

# The Relationship Between Teachers' Views on Organizational Culture and Critical Thinking Tendencies<sup>1</sup>

Öğretmenlerin Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Bekir Yağız Anasız<sup>1</sup> , Aycan Çiçek Sağlam<sup>2\*</sup> 

<sup>1</sup> Ministry of National Education / Milli Eğitim Bakanlığı, Muğla, Türkiye.  
yagizanasiz007@gmail.com

<sup>2</sup> Muğla Sıtkı Koçman University/Üniversitesi, Muğla, Türkiye.  
aycancek@mu.edu.tr

\*Corresponding Author / Sorumlu Yazar

**Dates/Tarihler**  
Received/Gönderim: 09/10/2025  
Accepted/Kabul: 12/03/2026  
Published/Yayımlama: 20/05/2026

**Citation/Atıf**  
Anasız, B. Y., & Çiçek Sağlam, A. (2026). The Relationship Between Teachers' Views on Organizational Culture and Critical Thinking Tendencies [Öğretmenlerin Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki]. *MSKU Journal of Education [MSKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi]*, 13(1), 146-174. DOI: 10.21666/muefd.1800071

The copyright of the published article belongs to its author under Creative Commons (CC) BY 4.0 license. To view a copy of this licence, visit: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## Abstract

The present study aimed to examine the relationship between teachers' perceptions of organizational culture and their critical thinking dispositions. The population consisted of teachers working in primary, secondary, and high schools in Muğla Menteşe and other districts during the 2021–2022 academic year. The sample included 377 teachers, representing the population at a 95% confidence level. The study was conducted using a survey model. Data were collected through the School Culture Scale developed by Terzi and the Florida Critical Thinking Disposition Scale adapted by Kılıç and Şen. Descriptive statistics and regression analyses were used. Findings showed that teachers' perceptions of organizational culture and critical thinking dispositions were above the moderate level in all sub-dimensions. Organizational culture perceptions did not differ significantly by demographic variables, while critical thinking differed only in the participation dimension by gender. Regression analyses indicated that organizational culture significantly predicted participation, cognitive maturity, and innovativeness.

**Keywords:** Organizational Culture, Critical Thinking, School Teachers.

## Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın evrenini 2021–2022 eğitim öğretim yılında Muğla Menteşe ve diğer ilçelerinde ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Örneklem ise evreni %95 güven düzeyinde temsil eden 377 öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma tarama modeliyle yürütülmüştür. Veriler, Terzi tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeği ve Kılıç ile Şen tarafından uyarlanan Florida Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin örgüt kültürü algılarının ve eleştirel düşünme eğilimlerinin tüm alt boyutlarda orta düzeyin üzerinde olduğunu göstermiştir. Örgüt kültürü algıları demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermezken, eleştirel düşünme eğilimleri yalnızca katılım boyutunda cinsiyete göre farklılaşmıştır. Regresyon analizleri, örgüt kültürünün katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik boyutlarını anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Örgüt Kültürü, Eleştirel Düşünme, Öğretmenler.

<sup>1</sup> This study was produced from first author's master thesis titled "The Relationship Between Teachers' Views on Organizational Culture and Their Critical Thinking Tendencies," completed in 2024 at the Institute of Educational Sciences, Muğla Sıtkı Koçman University. / Bu çalışma birinci yazara ait Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2024 yılında tamamlanan "Öğretmenlerin Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## INTRODUCTION

Teachers play a central role in the success of education systems. The most important factors in raising children and young people, who are the guarantee of the future, are teachers' knowledge, skills, and attitudes, as well as their morale and motivation levels. Teachers' ability to educate qualified individuals in line with defined goals depends not only on their individual characteristics but also on the cultural structure of the school they work in. Therefore, teachers' perceptions of school culture and its effects on their thinking are issues that require careful attention in education.

While school culture is a fundamental factor in increasing teachers' professional satisfaction and motivation, it can also directly affect their tendency toward critical thinking. A supportive and positive school culture enables teachers to approach their work with greater commitment, interact more effectively with students, and develop different perspectives. Indeed, Kahu & Nelson (2018) state that organizational culture is a critical element shaping student participation, teacher performance, and overall institutional effectiveness in educational institutions. Similarly, Bolat & Korkmaz (2021) highlight the decisive role of school culture in creating environments that enable effective participation in learning.

Organizational culture is conceptualized in literature through various dimensions that emphasize its structural, normative, and behavioral aspects. Berberoğlu (1990) describes culture as a structure that enables group members to work in a coordinated manner, whereas Dinçer (1992) conceptualizes it as a system that guides the behaviors, beliefs, and norms of organizational members. Expanding on this perspective, Avcı (2021) defines organizational culture as the totality of norms, rules, perceptions, and values that are accepted, shared, and followed by individuals and groups within an organization. In a more contemporary view, Gerçek & Özveren (2024) regard organizational culture as a concept encompassing shared understandings and behavioral patterns that foster innovation, collaboration, and agility. Collectively, these perspectives suggest that school culture influences not only organizational effectiveness but also teachers' thinking and decision-making processes. Moreover, Trivedi & Prakasha (2021) emphasize that organizational culture extends beyond individual performance, exerting far-reaching effects on students and the broader community.

Particularly in terms of critical thinking tendencies, school culture can directly influence teachers' pedagogical approaches, professional interactions, and problem-solving strategies. In comparison, Kantek & Baykal (2009) state that organizational culture shapes educators' attitudes and behaviors, Fiscal (2021) has revealed that culture is a determining factor in academic performance at universities. In this context, it is thought that school culture can be an important predictor of teachers' tendencies toward critical thinking. However, school culture is not a structure independent of the environment and individuals. While it is influenced by the social culture in which it exists, it also shapes it. Individual characteristics, environmental factors, and the internal dynamics of the organization are the fundamental parameters that determine the development of school culture. However, compared to other factors, school culture has a stronger, more direct impact on teachers' ways of thinking. This is where the tendency toward critical thinking comes into play. Like organizational culture, the tendency and attitude toward critical thinking also play an extremely important role in education and teaching. The education system is responsible not only for the transfer of knowledge but also for developing students' thinking skills. At this point, teachers' critical thinking tendencies are decisive in their processes of understanding and solving complex problems, establishing connections between different pieces of information, and making sound decisions. Thanks to their tendency toward critical thinking, teachers can contribute to students' cognitive development by imparting these skills (Çiçek Sağlam, Çankaya, Üçer, & Çetin, 2017; Pedraja-Rejas, Maulen & Rivas, 2025).

The importance of critical thinking in educational settings and the role of teachers in developing this skill are indisputable. Therefore, many studies in the literature examine the critical thinking tendencies of teachers and teacher candidates (Ekinçi & Aybek, 2010; Balım, 2009; Meral & Semerci, 2009, etc.). Ennis (1985) defines critical thinking as "a reflective and reasonable system of thought focused on deciding what to believe or what to do." Critical thinking involves complex cognitive processes, such as searching for, acquiring, evaluating, analyzing, synthesizing, and conceptualizing information (Bahmanpour et al., 2018). This process encompasses rational, logical, purposeful, and result-oriented thinking; it involves analyzing, synthesizing, and evaluating information obtained through observation, experience, thought, and communication (Fero et al., 2010). Furthermore, critical thinking is considered a multidimensional form of thinking that encompasses skills and tendencies such as analytical evaluation, problem solving, consideration of different perspectives, and independent thinking. While critical thinking is widely accepted as an important outcome of learning, there are differing views on its conceptual definition and on how it

should be integrated into teaching (Stassen et al., 2011). In this context, reflective thinking is seen as an effective method for developing critical thinking skills in individuals (Viner et al., 2020). Furthermore, research has shown that critical thinking skills can be transferred to real-life situations (Çubukçu, 2011). Therefore, it is recommended that these skills be included in educational programs to deepen individuals' understanding of critical thinking (Vincent-Lancrin, 2023).

Critical thinking is a multifaceted process that encompasses different mental activities. Individuals with this skill are always open to new and different ideas, can question the causes of the problems they encounter, seek reliable sources of information for solutions, and develop solutions by focusing on the fundamental problem without getting bogged down in details (Doğanay, 2000). In this context, individuals' ability to effectively demonstrate their critical thinking skills is closely related to whether the organization they are in has a culture that supports this skill (Pirzada, Ilyas & Amjad, 2015).

However, research on the relationship between organizational culture and tendencies toward critical thinking appears limited. The literature reveals studies examining organizational culture in relation to various variables (Yalçınsoy, 2019; Taşcıoğlu, 2010; Yüksel & Bolat, 2016; Meriç, 2018; Özkara & Tunç, 2020). Similarly, when reviewing studies on critical thinking, it is evident that some examine students' tendencies toward critical thinking (Çiçek Sağlam & Büyükuysal, 2013; Demirtaş, 2010). Studies conducted with teachers show that topics such as media literacy, information literacy, and organizational commitment are also being investigated (Çiçek Sağlam et al., 2017; Erdem, İlhan, & Çelik, 2013; Yüzgeç, 2020; Korkmaz, 2009). In light of the above explanations, it can be suggested that organizational culture may influence teachers' dispositions toward critical thinking. Teachers' perceptions of organizational culture are considered to shape their pedagogical approaches, classroom practices, and relationships with students.

In this context, it is important to examine the relationship between teachers' perceptions of organizational culture and their tendencies toward critical thinking. This is because critical thinking is a fundamental element of educational environments, supporting problem-solving, generating alternative approaches, and developing students' thinking skills. At the same time, school culture can play a supportive or limiting role in this process. Therefore, researching the extent to which teachers exhibit this tendency will enable them to evaluate school events from different perspectives, reach sound judgments, and contribute more effectively to the educational process.

In light of these explanations, the purpose of this study is to examine the relationship between teachers' views of organizational culture and their tendencies toward critical thinking. In line with this purpose, the study sought answers to the following questions:

1. What is the level of teachers' views on organizational culture?
2. What is the level of teachers' critical thinking tendencies?
3. Do teachers' views on organizational culture (in terms of support, achievement, bureaucratic, and task culture dimensions) differ significantly according to the variables of gender, seniority, and school type?
4. Do teachers' critical thinking tendencies (in terms of participation, cognitive maturity, and innovativeness) differ significantly according to gender, seniority, and school type variables?
5. Do teachers' views on organizational culture predict their critical thinking tendencies?

## METHOD

### Research Model

This study was designed as a correlational survey model (Creswell, 2014; Karasar, 2012) to describe a given situation or phenomenon as it exists. The study is descriptive and aims to determine the explanatory and predictive relationships between teachers' views of organizational culture and their tendencies toward critical thinking.

### Population and Sample

The study population consists of 13,893 teachers working in public elementary, middle, and high schools in the central city and districts of Muğla during the 2021-2022 academic year. A convenient sampling technique was used to determine the sample. In this method, the researcher selects a readily available case. This sampling method is often used when the researcher cannot employ other sampling methods (Cochran, 1977). The sample size required to represent the population was calculated to be at least 374 at the 95%

confidence level, and a total of 377 teachers were reached (Krejcie & Morgan, 1970). Of the teachers in the sample, 218 were female, and 159 were male. While 99 teachers had 9 years or less of seniority, 167 had 10-20 years of seniority, and 111 teachers had 21 years or more of seniority. Of the teachers, 110 worked in elementary schools, 136 in middle schools, and 131 in high schools.

### Data Collection Process

Since the data collection phase took place immediately after the COVID-19 pandemic, the scales were distributed online. The necessary explanations for completing the scales were provided via digital platforms prior to implementation, and the scales were administered. In the first round of the online data collection process, there was insufficient response from teachers. After waiting for about a week, the second round of data collection began. This process lasted approximately one month. When it was determined that a sufficient number had been reached, the scales were closed for responses.

### Data Collection Tools

The School Culture Scale (SCS) and the Florida Critical Thinking Attitudes Scale (UF/EMI) were used to collect data for the research. The School Culture Scale, developed by Terzi (2005), was used for the organizational culture scale. The School Culture Scale (SCS) consists of the sub-dimensions of Supportive, Success, Bureaucratic, and Task. The School Culture Scale (SCS) is a 5-point Likert-type scale ranging from "Never" (1), "Rarely" (2), "Sometimes" (3), "Most of the time" (4), and "Always" (5). The Cronbach Alpha coefficient for the support culture sub-dimension of the scale was calculated as 0.88, for the success culture sub-dimension as 0.82, for the bureaucratic culture sub-dimension as 0.76, and for the task culture sub-dimension as 0.74. A full score cannot be obtained from the scale; calculations are made based on the dimensions (Terzi, 2005). For this study, the Cronbach's Alpha coefficient for the support culture sub-dimension of the scale was calculated as 0.86, the Cronbach's Alpha coefficient for the success culture sub-dimension was calculated as 0.84, the Cronbach's Alpha coefficient for the bureaucratic culture sub-dimension was calculated as 0.72, and the Cronbach's Alpha coefficient for the task culture sub-dimension was calculated as 0.74.

The Florida Critical Thinking Tendencies Scale (UF/EMI) was adapted into Turkish by Kılıç and Şen (2014). The scale includes the dimensions of participation, cognitive maturity, and innovativeness. These three dimensions explain 51.95% of the total variance. The scale consists of 25 items. Responses range from 1-strongly disagree to agree 5-strongly. A total score can be obtained. The factor loadings of the scale range from .45 to .84. The goodness-of-fit values determined by DFA for the scale are as follows:  $\chi^2/df = 2.99$ , RMSEA = .08, NFI = .91, NNFI = .94, CFI = .94, RMR = .06, SRMR = .06, GFI = .84, AGFI = .81. The reliability coefficient of the scale is .91. For this study, the reliability coefficient of the scale was calculated as .94. This indicates a good and acceptable level of compatibility.

### Data Analysis

Before analyzing the research data, the assumptions of variance analysis and regression analysis were examined. First, outliers were removed based on Mahalanobis distance. Values below .001 in Mahalanobis distance were considered outliers (Büyüköztürk, 2013; Tabachnick & Fidell, 2013).

Subsequently, the kurtosis and skewness coefficients were examined for normality, using the range of +1 to -1 (Çokluk et al., 2016) as the criterion. It was considered that the VIF (Variance Inflation Factor) value should not be greater than 10 and the CI (Condition Indices) value should not be higher than 30 (Büyüköztürk et al., 2019). In addition, Levene's test and Box's M Test were used to assess data homogeneity. As a result of these procedures, the data set met the conditions for variance and regression analyses.

Descriptive statistics were used to analyze the data and determine the relationship between teachers' critical thinking tendencies and organizational culture. Percentages and frequencies were used to analyze personal information. The arithmetic mean and standard deviation were used to analyze teachers' tendencies toward critical thinking. The t-test was used to determine whether teachers' views on school culture and critical thinking tendencies differed by gender; one-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether they differed by school type, branch, and seniority. Multiple regression analysis was used to determine whether teachers' critical thinking tendencies significantly predicted organizational culture behaviors. The significance level was set at .05 for the comparisons made in the study.

## Research Ethics

Ethical rules were followed in all stages of this research. Before collecting data, the study was approved by the Ethics Committee of Social and Human Sciences Research at Muğla Sıtkı Koçman University with its decision dated 14.06.2022 and numbered 88, and the "Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" rules were followed during the research process.

## RESULTS

The first sub-objective of the research was to determine teachers' views on organizational culture. The findings related to this are presented in Table 1.

**Table 1.** Findings Related to the Organizational Culture Scale and Its Sub-Dimensions

| Variables            | N   | $\bar{X}$ | Ss   | Skewness | Kurtosis |
|----------------------|-----|-----------|------|----------|----------|
| Support Culture      | 377 | 3.60      | 0.69 | -.28     | -.08     |
| Success Culture      | 377 | 3.85      | 0.54 | -.42     | .48      |
| Bureaucratic Culture | 377 | 3.20      | 0.52 | .10      | -.15     |
| Task Culture         | 377 | 3.96      | 0.48 | -.19     | .11      |

According to Table 1, teachers' views on organizational culture were above average in the support culture dimension ( $X = 3.60$ ,  $S = .69$ ), success culture dimension ( $X = 3.85$ ,  $S = .54$ ), bureaucratic culture dimension ( $X = 3.20$ ,  $SD = .52$ ), and task culture dimension ( $X = 3.96$ ,  $SD = .48$ ).

The second sub-objective of the study was to determine teachers' tendencies toward critical thinking. The findings related to this are presented in Table 2. According to this, teachers' levels of critical thinking tendency were examined across three dimensions. Teachers' critical thinking tendency levels were above average in the participation dimension ( $X = 4.10$ ,  $S = .40$ ), the maturity dimension ( $X = 3.99$ ,  $S = .38$ ), and the third sub-dimension, innovation ( $X = 4.14$ ,  $S = .39$ ).

**Table 2.** Findings Related to the Florida Critical Thinking Tendency Scale and Its Subdimensions

| Variables          | N   | $\bar{X}$ | S    | Skewness | Kurtosis |
|--------------------|-----|-----------|------|----------|----------|
| Participation      | 377 | 4.10      | 0.40 | .22      | .13      |
| Cognitive Maturity | 377 | 3.99      | 0.38 | .29      | -.07     |
| Innovation         | 377 | 4.14      | 0.39 | .19      | .25      |

The third sub-objective of the study examined whether teachers' views differed by gender, professional seniority, and school type regarding the organizational culture dimensions of support, success, bureaucracy, and task culture. Findings related to gender are presented within the text and are not included in the table. Findings related to professional seniority and school type variables are presented in Tables 3, 4, 5, and 6, respectively.

**Table 3.** Findings Related to the Support Culture Dimension According to Demographic Variables

|             | n                 | $\bar{X}$ | S    | df   | F     | p    |
|-------------|-------------------|-----------|------|------|-------|------|
| Seniority   | 9 years or less   | 99        | 3.58 | 0.62 | 2-374 | 0.86 |
|             | 10-20 years       | 167       | 3.56 | 0.70 |       |      |
|             | 21 years and over | 111       | 3.67 | 0.73 |       |      |
| School type | Elementary School | 110       | 3.63 | 0.74 | 2-374 | 0.79 |
|             | Middle school     | 136       | 3.64 | 0.64 |       |      |
|             | High School       | 131       | 3.54 | 0.69 |       |      |

The support culture dimension of organizational culture, according to the gender variable, did not differ significantly [ $t(375) = 0.56$ ;  $p = .55$ ;  $p > .05$ ]. Table 3 shows that teachers' opinions do not differ significantly by the professional seniority variable [ $F(2-374) = .42$ ;  $p > .05$ ] or the school type variable [ $F(2-374) = .45$ ;  $p > .05$ ].

**Table 4.** Findings Related to the Dimension of Achievement Culture According to Demographic Variables

|             |                      | n   | $\bar{X}$ | S    | df    | F    | p    |
|-------------|----------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Seniority   | 9 years or less      | 99  | 3.83      | 0.47 | 2-374 | 1.80 | 0.16 |
|             | 10-20 years          | 167 | 3.81      | 0.55 |       |      |      |
|             | 21 years and over    | 111 | 3.93      | 0.58 |       |      |      |
| School type | Elementary           | 110 | 3.84      | 0.58 | 2-374 | 0.05 | 0.95 |
|             | School Middle school | 136 | 3.86      | 0.47 |       |      |      |
|             | High School          | 131 | 3.86      | 0.58 |       |      |      |

Teachers' views on the culture of success do not differ significantly by gender [ $t(375) = 0.54$ ;  $p = .63$ ;  $p > .05$ ], As shown in Table 4 seniority [ $F(2-374) = .16$ ;  $p > .05$ ], and school type [ $F(2-374) = .95$ ;  $p > .05$ ] do not differ significantly.

**Table 5.** Findings on the Bureaucratic Culture Dimension According to Demographic Variables

|             |                   | n   | $\bar{X}$ | S    | df    | F    | p    |
|-------------|-------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Seniority   | 9 years or less   | 99  | 3.29      | 0.52 | 2-374 | 2.30 | 0.10 |
|             | 10-20 years       | 167 | 3.19      | 0.55 |       |      |      |
|             | 21 years and over | 111 | 3.13      | 0.46 |       |      |      |
| School type | Elementary School | 110 | 3.22      | 0.53 | 2-374 | 1.31 | 0.27 |
|             | Middle school     | 136 | 3.14      | 0.49 |       |      |      |
|             | High School       | 131 | 3.24      | 0.53 |       |      |      |

Teachers' opinions do not differ significantly on the bureaucratic culture dimension by gender [ $t(375) = -1.12$ ;  $p = .23$ ;  $p > .05$ ]. Table 5 shows that seniority [ $F(2-374) = .10$ ;  $p > .05$ ], and school type [ $F(2-374) = .27$ ;  $p > .05$ ] do not differ significantly.

**Table 6.** Findings Related to the Task Culture Dimension According to Demographic Variables

|             |                    | n   | $\bar{X}$ | S    | df    | F    | p    |
|-------------|--------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Seniority   | 9 years or less *  | 99  | 3.97      | 0.52 | 2-374 | 5.40 | 0.05 |
|             | 10-20 years        | 167 | 3.89      | 0.55 |       |      |      |
|             | 21 years and over* | 111 | 4.07      | 0.46 |       |      |      |
| School type | Elementary school  | 110 | 3.91      | 0.51 | 2-374 | 1.31 | 0.06 |
|             | Middle school      | 136 | 3.93      | 0.45 |       |      |      |
|             | High School        | 131 | 4.04      | 0.47 |       |      |      |

Teachers' opinions regarding task culture do not differ significantly by gender [ $t(375) = -0.21$ ;  $p = .77$ ;  $p > .05$ ]. However, as shown in Table 6, teachers' opinions differ significantly by seniority [ $F(2, 374) = .05$ ;  $p = .05$ ]. This difference is between those with 9 years or fewer of seniority and those with 21 years or more of seniority. There is no significant difference in teacher opinions based on the school type variable [ $F(2-374) = .06$ ;  $p > .05$ ].

The fourth sub-objective of the study is to determine whether teachers' critical thinking tendencies differ by gender, professional seniority, and school type in the dimensions of participation, cognitive maturity, and innovativeness, which are the sub-dimensions of the critical thinking tendencies scale. Findings related to gender are presented within the text and are not included in the table. Findings related to professional seniority and school type variables are presented in Tables 7, 8, and 9, respectively.

**Table 7.** Findings Related to the Participation Dimension According to Demographic Variables

|             |                   | n   | $\bar{X}$ | S    | df    | F    | p    |
|-------------|-------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Seniority   | 9 years or less   | 99  | 4.04      | 0.33 | 2-374 | 1.97 | 0.14 |
|             | 10-20 years       | 167 | 4.10      | 0.43 |       |      |      |
|             | 21 years and over | 111 | 4.15      | 0.42 |       |      |      |
| School type | Elementary school | 110 | 4.04      | 0.44 | 2-374 | 1.58 | 0.20 |
|             | Middle school     | 136 | 4.12      | 0.38 |       |      |      |
|             | High School       | 131 | 4.13      | 0.39 |       |      |      |

Teachers' views on the participation dimension of critical thinking do not differ significantly by gender [ $t(375) = -0.48$ ,  $p = .66$ ;  $p > .05$ ]. Table 7 shows that there are no significant differences found based on

the seniority type variable [ $F(2-374) = .14; p > .05$ ] or the school type variable [ $F(2-374) = .20; p > .05$ ] (Table 7).

**Table 8.** Findings Related to Cognitive Maturity Dimension According to Demographic Variables

|             |                   | n   | $\bar{X}$ | S    | df    | F    | p    |
|-------------|-------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Seniority   | 9 years or less   | 99  | 4.04      | 0.33 | 2-374 | 0.94 | 0.39 |
|             | 10-20 years       | 167 | 4.10      | 0.43 |       |      |      |
|             | 21 years and over | 111 | 4.15      | 0.42 |       |      |      |
| School type | Elementary school | 110 | 4.94      | 0.43 | 2-374 | 1.56 | 0.21 |
|             | Middle school     | 136 | 4.00      | 0.36 |       |      |      |
|             | High School       | 131 | 4.03      | 0.35 |       |      |      |

Teachers' views on the critical thinking tendencies scale differ significantly by the cognitive maturity dimension for the gender variable [ $t(375) = -2.03; p < .05$ ]. Table 8 shows that the seniority variable [ $F(2-374) = .39; p > .05$ ], and school type variable [ $F(2-374) = .21; p > .05$ ] differed in.

**Table 9.** Findings Related to the Innovation Dimension According to Demographic Variables

|             |                   | n   | $\bar{X}$ | S    | df    | F    | p    |
|-------------|-------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Seniority   | 9 years or less   | 99  | 4.08      | 0.34 | 2-374 | 1.97 | 0.14 |
|             | 10-20 years       | 167 | 4.17      | 0.41 |       |      |      |
|             | 21 years and over | 111 | 4.14      | 0.37 |       |      |      |
| School type | Elementary school | 110 | 4.11      | 0.41 | 2-374 | 0.52 | 0.58 |
|             | Middle school     | 136 | 4.16      | 0.38 |       |      |      |
|             | High School       | 131 | 4.13      | 0.37 |       |      |      |

Teachers' opinions on the innovation dimension of the critical thinking tendencies scale differ by gender [ $t(375) = -0.75, p = .45; p > .05$ ]. According to Table 9, seniority [ $F(2-374) = .14; p > .05$ ] and school type variable [ $F(2-374) = .58; p > .05$ ] differ in.

The fifth sub-objective of the study examined the relationship between teachers' views of organizational culture and their tendencies toward critical thinking. Regression analysis was performed to determine how variables thought to influence teachers' critical thinking tendencies, such as support, success, bureaucratic, and task culture, predicted teachers' critical thinking tendencies, and the results are presented in Table 10.

**Table 10.** Findings Regarding the Level of Prediction of Teachers' Views on Organizational Culture on Their Critical Thinking Tendencies

| Dependent Variable                              | Independent Variable | B     | Standard Error | $\beta$ | t     | p   | Binary (r) | Partial (r) | VIF  |
|-------------------------------------------------|----------------------|-------|----------------|---------|-------|-----|------------|-------------|------|
| Participation                                   | Constant             | 2.557 | .21            | -       | 12.11 | .00 | -          | -           |      |
|                                                 | Support              | -.03  | .05            | -.05    | -.59  | .55 | -.02       | -.03        | 3.14 |
|                                                 | Success              | .25   | .06            | .33     | 4.01  | .00 | .19        | .20         | 3.08 |
|                                                 | Bureaucratic         | .06   | .03            | .08     | 1.76  | .07 | .08        | .09         | 1.05 |
|                                                 | Task                 | .11   | .04            | .13     | 2.51  | .01 | .12        | .12         | 1.32 |
| $R = .89, R^2 = .15, F(4-379) = 16.54, p = .00$ |                      |       |                |         |       |     |            |             |      |
| Cognitive Maturity                              | Constant             | 2.61  | .19            | -       | 13.13 | .00 | -          | -           |      |
|                                                 | Support              | -.13  | .04            | -.23    | -2.76 | .00 | -.13       | -.14        | 3.14 |
|                                                 | Success              | .24   | .05            | .34     | 4.12  | .00 | .19        | .20         | 3.08 |
|                                                 | Bureaucratic         | .19   | .03            | .26     | 5.28  | .00 | .25        | .26         | 1.05 |
|                                                 | Task                 | .07   | .04            | .09     | 1.71  | .08 | .08        | .08         | 1.32 |
| $R = .37, R^2 = .14, F(2-381) = 15.26, p = .00$ |                      |       |                |         |       |     |            |             |      |
| Innovation                                      | Stability            | 2.69  | .23            | -       | 13.27 | .00 | -          | -           |      |
|                                                 | Support              | -.001 | .04            | -.001   | -.01  | .98 | -.001      | -.001       | 3.14 |
|                                                 | Success              | .20   | .06            | .28     | 3.36  | .00 | .16        | .17         | 3.08 |
|                                                 | Bureaucratic         | .10   | .03            | .13     | 2.73  | .00 | .13        | .14         | 1.05 |
|                                                 | Task                 | .08   | .04            | .10     | 1.95  | .05 | .09        | .10         | 1.32 |
| $R = .37, R^2 = .13, F(6-377) = 14.71, p = .00$ |                      |       |                |         |       |     |            |             |      |

As shown in Table 10, the multiple regression analysis reveals that the participation dimension of critical thinking is significantly related to the dimensions of organizational culture, support, success, bureaucratic culture, and task culture ( $R = 0.89$ ,  $R^2 = 0.15$ ). ( $F(3-377) = 16.54$ ,  $p < 0.05$ ). The cognitive maturity dimension of critical thinking tendencies shows a significant relationship with the organizational culture, support, success, bureaucratic, and task culture dimensions ( $R = 0.37$ ,  $R(2) = 0.14$ ) ( $F(3, 377) = 15.26$ ,  $p < 0.05$ ). The innovation dimension of critical thinking tendencies is also significantly related to the support, success, bureaucratic, and task culture dimensions of organizational culture ( $R = 0.37$ ,  $R(2) = 0.13$ ) ( $F(3, 377) = 14.71$ ,  $p < 0.05$ ). The task, achievement, bureaucratic, and support culture dimensions explain 14% of the participation dimension of critical thinking, 13% of the cognitive maturity dimension, and 12% of the innovation dimension. According to standardized regression coefficients, the order of importance of the effect of predictor variables on the participation dimension of critical thinking is achievement ( $\beta = .33$ ), task ( $\beta = .13$ ), bureaucratic ( $\beta = .08$ ), and support ( $\beta = -$

.05). The order of importance of the effect of critical thinking on the cognitive maturity dimension is success ( $\beta = .34$ ), bureaucratic ( $\beta = .26$ ), task ( $\beta = .09$ ), and support ( $\beta = -.23$ ). The order of importance of the effect of critical thinking on the innovation dimension is success ( $\beta = .28$ ), bureaucratic ( $\beta = .13$ ), task ( $\beta = .10$ ), and support ( $\beta = -.00$ ). Considering the significance scores of the regression coefficients, it is seen that the variables of success ( $p < .05$ ) and task ( $p < .05$ ) are significant predictors of the participation dimension of critical thinking.

Considering the significance scores of the regression coefficients, it is evident that success ( $p < .05$ ), support ( $p < .05$ ), and bureaucratic ( $p < .05$ ) variables are significant predictors of the cognitive maturity dimension of critical thinking. Considering the significance scores of the regression coefficients, the variables of success ( $p < .05$ ), support ( $p < .05$ ), and bureaucratic ( $p < .05$ ) are significant predictors of the innovation dimension of critical thinking. When examining the bivariate correlations between organizational culture and critical thinking tendencies, there is a positive and moderate relationship between the sub-dimensions of organizational culture: support ( $r = .27$ ), success ( $r = .35$ ), and task ( $r =$

.37) dimensions with the participation dimension, and a positive and low relationship with the bureaucratic ( $r = .08$ ) dimension. There is a negative and low correlation between the support dimension of organizational culture and the cognitive maturity dimension ( $r = -.05$ ). There is a positive and low correlation between the achievement ( $r = .18$ ) and task ( $r = .17$ ) dimensions and the cognitive maturity dimension; there is a positive and moderate correlation with the bureaucratic dimension ( $r = .28$ ). The sub-dimensions of organizational culture have a positive and moderate relationship with the support ( $r = .26$ ), success ( $r = .32$ ), and task ( $r = .25$ ) dimensions and the innovation dimension, and a positive and low-level relationship with the bureaucratic dimension ( $r = .13$ ).

## DISCUSSION AND CONCLUSION

This study aimed to determine whether there is a relationship between teachers' views of organizational culture and their tendencies toward critical thinking. Accordingly, the first sub-objective of the study was to determine teachers' views on organizational culture. According to the findings, teachers' views on organizational culture are above the moderate level. This finding is consistent with those of Meriç (2018) & Ballı (2019). When the level of organizational culture among teachers is examined, the task culture dimension stands out. In contrast, the bureaucratic culture sub-dimension remains at a lower level. The fact that the bureaucratic culture dimension is lower than the other dimensions can be taken as an indication of a decrease in bureaucratic culture in schools. Indeed, organizational culture strongly influences organizational behavior and performance (Ott, 1989; Scholl, 2003). In the literature on this subject, organizational culture (Ayık & Şayir, 2005; Çetiner, 2019; Demirtaş, 2010; Emir, 2013; Korkmaz, 2009) has been examined using various variables, and these studies generally indicate that organizational culture levels are moderate.

The second objective of the study is to reveal teachers' tendencies toward critical thinking. The current study reveals that teachers' levels of critical thinking tendency are above average. Furthermore, while the innovation dimension was more prominent among the critical thinking tendency dimensions, the cognitive maturity dimension was relatively low. This may mean that teachers are not objective regarding cognitive



maturity and are less effective at discovering different perspectives. According to Halpern (1988), studies show that teachers do not think sufficiently, or, in other words, think flawlessly. Çakan Akkaş & Kabataş Memiş (2021) reported that levels of critical thinking were low. However, some studies reveal that teachers' critical thinking tendencies are low (Alkın Şahin et al., 2016; Çiçek Sağlam et al., 2017; Koç Erdamar & Bangir Alpan, 2017; Şengül & Üstündağ, 2009). This discrepancy in research results is noteworthy. However, upon careful examination of the studies, it is evident that the discrepancy generally stems from the measurement tool used and the interpretation of the resulting scores. In these studies that determine critical thinking tendencies as low (Çetinkaya, 2011; Dutoğlu & Tuncel, 2008; Emir, 2013; Gürol-Arslan, Demir, Eşer, & Khorshid, 2009; Hamurcu, Günay, & Akamca, 2005; Kartal, 2012; Korkmaz, 2009) used the California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI). In the CCTDI, participants with a critical thinking tendency score of less than 240 ( $240/75 = 3.2$ ) are interpreted as having a low critical thinking tendency, while those with a score of more than 300 ( $300/75=4.0$ ) are interpreted as indicating a high tendency toward critical thinking (Kökdemir, 2003). However, this difference may also stem from other reasons, such as the characteristics of the sample group.

The third and fourth sub-objectives of the study are to examine how teachers' views of organizational culture and their critical thinking tendencies differ by demographic variables. The research results found that organizational culture did not differ by gender, seniority, or school type in terms of the support, success, and bureaucratic culture dimensions. This finding is consistent with the results of studies by Yalçın (2020) & Ballı (2019). However, task culture differed by seniority. Accordingly, more senior teachers are task-oriented. This finding is consistent with the research results of Terzi (2005). According to Korkut (2008), managers perceive organizational culture more highly than teachers. According to the findings, teachers' critical thinking tendencies do not differ significantly by gender, seniority, or school type in terms of cognitive maturity and innovativeness. Teachers' critical thinking tendencies differ significantly in terms of participation according to the gender variable. Accordingly, male teachers exhibit higher levels of critical thinking in terms of participation than female teachers. This situation can be considered an indication that male teachers put themselves forward more in problem-solving and reasoning within the school culture than female teachers do. Korkmaz (2009) found that teachers' critical thinking tendencies did not differ by level of education, gender, or seniority. Similarly, Gelen (2002) and Güçlü (2003) state that teachers' seniority does not significantly affect their critical thinking. Erdem, İlhan, and Çelik (2013) found in their studies that critical thinking tendencies vary by branch. Gökay (2020) concluded that gender and mother's education level did not affect teacher candidates' critical thinking tendencies, whereas the department studied and father's education level did.

The final sub-objective of the study was to examine whether teachers' views of organizational culture predict their tendencies toward critical thinking. A multiple regression analysis was conducted to reveal how variables thought to influence teachers' critical thinking tendencies, such as support, success, bureaucratic, and task culture, predict teachers' critical thinking tendencies. The results showed that organizational culture, with its success and task dimensions, was significantly related to the participation dimension of critical thinking tendencies. The fact that the success and task dimensions of organizational culture significantly predict the participation dimension of critical thinking tendencies suggests that rewarding success and task-oriented cultures are effective in bringing problem solving and reasoning to the forefront. From this perspective, school culture comprises the shared values, beliefs, traditions, and behaviors that define the environment and interactions within a school (Newman, 2023; Nurizka et al., 2020). Indeed, school culture is shaped by students, teachers, administrators, parents, and other staff, reflecting the school's social norms and values (Şenol & Lesinger, 2018; Oktaviany et al., 2019).

Organizational culture, with its dimensions of support, success, bureaucracy, and task, showed a significant relationship with the cognitive maturity dimension of critical thinking tendencies. The fact that success, support, and bureaucratic culture dimensions of organizational culture significantly predict the cognitive maturity dimension of critical thinking tendencies can be interpreted as indicating that internal trust and communication, bureaucracy within the organization, and a culture of rewarding success influence teachers' tendencies toward critical thinking, embracing different perspectives, and respecting other ideas. As is well known, school culture affects many dynamics such as academic achievement, teacher performance, school relationships, and student mental health (MacNeil et al., 2009; Westhuizen et al., 2005; Kartal, 2016;

Jessiman et al., 2022). Accordingly, it can be argued that the school culture evaluated in the study, with its subdimensions of rewarding success and bureaucratic culture, encourages teachers to develop new perspectives and supports this.

The innovation dimension of critical thinking tendencies also showed a meaningful relationship with the success, task, and bureaucratic dimensions of organizational culture. The fact that the success, bureaucratic, and task dimensions of organizational culture significantly predict the innovation dimensions of critical thinking tendencies indicates that they contribute to the achievement of the goals of an organization that is success-oriented and rewarding. According to Schafersman (1991), individuals with critical-thinking tendencies can anticipate the possible outcomes of alternative actions and use evidence independently and skillfully. There does not appear to be any reason these individuals should not be innovative. As noted in the literature, school culture plays a significant role in developing students' sense of belonging, increasing their participation in school, and enhancing student achievement (Osterman, 2000; Jessiman et al., 2022; Kartal, 2016). In the current study, teachers' orientations toward success, tasks, and bureaucratic culture support their innovation. Indeed, school culture encompasses the shared values, beliefs, traditions, and behaviors that define the environment and interactions within a school (Newman, 2023; Nurizka et al., 2020).

## RECOMMENDATIONS AND IMPLICATIONS

According to the research, teachers' views of organizational culture are an important determinant of their tendency toward critical thinking. In other words, the sub-dimensions of teachers' views on organizational culture increase their tendency toward critical thinking. This finding is consistent with the results of studies by Meriç (2018) & Ballı (2019). In these studies, teachers' perceptions of organizational culture and their levels of organizational creativity were examined, and the research results concluded that organizational culture increases teachers' levels of organizational creativity. Similarly, the studies by Kaptanoğlu (2017), Tekin (2008), Meriç (2018), and Pıçakçı (2013) also examined organizational culture and creative thinking skills and concluded that organizational culture has a positive effect on creative thinking. In addition, various studies indicate that organizational culture affects creativity (Cengiz, Acuner, & Baki, 2007; Çavuşoğlu, 2007; Yeloğlu, 2007). The findings obtained in the present study for the final objective are consistent with the results of the aforementioned studies. According to Zhu and colleagues (2011), a positive school culture affects organizational commitment, well-being, and school success. In addition, positive school culture contributes to the development of negotiation competencies, helps individuals internalize values, and promotes awareness of cultural norms and values (Nurizka et al., 2020; Strijbos & Engels, 2023). Therefore, the conditions of the organization in which one finds oneself are important for the logical and intelligent use of events or phenomena (Noddings, 2006; Schafersman, 1991; Ruggerio, 1990; cited in (Kestel, 2022).

Consequently, in this study, teachers' views on organizational culture and critical thinking tendencies were examined within the framework of various limitations, including external factors beyond the researcher's control and the accuracy with which participants answered the scales. Given the popularity of concepts such as science, technology, innovation, and entrepreneurship today, the need for critical thinking arises to understand how these concepts should be evaluated. The need for critical thinking is increasing day by day because it enables us to distinguish healthy and useful information from information pollution. Teachers' critical thinking tendencies, as important stakeholders, are especially important for the healthy development of society. However, teachers' critical thinking tendencies cannot be independent of the culture of the educational organizations in which they work. Therefore, as the results of the research show, teachers with healthy organizational culture will positively support their critical thinking tendencies. Given that the research results indicate a positive relationship between organizational culture and critical thinking tendencies, it can be suggested that schools create an organizational culture that more strongly supports teachers' critical thinking, organizing meetings, social activities, and training that build social skills for this purpose. Furthermore, educational programs integrated into teaching processes and opportunities for continuous professional development can be provided to develop teachers' critical thinking. In addition, it may be beneficial to create a teaching environment that supports pedagogical freedom, allowing teachers to share feedback on classroom practices.

## REFERENCES

- Alkın Şahin, S., Aydın Şengül, Ö., & Tunca, N. (2016). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science* 9(3), 326–345. <https://doi.org/10.5578/keg.8965>
- Avcı, A. (2021). Örgüt kültürü: Kavramsal çerçevesi ve eğitim yönetimi açısından değerlendirilmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 351–365.
- Ayık, A., & Şayir, G. (2015). Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt ve okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 379–394. <https://doi.org/10.17051/io.2015.98919>
- Bahmanpour, K., Navipour, H., Ahmadi, F., & Kazemnejad, A. (2018). Critical thinking in clinical nursing: a content analysis. *Cukurova Medical Journal*, 43(1), 172–179.
- Ballı, A. (2019). *Örgüt kültürünün öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.
- Balım, A. G. (2009). The Effects of Discovery Learning on Students' Success and Inquiry Learning Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 1–20.
- Berberoğlu, G. (1990). Örgüt kültürü ve yönetsel etkinliğe katkısı. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 153-161.
- Bolat, D., & Korkmaz, Ö. (2021). Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 253–268.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (27. bs.). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Cengiz, E., Acuner, T., & Baki, B. (2007). Örgütsel yaratıcılığı belirleyen faktörler arası yapısal ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 98–121. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex1423876341.pdf>
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Cohran, W.G. (1977). *Sampling Techniques*, John Wiley and Sons, New York
- Çakan Akkaş, B. N., & Kabataş Memiş, E. (2021). Türkiye'de eleştirel düşünme konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 684–695. <https://doi.org/10.24315/tred.691163>
- Çavuşoğlu, D. (2007). *Küresel rekabet ortamında örgütlerde yaratıcılık kültürü ve yaratıcılık yönetimine ilişkin tutumların değerlendirilmesi* (okullarda araştırma) (Doktora tezi), Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Çetiner, M. N. (2019). *İlkokullardaki örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93–108.
- Çiçek Sağlam, A., Çankaya, İ., Üçer, H., & Çetin, M. (2017). The effect of information literacy on teachers' critical thinking disposition. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 31–40.
- Çiçek Sağlam, A., & Büyükuysal, E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 258–278.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö., & Koçak, D. (2016). Using Horn's parallel analysis method in exploratory factor analysis for determining the number of factors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(2), 537–551.
- Çubukçu, Z. (2011). Yaşam boyu öğrenmenin gereği olarak bilgi ve iletişim teknolojileri. *Education Sciences*, 6(1), 1023–1038.
- Demirtaş, Z. (2014). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208–223.
- Dinçer, Ö. (1992). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, İstanbul.
- Doğanay, A., Taş, M. A., & Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 511-546.

- Dutoğlu, G., & Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11–32.
- Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim-Online*, 9(2), 816–827.
- Emir, S. (2013). Öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücü (İstanbul-Fatih örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 325–347.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44-48.
- Erdamar, G. K., & Alpan, G. B. (2017). Eleştirel düşünme algısı: Lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 787–800. <https://doi.org/10.17755/esosder.305631>
- Erdem, M., İlğan, A., & Çelik, F. (2013). Lise öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 509–532.
- Fero, L. J., O'Donnell, J. M., Zullo, T. G., Dabbs, A. D., Kitutu, J., Samosky, J. T., & Hoffman, L. A. (2010). Critical thinking skills in nursing students: Comparison of simulation-based performance with metrics. *Journal of advanced nursing*, 66(10), 2182-2193.
- Fiscal, R. R. (2021). Knowledge management enablers and its impact on the performance outcomes of state universities in the Philippines. *Universal Journal of Management*, 9(2), 44-51.
- Halpern, D. F. (1988). Assessing student outcomes for psychology majors. *Teaching of Psychology*, 15(4), 181–186.
- Hamurcu, H., Akamca Özyılmaz, G., & Günay, Y. (2005). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik görüşleri. *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 12–25.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100–119.
- Gerçek, M., & Özveren, C. G. (2024). Redefining organizational culture for the digital age: A model proposal for digital organizational culture. *Yıldız Social Science Review*, 10(1), 54–71. <https://doi.org/10.51803/yssr.1455398>
- Gökay, T. (2020). *Eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi* ([Yüksek lisans tezi], Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Gürol-Arslan, G., Demir, Y., Eşer, İ., & Khorshid, L. (2009). Hemşirelerde eleştirel düşünme eğilimini etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 72–80.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 61–85.
- Jessiman, T., Kidger, J., Spencer, L., Geijer-Simpson, E., Kaluzeviciute, G., Burn, A., & Limmer, M. (2022). School culture and student mental health: A qualitative study in UK secondary schools. *BMC Public Health*, 22(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13034-x>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher education research & development*, 37(1), 58-71.
- Kaptanoğlu, S. (2017). *Örgüt yapısının yaratıcılığa etkisi: Yıldız teknopark şirketlerinde bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.
- Kantek, F., & Baykal, U. (2009). Organizational culture in nursing schools in Turkey: faculty members' perspectives. *International Nursing Review*, 56(3), 306-312.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279–297.
- Kartal, S. E. (2016). Determining school administrators' perceptions on institutional culture: A qualitative study. *Educational Process: International Journal*, 5(2), 152–166. <https://doi.org/10.12973/edupij.2016.52.6>
- Kestel, M. (2022). Critical thinking skill: A meta-analysis study (Doktora tezi)., Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kılıç, H. E., & Şen, A. İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 341–355. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3632>
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1–13.
- Korkut, A. (2008). *İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama düzeyleri, Büyükçekmece örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- MacNeil, A., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>.
- Meral, E., & Semerci, Ç. (2009). Yeni (2006) ilköğretim ingilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 50-54.
- Meriç, Ç. (2018). İlkokullarda örgüt kültürü ve örgütsel yaratıcılık ilişkisinin yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi: Balıkesir ili örneği. (Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Newman, D. S. & Rosenfield, S. A. (2023). Understanding school culture. building competence in school consultation, 23-44. <https://doi.org/10.4324/9781032622330-2>
- Noddings, N. (2006). Educational leaders as caring teachers. *School leadership and management*, 26(4), 339-345.
- Nurizka, R., Irawan, R., Sakti, S. A., & Hidayat, L. (2020). Internalization of school culture to foster awareness of pancasila values in elementary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4818-4825. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081053>
- Oktaviany, V., Mukhtar, M., & Wahyudi, M. (2019). Effect of work teams on school culture of the state senior high school in dki jakarta. *Proceedings of the International Conference on Environmental Awareness for Sustainable Development in Conjunction With Internat.* <https://doi.org/10.4108/eai.1-4-2019.2287268>.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323. <https://doi.org/10.2307/1170786>.
- Ott, J. S. (1989). *Organizational evaluation culture perspective*, Pasific Grove, CA Brooks/Cole.
- Özkara, E., & Tunç, B. (2020). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(3).
- Pedraja-Rejas, L., Maulén, C., & Rivas, C. (2025). Critical thinking in initial teacher training: An empirical study from Chile. *Behavioral Sciences*, 15(5), 603. <https://doi.org/10.3390/bs15050603>
- Pıçakçı, K. (2013). *Örgüt ikliminin bireylerin yaratıcılık performansı üzerindeki etkileri: moda sektöründe bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi. Kocaeli.
- Pirzada, S. U. S., Ilyas, M., & Amjad, Z. (2015). Organizational learning culture and its effects on critical thinking skills of female teachers of public sector higher education institutions. *Bulletin of Education and Research*, 37(2), 69–90.
- Schafersman, S. D. (1991). *An introduction to critical thinking*.1-13. <https://www.smartcollegeplanning.org/wp-content/uploads/2010/03/CriticalThinking.pdf> (erişim tarihi: 12.2.2024)
- Scholl, H. J. (2003). *E-government: a special case of ICT-enabled business process change*. In 36th Annual Hawaii International Conference on System Sciences. Proceedings of the (s. 12). IEEE. (Erişim tarihi: 12.12.2023)
- Stassen, M., & Schlosser, F. (2011). Perceived organizational membership and the retention of older workers. *Journal of organizational behavior*, 32(2), 319-344.

- Strijbos, J. & Engels, N. (2023). Students' development of deliberative competences: the contribution of democratic experiences in urban schools. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1142987>
- Şengül, C., & Üstündağ, T. (2009). *Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Şenol, H. & Lesinger, F. Y. (2018). The relationship between instructional leadership style, trust and school culture. *Leadership*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.75950>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics*. 497-516). Boston, MA: Pearson.
- Taşçıoğlu, H. (2010). Yerel yönetimlerde örgüt kültürünün örnek olay kapsamında değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 81-96.
- Tekin, B. (2008). *İş ortamı ve yaratıcılık arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.
- Trivedi, R., & Prakasha, G. S. (2021). Student alienation and perceived organizational culture: A correlational study. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(4), 1149-1158.
- Westhuizen, P. C. v. d., Mosoge, M. J., Swanepoel, L. H., & Coetsee, L. D. (2005). Organizational culture and academic achievement in secondary schools. *Education and Urban Society*, 38(1), 89-109. <https://doi.org/10.1177/0013124505279959>
- Vincent-Lancrin, S. (2023). Fostering and assessing student critical thinking: From theory to teaching practice. *European Journal of Education*, 58(3), 354-368.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks, including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404.
- Yalçın, Z. M. (2020) Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algıları. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yalçınsoy, A. (2019). Örgüt kültürü ve örgüt ikliminin örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinin analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 67-77.
- Yeloğlu, H. O. (2007). Örgüt, birey, grup bağlamında yenilik ve yaratıcılık tartışmaları. *Ege Academic Review*, 7(1), 133-152.
- Yüksel, M., & Bolat, T. (2016). Örgütsel politika, Hofstede'in örgüt kültürü boyutları, iş tutumları ve iş çıktıları ilişkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(3), 173-204.
- Yüzgeç, A. Y., & Sütçü, S. S. (2020). The relationship between critical thinking dispositions of prospective English language teachers and their levels of new media literacy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1952-1967.
- Zhu, C., Devos, G., & Li, Y. (2011). Teachers' perceptions of school culture and their organisational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 319-328. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9146-0>

## STATEMENTS

**Use of Artificial Intelligence:** No artificial intelligence-based tools were used at any stage of this study.

**Conflict of Interest:** There is no conflict of interest with anyone in the preparation, publication, or any process of the article.

**Ethics Approval:** Ethical committee approval has been obtained for this study (from the Ethics Committee of Educational Sciences at Muğla Sıtkı Koçman University [dated 14.06.2022 and numbered 88]). It can be requested from the corresponding author if necessary.

**Funding Sources:** During the research and implementation process of the article, no funding source(s) were used.

**Author Contributions:** The authors (B. Y. A. and A. Ç. S.) collaborated on all stages of this study (design, data collection, analysis, writing, and final review).

**Data Sharing:** The dataset/data used in the article may be shared within the framework of ethical rules and, if needed, upon request by the journal editorial board.

## GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin başarısında öğretmenler merkezi bir konuma sahiptir. Geleceğin teminatı olan çocukların ve gençlerin yetiştirilmesinde en önemli unsur, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumların yanı sıra moral ve motivasyon düzeyleridir. Öğretmenlerin belirlenmiş hedefler doğrultusunda nitelikli bireyler yetiştirebilmeleri, yalnızca bireysel özelliklerine değil, aynı zamanda içinde bulundukları okulun kültürel yapısına da bağlıdır. Bu nedenle öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları ve bu kültürün onların düşünme biçimleri üzerindeki etkileri, eğitim alanında dikkatle ele alınması gereken bir konudur.

Okul kültürü, öğretmenlerin mesleki doyumunu ve motivasyonunu artıran temel bir faktör olmakla birlikte, onların eleştirel düşünme eğilimlerini de doğrudan etkileyebilmektedir. Destekleyici ve pozitif bir okul kültürü, öğretmenlerin işlerine daha yüksek bir bağlılıkla yönelmelerine, öğrencilerle daha verimli etkileşim kurmalarına ve farklı bakış açılarını geliştirmelerine olanak sağlamaktadır. Nitekim Kahu ve Nelson (2018), örgüt kültürünün eğitim kurumlarında öğrenci katılımını, öğretmen performansını ve genel kurumsal etkililiği şekillendiren kritik bir unsur olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Bolat ve Korkmaz (2021), öğrenmeye etkin katılımın gerçekleşebileceği ortamların yaratılmasında okul kültürünün belirleyici rolüne dikkat çekmektedir.

Örgüt kültürü, literatürde farklı boyutlarıyla tanımlanmaktadır. Berberoğlu (1990), kültürü grup üyelerinin koordineli biçimde çalışmasını sağlayan bir yapı olarak tanımlarken, Dinçer (1992) bunu örgüt üyelerinin davranışlarını, inançlarını ve normlarını yönlendiren bir sistem olarak ele almaktadır. Bu bakış açısını genişleten Avcı (2021), örgüt kültürünü bir örgüt içinde bireyler ve gruplar tarafından kabul edilen, paylaşılan ve izlenen normlar, kurallar, algılar ve değerlerin bütünü olarak tanımlamaktadır. Daha güncel bir yaklaşımla Gerçek ve Özveren (2024) ise örgüt kültürünü yenilikçiliği, iş birliğini ve çevik davranışı teşvik eden ortak anlayışlar ve davranış kalıplarını kapsayan bir kavram olarak görmektedir. Bu bakış açıları, okul kültürünün yalnızca örgütsel başarıyı değil, aynı zamanda öğretmenlerin düşünme ve karar verme süreçlerini de şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Trivedi ve Prakasha (2021) da örgüt kültürünün, bireysel performansın ötesine geçerek öğrenciler ve topluluklar üzerinde geniş kapsamlı etkiler yarattığını vurgulamaktadır.

Özellikle eleştirel düşünme eğilimleri açısından, okul kültürü öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını, mesleki etkileşimlerini ve problem çözme stratejilerini doğrudan etkileyebilir. Kantek ve Baykal (2009) örgüt kültürünün eğitimcilerin tutumlarını ve davranışlarını şekillendirdiğini belirtirken, Fiscal (2021) kültürün üniversitelerde akademik performansı belirleyen bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, okul kültürünün öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin önemli bir yordayıcısı olabileceği düşünülmektedir. Ancak okul kültürü, çevre ve bireylerden bağımsız bir yapı değildir. İçinde bulunduğu sosyal kültürden etkilenirken, aynı zamanda onu da şekillendirir. Bireysel özellikler, çevresel faktörler ve örgütün iç dinamikleri, okul kültürünün gelişimini belirleyen temel parametrelerdir. Bununla birlikte, diğer faktörlerle karşılaştırıldığında okul kültürünün öğretmenlerin düşünme biçimleri üzerinde daha güçlü ve daha doğrudan bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. İşte bu noktada eleştirel düşünmeye yönelik eğilim devreye girmektedir. Örgüt kültüründe olduğu gibi, eleştirel düşünmeye yönelik eğilim ve tutum da eğitim ve öğretim bağlamında son derece önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim sistemi yalnızca bilginin aktarımından değil, aynı zamanda öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesinden de sorumludur. Bu noktada, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri; karmaşık problemleri anlama ve çözme, farklı bilgi parçaları arasında bağlantı kurma ve sağlam kararlar verme süreçlerinde belirleyicidir. Eleştirel düşünme eğilimleri sayesinde öğretmenler, bu becerileri öğrencilere kazandırarak onların bilişsel gelişimlerine katkıda bulunabilirler (Çiçek Sağlam, Çankaya, Üçer ve Çetin, 2017; Pedraja-Rejas, Maulen ve Rivas, 2025).

Eleştirel düşünmenin eğitim ortamlarındaki önemi ve bu becerinin gelişiminde öğretmenlerin rolü tartışmasıdır. Bu nedenle literatürde, öğretmenler ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini ele alan pek çok araştırma bulunmaktadır (Ekinci ve Aybek, 2010; Balım, 2009; Meral ve Semerci, 2009 vb.). Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi, “neye inanılacağına veya ne yapılacağına karar vermeye odaklanan yansıtıcı ve makul bir düşünce sistemi” olarak tanımlamaktadır. Eleştirel düşünme; bilgi arama, edinme, değerlendirme, analiz etme, sentezleme ve kavramlaştırma gibi karmaşık bilişsel süreçleri içermektedir (Bahmanpour vd., 2018). Bu süreç rasyonel, mantıklı, amaçlı ve sonuç odaklı düşünmeyi kapsamakta;



gözlem, deneyim, düşünce ve iletişim yoluyla elde edilen bilgilerin analiz edilmesini, sentezlenmesini ve değerlendirilmesini içermektedir (Fero vd., 2010). Ayrıca eleştirel düşünme; analitik değerlendirme, problem çözme, farklı bakış açılarını dikkate alma ve bağımsız düşünme gibi beceri ve eğilimleri barındıran çok boyutlu bir düşünme biçimi olarak değerlendirilmektedir. Eleştirel düşünme, öğrenmenin önemli bir çıktısı olarak kabul edilmekle birlikte, kavramsal tanımlamaları ve öğretim süreçlerine nasıl entegre edileceği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır (Stassen vd., 2011). Bu bağlamda, yansıtıcı düşünce, bireylerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirmenin etkili bir yöntemi olarak görülmektedir (Viner et al., 2020). Ayrıca yapılan araştırmalar, eleştirel düşünme becerilerinin gerçek yaşam durumlarına aktarılabilir olduğunu ortaya koymaktadır (Çubukçu, 2011). Bu nedenle, bireylerin eleştirel düşünme anlayışını derinleştirmek için eğitim programlarının içerisine bu becerilerin dâhil edilmesi önerilmektedir (Vincent-Lancrin, 2023).

Eleştirel düşünme çok yönlü bir süreç olup farklı zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır. Bu beceriye sahip bireyler, yeni ve farklı fikirlere her zaman açık olup, karşılaştıkları sorunların nedenlerini sorgulayabilir, çözüm için güvenilir bilgi kaynaklarına ulaşmaya çalışabilir ve ayrıntılara takılmadan temel soruna odaklanarak çözüm yolları geliştirebilirler (Doğanay, 2000). Bu çerçevede, bireylerin eleştirel düşünme becerilerini etkili biçimde ortaya koyabilmeleri, içinde bulundukları örgütün bu beceriyi destekleyici bir kültüre sahip olmasıyla yakından ilişkilidir (Pirzada, Ilyas & Amjad, 2015).

Bununla birlikte, örgüt kültürü ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Alanyazında örgüt kültürü ile farklı değişkenlerin çalışıldığı araştırmalar (Yalçınsoy, 2019; Taşçıoğlu, 2010; Yüksel ve Bolat 2016; Meriç, 2018; Özkara, Tunç, 2020) olduğu görülmüştür. Aynı şekilde eleştirel düşünme ile ilgili araştırmalar tarandığında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerine araştırmaların (Çiçek Sağlam ve Büyükuysal, 2013; Demirtaş, 2010) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerle yürütülen çalışmalarda ise medya okur yazarlığı, bilgi okur yazarlığı, örgütsel bağlılık gibi konularla ilişkili çalışıldığı görülmektedir (Çiçek Sağlam vd., 2017; Erdem, İlhan ve Çelik, 2013; Yüzgeç, 2020; Korkmaz, 2009).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, örgüt kültürünün öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini etkileyebileceği ileri sürülebilir. Öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algılarının, onların pedagojik yaklaşımlarını, sınıf içi uygulamalarını ve öğrencilerle kurdukları ilişkileri şekillendirmede rol oynadığı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algıları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi önemlidir. Bunun nedeni, eleştirel düşünmenin problem çözme, alternatif yaklaşımlar üretme ve öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme açısından eğitim ortamlarında temel bir unsur olması, okul kültürünün ise bu süreçte destekleyici ya da sınırlayıcı bir rol oynayabilmesidir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu eğilime ne ölçüde sahip olduklarının araştırılması, onların okul içindeki olayları farklı bakış açılarından değerlendirmelerine, sağlıklı yargılara ulaşmalarına ve eğitim sürecine daha etkili bir şekilde katkıda bulunmalarına olanak sağlayacaktır.

Bu açıklamalar ışığında, bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin örgüt kültürüne (destek, başarı, bürokratik ve görev kültürü boyutlarında) ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri (katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik alt boyutlarında) cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri eleştirel düşünme eğilimlerini yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışma, belirlenen bir durumu ya da olguyu var olan biçimde ifade etmeyi amaçlayan (Creswell, 2014; Karasar, 2012) ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışma, öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Muğla il merkezi ve ilçelerindeki kamuya ait, ilköğretim, ortaokul ve liselerinde görev yapan 13.893 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemen belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntemin tercih edilmesinin nedeni araştırmacı için kolay ulaşılabilir olmasıdır. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma imkânı bulunmadığında sıklıkla kullanılmaktadır (Cohran, 1977). Evreni temsil eden örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyi için en az 374 olarak hesaplanmış ve toplam 377 öğretmene ulaşılmıştır (Krejcie ve Morgan, 1970). Örneklemde yer alan öğretmenlerin 218'i kadın, 159'u erkektir. Öğretmenlerin 99'unun kıdemi 9 yıl ve altındayken, 167'sinin kıdemi 10-20 yıl arasındadır ve 111 öğretmenin kıdemi 21 yıl ve üzerindedir. Öğretmenlerin 110'u ilköğretimde, 136'sı ortaokullarda ve 131'i liselerde görev yapmaktadır.

### Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanma aşaması, Covid 19 pandemi sürecinin hemen sonrasında olduğu için ölçekler online dağıtılmıştır. Ölçeklerin doldurulmasına ilişkin gerekli açıklamalar uygulama öncesinde dijital platformlar üzerinden yapılmış ve ölçekler uygulanmıştır. Online olarak başlatılan ilk tur veri toplama sürecinde öğretmenlerden yeterli sayıda geri dönüş olmamıştır. Bir hafta kadar bekledikten sonra ikinci tur veri toplama sürecine başlanmıştır. Bu süreç yaklaşık bir ay sürmüştür. Süreç sonunda yeterli sayıya ulaşıldığı görülünce ölçekler yanıtlamaya kapatılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Okul Kültür Ölçeği (OKÖ) ve Florida Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (UF/EMI) kullanılmıştır.

Örgüt kültürü ölçeği için Terzi (2005) tarafından geliştirilen Okul Kültür Ölçeği kullanılmıştır. Okul Kültür Ölçeği (OKÖ) Destek, Başarı, Bürokratik, Görev alt boyutlarından oluşmaktadır. Okul Kültür Ölçeği (OKÖ) "Hiçbir zaman" (1), "Nadiren" (2), "Bazen" (3), "Çoğunlukla" (4) ve "Her zaman" (5), şeklinde 5'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin destek kültürü alt boyutundaki Cronbach Alpha katsayısı 0,88, başarı kültürü alt boyutunda Cronbach Alpha katsayısı 0,82, bürokratik kültür alt boyutunda Cronbach Alpha katsayısı 0,76 ve görev kültürü alt boyutunda Cronbach Alpha katsayısı 0,74 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten tam puan alınamamakta, boyutlar üzerinden hesaplama yapılmaktadır. Bu araştırma için ise ölçeğin destek kültürü alt boyutundaki Cronbach Alpha katsayısı 0,86, başarı kültürü alt boyutunda Cronbach Alpha katsayısı 0,84, bürokratik kültür alt boyutunda Cronbach Alpha katsayısı 0,72 ve görev kültürü alt boyutunda Cronbach Alpha katsayısı 0,74 olarak hesaplanmıştır.

Florida Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği (UF/EMI), Ertaş Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik boyutlarını içermektedir. Bu üç boyut toplam varyansın %51,95'ini tarafından açıklanmaktadır. Ölçek 25 maddeliktir. Yanıtlar 1-hiç katılmıyorum ve 5-tamamen katılıyorum aralığındadır. Toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin faktör yük değerleri .45 ile .84 arasındadır. Ölçeğin DFA ile belirlenen uyum iyiliği değerleri şöyledir:  $\chi^2 /sd = 2.99$ , RMSEA = .08, NFI = .91, NNFI = .94, CFI = .94, RMR = .06, SRMR = .06, GFI = .84, AGFI = .81'dir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise .91'dir. Bu araştırma için ölçeğin güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinden önce varyans analizi ve regresyon analizi varsayımlarına bakılmıştır. Öncelikle Mahalanobis uzaklığı göz önünde bulundurularak uç değerler temizlenmiştir. Mahalanobis uzaklığında .001'in altındaki değerler uç değer olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2013). Daha sonra dağılımın normalliği için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş, +1 ile -1

aralığı (Çokluk vd., 2016) ölçüt alınmıştır. Ek olarak değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun (multi-collinearity) olup olmadığına karar vermek için açıklanamayan varyans tolerans değerinin (1-R<sup>2</sup>) .20'den küçük, VIF (Variance Inflation Factor) değerinin 10'dan büyük ve CI (Condition Indices) değerinin 30'dan yüksek olmaması göz önünde bulundurulmuştur (Büyüköztürk vd., 2019). Bunların yanında verinin homojenliği test etmek için Levene testi ve Box's M Testi kullanılmıştır. Yürütülen bu işlemlerin neticesinde veri setinin varyans analizi ve regresyon analizi koşullarını sağladığı görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Kişisel bilgilerin analizinde yüzde ve frekans kullanılmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri görüşlerinin çözümlemesinde aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleriyle eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için t-testi; okul türü, branş ve kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri, örgüt kültürü davranışlarını anlamlı düzeyde yordama durumunu belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada yapılan karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

### Araştırma Etiği

Bu araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Araştırmada veriler toplanmadan önce Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 14.06.2022 tarihli ve 88 no'lu kararı ile onaylanmış olup, araştırma sürecinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği" kurallarına uyulmuştur.

### BULGULAR

Araştırmanın ilk alt amacı ile öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Örgüt Kültürü Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

|                   | N   | $\bar{X}$ | S    | Çarpıklık | Basıklık |
|-------------------|-----|-----------|------|-----------|----------|
| Destek Kültürü    | 377 | 3.60      | 0.69 | -.28      | -.08     |
| Başarı Kültürü    | 377 | 3.85      | 0.54 | -.42      | .48      |
| Bürokratik Kültür | 377 | 3.20      | 0.52 | .10       | -.15     |
| Görev Kültürü     | 377 | 3.96      | 0.48 | -.19      | .11      |

Tablo 1'e göre öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri destek kültürü boyutunda ( $X = 3.60$ ,  $S = .69$ ), başarı kültürü boyutunda ( $X = 3.85$ ,  $S = .54$ ), bürokratik kültür boyutunda ( $X = 3.20$ ,  $S = .52$ ) ve görev kültürü boyutunda ( $X = 3.96$ ,  $S = .48$ ) orta düzeyin üzerinde hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacı ile öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri 3 boyutta incelenmiştir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeyi katılım boyutunda ( $X = 4.10$ ,  $S = .40$ ), olgunluk boyutunda ( $X = 3.99$ ,  $S = .38$ ) ve üçüncü alt boyutu olan yenilikçilik ( $X = 4.14$ ,  $S = .39$ ) boyutlarından orta düzeyin üzerindedir.

**Tablo 2.** Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

|                   | N   | $\bar{X}$ | S    | Çarpıklık | Basıklık |
|-------------------|-----|-----------|------|-----------|----------|
| Katılım           | 377 | 4.10      | 0.40 | .22       | .13      |
| Bilişsel Olgunluk | 377 | 3.99      | 0.38 | .29       | -.07     |
| Yenilikçilik      | 377 | 4.14      | 0.39 | .19       | .25      |

Araştırmanın üçüncü alt amacı ile öğretmen görüşlerinin örgüt kültürünün destek, başarı, bürokratik ve görev kültürü boyutlarında cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Cinsiyete ilişkin bulgular metin içerisinde verilmiş olup tabloya eklenmemiştir. Mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine ilişkin bulgular sırasıyla Tablo 3, 4, 5 ve 6'da sunulmuştur.

**Tablo 3.** Demografik Değişkenlere Destek Kültürü Boyutuna İlişkin Bulgular

|           |                  | n   | $\bar{X}$ | S    | sd    | F    | p    |
|-----------|------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Kıdem     | 9 yıl ve daha az | 99  | 3.58      | 0.62 | 2-374 | 0.86 | 0.42 |
|           | 10-20 yıl        | 167 | 3.56      | 0.70 |       |      |      |
|           | 21 yıl ve üzeri  | 111 | 3,67      | 0,73 |       |      |      |
| Okul türü | İlkokul          | 110 | 3.63      | 0.74 | 2-374 | 0.79 | 0.45 |
|           | Ortaokul         | 136 | 3.64      | 0.64 |       |      |      |
|           | Lise             | 131 | 3.54      | 0.69 |       |      |      |

Örgüt kültürünün destekleyici kültür boyutunda öğretmen görüşleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $t(375) = 0,56$ ;  $p = .55$ ;  $p > .05$ ]. Tablo 3 de görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre [ $F(2-374) = 0,42$ ;  $p > .05$ ] ve okul türü değişkenine göre [ $F(2-374) = 0,45$ ;  $p > .05$ ] de anlamlı bir farklılık göstermediğini görülmektedir.

**Tablo 4.** Demografik Değişkenlere Göre Başarı Kültürü Boyutuna İlişkin Bulgular

|           |                  | n   | $\bar{X}$ | S    | sd    | F    | p    |
|-----------|------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Kıdem     | 9 yıl ve daha az | 99  | 3.83      | 0.47 | 2-374 | 1.80 | 0.16 |
|           | 10-20 yıl        | 167 | 3.81      | 0.55 |       |      |      |
|           | 21 yıl ve üzeri  | 111 | 3,93      | 0,58 |       |      |      |
| Okul türü | İlkokul          | 110 | 3.84      | 0.58 | 2-374 | 0.05 | 0.95 |
|           | Ortaokul         | 136 | 3.86      | 0.47 |       |      |      |
|           | Lise             | 131 | 3.86      | 0.58 |       |      |      |

Öğretmenlerin başarı kültürüne ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t(375) = 0,54$ ;  $p = .63$ ;  $p > .05$ ]. Tablo 4 de görüldüğü üzere, öğretmenlerin başarı kültürüne ilişkin görüşleri kıdem [ $F(2-374) = .16$ ;  $p > .05$ ] ve okul türü [ $F(2-374) = .95$ ;  $p > .05$ ] değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 5.** Demografik Değişkenlere Göre Bürokratik Kültür Boyutuna İlişkin Bulgular

|           |                  | n   | $\bar{X}$ | S    | sd    | F    | p    |
|-----------|------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Kıdem     | 9 yıl ve daha az | 99  | 3.29      | 0.52 | 2-374 | 2.30 | 0.10 |
|           | 10-20 yıl        | 167 | 3.19      | 0.55 |       |      |      |
|           | 21 yıl ve üzeri  | 111 | 3,13      | 0,46 |       |      |      |
| Okul türü | İlkokul          | 110 | 3.22      | 0.53 | 2-374 | 1.31 | 0.27 |
|           | Ortaokul         | 136 | 3.14      | 0.49 |       |      |      |
|           | Lise             | 131 | 3.24      | 0.53 |       |      |      |

Öğretmenlerin görüşleri, bürokratik kültür boyutu açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t(375) = -1,12$ ;  $p = .23$ ;  $p > .05$ ]. Tablo 5'e bakıldığında, öğretmen görüşlerinin bürokratik kültür boyutunda kıdem [ $F(2-374) = .10$ ;  $p > .05$ ] ve okul türü [ $F(2-374) = .27$ ;  $p > .05$ ] değişkenlerine göre de anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

**Tablo 6.** Demografik Değişkenlere Göre Görev Kültürü Boyutuna İlişkin Bulgular

|           |                   | n   | $\bar{X}$ | S    | sd    | F    | p    |
|-----------|-------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Kıdem     | 9 yıl ve daha az* | 99  | 3.97      | 0.52 | 2-374 | 5.40 | 0.05 |
|           | 10-20 yıl         | 167 | 3.89      | 0.55 |       |      |      |
|           | 21 yıl ve üzeri*  | 111 | 4.07      | 0,46 |       |      |      |
| Okul türü | İlkokul           | 110 | 3.91      | 0.51 | 2-374 | 1.31 | 0.06 |
|           | Ortaokul          | 136 | 3.93      | 0.45 |       |      |      |
|           | Lise              | 131 | 4.04      | 0.47 |       |      |      |

Öğretmenlerin görüşleri, görev kültürü boyutu açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t(375) = -0,21$ ;  $p = .77$ ;  $p > .05$ ]. Ancak, Tablo 6'da gösterildiği üzere, öğretmenlerin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $F(2-374) = .05$ ;  $p = .05$ ]. Bu farklılık, 9 yıl ve daha az kıdeme sahip olanlarla 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar arasındadır. Öğretmen görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $F(2-374) = .06$ ;  $p > .05$ ].

Araştırmanın dördüncü alt amacı, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin alt boyutları olan katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçilik boyutlarında cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Cinsiyete ilişkin bulgular metin içerisinde verilmiş olup tabloya eklenmemiştir. Mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine ilişkin bulgular sırasıyla Tablo 7, 8 ve 9'da sunulmuştur.

**Tablo 7.** Demografik Değişkenlere Göre Katılım Boyutuna Ait Bulgular

|           |                  | n   | $\bar{X}$ | S    | sd    | F    | p    |
|-----------|------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Kıdem     | 9 yıl ve daha az | 99  | 4.04      | 0.33 | 2-374 | 1.97 | 0.14 |
|           | 10-20 yıl        | 167 | 4.10      | 0.43 |       |      |      |
|           | 21 yıl ve üzeri  | 111 | 4.15      | 0.42 |       |      |      |
| Okul türü | İlkokul          | 110 | 4.04      | 0.44 | 2-374 | 1.58 | 0.20 |
|           | Ortaokul         | 136 | 4.12      | 0.38 |       |      |      |
|           | Lise             | 131 | 4.13      | 0.39 |       |      |      |

Öğretmenlerin eleştirel düşünmenin katılım boyutuna ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t(375) = -0.48$ ;  $p = .66$ ;  $p > .05$ ]. Tablo 7, kıdem değişkenine [ $F(2-374) = .14$ ;  $p > .05$ ] veya okul türü değişkenine [ $F(2-374) = .20$ ;  $p > .05$ ] göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

**Tablo 8.** Demografik Değişkenlere Göre Bilişsel Olgunluk Boyutuna Ait Bulgular

|           |                  | n   | $\bar{X}$ | S    | sd    | F    | p    |
|-----------|------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Kıdem     | 9 yıl ve daha az | 99  | 4.04      | 0.33 | 2-374 | 0.94 | 0.39 |
|           | 10-20 yıl        | 167 | 4.10      | 0.43 |       |      |      |
|           | 21 yıl ve üzeri  | 111 | 4.15      | 0.42 |       |      |      |
| Okul türü | İlkokul          | 110 | 4.94      | 0.43 | 2-374 | 1.56 | 0.21 |
|           | Ortaokul         | 136 | 4.00      | 0.36 |       |      |      |
|           | Lise             | 131 | 4.03      | 0.35 |       |      |      |

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğine ilişkin görüşleri, bilişsel olgunluk boyutu açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $t(375) = -2.03$ ;  $p < .05$ ]. Tablo 8'e bakıldığında kıdem değişkenine [ $F(2-374) = .39$ ;  $p > .05$ ] ve okul türü değişkenine [ $F(2-374) = .21$ ;  $p > .05$ ] göre de anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

**Tablo 9.** Demografik Değişkenlere Göre Yenilikçilik Boyutuna Ait Bulgular

|           |                  | n   | $\bar{X}$ | S    | sd    | F    | p    |
|-----------|------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Kıdem     | 9 yıl ve daha az | 99  | 4.08      | 0.34 | 2-374 | 1.97 | 0.14 |
|           | 10-20 yıl        | 167 | 4.17      | 0.41 |       |      |      |
|           | 21 yıl ve üzeri  | 111 | 4.14      | 0.37 |       |      |      |
| Okul türü | İlkokul          | 110 | 4.11      | 0.41 | 2-374 | 0.52 | 0.58 |
|           | Ortaokul         | 136 | 4.16      | 0.38 |       |      |      |
|           | Lise             | 131 | 4.13      | 0.37 |       |      |      |

Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin yenilikçilik boyutuna ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir [ $t(375) = -0.75$ ;  $p = .45$ ;  $p > .05$ ]. Tablo 9'a bakıldığında, eleştirel düşünme eğilimleri ölçeğinin yenilikçilik boyutunda öğretmen görüşlerinin kıdem [ $F(2-374) = .14$ ;  $p > .05$ ] ve okul türü değişkenine göre [ $F(2-374) = .58$ ;  $p > .05$ ] anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt amacı ile öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinde etkisi olduğu düşünülen, destek, başarı, bürokratik ve görev kültürü gibi değişkenlerin, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini ne şekilde yordadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmış ve Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin Örgüt Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerini Yordama Düzeyine Yönelik Bulgular

| Bağımlı Değişken                                               | Bağımsız Değişken | B     | Standart Hata | $\beta$ | t     | p   | İkili (r) | Kısmi (r) | VIF  |
|----------------------------------------------------------------|-------------------|-------|---------------|---------|-------|-----|-----------|-----------|------|
| Katılım                                                        | Sabit             | 2.557 | .21           | -       | 12.11 | .00 | -         | -         |      |
|                                                                | Destek            | -.03  | .05           | -.05    | -.59  | .55 | -.02      | -.03      | 3.14 |
|                                                                | Başarı            | .25   | .06           | .33     | 4.01  | .00 | .19       | .20       | 3.08 |
|                                                                | Bürokratik        | .06   | .03           | .08     | 1.76  | .07 | .08       | .09       | 1.05 |
|                                                                | Görev             | .11   | .04           | .13     | 2.51  | .01 | .12       | .12       | 1.32 |
| R=.89 R <sup>2</sup> =.15, F <sub>(4-379)</sub> = 16.54, p=.00 |                   |       |               |         |       |     |           |           |      |
| Bilişsel Olgunluk                                              | Sabit             | 2.61  | .19           | -       | 13.13 | .00 | -         | -         |      |
|                                                                | Destek            | -.13  | .04           | -.23    | -2.76 | .00 | -.13      | -.14      | 3.14 |
|                                                                | Başarı            | .24   | .05           | .34     | 4.12  | .00 | .19       | .20       | 3.08 |
|                                                                | Bürokratik        | .19   | .03           | .26     | 5.28  | .00 | .25       | .26       | 1.05 |
|                                                                | Görev             | .07   | .04           | .09     | 1.71  | .08 | .08       | .08       | 1.32 |
| R=.37 R <sup>2</sup> =.14, F <sub>(2-381)</sub> = 15.26, p=.00 |                   |       |               |         |       |     |           |           |      |
| Yenilikçilik                                                   | Sabit             | 2.69  | .23           | -       | 13.27 | .00 | -         | -         |      |
|                                                                | Destek            | -.001 | .04           | -.001   | -.01  | .98 | -.001     | -.001     | 3,14 |
|                                                                | Başarı            | .20   | .06           | .28     | 3.36  | .00 | .16       | .17       | 3.08 |
|                                                                | Bürokratik        | .10   | .03           | .13     | 2.73  | .00 | .13       | .14       | 1.05 |
|                                                                | Görev             | .08   | .04           | .10     | 1.95  | .05 | .09       | .10       | 1.32 |
| R=.37, R <sup>2</sup> =.13, F <sub>(6-377)</sub> =14.71, p=.00 |                   |       |               |         |       |     |           |           |      |

Tablo 10’da görüldüğü gibi, yapılan çoklu regresyon analizi neticesinde, eleştirel düşünmenin katılım boyutu, örgüt kültürünün, destek, başarı, bürokratik ve görev kültürü boyutlarıyla ( $R = 0.89$ ,  $R^2 = 0.15$ ) anlamlı bir ilişki sergilemektedir ( $F(3-377) = 16.54$ ,  $p < 0.05$ ). Eleştirel düşünme eğilimlerinin bilişsel olgunluk boyutu, örgüt kültürünün, destek, başarı, bürokratik ve görev kültürü boyutlarıyla ( $R = 0.37$ ,  $R^2 = 0.14$ ) anlamlı bir ilişki göstermektedir ( $F(3-377) = 15.26$ ,  $p < 0.05$ ). Eleştirel düşünme eğilimlerinin yenilikçilik boyutu da örgüt kültürünün, destek, başarı, bürokratik ve görev kültürü boyutlarıyla ( $R = 0.37$ ,  $R^2 = 0.13$ ) anlamlı bir ilişki içindedir ( $F(3-377)=14.71$ ,  $p < 0.05$ ). Görev, başarı, bürokratik ve destek kültürü boyutları eleştirel düşünmenin katılım boyutunun %14’ünü, bilişsel olgunluk boyutunun %13 ve yenilikçilik boyutunun ise %12’sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, eleştirel düşünmenin katılım boyutu üzerindeki etki önem sırası, başarı ( $\beta = .33$ ), görev ( $\beta = .13$ ), bürokratik ( $\beta = .08$ ), destek ( $\beta = -.05$ )tir. Eleştirel düşünmenin bilişsel olgunluk boyutu üzerindeki etki önem sırası, başarı ( $\beta = .34$ ), bürokratik ( $\beta = .26$ ), görev ( $\beta = .09$ ), destek ( $\beta = -.23$ )tir. Eleştirel düşünmenin yenilikçilik boyutu üzerindeki etki önem sırası, başarı ( $\beta = .28$ ), bürokratik ( $\beta = .13$ ), görev ( $\beta = .10$ ), destek ( $\beta = -.00$ )tir. Regresyon katsayılarının anlamlılık puanları göz önüne alındığında başarı ( $p < .05$ ) ve görev ( $p < .05$ ) değişkenlerinin, eleştirel düşünmenin katılım boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılık puanları göz önüne alındığında başarı ( $p < .05$ ), destek ( $p < .05$ ) ve bürokratik ( $p < .05$ ), değişkenlerinin, eleştirel düşünmenin bilişsel olgunluk boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılık puanları göz önüne alındığında başarı ( $p < .05$ ), destek ( $p < .05$ ), bürokratik ( $p < .05$ ), değişkenlerinin, eleştirel düşünmenin yenilikçilik boyutu üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Örgüt kültürü ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde; örgüt kültürünün alt boyutları destek ( $r = .27$ ), başarı ( $r = .35$ ), ve görev ( $r = .37$ ) boyutları ile katılım boyutunda pozitif ve orta düzeyde, bürokratik ( $r = .08$ ) boyutu arasında ise pozitif ve düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Örgüt kültürünün alt boyutu destek boyutu ile bilişsel olgunluk boyutu arasında ( $r = -.05$ ) negatif yönlü düşük ilişki bulunmaktadır. Başarı ( $r = .18$ ) ve görev ( $r = .17$ ) boyutları ile bilişsel olgunluk boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyde; bürokratik boyut ( $r = .28$ ) ile ise pozitif ve orta düzeyde ilişki bulunmaktadır. Örgüt kültürünün alt boyutları destek ( $r = .26$ ), başarı ( $r = .32$ ) ve görev ( $r = .25$ ) boyutları ile yenilikçilik boyutunda pozitif ve orta düzeyde, bürokratik boyutu ile ( $r = .13$ ) pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın ilk alt amacı

öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşlerini belirlemek olmuştur. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri orta düzeyin üzerindedir. Araştırmanın bu bulgusu Meriç'in (2018) ve Ballı'nın (2019) bulgularıyla benzerdir. Öğretmenlerin örgüt kültür düzeyi incelendiğinde görev kültürü boyutunun ön plana çıktığı, bürokratik kültür alt boyutunun daha düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Bürokratik kültür boyutunun diğer boyutlara göre daha düşük düzeyde olması okullardaki bürokrasinin azaldığının bir göstergesi olduğu varsayılabilir. Nitekim örgüt kültürü, örgütsel davranışı ve performansı güçlü bir şekilde etkilemektedir (Ott, 1989; Scholl, 2003). Bu konuda alanyazında örgüt kültürü (Ayık ve Şayir, 2005; Çetiner 2019; Demirtaş, 2010; Emir, 2013; Korkmaz, 2009) ile çeşitli değişkenler çalışılmış ve bu çalışmalarda genellikle örgüt kültürü düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirtilmiştir.

Araştırmanın ikinci amacı öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini ortaya koymaktır. Mevcut araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca eleştirel düşünme eğilimi boyutları arasında yenilikçilik boyutu daha ön planda bulunmuşken, bilişsel olgunluk boyutunun göreceli en düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bilişsel olgunluk açısından objektif olamaması ve farklı bakış açıları keşfetme de daha zayıf kaldığı anlamına gelebilir. Halpern (1988)'a göre araştırmalar öğretmenlerin yeterince düşünemediğini ya da başka bir ifadeyle kusurlu düşündüğünü göstermektedir. Çakan Akkaş ve Kabataş Memiş (2021), çalışmalarında eleştirel düşünme düzeylerinin orta ve düşük seviyede olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde (Alkın Şahin vd., 2016; Çiçek Sağlam vd., 2017; Koç Erdamar ve Bangir Alpan, 2017; Şengül ve Üstündağ, 2009) olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılık dikkat çekicidir. Ancak çalışmalar dikkatli incelendiğinde, farklılığın genel olarak kullanılan ölçme aracından ve buna bağlı olarak elde edilen puanların yorumlanmasından kaynaklandığı görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimlerini düşük olarak belirleyen bu çalışmalarda (Çetinkaya, 2011; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Emir, 2013; Gürol-Arslan, Demir, Eşer ve Khorshid, 2009; Hamurcu, Günay ve Akamca, 2005; Kartal, 2012; Korkmaz, 2009) Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) kullanılmıştır. CCTDI'da eleştirel düşünme eğilimi puanı 240'tan ( $240/75 = 3.2$ 'den) az olan katılımcıların eleştirel düşünme eğilimi düşük, 300'den ( $300/75 = 4.0$ 'ten) fazla olanların ise eleştirel düşünme eğilimleri yüksek olarak yorumlanmaktadır (Kökdemir, 2003). Ancak bu farklılık örneklem grubunun özellikleri gibi başka nedenlerden de kaynaklanabilir.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt amaçları demografik değişkenlere göre öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşlerini ve eleştirel düşünme eğilimlerinin nasıl farklılaştığını ortaya koymaktır. Araştırma sonuçlarında örgüt kültürünün destek, başarı bürokratik kültür boyutlarında cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu durum Yalçın (2020) ve Ballı (2019) çalışmalarındaki sonuçlarla benzerdir. Ancak örgüt kültürünün görev kültürü boyutunda kıdeme göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Buna göre, daha kıdemli öğretmenlerin görev yönelimli olduğu söylenebilir. Bu bulgu Terzi'nin (2005) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Korkut'a göre (2008) ise yöneticilerin öğretmenlere göre örgüt kültürünü algılama düzeyleri daha yüksektir.

Bulgulara göre, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri bilişsel olgunluk ve yenilikçilik boyutlarında cinsiyet, kıdem ve okul türü değişkenleri bağlamında anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri katılım boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre, erkek öğretmenlerin kadınlara göre katılım boyutunda eleştirel düşünme eğilimleri daha yüksektir. Bu durum, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha problem çözmede ve akıl yürütmeye okul kültürü içinde kendini daha ön plana çıkardığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Korkmaz (2009) yürüttüğü araştırmasında öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin görev yapılan eğitim kademesi, cinsiyet ve kıdeme göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Gelen (2002) ve Güçlü (2003) ise öğretmenlerin kıdeminin eleştirel düşünceleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmektedir. Erdem, İlhan, Çelik (2013) ise çalışmalarında eleştirel düşünme eğilimleri branş bazında değişiklik göstermektedir. Gökay (2020) ise araştırmasında cinsiyet ve anne eğitim düzeyi değişkenlerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini etkilemediğini ancak öğrenim görülen bölüm ve baba eğitim düzeyleri değişkenlerinin, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın son alt amacı öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinde etkisi olduğu düşünülen, destek, başarı, bürokratik ve görev kültürü gibi değişkenlerin, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini ne şekilde yordadığını ortaya çıkarmak için yapılan çoklu regresyon analizi neticesinde, örgüt kültürünün, başarı ve görev boyutlarıyla eleştirel düşünme eğilimlerinin katılım boyutu, anlamlı bir ilişki sergilemiştir. Örgüt kültürünün başarı ve görev boyutunun eleştirel düşünme eğiliminin katılım boyutunu anlamlı bir şekilde yordaması başarının ödüllendirilmesi ve görev amaçlı kültürlerde problem çözme ve akıl yürütme de bireyleri ön plana çıkarmada etkili olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında okul kültürünün, bir okulun içindeki çevreyi ve etkileşimleri tanımlayan ve paylaşılan değerleri, inançları, gelenekleri ve davranışları kapsadığı anlaşılmaktadır (Newman, 2023; Nurizka ve diğerleri, 2020). Nitekim okul kültürü, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve diğer personel tarafından şekillenerek okulun sosyal normlarını ve değerlerini yansıtmaktadır (Şenol ve Lesinger, 2018; Oktaviany vd., 2019).

Örgüt kültürünün, destek, başarı, bürokratik ve görev boyutlarıyla eleştirel düşünme eğilimlerinin bilişsel olgunluk boyutu anlamlı bir ilişki sergilemiştir. Örgüt kültürünün başarı, destek ve bürokratik kültür boyutlarının eleştirel düşünme eğiliminin bilişsel olgunluk boyutunu anlamlı bir şekilde yordaması, örgüt içi güven ve iletişim, örgüt içindeki bürokrasi ve başarıyı ödüllendirme kültürü, öğretmenlerin objektif düşünme, farklı bakış açılarına yönelme ve diğer fikirlere saygı duyma eğilimleri üzerinde etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bilindiği üzere okul kültürü akademik başarı, öğretmen performansı, okul içi ilişkiler ve öğrenci ruh sağlığı gibi pek çok dinamiği etkilemektedir (MacNeil vd., 2009; Westhuizen vd., 2005; Kartal, 2016; Jessiman vd., 2022). Buna göre araştırmada değerlendirilen okul kültürünün başarıyı ödüllendirme ve bürokrasi kültürü alt boyutunun öğretmenleri yeni bakış açılarını oluşturmaya yönlendirdiği ve bunu desteklediği savunulabilir.

Örgüt kültürünün, başarı, görev ve bürokratik boyutlarıyla eleştirel düşünme eğilimlerinin yenilikçilik boyutu da anlamlı bir ilişki sergilemiştir. Örgüt kültürünün başarı, bürokratik ve görev boyutlarının eleştirel düşünme eğilimlerinin yenilikçilik boyutlarını anlamlı bir şekilde yordaması başarıya hedefli ve ödüllendirilen örgütün amaçlarına ulaşmasına katkı sunduğunun göstergesidir. Schafersman (1991)'a göre, eleştirel düşünme eğilimlerine sahip bireyler alternatif eylemlerin olası sonuçlarını öngörebilir ve kanıtları bağımsız ve ustaca kullanma yeteneğine sahiptirler. Bu bireylerin yenilikçi olmamaları için bir gerekçe olarak görünmemektedir. Özellikle alanyazında belirtildiği gibi okul kültürü, öğrencilerin aidiyet duygusunu geliştirmede, okula katılımını artırmada ve öğrenci başarısını artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Osterman, 2000; Jessiman vd., 2022; Kartal, 2016). Mevcut çalışmada da öğretmenlerin başarı, görev ve bürokratik kültür yönelimli olmaları onları yenilikçi olma konusunda destekleyici olmaktadır. Nitekim okul kültürü, bir okulun içindeki çevreyi ve etkileşimleri tanımlayan paylaşılan değerleri, inançları, gelenekleri ve davranışları kapsamaktadır (Newman, 2023; Nurizka ve diğerleri, 2020).

## ÖNERİLER VE ÇIKARIMLAR

Araştırmaya göre öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri eleştirel düşünme eğilimlerinin önemli belirleyicisidir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşlerindeki alt boyutların eleştirel düşünme eğilimlerini arttırdığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu Meriç'in (2018) ve Ballı'nın (2019) araştırma sonuçları ile benzer sonuçlara sahiptir. Bu araştırmalarda öğretmenlerin örgüt kültürü algıları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri incelenmiş ve araştırma sonuçlarında örgüt kültürünün öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Kaptanoğlu (2017), Tekin (2008), Meriç (2018) ve Pıçakçı'nın (2013) çalışmalarında da örgüt kültürü ile yaratıcı düşünme becerileri ele alınmış ve örgüt kültürünün yaratıcı düşünmeye olumlu yönde etkisi olduğu ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak yürütülen çeşitli araştırmalara bakıldığında da örgüt kültürünün yaratıcılık üzerinde (Cengiz, Acuner ve Baki, 2007; Çavuşoğlu, 2007; Yeloğlu, 2007) etkili olduğu belirtilmektedir. Mevcut araştırmada da son amaca yönelik elde edilen bu bulgu belirtilen araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Zhu ve arkadaşlarına göre (2011) olumlu okul kültürü, örgütsel bağlılığı, refahı ve okulun başarısını etkilemektedir. Bunların yanında olumlu okul kültürü müzakereci yeterliliklerin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır, değerlerin içselleştirilmesine yardımcı olmaktadır ve bireyler arasında kültürel normlar ve değerlere ilişkin farkındalığı teşvik etmektedir (Nurizka ve diğerleri, 2020; Strijbos ve Engels,



2023). Dolayısıyla olay veya olguların mantıklı ve akıllı bir şekilde kullanılması (Noddings, 2006; Schafersman, 1991; Ruggerio, 1990; akt: Kestel, 2022) için içinde bulunan örgütün koşulları önemlidir.

Sonuç olarak bu araştırmada, öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin görüşleri ve eleştirel düşünme eğilimleri araştırmacının kontrolü dışında olabilen dışsal faktörler, katılımcıların ölçeklere doğru yanıt verip vermemesi vb. çeşitli sınırlılıklar çerçevesinde incelenmiştir. Günümüzde bilim, teknoloji, inovasyon ve girişimcilik gibi kavramların popülerliği göz önünde bulundurulduğunda bu kavramların nasıl değerlendirileceğini kavrayabilmek için eleştirel düşünmeye olan gereksinim ortaya çıkmaktadır. Eleştirel düşünmeye olan gereksinim, bilgi kirliliği olan, sağlıklı ve işe yarar olan bilgiyi diğerinden ayırt etmeyi sağlamasından ötürü her geçen gün artmaktadır. Özellikle eğitim örgütlerinde önemli paydaşlardan olan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri, toplumun sağlıklı yetiştirilebilmesi için büyük önem arz etmektedir. Ancak öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri çalıştıkları eğitim örgütlerindeki kültürden bağımsız olamaz. Bu nedenle araştırmanın sonuçlarından da anlaşılabileceği üzere öğretmenlerin sağlıklı örgüt kültürüne sahip olmaları onların eleştirel düşünme eğilimlerini olumlu yönde destekleyecektir. Araştırma sonucunda örgüt kültürü ile eleştirel düşünme eğilimi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu düşünüldüğünde okulların, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerini daha çok destekleyecek örgüt kültürü oluşturmaları, bunun için toplantılar, sosyal aktiviteler, sosyal becerileri destekleyici eğitimler düzenlemeleri önerilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin geliştirilmesi için öğretim süreçlerine entegre edilmiş eğitim programları ve sürekli profesyonel gelişim fırsatları sağlanabilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarla ilgili geri bildirimlerin paylaşabileceği pedagojik özgürlüğü destekleyici bir öğretim ortamının oluşturulması faydalı olabilir.

#### KAYNAKÇA

- Alkın Şahin, S., Aydın Şengül, Ö., & Tunca, N. (2016). Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science* 9(3), 326–345. <https://doi.org/10.5578/keg.8965>
- Avcı, A. (2021). Örgüt kültürü: Kavramsal çerçevesi ve eğitim yönetimi açısından değerlendirilmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 351–365.
- Ayık, A., & Şayir, G. (2015). Öğretmenlerin algılarına göre öğrenen örgüt ve okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 379–394. <https://doi.org/10.17051/io.2015.98919>
- Bahmanpour, K., Navipour, H., Ahmadi, F., & Kazemnejad, A. (2018). Critical thinking in clinical nursing: a content analysis. *Cukurova Medical Journal*, 43(1), 172-179.
- Ballı, A. (2019). *Örgüt kültürünün öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.
- Balım, A. G. (2009). The Effects of Discovery Learning on Students' Success and Inquiry Learning Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 1–20.
- Berberoğlu, G. (1990). Örgüt kültürü ve yönetsel etkinliğe katkısı. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 153-161.
- Bolat, D., & Korkmaz, Ö. (2021). Ortaokullarda ergenlik çağındaki öğrencilerin siber zorbalık davranışları, sosyal medya bağımlılıkları ve sosyal medya bozuklukları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 253-268.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (27. bs.). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Cengiz, E., Acuner, T., & Baki, B. (2007). Örgütsel yaratıcılığı belirleyen faktörler arası yapısal ilişkiler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 98–121. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex1423876341.pdf>
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Cohran, W.G. (1977). *Sampling Techniques*, John Wiley and Sons, New York
- Çakan Akkaş, B. N., & Kabataş Memiş, E. (2021). Türkiye'de eleştirel düşünme konusunda gerçekleştirilen tezlerin analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 684–695. <https://doi.org/10.24315/tred.691163>

- Çavuşoğlu, D. (2007). *Küresel rekabet ortamında örgütlerde yaratıcılık kültürü ve yaratıcılık yönetimine ilişkin tutumların değerlendirilmesi* (okullarda araştırma) (Doktora tezi), Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Çetiner, M. N. (2019). *İlkokullardaki örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93–108.
- Çiçek Sağlam, A., Çankaya, İ., Üçer, H., & Çetin, M. (2017). The effect of information literacy on teachers' critical thinking disposition. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 31–40.
- Çiçek Sağlam, A., & Büyükuysal, E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 258–278.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö., & Koçak, D. (2016). Using Horn's parallel analysis method in exploratory factor analysis for determining the number of factors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(2), 537–551.
- Çubukçu, Z. (2011). Yaşam boyu öğrenmenin gereği olarak bilgi ve iletişim teknolojileri. *Education Sciences*, 6(1), 1023–1038.
- Demirtaş, Z. (2014). Liselerde okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 208–223.
- Dinçer, Ö. (1992). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*, İstanbul.
- Doğanay, A., Taş, M. A., & Erden, Ş. (2007). Üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 511–546.
- Dutoğlu, G., & Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 11–32.
- Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim-Online*, 9(2), 816–827.
- Emir, S. (2013). Öğretmenlerin düşünme stillerinin eleştirel düşünme eğilimlerini yordama gücü (İstanbul-Fatih örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 325–347.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational leadership*, 43(2), 44–48.
- Erdamar, G. K., & Alpan, G. B. (2017). Eleştirel düşünme algısı: Lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 787–800. <https://doi.org/10.17755/esosder.305631>
- Erdem, M., İlğan, A., & Çelik, F. (2013). Lise öğretmenlerinin duygusal zeka düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 509–532.
- Fero, L. J., O'Donnell, J. M., Zullo, T. G., Dabbs, A. D., Kitutu, J., Samosky, J. T., & Hoffman, L. A. (2010). Critical thinking skills in nursing students: Comparison of simulation-based performance with metrics. *Journal of advanced nursing*, 66(10), 2182–2193.
- Fiscal, R. R. (2021). Knowledge management enablers and its impact on the performance outcomes of state universities in the Philippines. *Universal Journal of Management*, 9(2), 44–51.
- Halpern, D. F. (1988). Assessing student outcomes for psychology majors. *Teaching of Psychology*, 15(4), 181–186.
- Hamurcu, H., Akamca Özyılmaz, G., & Günay, Y. (2005). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik görüşleri. *19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 12–25.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 100–119.
- Gerçek, M., & Özveren, C. G. (2024). Redefining organizational culture for the digital age: A model proposal for digital organizational culture. *Yildiz Social Science Review*, 10(1), 54–71. <https://doi.org/10.51803/yssr.1455398>

- Gökay, T. (2020). *Eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi* ([Yüksek lisans tezi], Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Gürol-Arslan, G., Demir, Y., Eşer, İ., & Khorshid, L. (2009). Hemşirelerde eleştirel düşünme eğilimini etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 72–80.
- Güçlü, N. (2003). Stratejik yönetim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 61–85.
- Jessiman, T., Kidger, J., Spencer, L., Geijer-Simpson, E., Kaluzeviciute, G., Burn, A., & Limmer, M. (2022). School culture and student mental health: A qualitative study in UK secondary schools. *BMC Public Health*, 22(1), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13034-x>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher education research & development*, 37(1), 58-71.
- Kaptanoğlu, S. (2017). *Örgüt yapısının yaratıcılığa etkisi: Yıldız teknopark şirketlerinde bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.
- Kantek, F., & Baykal, U. (2009). Organizational culture in nursing schools in Turkey: faculty members' perspectives. *International Nursing Review*, 56(3), 306-312.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279–297.
- Kartal, S. E. (2016). Determining school administrators' perceptions on institutional culture: A qualitative study. *Educational Process: International Journal*, 5(2), 152–166. <https://doi.org/10.12973/edupij.2016.52.6>
- Kestel, M. (2022). Critical thinking skill: A meta-analysis study (Doktora tezi)., Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, H. E., & Şen, A. İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 341–355. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3632>
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1–13.
- Korkut, A. (2008). *İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama düzeyleri, Büyükçekmece örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607–610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- MacNeil, A., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84. <https://doi.org/10.1080/13603120701576241>.
- Meral, E., & Semerci, Ç. (2009). Yeni (2006) ilköğretim ingilizce programını uygulayan öğretmenlerin eleştirel ve yansıtıcı düşünceleri. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 50-54.
- Meriç, Ç. (2018). İlkokullarda örgüt kültürü ve örgütsel yaratıcılık ilişkisinin yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi: Balıkesir ili örneği. (Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Newman, D. S. & Rosenfield, S. A. (2023). Understanding school culture. building competence in school consultation, 23-44. <https://doi.org/10.4324/9781032622330-2>
- Noddings, N. (2006). Educational leaders as caring teachers. *School leadership and management*, 26(4), 339-345.
- Nurizka, R., Irawan, R., Sakti, S. A., & Hidayat, L. (2020). Internalization of school culture to foster awareness of pancasila values in elementary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10), 4818-4825. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081053>
- Oktaviany, V., Mukhtar, M., & Wahyudi, M. (2019). Effect of work teams on school culture of the state senior high school in dki jakarta. *Proceedings of the International Conference on Environmental Awareness for Sustainable Development in Conjunction With Internat.* <https://doi.org/10.4108/eai.1-4-2019.2287268>.

- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323. <https://doi.org/10.2307/1170786>.
- Ott, J. S. (1989). *Organizational evaluation culture perspective*, Pasific Grove, CA Brooks/Cole.
- Özkara, E., & Tunç, B. (2020). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(3).
- Pedraja-Rejas, L., Maulén, C., & Rivas, C. (2025). Critical thinking in initial teacher training: An empirical study from Chile. *Behavioral Sciences*, 15(5), 603. <https://doi.org/10.3390/bs15050603>
- Pıçakçı, K. (2013). *Örgüt ikliminin bireylerin yaratıcılık performansı üzerindeki etkileri: moda sektöründe bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi. Kocaeli.
- Pirzada, S. U. S., Ilyas, M., & Amjad, Z. (2015). Organizational learning culture and its effects on critical thinking skills of female teachers of public sector higher education institutions. *Bulletin of Education and Research*, 37(2), 69–90.
- Schafersman, S. D. (1991). *An introduction to critical thinking*. 1-13. <https://www.smartcollegeplanning.org/wp-content/uploads/2010/03/CriticalThinking.pdf> (erişim tarihi: 12.2.2024)
- Scholl, H. J. (2003). *E-government: a special case of ICT-enabled business process change*. In 36th Annual Hawaii International Conference on System Sciences. Proceedings of the (s. 12). IEEE. (Erişim tarihi: 12.12.2023)
- Stassen, M., & Schlosser, F. (2011). Perceived organizational membership and the retention of older workers. *Journal of organizational behavior*, 32(2), 319-344.
- Strijbos, J. & Engels, N. (2023). Students' development of deliberative competences: the contribution of democratic experiences in urban schools. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1142987>
- Şengül, C., & Üstündağ, T. (2009). *Fizik öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi düzeyleri ve düzenledikleri etkinliklerde eleştirel düşünmenin etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Şenol, H. & Lesinger, F. Y. (2018). The relationship between instructional leadership style, trust and school culture. *Leadership*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.75950>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics*. 497- 516). Boston, MA: pearson.
- Taşçıoğlu, H. (2010). Yerel yönetimlerde örgüt kültürünün örnek olay kapsamında değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 81-96.
- Tekin, B. (2008). *İş ortamı ve yaratıcılık arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43(43), 423-442.
- Trivedi, R., & Prakasha, G. S. (2021). Student alienation and perceived organizational culture: A correlational study. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(4), 1149-1158.
- Westhuizen, P. C. v. d., Mosoge, M. J., Swanepoel, L. H., & Coetsee, L. D. (2005). Organizational culture and academic achievement in secondary schools. *Education and Urban Society*, 38(1), 89-109. <https://doi.org/10.1177/0013124505279959>
- Vincent-Lancrin, S. (2023). Fostering and assessing student critical thinking: From theory to teaching practice. *European Journal of Education*, 58(3), 354-368.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404.
- Yalçın, Z. M. (2020) *Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algıları*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yalçınsoy, A. (2019). Örgüt kültürü ve örgüt ikliminin örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinin analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 67-77.

- Yeloğlu, H. O. (2007). Örgüt, birey, grup bağlamında yenilik ve yaratıcılık tartışmaları. *Ege Academic Review*, 7(1), 133-152.
- Yüksel, M., & Bolat, T. (2016). Örgütsel politika, Hofstede'in örgüt kültürü boyutları, iş tutumları ve iş çıktıları ilişkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(3), 173-204.
- Yüzgeç, A. Y., & Sütçü, S. S. (2020). The relationship between critical thinking dispositions of prospective English language teachers and their levels of new media literacy. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1952-1967.
- Zhu, C., Devos, G., & Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 319-328. <https://doi.org/10.1007/s12564-011-9146-0>

## BEYANLAR

**Yapay Zeka Kullanımı:** Bu çalışmanın herhangi bir aşamasında yapay zekâ tabanlı araçlardan yararlanılmamıştır.

**Çıkar Çatışması:** Makalenin hazırlanmasında, yayımlanmasında veya herhangi bir sürecinde hiç kimseyle herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Etik Onay:** Bu çalışma için etik kurul onayı (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'ndan [14.06.2022 tarihli ve 88 no'lu] etik onay alınmıştır. Gerekmesi durumunda sorumlu yazardan talep edilebilir.

**Fon Kaynakları:** Makalenin araştırma ve uygulama sürecinde herhangi bir fon kaynağı kullanılmamıştır.

**Yazar Katkıları:** Yazarlar (B. Y. A. ve A. Ç. S.) bu çalışmanın tüm aşamalarına (tasarım, veri toplama, analiz, yazım ve son okuma) iş birliği içinde katkı sağlamıştır.

**Veri Paylaşımı:** Makalede kullanılan veri seti / veriler, etik kurallar dahilinde ve ihtiyaç halinde, dergi editör kurulu tarafından istenmesi halinde paylaşılabilir.