PEGEM EĞİTİM ve ÖĞRETİM DERGİSİ

PEGEM JOURNAL OF EDUCATION and INSTRUCTION

Article Type:

Research Paper

Original Title of Article:

Relationship between teachers' philosophical beliefs about education and their perceptions of school climate

Turkish Title of Article:

Öğretmenlerin eğitime dair felsefi inançları ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki

Author(s):

Fatih ŞAHİN

For Cite in:

Şahin, F. (2020). Relationship between teachers' philosophical beliefs about education and their perceptions of school climate. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10*(3), 635-654. http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.021

Makale Türü:

Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:

Relationship between teachers' philosophical beliefs about education and their perceptions of school climate

Makalenin Türkçe Başlığı:

Öğretmenlerin eğitime dair felsefi inançları ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki

Yazar(lar):

Fatih ŞAHİN

Kaynak Gösterimi İçin:

Şahin, F. (2020). Relationship between teachers' philosophical beliefs about education and their perceptions of school climate. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10*(3), 635-654. http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.021

PEGEMAKADEMİ

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10(3), 2020, 635-654

www.pegegog.net

Relationship between teachers' philosophical beliefs about education and their perceptions of school climate

Fatih ŞAHİN [*a]

[a] Gazi University, Faculty of Education, Ankara/Turkey

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2020.021

Article History:
Received 24 November 2019
Revised 13 January 2020
Accepted 11 March 2020
Online 14 July 2020

Keywords:
Educational beliefs,
Philosophy,
School climate.

Article Type:
Research paper

Abstract

This study investigated the relationship between teachers' educational beliefs and their perceptions about school climate. The study was designed as a correlational survey model. The sample included 357 teachers working in the central districts of Van province in 2019-2020 academic year. "Educational Beliefs Scale" and "School Climate Scale" were used as data collection tools. Correlational and regression analyses were carried out to explore the relationships among the study variables. According to the results, teachers' beliefs about contemporary philosophical approaches were strong. In terms of teachers' perceptions of school climate, all scores were close to each other, but higher scores were found in directive and supportive school climates. Results concerning the relationship between education beliefs and school climate showed that teachers having progressivist and existentialist education beliefs saw their schools as more supportive and directive while teachers having a reconstructionist educational philosophy perceived their schools as more directive and restrictive. Teachers adopting a perennialist educational belief interestingly described their schools as more supportive, directive and intimate. As expected, teachers who follow essentialist beliefs in education regarded their schools as more restrictive in terms of climate. The results of the study indicated that teachers' philosophical beliefs about education were, although at a low level, a significant predictor of their perception of school climate.

Öğretmenlerin eğitime dair felsefi inançları ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2020.021

Makale Geçmişi:
Geliş 24 Kasım 2019
Düzeltme 13 Ocak 2020
Kabul 11 Mart 2020
Çevrimiçi 14 Temmuz 2020

Anahtar Kelimeler:
Eğitim inançları,
Felsefe,
Okul iklimi.

Makale Türü:
Özgün makale

Öz

Bu araştırmada, öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile okul iklimine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır. Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlandı. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Van ili merkez ilçelerinde görev yapan 357 öğretmen oluşturdu. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Eğitim İnançları Ölçeği" ile "Okul İklimi Ölçeği" kullanıldı. Araştırmada korelasyon ve regresyon analizleri yapıldı. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çağdaş felsefi yaklaşımlara ilişkin inançları yüksek düzeydedir. Okul iklimi algıları bağlamında puanlar birbirine yakın olmakla birlikte öğretmenlerin yönlendirici ve destekleyici okul iklimi algıları daha yüksektir. Eğitim inançları ve okul iklimi algıları arasındaki ilişki, ilerlemeci ve varoluşçu eğitim inançlarına sahip öğretmenlerin okullarını iklim açısından daha destekleyici ve yönlendirici olarak gördüğünü gösterdi. Yeniden yapılandırmacı eğitimine inanan öğretmenler, okullarını iklim açısından daha yönlendirici ve kısıtlayıcı olarak değerlendirdi. Daimici bir eğitime ilişkin inanç düzeyi yüksek olan öğretmenler, ilginç bir şekilde okullarını daha destekleyici, yönlendirici ve samimi olarak gördü. Beklendiği gibi, esasici eğitime inanan öğretmenler, okullarını iklim açısından daha kısıtlayıcı buldu. Araştırmanın sonuçları, eğitime ilişkin felsefi inançların, düşük düzeyde olmakla birlikte öğretmenlerin okul iklimi algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

* **Author:** sahinfatih@gazi.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0002-6579-2550

Introduction

In the dialogues of Socrates, philosophy is seen as an activity of criticism, questioning and mutual discussion (Plato, 2016). In all of these activities, there is a search for meaning and an effort to reach the truth. Therefore, when it is considered in this aspect, it can be said that the philosophy is an activity of thinking, questioning, discussing, understanding and making sense. Philosophy is the name of the discipline formed as a result of systematic, in-depth and fictional thinking on the relationship of human with the universe (Gutek, 2017).

The philosophy of education can be mentioned when concepts or phenomena at the center of education are inquired. Who should be trained? How should educational programs be organized? Should everyone get the same education? What should be the role of government in education? It is possible to find philosophical answers that can correspond to each of these questions. Gutek (2017) states that a teacher who started to think about reality, human nature and society makes educational philosophy. Noddings (2017) stated that problems regarding education and answers sought with the philosophical method are included in the field of educational philosophy.

It is possible to talk about epistemology when the knowledge of being is questioned. In epistemology, concepts such as thought, proposition, belief, truth, justification and knowledge are emphasized (Audi, 1988; BonJour & Sosa, 2003; Musgrave, 2013). It is claimed that people know to the extent that they have correct and justified beliefs (BonJour & Sosa, 2003). Therefore, it can be argued that belief in epistemology is a concept that is emphasized.

Belief is an attitude, understanding or proposition that we have and think that it is true (Richardson, 1996). Belief refers to the state of balance in a person. It is unlikely that belief will be altered unless the person has a feeling of dissatisfaction (Pajares, 1992) because there is an aspect of belief that gives people peace and guides their behavior. According to Peirce (1877), there is doubt where belief is lacking, and doubt does not have such an effect on our wishes and actions.

Beliefs have an impact on people's emotions, decision-making processes and actions (Baron, 1992; Richardson, 1996). Beliefs also affect people's thinking structures and sometimes, these beliefs can even lead people to biased behavior (Nickerson, 1998). In terms of educational organizations, it is seen that teachers' philosophical beliefs are related to different cognitive and psychological elements such as their critical thinking dispositions (Alkın Şahin, Tunca & Ulubey, 2014) and their self-efficacy perceptions (Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013). Philosophical beliefs about education also affect teachers' teaching approaches. Baş's (2015) study revealed that the beliefs of contemporary educational philosophy are related to constructivist teaching-learning and traditional beliefs of educational philosophy are related to traditional teaching-learning. Teachers' beliefs also affect their classroom behavior (Harvey, Prather, White & Hoffmeister; Okut, 2009; Pajares, 1992). In other words, it can be argued that teachers' beliefs about education affect classroom climate. For example, a teacher having a perennialist educational belief may be in search of a continuous reality, while another teacher adopting a progressivist philosophy in education may believe in the uncertainty of reality. These differentiated belief systems may be reflected in the language used by teacher in classroom, in behaviors and classroom atmosphere. Because in perennialism the focus is on the stable nature of reality, while in progressivism the focus is on uncertain reality (Mosier, 1951). An existentialist teacher tries to create a learning climate where both teachers and students are free to think, ask questions and establish philosophical dialogue about life issues and moral choices because they respect individual freedom and preferences of students (Tan, 2006). Ozkal, Tekkaya, Cakıroglu and Sungur's (2009) study revealed that students with fixed epistemic beliefs regard their learning environment as less constructivist. Similarly, it can be argued that school climate is an important factor in shaping teacher beliefs. Beets et al. (2008) reached a conclusion in this direction in their research.

The concept of climate, which is emphasized as the personality of an organization (Halpin, 1966), is at the focus of studies such as leadership, bullying, student achievement and organizational commitment (Sezgin & Sönmez, 2018). School climate perception is an essential predictor of teacher job

satisfaction and organizational citizenship behavior (DiPaola & Tschannen-Moran, 2001; Taylor & Tashakkori, 1995). A positive perception of school climate is seen as necessary in terms of student achievement and school effectiveness (Hoy, Hannum & Tschannen-Moran, 1998; Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991; Şenel & Buluç, 2016). When school climate is perceived as supportive, negative personality behaviors such as emotional imbalance are seen less (Şahin, Sönmez & Yavuz Tabak, 2019). Teacher leadership behaviors are less visible when school climate is perceived as restrictive, (Kılınç, 2014). In short, teachers' beliefs about education can also be seen as necessary because positive organizational components are often associated with a positive school climate perception. In the research, it is primarily predicted that teachers' perception of a positive school climate will increase when they have contemporary philosophical beliefs about education. It can be argued that other positive organization components may be seen more frequently in an environment where positive school climate perception increases.

Philosophical Beliefs in Education

The concept of belief has been one of the topics that have been included in the scope of philosophy since ancient times. Plato (2016) discussed belief as one of the primary conditions of knowledge in the dialogue Theaetetus. A high level of belief may indicate the correctness of a proposition an individual expresses while a low level of belief may be an indication of its inaccuracy (Armstrong, 1973).

Unlike knowledge, belief is hard to define because it is based on personal evaluations and judgments rather than objective reality. Belief associated with mind structures can differ from one person to another (Abelson, 1979). The problem of defining belief, the poor conceptualization of belief, and differing perceptions of belief and belief sets make it challenging to clarify beliefs in education (Pajares, 1992). Armstrong (1973) considers belief as a conscious formation that is specific to the believer, reflects the mental state of the believer and appears in the believer's mind. Philosophical beliefs related to education can be considered as difficult to be defined in this context. Teachers have different beliefs about themselves, their professions, school, students, colleagues, family, environment and society. However, beliefs about education generally express attitudes and value judgments about education (school, teaching, learning, student) (Pajares, 1992).

There are different studies in the literature to determine educational beliefs (Doğanay, 2011; Kerlinger & Kaya, 1959; Minor, Onwuegbuzie, Witcher & James, 2002; Silvernail, 1992; Sirotnik, 1979; Tsai, 2002; Yılmaz, Altınkurt & Çokluk, 2011). For example, Kerlinger and Kaya (1959) used a two-factor (traditional and progressive), and, similarly, Minor et al. (2002) employed a two-factor (transmissive and progressive) educational beliefs scale to collect data while the educational beliefs scale in Silvernail (1992)'s study had three factors. The first factor refers to the perennialism that combines essentialism and traditionalism, the second factor refers to the romanticism that combines reconstructivism and existentialism, and the third factor refers to the progressivism. In Doğanay's (2011) study, it is seen that philosophical beliefs related to education are examined in the dimensions of perennialism, idealism, realism, experimentalism and existentialism. Tsai (2002) examined teachers' beliefs about education as traditional, process and constructivist beliefs. Yılmaz et al. (2011) developed a five-dimensional structure to determine beliefs about education.

There is a similarity between essentialism (also known as fundamentalism) and idealism and realism, which are traditional philosophies. As in these philosophies, the reality is conveyed to the student in a particular structure and order. Ideologically, essentialism is similar to the conservative view arguing that the main function of education is to convey cultural values and basic knowledge. Essentialists' views conflict with naturalism, pragmatism, and existentialism (Gutek, 2017). Perennialism (also known as universalism) emphasizes the transfer of cultural heritage, abundant practice, strengthening teacher authority and the passive role of the student (Silvernail, 1992). According to a perennialist, the first problem of an educator is to explain human nature and to design an education program based on universal qualities related to this nature. According to perennialism, the school curriculum should include universal and repetitive issues in human life; be logical and provide an environment for students

to think; include moral principles; should encourage students to make moral and rational criticism (Gutek, 2017). Perennialism also corresponds to idealism, one of the philosophical movements, and in this philosophical belief, intellectual and spiritual potential of an individual is tried to be developed (Cevizci, 2014). Progressivism has emerged as a reaction to the formalism and oppression of traditional education (Gutek, 2017). In progressivism, it is aimed to educate students who have high social awareness, problem-solving skills and active learning in the course (Silvernail, 1992). In progressivism, which takes its source from pragmatism and naturalism, innovative educational practices that will free individuals are given importance (Gutek, 2017). Cultural heritage is critically addressed in reconstructivism, theoretical social reforms are planned, a planned action that leads to a cultural innovation is developed, and cultural innovation is tested with the theoretical social reform plan (Gutek, 2017). The basic idea in existentialism is that the individual is unique in society. With this understanding, all people have the responsibility to exist and define themselves (Gutek, 2017). Noddings (2017) stated that existentialism, which includes the ideas of many thinkers and rejects systematic philosophy and thought structures, is not an entirely philosophical movement. In the existentialist view, the idea of "existence precedes essence' is frequently emphasized (Noddings, 2017). In other words, existentialists deny that the individual has a predetermined nature.

School Climate

It is unlikely to mention a generally accepted definition of school climate or school climate dimensions (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). However, it can be argued that a holistic approach to the studies dealing with school climate from different perspectives will make it easier to understand this concept. It is possible to define a school climate as a climate, which distinguishes a school from other schools and affects the behavior of each individual in the school (Miskel & Hoy, 2013).

Different studies have been conducted to measure the school climate and determine its dimensions (Halpin & Croft, 1963; Hoy & Clover, 1986; Hoy, Hoffman, Sabo & Bliss, 1996; Hoy et al., 1991; Kavgacı, 2010). In the Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ) developed by Halpin and Croft (1963), school climate is considered in six dimensions considering the behaviors of teachers and school administrators: (1) open, (2) autonomous, (3) controlled, (4) familiar, (5) paternal and (6) closed. Hoy et al. (1991) produced a new form of this questionnaire to determine school climate in primary schools (OCDQ-RE). In OCDQ-RE, school administrators' behaviors associated with school climate were examined in the subscales of supportive, directive and restrictive. Teachers' behaviors associated with school climate were examined in the subscales of collegial, intimate and disengaged. In the School Climate Scale in which Kavgacı (2010) adapted OCDQ-RE into Turkish, school climate emerged in four dimensions: supportive, directive, restrictive and intimate.

In a supportive school climate, school administrators support teachers' professional and personal development. In schools where this climate is dominant, the visibility of the school principal is high, and teachers do not have difficulty in interacting with the principal (Thomas, 1976). Moreover, in a supportive school climate, the school principal does not disturb teachers with simple bureaucratic tasks and does not force or obstruct them because the principal knows the workload of teachers (Hoy et al., 1996). It is possible to consider a restrictive school climate as the opposite of a supportive school climate. In a restrictive school climate, the principal tries to make things hard for teachers rather than facilitating their work. In schools where this climate is dominant, teachers have a high workload, and they have routine tasks to do. Teachers have difficulty in focusing on education and training activities in this overwork (Thomas, 1976). In an intimate school climate, teachers are continuously monitored closely by the principal. In other words, control-oriented administration is dominant in this climate. In a school climate with intimacy, the relationships between teachers are sincere (Halpin & Croft, 1991). In this friendly atmosphere, strong ties and close friendships are established among school members (Hoy & Clover, 1986; Kottkamp et al., 1987).

In this study, it was aimed to determine how school climate perceptions change depending on teachers' philosophical beliefs about education. For this purpose, the following questions were addressed:

1. What is the level of philosophical beliefs of teachers about education?
2. What is the level of teachers' perceptions of school climate?
3. Is there a meaningful relationship between teachers' philosophical beliefs about education and their perceptions about school climate?
4. To what extent do teachers' philosophical beliefs predict their school climate perceptions?

Method

Research Design

This research was designed in a correlational survey model. The correlational survey model aims to determine the existence and the degree of co-change between two and more variables (Karasar, 2012). In this study, this model was used because it was aimed to determine the relationship between teachers' philosophical beliefs in education and their perceptions about school climate. Philosophical beliefs about education were examined as the predicting variable and school climate was examined as the predicted variable.

Population and Sample

The population of the research was composed of all teachers working in public schools in the central districts of Van province in the 2019-2020 academic year, and the sample of the research was 378 teachers. Appropriate sampling method was used in the study. Twenty-one questionnaires were not evaluated because they were filled with sloppy. The evaluation was made on 357 questionnaires. Approximately 57.00% (n = 204) of the teachers participated in the study were male and 43.00% (n = 153) were female. The sample is in the 22-60 age range, and the average age of the sample is 33.78. The average service period of the sample in total is approximately 9.76 (in the range of 1.00-40.00). The average service period of the sample in the school they work for is 3.62 (In the range of 1.00-22.00).

Data Collection Tools

In this study, "Educational Beliefs Scale" (EBS) developed by Yılmaz et al. (2011), and a revised version of the Organizational Climate Description Questionnaire for Primary Schools (OCDQ-RE) created by Hoy et al. (1991) and adapted into Turkish by Kavgacı (2010) were used in order to determine school climate according to teachers' opinions. Data collection tools were created online.

Educational Beliefs Scale: This scale, which consists of 40 items and five sub-dimensions, has a 5-point Likert type (strongly disagree, disagree, moderately agree, agree, strongly agree). There are 13 items in the progressivist education dimension (Sample item: The content of the training should be continuously reviewed). There are seven items in the existentialist education dimension (Sample item: Education should allow each person to recognize their own characteristics), seven items in the reconstructionist education dimension (Sample item: The primary purpose of education is to rebuild society to overcome the cultural crisis) and eight items in the perennialism dimension (Sample item: Moral principles and values are universal, do not change). In terms of essentialism, there are five items (Sample item: Education is a subject-centered process). Cronbach's Alpha internal consistency coefficients for each dimension of the scale ranged from .70 to .92. The scale explains approximately 50.00 % of the total variance. In this study, the Cronbach's Alpha reliability coefficients for the sub-dimensions were found to be between .71 (for progressivism and perennialism) and .80 (for reconstructionism and essentialism).

Organizational Climate Description Questionnaire for Primary Schools: The scale consists of 25 items and four sub-dimensions, and it has a four-point Likert type (never, sometimes, often, always). There are eight items in the supportiveness dimension of the school climate (Sample item: Principal

listens to and accepts teachers' suggestions). There are four items in the restrictiveness dimension (Sample item: Work intensity puts a heavy burden on teachers), five items in the directiveness dimension (Sample item: Principal supervises everything teachers do at school) and eight items in the intimacy dimension (Sample item: Teachers support and help each other). The Cronbach's alpha reliability coefficients calculated for the sub-dimensions in the adaptation study of the scale were calculated between .76 and .90. The scale's four dimensions together account for 55.65% of the total variance. In this study, the Cronbach's Alpha reliability coefficients for the sub-dimensions were found to be in the range of .84 (for restrictiveness and directiveness dimensions) and .94 (for supportiveness dimension).

Data Analysis

In this study, correlation analysis was used to examine the relationships between variables and regression analysis was used to determine the level of explanation of the variables. Correlation analysis involves collecting two or more scores on the same group of subjects and calculating the correlation coefficients, and multiple regression analysis allows estimation of the relationship between two or more predictor-independent variables and predictor-dependent variables (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Basic conditions were provided for the relevant analyzes by ensuring that the sample was large enough, paying attention to multi-collinearity (r value is not .90 or more), extracting outliers and paying attention to the normal distribution of the data (Cohen et al., 2018). Before the basic analysis, the correct entry of the data, whether missing data were entered and the normal distribution of the data were examined. In the examination, it was found that the quantitative data were within the possible limits, and there was no wrong coding in the categorical variables. In the loss value analysis, it was found that only one cell had no data for a continuous variable, and the mean value was assigned for this loss value. In normality analysis, skewness and kurtosis values were examined. Since the data related to continuous variables are within the range of ± 1.00, excluding one dimension, it is accepted that the data show normal distribution (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). The fact that the skew value in the existentialist education belief dimension is within ± 2.00 range is also acceptable for normality. George and Mallery (2012) stated that in most cases, a skewness value of ± 2.00 is acceptable for normality. In the multi-collinearity review, it was found that the VIF (in the range of 1.31 to 3.03) and the tolerance values (in the range of .33 to .77) were in the appropriate range. According to Field (2005), in order to perform multiple regression analysis, the maximum VIF value should be less than 10.00 and the minimum tolerance value should be greater than .20.

The interval width for each dimension of the scales used in the study was calculated as (5-1) / 5 = .80 for the OCDQ-RE, and (4-1) / 5 = .60 for the EBS by using the Sequence Width / Number of Groups to be Made formula. In the interpretation of item averages related to the sub-dimensions of the OCDQ-RE, 1.00 to 1.59=Very Low, 1.60 to 2.19=Low, 2.20 to 2.79=Medium, 2.80 to 3.39=High, and 3.40 to 4.00=Very High; and for the EBS, 1.00 to 1.79=Very Low, 1.80 to 2.59=Low, 2.60 to 3.39=Medium, 3.40 to 4.19=High, 4.20 to 5.00=Very High values were taken as criteria (Tekin, 1996).

Results

First of all, it was aimed to determine teachers' philosophical beliefs in education and their perceptions about school climate. Then, the relationships between these variables and the extent to which teachers' philosophical beliefs predict their school climate perceptions were examined. Mean and standard deviation values of teachers' educational beliefs and school climate perceptions and the relationships between these variables are given in Table 1.

When the data in Table 1 are examined, it is seen that teachers' beliefs about education appear at the highest level ($\bar{x}$= 4.80) in the existentialism dimension. Progressivist ($\bar{x}$= 4.53) and reconstructionist ($\bar{x}$= 4.32) educational beliefs follow it. On the other hand, teachers' beliefs about education emerged at the lowest level ($\bar{x}$= 2.49) in the essentialism dimension. When these findings are evaluated in general, it can be argued that the teachers' beliefs about progressivist, existentialist and reconstructionist

educations within the context of contemporary education beliefs are firmer than perennialist and essentialist beliefs considered within the context of traditional education beliefs. When the perceptions of teachers about school climate are examined, it is seen that the perceptions of the directive ($\bar{x}$= 2.87) and supportive school climate ($\bar{x}$= 2.81) are higher, followed by the restrictive ($\bar{x}$= 2.78) and intimate school climate ($\bar{x}$= 2.76) scores, respectively. When these findings are evaluated in general, it can be argued that the teachers' beliefs about progressivist, existentialist and reconstructionist educations, which are considered within the context of contemporary educational beliefs, were at a higher level than those of perennialist and essentialist educations, which are considered within the traditional educational beliefs.

Table 1.

Arithmetic Mean, Standard Deviation and Correlation Values about Educational Beliefs and School Climate Variables.

Variables	$\bar{x}$	*sd*	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Progressivism	4.53	.36	-							
2. Existentialism	4.80	.31	.64**	-						
3. Reconstructionism	4.32	.61	.47**	.44**						
4. Perennialism	4.16	.61	.26**	.21**	.52**					
5. Essentialism	2.49	.94	.31**	-.30**	.03	.29**				
6. Supportiveness	2.81	.81	.16**	.11*	.07	.16**	.06			
7. Restrictiveness	2.78	.81	.01	.02	.11*	.09	.17**	-.08		
8. Directiveness	2.87	.70	.16**	.15**	.17**	.14**	.10	.49**	.10	
9. Intimacy	2.76	.56	.31**	.06	.11*	.14**	-.01	.39**	-.06	.30**

** p < .01; * p < .05

1=Progressivism; 2=Existentialism; 3= Reconstructionism; 4=Perennialism; 5= Essentialism; 6=Supportiveness; 7= Restrictiveness; 8= Directiveness; 9= Intimacy

When the relationships between educational beliefs and school climate are examined, a moderate positive relationship was found between progressivist education belief and intimate school climate (r=.31; p<.01), and a low-level positive relationship between progressivist education belief and supportive (r=.16; p<.01) and directive school climate (r=.16; p<.01). Existentialist education belief was found to be significantly and positively correlated with supportive (r=.11; p<.05) and directive school climate (r=.15; p<.01). The belief in reconstructionist education was found to be significantly and positively correlated with the intimate (r=.11; p<.05), directive (r=.17; p<.01) and restrictive school climate (r=.11; p<.05). Perennialist education belief was found to be significantly and positively correlated with supportive (r=.16; p<.01), directive (r=.14; p<.01) and intimate school climate (r=.14; p<.01). The belief in essentialist education was found to be significantly and positively correlated with the restrictive school climate (r=.17; p<.01).

Table 2.

Results of Multiple Regression Analysis on the Predictions of Teachers' Educational Beliefs on School Climate.

	Predicted Variable											
	Supportiveness[a]			Restrictiveness[b]			Directiveness[c]			Intimacy[d]		
Predictive Variable	***β***	**t**	***p***	***β***	**t**	***p***	***β***	**t**	***p***	***β***	**t**	***p***
Constant		.26	.80		2.07	.04		.38	.71		2.30	.02
1. Progressivism	.17	2.33	.02	.00	.04	.97	.12	1.62	.11	.46	6.69	.00
2. Existentialism	.05	.64	.53	.03	.41	.68	.09	1.22	.22	-.21	-3.10	.00
3. Reconstructionism	-.10	-1.49	.14	.10	1.51	.13	.07	1.08	.28	-.06	-.91	.36
4. Perennialism	.14	2.08	.04	-.03	-.44	.66	.01	.14	.89	.08	1.22	.22
5. Essentialism	.09	1.44	.15	.19	3.02	.00	.16	2.64	.01	.05	.82	.41

[a] R = .23, R^2 = .05; F = 3.82, *p* = .02 [b] R = .20, R^2 = .04; F = 2.96, *p* = .01

[c] R = .25, R^2 = .06; F = 4.57, *p* = .00 [d] R = .37, R^2 = .13; F = 10.86, *p* = .00

The findings about to what extent teachers' educational beliefs predict school climate are given in Table 2. When it is examined, it is seen that teachers' educational beliefs (predictive variables) generally predict low levels of school climate sub-dimensions (predicted variables). Progressivist (β=.17, $p<.05$) and perennialist educational beliefs (β=.14, $p<.05$) predicted a supportive school climate in a statistically significant and positive way. The restrictive and directive school climate was only positively predicted by the belief in essentialist education (β=.19, $p<.05$ and β=.16, $p<.05$, respectively). İntimate school climate was positively predicted by progressivist education belief (β=.46, $p<.05$) and negatively by existentialist education belief (β=-.21, $p<.05$).

Discussion, Conclusion & Implementation

Firstly, the level of philosophical beliefs of the teachers was determined. The results of the research showed that teachers had a very high level of belief in existentialist, progressivist and reconstructionist educations. Unlike the results of this research, Doğanay's (2011) study found that existentialism was one of the least preferred philosophical approaches by prospective teachers. However, many results in the literature are consistent with these findings (Alkın Şahin et al., 2014; Baş, 2015; Ilgaz et al., 2013; Sönmez Ektem, 2019; Altınkurt, Yılmaz & Oğuz, 2012). Perennialist educational beliefs of the teachers were also relatively low but still appeared at a high level. The lowest dimension of belief in education is found to be essentialism. While the essentialism, which is one of the traditional philosophical approaches, emerges at the lowest point following the expectations, the high level of scores on the perennialism which is also one of the traditional philosophical approaches can be considered as a striking result. In Doğanay's (2011) study, it was observed that perennialism as well as existentialism was the least preferred philosophical understanding in pretest and posttest scores of prospective teachers. In this philosophical doctrine, giving importance to developing mental and rational abilities may be an essential factor in the high scores of perennialism (Gutek, 2017). In perennialism, although the understanding of being is different, trying to explain it through reason can be interpreted as appropriate for the nature of education. In addition, the fact that perennialism is a traditional education belief and that the traditional education belief is dominant in teaching practices (Tsai, 2002) may explain this situation. According to the results of the research, it is seen that the belief level of contemporary philosophical approaches (existentialism, progressivism, reconstructionism) is higher than the belief level of traditional philosophical approaches (perennialism and essentialism). When these results are related to the literature, Altinkurt, Yilmaz and Oguz (2012), similarly, found that the educational beliefs in which teachers participated most were existentialism, progressivism, perennialism, reconstructionism and essentialism, respectively. In Doğanay's (2011) research, the fact that empiricism is the philosophical approach with the highest scores can be considered as a supportive finding. Because it is stated that experimental method is used predominantly in pragmatism (James, 2017) and that progressivist education belief derives from the pragmatist view (Gutek, 2017). Similarly, in some other studies conducted in educational organizations (Alkın Şahin et al., 2014; Baş, 2015; Sönmez Ektem, 2019), the belief level of contemporary educational philosophies were found to be higher than the belief level of traditional educational philosophy.

Secondly, the school climate perceptions of the teachers were determined. The results of the research revealed that the perception of school climate was the highest in the directiveness and supportiveness of school. High perceptions of the directive school climate can be considered as a striking result. A restrictive and intimate school climate followed these results. It is interesting to note that the score for the intimate climate was the lowest. Şahin et al. (2019) found that teachers' perception of supportive climate was highest, and teachers' perception of the restrictive school climate was the lowest. In the study of Çolak and Altınkurt (2017), it is seen that teachers' perception of supportive and restrictive school climate is higher than the others. In the study of Kılınç (2014), it is seen that the perception of a supportive and sincere school climate is higher than the others. Different studies in the literature reveal different results that are not consistent with each other. For this situation, it can be argued that the perception of school climate among teachers varies with the different sample and conditions and temporal differences based on the idea that each school has its

unique climate. In the study of Sönmez and Sezgin (2017), it is claimed that there may be differences in the school climate depending on the analysis unit (school / individual).

Thirdly, the relationship between teachers' philosophical beliefs about education and school climate was examined. Similar to the results of some studies in the literature (Beets et al., 2008), significant relationships were found between these two variables. According to the results, progressivist and perennialist educational beliefs were positively related to intimate, supportive and directive school climate. On the other hand, existentialist belief in education was positively associated with a school climate that was both directive and supportive. It is striking that progressivist and existentialist education beliefs were positively related to directive school climate and perennialist education belief to intimate and supportive school climates. The belief in reconstructionist education has been associated with a directive and restrictive school climate. An exciting conclusion is that reconstructionism is positively related to these two dimensions. Because, contrary to these findings, reconstructionism is expected to be opposed to conservative, essentialist and perennialist approaches (Gutek, 2017). As can be expected, an essentialist belief in education was found to be significantly related to the restrictive dimension of school climate.

Finally, the research examined how much of the change in school climate can be explained by teachers' beliefs about education. According to the results, it is seen that philosophical beliefs about education predict school climate at a low level. In the study, it was found that the perception of a supportive school climate was better predicted by the teachers' progressivist and perennialist education beliefs and the perception of restrictive and directive school climate was positively predicted by essentialist education belief. In essentialism, transferring the reality to students in a certain structure and order (Gutek, 2017) can be considered as an element that increases directiveness. A teacher adopting an essentialist belief can demonstrate a control-oriented classroom management (Tan, 2006). Perceptions of democratic attitudes may fall in the face of the increasing belief in essentialist education (Sönmez Ektem, 2019). In a school climate where the perception of democratic attitude is low, it can be argued that a restrictive or directive climate is dominant. It is interesting to note that a supportive school climate is positively predicted by a perennialist educational approach. An intimate school climate was found to be better predicted by a progressivist belief in education and negatively better by an existentialist belief in education. It is an exciting finding that an existentialist belief in education negatively explains an intimate school climate. This result can be explained by the thought that an existentialist understanding that contemporary society and education create social pressure on individuals by teaching them social roles and that this situation distances individuals from their identity (Gutek, 2017). Existentialists reject the views that make people dependent on a system (Noddings, 2017). However, the idea that a person is a social being and that they need to be connected to someone or something does not coincide with this philosophical understanding. It can be argued that human beings can establish healthy relationships only in intimacy with their cultures.

When the results are examined in general, it is seen that there are significant relationships between the teachers' philosophical beliefs about education and school climate perceptions. This reveals that education beliefs are essential in having a positive climate perception about school. Although some differences contradict the related literature, it can be argued that having a high level of contemporary philosophical beliefs about education, in general, brings with it the perception of a positive school climate. Ozkal et al. (2009) found that students who do not have fixed epistemic beliefs perceive their learning climate as more constructivist. Therefore, it is important to develop beliefs that will increase teachers' perception of a positive school climate. Pre-service and in-service training programs applied to teachers revealed that although it is difficult, it is possible to bring about a change of belief in teachers (Richardson, 1996). However, human being is an entity that knows, builds, produces value, takes an attitude, becomes historical, ideates, believes, speaks ... in short, has unique phenomena (Mengüşoğlu, 2016) makes it difficult to explain the phenomena influenced by human beings. Therefore, seeing philosophical beliefs about education as the main determinant of positive school climate perception observed in teachers may be an incomplete reflection of reality

Turkish Version

Giriş

Sokrates'in diyaloglarında felsefenin bir eleştiri, sorgulama, karşılıklı tartışma faaliyeti olduğu görülür (Platon, 2016). Tüm bu faaliyetlerde bir anlam arayışı, hakikate ulaşma çabası vardır. Dolayısıyla bu yönüyle ele alındığında felsefe düşünme, sorgulama, tartışma, anlama ve anlamlandırma faaliyetidir denebilir. Felsefe; insanın evrenle ilişkisi üzerine sistematik, derinlemesine ve kurgusal düşünme sonucunda oluşan bilgi alanının adıdır (Gutek, 2017).

Eğitimin merkezinde yer alan kavramlara veya olgulara ilişkin sorgulamaların yapıldığı bir yerde eğitim felsefesinden söz edilebilir. Eğitim kime verilmelidir? Eğitim programları nasıl düzenlenmelidir? Herkese aynı eğitim mi verilmelidir? Devletin eğitimdeki rolü ne olmalıdır? Bu gibi soruların her birine karşılık gelebilecek felsefi cevaplar bulmak mümkündür. Gutek (2017) gerçeklik, insan doğası ve toplum üzerine düşünmeye başlayan öğretmenin eğitim felsefesi yaptığını ifade etmektedir. Noddings (2017) eğitime ilişkin sorulan ve felsefi yöntem ile cevap aranan soruların eğitim felsefesinin inceleme alanına girdiğini ifade etmiştir.

Varlığın bilgisine yönelik sorgulamaların yapıldığı bir yerde epistemolojiden söz etmek mümkündür. Epistemolojide düşünce, önerme, inanç, doğruluk, gerekçelendirme ve bilgi gibi kavramlar üzerinde durulur (Audi, 1988; BonJour & Sosa, 2003; Musgrave, 2013). Doğru ve gerekçelendirilmiş inançlara sahip olduğu ölçüde insanın bildiği iddia edilmektedir (BonJour & Sosa, 2003). Dolayısıyla epistemolojide inancın, üzerinde önemle durulan bir kavram olduğu ileri sürülebilir.

İnanç, varlığa ilişkin sahip olduğumuz ve gerçek olduğunu düşündüğümüz tutum, anlayış veya önermelerdir (Richardson, 1996). İnanç, kişideki denge halini ifade etmektedir. Bireyde tatminsizlik hissi uyandırmadığı sürece inancın değiştirilmesi pek olası görülmemektedir (Pajares, 1992). Çünkü inancın bireye huzur veren ve davranışlarına rehberlik eden bir yönü bulunmaktadır. Peirce'e (1877) göre inancın karşısında kuşku yer alır ve kuşkunun isteklerimiz ve eylemlerimiz üzerinde böyle bir etkisi yoktur.

İnançların bireylerin duygu halleri ve karar verme süreçleri ve eylemleri üzerinde etkisi bulunmaktadır (Baron, 1992; Richardson, 1996). İnançların bireylerin düşünce yapıları üzerinde de etkisi olmakta ve kimi zaman bu inançlar bireyi yanlı davranışlara dahi yöneltebilmektedir (Nickerson, 1998). Eğitim örgütleri açısından ele alındığında öğretmenlerin eğitime ilişkin felsefi inançlarının onların eleştirel düşünme eğilimleri (Alkın Şahin, Tunca & Ulubey, 2014), öz yeterlik algıları (Ilgaz, Bülbül & Çuhadar, 2013) gibi farklı bilişsel ve psikolojik unsurlarla ilişkili olduğu görülmektedir. Eğitime dair felsefi inançlar öğretmenlerin öğretim yaklaşımlarını da etkilemektedir. Baş'ın (2015) çalışması çağdaş eğitim felsefesi inançlarının yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışıyla, geleneksel eğitim felsefesi inançlarının ise geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sahip oldukları inançlar, onların sınıf içi davranışları üzerinde de etkili olmaktadır (Harvey, Prather, White & Hoffmeister; Okut, 2009; Pajares, 1992). Bir başka ifadeyle öğretmenlerin eğitime dair inançlarının sınıf iklimi üzerinde etkili olduğu ileri sürülebilir. Örneğin, daimici bir eğitim inancına sahip olan bir öğretmen sürekli olan bir gerçekliğin arayışı içerisinde olurken, ilerlemeci bir eğitim inancına sahip olan başka bir öğretmen gerçekliğin belirsizliğine inanabilir. Farklılaşan bu inanç sistemlerinin öğretmenin sınıfta kullandığı dile, ortaya koyduğu davranışlara ve sınıf atmosferine farklı yönde yansıması olasıdır. Çünkü daimicilikte gerçekliğin sabit doğası üzerine odaklanılırken ilerlemecilikte belirsiz gerçekliğe odaklanılır (Mosier, 1951). Varoluşçu bir öğretmen, öğrencilerin bireysel özgürlüğüne ve tercihlerine saygı gösterdiği için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yaşamdaki konular ve ahlaki seçimler hakkında düşünmek, soru sormak ve felsefi diyalog kurmakta özgür oldukları bir öğrenme iklimi oluşturmaya çalışır (Tan, 2006). Ozkal, Tekkaya, Cakıroglu ve Sungur'un (2009) araştırması sabit

epistemik inançlara sahip öğrencilerin kendi öğrenme ortamlarını daha az yapılandırmacı gördüklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde okul ikliminin de öğretmen inançlarını şekillendirmede önemli bir faktör olduğu ileri sürülebilir. Beets vd. (2008) araştırmalarında bu yönde bir sonuç elde etmişlerdir.

Bir örgütün kişiliği olarak vurgulanan iklim kavramı (Halpin, 1966), liderlik, öğrenci zorbalığı, öğrenci başarısı ve örgütsel bağlılık gibi çalışmaların odağında yer almaktadır (Sezgin & Sönmez, 2018). Okul iklimi algısı öğretmen iş doyumu ve örgütsel vatandaşlık davranışının önemli bir yordayıcısıdır (DiPaola & Tschannen-Moran, 2001; Taylor & Tashakkori, 1995). Pozitif bir okul iklimi algısı öğrenci başarısı ve okul etkililiği bağlamında önemli görülmektedir (Hoy, Hannum & Tschannen-Moran, 1998; Hoy, Tarter & Kottkamp, 1991; Şenel & Buluç, 2016). Okul ikliminin destekleyici olarak algılandığı durumlarda duygusal dengesizlik gibi olumsuz kişilik davranışları daha az görülmektedir (Şahin, Sönmez & Yavuz Tabak, 2019). Okul ikliminin sınırlayıcı olarak algılandığı durumlarda ise öğretmen liderliği davranışları daha az görülebilmektedir (Kılınç, 2014). Kısacası, pozitif örgüt bileşenleri genellikle olumlu bir okul iklimi algısıyla ilişkili olduğu için öğretmenlerin eğitime dair inançları da bu bağlamda önemli görülebilir. Araştırmada temel olarak öğretmenlerin eğitime dair çağdaş felsefi inançlara sahip olmalarının onların pozitif okul iklimi algılarını da artıracağı öngörülmektedir. Pozitif okul iklimi algısının artığı bir ortamda da diğer pozitif örgüt bileşenlerinin daha sık görülebileceği iddia edilebilir.

Eğitime İlişkin Felsefi İnançlar

İnanç kavramı, İlk Çağ düşünürlerinden günümüze kadar felsefenin kapsamına giren konulardan biri olagelmiştir. Platon (2016) Theaetetus adlı diyalogunda bilginin temel koşulundan biri olarak inancı ele almaktadır. İnancın düzeyinin yüksek olması bireyin öne sürdüğü önermenin doğruluğunun, düşük olması ise inancın yanlışlığının bir göstergesi olabilir (Armstrong, 1973).

İnanç bilgiden farklı olarak nesnel gerçeklikten ziyade kişisel değerlendirmelere ve yargılara dayandığı için tanımlanması güç bir kavramdır. Zihin yapılarıyla ilişkili olan inancın bireyden bireye farklılaşan bir yönü bulunmaktadır (Abelson, 1979). İnancı tanımlama sorunu, inanca ilişkin zayıf kavramsallaştırma, inanç ve inanç setlerine ilişkin farklılaşan anlayışlar eğitime dair inançlara açıklık getirmeyi de güçleştirmektedir (Pajares, 1992). Armstrong (1973) inancı, inanana özgü olan, inananın zihinsel durumunu yansıtan ve zihninde beliren bilinçli oluşumlar olarak ele almıştır. Eğitime ilişkin felsefi inançlar da bu kapsamda ele alındığında tanımlanması güç kavramlar olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin kendilerine, mesleklerine, okula, öğrenciye, meslektaşlarına, aileye, çevreye ve topluma ilişkin farklı inançları vardır. Ancak eğitime ilişkin inançta genel olarak eğitimle ilgili (okul, öğretme, öğrenme, öğrenci, vs.) tutum ve değer yargıları ifade edilmektedir (Pajares, 1992).

Literatürde eğitim inançlarını saptamaya yönelik farklı çalışmalar mevcuttur (Doğanay, 2011; Kerlinger & Kaya, 1959; Minor, Onwuegbuzie, Witcher & James, 2002; Silvernail, 1992; Sirotnik, 1979; Tsai, 2002; Yılmaz, Altınkurt & Çokluk, 2011). Örneğin, Kerlinger ve Kaya'nın (1959) araştırmasında iki faktörlü (geleneksel ve ilerlemeci), Minor vd. (2002) araştırmasında yine iki faktörlü (ilerlemeci ve aktarmacı) bir eğitim inançları ölçeği ortaya konulurken; Silvernail'in (1992) çalışmasında eğitim inançları ölçeğinde üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktör esasiciliği ve gelenekselliği birleştiren daimiciliği, ikinci faktör yeniden kurmacılığı ve varoluşçuluğu birleştiren romantizmi, üçüncü faktör ise ilerlemeciliği ifade etmektedir. Doğanay'ın (2011) çalışmasında eğitime ilişin felsefi inançların daimicilik, idealizm, realizm, deneyselcilik ve varoluşçuluk boyutlarında incelendiği görülmektedir. Tsai (2002) öğretmenlerin eğitime ilişkin inançlarını geleneksel, süreç ve yapılandırmacı inançlar olarak ele almıştır. Yılmaz vd. (2011) eğitime ilişkin inançları belirlemeye yönelik geliştirdikleri ölçekte beş boyutlu bir yapı ortaya koymuşlardır.

Esasicilik (özcülük veya temelcilik olarak da bilinir) ile geleneksel felsefelerden idealizm ve realizm arasında benzerlik vardır. Bu felsefelerde olduğu gibi esasicilikte de gerçeklik belirli bir yapı ve düzen içerisinde öğrenciye aktarılır. Esasicilik ideolojik olarak ise eğitimin temel işlevinin daha çok kültürel değerleri ve temel bilgileri aktarmak olduğunu savunan konservatif görüşle benzerlik gösterir. Esasicilerin görüşleri natüralizm, pragmatizm ve varoluşçulukla çatışır (Gutek, 2017). Daimicilikte (evrenselcilik olarak da bilinir) kültürel mirasın aktarımı, bol uygulama yapılması, öğretmen otoritesinin

güçlendirilmesi ve öğrencinin pasif rolüne vurgu yapılmaktadır (Silvernail, 1992). Bir daimiciye göre bir eğitimcinin ilk problemi insan doğasını açıklamak ve bu doğaya ilişkin evrensel niteliklere dayanan bir eğitim programı tasarlamaktır. Daimiciliğe göre okul müfredatı insan yaşamındaki evrensel ve tekrar eden konuları içermeli; mantıksal olmalı ve öğrencilerin düşünmelerine zemin hazırlamalı; ahlak ilkelerini içermeli; öğrencilerin ahlaki ve rasyonel eleştiriler yapmalarını teşvik etmelidir (Gutek, 2017). Daimicilik felsefi akımlardan idealizme de karşılık gelmektedir ve bu felsefi inançta kişinin entelektüel ve tinsel potansiyeli geliştirilmeye çalışılır (Cevizci, 2014). İlerlemecilik, geleneksel eğitimin biçimselliğine ve baskıcılığına bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Gutek, 2017). İlerlemecilikte sosyal farkındalığı yüksek, problem çözme becerisi gelişmiş ve derste aktif öğrenme gerçekleştiren öğrenciler yetiştirilmeye çalışılır (Silvernail, 1992). Ağırlıklı olarak pragmatizminden ve natüralizmden kaynağını alan ilerlemecilikte eğitimde bireyi özgürleştirecek yenilikçi uygulamalara önem verilir (Gutek, 2017). Yeniden kurmacılıkta kültürel miras eleştirel olarak ele alınır, kuramsal sosyal reformlar planlanır, kültürel bir yeniliğe yol açacak planlı bir eylem geliştirilir, kuramsal sosyal reform planı ile kültürel yenilik test edilir (Gutek, 2017). Varoluşçulukta temel düşünce toplumda bireyin biricik ve özgün olduğudur. Bu anlayışla tüm insanlar var olma ve kendilerini tanımlama sorumluluğu taşımaktadır (Gutek, 2017). Noddings (2017) çok sayıda düşünürün fikirlerini içeren, sistematik felsefeyi ve düşünce ekollerini reddeden varoluşçuluğun tam anlamıyla bir felsefi ekol olmadığını ifade etmiştir. Varoluşçu düşüncede "Varlık özden önce gelir" görüşünün sıklıkla vurgulandığı görülmektedir (Noddings, 2017). Bir başka ifadeyle varoluşçular insanın önceden belirlenmiş bir doğasının olduğunu reddederler.

Okul İklimi

Okul iklimini veya okul iklimi boyutlarını tanımlamaya yönelik genel kabul gören bir tanımlamadan söz etmekte pek olası görülmemektedir (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Ancak okul iklimini farklı yönlerden ele alan çalışmalara ilişkin bütünsel bir yaklaşımın ilgili kavramı anlamada önemli kolaylık sağlayacağı iddia edilebilir. Bir okulu diğer okullardan ayıran ve okuldaki her bir bireyin davranışını etkileyen, okulun iç çevresiyle ilgili nitelikleri okul iklimi olarak tanımlamak mümkündür (Miskel & Hoy, 2013).

Okul iklimini ölçmeye ve boyutlarını belirlemeye yönelik farklı çalışmalar yapılmıştır (Halpin & Croft, 1963; Hoy & Clover, 1986; Hoy, Hoffman, Sabo & Bliss, 1996; Hoy et al., 1991; Kavgacı, 2010). Halpin ve Croft (1963) tarafından geliştirilen Örgüt İklimini Tanımlama Anketinde (OCDQ) okul iklimi öğretmen ve okul yöneticisi davranışları dikkate alınarak altı boyutta ele alınmıştır: (1) açık, (2) bağımsız, (3) kontrollü, (4) samimi, (5) babacan, (6) kapalı. Hoy vd. (1991) ilkokullarda okul iklimini belirlemek için bu anketin yeni bir formunu ürettiler (OCDQ-RE). OCDQ-RE'de okul iklimiyle ilişkilendirilen yöneticisi davranışlarını destekleyicilik, yönlendiricilik ve sınırlayıcılık alt boyutlarında; öğretmen davranışlarını ise paylaşılan sorumluluk, samimiyet ve geri çekilme alt boyutlarında ele alınmıştır. Kavgacı'nın (2010) OCDQ-RE'yi Türkçeye uyarladığı Okul İklim Ölçeğinde okul iklimi dört boyutta ortaya çıkmıştır: (1) destekleyici, (2) yönlendirici, (3) sınırlayıcı ve (4) samimi okul iklimleri.

Destekleyici bir okul ikliminde okul yöneticileri öğretmenlerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerini destekler. Bu iklimin baskın olduğu okullarda okul yöneticisinin görünürlüğü yüksek olur, öğretmenler onunla etkileşim kurmakta güçlük çekmezler (Thomas, 1976). Ayrıca destekleyici bir okul iklimde yönetici basit bürokratik görevlerle öğretmenleri rahatsız etmez, öğretmen iş yoğunluğunu bildiği için onları bu konuda zorlamaz veya engellemez (Hoy et al., 1996). Sınırlayıcı bir okul iklimini destekleyici bir okul iklimin tam karşıtı olarak ele almak mümkündür. Sınırlayıcı bir okul ikliminde yönetici öğretmenlerin işini kolaylaştırmak yerine zorlaştırmaya çalışır. Bu iklimin baskın olduğu okullarda öğretmenlerin iş yükleri fazladır, yerine getirmeleri gereken rutin işler vardır. Öğretmenler bu yoğunluk içerisinde eğitim ve öğretim faaliyetlerine odaklanmakta güçlük çekerler (Thomas, 1976). Yönlendirici bir okul ikliminde öğretmenler yöneticiler tarafından sürekli olarak yakından takip edilir. Bir başka ifadeyle bu iklimde kontrol odaklı yönetim egemendir. Samimiyetin olduğu bir okul ikliminde öğretmenler arası ilişkiler samimidir (Halpin & Croft, 1991). Bu samimi ortamda okul üyeleri arasında güçlü bağlar ve yakın arkadaşlıklar kurulur (Hoy & Clover, 1986; Kottkamp et al., 1987).

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitime ilişkin felsefi inançlarına bağlı olarak okul iklimi algılarının nasıl değiştiğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin eğitime ilişkin felsefi inançları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin eğitime ilişkin felsefi inançları ile okul iklimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin eğitime ilişkin felsefi inançları onların okul iklimi algılarını ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2012). Araştırmada öğretmenlerin eğitime ilişkin felsefi inançları ile okul iklimine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için bu model kullanılmıştır. Eğitime ilişkin felsefi inançlar yordayan değişken, okul iklimi ise yordanan değişken olarak incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019–2020 eğitim-öğretim yılında Van ili merkez ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler, araştırmanın örneklemini ise 378 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yirmi bir anket özensiz doldurulduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirme 357 anket üzerinden yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %57.00'si (n=204) erkek, %43.00'ü (n=153) kadındır. Örneklem 22-60 yaş aralığında olup ortalaması, örneklemin yaş ortalaması 33.78'dir. Örneklemin ortalama hizmet süresi ise yaklaşık olarak 9.76'dır (1-40 yıl aralığında). Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki görev süresi ortalaması ise 3.62'dir (1-22 yıl aralığında).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Yılmaz vd. (2011) tarafından geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)" ile öğretmenlerin görüşlerine göre okul iklimini belirlemek için Hoy vd. (1991) tarafından ilkokullar için gözden geçirilmiş versiyonu oluşturulan ve Kavgacı (2010) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan "Okul İklimi Ölçeği [OİÖ]" kullanılmıştır. Veri toplama araçları online olarak oluşturtulmuştur.

Eğitim İnançları Ölçeği: 40 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşan bu ölçek 5'li Likert yapısına sahiptir (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, orta derecede katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum). İlerlemecilik boyutunda 13 (örnek madde: Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir) madde bulunmaktadır. Varoluşçu eğitim boyutunda 7 (örnek madde: Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir), yeniden kurmacılık boyutunda 7 (örnek madde: Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir), daimicilik boyutunda 8 (örnek madde: Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez) madde vardır. Esasicilik boyutunda ise 5 (örnek madde: Eğitim konu merkezli bir süreçtir) madde bulunmaktadır. Ölçeğin her bir boyutuna ilişkin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları .70 ile .92 arasında değişmektedir. Ölçek, toplam varyansın yaklaşık %50.00'sini açıklamaktadır. Bu araştırmada alt boyutlara ilişkin hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları .71(İlerlemecilik ve daimicilik boyutları için) ile .80 (Yeniden kurmacılık ve esasicilik için) aralığında bulunmuştur.

Okul İklimi Ölçeği: 25 madde ve 4 alt boyuttan oluşan bu ölçek, dörtlü Likert yapısına (hiçbir zaman, bazen, sık sık, her zaman) sahiptir. Okul ikliminin destekleyicilik boyutunda 8 (örnek madde: Müdür öğretmenlerin önerilerini dinler ve kabul eder) madde bulunmaktadır. Sınırlayıcılık boyutunda 4 (örnek madde: İş yoğunluğu öğretmenlere ağır bir yük getirmektedir), yönlendiricilik boyutunda 5 (örnek madde: Müdür, öğretmenlerin okulda yaptığı her şeyi gözetler) ve samimilik boyutunda 8 (örnek madde: Öğretmenler birbirlerine destek ve yardımcı olurlar) madde bulunmaktadır. Ölçeğin uyarlama

çalışmasında alt boyutlar için hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları .76 ile .90 aralığında hesaplanmıştır. Ölçek dört boyutu birlikte toplam varyansın %55.65'ini açıklamaktadır. Bu araştırmada alt boyutlara ilişkin hesaplanan Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları .84 (sınırlayıcılık ve yönlendiricilik boyutları için) ile .94 (destekleyicilik boyutu için) aralığında bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada temel olarak değişkenler arası ilişkileri incelemek için korelasyon analizi, değişkenlerin birbirini ne düzeyde açıkladığını belirlemek için de çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi, aynı örneklem grubunda iki veya daha fazla puan toplanmasını ve ilişki katsayılarını hesaplamayı içerir. Çoklu Regresyon analizi ise iki veya daha fazla yordayan-bağımsız değişken ve yordanan-bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi tahmin etmeye olanak sağlar (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Örneklemin yeterli büyüklükte olması sağlanarak, çoklu bağlantıya dikkat edilerek (r değerinin .90 ve daha fazla olmaması), aykırı değerler ayıklanarak ve verilerin normal dağılım göstermesine dikkat edilerek ilgili analizler için temel koşullar sağlanmıştır (Cohen et al., 2018). Temel analizlere geçilmeden verilerin doğru girilmesi durumu, eksik veri girilip girilmediği ve verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Yapılan incelemede nicel verilerin olası sınırlar içerisinde olduğu ve kategorik değişkenlerde herhangi bir yanlış kodlama olmadığı tespit edilmiştir. Kayıp değer incelemesinde sadece bir hücrede sürekli bir değişkene ilişkin verinin girilmediği tespit edilmiş ve bu kayıp değer için ortalama değer ataması yapılmıştır. Normallik incelemesinde çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Sürekli değişkenlere ilişkin veriler bir boyut hariç ± 1.00 aralığında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012). Varoluşçu eğitim inancı boyutunda görülen çarpıklık değerinin ± 2.00 aralığında olması da normallik için kabul edilebilir bir sonuçtur. George ve Mallery (2012) birçok durumda ± 2.00 arasındaki bir çarpıklık değerin de normallik için kabul edilebilir bir değer olduğunu belirtmişlerdir. Çoklu bağlantı incelemesinde, VIF (1.31 ile 3.03 değer aralığında) ve tolerans değerlerinin (.33 ile .77 değer aralığında) uygun aralıklarda olduğu görülmüştür. Field'e (2005) göre çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için en büyük VIF değerinin 10'dan küçük; tolerans değerinin ise .20'den büyük olması gerekmektedir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin her bir boyutuna ilişkin aralık genişliği Dizi Genişliği/Yapılacak Grup Sayısı formülünden yararlanılarak, EİÖ için (4-1)/5=.60 ve OİÖ için (5-1)/5=.80 olarak hesaplanmıştır. EİÖ'nün alt boyutlarına ilişkin madde ortalamalarının yorumlanmasında 1,00-1.59=Çok Düşük; 1.60-2.19=Düşük; 2.20-2.99=Orta; 2.80-3.39=Yüksek; 3.40-4.00=Çok Yüksek değerleri; OİÖ'de ise 1.00-1.79=Çok Düşük; 1.80-2.59=Düşük; 2.60-3.39=Orta; 3.40-4.19=Yüksek; 4.20-5.00=Çok Yüksek değerleri ölçüt alınmıştır (Tekin, 1996).

Bulgular

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin eğitime ilişkin felsefi inanç düzeylerini ve okul iklimine ilişkin algılarını belirlemek amaçlandı. Daha sonra bu değişkenler arasındaki ilişkiler ve öğretmenlerin eğitime ilişkin felsefi inançlarının onların okul iklimi algılarını ne düzeyde yordadığı belirlenmeye çalışıldı. Öğretmenlerin eğitim inançlarına ve okul iklimi algılarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile bu değişkenler arasındaki ilişkiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde öğretmenlerin eğitime dair inançlarının en yüksek düzeyde ($\bar{x}$= 4.80) varoluşçuluk boyutunda ortaya çıktığı görülmektedir. Bunu sırasıyla ilerlemeci ($\bar{x}$= 4.53) ve yeniden kurmacı ($\bar{x}$= 4.32) eğitim inançları takip etmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin eğitime ilişkin inançları esasicilik boyutunda ise en düşük düzeyde ($\bar{x}$= 2.49) ortaya çıkmıştır. Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin çağdaş eğitim inançları kapsamında ele alınan ilerlemeci, varoluşçu ve yeniden kurmacı eğitime dair inançlarının geleneksel eğitim inançları kapsamında ele alınan daimici ve esasici eğitime dair inançlardan daha yüksek düzeyde olduğu iddia edilebilir. Öğretmenlerin okul iklimine yönelik algıları incelendiğinde ise yönlendirici ($\bar{x}$= 2.87) ve destekleyici ($\bar{x}$= 2.81) okul iklimi algılarının daha yüksek olduğu bunu sırasıyla sınırlayıcı ($\bar{x}$=2.78) ve samimi ($\bar{x}$=.76) okul iklimi puanlarının takip ettiği görülmektedir.

Tablo 1.

Eğitim İnançları ve Okul İklimi Değişkenlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri.

Değişkenler	$\bar{x}$	**ss**	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**
1. İlerlemecilik	4.53	.36	-							
2. Varoluşçu Eğitim	4.80	.31	.64**	-						
3. Yeniden Kurmacılık	4.32	.61	.47**	.44**						
4. Daimicilik	4.16	.61	.26**	.21**	.52**					
5. Esasicilik	2.49	.94	.31**	-.30**	.03	.29**				
6. Destekleyicilik	2.81	.81	.16**	.11*	.07	.16**	.06			
7. Sınırlayıcılık	2.78	.81	.01	.02	.11*	.09	.17**	-.08		
8. Yönlendiricilik	2.87	.70	.16**	.15**	.17**	.14**	.10	.49**	.10	
9. Samimilik	2.76	.56	.31**	.06	.11*	.14**	-.01	.39**	-.06	.30**

** p < .01; * p < .05

1=İlerlemecilik; 2=Varoluşçu Eğitim; 3=Yeniden Kurmacılık; 4=Daimicilik; 5=Esasicilik; 6=Destekleyicilik; 7=Sınırlayıcılık; 8=Yönlendiricilik; 9=Samimilik

Eğitim inançları ile okul iklimi arasındaki ilişkiler incelendiğinde ilerlemeci eğitim inancı ile samimi okul iklimi (r=.31; p<.01) arasında orta düzeyde, ilerlemeci eğitim inancı ile destekleyici (r=.16; p<.01) ve yönlendirici okul iklimi (r=.16; p<.01) arasında ise düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Varoluşçu eğitim inancı destekleyici (r=.11; p<.05) ve yönlendirici okul iklimi (r=.15; p<.01) ile düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Yeniden kurmacı eğitim inancı samimi (r=.11; p<.05), yönlendirici (r=.17; p<.01) ve sınırlayıcı okul iklimi (r=.11; p<.05) ile düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Daimici eğitim inancı destekleyici (r=.16; p<.01), yönlendirici (r=.14; p<.01) ve samimi okul iklimi (r=.14; p<.01) ile düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Esasici eğitim inancı sınırlayıcı okul iklimi (r=.17; p<.01) ile düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Okul İklimini Ne Düzeyde Yordadığına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.

	Yordanan Değişken											
	Destekleyicilik[a]			**Sınırlayıcılık[b]**			**Yönlendiricilik[c]**			**Samimilik[d]**		
Yordayan Değişken	***β***	**t**	***p***	***β***	**t**	***p***	***β***	**t**	***p***	***β***	**t**	***p***
Sabit		.26	.80		2.07	.04		.38	.71		2.30	.02
1. İlerlemecililik	.17	2.33	.02	.00	.04	.97	.12	1.62	.11	.46	6.69	.00
2. Varoluşçu Eğitim	.05	.64	.53	.03	.41	.68	.09	1.22	.22	-.21	-3.10	.00
3. Yeniden Kurmacılık	-.10	-1.49	.14	.10	1.51	.13	.07	1.08	.28	-.06	-.91	.36
4. Daimicilik	.14	2.08	.04	-.03	-.44	.66	.01	.14	.89	.08	1.22	.22
5. Esasicilik	.09	1.44	.15	.19	3.02	.00	.16	2.64	.01	.05	.82	.41

[a] R = .23, R^2 = .05; F = 3.82, *p* = .02 [b] R = .20, R^2 = .04; F = 2.96, *p* = .01

[c] R = .25, R^2 = .06; F = 4.57, *p* = .00 [d] R = .37, R^2 = .13; F = 10.86, *p* = .00

Öğretmenlerin eğitim inançlarının okul iklimini yordama düzeyine ilişkin bulgular Tablo 2'de yer verilmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim inançlarının (yordayan değişkenler) genel olarak okul alt boyutlarını (yordanan değişkenler) düşük düzeyde açıkladığı görülmektedir. Araştırma bulgularından destekleyici okul iklimini ilerlemeci (β=.17, p<.05) ve daimici eğitim inançlarının (β=.14, p<.05) pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıkladığı görülmektedir. Sınırlayıcı ve yönlendirici okul iklimini sadece esasici eğitim inancı pozitif yönde anlamlı olarak açıklamaktadır (sırasıyla β=.19, p<.05 ve β=.16, p<.05). Samimi okul iklimini ise ilerlemeci eğitim inancı (β=.46, p<.05) pozitif yönde, varoluşçu eğitim inancı (β=-.21, p<.05) ise negatif düzeyde anlamlı olarak açıklamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin eğitime dair felsefi inançlarının ne düzeyde ortaya çıktığı belirlendi. Araştırma sonuçları öğretmenlerin varoluşçu, ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitime dair çok yüksek düzeyde bir inanca sahip olduklarını gösterdi. Araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Doğanay'ın (2011) araştırmasında varoluşçuluk öğretmen adayları tarafından en az tercih edilen felsefi inançlardan biri olarak saptanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin daimici eğitim inançları da nispeten düşük olmakla birlikte yine yüksek düzeyde ortaya çıkmıştır. Eğitime dair inancın en düşük çıktığı boyut ise esasiciliktir. Geleneksel felsefi yaklaşımlardan esasicilik beklentilere uygun olarak en düşük puanda ortaya çıkarken yine geleneksel felsefi yaklaşımlardan olan daimiciliğe ilişkin puanların yüksek düzeyde ortaya çıkması çarpıcı bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Doğanay'ın (2011) araştırmasında öğretmen adaylarında hem ön test hem de son test puanlarında daimiciliğin varoluşçulukla birlikte en az tercih edilen felsefi anlayış olduğu görülmüştür. Daimiciliğe ilişkin puanların yüksek çıkmasında bu felsefi öğretide akla ve akli yetileri geliştirmeye önem verilmesi (Gutek, 2017) önemli bir etken olabilir. Daimicilikte varlık anlayışı farklı olmakla birlikte onu akıl yoluyla açıklamaya çalışmak eğitimin doğasına uygun bir görüş olarak yorumlanabilir. Ayrıca daimiciliğin geleneksel bir eğitim inancı olması ve geleneksel eğitim inancının öğretim uygulamalarında baskın olması da (Tsai, 2002) bu durumu açıklayabilir. Araştırma sonuçlarından genel olarak öğretmenlerde çağdaş felsefi yaklaşımlara (varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık) ilişkin inanç düzeyinin geleneksel felsefi yaklaşımlara (daimicilik ve esasicilik) ilişkin inanç düzeyinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ilgili literatürle ilişkilendirildiğinde Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) araştırmasında da benzer şekilde öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği boyutlar sırası ile varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik alt boyutları olarak saptanmıştır. Doğanay'ın (2011) araştırmasında deneyselciliğin en yüksek puanların elde edildiği felsefi anlayış olması da destekleyici bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Çünkü pragmatizmde ağırlıklı olarak deneysel yöntemin kullanıldığı (James, 2017) ve ilerlemeci eğitim inancının da pragmatist görüşten kaynağını aldığı belirtilmektedir (Gutek, 2017). Eğitim örgütlerinde yapılan diğer bazı araştırmalarda da (Alkın Şahin vd, 2014; Baş, 2015; Ilgaz et al., 2013; Sönmez Ektem, 2019) benzer şekilde çağdaş eğitim felsefelerine dair inanç düzeyi, geleneksel eğitim felsefesine dair inanç düzeyinden daha yüksek olarak saptanmıştır.

Araştırmada ikinci olarak öğretmenlerin görev yaptıkları okula ilişkin okul iklimi algıları belirlendi. Araştırma sonuçları yönlendirici ve destekleyici okul iklimi algısının en yüksek düzeyde olduğunu ortaya koydu. Yönlendirici okul iklimi algısının yüksek çıkması çarpıcı bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Bunları sırasıyla okul ikliminin sınırlayıcılık ve samimilik boyutları takip etmiştir. Samimilik boyutundaki puanların yüksek olmakla birlikte nispeten en düşük oranda ortaya çıkması ilginç bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Şahin vd. (2019) araştırmalarında öğretmenlerde destekleyici iklim algısının en yüksek, sınırlayıcı okul iklimi algısının ise en düşük olduğunu saptamışlardır. Çolak ve Altınkurt'un (2017) araştırmasında öğretmenlerde destekleyici ve sınırlayıcı okul iklimi algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kılınç'ın (2014) araştırmasında ise destekleyici ve samimi okul iklimi algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatürdeki farklı araştırmalar birbiriyle tutarlı olmayan farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu durum karşısında, her okulun kendine özgü bir iklimi olduğu düşüncesinden hareketle değişen örneklem, koşullar ve zamansal farklılıkların öğretmenlerde okul iklimi algısını farklılaştırdığı ileri sürülebilir. Sönmez ve Sezgin'in (2017) araştırmasında analiz birimine (okul/birey) bağlı olarak okul ikliminde farklılık meydana gelebileceği iddia edilmektedir.

Araştırmada üçüncü olarak öğretmenlerin eğitime dair felsefi inançları ile okul iklimi arasındaki ilişki incelendi. Literatürdeki bazı araştırmaların (Beets et al., 2008) sonuçlarına benzer şekilde bu iki değişken arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre ilerlemeci ve daimici eğitim inançları samimi, destekleyici ve yönlendirici bir okul iklimiyle; varoluşçu bir eğitim inancı yönlendirici ve destekleyici bir okul iklimiyle anlamlı ve pozitif yönü ilişkili bulunmuştur. İlerlemeci ve varoluşçu bir eğitim inancının yönlendirici bir okul iklimiyle ve daimici bir eğitim inancının ise samimi ve destekleyici bir okul iklimiyle pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunması çarpıcı bir sonuçtur. Yeniden kurmacı eğitim inancı yönlendirici ve sınırlayıcı bir okul iklimiyle ilişkili bulunmuştur. Yeniden kurmacılığın bu iki boyutla

pozitif yönlü anlamlı ilişkili bulunması da ilginç bir sonuç olarak ele alınabilir. Çünkü bu bulguların aksine yeniden kurmacılıkta tutucu, esasici ve daimici anlayışlara karşı çıkılması beklenmektedir (Gutek, 2017). Esasici bir eğitim inancı ise okul ikliminin sınırlayıcılık boyutuyla anlamlı ilişkili bulunmuştur.

Araştırmada son olarak okul iklimindeki değişimin ne kadarının öğretmenlerin eğitime dair inançlarıyla açıklanabileceği incelendi. Araştırma sonuçlarından genel olarak eğitime dair inançların okul iklimini düşük düzeyde açıkladığı görülmektedir. Araştırmada destekleyici okul iklimi algısının öğretmenlerin ilerlemeci ve daimici eğitim inançlarıyla, sınırlayıcı ve yönlendirici okul iklimi algısının ise esasici bir eğitim inancıyla pozitif yönlü olarak daha iyi açıklandığı saptandı. Esasicilikte gerçekliğin belirli bir yapı ve düzen içerisinde öğrenciye aktarılması (Gutek, 2017) sınırlayıcılığı arttıran bir unsur olarak değerlendirilebilir. Esasici eğitime dair artan inanç karşısında demokratik tutum algısı düşebilmektedir (Sönmez Ektem, 2019). Esasici inanca sahip olan bir öğretmen kontrol odaklı bir sınıf yönetimi sergileyebilir (Tan, 2006). Demokratik tutum algısının düşük olduğu bir okul ikliminde de sınırlayıcı veya yönlendirici bir iklimin baskın olduğu iddia edilebilir. Destekleyici okul ikliminin daimici bir eğitim anlayışı tarafından pozitif yönlü ve anlamlı açıklanması çarpıcı bir sonuçtur. Samimi bir okul ikliminin ise ilerlemeci bir eğitim inancı tarafından pozitif, varoluşçu bir eğitim inancı tarafından ise negatif olarak daha iyi açıklandığı görüldü. Varoluşçu bir eğitim inancının samimi bir okul iklimini negatif yönlü açıklaması ilginç bir sonuçtur. Varoluşçu bir anlayışın çağdaş toplum ve eğitimi bireye toplumsal rolleri öğreterek onun üzerinde bir baskı oluşturduğu ve bu durumun bireyi kendi kimliğinden uzaklaştırdığı düşüncesiyle (Gutek, 2017) bu sonuç açıklanabilir. Varoluşçular, insanı bir sisteme bağlı kılan görüşleri reddederler (Noddings, 2017). Ancak insanın toplumsal bir varlık olduğu ve bağlanma ihtiyacı olduğu düşüncesi bu felsefi anlayışla örtüşmemektedir. İnsanın içinde bulunduğu kültürlerle ancak samimilik boyutunda sağlıklı ilişkiler kurabileceği ileri sürülebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin eğitime ilişkin felsefi inançları ile okul iklimi algıları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Bu durum, okula ilişkin pozitif iklim algısına sahip olmada eğitime dair inançların görece önemli olduğunu ortaya koymaktadır. İlgili literatürle çelişen bazı farklılıklar olmakla birlikte genel olarak eğitime ilişkin çağdaş felsefi inançlara yüksek düzeyde sahip olmanın beraberinde pozitif okul iklimi algısını da getirdiği ileri sürülebilir. Ozkal vd. (2009) araştırmasında sabit epistemik inançlara sahip olmayan öğrencilerin kendi öğrenme iklimlerini daha yapılandırmacı gördüklerini ortaya koymuştur. Bu yüzden öğretmenlerde pozitif okul iklimi algısını arttıracak inançlar geliştirmek önemlidir. Öğretmenlere uygulanan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programları, güç olmakla birlikte öğretmenlerde inanç değişikliği meydana getirmenin olası olası olduğunu ortaya koymuştur (Richardson, 1996). Bununla birlikte insanın bilen, yapıp-eden, değer üreten, tavır takınan, tarihsel olan, ideleştiren, inanan, konuşan… kısacası kendine özgü fenomenleri olan bir varlık olması (Mengüşoğlu, 2016) insanın etki ettiği fenomenleri de açıklamayı güçleştirmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerde görülen olumlu okul iklimi algısının temel belirleyicisi olarak eğitime dair felsefi inançları görmek gerçekliğin eksik bir yansıması olabilir.

References

Abelson, R. P. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science, 3*(4), 355-366.

Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). The relationship between pre-service teachers' educational beliefs and their critical thinking tendencies. *Elementary Education Online, 13*(4), 1473-1492.

Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Aytunga, O. (2012). Educational beliefs of primary and secondary school teachers. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty, 31*(2), 1-19.

Armstrong, D. M. (1973). *Belief, truth and knowledge*. London: Cambridge University Press.

Audi, R. (1988). *Foundationalism, coherentism, and epistemological dogmatism*. Philosophical perspectives, 2, 407-442.

Baron, J. (1992). The effect of normative beliefs on anticipated emotions. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(2), 320-330.

Baş, G. (2015). Correlation between teachers' philosophy of education beliefs and their teaching-learning conceptions. *Education and Science, 40*(182), 111-126.

Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Acock, A. C., Li, K. K., & Allred, C. (2008). School climate and teachers' beliefs and attitudes associated with implementation of the positive action program: A diffusion of innovations model. *Prevention Science, 9*(4), 264-275.

BonJour, L., & Sosa, E. (2003). *Epistemic justification: Internalism vs. externalism, foundations vs. virtues*. Blackwell.

Cevizci, A. (2014). *Eğitim felsefesi [Philosophy of education]*. İstanbul: Say.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th Edition). Routledge.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları [Multivariate statistics: SPSS and LISREL applications]*. Ankara: Pegem Akademi.

Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). The relationship between school climate and teacher autonomy behaviors. *Educational Administration: Theory and Practice, 23*(1), 33-71.

Dipaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership, 11*(5), 424-447.

Doğanay, A. (2011). The effect of pre-service teacher education on the educational philosophies of prospective teachers. *Education and Science, 36*(161), 332-348.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE Publishing.

Gutek, G. L. (2017). *Eğitimde felsefi ve ideolojik yaklaşımlar [Philosophical and Ideological Perspectives on Education]* (N. Kale, Trans.). Ankara: Ütopya.

Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. London: The Macmilan Company.

Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.

Harvey, O. J., Prather, M., White, B. J., & Hoffmeister, J. K. (1968). Teachers' beliefs, classroom atmosphere and student behavior. *American Educational Research Journal, 5*, 151-165.

Hoy, W. K., & Clover, S. I. R. (1986). Elementary school climate. A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly, 22*(1), 93-110.

Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership, 8*(4), 336-359.

Hoy, W. K., Hoffman, J., Sabo, D., & Bliss, J. (1996). The organizational climate of middle schools: The development and test of the OCDQ-RM. *Journal of Educational Administration, 34*(1), 41-59.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Corwin Press.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson

Ilgaz, G., Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2013). Investigation of the relationship between preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of self-efficacy. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education, 13*(1), 50-65.

James, W. (2017). *Pragmatizm [Prahmatism]* (T. Karakaş, Trans.). İstanbul: İletişim.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]*. Ankara: Nobel.

Kavgacı, H. (2010). *Organizational climate and school-family relations in primary schools*. Unpublished Master's Thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.

Kerlinger, F. N., & Kaya, E. (1959). The construction and factor analytic validation of scales to measure attitudes toward education. *Educational and Psychological Measurement, 19*(1), 13-29.

Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory and Practice, 14*(5), 1729-1742.

Mengüşoğlu, T. (2017). *İnsan felsefesi [Human philosophy]*. Ankara: Doğu Batı.

Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research, 96*(2), 116-127.

Miskel, C. G., & Hoy, W. K. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice.* McCraw-Hill.

Mosier, R. D. (1951). Perennialism in education. *History of Education Journal, 2*(3), 80-85.

Musgrave, A. (2013). *Sağduyu, bilim ve şüphecilik: Bilgi kuramına tarihsel bir giriş [Common sense, science and scepticism: A Historical Introduction to the Theory of Knowledge]* (N. Küçük, Trans.). İstanbul: İthaki.

Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology, 2*(2), 175-220.

Noddings, N. (2017). *Eğitim felsefesi [Philosophy of education]* (R. Çelik, Trans.). Ankara: Nobel.

Ozkal, K., Tekkaya, C., Cakiroglu, J., & Sungur, S. (2009). A conceptual model of relationships among constructivist learning environment perceptions, epistemological beliefs, and learning approaches. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 71-79.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.

Peirce, C. S. (1877). The fixation of belief. *Popular Science Monthly, 12*, 1-15.

Platon (2016). *Diyaloglar [Dialogues]* (T. Aktürel, Trans.). İstanbul: Remzi.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.

Silvernail, D. L. (1992). The development and factor structure of the educational beliefs questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 52*(3), 663-667.

Sezgin, F., & Sönmez, E. (2018). Örgüt kültürü ve iklimi çalışmalarının sistematik incelemesi: Bir içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 257-275. Doi: 10.17679/inuefd.330928

Sönmez, E., & Sezgin, F. (2017). A meta-analytic perspective on school climate studies in Turkey: The impact of some demographic variables. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 7*(3), 453-482, http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2017.017

Sönmez Ektem, I . (2019). The relationship between preservice teachers' beliefs of educational philisophy and their democratic attitudes. *Kastamonu Education Journal, 27*(6), 2391-2402. Doi: 10.24106/kefdergi.3142

Şahin, F., Sönmez, E., & Tabak, B. Y. (2019). A variable predicting school climate: The personality traits of school principals. *Başkent University Journal of Education, 6*(2), 202-212.

Şenel, T., & Buluç, B. (2016). The relationship between organizational climate and school effectiveness in primary schools. *Journal of TUBAV Science, 9*(4), 1-12.

Tan, C. (2006). Philosophical perspectives on education. In Tan, C., Wong, B., Chua, J.S.M. & Kang, T. (Eds.), *Critical perspectives on education: An introduction* (pp. 21-40). Singapore: Prentice Hall.

Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *The Journal of Experimental Education, 63*(3), 217-230.

Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385.

Thomas, A. R. (1976). The organizational climate of schools. *International Review of Education, 22*(4), 441-463.

Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education, 24*(8), 771-783.

Yilmaz, K., Altinkurt, Y., & Cokluk, O. (2011). Developing the Educational Belief Scale: The validity and reliability study. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(1), 343-350.