*. Feb.: 7 – 10.
- Lott, M. J. (1998). *Teachers' perceptions of middle school principals' effectiveness in performing instructional leadership duties in Hamilton county schools*. UMI, Bell & Howell.

- Newbold, T. A. (1999). *The value of instructional leadership in high schools: Essential practices for effective schools* (Unpublished doctoral dissertation). Denver, University of Colorado.
- McClellan III, J. E. ve Dorn, H. (2013). *Dünya tarihinde bilim ve teknoloji* (3. Baskı). Çeviri: Haydar Yalçın. Akıl Çelen Kitaplar, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2014). *2013-2014 eğitim-öğretim yılı ortaöğretime geçiş ortak sınavları e-kılavuzu*. <http://oges.meb.gov.tr/docs2104/sunum.pdf> adresinden 15.04.2015 tarihinde alınmıştır.
- 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
- Miles, M. B. (1965). Planned change and organizational health: Figure and ground. In R. O. Carlson, A. Gallaher, M. B. Miles, R. J. Pellegrin ve E. M. Rogers (der.), *Change Processes in the Public Schools, The Center of the Advanced Study of Educational Administration*, Oregon, ss.11 35.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: eğitim fakültesi öğrencileri üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(13), 155-62.
- Özden, Y. (2003). Öğrenme ve öğretme (Geliştirilmiş 5. Baskı). PegemA Yayınları, Ankara.
- Özkan Hıdıroğlu, Y. ve Hıdıroğlu, Ç. N. (2016). Examining Epistemological Beliefs in Explaining Mathematics Teachers' Approaches in Mathematical Modelling. *Journal of Theory and Practice in Education*. 12(1), 244-268.
- Pajares, F. (1992), Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Perry Jr., W. G. (1968). *Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme* (Final Report Project No. 5-0825, contract No, SAE-8873). Cambridge, MA: Bureau of Study Counsel, Harvard University.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. W. Chickering (Ed.), *The Modern American College* (pp. 76-116). San Francisco: Jossey-Boss
- Phan, H. P. (2006). Examination of student learning approaches, reflective thinking, and epistemological beliefs: A latent variables approach. *Electronic Journal of Research*. No: 10 , 4(3), 577-610.
- Philips, F. (2001). A research note on accounting students' epistemological beliefs, study strategies, and unstructured problem-solving performance. *Accounting Education*, 16(1), 21-39.
- Ravindran, B., Greene, B. A. ve DeBacker, T. K. (2005). Predicting preservice teachers' cognitive engagement with goals and epistemological beliefs. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 222-233.

- Reese, S. (2010). Bringing effective professional. *Techniques*, 85(6), 38-43.
- Scheerens, J. ve Stoel, W. (1988). *Development of theories of school effectiveness*. Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, s. 1-28.
- Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the purely cognitive: Belief Systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance. *Cognitive Sciences*, 7, 329-63.
- Schommer Aikins M. (2002). *An Evolving theoretical framework for an epistemological belief system, personal epistemology: The Psychology of beliefs about knowledge and knowing* (ed. Hofer, Barbara K., Paul R. Pintrich). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 103- 118.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504.
- Schommer, M., Crouse, A., ve Rhodes, N., (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make do so. *Journal of Educational Psychology*, 4, 435-443.
- Schommer, M. (1993). Epistemological Development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406- 411.
- Schommer, M. (1994). An Emerging conceptualization of epistemological beliefs and their role in learning. (Eds: R. Garner & P. Alexander) *Beliefs About Text and Text Instruction*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 25-39.
- Schommer, M. ve Hutter, R. (1995). The relationship between epistemological beliefs and controversial day-to-day issues. Paper presented at *the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Fransisco.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, (68)4, 551-561.
- Schommer-Aikins, M., Mau, W., Brookhart, S. ve Hutter, R. (2000). Understanding middle students' beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm. *Journal of Educational Research*, 94, 120-127.
- Schommer-Aikins, M., Duell, O. ve Hutter, R. (2005). Epistemological beliefs, mathematical problem-solving beliefs, and academic performance of middle school students. *Elementary School Journal*, 105, 289-304.
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., ve Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 37-40.
- Schommer, M. ve Dunnell, P. A. (1997). Epistemological beliefs of gifted high school students. *Roeper Review*, 19, 153-156.
- Schommer Aikins M., Duell O. K. ve Barker S., (2003). Epistemological beliefs across domains using biglan's classification of academic disciplines. *Research in Higher Education*, 44(3), 347-366.
- Schreiber, J. B. ve Shinn, D. (2003). Epistemological beliefs of community college students and their learning processes. *Community College Journal of Research and Practice*, (27), 699-709.



- Schwarzer, R., Schmitz, G.S. ve Daytner, G.T. (1999). The Teacher Self-Efficacy scale [On-line publication]. [http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/t\\_se.html](http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/t_se.html) adresinden 2.12.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Schwartz, P. ve Ogilvy, J. (1979). *The emergent paradigm: Changing patterns of thought and belief*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Silins, H. C., Mulford, W. R. ve Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38 (5), 613-642.
- Simon, H. (1967). *Yönetimde karar verme bilimi*. Amme İdaresi Bülteni.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: Survey of literature. *The Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Sweeney, J. (1982). Teacher dissatisfaction on the rise: Higher level needs unfulfilled. *Education*, 102(2), 203-208.
- Şişman, M. (1996). *Etkili okul yönetimi, ilkokullarda bir araştırma*. Araştırma Raporu, Eskişehir.
- Tanrıoğen, A. (1988). *Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıoğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 67-73.
- Tanrıoğen, A. (2004). Yönetim kuramlarının gelişimi. *Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu*, 25-27 Ocak 2004, Antalya.
- Tüken, G. (2010). *Kentlerde ve kırsal kesimde öğrenim gören öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2012). *Türkçe Sözlük*. (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 298-311.
- Tsai, C. C. (2007). Teachers' scientific epistemological views: The coherence with instruction and students' views. *Science Education*, 91, 222-243.
- Varaki, B. S. (2003). Epistemological beliefs and leadership style among school principal. *International Education Journal*, 4(3), 224-231.
- Yılmaz, K. (2007). *Öğrencilerin epistemolojik ve matematik problemi çözümlerine yönelik inançlarının problem çözme sürecine etkisinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, A. (2007). *Hemşirelik öğrencilerinin epistemolojik inançları ile denetim odağı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, H. ve Şahin, S. (2011). Pre-service teachers' epistemological beliefs and conceptions of teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 73-88.

- Yılmaz, K. ve Delice, A. (2007). Öğretmen adaylarının epistemolojik ve problem çözme inançlarının problem çözme sürecine etkisi. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, s. 575-581, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yılmaz, Y. (2014). *İlk ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.





**EKLER**

## Ek 1. Araştırma İzni Yazısı



T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.10609429

20/10/2015

Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 08/10/2015 tarih ve 18682 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yeliz ÖZKAN HİDİROĞLU “ Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnançları ve Bu İnançların Öğretmenlerin Mesleki Başarılarına Etkisi” konulu tez kapsamındaki araştırmasına ilişkin Epistemolojik İnanç ölçeğini, İlgi yazı gereği Merkezefendi ve Pamukkale İlçelerindeki Ortaokullarda uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının “Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri” Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanması ve bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin cd ortamında Müdürlüğümüze teslim edilmesi kaydıyla 2015/2016 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
20/10/2015  
Ali ŞANLIER  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza

Ash İle Aynıdır

23.10.2015

Afiri ERKAN  
V.H.K.I.

T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Ali ŞANLIER  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:

1-Anket Formları

Sırakapılar Mah. Saltak Cad. No:76 Merkez / DENİZLİ  
Tel No : (0 258) 265 55 54 Faks No: (0 258) 265 01 69  
e-posta: strateji20@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://denizli.meb.gov.tr

Bilgi için : S.GELMİŞ  
V.H.K.I.

Tel: (0 258) 265 55 54 / 708



|   |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 17) Öğrenme için herkese gerekli sürenin verilmesi gerektiğine inanması   |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 18) Bugün doğru olanın yarın değişebileceğine inanması  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 19) Kendisine söylenenleri her zaman doğru olarak kabul etmesi  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 20) Başarı veya başarısızlığın doğuştan geldiğine inanması  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 21) Zeki insanların çok çalışmaya gerek duymayacaklarını düşünmesi  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 22) Zor problemlerle zaman harcamanın sadece zekilere faydalı olacağına inanması                                    |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 23) Problemlerle çok zaman harcamanın kişinin kafasının karıştıracağına inanması                                    |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 24) Sadece okumayla her şeyin öğrenilebileceğini düşünmesi  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 25) Okulda orta düzeyde başarılı kişilerin okul sonrası yaşamlarında da orta düzeyde başarılı olacaklarına inanması |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 26) Öğrenilen yeni bilgilerin önceki bilgilerle birleştirmeye çalışıldığında karıştırılacağını düşünmesi            |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 27) İyi bir öğretmenin farklı düşüncelere sahip öğrencileri tek bir doğruya sevk etmesi gerektiğini düşünmesi       |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 28) İnsanların yeterince çaba harcadıklarında gerçeği veya doğruyu bulabileceklerine inanması                       |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 29) Sözcüklerin tek anlamının olacağını düşünmesi   |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 30) Doğru veya gerçeğin asla değişmeyeceğine inanması   |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 31) Zor bir durumla karşılaşıldığında daha tecrübeli birine danışılması gerektiğini düşünmesi                       |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 32) Nitelikli bir sonuca ulaşılmayan işlerden hoşlanmaması  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 33) Kesin bir yanıtın bulunmadığı problemler üzerinde çalışmayı zaman kaybı olarak görmesi                          |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 34) Derslerini titizlikle planlayıp sıkı sıkıya uygulayan öğretmenleri takdir etmesi                                |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 35) Okuldaki sorunların tek bir yanıtı olduğunda işlerin kolaylaşacağına inanması                                   |  |  |  |  |  |  |  |  |

## ÖZGEÇMİŞ

| <b>Kişisel Bilgiler</b>              |  |
|--------------------------------------|--|
| Adı:                                 | Yeliz  |
| Soyadı:                              | ÖZKAN HIDIROĞLU  |
| Doğum Yeri ve Tarihi                 | Merkez/AYDIN 24/10/1988  |
| Uyruğu                               | T.C.   |
| İletişim adresi ve e-mail adresi     | Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Binası 4. Kat, A0437 nolu oda Kınıklı Kampusu, 20070, Denizli<br><a href="mailto:yelizozkan09@gmail.com">yelizozkan09@gmail.com</a> |
| <b>Eğitim Bilgileri</b>              |  |
| İlköğretim                           | Gazipaşa İlköğretim Okulu, Merkez, Aydın (1994-2002)   |
| Ortaöğretim                          | Aydın Süleyman Demirel Anadolu Lisesi, Merkez, Aydın (2002-2006)   |
| Yükseköğretim (Lisans)               | Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği (2006-2010)   |
| Yükseköğretim (Tezsiz Yüksek Lisans) | Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Bilim Dalı, Gaziantep (2011-2013)     |
| Yükseköğretim (Tezli Yüksek Lisans)  | Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Denizli (2014-2016)                                       |
| <b>Yabancı Dil</b>                   |  |
| İngilizce-YDS; Nisan, 2016           | 52.50  |
| <b>Mesleki Deneyim</b>               |  |
| Eylül, 2011- Şubat, 2014             | Matematik Öğretmeni- Siverek Gürakar İlköğretim Okulu / ŞANLIURFA  |
| Şubat, 2014- Şubat, 2016             | Matematik Öğretmeni- Merkezefendi Necip Fazıl Kısakürek Ortaokulu / DENİZLİ  |
| Şubat, 2016-                         | Matematik Öğretmeni- Pamukkale Dr. Necdet Durmuş Ortaokulu /DENİZLİ  |

