

T.C
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN ÖRTÜLÜ LİDERLİK MODELLERİNİN
BELİRLEYİCİSİ OLARAK SAHİP OLDUKLARI EĞİTİM İNANÇLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Deniz SİNAL
1700000447

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sultan Bilge Keskinkılıç Kara

OCAK, 2021

T.C
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN ÖRTÜLÜ LİDERLİK MODELLERİNİN
BELİRLEYİCİSİ OLARAK SAHİP OLDUKLARI EĞİTİM İNANÇLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Deniz SİNAL
1700000447

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sultan Bilge Keskinkılıç Kara

Tez Jüri Üyeleri: Dr. Öğr. Üyesi Demet ZAFER GÜNEŞ
Prof. Dr. Ebru OĞUZ

OCAK, 2021

TAAHHÜTNAME

“Öğretmenlerin Örtülü Liderlik Modellerinin Belirleyicisi Olarak Sahip Oldukları Eğitim İnançları” isimli çalışmanın tarafımdan, T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Tez Yazım Kılavuzundaki Kurallara, bilimsel ve etik ilkelere uygun olarak hazırlandığını, içinde yer alan bilgilerin doğru olduğunu ve yararlandığım tüm kaynaklara atıfta bulunarak belirtildiğini beyan ederim.

20/12/2020

Deniz SİNAL

ÖNSÖZ

Bu araştırmada öğretmenlerin algılarındaki örtük liderlik modellerinin belirlenmesinde eğitim inançlarının yordayıcılık düzeyini incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul ikliminde açıklığın, farklılığın, zenginliğin, felsefenin, sevginin ve ahlakın önemi daha da gün yüzüne çıktığı görülmüştür.

Eğitim liderleri ile öğretmenlerin iş birliği içinde çalışacağı ve ortak mirasımız olan çocuklarımızın daha huzurlu ve barışçıl okul ortamlarında eğitim görmeleri adına hazırlanan bu çalışmanın meyvelerinin okul ikliminde yankılanmasını diliyorum. Her türlü farklılığın dinleneceği ve tüm eğitim paydaşlarının kültürel zenginlikle daha da fazla yoğrulacağı günleri aklın ve bilimin yol göstericiliğinde temenni ediyorum.

Araştırma sürecinde bilgisini, tecrübesini benden esirgemeyen ve bu zorlu süreçte destek olan danışmanım **Doç. Dr. Sultan Bilge Keskinılıç Kara**'ya teşekkürleri bir borç bilirim.

Tezimi, bu zorlu süreçte beni en çok destekleyen, her zamanımda yanımda olan; sevgiyi ve emek vermenin ne olduğunu güzel kalbiyle bana gösteren biricik eşim **Özlem Sinal'a**, beni bu zamana kadar zorlu şartlarda büyüten, bugünlere getiren annem **Filya Sinal** ve babam **Gülerbey Sinal'a** armağan ediyorum.

Deniz SİNAL / Ocak 2021

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLO LİSTESİ.....	iii
SİMGELER LİSTESİ	vi
KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT.....	x
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sınırlıklar.....	5
1.5. Tanımlar	5
BÖLÜM II.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Liderlik Kavramı	6
2.2. Örtülü Liderlik.....	9
2.2.1. Liderliğe Eki Eden Psikolojik Etmenler.....	10
2.2.2. Liderlik Yükleme Kuramı	13
2.2.3. Hofstede'in Araştırması.....	16
2.2.4. Globe Araştırma Projesi	17
2.2.5. Türkiye'de Yapılan Örtülü Liderlik Araştırmaları	20
2.3. Eğitim İnançları	24
2.3.1. Daimicilik	29
2.3.2. Esasicilik	31
2.3.3. İlerlemecilik;.....	33
2.3.4. Yeniden Kurmacılık	37
2.3.5. Varoluşçuluk.....	38
BÖLÜM III.....	44
3. YÖNTEM	44
3.1. Araştırma Deseni	44
3.2. Evren ve Örneklem.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları.....	46
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	46
3.3.2. Eğitim İnançları Ölçeği.....	46
3.3.3. Örtülü Liderlik Ölçeği.....	47
3.4. Veri Toplama Süreci.....	49
3.5. Verilerin Analizi	49
BÖLÜM IV.....	53
4. BULGULAR.....	53
BÖLÜM V	103
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	103
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	103
5.2. Öneriler.....	116
KAYNAKÇA.....	118
EKLER	137

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Liderlik ve Yöneticilik Farkı.....	8
Tablo 2. Liderlik Yükleme Kuramı Akış Diyagramı.....	13
Tablo 3. Örtülü Liderlik Modellerinin Şekillenışı ve Etkilerini Açıklayan Teorik Model.....	14
Tablo 4. Kültürlerde Geçerli Altı Liderlik Profili Bu Liderlik Profillerinin Özellikleri ve Kültürel Farklılık Boyutları	18
Tablo 5. Türkiye’de Son 10 Yılda Örtük Liderlik Üzerine Yapılan Bazı Araştırmalar	22
Tablo 6. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	45
Tablo 7. Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	49
Tablo 8. Çoklu Bağlantı Problemine İlişkin bulgular.....	51
Tablo 9. Eğitim İnançları Ölçeği ve Örtülü Liderlik Ölçeği Puanları'na Ait Betimsel İstatistik Değerleri (N=646)	53
Tablo 10. Eğitim İnançları Ölçeği ve Örtülü Liderlik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Sonuçları	54
Tablo 11. Örtülü Liderlik Ölçeği Toplam Puanının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 12. Örtülü Liderlik Ölçeği’nin Kişisel Ahlak Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	56
Tablo 13. Örtülü Liderlik Ölçeği’ nin Beceriklilik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	57
Tablo 14. Örtülü Liderlik Ölçeği’ nin Duyarlılık Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	58
Tablo 15. Örtülü Liderlik Ölçeği’ nin Etkileycilik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	58
Tablo 16. Örtülü Liderlik Ölçeği’ nin Güç Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 17. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	60
Tablo 18. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	61
Tablo 19. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	62
Tablo 20. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	63
Tablo 21. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	64
Tablo 22. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	65
Tablo 23. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	66
Tablo 24. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	67
Tablo 25. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	69
Tablo 26. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	70
Tablo 27. Kişisel Ahlak Alt Boyutuna İlişkin Puanların Hangi Eğitim Kademeleri Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tamhane’ s T2 Analizi Sonuçları.....	71

Tablo 28. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	72
Tablo 29. Örtülü Liderlik Toplam Puanı ile Kişisel Ahlak, Beceriklilik ve Etkileyicilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Hangi Branşlar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tamhane' s T2 Analizi Sonuçları	74
Tablo 30. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Kültür Sanat Etkinliklerine Katılım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	75
Tablo 31. Beceriklilik ve Duyarlılık Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tamhane' s T2 Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 32. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Yılda Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	77
Tablo 33. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	78
Tablo 34. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	79
Tablo 35. Daimicilik Alt Boyutuna İlişkin Puanların Hangi Yaş Grupları Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Bonferroni Analizi Sonuçları	80
Tablo 36. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	81
Tablo 37. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	82
Tablo 38. Daimicilik Alt Boyutuna İlişkin Puanların Çocuk Sayısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Bonferroni Analizi Sonucu.....	83
Tablo 39. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	84
Tablo 40. Esasicilik Alt Boyutuna İlişkin Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Bonferroni Analizi Sonuçları	85
Tablo 41. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	86
Tablo 42. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	87
Tablo 43. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	88
Tablo 44. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	89
Tablo 45. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	90
Tablo 46. Daimicilik ve Esasicilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Bonferroni Analizi Sonuçları	91
Tablo 47. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	92
Tablo 48. Eğitim İnançları Ölçeği' nin Daimicilik, Esasicilik, Yeniden Kurmacılık ve İlerlemecilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Hangi Branşlar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Bonferroni Analizi Sonuçları	93

Tablo 49. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Kültür Sanat Etkinliklerine Katılım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	95
Tablo 50. Daimicilik, Esasicilik ve İlerlemecilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Kültür Sanat Etkinliklerine Katılım Düzeyine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Bonferroni Analizi Sonuçları	96
Tablo 51. Varoluşçu Eğitim Alt Boyutuna İlişkin Puanların Kültür Sanat Etkinliklerine Katılım Düzeyine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tamhane' s T2 Analizi Sonuçları	97
Tablo 52. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Yılda Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	98
Tablo 53. Daimicilik, Esasicilik ve İlerlemecilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Yılda Okunan Kitap Sayısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Bonferroni Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 54. Varoluşçu Eğitim Alt Boyutuna İlişkin Puanların Yılda Okunan Kitap Sayısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tamhane' s T2 Analizi Sonuçları	101

SİMGELER LİSTESİ

f : Frekans

% *geç.* :Geçerli puanların yüzdesi

% *yığ* : Geçerli puanların kümülatif(yığınlaştırılmış) yüzdesi

Sh_x :Aritmetik ortalamanın standart hata değeri

sd :Serbestlik derecesi

N : Dağılıma ait veri sayısı

p : Anlamlılık katsayısı

KT : Kareler toplamı

KO : Ki kare değeri

R : Regresyon katsayısı

F : Birden fazla örnekleme kümesinin karşılaştırılmasında, iki farklı kümenin varyansları oranı

t : t testi sonucu elde edilen değer.

KISALTMALAR

EİÖ : Eğitim İnançları Ölçeği

ÖLÖ : Örtülü Liderlik Ölçeği

N: Frekans

X: Ortalama

P: Anlamlılık Derecesi



Üniversite : İstanbul Kültür Üniversitesi
Enstitü : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Anabilim Dalı : Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Program : Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Sultan Bilge Keskinç Kara
Tez Türü ve Tarihi : Yüksek Lisans- Ocak 2021

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖRTÜLÜ LİDERLİK MODELLERİNİN BELİRLEYİCİSİ OLARAK SAHİP OLDUKLARI EĞİTİM İNANÇLARI

Deniz SİNAL

Bu çalışmada öğretmenlerin örtülü liderlik modellerinin belirleyicisi olarak sahip oldukları eğitim inançları değişkeni nicel yöntemle belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada; yaş, cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ayda okunan kitap sayısı, kültür sanat etkinliklerine katılım düzeyi, öğretim yapılan kademe, branşı, görev yapılan okul türü gibi 12 farklı değişkene göre hem eğitim inançlarındaki hem de örtülü liderlik boyutlarında değişimler ele alınmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla demografik bilgi formu, örtülü liderlik ölçeği ve eğitim inançları ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmış olup araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin 5 ilçesi olan; Bakırköy, Bahçelievler, Başakşehir, Avcılar ve Küçükçekmece ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Eğitim inançları değişkeninin örtülü liderlik kuramlarının açıklanmasına toplam katkısının %13 olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü göz önünde bulundurulduğunda EİÖ' nün ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim alt boyutlarının örtülü liderlik kuramını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı, esasicilik alt boyutunun ise negatif yönde ve anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Bununla birlikte kültür sanat etkinliklerine katılım düzeyi, okul türüne ve branş türüne göre liderlik algılarında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim inançlarının lidere bakış açılarında etkili olabileceğinin mesajları okul liderlerinin öğretmenleri anlaması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle okul liderlerinin eğitim inançları ve bu inançları besleyen

faktörleri, birey odaklı ihtiyaçları sezebilmesi öğretmenlerin ideal lider tipini daha iyi tespit edebilmesi anlamasında değerlidir.

Anahtar Kavramlar: Eğitim İnançları, Liderlik, Örtülü Liderlik



University : İstanbul Kültür University
Institute : Institute of Graduate Studies
Department : Education Sciences
Program : Educational Administration and Planning
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Sultan Bilge Keskinliç Kara
Degree Awarded and Date : Master Thesis – December 2020

ABSTRACT

THE EDUCATIONAL BELIEFS OF TEACHERS AS THE DETERMINANTS OF THEIR IMPLICIT LEADERSHIP MODELS

Deniz SİNAL

In this study, the variable of the educational beliefs of teachers as the determinants of their implicit leadership models was handled by the use of a quantitative method. The research is in relational scanning model. Throughout this process, changes in the teachers' educational beliefs and their implicit leadership were discussed according to 12 different variables such as age, gender, marital status, educational status, professional seniority, educational status of the mother, educational status of the father, number of books read per month, level of participation in cultural and artistic activities, the level of education, teaching branch, the type of school they are positioned in. Data was collected through the use of demographic information form, educational beliefs scale, and implicit leadership scale. The aim of this study is to determine to what extent teachers' educational beliefs predicted their implicit leadership theories. The answer to the question “Can educational philosophies, which could be called educational beliefs, be a predictive variable in teachers' implicit leadership model?” was sought. The simple random sampling method was used in the study, and the population of the study consists of teachers who were positioned in five districts of İstanbul city; Bakırköy, Bahçelievler, Başakşehir, Avcılar and Küçükçekmece, in the 2019 - 2020 academic year. The total contribution of the *educational beliefs* variable to the explanation of implicit leadership theories was found to be 13%. Considering the direction of the relationships between the variables, it can be said that the progressiveness and existential education sub-dimensions of the Educational Belief Scale (EBS) predict implicit leadership theory positively and significantly, while the essentialism sub-dimension predicts it negatively and significantly. In addition to this, it was determined that there are differences in

leadership perceptions according to the level of participation in cultural and art-related activities, school type and branch. The fact that teachers' educational beliefs can affect their perspective of the leader is important for school leaders to understand the teachers. For this reason, the ability of school leaders to perceive educational beliefs, the factors that feed these beliefs, and individual-oriented needs is valuable for teachers to better identify the ideal leader type.

Keywords: Educational Beliefs, Leadership, Implicit Leadership



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

İnsanların yürüdüğü yaşam boyu değişim yolu ve bu yoldaki öğrenmelerimiz, etkilendiğimiz bireyler, kültürler, düşünceler ve yaşantılar hepimizi biricik ve özel kılmaktadır. Bu değişimle beraber birçok kavrama bakış açımızda farklılıklar meydana gelmektedir. Kavramların yaşam yolculuğumuzla değişime uğraması eylemlerimize de yön verebilmektedir. Bu eylemlerde bireyin önemseydiği değerlerin farklılığına ve genel ihtiyaçlarına dayanabilir. Aslında birçok kavram için bireyin zihninde biricik yapılar oluşmaktadır. Tıpkı liderlik kavramında olduğu gibi. Örtülü Liderlik kavramı da bu amaçla kullanılmaktadır. Örtülü Liderlik; bireyin liderden beklediği nitelik ve davranışları ifade etmektedir (Kenney, Blascovich ve Shaver, 1994).

Toplumu ve kültürü oluşturan insanlar liderlik kavramına farklı bir misyon yükleyebilir. Kültürel bazda liderlik kavramına bakış açısını en kapsamlı araştıran çalışmalardan biri GLOBE – (Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) Araştırma Projesi'dir. Araştırmada ülkelere göre liderden beklenen davranışlar, liderin taşıması gereken özellikler farklılık göstermiştir. Örneğin, Latin Amerika ülkeleriyle İskandinav ülkeleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Latin Amerika ülkelerinde insan odaklı bir yapı daha ağırlık olmakla birlikte takım çalışmasının elzemliğine değinilmemiştir. Ancak İskandinav ülkelerinden elde edilen verilerde ise tam tersi bir durum ortaya çıkmıştır (Tabak, Kızıloğlu ve Türköz, 2013).

Eğitim İnançları; eğitime dair düşüncelerin, çıkarımların ve problemlerin cevaplarla buluşması, eğitim eleştirilerinin yöntem ve tekniğe dönüşmesidir. Eğitim felsefesinin

uygulamadaki karşılığıdır. Eğitim inançları da insanların hayata, öğrenmeye, öğretmeye, bireye, topluluklara, gelişime ve daha birçok kavrama bütüncül bakış açıları ortaya koymaya çalışan felsefi birikimlerdir. Filozoflar bütüncül ve sistematik perspektifte eğitimle ilgili birçok soruya cevap aramaya çalışmışlar ve farklı zaman periyotlarında benzer bakış açılarıyla birikimli bir şekilde düşüncelerini farklı kollardan ilerletmişlerdir. Bu farklılıktaki birikimli yollar bütünü; eğitim bilimciler, filozoflar, eğitim filozofları tarafından eğitim felsefeleri ya da inançları olarak adlandırılmıştır. Bu felsefelerin öğretmene, sınıfa, okul kültürüne yansımaları dile getirilmiştir.

Çocuğa, eğitime, öğretmeye ve öğrenmeye bakış açıları birçok kavramın düşüncede farklılaşması nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Eğitim felsefeleri öğrenmeye, çocuğa, eğitime farklı cevaplar getirmekte ve farklı kavramları vurgulamaktadır. Öğretmenler de inandıkları, benimsedikleri eğitim felsefeleri ile ders işlemekte ve bu felsefeleri en uygun şekilde yerine getirme gayreti içerisinde okul kültüründe çalışmaktadır (Livingston ve ark., 1995). Öğretmenlerin eğitime bakış açılarını etkileyen eğitim inançları ve bu felsefelerin getirdiği bir dizi kavram, düşünce, yaşantı; çocuğa, ebeveyne, çalışma arkadaşlarına, müdürlere bakışı belirleyebilme potansiyeline sahiptir (Erden, 2007). Benzer şekilde, eğitim inançlarının sahip oldukları liderlik modellerini de etkileyebilme gücüne sahip olabilir.

Eğitim felsefelerinin zamanla birtakım sınıflamalara tabi tutularak adlandırılması düşünceleri ve düşüncelere uygun eylemleri ortaya çıkarabilir. Felsefe, hayatı yorumlamada ve yeniden adlandırmada insana bir bakış açısı sunmaktadır. Hatta bu o durum eğitim inançlarının çocuğa bakış açısı okul iklimini etkileyebilmektedir. Örneğin daimici felsefeyle ilerlemeci felsefenin çocuğa bakış açısı farklı anlamlarda okul kültürünün şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim felsefelerinin birey öğretmen, okul birey üzerindeki etkilerini somut bir şekilde anlatan Ölü Ozanlar Derneği adlı film de bu temayı işlemektedir. Araştırmaya konu olan öğretmenlerin eğitim inançları bu noktada devreye girmekte ve liderlik algısına etkisi merak edilmektedir. Örtülü liderlik kavramı bu anlamda bize bir yol göstermektedir. Çünkü kavram farklı kültürlerin ve paradigmaların bir liderde görmek istediği önemli özelliklerin neler olduğuna ve felsefelere göre nasıl değişebileceğini yordama imkânı

bize vermektedir. Örtülü liderlik kavramı bireylerin lider tanımlarındaki değişimi hem kişilik özellikleri hem de kültür bağlamında tanımlama olanağı sunmaktadır (Lord, Foti, ve De Vader, 1984).

Örtük liderliğin modelini okul ekosisteminde açıklayabilecek yaklaşımlardan birisi de eğitim inançları olabilir. Öğretmenlerin, yöneticilerin eğitime olan bakış açıları onların; çocuğa, derslere, öğrenmeye, liderliğe, çalışma arkadaşlarına olan bakış açılarını da etkileyebilir. Eğitimin çatısını oluşturan bu kavramlar arasındaki ilişkilerin ortaya çıkması olumlu ve işleyen okul iklimine katkı sunabilir. Eğitim felsefeleri olarak adlandırabileceğimiz eğitim inançları, öğretmenlerin örtülü liderlik modelinde yordayıcı bir değişken olabilir mi? Sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin eğitim inançlarının onların örtülü liderlik algılarını ne düzeyde yordadığını belirlemektir.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin sahip oldukları örtülü liderlik kuramları nelerdir?
2. Öğretmenlerin eğitim inançları nelerdir?
3. Öğretmenlerin örtülü liderlik kuramı; yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretmenlik kıdemi, medeni hâl, ebeveynlerin eğitim durumu, çalışılan okul türü, görev yapılan kademe, görev yapılan branş, kültür sanat etkinliklerine katılım düzeyi, yılda okunan kitap sayısı, çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin eğitim inançları; yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretmenlik kıdemi, medeni hâl, ebeveynlerin eğitim durumu, çalışılan okul türü, görev yapılan kademe, görev yapılan branş, kültür sanat etkinliklerine katılım düzeyi, yılda okunan kitap sayısı, çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançları ile örtülü liderlik kuramı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançları onların örtülü liderlik kuramlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Başarılı bir örgüt yönetiminde bireylerin birbirleriyle olan uyumunun önemli faydaları vardır. Bireylerin yaptıkları işe bakış açısı, liderde görmek istedikleri özellikler kültürden kültüre farklılaşabileceği gibi bireyden bireye de farklılaşabilir. Kavramlara yüklenen anlamlar yaşantı sürecimizin zengin anılarıyla dolu olmakla birlikte biricik ve özeldir. Bu kavramlar arasındaki ilişkiler ve diğer kavramlarla olan bağları tahmin edilebilir ve yordanabilir olabileceği gibi kimi zaman da şaşırtıcı olabilir. Bu araştırmanın amacı: “Öğretmenlerin eğitim inançlarının onların örtülü liderlik kuramlarını ne düzeyde yordadığını belirlemektir.” derken bireylerin bir örgüt içinde uyumlu hareket etmesini sağlayacak mesajları da barındırabilir.

Özellikle öğretmenlerin okul liderlerinden beklentileri üzerine çalışmanın yapılması önemlidir. Okul kültüründe asıl olan öğrencilerdir. Onların daha iyi eğitim alabilmesi öğretmen-okul lideri ikilisinin uyumlu bir şekilde çalışıp birbirlerinin ihtiyaçlarını anlaması gerekmektedir. Kurumların vizyon ve misyonlarını gerçekleştirmesinde bu uyum temel teşkil etmektedir. Kurumların sadece hedeflerini gerçekleştirmesi yetmez çalışanlarının da bu anlamda mutlu olması önemlidir.

Alanyazında öğretmenlerin eğitim inançları ile örtülü liderlik kuramı arasındaki ilişkiyi yordama amacıyla yapılmış herhangi bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Araştırmada hem eğitim inançları başlığında hem de örtülü liderlik alanında 12 farklı değişkenle incelemede de bulunulmuştur. Özellikle farklı eğitim inançlarına sahip öğretmenlerin MEB’in gerçekleştirdiği bir dizi eğitim politikaları ve projelerine farklı yaklaşımlar getirmesi ve bu farklılıkların nedenlerinin ortaya konulmasında elde edilen veriler ve ilişkiler daha gerçekçi uygulamaların ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Eğitim inançları ile örtölü liderlik arasındaki ilişkinin yorumlanması öğretmenler ile okul müdürleri arasındaki ilişkinin yordanmasına ve okul költürünün daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

1.4. Sınırlıklar

Araştırmanın kabul edilen sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Bu çalışma verilerin toplandığı ölçme araçlarıyla sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Covid-19 salgını sebebi ile büyük bir kısmı online olarak Google Form ile toplanmıştır.
3. Araştırma İstanbul ilinin Avrupa yakasında bulunan Avcılar, Bahçelievler, Küçükçekmece, Başakşehir, Bakırköy ilçelerinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Liderlik: Grubun duygu ve ihtiyaçlarına kulak verip farkında olduğu becerilerle ve gelişim perspektifiyle hem kendini hem de grubu yönlendiren, kritik zaman dilimlerinin farkına varıp zamanın koşullarını değerlendirebildiği gibi grubu zamanın ötesine taşıyan beceriler bütünüdür.

Örtölü Liderlik: Genetik mirasın getirdikleriyle; çevre, yaşantı koşullarıyla ve bu koşullarla beraber oluşın anıların zenginleşmesiyle her bireyin liderden beklediği özelliklerin farklı olması durumudur.

Eğitim İnançları: Eğitime dair düşüncelerin, çıkarımların ve problemlerin cevaplarla buluşması, eğitim eleştirilerinin yöntem ve tekniğe dönüşmesidir. Eğitim felsefesinin uygulamadaki karşılığıdır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; liderlik, örtülü liderlik, eğitim ve eğitim inançları kavramları ile ilgili alanyazından elde edilen bilgilere yer verilmiş ve sonrasında ilgili araştırmalardan bahsedilmiştir.

2.1. Liderlik Kavramı

Zamanın değişen koşulları her kavramı etkilediği gibi liderlik kavramını da etkilemiştir. Bu nedenle liderlik tanımlarında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Liderlik tanımlardaki kavramları genel olarak ortaya çıkarırsak; egemenliği ve gücü elinde bulunduran, insanları etkileyebilen, grup yaklaşımını ön plana çıkartan, davranış yetilerini baz alan, grubu ortak amaçlara yönlendirebilen, takipçi elde edebilen gibi ifadeler ortaya çıkmaktadır (Northouse, 2014).

Liderliğin tarih sahnesinde yer alması insan topluluklarının bir arada yaşaması kadar eski olabilir. Bununla birlikte Mısır hiyerogliflerinde bir grubun takip ettiği önde yürüyen, ya da resmi tanısallaştırılarak daha büyük çizilmiş motiflere rastlanmıştır (Bass, 1990). Etimolojik anlamda ise “lead” öncü olan anlamındaki İngilizce fiil kökünden türetilmiştir. Leader sözcüğü 1300’lü yıllarda kullanılmıştır (Bass, 1990). Lead kelimesinin ise “load” kelimesiyle akraba olduğu “Load Stone” kelimesinin mıknaş taşı anlamında kullanılması ile birlikte liderlik tanımı ile ilgili önemli mesajların; takip edilen, çekiciliği olan gibi karakteristik özelliklerin barındırıldığı görülüyor (Erel, 2008).

Ancak liderlik kavramı etimolojik tanımından farklı anlamlar ve özellikleriyle zamanla değişmiştir. Özellikle liderlik kuramları zamanla liderliğe farklı bakış

açılarıyla yaklaşmışlar ve liderliğe farklı atıflarda bulunmuşlardır. Liderliğe kişilik özellikleri bağlamında yaklaşan araştırmalar ve araştırmacılar literatüre bu anlamda büyük katkılar sağlamışlar ve kişilik özelliklerine farklı yaklaşmışlardır. Örneğin bir liderin kişilik özelliklerinde “zeki” vurgusunu yapan araştırmalar olmuştur (Stogdill, 1948; Mann, 1959; Lord Devader & Alliger 1986). Bununla beraber zekâ ile ilgili literatürde gelişen özelliklerle beraber özellikle “Çoklu Zekâ Kuramı” ile liderliğin kişilik özelliklerinde; sosyal zekâ, duygusal zekâ, dışa dönük zekâ gibi vurgular yapılmıştır (Zaccaro, Kemp, Bader, 2004).

Liderlik kavramına erkeklik rolleri üzerinden de vurgular yapılmıştır (Lord Devader & Alliger 1986; Mann 1959). Dürtü, motivasyon, dürüstlük, özgüven, gibi farklı özellikleri liderin karakteristik özellikleri olarak sayanlar da olmuştur (Kirkpatrick, Locke; 1991). Hatta aynı araştırmacı tarafından liderliğin zamanla farklı özelliklerle nitelendirildiği görülmüştür. Stogdill liderliği 1948 yılında; duyarlı, zekâ, sorumlu, anlayışlı, inisiyatif alan, ısrarlı, özgüvenli, sosyal gibi özelliklerle ilişkilendirirken 1974’te bu özelliklere; başarılı, işbirlikçi, hoşgörülü, etkili gibi özellikleri de eklemiştir. Tüm bunlarla beraber kişilik yaklaşımının lidere atfettiği özellikleri genel olarak; zekâ, özgüven, kararlılık, dürüstlük ve sosyallik başlıklarıyla özetleyebiliriz (Northpuse, 2014).

Lider ve yönetici kavramları da araştırmalarda sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmıştır. Ancak bu iki kavramın ifade ettiği anlamlar birbirlerinden farklıdır. Kotter (1990), yönetim kavramını örgütlenme, düzenleme, denetim ve problem çözme olarak nitelendirirken; liderlik kavramını yön belirleme, amaç ortaya koyma, grubun ve bireyin ihtiyacını kavrama, ilham verme olarak anlatmıştır. Bir noktada lider örgütün amaç, yaşam, varoluş, uyum, etkileşim gibi yaşamsal alanlarını yaratmakla yoğunlaşmışken yönetim daha çok bunların örgüt içerisindeki uyumunu ve örgütlenmiş hâlini ifade etmektedir (Kortter, 1990). Bu nedenle yönetimin kültürel boyutlarından ziyade liderliğin kültürel boyutlarını irdelemek ve incelemek daha anlamlı olacaktır.

Tablo 1. Liderlik ve Yöneticilik Farkı

Liderler	Yöneticiler
Kişileri ve aktif tutumları benimserler.	Kişisel olmayan, yönetsel amaçları benimseme eğilimindedirler.
Yeni moral değerler yaratıp; verdikleri buyruklarla özel istek ve amaçlar oluştururlar.	Anlaşma, pazarlık yapma, ödüllendirme, cezalandırma vb. Esnek taktikler kullanırlar.
İşlerini bir zorunluluk ve yük olarak görmezler.	Konumlarında kalmalarını sağlayan; günlük rutin işlere hoşgörü ile bakarlar.
İşte coşku yaratmayı, riske girmeyi, ödülleri yüksek tutmayı tercih ederler.	Var olanı koruma güdülerini, riske girme arzularına ket vurur..
Yöneticilerin seçenekleri, sınırlandırdıkları eski örnekleri izledikleri durumlarda yeni yaklaşımlar geliştirebilirler.	Birlikte çalıştıkları insanlarla karar süreçleri ile olayları geliştirmede oynadıkları rollere göre ilişki kurar ve ilgilenirler.
Empatik yollarla, sezgileriyle insanların önce düşünce ve duyguları, sonra eylemleri ile ilgilenirler.	Astlarıyla, dolaylı olarak iletişim kurarlar. Onları emirlerle itaate zorlarlar.
Olayların, durumların kendilerine ne ifade ettiğini anlamaya çalışırlar.	Olayların, durumların nasıl geliştiğini anlamaya çalışırlar.
İnsanların olabilirlik-isteklilik-gereklik konusundaki fikirlerini değiştirirler.	İşlerini insan ve madde kaynaklarını bütünleştirmek için, karar alma, strateji geliştirme süreci olarak görürler.

Kaynak: Erçetin, Şule. (2000, s.12-13). Lider Sarmalında Vizyon. Ankara: Nobel Yayınları

Kişilik yaklaşımının aksine herkesin lider olabileceğini ve bunun için bazı becerilerin geliştirilebileceğini açıklayan “beceriler yaklaşımı” liderliğe farklı bakış açıları ortaya koymuştur. Liderin kim olduğundan ziyade bir liderin neler yaptığına odaklanan yaklaşımlar gelişmiştir. “Stil Yaklaşımı” ya da “Davranışçı Yaklaşım” olarak anılan bu bakış açısında liderin başkalarındaki yansıması hakkında bize önemli ipuçları verir. Bir liderin aslında farklı durumlarda farklı becerileri ortaya çıkarması gerektiğini ve ortamı kavraması üzerinden liderlik boyutunu algılayan durumsal yaklaşım astlarla ilgili de önemli mesajlar vermiştir. Koşullu Bağlılık Kuramı da bu anlamda durumlarla-liderlik ilişkileri üzerinde bağlantılar kurmuştur (Hollander ve Julian, 1969).

Görüldüğü gibi liderliği bir kişilik perspektifinden algılayıp liderin her sorun, olay ve kişiyle, karakteristik özelliklerle var eden yaklaşımlar olduğu gibi, liderin ortama adaptasyonu ve bu süreçle beraber liderin belirli durumlarda belirli beceriler geliştirmesini söyleyen yaklaşımlarda olmuştur. Bu perspektifte liderin astları ile

kurduğu ilişkilerde “yol-amaç kuramı” ön plana çıkmıştır. Liderlik modellerinden astların özellikleri, görev niteliklerinin liderle olan ilişkisi ve bunların türlerine vurgular yapılmıştır. Lider ile takipçiler arasındaki vurgunun sadece ödül ilişkisinden ziyade daha derin bağlar ve stratejiler barındırdığını “Dönüşümcü Liderlik” yaklaşımı daha da somutlaştırmıştır. Hatta takipçilerinin her koşulda önemseyen ve takipçi merkezli liderlik modeli olan “Hizmetkar Liderlik” modelinde liderden önce başkalarına öncelik verme anlayışı vardır. “Otantik Liderlik” modelinde ise lider üzerinden ahlaki ve psikolojik vurgu oranı diğer yaklaşımlara nazaran daha kuvvetlidir. “Psikodinamik Yaklaşım” liderlik modellerinde belki de psikolojiden en etkin şekilde yararlanan yaklaşımlardandır. Özellikle transaksyonel analiz perspektifinden ve Freud’un bakış açısından faydalanan bu yaklaşımla lider ve takipçileri arasında farklı boyutlarda ilişkiler incelenmiştir (Northouse, 2014).

Liderlik tanımlarının içerisinde önemli kavramlardan birisi de “ortak amaca ulaşmak için bireyin grubu etkilediği süreç” tanımı liderliğin sosyal boyutu ile ilgili önemli bir özelliktir. Liderin gruptan beklentilerinin yanında grubun da liderden beklentilerine kapı aralayan bu tanım; “Bireyler nasıl liderler ister?”, “Liderliğin toplumdan topluma değişen özellikleri var mıdır?” sorularını ortaya çıkarmaktadır (Northouse, 2014).

Liderlik modellerinde kişilik kuramı gibi liderliğin doğuştan gelen ya da belirli net özellikler taşıdığına dair vurgu yapan geleneksel yaklaşımlar güçlü bir şekilde varlığını sürdürdüğü gibi literatüre katkı sunmaya da devam etmektedir. Modellerin ise gittikçe disiplinler arasındaki ilişkiyi hızlandırdığı, astlara ve örgüte yönelik esnek yapılara dönüştüğü görülüyor. “Örtülü Liderlik” modeli bireylerdeki liderlik şemasının biricikliğinin vurgusuyla bu esnekliği ve liderlikteki öznel vurguyu kişi ve kültür boyutlarıyla nesnel hâle dökme (Yancey ve Watanabe, 2009; Meindl, 1995; Smith ve Foti, 1998).

2.2. Örtülü Liderlik

Bugün dünyanın pek çok şirketinde farklı kültürlerden çalışanların bir arada olduğu çalışma ortamları bulunmaktadır. Uluslararası okulların sayısı Türkiye’de gittikçe artmaktadır. Siyasi ve ekonomik sebeplerden dolayı bugün bir liderin farklı kültürlerden öğretmenleri olabileceği gibi o okulda bulunan veli ve çocuklar da farklı kültürel birikimleri ile hayatı algılayabilmektedir. Bu nedenlerle kurumların çok

kültürlü yapıları algılayabilecek, dünyaya bu gözle yaklaşacak “küresel liderlere” ihtiyacı olmaktadır. Farklı kültürleri algılamak kolay değildir; gerektiği zaman bu kültürlerin tatları, gelenek ve görenekleri, tarihi ile alakalı bilgi sahibi olmak da gerekir. Tüm bunlar yapılırken çok kültürlü ortamlarda çalışma deneyimi fırsatlarını da kaçırmamak gerekir. İletişim tüm bu bilgileri edinme sürecinde temel mekanizmalardan olmalıdır. Dilin kültürel bir işlevi olduğu gibi kültürleri algılama ve evrensel değerlerle dilin yönlendirilmesi önemli aşamalardır. Bu anlamda dile yön verecek önemli bir bakış açısı da kültürlerin üstünlüğü değil eşitliği vurgusudur (Adler ve Bartholomew, 1992). Adler ve Bartholomew’in küresel bir liderde bulunması gereken özellikler sadece Asyalı, Ortadoğulu, Amerikalı, Avrupalı, Afrikalı insanların bir arada bulunduğu kültürler için değildir (Northouse, 2014). Cinsel yönelimi, yaş farkları, cinsiyet, din, ırk vb. birçok farklılığı bir topluluk olarak tasarlayıp ortak bir amaca hizmet edecek ve tüm bunları yaparken de grubun uyumunu sağlayıp verimli çalışma mekanizmasını oluşturması gerektiği şeklinde de açıklamaktadır (Seymen, 2005).

Liderlik modelleri içerisinde bulunan tanımsal çeşitlilik ve lidere atfedilen özelliklerdeki farklılıklar liderlik kavramının değişkenliğine ve farklılığına yapılan ortak vurgunun kanıtı olarak değerlendirilebilir. Tanımlamalar zamanla liderin grup üzerindeki etkilerinden grubun lider üzerindeki etkilerine dönüşmüştür. Kişinin yaşadığı durumlar onun dünyaya bakış açısını her anlamda o kadar etkiliyor ki farklılıkların biricikliği özelliğinin önemini de gösteriyor. Çalışma ortamlarında yaşayan bireylerin dünya algılarının liderden beklentileri üzerinde etkileri bazen çocukluk aklımızla verdiğimiz kararlar neticesinde bile şekillenebiliyor (Gocial, 2001). Liderlik tanımlamalarının kültür, grup, birey perspektifinde şekillenmesi bireylerin grup içerisinde daha uyumlu hareket etmesine ve liderlik tanımlarında da sosyal vurgunun ön plana çıkmasında katkı sağlamaktadır (Epitropaki ve Martin, 2004).

2.2.1. Liderliğe Eki Eden Psikolojik Etmenler

Liderliğin göreceliğine yapılan vurgu aynı zamanda lidere atfedilen özelliklerin de niçinini ve nasılını sorgulamamıza yardımcı oluyor. Örneğin liderin karizmatik olması gerektiğine yönelik bir tezin karşısına örtük liderlik; Karizmatik olmak ne demek,

Karizmatik olmanın kişiden kişiye farklılaşan özellikleri var mıdır? Sorularını getirebiliyor. Liderin grup ile uyumu arttıkça, grubun lideri karizmatik olarak tanımlamasıyla ilgili araştırmalar, aslında “karizma” kelimesinin keskin bir liderlik vasfından ziyade olumlu bir ifade olarak lider ile grup arasındaki uyumun meyvesi olarak ortaya çıkmaktadır (Koommoo, 2008; Türetgen ve Cesur, 2010). Bu uyumda birey gibi her biri farklı ve içsel dünyalarındaki duygu ve düşüncelerin biricik olduğunu düşünürsek örtülü bir alandan söz etmemiz çok daha uygun olacaktır.

GZT YouTube kanalının Doğan Cüceloğlu ile yaptığı röportajda Cüceloğlu, annesini kaybetmesinin ardından düşüncesindeki değişimi şu şekilde ifade etmektedir. Çocukluk zamanında ölüm cümlesinin reel ifadesini bir kişiyi bir daha görememek üzerinden kavrayan Cüceloğlu annesinin vefatını onu göremeyeceği ile kavramıştır. “Ben annemi bir daha göremeyeceğim.” Cümlesini röportajda tekrarlayarak dile getiriyor. Babasıyla olun ufak bir tartışmanın sonunda Cüceloğlu çocuk aklı olarak ifade ettiği düşüncelerin başlangıç noktasını şu cümleyle dile getiriyor: “Annen yok, kimsen yok.” Bu düşüncesinin ardından gelen çıkarım ise şöyle; “Annen yok, kimsen yok. O zaman, senin bir şey istemeye hakkın yok. Sadece başkalarını memnun etmeye çalışırsın. Annen yok kimsen yok.” Yıllar sonra çocukluk aklıyla verdiği kararların farkına varan Cüceloğlu adeta bireyin gizliliğine, biricikliğine, karşılanmamış ihtiyaçların bireyin davranışlarına ve çevresine olan bakışında nasıl değişimler yaptığını kendi hayatı üzerinden aktarıyor. Bireylerin algı dünyalarıyla çalışma ortamları arasındaki uyumun bir dansa dönüşmesi adına birey ve grup odaklı modellerin tasarlanması bu anlamda önemli ve değerli.

Bağlanma tarzlarının lider olma ve lidere bakışta etkili olması yaşantı sürecinin her anında etkilenmeye hazır olan bağlanma şekilleri ile de ilişkilidir. Güvenli bağlanma eğilimi olan bireylerin güvensiz kaçınanlara göre örgütler içinde lider olma potansiyeli artmaktadır. Bu bireyler örtülü liderlik durumlarında ise lideri sosyal ve duyarlı olarak adlandırmaktadırlar (Berson, Dan ve Yammarino, 2006). Çocukluk yaşantılarının bağlanma türlerine ve bağlanma türlerinin de örtülü liderlik arasındaki ilişkiyi anlamlı bulan başka araştırmalar da vardır (Johnson, 2007).

Liderliğe etki eden psikolojik etkenlerin yani kişilik özelliklerinin örtülü liderlik üzerindeki etkilerinden birisi de “öz kimlik” kavramıdır. Bağımsız yani “ben

merkezli” bireyler; değişimde aktif rol alan, çalışanlarını bu anlamda motive eden, çevresini aydınlatan ve yeni perspektifler sunan dönüşümcü liderliği (Şirin ve Yetim, 2009) tercih ederken bağımlı kişiler; astlardan beklentilerini net bir şekilde ifade eden bu durum karşısında astlarının ne gibi ödüller alacağını ifade eden etkileşimci liderleri (Yavuz, 2009) tercih etmişlerdir (MacDonald, Sulsky ve Brown, 2008). Kişilik özelliklerinin liderliğe olan etkisini araştıran bir başka araştırmada duygusal dengesi yüksek olan bireylerin lideri dönüşümcü özelliklere göre atfettikleri belirtilmiştir (Salter ve diğ. 2009).

Kişilik yaklaşımının getirilerinden olan lidere vasıf yükleme özelliği grubun lidere gerek doğrudan gerekse gizil bir alanda atfettiği özelliklerle farklılaşmaktadır. Kültürden kültüre grubun tanımladığı lider farklılaşabileceği gibi aynı sokakta bulunan iki şirkette bile liderde görülmek istenen özelliklerde farklılık olabilir. Lider, bireylerin bugüne kadar getirdiği biricik ve özel olan karakteristik özelliklerinin toplamıyla var olur (Güney, 2012). Liderin zihinsel prototiplere bağlı olduğunu, grubun liderlik şemalarının kişi ile uyuşmasıyla liderin ortaya çıkması liderliğin örtüklülüğünü açıklar (Epitropaki ve Martin, 2004; House, Javidan, ve Dorfman, 2001; Ling, Chia, Fang, 2000; Offermann, Kennedy ve Wirtz, 1994; Phillips ve Lord, 1986). Bu durum liderin belirlenmesi sürecinde önemli ipuçlarını bize verirken lidere de grup ile uyumun öneminin mesajlarını vermektedir. Bireylerin örtülü liderlikleriyle liderin uyuşmasının önemini bize sunan pozitif yönde bulgulara rastlanmaktadır (Gils, Quaquebeke ve Knippenberg, 2010).

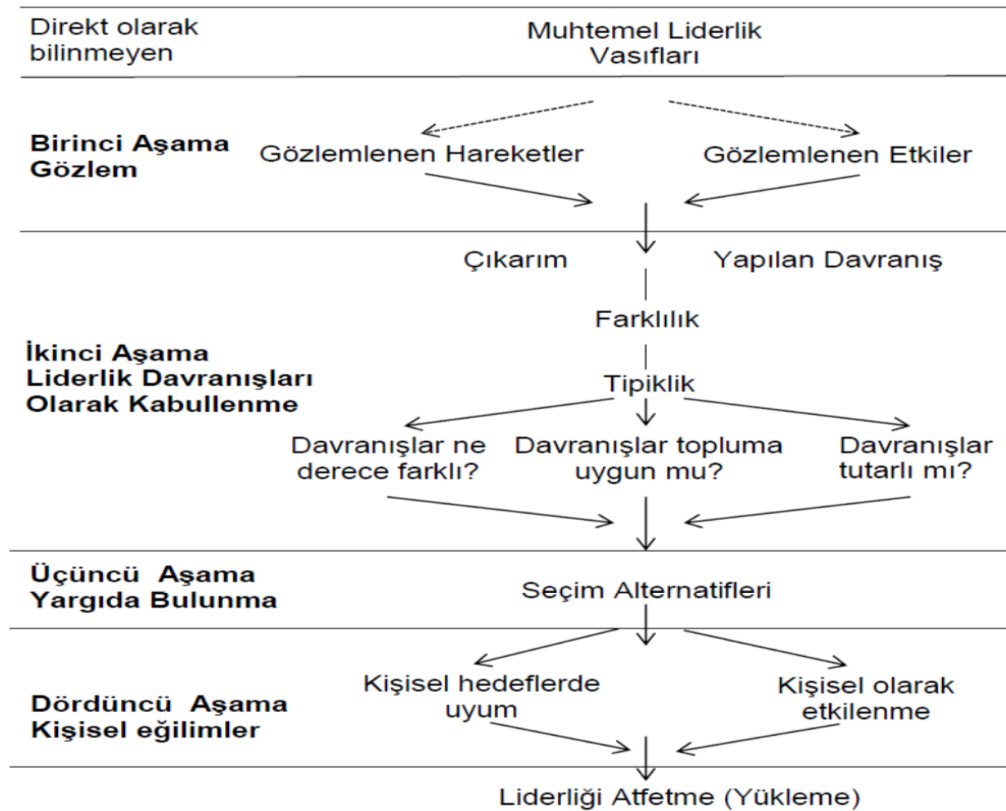
Bireysel farklılıkların liderliğin örtük boyutunu beslemesinin bir diğer nedeni ise bilişsel süreçlerimizdeki farklılıklardır. Kategorizasyon teorisinin temelleri üzerine şekillenen ve yönetim alanına uyarlanan Liderlik Kategorizasyon teorisi bilişsel süreçlerimizin kişiye özel kolay ve anlamlı öğrenmesi üzerine şekillenir. Çevresi ile zengin uyarılar yoluyla cisimlerin, renklerin, seslerin, boyutların, dokuların, işlevlerin binlerce kombinasyonu ile birey, anlamlı ve kolay sınıflamalar yapmaktadır. Sınırlı bir hafızaya sahip olduğumuzu düşünürsek sistematik ve düzenli bir depolama şekli her bireyin öğrenme ihtiyacının önemli aşamalarından biridir. Bilginin geri çağırılması sürecinde “Bilişsel Ekonomi” ilkesiyle hareket etmek az bilgi şeması ile çok iş yapma yani anlamlandırma, tanımlama, bilgiyi kullanma anlamına gelir. Bu süreçte yapılan anlamlı ve örgütlü şemalar her bireyde farklılık gösterebileceği için bu

da “Algılanan Dünya Yapısında” da farklılığa neden olacaktır. Çıkarımların ön bilgilere ve bu bilgilerin çevreyle olan büyük etkileşimi düşünüldüğünde bireylerin kavramlara atfettiği değerler ve onlarda görmek istediği özellikler farklılaşmaktadır (Rosch, 1978). Liderlik kategorizasyon teorisi de bu bilişsel farklılığın davranışta ve düşünsel yorumlamadaki farklılıklar ile ilgilenip liderliği kategorize etmiştir (Abelson, Black ve Galambos, 1986). Bununla birlikte gruplarda örtük liderlik modellerinin değişim hâlinde olduğunu söyleyebiliriz ancak bu değişimin hemen gerçekleşmediğini Epitropaki ve Martin’in araştırmasında görüyoruz. Bir yıllık zaman zarfının grupların örtük liderlik modellerinde etki etmediği görülmüştür (Epitropaki ve Martin, 2004).

2.2.2. Liderlik Yükleme Kuramı

Liderlik Yükleme Kuramı genel hatlarıyla çalışan ya da grup temelli Lider seçiminin aşamalarını bize göstermektedir.

Tablo 2. Liderlik Yükleme Kuramı Akış Diyagramı

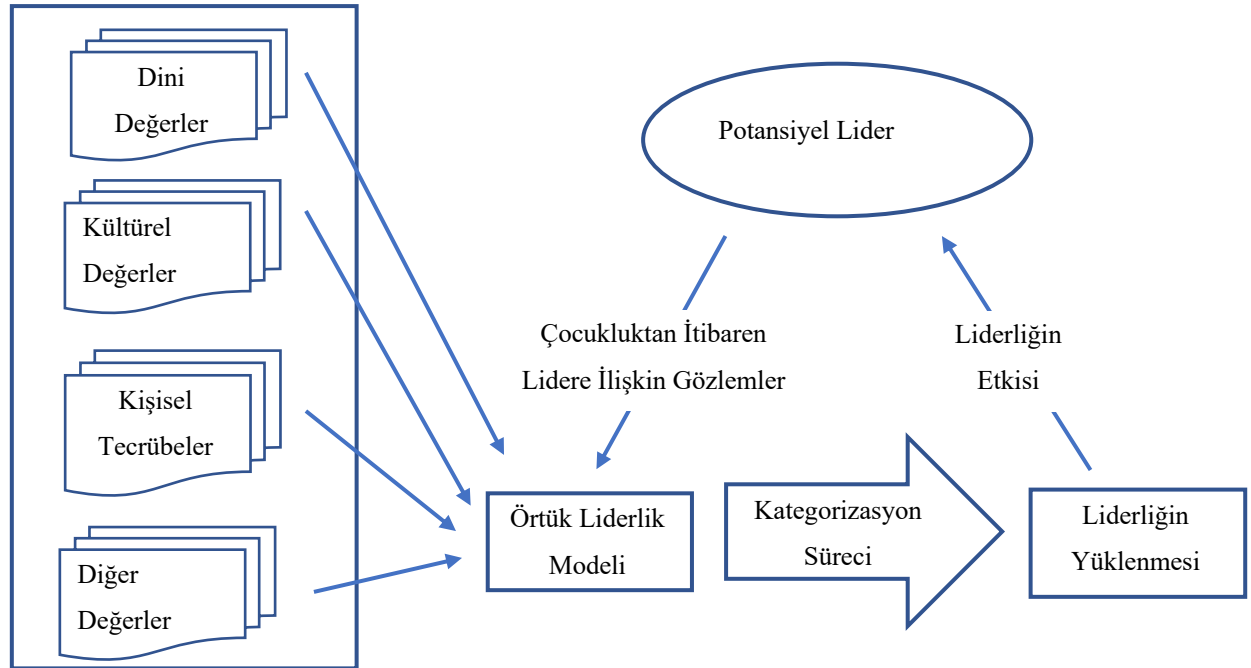


Kaynak: Tabak.A., Şeşen,H. Ve Türköz,T.; Liderlikte Güncel Yaklaşımlar,Ankara,Detay Yayıncılık, 2012, s.124 kitabından alınmıştır.

Lider adaylarının davranışları, grup içerisinde sergilediği düşüncelerden, eylemlere, kişilik özelliklerinden fiziksel özelliklerine kadar birçok faktör grup tarafından gözlemlendiği gibi lider adayının davranışlarının etkileri de gözlem aşamasına dahildir. İkinci aşama ise tam anlamıyla sınama aşamasının başlangıcı olarak kabul edilebilir. Lider adayının davranışlarındaki sürdürülebilirlik, tutarlılık ve farklılık ilkeleriyle birlikte grup tarafından aday lider için yerleşik bir tanıma alanı oluşmaya başlar. Aday liderde tutarlı ve diğer adaylardan farklı özellikleri gözlemlemeye çalışılır. Bir diğer sınama alanı ise örtük liderlik ile olan boyutlarının incelenmesidir bu aslında bireylerin liderde görmek istediği özellikler ile şekillenecek. Üçüncü aşama ise lider davranışlarının tutarlılık aşamasıdır. Tutarlılık aşamasının ardından liderin davranışları ile grubun kişisel uyumunun değerlendirilmesi ile liderlik yükleme durumu gerçekleşir. Lider ile astlarının örtük liderlik boyutlarının uyuşmaması hep astlara hem de lidere zarar verebilir (Schyns, 2006).

Lider yükleme kuramı liderin ortaya çıkma sürecinin aşamalarını bize gösteriyor olabilir ancak gruptaki liderlik seçimlerindeki değişimlerini Sorbo'nun modeli daha belirgin bir şekilde açıklamaktadır.

Tablo 3. Örtülü Liderlik Modellerinin Şekillenışı ve Etkilerini Açıklayan Teorik Model



Kaynak: Sorbo, 2006: 12'den uyarlayan (Kızıloğlu, 2011).

Bu modellemede anlaşılabacağı gibi Örtülü Liderlik Kuramı ile liderliği etkileyen çok faktörlü araştırmalar alanda yer bulmuştur. Örneğin cinsiyetin etkileri üzerine yapılan araştırmada karar almada katılımcılık ilkesinin etkili liderlik becerileri ile ilişkisi, kadınlarda erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır (Paris, 2004). Bireylerin liderden beklentilerinin incelendiği araştırmalarda; grupla olan denge, çevreye olan duyarlılık ve açıklıkla birlikte bu uyaranlara vicdani tepkiler verebilmenin getirdiği sorumlulukla davranma becerileri bireylerin liderden beklediği önemli özellikler olarak belirtilmiştir. Genel olarak kişilik özellikleri, geçmiş deneyimler ve yakın akraba etkileşimlerinin sonuçlarına göre de hem lider de hem de bireylerin lider imajlarında çevresel ve yaşantısal etkilerin önemini belirtilmiştir (Keller, 1999). Yaş, meslek ve eğitim seviyeleri bazında da (Ling, Chia ve Frang, 2000) çalışmaları alanda yer almaktadır.

Örtülü liderliğin bireyden bireye farklılaşması üzerine; “Bireyde görüş değişikliği yaratacak herhangi bir durum aynı zamanda, bireyin liderden bekledikleri üzerinde de değişim yaratabilir mi?” sorusunu canlı kılmaktadır. Sosyal bir varlık olarak insanın çevresi ile olan bağı onu en çok etkileyen yaşadığı kültürün bireyde yarattığı oluşumlar (Brodbeck ve dig, 2000; Konrad, 2000; Hofstede. 1980) Örtülü liderlik kuramında “kültür” bazlı araştırmaların tüm dünya genelinde yaygınlaşmasına neden oldu. Bu anlamda yönetim ve kültür arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılardan birisi de Hall E.T’dir. Hall; kültürleri “yüksek bağlamlı” ve “düşük bağlamlı” olarak ikiye ayırmış ve bazı kriterler eşliğinde iki farklı sınıfın yönetim ilişkilerini ele almıştır. Örneğin yüksek bağlamlı kültürlerde hiyerarşik sistem içerisindeki bir hatayı en alt gruplardan bir temsilci bile yapsa en üst kademedeki kişinin sorgulandığı, düşük bağlamlı hiyerarşik bir yapıda ise hiyerarşik bir yapıdaki hata türü genellikle sisteme mal edilir. Bir sorumlu belirlenecekse de bu alt kademedeki birisi olur (Hall, 1976). Trompenaars (1994) birçok farklı ülkeden yaklaşık on beş binden fazla insan ile yaptığı çalışmalarda örgüt kültürü tiplerini eşitlikçi-hiyerarşik, kişi-görev eksenleriyle incelemiştir. Kuluçka Makinesi, Aile, Güdümlü Füze, Eyfel Kulesi sınıflamalar ortaya çıkmıştır. Kuluçka makinesi gelişme ve süreç tanımını vurgularken, Eyfel kulesi sınıflaması hiyerarşiye vurgu yapmaktadır. A tipi modeli insan ilişkilerini temel alırken, güdümlü füze modeli sosyal eşitlik vurgusunu ön plana çıkarmaktadır. Her sınıflamanın içinde eşitliğe, bireye, kişiye ve göreve yapılan vurgularda farklılıklar görülmüştür (Akt; Francesco ve Gold, 1998).

2.2.3. Hofstede'in Araştırması

Nicel verileri ve atıf sayısı bakımından önemli olan bir diğer kültürel araştırmayı ise Hofstede yapmıştır. Yapılan araştırmada kültürden kültüre farklılık gösteren beş farklı boyut belirlenmiştir. Güç mesafesi olarak adlandırılan boyut, bir örgüt içerisindeki eşit dağılmayan gücü ifade eder. Bu anlamda gücün eşit dağılımı düşük güç mesafesi olarak adlandırılırken, gücün eşit dağılmaması yüksek güç mesafesi olarak adlandırılır. Bir diğer boyut ise belirsizlikten kaçınma olarak ifade edilir. Bu boyutta belirsizlik altında bulunan grup üyelerinin kendilerini ne kadar tehdit altında görmeleriyle ilgilidir. Belirsizlik durumlarında gergin ve stresli olma bu boyutun yüksek olduğu anlamına gelirken, belirsizlik anlarında daha sakin kalmak belirsizlikten kaçınmanın düşüklüğünü ifade eder. Boyutlardan bir diğeri ise bireycilik-kolektivizmdir. Bu boyut toplumların bireye ya da gruba verdiği önemi anlatır. Bireysel çıkarları grup çıkarlarından önde tutan toplumları bireyci, gruba uyumu bireysel çıkarlardan daha önde tutan toplumlar ise kolektivist olarak adlandırılır. Erkeklik-dişilik boyutunda ise Erkeksi özellikler gösteren yapılarda rekabete ve güce dayalı yapılar ağır basarken kadınsı özellikler gösteren yapılarda ilişki temelli ve duygudaşlık yönü ağır basan eğilimler gözlenmektedir (Hofstede 2000 s. 29). Bu anlamda Türkiye; güç dağılımında eşit olmayan, kolektivist, belirsizliğe karşı kaygılı, düşük düzeyde dişil özellikler gösteren bir kültür olarak tanımlanmıştır (Hofstede 2000).

Örtülü model üzerinden yürütülen araştırmalarda cinsiyet faktörüne göre farklılaşmaların oluşması üzerine yalnızca kadınlarla yapılan araştırmalar vardır. İngiltere, Romanya, Umman ve Lübnan'da yapılan araştırmada; Umman ve Lübnan'da yaşayan kadınların bürokrasiyi İngilizlere göre daha fazla kabul ettikleri görülmüştür. Otorite kavramının ise Umman ve Lübnanlı kadınlarda Romenlere göre daha çok kabul gördüğü belirtilmiştir (Neal, Finlay, Catana ve Catana, 2007).

Hofstede'in yaptığı araştırmaların üzerine farklı kültürlerdeki liderlik algısıyla ilgili araştırmalar yapılmıştır. Ülkelerdeki sekiz liderlik prototiplerini karşılaştırılmış ve ülkelere göre liderden beklentilerin farklılaştığı tespit edilmiştir (Gerstner ve Day, 1994). Kültürlere göre farklılık gösteren liderlik özellikleri olabileceği gibi ortak özellikler de olabilir. Destek verme, şartlı ödüllendirme ve karizmatiklik gibi özellikler

araştırma yapılan ülkelerde liderden beklenen özelliklerken; yol göstericilik, katılımcılık ve şartlı cezalandırma özelliklerinin ise ülkeden ülkeye de farklılaştığı görülmüştür (Dorfman ve diğ, 1997).

2.2.4. Globe Araştırma Projesi

Örtük liderlik kuramının önemli alanlarından birisi Kültürel araştırmalardır. Özellikle sanayi devriminin ardından gerçekleşen, İkinci Dünya Savaşı gibi çeşitli tarihsel kırılmalarla ve teknolojinin gelişmesiyle beraber kültürel birlikteliğin kolaylaştığı, dünya vatandaşlığı kavramının gittikçe önem kazanmasıyla küreselleşme vurgusu günlük hayatta etkisini gösterdi. Çok uluslu çalışma kültürünün oluşmasıyla birlikte bu ortamlara uygun liderliğin önemi ortaya çıktı. Bireylerin örtük liderliği birçok faktörden etkilenir. Bu faktörlerden birisi de kültürdür. Örtülü liderlik deyince akla gelen kavramlardan birisinin kültür olmasının arkasında (GLOBE – Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness) araştırma projesi vardır. House, Hanges, Javidan, Dorfman ve Gupta'nın çalışmaları Culture, Leadership and Organization: The GLOBE Study of 62 Societies adlı kitapta yayınlandı. 1991 yılında başlayan projede 62 topluluğun örtülü liderlik modelleri belirlenmeye çalışıldı. Sınıflamalar gerçekleştirildi.

Özellikle Hofstede'in kültürlerde farklılık tespit ettiği 5 farklı boyuttan da (güç mesafesi, belirsizliğin önlenmesi, bireysellik-kolektivizm, erkeksilik-kadınsılık ve uzun vadeli-kısa vadeli yönelim) etkilenecek; belirsizlikten kaçınma, güç mesafesi, kurumsal kolektivizm, grup içi kolektivizm, cinsiyet eşitlikçiliği, girişkenlik, gelecek yönelimi, performans yönelimi, insancıl yönelim boyutları kültürel bazda incelendi.

Globe araştırma projesinde dünya ülkeleri on ayrı gruba ayrılmıştır; Güney Asya (Filipinler, Endonezya, Malezya, Hindistan, Tyland, İran), Latin Amerika (Ekvator, El Salvador, Kolombiya, Bolivya, Brezilya, Guetamala, Arjantin, Kosto Rika, Venezuella, Meksika), Kuzey Avrupa (Danimarka, Fillandiya, İsveç), Anglo (Kanada, Amerikan, Avusturalya, İrlanda, İngiltere, Güney Afrika, Yeni Zellanda), Germen Avrupa (Avusturya, Hollanda, İsviçre, Almanya), Latin Avrupa (İsrail, İtalyai İsviçre, İspanya, Portekiz, Fransa), Sahra Altı Afrika (Zimbabve, Namibiya, Zambiya, Nijerya,

Güney Afrika -siyah örneklem-), Doğu Avrupa (Yunanistan, Macaristan, Arnavutluk, Slovenya, Polonya, Rusya, Gürcistan, Kazakistan), Orta Doğu (Türkiye, Kuveyt, Mısır, Fas, Katar), Konfüçyüs Asyası (Singapur, Hon Kong, Tayvan, Çin, Güney Kore, Japonya) olarak belirlenmiştir (Grove, 2005). Bu sınıflamada sadece anket verileri değil, odak grup görüşmeleri dahil birçok yöntem kullanılmıştır. Özellikle farklı gruplarda örtük liderlik boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir.

Globe araştırmasının önemli keşiflerinden birisi de küresel liderlik davranışlarını belirlemiş olmasıdır. Belirtilen 10 kümede de var olan ancak bireylerin örtük liderliğinde farklı önemlere sahip özellikler şunlardır;

Tablo 4. Kültürlerde Geçerli Altı Liderlik Profili Bu Liderlik Profillerinin Özellikleri ve Kültürel Farklılık Boyutları

Liderlik Davranışı	Özellikleri	En Yüksek Aldığı Küme Puanı	En Düşük Aldığı Küme Puanı
Karizmatik	İlham veren, motive eden, vizyoner, fedakar, güvenilir, kararlı, performans odaklı	Latin Amerika, Latin Avrupa, Kuzey Avrupa, Anglo	Orta Doğu
Takım Odaklı	İşbirliği, 18aroluşçu18, bütüncül, idari yetkinlik	Latin Amerika, Konfüçyüs Asyası	Orta Doğu
Katılımcı	Otokrat Değil Kollektif Karar Grupla Meşkulliyet	Kuzey Avrupa, Anglo	Doğu Avrupa, Konfüçyüs Asyası, Güney Asya, Orta Doğu
Hümanist	Destekleyici, Düşünceli, Merhametli, Cömert, Alçakgmnüllü, Hassas	Anglo, Sahra Altı Afrika	Kuzey Avrupa
Otonom	Bağımsız, Bireysel, Özgün, Otonom	Doğu Avrupa, Germen Avrupası	Latin Amerika, Sahra Altı Afrika Latin Avrupa
Öz Korumucu	Kriz Durumlarını Kurtaran, Statü Bilincine Sahip, Grubun güvenliğini önemseyen, çekişmeye teşvik edici	Doğu Avrupa, Latin Amerika, Konfüçyüs Asyası, Güney Asya, Orta Doğu	Kuzey Avrupa, Anglo, Germen Avrupası

Kaynak: House ve diğerlerinden (2004) uyarlanmıştır.

Tablo 4'te de görüleceği gibi aslında her kültürde liderliğe atfedilen özelliklerde ortaklık vardır. Kültürden kültüre lidere atfedilen özelliklerin önemsenme düzeyinde ise farklılıklar vardır. Evrensel düzeyde liderden beklenen olumlu davranış yapıları olduğu gibi (güvenilir, adil, dürüst, önsezi sahibi, ileriye planlayan, teşvik edici, pozitif, dinamik, güdüleyici, güven inşa edici, motivasyonel, güvenilir, zeki, kararlı, etkili pazarlıkçı, kazan-kazan problem çözücü, iletişimsel, bilgili, idari odak becerisine sahip, koordineli, takım inşa edici, mükemmellik odaklı) olumsuz davranışlarda da ortaklıklar görülmektedir (yalnızlığı seven, asosyal, işbirlikçi olmayan, aksi, açık olmayan, benmerkezci, insafsız, diktatörce).

Orta Doğu ülkeleriyle aynı kültürel kümede yer alan Türkiye'de sırasıyla; öz-koruyucu, hümanist-odaklı liderlik, otonom, karizmatik-değer tabanlı liderlik, takım-odaklı liderlik, katılımcı liderlik boyutları arzulanan liderlik boyutları şeklinde sıralanmaktadır. Grup-içi Kolektivizm bu kümede yüksek puan almaktadır bunun anlamı Orta Doğu kümesinde bireylerin aile ve örgütlerine sadık olduğunu ifade eder. Orta Doğu kümesi liderliğin kültürel boyutlarında gelecek yönelimi alanında düşük puan almıştır. Bu küme grubunda yer alan ülkeler gelecek odaklı yaşama ve geleceğe göre hareket etmekten ziyade spontane ve şimdi olanla ilgilendikleri belirtilmiştir. "Kervan yolda düzülür." Atasözü kültürel boyutlar içerisinde yer alan "gelecek odaklı yaşama" sınıflamasında şimdiki ana odaklanmanın ifadesidir. Cinsiyet eşitliği konusunda da düşük puan alan Orta Doğu kümesinde örgütsel ve toplumsal boyutta kadın ile erkek arasındaki farkın kapanması anlamında geride kalmıştır. Toplumda erkeklerin kadınlardan daha ön planda ortaya çıkması ayrıca örgüt yapısındaki erkek ağırlığını göstermektedir. Kümelerin belirsizliğe karşı aldığı tutumu ifade eden "belirsizliğin önlenmesi" kriterinde toplumların belirsizliği önlemek için aldığı kararlar, uygulamalar, yasalar ve netlik ihtiyacı attıkça bu kategorideki puan artmaktadır. Belirsizliğin önlenmesi sınıflamasında da Ortadoğu kümesi düşük puan almıştır. Bu anlamda gelecek yönelimi ve belirsizlikten kaçınma kriterlerinde paralellik söz konusudur (House ve diğ, 2004).

Örtülü liderliğin kültürel boyutunun atar damarını oluşturan Globe liderlik araştırma projesinin kılcal damarları da ayrı ayrı ülkelerde de yapılan araştırmalarla devam ediyor. Türkiye'de bu kapsamda yapılan araştırmalar içerisinde en önemlilerinden birisi de (Paşa, Kabasakal ve Bodur, 2001) tarafından yapılan araştırmadır. Bu

araştırma sonuçlarına göre Türkiye’de liderlik prototiplerinde takımca çalışan, babacan ve düşünceli, astlarına serbestlik tanıyan, otokratik ve hiyerarşi temelli liderlik algıları olduğu görülmüştür. Lider davranışlarının ise; paylaşımcı, görev odaklı, ilişki odaklı ve son olarak karizmatik olmak üzere gruplandırılmıştır.

2.2.5. Türkiye’de Yapılan Örtülü Liderlik Araştırmaları

Alanyazında Türkiye’deki örtülü liderlik araştırmalarında en çok adı geçen araştırmalardan bir tanesi Paşa (2000) tarafından yapılan araştırmadır. Bu araştırmada çalışanlardan ve yöneticilerden beklenen liderlik üzerine görüşler alınmıştır. Araştırmada lider ve astların benzer liderlik özelliklerinden bahsettikleri görülmekle birlikte ihtiyaca göre farklı liderlik özelliklerini de ön plana çıkardıkları görülmüştür. Örneğin yöneticiler daha çok iş performansını etkileyecek liderlik özelliklerinden bahsederken ki bunların içinde problem durumlarını çözecek kararlar almaktan çekinmeme, bunu yaparken bilgi düzeyini ve çalışanları mağdur etmeden kararlar almaktan bahsedilmiştir, çalışanlar ise hümanist vurguları daha ön plana çıkarmışlardır. İnsan ilişkileri ve iletişim vurguları çalışanlarda daha ön plana çıkmıştır. Çalışanların ve yöneticilerin liderden beklediği özellikler 11 farklı başlıkta toplanmış olup bu özellikler çalışanlarda sırasıyla; insanlarla iyi ilişki kurabilme, bilgili olma, insancıl olma, adil olma, otoriter olma, paylaşımcı olma, proaktif ve kararlı olma, vizyon sahibi olma, motive etme, öğretici olma, sevilen olması olarak sıralanırken yöneticilerde; proaktif ve kararlı olması, adil olması, bilgili, vizyon sahibi, insan ilişkileri, sevilen kişi olması, paylaşımcı olması, otoriter olması, motive edici, öğretici, insancıl olması şeklinde sıralanmıştır. Çalışanlarda proaktif kişi vurgusu ön planda yer almazken yöneticilerin liderde görmek istediği bu özellik en üst sıralarda yer almaktadır. Çalışanlar ile yöneticilerin liderde bulmak istedikleri özelliklerde mesleki pozisyonlara göre farklılık yarattığı görülmüştür. Bunun yanında çalışanların proaktif kişi vurgusunun içinde ‘enerjik ve aktif’ vurgusu çok kuvvetli değilken bu vurgu yöneticilerin tabir ettiği örtük lider modelinde çok daha kuvvetli bir şekilde dile getirilmiştir. Sonuç olarak çalışanların ve yöneticilerin liderden beklediği özellikler farklı önem sıraları olabileceği gibi ortak kavramlardan bahsederken de bu kavramların farklı boyutları ön plana çıkmaktadır.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda liderin ahlaklı, güvenilir, sözünde duran, kişilikli ve saygı değer anlamlarını taşıyan “dürüstlük ve güvenilirlik” boyutunda özelliğın olmasına yönelik istekleri olduğu belirlenmiştir. Bu isteğı sırasıyla; organize yeteneğı olan, inisiyatif kullanabilen, problemlerin üstesinden gelen ve bunu gerektiğı kadar hızlı yapan, işinin ehli, görev ve sorumluluklarını bilen ve “becerikli” teması takip etmektedir. Liderden beklenen özelliklerde “etkileycilik/ilişkide beceri” temasında incelenen rollerde ise lidere hitap yeteneğı, ikna kabiliyeti ve eğitici yönünün olması beklenmektedir. Dördüncü faktör olarak “dönüştürücülük” alt temasında ise değışime önayak olabilecek lider nitelikleri olarak yeniliğē açıklık, özgüven, ileri görüşlü, pratik lider kavramları bu alt temada yer almaktadır. Beşinci faktör olan duyarlılık temasında astlara karşı cana yakın, merhametli, hoşgörölü nitelikleri bu temada liderden beklenen özelliklerdir. Sıralamada son faktör olarak “güç” teması tecrübeli, bilgili, otoriter liderleri ifade etmektedir (Tabak, Kızıloğlu, Polat, 2010).

Türetgen ve Cesur (2008)’de yaptığı açıklamada yönetici ve siyasi liderlerden beklenen özellikleri incelemiştir. Belirlenen özellikler 4 başlıkta toplanmıştır. Bunlar; kişisel ahlak, beceri, duyarlılık ve güçtür. Kişisel Ahlak kategorisinde; adil, azimli, çalışkan, çözüm odaklı, demokratik, dinleyen, dürüst, peşinden sürükleyen, güvenilir gibi alt kavramlar varken Beceriklilik temasında; hitap, hoşgörölü, ikna kabiliyeti, ileri görüşlölük, insan ilişkileri, kararlılık, karizma gibi faktörler yer almaktadır. Duyarlılık temasında ise; kendine güvenen, kültürlölü, objektif, saygılı temaları yer almıştır. Tabak, Kızıloğlu ve Polat (2010)’ın yaptığı araştırmada olduğu gibi Türetgen ve Cesur (2008)’un araştırmasında da son tema “güç” temasıdır. Türetgen ve Cesur güç temasına; tutarlı, vizyon sahibi ve yenilikçi gibi özellikleri koymuştur.

Eğitim felsefesinde filozofların görüşünün sınıflandırılmasında nasıl problem varsa örtölü liderlik araştırmalarında da benzer bir problemler olabilir. Yukarıdaki iki araştırmada da liderlik faktörlerinden birisi olarak tanımlanan güç kavramının içine farklı sıfatlar girmiş ve farklı tanımlanmıştır. Bu durum (Northouse, 2014) tarafından da dile getirilmiş ve örtölü liderlik araştırmalarına yapılan eleştiri şu şekilde belirtilmiştir; “... güç mesafesinin ne anlama geldiğini anlamak kolay olmadığı gibi öz-koruyucu liderliğın de ne olduğu çok açık değildir.”

Türetgen ile Cesur'un araştırmasında bir başka fark yaratan durum ise siyasi liderler ile yöneticilerden meklenen liderlik özelliklerinde önemsenen özelliklerin farklılaşmasıdır. Siyasi liderlerde; dürüstlük, etkileme gücü, ahlaklı olma gibi özellikler aranırken yöneticilerden; adil, dürüst, çalışkan, iletişimi iyi, kültürlü gibi özellikler aranmaktadır. Bu durum görev durumuna göre liderlerden beklenen özelliklerin farklılaşmakta olduğunu da bize göstermektedir.

Örtülü Liderlik ölçeği hazırlama çalışmalarında ise (Tabak, Kızıloğlu ve Türköz; 2013)'ün yaptığı çalışmalarda Türklerin aradığı liderlik özellikleri frekans olarak sıralandığında şu şekildedir; dürüst, adil, ileri görüşlü, güvenilir, kararlı, saygılı, hak yemeyen, bilgili, iletişim becerisi, çalışkan, eğitimli, işinin ehli, yenilikçi, etkileyici, özgüveni olan, cesur, vizyon sahibi sıralamasıyla ilerlemektedir.

Tablo 5. Türkiye’de Son 10 Yılda Örtük Liderlik Üzerine Yapılan Bazı Araştırmalar

Araştırmacılar ve Yılı	Araştırma Alanı	Sonuç
Özenci, 2019	Değerler Ve Örtük Liderlik Teorisi İlişkileri Üzerine Türkiye Ve Romanya’da Kültürlerarası Bir Araştırma	Araştırmada Türk ve Romen çalışanların örtük liderlik algılarında farklılıklar tespit edilmiş olup Türkler beceriklilik ve etkileycilik boyutunda Romenler ise duyarlılık boyutunda yüksek puanlar almıştır.
Özcan, 2019	Hemşirelerin Örtük Liderlik Algıları İle Öz Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi	Hemşirelerin örtük liderlik algıları ile öz liderlik davranışları arasında zayıfta olsa pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Lidere atanan özelliklerde hemşireler liderin güçlü olmasından ziyade kişisel ve ahlak sahibi olmasına önem vermişlerdir.
Evgi,2018	Uluslararası Örgüt Çalışanlarının Lider Prototiplerinin Kültürel Özelliklere Göre Farklılaşma Durumu	Uluslararası kuruluşlarda çalışan bireylerin liderlik prototiplerinin kültürel özelliklere göre farklılaştığı görülmüştür.
Tütergen, Ballı, Artan; 2017	Lider Ortaya Çıkışında Cinsiyet ve Kişiliğin Etkisinin Yapıyı Harekete Geçirme Türü Görevde İncelenmesi	Araştırma sonucunda öz etkinlik, kendini ayarlama ve dominant kişilik özelliklerinin liderin ortaya çıkış sürecinde etkili olduğu ancak cinsiyete bağlı bir farkın olmadığı görülmüştür.
Kara, Güneş; 2017	Relationship Between Implicit Leadership And Proactive Behaviors	Okul müdürlerinin bireyleri yüksek ahlaka sahip, yetenekli, duyarlı, güçlü ve meslektaşlarını etkileyebilecek liderler olarak

	of School Principals	algıladıkları sonucuna varılmıştır. Araştırma aynı zamanda kıdem değişkenine göre müdürlerin örtül liderlik algılarında farklılıklar ortaya çıkardığını göstermiştir.
Kinter, 2016	Örtük Liderlik Kuramı Çerçevesinde Güç Mesafesi İle Dönüşümcü Ve Etkileşimci Liderlik İlişkisi	Sağlık çalışanları üzerinden yapılan araştırmada; güç mesafesi düşük çalışanların dönüşümcü liderlik tarzına sahip bireyleri lider olarak belirlediği tespit edilmiştir.
Beyazıt, Czukor, Dural, Türetgen, 2015	Delivering Bad News to Followers: Leaders' Cognitive Reappraisal vs. Suppression Requests on Followers' Emotion Regulation and Leader-Follower Relations	Bu araştırmada çalışanların lidere yönelik bilişsel algılarında, duygu durumlarında cinsiyet dahil birçok değişkene göre etkilerini, lider ile takipçileri arasındaki lider-çalışan algılarının duygu durumlarına etkisini açıklanmıştır.
Eroğluer, 2014	Örtük Liderlik Üzerine Bir Analiz: İmalat Sektörü Çalışanlarının Kişilik Özelliklerinin Liderlik Algılarına Etkisi	Beş faktör kişilik boyutlarından sorumluluk ile örtük liderlik boyutlarından duyarlılık boyutu arasında olumlu yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.
Kızıloğlu, 2011	Ortük Liderlik Kuramı Bağlamında, Sosyoekonomik Statu (Ses) Gruplarının Liderlik Algılaması	Araştırma sonucunda liderlik algılarından kişisel ahlaki beceriklilik duyarlılık ve güç boyutlarının sosyo ekonomik seviyeleri yordadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuç sosyo ekonomik düzeylerin liderlik algılarının belirleyiciliğinde önemli bir etken olarak da yorumlanabilir.
Köksal 2011	Paternalizm'in örgüt kültürüne etkisi	Paternalizmin kültürel liderlik paradoksu olarak değerlendirildiği bu çalışmada; doğu toplumlarının geniş güç mesafesinde ve kolektivist olmasının ast-üst ilişkisinde ebeveyn-çocuk ilişkisine yol açtığı ve bu topluluklarda paternalist liderlerin tercih edileceği anlatılmaktadır.
Şekerli ve Gerede 2011	Kültürün EKY'ye Etkileri ve Türk Pilotların Hofstede Kültür Boyutları Açısından Durumları	Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, Türk pilotların yüksek güç mesafesine sahip olduklarını göstermektedir.

2.3. Eğitim İnançları

Eğitim tanımlarının büyük bir çoğunluğunda araç olarak eğitim vurgusu yoğundur. Robinson (2017), eğitimi bireyde görmek istediği özelliklerin oluşmasında bir araç olarak şu başlıklarla irdelemiştir; “Eğitim, bireyin ekonomik açıdan sorumluluk sahibi ve özgür olmalarını sağlamalıdır.”, “Bireylerin, kültürlerini anlamaları taktir etmeleri ve farklılıklara saygı duymayı sağlamalıdır.”, “Eğitim, gençlere aktif, merhametli bir vatandaş olmayı sağlamalıdır.”, “Eğitim, bireye çevresindeki diğer dünyalarla etkileşim kurmayı sağlamalıdır.” (Robinson, 2017). Bu tanımlarda eğitimin; ekonomik, kültürel, sosyal ve kişisel işlevleri vurgulanmıştır.

Eğitim tanımlamalarının içerisinde belki de en ünlülerinden birisi de “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci.” tanımıdır. Ertürk (1998)’ün bu tanımı yaparken eğitimin günlük hayatta kullanılan 6 tanımını analiz ederek oluşturmuştur. Bu altı tanımı başlıklarını; disiplin, sosyal hizmet, kazanılmış olan, öğrenim, sosyal kurum, kasıtlı araç; şeklinde sırasıyla belirtmiştir. Ertürk, her bir anlamın kasıtlı kültürlemeyle ilgili olduğunu söyleyip birinci anlamın yöntemi, ikinci anlamın olanağı, üçüncü anlamın alınan payı, dördüncü anlamı süreç ve maruz kalma düzeyini, beşinci anlamı kültürlemeye yönelik kuruluşları, son anlamı ise araç olarak eğitimi anlatmaktadır (Ertürk, 1988). Ertürk’ün vurgusuyla eğitime eyleminin en önemli özelliği “kasıtlı kültürlemedir” eğitimde sosyolojik vurguların ağırlıklı olduğu tanımlamalar bu temel üzerine oturur.

Kültürleme sürecini kasıtlı yanını vurgulayanlar bu durumun siyasi bir yanı olduğu da dile getirilmiştir. Eğitimi devletin ideolojik aygıtı olarak tanımlayanlar eğitimin kültürleme ve kasıtlı eylem tanımlamalarına vurgu yaparak kimin karar verdiği kültürleme süreci sorusunu sormaktadırlar. Bireyde istenilen davranış değişiklikleri okul dediğimiz kitlesel öğrenme alanlarında toplumun kültürleme sürecini de ifade eder. Bu durumda otorite olarak adlandırılan yapıların istediği kültürleme süreçlerinde eğitimi ve okulu bir araç olarak kullanabileceği anlamına gelmektedir (Illich, 2012).

Burada ilk olarak neden eğitim felsefeleri değil de bir ölçek olarak eğitim inançları adı ve kavramı kullanılmış? İnanç kelimesi bizi davranışa iten aşamaların bir önceki sahnesi gibidir. Epikhetos yüzyıllar önce bu durumu şöyle ifade etmiş: “İnsanları

tedirgin eden, olan biten değil, olan bitenle ilgili inandıkları.” (Kuçuradi, 2018). Epikhetos’un da dediği gibi inançlar bizi eylemlerimize zemin hazırlayan duygulara yönlendirir. Düşünce biçimlerimiz bizim hangi duyguya yöneleceğimizi belirten işaret levhaları gibidir (Rosenberg, 2019).

Ludwig Wittgenstein “Felsefe her şeyi olduğu gibi bırakır.” demiştir (Noddings, 2016). Felsefe inançtan farklı olarak; bulmaktan ziyade yolda olmak, eylemden ziyade eylem üzerine düşündürmektir. Eylemlerin nedeni üzerine dinlenmektir. Cevaplamaktan ziyade soru sormaktır (Eyüpoğlu, 2001). Felsefe adeta soru üreten bir makine gibi problemlerle uğraşıyor ve uğraştıkça yeni problem alanları ortaya çıkıyor. Ortaya çıkan problemler belirli sınıflamalara tabi tutuluyor ve bilimler ortaya çıkıyor. Çünkü üretilen soru yığınları sistematik, yöntemsel ve kavramsal düşünmeye neden olacak zorlukta ve karmaşadadır. Sorunların tanımlanması gerekmektedir. Bu anlamda felsefe bilimlerin ortaya çıkmasında ihtiyaç yaratan bir yerdedir. Nerede durması gerektiğini de içinde Türkçe karşılığı “bilgelik sevgisi” olarak çevrilen ve Latince karşılığı philosophia olan kelimededen alır (Topdemir, 2009). Felsefe eylemlerden ziyade eylemlerin nedenlerini sorgulamayı seviyor ve dile gelmemiş problem alanları üretiyor.

Sosyal bir varlık olarak insanın toplumsal hayatta gelişip büyümesi ve kültürel aktarımların, çevre ve toplumla şekillendiği bir alanda eğitim belki de insanlık tarihi kadar eskidir (Cevizci, 2018). Felsefenin eğitim üzerine yaptığı sorgulamalar ve düşüncelerle birlikte, neredeyse insanlık tarihi kadar eski olan “eğitimin” bu zamana evrimleşmiş hali yeni eğitim sorularını ve sorunlarını ortaya çıkarmış, felsefe de bu süreci zenginleştirmiştir.

Bundan binlerce yıl önce eğitim denilen yapı Sümerlerde de varlığını sürdürüyordu. M.Ö yaklaşık 3700 yıl kadar önce Sümer tabletlerinden edinilen baba ile oğul arasındaki sohbet, çivi yazısıyla şu şekilde kaleme alınıyor: “Bana okula gitmemi, ödevimi ezberlememi, okul çantamı açmamı, ‘ağabey’im bana yeni tablet hazırlarken kendi tabletimi yazmamı söyledin. Ödevimi bitirdikten sonra, gözetmenime göstereceğim ve senin yanına geleceğim. İşte, bana söylediklerin bunlar.” Oğul ile baba arasında geçen bu diyalogda babanın verdiği cevap ise eğitim ve eğitimin

paydaşları olan öğretmen-öğrenci-veli üçlüsüne dair önemli mesajlar veriyor. “Bana bak, adam ol. Meydanlarda başıboş dolaşma, caddelerde sürme. Sokakta yürürken çevrene bakıp durma. Alçakgönüllü ol, gözetmenine(öğretmenine) ondan çekindiğini göster. Korktuğunu belli edersen senden hoşnut kalır.” (Kramer, 2002).

Binlerce yıl önce karşılaştığımız ve eğitim sorgulaması içine sokabildiğimiz bu sahnede eğitim adına bir babanın değer yargıları görülmektedir. Eğitimin bir kültürel aktarım süreci olduğunu kabul ettiğimizde, okullarda verilen değerler eğitimi ve bu değerlerin ne olması gerektiği filozoflar tarafından yıllarca sorgulanmıştır. Örneğin yukarıda bahsedilen olayda babanın çocuğu için görevlerini yerine getirme, alçak gönüllü olma, öğretmeni ne (ondan çekindiğini belli ederek) saygınlık gösterme gibi değerlerden bahsediliyor. Eğitim felsefeleri, önemli bir tartışma konusu olan değerler ve karakter eğitiminde baba ile oğul arasında geçen bu sohbete o kadar farklı sorgulamalar geliştirilir ki bu sorgulamalar düşünce ve değer yargılarının oluşacağı farklı eğitim inançlarına dönüşmektedir. Örneğin bireyin özgürlüğüne vurgu yapıp toplumsal değerlerin ya da başka isteklerin bireyin yaşamında sorunlar yaratacağını söyleyen ve böyle bir durumda bireyin toplumsal bir nesneye bir fenomene dönüşeceğini anlatan varoluşçu eğitim, bu sohbette babanın düşüncelerine pek onay vermezken (Guttek 2011); Bilginin, tarihin ve beraberinde oluşan kültürel değerlerin bireye aktarılmasını ve gerektiğinde ceza da kullanılabileceğine söyleyen esasici eğitim (Sönmez, s.94) babayı bu konuşmada destekleyebilir.

Zamanın değişen ihtiyaçlarında daimî bir dönüşüm halinde olan yaşamımız, hayata dair sorgulamalarımızı farklı yönlerle çekebileceği gibi bu sorgulamalar yine kapıları da aralayabilir. Zamanın koşullarına göre eğitim değiştikçe felsefenin de eğitim üzerine sorduğu sorular değişiyor, eğitimde bu sorulardan beslenip deri değiştiriyor. Örneğin eğitim Sanayi Devrimi’nin ardından sistematik ve kurumsal bir yapı kazanmıştır (Cevizci, 2018). Birinci Kondratieff olarak adlandırılan 1789- 1848 yani Sanayi Devrimi’nin kıvılcımlarının yandığı yayılım gösterdiği zamanda eğitim kavramı daha çok seçkin bir sınıfa hizmet ediyordu. Birinci Kondratieff’in ikinci yarısında yani 1824-1848 yıllarında ise tarım alanında çalışan işçiler özellikle kumaş sektörünün öncülük ettiği fabrikalarda çalışmaya başlamış ve sonraki yıllarda gerek kadının çalışması gerekse nitelikli işçi gücü adıyla eğitim, toplumun alt kademelerine

yaygın bir şekilde yayılmıştır. Eğitimin zaman içindeki farklı sorgulamalarına bir örnek daha; Amerikan İç Savaşı'nın olduğu yıllarda (1860) Massachusetts eyaletinde parasız ve zorunlu eğitim hareketleri boy göstermiştir (Şimşek, 2014). Eğitimin kimlere ve temel ihtiyaçlar anlamında nasıl verileceğinin sorunları eğitim yaygınlaştıkça gün yüzüne çıkmıştır. Eğitimdeki endüstriyel yapılar sorgulanmış; yaygın eğitimin bir piramidi andıran kurguyla tasarlandığı belirtilmiştir. Herkes için zorunlu eğitim, daha küçük çapta ortaöğretim ve dar ucu oluşturan yüksek öğretim haline gelmiştir (Robinson, 2017). Eğitimdeki endüstriyel vurgulara itirazlar eğitimi organik bir kefedede değerlendirebileceğimiz düşüncelerin ortaya çıkmasına neden olmuş, bireye yakınlştırılan eğitim felsefeleri ortaya çıkmıştır. Organik eğitimin işlevleri; sağlık, ekoloji, adalet, özen gösterme gibi başlıklarla belirtilmiştir (Robinson, 2017).

Bunca değişim arasında felsefe eğitimde bütünlüğü yakalamamıza fırsatlar verecek sorgulamalar sunmaktadır. X'i hedefliyorsam ve bu hedefe ulaşmak için davranışım Y ise Y'yi neden yapıyoruz sorgulaması Y'yi X'e nasıl uyuşturabilirim? Sorgulamasıdır bir yerde. Eğitimin amaçları okul ikliminde bütünlük ister dolayısıyla bu bütünlük sorgulamasında en önemli araçlardan birisi de felsefedir. Çünkü bazen nerede yanlış yaptığımızı fark etmek için amaçlara dönmemiz gerekmektedir. Örneğin Amerika'da öğrencilere yemek verilme amacının nedeninde iki farklı cevap ve buna bağlı farklı bakış açıları gelişir. "Aç çocuklar öğrenemediği için" cevabı çocuğu değil öğrenmeyi amaçlar. Öğrenme amaç çocuk ise neredeyse araç durumuna dönüşebilir. "Aç çocukları, aç oldukları için doyuruyoruz." Cevabı ise direkt bir birey olarak çocuğun gözetildiğini amacın ve öncülün çocuk olduğunu bize gösteriyor. Bazen okullarda eğitilen şeyin çocuklar olduğunu unutup amacın sınavlar ve puanlar olmasına benzetebiliriz bu durumu (Noddings, 2006). Eğitimin felsefeye ne kadar da ihtiyacı olduğunun yaygın bir örneği sayılabilir bu durum. Çünkü bugünkü sınav-test-öğrenme kavramlarına itirazlar gittikçe yükseliyor ve amaç tartışmaları felsefi birikimler üzerine şekilleniyor. Yaklaşımlar üzerinden çıkış yolları aranıyor. Bulunan çıkış yolları üzerinden okul ikliminde bütünlük elde etmek amaçlı; Eğitim kimin içindir, Öğretmen ve okul liderlerinin ortak amacı ne olmalıdır? Eğitim ilgi ve yeteneğe göre farklılaşmalı mı, Ailenin ve devletin eğitimdeki rolü nedir, Çocuk kimdir ve kimindir gibi temel ve eğitimin farklı alanlarına dair sorgulamalar eğitimde

bütünlüğün en önemli şartlarından birisi hâline gelmektedir. Felsefe disiplini içerisinde bu sorgulamalar eğitimi ontolojik, epistemolojik, etik, politik ve analitik boyutlarda ele almıştır (Cevizci, 2018). Ertürk ise felsefeyi süreç ve ürün olarak adlandırmıştır. Bu anlamda eğitim inançlarını felsefenin bir ürünü olarak adlandırabiliriz (Ertürk, 1988 s.11).

Bu bütüncül sorgulamanın kolektif bir düşünce ve inanç akımlarını ortaya çıkarması tabii sayılabilir. Eğitime dair bu inanç sistemleri kimi araştırmacılar tarafından da reddedilir. Çünkü eğitim üzerine düşünenlerin görüşleri bütüncüllük ortaya koymayabilir. Örneğin J.J Rouse'nun eğitim üzerine görüşleri, natüralist olarak değerlendirilen bir başka düşünürün görüşleriyle tamamen aynı olmayabilir. Bu farklılık da genel bir eğitim düşüncesinin ve inancının oluşmasında yeterli değildir diyenler de olmuştur. Ya da Platon kimi yazarlar tarafından İdealizm başlığı altında verilirken (Sönmez 2019) kimi yazarlar da onu liberal eğitimin merkezine koymuşlardır (Noddings, 2017).

İzm'lerin içerisindeki hangi özellik izm'i yansıtıyor? Bu özellikleri hiyerarşik olarak sıralayabiliyor muyuz? Akıl yürütmelerin izm'e dönüşmesi için bilgiler arasında tutarlılık mı gerekir? Böyle bir tutarlılık varsa bilgileri nitelik olarak mı yoksa nicelik olarak mı irdeleyeceğiz, yoksa zamanın sınıflandırması denilen bir özellik var mı? İzm'lere anlam yükleyen düşüncelerse fikirlerin değişim özellikleri hangi izm'i değişmez kılıyor? İzm'lerin içerisinde bulunan düşünürler arasındaki fikir farklılıkları izmlere dahil midir? Barrow yukarıda sorulan sorulara: "Fakat bir teori, bir ideoloji ve bir felsefî perspektif arasındaki fark hiçbir biçimde açığa kavuşturulmamıştır." şeklinde cevap vermektedir (Barrow, 2019).

Yukarıda belirtilen sorgulamaların netleşmesi birçok anlamda faydalı olabilir. Çünkü eğitimi bir sistem olarak adlandırıyorsak sistemlerin omurgasını oluşturan düşüncelerin değişkenlerinin sınıflandırılmasında daha dikkatli olunmalıdır. Aksi taktirde bu etki eğitimin içerisindeki çocuk dahil her paydaşın sorunlar yaşayacağı anlamına gelebilir. Nodding'in örnek verdiği çocuklara okulda yemek verilmesiyle ilgili durum bu konuyu içermektedir. Eğer çocuklar iyi öğrenememeye devam edecekse yemek kesilebilir. Bu sorunların dışında eğitim-felsefe ilişkisinin

meyvelerinden sayılabilecek eğitim akımlarının sınıflandırması sorunu kaynaklar incelendiğinde de ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte “Eğitim İnançları Anketi” dahil bu tarz izm ölçer anketlere dikkatli yaklaşılmasında yarar vardır. Aksi taktirde yordamalar ve sayısal veriler nicel anlamda ilişkiliyken nitel anlamda ise ilişkisiz çıkabilir ya da tam tersi. Bu durum eğitim inançları dediğimiz akımların eğitim, öğretmen, öğrenci, yönetim, programlar vb. yani eğitimin bütün paydaşları ve kavramları için ortaya koyduğu alanlarda ortak bir değer ve önem atfedilebilecek davranışların oluşmamasına da neden olabilir. Eğitim inançlarının sınıflandırılması ile ilgili problemlerinde analitik felsefenin önemli katkısı olabilir. Özellikle dildeki kavramsal zenginlikler kavramların ifade ettiği anlamlar daha açık bir şekilde ortaya konmalıdır.

Yapılan literatür taramalarında kavramların, düşüncelerin, eylemlerin yordayıcısı olarak eğitim inançlarını kullanan araştırmalarda genellikle negatif ya da pozitif, anlamlı, yüksek ya da orta düzeyde ilişkiler tespit edilmiştir. Bu da bize eğitim üzerine yapılan düşüncelerin, sorgulamaların zaman ve kişiler yardımı ile sistematik bir hâle getirildiğini gösterebilir. Eylemlerin arkasındaki düşünce rehberlerini tanımlayacak eğitim üzerine yapılan sorgulamalar artık eğitim inancına dönüşümünün yorumu olabilir. Tüm bu görüşlere rağmen “Eğitim Felsefeleri” ya da “Eğitim İnançları” adı altında bu araştırmada olduğu gibi araştırmalar yapılıyor. Hatta eylemler bu inanç yapılarına atfedilip ölçekler hazırlanıyor. Yukarıda bahsedildiği gibi ilişkili veriler de ortaya çıkıyor. Eğitim inançları genel olarak; daimici, esasici, yeniden kurmacı, ilerlemeci ve varoluşçu olarak sınıflandırılır. Eğitim üzerine de düşünen filozofların düşünceleri genel olarak bu eğitim inançlarının içine yerleştirilmeye çalışılır.

2.3.1. Daimicilik

Daimi olanın bilgisine ulaşmanın elzemliğini vurgulayan bu yaklaşımda özellikle Antik Yunan’da yaşamış olan filozoflardan Platon’un görüşleri bu felsefeyi bir hayli ete kemiğe büründürmüştür. Çünkü Platon ideal ve daimî olanın ne olduğunu açıklamakla kalmamış eğitim üzerine kimlerin eğitilmesi gerektiğine kadar düşüncelerini paylaşmıştır.

Akla dayanan dünya, idealar dünyasında yani episteme dünyasında değişmez, bölünmez, kesin bilgiler bulunduğunu iddia eder. Hatta ruhun bu anlamda değişmeyen dünyaya ait olduğunu, bedeninin ise sanılar yani episteme dünyasının aksine duyular yoluyla algılanan ve genel geçer bilgilere erişemeyeceğimiz bu dünyaya ait olduğunu söyler. Platon akıllı bir varlık olduğunu söylediği insanların farklı özelliklerde olduğunu belirtmiştir. Bu insanları altın, gümüş, demir-tunç olarak üç kategoriye ayırmıştır. Altın cevherlilerin yöneten sınıfından, gümüş cevherlilerin yönetenleri koruyarlardan, demir-tunç cevherlilerin ise işçi sınıfına ait kişilerden olduğunu söyler. Eğitim kimin için sorusuna ise demir-tunç cevherliler kategorisine giren insanlar olmayacağını anlatır. Altın ve gümüş cevherlere sahip olan insanların ise akıllı olanlarının yönetime, yürekli olanların ise onları koruyan yani gümüş cevherlilerin eğitilmesi gerektiği söyler. Bu iki sınıfta yer alan cinsiyet ayrımı gözetmeksizin herkesin eğitilmesi gerektiği söyler. Platon'un yaptığı bu kategori de Dewey tarafından eğitimin çocuğa uydurulması olarak değerlendirilir (Noddings, 2017).

Felsefe, matematik ve teoloji idealara ulaşmada değişmeyen yöntemler olarak değerlendirilir. Dolayısıyla eğitimde yer alacak temel dersler ortaya çıkmış olur. Platon(Eflatun) karakter eğitiminde ise her anlamda güçlü, hitabeti kuvvetli bireylerin yetiştirilmesinin uygun olacağını söyler. Fiziksel açıdan güçlü olmak, tarihteki olayları ve kahramanlıkları öğrenmek, bunu sağlıklı ve güçlü bir bedenle sağlamaya Platon çok önem verir. Tarih dersinin öğretimindeki bir başka neden de akış içerisinde değişen olay ve olgulardaki özü ve değişmeyen ilkeyi görünür kılmaktır (Cevizci, 2018 s. 35). Evrensel değerlere taklit yolunun hâkim olduğu bir öğretim tekniğiyle ulaşılabileceğini söyleyen Platon öğretmenin ise rol model pozisyonunda olması gerektiğini vurgular.

Evrensel değerlerin önemli olduğu idealizmde konu merkezli tasarımlara önem verilir ve bilginin aktarıcısı öğretmendir. Ama öğrencinin de çok pasif olduğu söylenemez. Öğretmen ile öğrencilerinin arasının iyi olması gerekmeyle birlikte öğrenciyi bilgi mutluluğuna yaklaştıracak sözlerin öneminden bahsedilir. Bir bütün olarak birey istenir. Burada kastedilen bütünlük akli, duyuşsal ve fiziksel bütünlüktür (Sönmez, 2019).

Bu açıklamalar günümüz için farklı karşılanabilir. Ancak o dönem için bir hayli taraftar toplayabilecek bir yaklaşımdı. Antik Yunan’da eğitimin genellikle zengin zümresine yönelik olduğunu, köleliğin var olduğunu dolayısıyla sosyal tabakalara yönelik bir eğitim yapısını benimseyen görüşlerin ortaya çıkabileceğini görüyoruz. Bu anlamda Platon’un eğitim üzerine olan yorumlarında işlevsellik vurgusu bir hayli yüksektir. Aynı zamanda Platon yaşadığı zaman diliminde Yunan kent devletlerinin yıkılışına şahit olmakla birlikte, hocası Sokrates’in idam edilmesi sürecine de tanıklık etmişti. Bu da onun düşüncelerindeki işlevsellik ilkesinin önemini açıklamıştır.

Sokrates’in yaşam sorgulamalarını bireylerle gerçekleştirdiği tartışmalarda görüyoruz. Onun için değişim, bir idea ya da büyük sistem düşüncelerinden ziyade birey üzerinden gerçekleştirilecek reformlardır (Cevizci, 2018). Yani Sokrates öğrenmenin ve öğretmenin haritasında bireyin ihtiyaç duyduğu hedefleri pusula olarak kabul etmektedir (Gutek,2011).

Daimicilik aslında; özlerin evrenin yapısı içerisinde asli bir konumda olduğunu söyleyen İdealizm yaklaşımının eğitime yansımış halidir. Bu yaklaşım mesleki eğitimden önce genel eğitimin önemini vurgular. Tüm bu bilgilerle İdealist bakış açısına sahip bir öğretmenin muhtemelen; tecrübeli, akıllı ve bilgili bir lidere vurgu yapacağını söyleyebiliriz. Bu sıfatlar da örtülü liderliğin alt boyutlarından güç ögesini işaret eder.

2.3.2. Esasicilik

Tarih boyunca belki de en uzun uygulanmış eğitim akımlarından birisi olabilir. Sümer tabletlerinden hatırlayacağınız sahne; “Alçakgönüllü ol, gözetmenine(öğretmenine) ondan çekindiğini göster. Korktuğunu belli edersen senden hoşnut kalır” (Kramer,2002, s.34). Cümlesi esasici bir eğitimin yansımasıdır. Eğer binlerce yıl önce kurulmuş bu cümle sizleri şaşırtmıyorsa, bu cümle bugün de kurulabilir diyorsanız esasiciliğin tarih boyunca ne kadar etkili olduğunu görmüş oluruz. Bununla birlikte ilk olarak 1938 yılında Ulusal Eğitim Birliğinde essentializm doktrini ortaya atılmıştır. Karşısına İlerlemeci eğitimcileri alan esasiciler disiplin, çaba, çalışma gibi kavramları eğitimin içerisinde tekrar canlandırmaya çalışmışlardır (Gutek, 2011).

Belirli bir eğitim içeriğinin tam anlaşılması bu felsefede o kadar önemlidir ki olası cevaplar bile önceden belirlenir. Bununla birlikte disiplinin belki de en çok vurgulandığı akımdır (Cevizci, 2010). Esasicilik akımı da daimicilik gibi felsefi akımlardan İdealizm ve Realizme dayanır. Bu anlamda iki eğitim felsefi kuramı birbiri ile karıştırılabilmektedir. Tümevarım yöntemini bilgiye ulaşmada tek yöntem olarak kullanan bu akımın kuralları diğer felsefi akımlara göre daha keskindir.

Doğuştan bireyin herhangi bir bilgiyle var olmadığını ve okulların toplumu dönüştürecek alanlardan ziyade toplumu yansıtacak alanlar olduğunu ve olması gerektiğini söyler bu akım. Hatta kuşaklar arasındaki kültür farkının, öğrencilere sağlanacak eğitimle en aza indirgenmesi amaçlanır. Burada amaç çatışmaları önleme ve kültürel değerleri korumadır. Değişen kültür olgusu bu felsefe için çok uygun değildir zira esasiciler değişmeyen kültürel olguların var olduğuna bunların da toplumları bir tuttuğuna inanır.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi daimici eğitim akımına göre daha keskin ve sert olabilmektedir. Öğrencilerin edilgenliği esasicî eğitim felsefesinin konu merkezli bir amaç edindiğini de göstermektedir (Sönmez, 2019). Konu merkezli bu yapının bu kadar önemsenmesinin nedeni de tarih boyunca var olan olayların ve edinilen tecrübelerin çocuğa belirli bir amaçla verilmek istenmesidir. Bu olaylar üzerine düşünmek ya da tartışma yapmak öğrencilerin yanlış çıkarımlar yapmasına neden olabilir ve bu durum Esasicî eğitim felsefesine inananların istemeyeceği bir durumdur (Ergün, s.54).

Daimici felsefeyi savunan bir okulda bir hayli fazla ders olabilir. Bu anlamda daimicilik bilimleri tarihsel bir sınava tabi tutar ve onların kültüre olan katkılarını inceler. Geçmişte yararlı bilimler bugün ve yarın arasında köprü görür. Okul müfredatları içerisinde böylece yerini alır. “Essensializm; geçmişte yararlı olan bilimlerin, sanatların ve temel yeteneklerin öğretiminin geleceğe de yansıtılmasını savunan bir kuramdır.” (Gutek, 2011).

Okuma yazmada gerekli olan temel yetiler; tarih, matematik, fen, dil ve edebiyat konularına yer vermeli. Sistemli bir öğrenme için disiplin gereklidir. Meşru otoriteye saygı hem toplumun hem de eğitimin öğretisi olmalıdır. Öğrenci dikkatli ve çalışkan

olmalı bununla birlikte onu eğiten eğitmen olgun, bilgili ve iyi yetişmiş olmalıdır (Kale, 2003).

Daimicilik köklü olmakla beraber hala okullarda varlığını sürdüren bir yaklaşımdır. Okul kurallarının belirlenmesi, sınıflarda nelerin olması ve nelerin olmaması gerektiği, öğrencilerin hangi davranışları yapması gerektiği (yapmazsa nasıl cezalar alacakları) birçok ülkenin yönetmeliğinde yazılı olarak bulunmaktadır (Ewing, 2010).

2.3.3. İlerlemecilik;

Natüralist ve pragmatist felsefelerin eğitim akımı olarak alanyazında yer aldığı İlerlemeciliğin bu anlamda ilk akla gelen temsilcileri J. J. Rousseau ve J. Dewey'dir. Natüralizm, Ortaçağ anlayışının egemen olduğu spiritüalizmin karşısında yer almıştır. Natüralizm akımının öncüleri tanrı merkezli düşünme biçiminin yerine doğa ve insan merkezli bakış açısını ele almışlardır. F. Bacon, Thomas Hobbes, David Hume, John Locke İngiliz aydınlanma felsefesinden; J. J Rousseau, Diderot, Voltaire, Helvetius gibi Fransız aydınlanma felsefesinden önemli temsilcileridir. Bu kişiler arasında özellikle J.J Rousseau'nun eğitim üzerine kaleme aldığı Emile, kendi çocukluğundan bahsettiği "İtiraf" adlı eserleri onun eğitim görüşlerinin nasıl oluştuğunu ve olgunlaştığını bize yansıtır (Cevizci, 2018 s. 86).

Rousseau, Emile kitabında bir erkek çocuğu olan Emile'in hayat boyu geçeceği eğitim yolculuğunun hangi aşamalarından ve neden geçmesi gerektiğini anlatır. Emile'in başkasının otoritesine bağlı kalmadan kendi iç denetim mekanizmaları ve öğrenme hedefleriyle ilerlemesi gerektiğini ve bunu da kendi hızında yapmasını ister. Çünkü insan da doğanın bir parçasıdır. Doğa ise gerçekliğin bütünüdür (Güçlü, 2008). Bu düşüncelerle birlikte bireyin biricikliğinin vurgusunun çok daha kuvvetli olduğunu görüyoruz. Natüralizmin bilimle birleşmesi ise 20. Yy davranışçılığı ile birlikte doğal bir varlık olan, doğa yasalarının da parçası olduğu kabul edilen insanın bilimsel yöntemlerle de ele alınması gerektiği görüşüyle yaygınlaşır.

Rousseau "Toplum Sözleşmesi" kitabında, bireyi doğal olan yönleriyle algılayıp grup içerisinde giderek insanın kendisine yabancılaşmaya başladığını söyler. Birey ve toplum arasında gelişen çatışmaların ise orta yolunu bulmaya çalışır. Rousseau Emile kitabına tanrının yarattığı her şeyin iyi olduğunu söyleyerek başlar. İyi olan doğal

olandır bu anlamda. Bu bilgi Emile'nin yetiştirilme tarzında sevgi kavramının önemli bir yerde olduğunu bizlere açıklıyor. Rousseau “kendini sevmeyi”yi doğal bir durum olarak addederken; “onur” kavramını istek, hırs kavramlarıyla ilişkilendirip toplumsal alanda büyüyen insanın kendine yabancılaşmasına neden olduğunu açıklıyor. Bu nedenle Emile'nin doğal ve donatılmış bir çevrede büyümesini, insanın en doğal dönemi olan çocukluk döneminde bireylerin iyi bir eğitim almasını, çoğun tercihlerinde özgür kalmasını belirtmektedir (Guttek, 2011). Bireyin doğal olanla ilerlemesi kendi hızını keşfetmesinin en önemli yollarından birisidir. Zira seviyesinin çok üstünde zor işlerle başa çıkmaya çalışan birey sıkılabilir. Aynı durum kolay görevler için de geçerli olabilir. Bireyin gelişimi ihtiyaç olarak hissetmesi ancak edilgen olmadığı takdirde gerçekleşir (Bolat, 2016).

“İyi bir şeyle karşılaştığın zaman, yapman gereken ilk şey bulabildiğin insanla onu paylaşmaktır; bu şekilde iyilik öyle bir yayılır ki nereye gittiğini bilemezsin.” (Carter, 2016). Küçük Ağacın Eğitimi adlı kitaptan alınan bu alıntı. Natüralist eğitim felsefesinin “iyi” kavramını da yansıtır. Kitapta bir çocuğun doğal olan alanda yetişmesini bunun kendisi ve yaşadığı çevre üzerindeki etkisini, insanla toplum arasındaki ilişkiyi nasıl etkileyebileceğini bizlere deneyimletiyor. Rousseau'nun Emile'ye önerdiği tek kitap ise Robinson Crusoe'dur (Rousseau, 2014). Zorlu doğa şartlarında edindiği deneyimlerle hayatta kalan Crusoe önemli deneyimler edinmekle beraber kendini de tanır. Rousseau ve J. Dewey deneyim kavramına atfettikleri önem bu anlamda birbirine çok benzer. Pragmatizm zekayı, bireyin çevresiyle başa çıkmak amacıyla geliştirdiğini söyler (Cevizci, 2010).

Rousseau'nun görüşleri eğitimde o kadar büyük bir etki yarattı ki 20'inci yüzyıl alternatif okul kültürüne belki de en tanınan okulunun (Summerhill'in) kurucusu olan A.S.Neill'in düşüncelerini etkilemiştir (Noddings, s. 15). J. H. Pestalozzi, J. F. Herbart ve F. Froebel'de Rouse'dan etkilenmiştir. Neill, yaptığı gözlemlere göre derslere katılımda özgür bırakılan çocuklarda (ki ilk akla gelen o zaman derslere girmeyecekleri olabilir) beş yaşından itibaren okula gelen öğrenciler derslere girmişlerdir. Ancak başka okuldan gelen öğrenciler 1 hafta ile 3 ay arasında değişen bir zaman diliminde okulda istedikleri şeyleri yapmışlar sürecin sonunda ise derslere katılmışlardır. Bu rekoru 3 yıl süreyle deneyimleyen öğrencinin ise manastır öğrencisi

olması düşündürücü (Neill, 1990). Bugün ülkemizde alternatif okullar olarak tanımlayan yapılarda orman pedagojisi üzerine eğitimler veriliyor. Çocuklar düzenli bir şekilde yakın şehir ormanlarına götürülüp burada uzun zamanlar geçip gerek yarı yapılandırılmış gerekse serbest zamana dayalı etkinlikler yapılıyor. Çocuğun özgürlüğünün temel ve en önemli değer olarak kabul edildiği bu okullarda eğitim görüşleri kökenlerinin Rousseau'ya dayandığını düşünürsek öğretmenin rolüne dair de fikir sahibi olmuş olacağız.

Emile spiritüel eğitim anlayışının tersine katı bir eğitim almaz o zaten doğal olandır, tanrı tarafından yaratılan her şey gibi zaten iyidir. Değiştirilmek, yontulmak onun doğallığına zarar verir. Bu da iyi bir eğitim olmaz. Öğretmenin amacı burada Emile'nin gerekli becerileri edinmesi yolculuğunda ona kolaylık sunmasıdır, yol almasıdır. Emile, esasici ve daimici eğitim anlayışta yetiştirilseydi büyük olasılıkla yolda olduğu sırada öğretmenin -özellikle bu öğretmen esasici bir anlayıştaysa- “Şuradan git!” dediğinde ve “Neden?” diye sorulduğunda cevap olarak: “Çünkü atalarımız o yoldan gitti ve tarih de o yolun bizim için iyi olduğunu gösterdi.” Diyebileceği ve bilgiye tecrübe etmekten ziyade başka tecrübelerin ışığında yoluna devam ettiği hayat yolculuğuna çıkabilirdi. Natüralizm akımı aynı zamanda “hazırbulunuşluk” kavramının en önemli savunucularından birisidir.

İlerlemecilik akımında ise özellikle eğitim anlamında J. Dewey'in görüşleri bugün hala etkisini göstermektedir. Dewey'in eğitime bu kadar ilgi göstermesinin nedeni onun eğitim ve felsefe arasında gördüğü sıkı bir bağdan ileri gelir. Dewey'e göre felsefe sorunları üzerine gitmek aynı zamanda eğitim sorunları üzerine de gitmektir. (Dewey, 1911). Her filozofta olduğu gibi Dewey'i de etkileyen çağın yaşantıları vardır. Deneyimle beraber yaşanan değişime vurgu yapan Dewey doğduğu yıl (1859) Charles Darwin “Türlerin Kökeni” adlı eserini yayınlamıştı. Darwin'in deneyim, değişim, uyum kavramları Dewey'e ilham kaynağı olmuştur.

İlerlemeci akımın önemli felsefi kanatlarından birisi olan pragmatizm adını Yunanca kökenli olan ve anlamı: iş, eylem, girim, teşebbüs olarak çevirebileceğimiz pragma kelimesinden alır (Güler, 2011). Aslında bu terim eylemin yaşamı ve bilgiyi inşa etme sürecinde önemli kabul eden bir yerdedir (Soltis, 2020). Eylemlerin sonucunda ortaya

çıkan farklılıklar gerçek olandır. Bu nedenle araştırma, deneme, yanılma ve çocuğun eylem hâlinde olması bu felsefenin eğitime bakış açısında temel noktalardan bir tanesidir. Ancak burada tam anlamıyla öğrencinin tekelinde olan bir deneyim yaşantısından söz edilemez. Deneyimin niteliği de bu anlamda önemlidir. Deneyimin kabul edilebilir ve sonraki deneyimleri etkileyebilir olması gerekir. Dolayısıyla burada öğretmenin rehberliği devreye girer (Dewey, 2011). Gelişmenin amacı yine gelişimdir. Yani deneyim öğrenciye yeni beceriler katıyorsa ve bu sonraki becerilerin öğrenilmesinde çocuğu motive ediyorsa anlamlıdır. Deneyim gelişim yolculuğunda başka bir deneyimin nedeni ise deneyimler yaşanmalıdır (Noddings, 2016). İlerlemecilikte çocuğun deneyim yaşamasında özgürlük önemli ama bu çocuğun istediği deneyim yoluna girme özgürlüğü değildir. Bilim ve idealizm harmanlanmış bir hâli de diyebiliriz. Özgürlük, sevgi, güven gibi kavramların kullanılması da ilerlemeciliğin natüralist yanıdır (Palm, 1940).

Okulu işlevlerinin içerisine sosyal yapıya katkı, özelliklerine ise ‘hayatın kendisi’ atıflarını yükleyen Dewey (Garrison, Neiman; 2005), natüralizmdeki gibi hazırbulunuşluk kavramına da önemser. Dewey idealizm ve realizmin önemli özelliklerinden biri olan genel geçer doğruluk, kesinlik anlayışına karşı çıkar. Deneyim biricik ve özeldir. Bu nedenle o konu merkezli bir yapıdan ziyade eğitimi birey merkezli bir sürece sokar. Hazırbulunuşluk kavramının önemli olmasının nedenlerinden birisi de budur (Gutek, 2011). Ezber ve rol model üzerinden öğrenmeyi destekleyen esasici ve daimici eğitim akımlarının sıklıkla kullandığı taklit etme kavramına Dewey’in yaklaşımı yine çocuk merkezlidir. Taklitin öğrenmenin tamamı olmadığını ve çocuğun ihtiyacı olduğunu söyler (Noddings, s. 29). Glasser’in kaliteli bir okulun çalışması için önerdiği yapılar İlerlemeci felsefe ile uyum içindedir bunlar; İçten destekleyici bir sınıf ortamının olması, öğrencilerden yararlı çalışmaların yapılmasının istenmesi, öğrencilerin ellerinden gelenin en iyisini yapmalarının istenmesi, öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeleri ve geliştirmeleri, kaliteli çalışmaların iyi hissettirmesi ve kaliteli çalışmanın asla yıkıcı olmaması (Glasser, 2000).

Demokrasinin bireyde bir hayat tarzı olarak yaşaması gerektiğini düşünen Dewey eğitimde demokratikleşmeyi önemsemektedir. Aksi takdirde toplumunda demokrasiyi

içselleştiremeyeceğini savunur. Dewey'e göre demokrasi grupların içinde bulunduğu sosyal çevre ile ortak amaçlar taşıdığı gibi mikro düzeyde grupların arasında da açık iletişime dayanan ortak hedefler demektir. Hayatın kendisi olan okulda yaşanan olaylar ve yaşanan olayların bireyler üzerinde yarattığı duygular ve davranışlar demokrasi kültürü ile aşılar. Bu sayede birey gözetir ve gözetildiğini hisseder. "Ben değerliyim." Cümlesini kullanır grup içerisindeki herkesin gözetildiği demokrasi anlayışıyla bu durum biz değerliye dönüşür. Deneyim kavramının bu kadar önemli olduğu İlerlemecilikte bireyin deneyime katılmasını sağlayacak özgüven ve kendini kabul başlıkları demokrasi bilinciyle ve açık iletişimle gerçekleşir (Cevizci, 2018). Natürallizm ve pragmatizmin eğitime yansımalarından ve bir eğitim inancına dönüşen İlerlemecilik akımında sonuç olarak belirli ilkeler meydana geliyor bunlar içerisinde; öğrencinin merkezde olması, öğrenciler için bireysel hedeflerin belirlenmesi, eğitim bir kültür aktarım süreci değil yaşama hazırlık süreci olması, içeriğin değişebileceği bu nedenle konu merkezli programlardan uzak durulması gerektiği, tarihsel olayların bir deneyim aracı olarak değil yeniden değerlendirmek her bireydeki yansımaları topluluğa sunulması sonuçları çıkarılabilir. Bunlarla beraber İlerlemeciliğin anahtar kavramlarında; eğitiminde doğal ortam, hazırbulunuşluk, öğrenci merkezlilik, deneyimsel öğrenme, açık iletişim, demokratik okul, kendi hızında öğrenme kavramları eğitimin çatısında yer almaktadır (Sönmez, 2019).

2.3.4. Yeniden Kurmacılık

İlerlemeci felsefenin devamı olarak kabul edilen yeniden kurmacılık (Kaya, 2017); eğitim sisteminde toplumsal dönüşüme, olduğu çağ gereğinde acil ve kapsamlı çözüm bulmanın amacı içindedir. Yeniden kurmacılık felsefesinde birey toplumsal dönüşüm için yetiştirilir. Bu anlamda ilerlemeciliğin birey vurgusu daha kuvvetli olabilir. İlerlemecilikte bireyde toplumda birbirleri için gereklidir. Biri diğerinin amacı değildir. Toplumsal hedefler de bireyin ideallerinden uzak olmamalıdır. Aynı şekilde bireyin idealleri hem kendi için hem de toplum için geliştirici bir özellikte olmalıdır (Dewey, 2010).

Yeniden kurmacılar, İlerlemeci felsefenin toplumsal problemlerin çözümünde yeterli olmadığını düşünür. Büyük Buhran'ın toplum üzerinde yarattığı etki eğitimin toplum sorunlarına daha duyarlı olmasına neden olmuştur (Ornstein ve Hunkins, 2014). Toplumsal dönüşümün hedeflendiği bu yaklaşımda öğretmen ve öğrenciler dönüşümü

sağlayacak sorgulamalar ve tartışmalarla içeriğe katkı sunarlar. Bu anlamda öğretmenin donanımlı, açık fikirli, öğrencileri toplumsal meselelere duyarlı ve çözüm arayışına itecek becerilere sahip olmaları gerekir.

İnsanlığın yarattığı kültür ve uygarlıkların tekrar sorgulanması ve değiştirilmesi gerektiğini düşünen bu felsefi akım, eğitimi ve eğitimin tüm paydaşlarını değişim sürecinin merkezine koymaktadır. Sınıftan daha çok topluma yönelen ve toplumla tamamen iç içe bir eğitim modeli ortaya koyan yeniden kurmacılık eğitimi dünya sorunlarının çözüleceği bir alan olarak görür (Erden, 2007; Ergün, 2009; Sönmez, 2002; Yayla, 2009).

Bilimsel verilerde insana ve topluma dair önemli bilgiler içermelidir. Bu anlamda sosyal bilimler değerlidir. Sevgi, barış, demokrasi, topluluk olmak, kardeşlik kavramları sınıfa getirilmeli üzerine konulmalı ve bu değerler okul kültürünün de bir parçası olmalıdır. Bilginin mutlaklığı değil, değişimin içindeki zenginlik ve uyum bilgi edinim sürecinde okulun bir parçasıdır (Sönmez, 2019). Yeniden kurmacılığın önemli anahtar kelimeleri ise şunlardır; değişim, toplumsal dönüşüm, bilginin göreceliği, demokratik sınıf, uygulama temelli eğitim, sınıf tartışmaları.

2.3.5. Varoluşçuluk

Hem dindar hem de ateist isimlerin katkısıyla oluşmuş bir felsefi akım olarak adlandırabileceğimiz varoluşçuluk, “Varoluş özden önce gelir.” Cümlesiyle varlık felsefesinde önemli bir bakış açısı yaratmıştır. Eğitimde de gerek öğretmenler üzerinde gerekse alternatif okul kültürlerinde varlığı belkide en çok hissedilen felsefi akım olabilir. Varoluşçuluk; insan olma hâlimizi tüm insani ve kişisel özelliklerimizle bilinçli farkındalığına davet eder. Kendi ile bir olma hâli ve bunun farkında olma eğitimde farklı uygulamaları ve kavramları ön plana çıkarmaktadır. İnsanın kendi bireyselliğinden sorumlu olduğunu çağrıştırabilir bu cümleler ancak kendi ile bütün olma bizi “insanca pek insanca” diyebileceğimiz bir alana çağırır. Bu biraz Mevlana’nın “Haklı ve haksızın ötesinde bir yer var orada buluşalım” cümlesini çağrıştırır. Özü; akla, sistematik kurallara, ahlaka dayandırmak insana ne kadar barışçıl bir yönelme yolunu açar? Sorgulaması da diğer yaklaşımlara bir eleştiridir. Sartre bu anlamda genel bir insan doğasından bahsetmez. Ona göre dünyada ne kadar insan varsa belki de o kadar doğa vardır. Yani insanı, her birey kendi yaratır.

Kendinin farkında olan birey hangi sınırlara sığabilir? Arap, Türk, Komünist, Katolik vb. varoluşçular bu anlamda neysem oylum yaklaşımıyla bireyin kendini sınırlar üstü bir yere çekmesini ister. Belki de bu nedenle varoluşçuluğa her yönden katkı koyan düşünürler ve akımlar vardır. Çünkü insanı tanımlamaya çok girmeden insana yaklaşan bir akımdır.

İlerlemeciliğin en önemli temsilcilerinden Dewey evrensel ve değişmez insan doğası olduğu konusuna katılmaz, İnsan evrenini kendisi oluşturur der ama insana katkı koyan alanlardan birisi de çevredir demiştir. Dewey'in bu cümleleri aslında ilerlemeci ve varoluşçu akımların farkını da bize anlatır. Sartre, Dewey'in ilerleme olarak bilimsel yöntemi kullanmasıyla ilerlemeyi garanti edeceğine katılmayabilir (Noddings, s.67). Bireye yönelen, varoluşçu felsefe de bireyin hayat boyu yolculuğunda gideceği yönü belkide Carl Rogers söyler; "İlginç bir paradoks... Ancak kendimi olduğum gibi kabul ettiğimde değişebilirim." (Hart ve Hodson, 2019).

Aslında tasavvuf kültürünün ürünleri varoluşçuluğu anlamada bizlere yardım etmektedir. Varoluşçuluğun etik boyutu "Ne olursan ol gel." "Haklı ve haksızın olduğu bir yer var orada buluşalım" cümleleri varoluşçuluğu yansıttığı gibi. Bireyin kendisiyle olan içsel sohbeti "Hamdım, piştım, yandım" cümleleriyle sergiler. "Kierkegaard ve Sartre başta olmak üzere, bütün varoluşçu düşünürlerce savunulan, varlığın özden önce geldiğine ilişkin kabulü, benzer şekilde Mevlana'da da görmekteyiz." (Çevik, 2018).

Martin Buber, insanın dünyayı algılama ve insan olarak var olma sürecinde ben-o ve ben-sen kavramlarını kullanır. Ben-O ilişkisinde insanın dünyayı materyalist bir alanda algıladığını bakkal olan bir insanı bile insansı özelliklerinden ziyade ilk olarak bakkal olarak algılayıp ihtiyaç ve görev temelli bir yapı ile ilişki kurduğunu açıklar. Bu aslında makine-insan benzetmesinin bireyin düşünce tarzına olan etkisidir. Seri üretim sürecinde insan işleyen bir çarkın parçası ve o yaşamın kendisi için amacından ziyade, yaşamın kendisine yüklediği görevlerle kendini ben-o ilişkisiyle var etme yolundadır. Herbert Marcuse "Tek Boyutlu İnsan" kitabında sanayi toplumu ve üretim tarzının insanın yaratıcılığını öldüren tek boyutlu bir alana soktuğundan bahseder

(Kale, 2003, s. 106). Ben-Sen ilişki yapısı ise insanı insan olarak algılayıp sevgi bağı ile insanla iletişime geçer. Bireyim, bireysin ilişkisiyle iletişimde olduğunda insanın insansı bir özellik kazandığını belirtir (Cevizci, 2018). İnsanla ruh arasındaki bir olma ve yolda yürüme durumunu Buber ben-sen ilişkisiyle yani sevgi kavramıyla ifade eder (Buber, 1958). Bu anlamda varoluşçuluk ile tasavvuf felsefesini birlikte irdeleyen çalışmalar da vardır. (Pehlivan, 2015. Özerdem, 2019. Çevik, 2018). Flynn, ise insanı Dünya'ya atılmış ve özgür bir şekilde, nasıl olmak istiyorsa varoluş yolunu kendi belirleyecek bir insan olarak tanımlamıştır (Flynn, 2006). Buber aynı zamanda eğitim alanıyla da ilgilenmiştir. Öğrenimin en önemli temasının iletişim olduğunu söyleyen Buber topluluk fikrinin eğitimdeki öneminden ve bu topluluğun iletişim halinde yoğunlaşmasından bahseder (Noddings, 2016).

Varoluşçu felsefe bilgiye genel geçer ve mutlaklık yüklemmez. O, her bireyin yaşantı sürecinde bilgiye anlam yüklediğini belirtir. Birey, deneyimleriyle elde ettiği bilgiyle dünyayı anlamlandırır. Bilginin geçerliliği bireyin o bilgiyle kurduğu ilişkiye bağlıdır (Cevizci, 2018). Bireyin talebi olmadan verilen bilgi onun kendini var etmesinde sorunlar yaratır. Hatta bireye verilen bilgilerin istenilen şekilde şematize edilmesi ve yapılandırılması bireyi zamanla kendine yabancılaştığı bir hâle sokabilir.

William Glasser, Başarısızlığın Olmadığı Okul kitabının giriş bölümünde yasa ile başı derde girmiş 7 kişilik bir kız grubuna dair gözlemlerini anlatıyor. Gruptaki kızların ortak noktalarından birisi başarısız olduklarına ve okula devam ederlerse başarısız olacaklarına olan düşünceleri. Okullarda çocuğa yüklenen başarısızlık etiketinin gölgesindeki bireylerden ve onların terapi sırasındaki durumlarından bahsediliyor (Glasser, 1999). Benzer yaklaşımları Maslow da dile getiriyor. Kendini güvende hissetmeyen bireylerin ilerleme ve gelişim gösteremeyeceklerini güvenlik ihtiyacının karşılanmaması durumunda bireyde derin yaralar açabileceğini söylüyor. (Hart and Hodson, 2019).

Varoluşçu bir eğitim tam anlamıyla bireye yönelen bir eğitim diyebiliriz. Onun bu özelliği bireyi tanımlarken öznel kavramları kullanmasından ileri gelir. Bireyden toplum ya da kültür adına bir değişim istemez. Çünkü genel-geçer bilgiler olmadığını düşünür. Birey ben kimim? Beni ben yapan özellikler nelerdir? Bir birey olarak

topluluklarda yaşamam için neye ihtiyacım var? İnsanların beni tanınması sürecinde onlara açıklamak istediğim bilgiler neler ve bu bilgiler ne kadar doğru? Benim için değerli olan nedir ve bunlar neden benim için değerli olmuştur? Soruları bu felsefe için önemlidir.

Milton Ericson'un "Her insan tam ve bütündür kimsenin tamir edilmeye ihtiyacı yoktur" bakış açısına öğretmenin sahip olması gerekir. İnsanı akıllı bir varlık olarak değerlendirmek bir sınıflama ve kategorileştirme türüdür. İnsanı insanla ayıran bir yaklaşıma yol açar çünkü insan karmaşık ve duygusal özellikler de barındırır. Bu eğitim felsefesinde eğitimci olmak bir yerde bazı kültürel kodlardan sıyrılmayı gerektirir. Şu zamana kadar bireyde var olan bilgi bütünlükleri, şemalar, inançlar, değerler ve önemsemeler sadece o öğretmene özgü ve onu kendisi yapan bilgilerdir. Öğrencilerine rol-model hevesiyle derse giren, onlara gerekli olduğunu düşündüğü bilgileri verdiğini düşünen bir öğretmen varoluşçu felsefenin arayacağı bir öğretmen olmayacaktır. Bunlarla birlikte öğretmen bireyin duygu durumunu anlayacak onunla empati kuracak ve empati ortamını sınıfa yayacak araçlarla donanımlı olmalıdır. Öğretmen kendi egosunu bir tarafa bırakıp, bu anlamda kendini geliştirecek uzun bir yolculuğun içinde olmalıdır (Cevizci, 2018).

Bireyin dünyaya geliş amacını, bireyin içsel gücünü ve onu o yapan sınırlara sığmaz ruhunu tanımlama amacı olan bir eğitimi vererek Buber'in bahsettiği ben-sen ilişkisini kuramayız. Bunlarla birlikte birey bir topluluk içerisinde iletişim hâlinde olduğu bireyleri de tanımalı. Burada topluluk kavramının iyi anlaşılmasında fayda var çünkü varoluşçuluk bir yer de toplumun birey üzerinde yarattığı baskıyı da yabancılaşma nedenlerinden sayar (Gutek, 2011). Onların dünyasındaki bilgi alanlarını, davranış biçimlerinin altında yatan biricik ve özel nedenleri uygun bir ortamda bilmeli (Cevizci, 2018). Tüm bunlarla beraber ölçme-değerlendirme süreci ise varoluşçu eğitim için büyük bir sorundur. Bireyin kendiyle olan ilişkisinin ölçülebilir bir yanı var mıdır ya da bireyin kendine özgü anlamlı amaçlar aramasının ölçüleri nelerdir? Bunun ölçülebilir olduğu bir alanda varoluşçu bir sistem kendinden neler kaybeder? Bunlar büyük sorulardır. Belki de bu sorunun önemli cevaplarından birisi alternatif ölçme yaklaşımları olabileceği gibi, öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeleri olacaktır (Glasser, 1999).

En iyi öğrenme bireyin seçtiği ve anlamlandırdığı bilgiye dayanır. Bu süreçte varoluşçu eğitimin araçları arasında sokratik diyalog gösterilebilir. Tabi burada diyalog, sohbet, iletişim kelimelerinin demokratikliği sorunu da ortaya çıkıyor. Otoriteye dayalı bir alanda öğretmen öğrencilerden daha fazla konuşma hakkını kendinde görebilir. Freire bu durumu; “Eğitim, anlatım hastalığından mustarıptır.” Cümlesiyle özetliyor (Freire, 2011). Bir yaratım ve kendini keşif süreci olarak sanat kullanılır. Edebiyat, tarih gibi dersler karakterlerin anlaşılmasında kullanılır. Fen bilimleri ve matematik de yukarıdaki bilimler gibi bireyin yolda keşfedeceği ve keşfettiği sırada heyecanını yaşayıp toplulukla ilerlediği yapılandırılmamış alanlarda ilerlemelidir. Eğitim yapısı açık okul sistemine dayanmalıdır (Sönmez, 2019). Öğrenmenin gayri resmî ortamlarının olması bireydeki mutluluğa ve beraberinde öğrenmedeki yaşantısal katkı sağlar (Noddings, 2006). Aksi takdirde böyle bir okul sisteminde bile süreç bilginin değerli olduğu, toplumsal amaçların çocuğa yüklendiği bir yapı ortaya çıktığında -çünkü eğitim istendik davranış değişikliği yaratma süreci- yani eğitimi eğitim yapan böyle bir olgu ise Baker , “Zorunlu Eğitime Hayır” kitabında değindiği gibi okulsuz bir toplum yoluna mı gidilmeli diye sorar.

Köpek Gibi Büyütülmüş Çocuk kitabında Peerry çocukların küçük yaşlarda yaşadıkları travmaların arkasındaki ihmalkarlık sürecini gerçek vakalara dayandırmıştır. Sevgi, ilgi, sarılma, görülme gözetilme. Bırakın insan olmayı çoğu canlının bile pek tabi yaptığı şey bunlar. İnsan o kadar tanımlandı ve o kadar sınıfsallaştırdı ki belki de temelde ihtiyaç duyduğumuz şeyleri unutmaya başladık. “Onları iyileştirmeye yarayan şey, bir çocuğun ilişkilerinin sayısını ve kalitesini arttıran herhangi bir şeydir.” Peerry, kötü muamele görmüş çocuktan bahsederken yine sevginin önemini kullanıyor. (Perry, B ve Szalacitz M, 2017) O da bireyle ilgileniyor bunun bir nedenini de şöyle açıklıyor; “... bir çocuğun iyi ‘beyin’ tarihçesi ona bakan kişilerin ve çocukluk deneyimlerinin bir tarihçesiyle başlar.” İlişki ve sevgi dolu bir etkileşim yüzyılları etkiliyor adete bir kelebek etkisi gibi (Perry, B ve Szalacitz M, 2017).

Eğitim inançlarının eğitime olan gerçekçi etkilerini inceleyen araştırmalara alan yazında rastlanmıştır. Öğretmenlerin birçok becerisinde farklılık yaratabildiğine dair

araştırmalar mevcuttur. Örneęin; öğretmen adaylarının eleştirel dűřünme eğilimleri ile eğitim inançları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmaya göre varoluşçu ve ilerlemeci eğitim inancı taşıyan öğretmenlerin eleştirel dűřünme eğilimlerinin pozitif ve anlamlı olduğu tespit edilmiş bununla birlikte esasici eğitim inancında olan öğretmenlerin ise verileri negatif ve anlamlı olarak sunulmuştur (şahin, Tunca, Ulubey; 2014). Dűřünce sistemlerinin insanların bakış açılarını farklılaştırdığı ve eylemlerde farklılık yaratabileceğini; eğitim inançları ile öz yeterlilik arasındaki ilişkiyi irdeleyen bir araştırmada tekrar görűyoruz. Varoluřçu eğitim felsefesinde olan öğretmen adaylarının öz yeterlilik algısında yüksek düzey bir etkiye sahip olduğu görűlműř esasici eğitim anlayışına yűneldikçe öz yeterlik inançlarının azaldığı görűlműřtür. Aynı araştırmada eğitim inançlarının diğer alanları nasıl etkilediği de paylaşılmıştır (Balcı 2015). Öęretmenlerin eğitim inançlarının, eğitim programlarına olan ilişkisini yüksek düzeyde bulan araştırmalara da yapılmıştır (İzalan, 2017). Öęrenmenin yetenekle ilişkili olduğunu dűřünen öğretmenlerin daha çok esasici, öğrenmede etkili olan faktűrlerde yetenek dışında ilişkiler kuran öğretmenlerin ise daha çok daimici, ilerlemeci ve 43aroluşçu öğretmenler olması felsefi inançların kavramlara bakış aasındaki çeşitlilik yarattığını göstermektedir (Biçer, Er, Özel 2013). Yine öğretim stillerinin yordayıcısı olarak eğitim inançlarını araştıran bir çalışmada esasici eğitim inancı dışında diğer eğitim inançları ile orta düzeyde pozitif bir bulguya ulaşılmıştır (Koç, 2019).

BÖLÜM III

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örnekleme ve veri toplama araçları ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerinin yer aldığı bu bölümde veri toplama süreçleri ve veri analizi ile ilgili bilgilere de yer verilmiştir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da fazla değişkenin arasındaki; değişim varlığını, bunun derecesini belirleyen bir araştırma modelidir. Karasar'a (2003) göre tarama modeli; olaylar, durumlar, kavramları olduğu gibi tanımlamayı amaç edinen araştırmalara tarama modeli denilmektedir. Olduğu gibi betimlemek bu araştırma modelinin en önemli özelliklerinden bir tanesidir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinin 5 ilçesi olan; Bakırköy, Bahçelievler, Başakşehir, Avcılar ve Küçükçekmece ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada bu 5 ilçenin seçilmesinin nedeni kolay ulaşılabilir olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evreni temsil gücünün yüksek olması nedeniyle tercih edilen seçkisiz örnekleme yöntemi örnekleme seçiminin eşit ve bağımsız olmasına dayanır. Seçkisiz kuralına uyan bu yöntem geçerli genellemelere ulaşılması anlamında kullanılır (Büyüktürk ve diğ, 2008). Her bir örnekleme seçimine eşit olasılıkla olması ve seçimlerin birbirini etkilememesi nedeniyle seçkisiz örnekleme yöntemlerinden

basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma neticesinde örnekleme yer alan öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 6. Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Değişkenler	Gruplar	<i>f</i>	<i>Geç%</i>
Cinsiyet	Kadın	388	60.1
	Erkek	258	39.9
Yaş	20-25 Yaş	130	20.1
	26-30 Yaş	255	39.5
	31-35 Yaş	124	19.2
	36-40 Yaş	66	10.2
	41-45 Yaş	35	5.4
	46-50 Yaş	16	2.5
	51-55 Yaş	12	1.9
	56 ve Üstü	8	1.2
Eğitim Durumu	Lisans	557	86.2
	Lisansüstü	89	13.8
Medeni Durum	Evli	333	51.5
	Bekar	313	48.5
Görev Yapılan Okul Türü	Devlet Okulu	552	85.4
	Özel Okul	73	11.3
	Vakıf Okulu	11	1.7
	Dernek Okulu	1	0.2
	Alternatif Okul	9	1.4
Görev Yapılan Branş	Sınıf Öğretmeni	197	30.5
	Okul Öncesi	48	7.4
	PDR	50	7.7
	Branş Öğretmeni	351	54.3
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	397	61.5
	6-10 Yıl	123	19.0
	11-15 Yıl	58	9.0
	16-20 Yıl	31	4.8
	21-25 Yıl	18	2.8
	26-30 Yıl	9	1.4
	31-35 Yıl	7	1.1
	36-40 Yıl	2	0.3
	41 ve Üstü	1	0.2
Toplam		646	100.0

Tablo 6’ da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 388’ i (%60.1) kadın, 258’ i (%39.9) erkektir. Öğretmenlerin yaş grubuna göre dağılımları incelendiğinde 130 öğretmenin (%20.1) 20-25 yaş, 255 öğretmenin (%39.5) 26-30 yaş, 124 öğretmenin (19.2) 31-35 yaş, 66 öğretmenin (%10.2) 36-40 yaş, 35 öğretmenin (%5.4) 41-45 yaş, 16 öğretmenin (%2.5) 46-50 yaş, 12 öğretmenin (%1.9) 51-55 yaş ve son olarak 8 öğretmenin (%1.2) 56 yaş ve üstü grubuna dahil olduğu görülmektedir. Eğitim durumuna göre 557 öğretmen (%86.2) lisans mezunu, 89 öğretmen (%13.8) ise

lisansüstü eğitim mezunudur. Medeni duruma göre 333 öğretmen (%51.5) evli, 313 öğretmen (%48.5) bekardır. Görev yapılan okul türüne göre 552 öğretmen (%85.4) devlet okulunda, 73 öğretmen (%11.3) özel okulda, 11 öğretmen (%1.7) vakıf okulunda, 1 öğretmen (%0.2) dernek okulunda ve 9 öğretmen (%1.4) alternatif okulda çalışmaktadır. Çalıştıkları branşa göre öğretmenlerin 197'si (%30.5) sınıf öğretmeni, 48'i (%7.4) okul öncesi öğretmeni, 50'si (%7.7) PDR alanında çalışan öğretmen ve 351'i (%54.3) branş öğretmenidir. Son olarak mesleki kıdemine göre örnekleme oluşturan 646 öğretmenin 397'si (%61.5) 0-5 yıl, 123'ü (%19.0) 6-10 yıl, 58'i (%9.0) 11-15 yıl, 31'i (%4.8) 16-20 yıl, 18'i (%2.8) 21-25 yıl, 9'u (%1.4) 26-30 yıl, 7'si (%1.1) 31-35 yıl, 2'si (%0.3) 36-40 yıl ve 1'i (%0.2) 41 ve üstü yıl kıdeme sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla demografik bilgi formu, eğitim inançları ölçeği ve örtülü liderlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Bu araştırmada demografik bilgi formu örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklerini tespit edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Demografik bilgi formu ile katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, çocuk sayısı, ebeveynlerin eğitim durumu, eğitim durumu, görev yapılan okul türü, görev yapılan eğitim kademesi, görev yapılan branş, mesleki kıdem, kültür sanat etkinliklerine katılım düzeyi ve yılda okunan kitap sayısı gibi demografik ve mesleki özelliklerine ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

3.3.2. Eğitim İnançları Ölçeği

Eğitim İnançları Ölçeği, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarını belirlemek amacıyla Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Kırk maddeden oluşan ölçme aracının daimicilik, esasicilik, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim olmak üzere beş alt boyutu

bulunmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 55 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş ve oluşturulan form öğretmenlerden ve aday öğretmenlerden oluşan bir gruba uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 15 madde faktör yükleri düşük olduğu ya da birden fazla faktörde yüksek düzeyde faktör yükü gösterdiği gerekçesiyle ölçekten çıkartılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda beş faktör (daimicilik, esasicilik, yeniden kurmacılık, ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim) tespit edilmiştir. Beş faktörün açıkladığı toplam varyansın yaklaşık %50 olduğu saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde de uyum indeksi değerlerinin iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Orijinal çalışmada iç tutarlılık katsayısı daimicilik alt boyutu için .70, esasicilik alt boyutu için .70, yeniden kurmacılık alt boyutu için .81, ilerlemecilik alt boyutu için .91 ve varoluşçu eğitim alt boyutu için .89 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha katsayısı daimicilik alt boyutu için .79; esasicilik alt boyutu için .90; yeniden kurmacılık alt boyutu için .85; ilerlemecilik alt boyutu için .86 ve varoluşçu eğitim alt boyutu için .90 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçek maddeleri beşli likert tipi (1= *kesinlikle katılmıyorum*; 5= *kesinlikle katılıyorum*) bir derecelendirme ile cevaplanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan bir madde bulunmamaktadır. Ölçekten toplam puan elde edilmemekte, her alt boyut için ayrı bir puan hesaplanmaktadır. Böylece bireyin hangi eğitim felsefesini benimsediği belirlenmektedir. Ölçeğin her bir alt boyutunda bulunan madde sayısı farklı olduğu için, alt boyutların birbiriyle karşılaştırılabilmesi için her bir alt boyuttan alınan toplam puan o alt boyuta ilişkin madde sayısına bölünerek 1-5 arası bir değer elde edilmektedir. Bir alt boyuttan elde edilen puanın yüksekliği, o alt boyuta ilişkin eğitim felsefesinin daha çok benimsendiğine; düşüklüğü ise o eğitim felsefesine inancın düşük olduğuna işaret etmektedir.

3.3.3. Örtülü Liderlik Ölçeği

Örtülü Liderlik Ölçeği, Türkiye’deki 20 yaş üstü bireylerin liderlik algılarını ölçmek amacıyla Tabak, Kızıloğlu ve Türköz (2013) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçme aracını geliştirme süreci üç aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada 20 yaş üstü 117 kişiye açık uçlu sorular sorulmuştur. Sorulara verilen yanıtlardaki ifadeler kodlanarak 246 maddelik veri havuzu oluşturulmuştur. Sonrasında tekrar edilme

sıklığı göz önünde bulundurularak en az tekrar edilen ifadeler veri havuzundan çıkartılarak 88 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Çalışmanın ikinci aşamasında deneme formu 384 kişiden oluşan farklı bir gruba uygulanmıştır. Ölçeğin temel bileşenler incelemesi sırasında 88 maddeden 59' u herhangi bir faktöre tam yüklenemediği gerekçesiyle ölçekten çıkartılmıştır. Temel bileşenler incelemesi sonucunda faktör yükleri .45' in üzerinde olan 6 faktör tespit edilmiştir. Bu 6 faktörün toplam varyansın % 58.83' ünü açıkladığı belirtilmiştir. Ölçeğin güvenirliğine ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ise farklı faktörler için .70-.88 arasında tespit edilmiştir. Bu aşamada yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirtilmiştir. Üçüncü aşamada 29 maddelik ölçme aracı 694 kişilik farklı bir örneklem üzerinde tekrar uygulanmıştır. Bu uygulamada yapılan keşfedici faktör analizi sonucunda iki madde faktörlere yerleştirilemediği gerekçesiyle ölçekten çıkartılmıştır ve ölçek 27 maddeden oluşmuştur. Bununla birlikte ölçeğin beş faktörlü bir yapısı olduğu tespit edilmiştir. Kişisel ahlak, beceriklilik, duyarlılık, güç ve etkileyicilik olarak tanımlanan beş faktörün toplam varyansın %61.8' ini açıkladığı saptanmıştır. Bu alt boyutlardan kişisel ahlak liderin dürüst, sözünde durabilen ve güvenilir olması gibi özellikleri ifade etmektedir. Beceriklilik alt boyutu ise liderin yaptığı işin üstesinde gelebilecek düzeyde yetenekli, özgüven sahibi ve sorumluluk sahibi olması gibi özellikleri içermektedir. Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan duyarlılık liderin astlarına karşı cana yakın ve içten olması, hoş görülmesi gibi özellikleri kapsamaktadır. Dördüncü alt boyut olan güç bilgi, tecrübe ve otorite özelliklerini içermektedir. Son olarak beşinci alt boyut olan etkileyicilik liderin hitabet gücü, ikna kabiliyeti ve eğiticiliğine ilişkin özellikleri kapsamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Orijinal çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı kişisel ahlak alt boyutu için .91; beceriklilik alt boyutu için .87; duyarlılık alt boyutu için .79; güç alt boyutu için .66; etkileyicilik alt boyutu için ise .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha katsayısı kişisel ahlak alt boyutu için .99; beceriklilik alt boyutu için .99; duyarlılık alt boyutu için .97; güç alt boyutu için .83 ve etkileyicilik alt boyutu için .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı .99 olarak saptanmıştır. 27 maddelik ölçme aracında maddeler 10' lu likert tipi (1= *liderin özelliği hiç değildir*;

10= *tamamen liderin özelliğidir*) bir derecelendirme ile cevaplanmaktadır. Katılımcılardan ölçekte yer alan 27 özelliğin her biri için bu 10' lu derecelendirme üzerinde işaretleme yapması istenmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Veriler İstanbul ilinin 5 ilçesi olan ve araştırmacının kolay ulaşabileceği Bakırköy, Bahçelievleri, Başakşehir, Küçükçekmece ve Acılar illerinden toplanmıştır. Pandemi sürecinden dolayı verilerin büyük bir kısmı online olarak toplanmıştır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan ve ölçeklerin kullanılması için araştırmacılardan alınan izinler eklerde sunulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler SPSS 24 paket programından faydalanılarak analiz edilmiştir. Analiz aşamasına geçilmeden önce verilerin parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu amaçla ilk olarak dağılımların normalliği denetlenmiştir. Hesaplanan puanların normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini değerlendirmek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Buna ek olarak normalliğin değerlendirilmesinde Merkezi Limit Teoremi' nin varsayımları dikkate alınmıştır. Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) ve Örtülü Liderlik Ölçeği (ÖLÖ) puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7. Değişkenlere İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	N	Çarpıklık	Basıklık
Daimicilik	646	-.355	-.275
Esasicilik	646	.658	-.419
Yeniden Kurmacılık	646	-.384	-.480
İlerlemecilik	646	-.657	.361
Varoluşçu Eğitim	646	-1.095	.662
Örtülü Liderlik Toplam	646	-1.676	1.776
Kişisel Ahlak	646	-1.679	1.626
Beceriklilik	646	-1.695	1.788
Duyarlılık	646	-1.308	.774
Etkileyicilik	646	-1.528	1.280
Güç	646	-1.093	.334

George ve Mallery (2016, s. 114) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 değer aralığında olduğu durumlarda dağılımların normal dağılım özelliği gösterdiğinin varsayılabilirliğini belirtmektedir. Tablo 7 incelendiğinde EİÖ ve ÖLÖ puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin belirtilen değer aralıklarına uygun olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Merkezi Limit Teoremi' ne göre geniş örneklemelerde (yaklaşık olarak $n > 30$ olduğu durumlarda) dağılımların şeklinin normal olduğu kabul edilmektedir (Field, 2009; Tabachnick & Fidell, 2013). Bu çalışmada da örneklem büyüklüğünün 30' dan büyük olduğu göz önünde bulundurularak dağılımların normal dağılım özelliği sergilediği kabul edilmiştir. Bu sonuçlar verilerin parametrik analizleri gerçekleştirmeye uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlardan yola çıkılarak değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu kullanılmıştır. Buna ek olarak öğretmenlerin eğitim inançlarının örtülü liderlik kuramlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu ve bağımlı değişkenin iki ya da daha fazla bağımsız değişken tarafından tahmin edildiği durumlarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2013). Bu analizi gerçekleştirebilmek için çeşitli varsayımların karşılanması gerekmektedir.

Regresyon analizi öncesinde verilerin regresyon analizinin ön koşullarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Çoklu regresyon analizinin temel varsayımlarından biri çok değişkenli normalliktir. Veri setindeki uç değerler çok değişkenli normallik varsayımının karşılanmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle bu değerlerin analiz öncesinde incelenmesi gerekmektedir. Çok değişkenli uç değerleri belirlemek için kullanılan yöntemlerden biri Mahalanobis uzaklık değerinin incelenmesidir (Büyüköztürk, 2019). Bu çalışmada veri setine ilişkin Mahalanobis uzaklığı değerleri hesaplanmış ve hesaplanan değerler bağımsız değişken sayısını serbestlik derecesi olarak alan X^2 tablo değerleriyle karşılaştırılmıştır. Tablo değerinin üzerindeki değerler uç değer olarak belirlenerek veri setinden çıkartılmıştır. Bu işlem için anlamlılık düzeyi $p < .01$ olarak belirlenmiştir.

Çoklu doğrusal regresyon analizinin bir diğer varsayımı iki değişken arasında doğrusal bir ilişki bulunmasıdır. Bu varsayım artık değerlerle ilgili p-p plot grafikleri çizilerek incelenebilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Bu çalışmada da artık değerlere ilişkin p-

p plot grafikleri incelenmiş ve gözlemlerin 45 derecelik doğru etrafında doğrusal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Buradan yola çıkılarak doğrusallık varsayımının da karşılandığı söylenebilmektedir.

Analiz öncesinde yordayıcı değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı problemi olup olmadığı da incelenmiştir. Çoklu doğrusal bağlantı problemi yordayıcı değişkenlerin birbirleriyle yüksek düzeyde ilişki göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2019). Bu durum birden fazla yöntemle sınanabilmektedir. Bunlardan biri varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerinin ve tolerans değerlerinin incelenmesidir. Bu araştırmanın yordayıcı değişkenleri için VIF ve tolerans değerleri Tablo 8’ de sunulmuştur.

Tablo 8. Çoklu Bağlantı Problemine İlişkin bulgular

Yordayıcı Değişkenler	VIF	Tolerans Değeri
Daimicilik	1.768	.565
Esasicilik	1.404	.712
Yeniden Kurmacılık	1.976	.506
İlerlemecilik	2.670	.375
Varoluşçu Eğitim	2.546	.393

Regresyon analizinde çoklu bağlantı problemi gözlenmemesi için yordayıcı değişkenlere ilişkin tolerans değerlerinin .20’ nin üzerinde olması gerekmektedir. Tablo 8 incelendiğinde EİÖ’ nün tüm alt boyutları için bu koşulun sağlandığı görülmektedir. VIF değerlerinin ise 10’ dan küçük olduğu durumlarda çoklu bağlantı problemi olmadığı söylenebilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Tablo 8’ te görüldüğü üzere EİÖ’ nün tüm alt boyutları için VIF değerleri 10’ un altındadır. Bu durum bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi bulunmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak verilerin çoklu doğrusal regresyon analizi yapmak için uygun olduğu söylenebilmektedir.

Örneklem grubundaki öğretmenlerin EİÖ VE ÖLÖ puanlarının demografik değişkenlere göre incelenmesinde süreksiz değişkene ilişkin karşılaştırılacak alt kategori sayısı ve her bir kategorideki birey sayısı göz önünde bulundurulmuştur. Demografik değişkenler için alt kategorilerdeki birey sayısı 30’ un üzerinde olduğu için parametrik analizlerin kullanılabileceğine karar verilmiştir. Analizler gerçekleştirilirken alt kategorilerdeki birey sayıları arasında büyük oranda farklılık

bulunan değişkenler için kategoriler birleştirilmiştir. Bununla birlikte demografik değişkene ilişkin karşılaştırılacak kategori sayısı iki olduğu durumlarda bağımsız gruplar t testi, üç ve daha fazla olduğu durumlarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Buradan yola çıkılarak EİÖ ve ÖLÖ puanlarının cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, çalışılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. EİÖ ve ÖLÖ puanlarının yaş, çocuk sayısı, ebeveynlerin eğitim durumu, öğretmenlik kıdemi, görev yapılan kademe, görev yapılan branş, kültür sanat etkinliklerine katılım düzeyi, yılda okunan kitap sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi için ise ANOVA analizi kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edildiğİ durumlarda, varyans homojenliği durumu da göz önünde bulundurularak post hoc analizlerden Bonferroni ve Tamhane' s T2 gerçekleştirilmiştir.

Analizlerden elde edilen sonuçlar $p < .05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde veriler istatistiksel olarak çözümlenmiştir. İlk olarak ölçme araçlarından elde edilen puanlara ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. İkinci olarak öğretmenlerin eğitim inançları ile örtülü liderlik kuramları arasındaki ilişkilere dair analiz sonuçları sunulmuştur. Bunun ardından öğretmenlerin eğitim inançlarının örtülü liderlik kuramlarını yordamasına dair çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Son olarak öğretmenlerin örtülü liderlik kuramları ve eğitim inançları çeşitli demografik değişkenler bağlamında incelenmiş ve analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 9. Eğitim İnançları Ölçeği ve Örtülü Liderlik Ölçeği Puanları'na Ait Betimsel İstatistik Değerleri (N=646)

Değişkenler	X_{min}	X_{max}	$\underline{X}$	Ss	$Sh_{\underline{X}}$
Daimicilik	2.00	5.00	3.91	.66	.02
Esasicilik	1.00	5.00	2.37	1.09	.04
Yeniden Kurmacılık	2.00	5.00	4.08	.66	.02
İlerlemecilik	2.54	5.00	4.33	.46	.01
Varoluşçu Eğitim	2.71	5.00	4.54	.50	.01
Örtülü Liderlik Toplam	27.00	270.00	223.08	58.61	2.30
Kişisel Ahlak	10.00	100.00	84.16	22.79	.89
Beceriklilik	7.00	70.00	59.10	15.68	.61
Duyarlılık	4.00	40.00	31.77	9.27	.36
Etkileycilik	3.00	30.00	24.93	6.79	.26
Güç	3.00	30.00	23.10	6.76	.26

Tablo 9' da görüldüğü üzere Eğitim İnançları Ölçeği' nin daimicilik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\underline{X} = 3.91$, standart sapması $X_{std\ sap} = .66$, aritmetik

ortalamlarının hatası $Sh\bar{x}=.02$; esasicilik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=2.37$, standart sapması $X_{std\ sap}=1.09$, aritmetik ortalamalarının hatası $Sh\bar{x}=.04$; yeniden kurmacılık alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=4.08$, standart sapması $X_{std\ sap}=.66$, aritmetik ortalamalarının hatası $Sh\bar{x}=.02$; ilerlemecilik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=4.33$, standart sapması $X_{std\ sap}=.46$, aritmetik ortalamalarının hatası $Sh\bar{x}=.01$; varoluşçu eğitim alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=4.54$, standart sapması $X_{std\ sap}=.50$, aritmetik ortalamalarının hatası $Sh\bar{x}=.01$ olarak hesaplanmıştır. Örtülü Liderlik Ölçeği' nin toplam puanı için aritmetik ortalama $\bar{X}=223.08$, standart sapma $X_{std\ sap}=58.61$, aritmetik ortalamalarının hatası $Sh\bar{x}=2.30$; kişisel ahlak alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=84.16$, standart sapması $X_{std\ sap}=22.79$, aritmetik ortalamalarının hatası $Sh\bar{x}=.89$; beceriklilik alt boyutu için aritmetik ortalama $\bar{X}=59.10$, standart sapması $X_{std\ sap}=15.68$, aritmetik ortalamalarının hatası $Sh\bar{x}=.61$; duyarlılık alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=31.77$, standart sapması $X_{std\ sap}=9.27$, aritmetik ortalamalarının hatası $Sh\bar{x}=.36$; etkileyicilik alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=24.93$, standart sapması $X_{std\ sap}=6.79$, aritmetik ortalamalarının hatası $Sh\bar{x}=.26$; güç alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=23.10$, standart sapması $X_{std\ sap}=6.76$, aritmetik ortalamalarının hatası $Sh\bar{x}=.26$ olarak tespit edilmiştir.

Tablo 10. Eğitim İnançları Ölçeği ve Örtülü Liderlik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Üzere Yapılan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	Örtülü Liderlik Toplam	Kişisel Ahlak	Beceriklilik	Duyarlılık	Etkileyicilik	Güç
Daimicilik	.049	.001	.023	.118**	.065	.140** *
Esasicilik	-.268***	-.295***	-.283***	-.224***	-.248***	-.121**
Yeniden K.	.108**	.059	.089*	.191***	.124**	.143** *
İlerlemecilik	.269***	.238***	.280***	.297***	.261***	.216***
Varoluşçu Eğitim	.281***	.259***	.295***	.284***	.272***	.212** *

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 10 incelendiğinde Eğitim İnançları Ölçeği'nin daimicilik alt boyutuna ilişkin puanların Örtülü Liderlik Ölçeği' nin duyarlılık ($r=.118$; $p<.01$) ve güç ($r=.140$; $p<.001$) alt boyutuyla pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte daimicilik alt boyutuna ilişkin puanların Örtülü

Liderlik Ölçeği toplam puanı ($r = .049$; $p > .05$), kişisel ahlak alt boyutu ($r = .001$; $p > .05$), beceriklilik alt boyutu ($r = .023$; $p > .05$) ve etkileyicilik alt boyutu ($r = .065$; $p > .05$) ile gösterdiği ilişkilerin anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Eğitim İnançları Ölçeği' nin ikinci alt boyutu olan esasicilik ise Örtülü Liderlik Ölçeği toplam puanı ($r = -.268$; $p < .001$), kişisel ahlak alt boyutu ($r = -.295$; $p < .001$), beceriklilik alt boyutu ($r = -.283$; $p < .001$), duyarlılık alt boyutu ($r = -.224$; $p < .001$), etkileyicilik alt boyutu ($r = -.248$; $p < .001$) ve güç alt boyutu ($r = -.121$; $p < .01$) ile negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişki göstermektedir. Eğitim İnançları Ölçeği' nin üçüncü alt boyutu olan yeniden kurmacılık ile Örtülü Liderlik Ölçeği toplam puanı ($r = .108$; $p < .01$), beceriklilik alt boyutu ($r = .089$; $p < .05$), duyarlılık alt boyutu ($r = .191$; $p < .001$), etkileyicilik alt boyutu ($r = .124$; $p < .01$) ve güç alt boyutu ($r = .143$; $p < .001$) arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Yeniden kurmacılık ile kişisel ahlak arasında tespit edilen ilişki ise anlamlı bulunmamıştır ($r = .059$; $p > .05$). Eğitim İnançlar Ölçeği' nin dördüncü alt boyutu olan ilerlemecilik Örtülü Liderlik Ölçeği toplam puanı ile ($r = .269$; $p < .001$), kişisel ahlak alt boyutu ile ($r = .238$; $p < .001$), beceriklilik alt boyutu ile ($r = .280$; $p < .001$), duyarlılık alt boyutu ile ($r = .297$; $p < .001$), etkileyicilik alt boyutu ile ($r = .261$; $p < .001$) ve güç alt boyutu ile ($r = .216$; $p < .001$) pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişki göstermektedir. Son olarak Eğitim İnançları Ölçeği' nin varoluşçu eğitim alt boyutu ile Örtülü Liderlik Ölçeği toplam puanı ($r = .281$; $p < .001$), kişisel ahlak alt boyutu ($r = .259$; $p < .001$), beceriklilik alt boyutu ($r = .295$; $p < .001$), duyarlılık alt boyutu ($r = .284$; $p < .001$), etkileyicilik alt boyutu ($r = .272$; $p < .001$) ve güç alt boyutu ($r = .212$; $p < .001$) arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunduğuna tespit edilmiştir.

Eğitim inançları ile örtülü liderlik kuramları arasındaki ilişkilerin incelenmesinin ardından öğretmenlerin eğitim inançlarının örtülü liderlik kuramlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığının belirlenmesi için çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Örtülü Liderlik Ölçeği' nin her bir alt boyutu için yapılan regresyon analizi sonuçları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 11. Örtülü Liderlik Ölçeği Toplam Puanının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	<i>B</i>	<i>SH_B</i>	β	<i>t</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>
Sabit	108.868	23.789		4.576**	.36	.13	19.133**

İlerlemecilik	14.904	7.516	.119	1.983*	1
Varoluşçu Eğitim	16.567	6.830	.143	2.426*	
Yeniden Kurmacılık	-6.439	4.560	-.073	-1.412	
Daimicilik	7.604	4.291	.087	1.772	
Esasicilik	-12.263	2.342	-.229	-5.237**	

* $p < .05$, ** $p < .001$

Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda eğitim inançları değişkeninin örtülü liderlik kuramlarının açıklanmasına toplam katkısının %13 olduğu tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde EİÖ' nün ilerlemecilik ($p = .048$), varoluşçu eğitim ($p = .016$) ve esasicilik ($p = .000$) alt boyutlarının ÖLÖ puanlarının anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacılık ($p = .158$) ve daimicilik ($p = .077$) alt boyutunun ÖLÖ puanlarını yordayıcılığı ise anlamlı bulunmamıştır. Beta katsayıları incelendiğinde yordayıcı değişkenlerin göreceli önem sırası EİÖ' nün esasicilik alt boyutu ($\beta = -.229$), varoluşçu eğitim alt boyutu ($\beta = .143$) ve ilerlemecilik alt boyutu ($\beta = .119$) şeklindedir. F değeri modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 12. Örtülü Liderlik Ölçeği'nin Kişisel Ahlak Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Mode 1	B	SH _B	β	t	R	R ²	F
Sabit	49.708	9.250		5.374***			
İlerlemecilik	4.821	2.922	.099	1.650			
Varoluşçu Eğitim	6.939	2.656	.154	2.613**	.36	.13	19.230*
Yeniden Kurmacılık	-3.558	1.773	-.104	-2.007*	1	1	**
Daimicilik	2.262	1.668	.066	1.356			
Esasicilik	-5.176	.910	-.248	-5.685***			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Örtülü Liderlik Ölçeği'nin kişisel ahlak alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda eğitim inançları değişkeninin, örtülü liderliğin kişisel ahlak alt boyutunun açıklanmasına toplam katkısının %13 olduğu tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde EİÖ' nün varoluşçu eğitim ($p = .009$), yeniden kurmacılık ($p = .045$) ve esasicilik ($p = .000$) alt boyutlarının ÖLÖ' nün kişisel ahlak alt boyutuna ilişkin puanların anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. İlerlemecilik ($p = .100$) ve

daimicilik ($p= .176$) alt boyutunun ÖLÖ puanlarını yordayıcılığı ise anlamlı bulunmamıştır. Beta katsayıları incelendiğinde yordayıcı değişkenlerin görelî önem sırası EİÖ' nün esasıcılık alt boyutu ($\beta= -.248$), varoluşçu eğitim alt boyutu ($\beta= .154$) ve yeniden kurmacılık alt boyutu ($\beta= -.104$) şeklindedir. F değeri modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü göz önünde bulundurulduğunda EİÖ' nün varoluşçu eğitim ve yeniden kurmacılık alt boyutlarının kişisel ahlak alt boyutunu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı, esasıcılık alt boyutunun ise negatif yönde ve anlamlı olarak yordadığı söylenebilmektedir.

Tablo 13. Örtülü Liderlik Ölçeği' nin Beceriklilik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Mode l	B	SH _B	β	t	R	R ²	F
Sabit	27.266	6.317		4.316***			
İlerlemecilik	4.549	1.996	.136	2.279*			
Varoluşçu Eğitim	5.241	1.814	.169	2.890**			
Yeniden Kurmacılık	-2.369	1.211	-.101	-1.957	.378	.143	21.362***
Daimicilik	1.414	1.139	.060	1.241			
Esasıcılık	-3.178	.622	-.222	-5.111***			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Örtülü Liderlik Ölçeği' nin beceriklilik alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda eğitim inançları değişkeninin, örtülü liderliğin beceriklilik alt boyutunun açıklanmasına toplam katkısının %14 olduğu tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde EİÖ' nün ilerlemecilik ($p= .023$), varoluşçu eğitim ($p= .004$) ve esasıcılık ($p= .000$) alt boyutlarının ÖLÖ' nün beceriklilik alt boyutuna ilişkin puanların anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacılık ($p= .051$) ve daimicilik ($p= .215$) alt boyutunun ÖLÖ puanlarını yordayıcılığı ise anlamlı bulunmamıştır. Beta katsayıları incelendiğinde yordayıcı değişkenlerin görelî önem sırası EİÖ' nün esasıcılık alt boyutu ($\beta= -.222$), varoluşçu eğitim alt boyutu ($\beta= .169$) ve ilerlemecilik alt boyutu ($\beta= .136$) şeklindedir. F değeri modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü göz önünde bulundurulduğunda EİÖ' nün varoluşçu eğitim ve ilerlemecilik alt boyutlarının beceriklilik alt boyutunu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı,

esasicilik alt boyutunun ise negatif yönde ve anlamlı olarak yordadığı söylenebilmektedir.

Tablo 14 Örtülü Liderlik Ölçeği' nin Duyarlılık Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	SH _B	β	t	R	R ²	F
Sabit	10.370	3.768		2.752**			
İlerlemecilik	2.754	1.191	.140	2.313*			
Varoluşçu Eğitim	1.482	1.082	.081	1.370	.35	.12	18.707*
Yeniden Kurmacılık	.238	.722	.017	.329	7	8	**
Daimicilik	1.526	.680	.110	2.245*			
Esasicilik	-1.772	.371	-.209	-			
				4.776***			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Örtülü Liderlik Ölçeği' nin duyarlılık alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda eğitim inançları değişkeninin, örtülü liderliğin duyarlılık alt boyutunun açıklanmasına toplam katkısının yaklaşık olarak %13 olduğu tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde EiÖ' nün ilerlemecilik ($p = .021$), daimicilik ($p = .025$) ve esasicilik ($p = .000$) alt boyutlarının ÖLÖ' nün duyarlılık alt boyutuna ilişkin puanların anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Varoluşçu eğitim ($p = .171$) ve yeniden kurmacılık ($p = .742$) alt boyutunun ÖLÖ' nün duyarlılık alt boyutuna ilişkin puanları yordayıcılığı ise anlamlı bulunmamıştır. Beta katsayıları incelendiğinde yordayıcı değişkenlerin göreceli önem sırası EiÖ' nün esasicilik alt boyutu ($\beta = -.209$), ilerlemecilik alt boyutu ($\beta = .140$) ve daimicilik alt boyutu ($\beta = .110$) şeklindedir. F değeri modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü göz önünde bulundurulduğunda EiÖ' nün ilerlemecilik ve daimicilik alt boyutlarının duyarlılık alt boyutunu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı, esasicilik alt boyutunun ise negatif yönde ve anlamlı olarak yordadığı söylenebilmektedir.

Tablo 15. Örtülü Liderlik Ölçeği' nin Etkileycilik Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	B	SH _B	β	T	R	R ²	F
Sabit	11.772	2.777		4.239**	.34		
İlerlemecilik	1.488	.877	.103	1.696	3	.117	17.018**

Varoluşçu Eğitim	1.803	.797	.134	2.262*
Yeniden Kurmacılık	-.476	.532	-.047	-.894
Daimicilik	.937	.501	.092	1.872
Esasicilik	-1.350	.273	-.217	-4.940**

* $p < .05$, ** $p < .001$

Örtülü Liderlik Ölçeği' nin etkileycilik alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda eğitim inançları değişkeninin, örtülü liderliğin etkileycilik alt boyutunun açıklanmasına toplam katkısının yaklaşık olarak %12 olduğu tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde EİÖ' nün varoluşçu eğitim ($p = .024$) ve esasicilik ($p = .000$) alt boyutlarının ÖLÖ' nün etkileycilik alt boyutuna ilişkin puanların anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. İlerlemecilik ($p = .090$), yeniden kurmacılık ($p = .372$) ve daimicilik ($p = .062$) alt boyutunun ÖLÖ' nün etkileycilik puanlarını yordayıcılığı ise anlamlı bulunmamıştır. Beta katsayıları incelendiğinde yordayıcı değişkenlerin göreceli önem sırası EİÖ' nün esasicilik alt boyutu ($\beta = -.217$), varoluşçu eğitim alt boyutu ($\beta = .134$) ve ilerlemecilik alt boyutu ($\beta = .103$) şeklindedir. F değeri modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü göz önünde bulundurulduğunda EİÖ' nün ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim alt boyutlarının duyarlılık alt boyutunu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı, esasicilik alt boyutunun ise negatif yönde ve anlamlı olarak yordadığı söylenebilmektedir.

Tablo 16. Örtülü Liderlik Ölçeği' nin Güç Alt Boyutunun Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Model	<i>B</i>	<i>SH_B</i>	β	<i>T</i>	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>
Sabit	9.752	2.843		3.430*			
İlerlemecilik	1.293	.898	.090	1.439			
Varoluşçu Eğitim	1.102	.816	.082	1.350	.26	.06	9.436**
Yeniden Kurmacılık	-.273	.545	-.027	-.502	2	9	
Daimicilik	1.464	.513	.145	2.856*			
Esasicilik	-.786	.280	-.127	-2.810*			

* $p < .01$, ** $p < .001$

Örtülü Liderlik Ölçeği' nin güç alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda eğitim inançları değişkeninin, örtülü liderliğin güç alt boyutunun açıklanmasına toplam katkısının yaklaşık olarak %7 olduğu tespit

edilmiştir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde EİÖ' nün daimicilik ($p = .004$) ve esasicilik ($p = .005$) alt boyutlarının ÖLÖ' nün güç alt boyutuna ilişkin puanların anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. İlerlemecilik ($p = .151$), varoluşçu eğitim ($p = .178$) ve yeniden kurmacılık ($p = .616$) alt boyutunun ÖLÖ puanlarını yordayıcılığı ise anlamlı bulunmamıştır. Beta katsayıları incelendiğinde yordayıcı değişkenlerin göreceli önem sırası EİÖ' nün daimicilik alt boyutu ($\beta = .145$) ve esasicilik alt boyutu ($\beta = -.127$) şeklindedir. F değeri modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü göz önünde bulundurulduğunda EİÖ' nün daimicilik alt boyutunun güç alt boyutunu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı, esasicilik alt boyutunun ise negatif yönde ve anlamlı olarak yordadığı söylenebilmektedir.

Öğretmenlerin örtülü liderlik kuramlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizinin ardından örtülü liderlik kuramları ve eğitim inançları demografik faktörlere göre incelenmiş ve analiz sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 17. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Örtülü Liderlik Toplam	Kadın	388	226.10	58.01	2.94	1.607	644	.109
	Erkek	258	218.54	59.32	3.69			
Kişisel Ahlak	Kadın	388	85.35	22.51	1.14	1.628	644	.104
	Erkek	258	82.37	23.13	1.44			
Beceriklilik	Kadın	388	59.75	15.42	.78	1.285	644	.199
	Erkek	258	58.13	16.04	.99			
Duyarlılık	Kadın	388	32.13	9.17	.46	1.187	644	.236
	Erkek	258	31.24	9.41	.58			
Etkileyicilik	Kadın	388	25.30	6.64	.33	1.727	644	.085
	Erkek	258	24.36	6.98	.43			
Güç	Kadın	388	23.55	6.72	.34	2.096	644	.036
	Erkek	258	22.42	6.79	.42			

Tablo 17’ de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar *t* testi sonucunda örtülü liderlik toplam puanı (*t*= 1.607), kişisel ahlak (*t*= 1.628), beceriklilik (*t*= 1.285), duyarlılık (*t*= 1.187) ve etkileyicilik (*t*= 1.727) alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (*p*> .05). Güç alt boyutu ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (*t*= 2.096; *p*< .05). Grupların puan ortalamaları incelendiğinde söz konusu farklılığın kadınlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 18. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Örtülü Liderlik Toplam	20-25 Yaş	130	232.03	48.00	G.Arası	17441.164	4	4360.291	1.271	.280
	26-30 Yaş	255	219.16	60.37	G.İçi	2198249.153	641	3429.406		
	31-35 Yaş	124	221.33	60.63	Toplam	2215690.317	645			
	36-40 Yaş	66	218.87	66.72						
	41 yaş ve üstü	71	227.77	57.74						
	Toplam	646	223.08	58.61						
Kişisel Ahlak	20-25 Yaş	130	87.54	18.57	G.Arası	2625.346	4	656.336	1.265	.282
	26-30 Yaş	255	82.77	23.94	G.İçi	332559.261	641	518.813		
	31-35 Yaş	124	83.36	23.41	Toplam	335184.607	645			
	36-40 Yaş	66	82.16	25.47						
	41 yaş ve üstü	71	86.22	21.61						
	Toplam	646	84.16	22.79						
Beceriklilik	20-25 Yaş	130	61.24	12.80	G.Arası	1119.309	4	279.827	1.139	.337
	26-30 Yaş	255	57.97	16.16	G.İçi	157464.742	641	245.655		
	31-35 Yaş	124	58.83	16.24	Toplam	158584.051	645			
	36-40 Yaş	66	58.25	17.83						
	41 yaş ve üstü	71	60.50	15.49						
	Toplam	646	59.10	15.68						
Duyarlılık	20-25 Yaş	130	33.14	7.60	G.Arası	531.244	4	132.811	1.550	.186
	26-30 Yaş	255	30.93	9.63	G.İçi	54906.101	641	85.657		
	31-35 Yaş	124	32.02	9.50	Toplam	55437.345	645			
	36-40 Yaş	66	30.93	9.92						
	41 yaş ve üstü	71	32.64	9.52						
	Toplam	646	31.77	9.27						
Etkileyicilik	20-25 Yaş	130	26.10	5.47	G.Arası	253.995	4	63.499	1.380	.239

	26-30 Yaş	255	24.44	6.97	G.İçi	29504.143	641	46.028	
	31-35 Yaş	124	24.70	7.17	Toplam	29758.138	645		
	36-40 Yaş	66	24.68	7.61					
	41 yaş ve üstü	71	25.19	6.72					
	Toplam	646	24.93	6.79					
	20-25 Yaş	130	23.99	5.89	G.Arası	168.737	4	42.184	
	26-30 Yaş	255	23.03	6.82	G.İçi	29388.105	641	45.847	
	31-35 Yaş	124	22.41	7.05	Toplam	29556.842	645		
Güç	36-40 Yaş	66	22.83	7.50					.920 .452
	41 yaş ve üstü	71	23.19	6.85					
	Toplam	646	23.10	6.76					

Tablo 18’ de görüldüğü üzere öğretmenlerin Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA analizi sonucunda örtülü liderlik toplam puanı ($F= 1.271$), kişisel ahlak alt boyutu ($F= 1.265$), beceriklilik alt boyutu ($F= 1.139$), duyarlılık alt boyutu ($F= 1.550$), etkileyicilik alt boyutu ($F= 1.380$) ve güç alt boyutu ($F= .920$) puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir ($p> .05$).

Tablo 19. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Örtülü Liderlik Toplam	Evli	333	221.09	63.42	3.42	-.890	644	.374
	Bekar	313	225.20	54.28	3.06			
Kişisel Ahlak	Evli	333	83.22	24.06	1.31	-1.076	644	.282
	Bekar	313	85.15	21.36	1.20			
Beceriklilik	Evli	333	58.62	16.59	.90	-.806	644	.421
	Bekar	313	59.61	14.65	.82			
Duyarlılık	Evli	333	31.57	10.12	.55	-.571	644	.568
	Bekar	313	31.99	8.27	.46			
Etkileyicilik	Evli	333	24.62	7.25	.39	-1.204	644	.229
	Bekar	313	25.26	6.26	.35			
Güç	Evli	333	23.04	7.18	.39	-.221	644	.825
	Bekar	313	23.16	6.30	.35			

Tablo 19’ da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar *t* testi sonucunda örtülü liderlik toplam puanı ($t = -.890$), kişisel ahlak ($t = -1.076$), beceriklilik ($t = -.806$), duyarlılık ($t = -.571$), etkileycilik ($t = -1.204$) ve güç ($t = -.221$) alt boyutlarından elde edilen puanların medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p > .05$).

Tablo 20. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Örtülü Liderlik Toplam	Çocuk sayısı 0	417	221.62	58.83	G.Arası	2496.866	2	1248.433	.363	.696
	Çocuk sayısı 1	105	225.70	58.24	G.İçi	2213193.451	643	3441.980		
	Çocuk sayısı 2 ve üstü	124	225.76	58.45	Toplam	2215690.317	645			
	Toplam	646	223.08	58.61						
Kişisel Ahlak	Çocuk sayısı 0	417	83.78	23.00	G.Arası	211.333	2	105.666	.203	.816
	Çocuk sayısı 1	105	84.40	22.78	G.İçi	334973.274	643	520.954		
	Çocuk sayısı 2 ve üstü	124	85.24	22.22	Toplam	335184.607	645			
	Toplam	646	84.16	22.79						
Beceriklilik	Çocuk sayısı 0	417	58.73	15.76	G.Arası	160.990	2	80.495	.327	.721
	Çocuk sayısı 1	105	59.79	15.60	G.İçi	158423.061	643	246.381		
	Çocuk sayısı 2 ve üstü	124	59.76	15.54	Toplam	158584.051	645			
	Toplam	646	59.10	15.68						
Duyarlılık	Çocuk sayısı 0	417	31.30	9.25	G.Arası	278.820	2	139.410	1.625	.198
	Çocuk sayısı 1	105	32.95	9.37	G.İçi	55158.525	643	85.783		
	Çocuk sayısı 2 ve üstü	124	32.36	9.18	Toplam	55437.345	645			
	Toplam	646	31.77	9.27						
Etkileycilik	Çocuk sayısı 0	417	24.84	6.77	G.Arası	8.427	2	4.213	.091	.913
	Çocuk sayısı 1	105	25.07	6.89	G.İçi	29749.711	643	46.267		
	Çocuk sayısı 2 ve üstü	124	24.93	6.79	Toplam	29758.138	645			
	Toplam	646	24.93	6.79						

Güç	Çocuk sayısı 0	417	22.95	6.77	G.Arası	28.558	2	14.279	.311 .733
	Çocuk sayısı 1	105	23.47	6.69	G.İçi	29528.284	643	45.923	
	Çocuk sayısı 2 ve üstü	124	23.29	6.85	Toplam	29556.842	645		
	Toplam	646	23.10	6.76					

Tablo 20’ de görüldüğü üzere Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda Örtülü Liderlik Ölçeği toplam puanı ($F= .363$) ile kişisel ahlak ($F= .203$), beceriklilik ($F= .327$), duyarlılık ($F= 1.625$), etkileycilik ($F= .091$) ve güç ($F= .311$) alt boyutlarından elde edilen puanların çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p> .05$).

Tablo 21. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

$f, \bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Örtülü Liderlik Toplam	İlkokul	366	224.90	56.85	G.Arası	10934.474	3	3644.825		
	Ortaöğretim	81	227.03	55.08	G.İçi	2204755.844	642	3434.199		
	Lisans	54	225.09	62.64	Toplam	2215690.317	645		1.061	.365
	Diğer	145	215.54	63.14						
	Toplam	646	223.08	58.61						
Kişisel Ahlak	İlkokul	366	84.85	22.08	G.Arası	1599.159	3	533.053		
	Ortaöğretim	81	85.62	21.36	G.İçi	333585.448	642	519.604		
	Lisans	54	85.01	24.13	Toplam	335184.607	645		1.026	.381
	Diğer	145	81.27	24.74						
	Toplam	646	84.16	22.79						
Beceriklilik	İlkokul	366	59.60	15.22	G.Arası	834.780	3	278.260		
	Ortaöğretim	81	60.46	14.87	G.İçi	157749.271	642	245.715		
	Lisans	54	59.09	16.41	Toplam	158584.051	645		1.132	.335
	Diğer	145	57.08	16.91						
	Toplam	646	59.10	15.68						

Duyarlılık	İlkokul	366	31.92	9.01	G.Arası	69.944	3	23.315		
	Ortaöğretim	81	31.92	9.50	G.İçi	55367.402	642	86.242		
	Lisans	54	32.16	9.32	Toplam	55437.345	645		.270	.847
	Diğer	145	31.17	9.81						
	Toplam	646	31.77	9.27						
Etkileycilik	İlkokul	366	25.15	6.53	G.Arası	296.824	3	98.941		
	Ortaöğretim	81	25.81	6.32	G.İçi	29461.313	642	45.890		
	Lisans	54	25.35	6.97	Toplam	29758.138	645		2.156	.092
	Diğer	145	23.73	7.50						
	Toplam	646	24.93	6.79						
Güç	İlkokul	366	23.36	6.54	G.Arası	133.397	3	44.466		
	Ortaöğretim	81	23.19	6.38	G.İçi	29423.445	642	45.831		
	Lisans	54	23.46	7.41	Toplam	29556.842	645		.970	.406
	Diğer	145	22.26	7.26						
	Toplam	646	23.10	6.76						

Tablo 21’ de görüldüğü üzere Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Örtülü Liderlik Ölçeği toplam puanı ($F= 1.061$) ile kişisel ahlak ($F= 1.026$), beceriklilik ($F= 1.132$), duyarlılık ($F= .270$), etkileycilik ($F= 2.156$) ve güç ($F= .970$) alt boyutlarına ilişkin puanların anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p> .05$).

Tablo 22. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Örtülü Liderlik Toplam	İlkokul	321	224.38	57.50	G.Arası	11045.230	3	3681.743		
	Ortaöğretim	186	222.89	61.22	G.İçi	2204645.087	642	3434.027		
	Lisans	86	226.79	52.88	Toplam	2215690.317	645		1.07	.360
	Diğer	53	209.83	64.33					2	
	Toplam	646	223.08	58.61						

Kişisel Ahlak Lisans	İlkokul	321	84.58	22.69	G.Arası	1488.357	3	496.119		
	Ortaöğretim	186	83.84	23.59	G.İçi	333696.249	642	519.776		
	Lisans	86	86.09	20.10	Toplam	335184.607	645		.954	.414
	Diğer	53	79.62	24.63						
	Toplam	646	84.16	22.79						
Beceriklilik	İlkokul	321	59.45	15.31	G.Arası	1006.430	3	335.477		
	Ortaöğretim	186	58.97	16.40	G.İçi	157577.621	642	245.448		
	Lisans	86	60.46	14.16	Toplam	158584.051	645		1.36	.252
	Diğer	53	55.20	17.37					7	
	Toplam	646	59.10	15.68						
Duyarlılık	İlkokul	321	31.89	9.29	G.Arası	100.881	3	33.627		
	Ortaöğretim	186	32.00	9.08	G.İçi	55336.464	642	86.194		
	Lisans	86	31.63	9.35	Toplam	55437.345	645		.390	.760
	Diğer	53	30.50	9.82						
	Toplam	646	31.77	9.27						
Etkileycilik	İlkokul	321	24.99	6.68	G.Arası	245.183	3	81.728		
	Ortaöğretim	186	25.13	7.00	G.İçi	29512.955	642	45.970		
	Lisans	86	25.48	6.04	Toplam	29758.138	645		1.77	.150
	Diğer	53	22.94	7.62					8	
	Toplam	646	24.93	6.79						
Güç	İlkokul	321	23.46	6.69	G.Arası	174.663	3	58.221		
	Ortaöğretim	186	22.93	6.74	G.İçi	29382.179	642	45.767		
	Lisans	86	23.10	6.33	Toplam	29556.842	645		1.27	.283
	Diğer	53	21.54	7.85					2	
	Toplam	646	23.10	6.76						

Tablo 22’ de görüldüğü üzere Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Örtülü Liderlik Ölçeği toplam puanı ($F= 1.072$) ile kişisel ahlak ($F= .954$), beceriklilik ($F= 1.367$), duyarlılık ($F= .390$), etkileycilik ($F= 1.778$), ve güç ($F= 1.272$) alt boyutlarına ilişkin puanlar baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p> .05$).

Tablo 23. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sh _{$\bar{x}$}	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Örtülü Liderlik Toplam	Lisans	557	222.20	58.74	2.48	-.951	644	.342
	Lisansüstü	89	228.57	57.77	6.12			
Kişisel Ahlak	Lisans	557	83.78	22.94	.97	-1.069	644	.286
	Lisansüstü	89	86.56	21.81	2.31			
Beceriklilik	Lisans	557	58.86	15.75	.66	-.981	644	.327
	Lisansüstü	89	60.61	15.19	1.61			
Duyarlılık	Lisans	557	31.70	9.29	.39	-.525	644	.599
	Lisansüstü	89	32.25	9.12	.96			
Etkileyicilik	Lisans	557	24.86	6.81	.28	-.620	644	.535
	Lisansüstü	89	25.34	6.64	.70			
Güç	Lisans	557	22.99	6.76	.28	-1.022	644	.307
	Lisansüstü	89	23.78	6.80	.72			

Tablo 23’ te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar *t* testi sonucunda örtülü liderlik toplam puanı (*t*= -.951) ile kişisel ahlak (*t*= -1.069), beceriklilik (*t*= -.981), duyarlılık (*t*= -.525), etkileyicilik (*t*= -.620) ve güç (*t*= -1.022) alt boyutlarından elde edilen puanların öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (*p*> .05).

Tablo 24. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri						ANOVA Sonuçları			
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	KT	<i>Sd</i>	KO	<i>F</i> <i>p</i>
Örtülü Liderlik Toplam	0-5 Yıl	397	223.91	56.16	G.Arası	16442.271	4	4110.568	1.198 .310
	6-10 Yıl	123	214.12	67.60	G.İçi	2199248.046	641	3430.964	
	11-15 Yıl	58	227.37	61.61	Toplam	2215690.317	645		
	16-20 Yıl	31	226.29	55.15					

	21 Yıl ve Üstü	37	234.59	48.60				
	Toplam	646	223.08	58.61				
Kişisel Ahlak	0-5 Yıl	397	84.68	21.80	G.Arası	3786.550	4	946.638
	6-10 Yıl	123	79.73	26.75	G.İçi	331398.057	641	517.002
	11-15 Yıl	58	86.13	23.03	Toplam	335184.607	645	1.831 .121
	16-20 Yıl	31	85.16	21.69				
	21 Yıl ve Üstü	37	89.40	17.73				
	Toplam	646	84.16	22.79				
Beceriklilik	0-5 Yıl	397	59.13	15.06	G.Arası	975.977	4	243.994
	6-10 Yıl	123	57.21	18.06	G.İçi	157608.074	641	245.878
	11-15 Yıl	58	59.84	16.21	Toplam	158584.051	645	.992 .411
	16-20 Yıl	31	60.67	14.88				
	21 Yıl ve Üstü	37	62.51	13.20				
	Toplam	646	59.10	15.68				
Duyarlılık	0-5 Yıl	397	31.70	9.11	G.Arası	213.625	4	53.406
	6-10 Yıl	123	31.13	10.07	G.İçi	55223.721	641	86.152
	11-15 Yıl	58	32.12	9.63	Toplam	55437.345	645	.620 .648
	16-20 Yıl	31	32.32	8.21				
	21 Yıl ve Üstü	37	33.75	8.54				
	Toplam	646	31.77	9.27				
Etkileycilik	0-5 Yıl	397	25.09	6.49	G.Arası	251.594	4	62.898
	6-10 Yıl	123	23.73	7.78	G.İçi	29506.544	641	46.032
	11-15 Yıl	58	25.37	7.10	Toplam	29758.138	645	1.366 .244
	16-20 Yıl	31	25.90	6.33				
	21 Yıl ve Üstü	37	25.72	6.12				
	Toplam	646	24.93	6.79				
Güç	0-5 Yıl	397	23.30	6.54	G.Arası	157.176	4	39.294
	6-10 Yıl	123	22.29	7.50	G.İçi	29399.666	641	45.865
	11-15 Yıl	58	23.89	7.22	Toplam	29556.842	645	.857 .490
	16-20 Yıl	31	22.22	6.82				
	21 Yıl ve Üstü	37	23.18	5.77				
	Toplam	646	23.10	6.76				

Tablo 24’ te görüldüğü üzere Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Örtülü Liderlik Ölçeği toplam puanı ($F= 1.198$) ile kişisel ahlak ($F= 1.831$) , beceriklilik ($F= .992$), duyarlılık ($F= .620$), etkileycilik ($F= 1.366$) ve güç ($F= .857$) alt boyutlarına ilişkin puanlar mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p> .05$).

Tablo 25. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Örtülü Liderlik Toplam	Devlet Okulu	552	219.73	60.32	2.56	-3.557	644	.000
	Diğer (Özel Okul, Vakıf Okulu, Dernek Okulu, Alternatif Okul)	94	242.78	42.52	4.38			
Kişisel Ahlak	Devlet Okulu	552	82.82	23.45	.99	-3.649	644	.000
	Diğer (Özel Okul, Vakıf Okulu, Dernek Okulu, Alternatif Okul)	94	92.02	16.50	1.70			
Beceriklilik	Devlet Okulu	552	58.05	16.13	.68	-4.181	644	.000
	Diğer (Özel Okul, Vakıf Okulu, Dernek Okulu, Alternatif Okul)	94	65.27	10.88	1.12			
Duyarlılık	Devlet Okulu	552	31.35	9.46	.40	-2.854	644	.004
	Diğer (Özel Okul, Vakıf Okulu, Dernek Okulu, Alternatif Okul)	94	34.28	7.61	.78			
Etkileycilik	Devlet Okulu	552	24.56	6.99	.29	-3.366	644	.001
	Diğer (Özel Okul, Vakıf Okulu, Dernek Okulu, Alternatif Okul)	94	27.09	4.97	.51			
Güç	Devlet Okulu	552	22.93	6.87	.29	-1.553	644	.121
	Diğer (Özel Okul, Vakıf Okulu, Dernek Okulu, Alternatif Okul)	94	24.10	6.05	.62			

Tablo 25' te görüldüğü üzere Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda Örtülü Liderlik Ölçeği toplam puanı ($t = -3.557$; $p < .001$) ile kişisel ahlak ($t = -3.649$; $p < .001$), beceriklilik ($t = -4.181$; $p < .001$), duyarlılık ($t = -2.854$; $p < .01$) ve etkileyicilik ($t = -3.366$; $p < .01$) alt boyutlarından elde edilen puanların çalışılan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Grupların puan ortalamaları incelendiğinde söz konusu farklılığın diğer grubu (özel okul, vakıf okulu, dernek okulu ve alternatif okul) lehine olduğu görülmektedir. Devlet okulu grubundaki öğretmenlerin örtülü liderlik toplam puanları ile kişisel ahlak, beceriklilik, duyarlılık ve etkileyicilik alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları diğer grubundaki okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Güç alt boyutuna ilişkin puanlar ise çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t = -1.553$; $p > .05$).

Tablo 26. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F p
Örtülü Liderlik Toplam	Okul Öncesi	53	223.05	65.03	G.Arası	23091.938	3	7697.313	
	İlkokul	243	230.13	51.60	G.İçi	2192598.380	642	3415.262	
	Ortaokul	251	219.90	59.41	Toplam	2215690.317	645		2.254 .081
	Lise	99	213.83	67.44					
	Toplam	646	223.08	58.61					
Kişisel Ahlak	Okul Öncesi	53	83.94	24.89	G.Arası	4248.150	3	1416.050	
	İlkokul	243	87.33	19.73	G.İçi	330936.457	642	515.477	
	Ortaokul	251	82.40	23.56	Toplam	335184.607	645		2.747 .042
	Lise	99	80.94	25.88					
	Toplam	646	84.16	22.79					
Beceriklilik	Okul Öncesi	53	59.26	17.53	G.Arası	1596.524	3	532.175	
	İlkokul	243	60.97	13.82	G.İçi	156987.527	642	244.529	2.176 .090

	Ortaokul	251	58.15	15.83	Toplam	158584.051	645	
	Lise	99	56.82	18.08				
	Toplam	646	59.10	15.68				
	Okul Öncesi	53	32.49	9.78	G.Arası	458.472	3	152.824
	İlkokul	243	32.72	8.24	G.İçi	54978.873	642	85.637
Duyarlılık	Ortaokul	251	31.11	9.51	Toplam	55437.345	645	1.785 .149
	Lise	99	30.74	10.55				
	Toplam	646	31.77	9.27				
	Okul Öncesi	53	24.60	7.63	G.Arası	363.198	3	121.066
	İlkokul	243	25.80	6.04	G.İçi	29394.940	642	45.787
Etkileyicilik	Ortaokul	251	24.64	6.77	Toplam	29758.138	645	2.644 .048
	Lise	99	23.69	7.86				
	Toplam	646	24.93	6.79				
	Okul Öncesi	53	22.75	7.27	G.Arası	292.453	3	97.484
	İlkokul	243	23.29	6.28	G.İçi	29264.389	642	45.583
Güç	Ortaokul	251	23.58	6.68	Toplam	29556.842	645	2.139 .094
	Lise	99	21.61	7.68				
	Toplam	646	23.10	6.76				

Tablo 26’ da görüldüğü üzere Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Örtülü Liderlik Ölçeği toplam puanı ($F= 2.254$) ile beceriklilik ($F= 2.176$), duyarlılık ($F= 1.785$), etkileyicilik ($F= 2.644$) ve güç ($F= 2.139$) alt boyutlarına ilişkin puanlar mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p> .05$). Kişisel ahlak alt boyutuna ilişkin puanların ise mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir ($F= .042$; $p< .05$). Söz konusu farklılığın kaynağını belirlemek için post hoc analizlere geçilmiştir. Analiz öncesinde hangi analizin yapılacağına karar verebilmek için varyans homojenliği denetlenmiştir. Levene analizi sonucunda varyansların homojen olmadığı sonucu elde edilmiştir ($L_F= 5.393$; $p< .01$). Bu nedenle post hoc analizlerden Tamhane’ s T2 gerçekleştirilmiştir.

Tablo 27. Kişisel Ahlak Alt Boyutuna İlişkin Puanların Hangi Eğitim Kademeleri Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tamhane’ s T2 Analizi Sonuçları

Puanlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Kişisel Ahlak	Okul Öncesi	İlkokul	-3.394	3.646	.928
		Ortaokul	1.537	3.729	.999
		Lise	2.993	4.297	.982
	İlkokul	Okul Öncesi	3.394	3.646	.928
		Ortaokul	4.931	1.953	.069
		Lise	6.387	2.893	.161
	Ortaokul	Okul Öncesi	-1.537	3.729	.999
		İlkokul	-4.931	1.953	.069
		Lise	1.456	2.996	.997
Lise	Okul Öncesi	İlkokul	-6.387	2.893	.161
		Ortaokul	-1.456	2.996	.997
		Lise	2.993	4.297	.982

Tablo 26’ da görüldüğü üzere kişisel ahlak alt boyutuna ilişkin puanlar mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ancak analize ilişkin anlamlılık düzeyinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Tablo 27’ de görüldüğü üzere kişisel ahlak alt boyutuna ilişkin puanların hangi gruplar arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirlemek için yapılan Tamhane’ s T2 analizi sonucunda gruplar arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 28. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve SS Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Örtülü Liderlik Toplam	Sınıf Öğretmeni	197	232.27	50.34	G.Arası	26060.362	2	13030.181	3.826	.022
	Okul Öncesi- PDR	98	223.17	57.18	G.İçi	2189629.956	643	3405.334		
	Branş Öğretmeni	351	217.90	62.69	Toplam	2215690.317	645			
	Toplam	646	223.08	58.61						
Kişisel Ahlak	Sınıf Öğretmeni	197	88.06	19.26	G.Arası	4753.060	2	2376.530	4.625	.010
	Okul Öncesi- PDR	98	84.34	22.90	G.İçi	330431.547	643	513.890		

	Branş Öğretmeni	351	81.92	24.30	Toplam	335184.607	645		
	Toplam	646	84.16	22.79					
Beceriklilik	Sınıf Öğretmeni	197	61.47	13.57	G.Arası	1991.339	2	995.670	
	Okul Öncesi- PDR	98	59.83	15.43	G.İçi	156592.712	643	243.535	4.088 .017
	Branş Öğretmeni	351	57.56	16.67	Toplam	158584.051	645		
	Toplam	646	59.10	15.68					
Duyarlılık	Sınıf Öğretmeni	197	33.00	8.09	G.Arası	459.521	2	229.761	
	Okul Öncesi- PDR	98	31.75	9.26	G.İçi	54977.824	643	85.502	2.687 .069
	Branş Öğretmeni	351	31.09	9.82	Toplam	55437.345	645		
	Toplam	646	31.77	9.27					
Etkileycilik	Sınıf Öğretmeni	197	26.08	5.79	G.Arası	393.712	2	196.856	
	Okul Öncesi- PDR	98	24.79	6.87	G.İçi	29364.426	643	45.668	4.311 .014
	Branş Öğretmeni	351	24.32	7.21	Toplam	29758.138	645		
	Toplam	646	24.93	6.79					
Güç	Sınıf Öğretmeni	197	23.64	6.05	G.Arası	105.628	2	52.814	
	Okul Öncesi- PDR	98	22.43	6.49	G.İçi	29451.214	643	45.803	1.153 .316
	Branş Öğretmeni	351	22.98	7.20	Toplam	29556.842	645		
	Toplam	646	23.10	6.76					

Tablo 28’ de görüldüğü üzere Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının görev yapılan branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda Örtülü Liderlik Ölçeği’ nin duyarlılık ($F=2.687$), ve güç ($F=1.153$) alt boyutlarından elde edilen puanların görev yapılan branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p>.05$). Örtülü Liderlik Ölçeği toplam puanı ($F=3.826$; $p<.05$) ile kişisel ahlak ($F=4.625$; $p<.05$), beceriklilik ($F=4.088$; $p<.05$) ve etkileycilik ($F=4.311$; $p<.05$) alt boyutlarına ilişkin puanların ise görev yapılan branşa göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Söz konusu farklılıkların kaynağını belirlemek için post hoc analizlere geçilmeden önce varyansların homojenliği denetlenmiştir. Levene analizi sonucunda örtülü liderlik toplam puanı ($L_F=6.879$; $p<.01$) ile kişisel ahlak alt boyutu ($L_F=8.675$; $p<.001$), beceriklilik alt boyutu ($L_F=6.029$; $p<.01$) ve etkileycilik alt boyutu ($L_F=6.956$; $p<.01$) için varyansların homojen olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu nedenle post hoc analizlerden Tamhane’ s T2 gerçekleştirilmiştir.

Tablo 29. Örtülü Liderlik Toplam Puanı ile Kişisel Ahlak, Beceriklilik ve Etkileycilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Hangi Branşlar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tamhane' s T2 Analizi Sonuçları

Puanlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Örtülü Liderlik Toplam	Sınıf Öğretmeni	Okul Öncesi- PDR	9.100	6.799	.454
		Branş Öğretmeni	14.370	4.905	.011
	Okul Öncesi- PDR	Sınıf Öğretmeni	-9.100	6.799	.454
		Branş Öğretmeni	5.270	6.675	.816
	Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	-14.370	4.905	.011
		Okul Öncesi- PDR	-5.270	6.675	.816
Kişisel Ahlak	Sınıf Öğretmeni	Okul Öncesi- PDR	3.713	2.690	.427
		Branş Öğretmeni	6.134	1.888	.004
	Okul Öncesi- PDR	Sınıf Öğretmeni	-3.713	2.690	.427
		Branş Öğretmeni	2.421	2.653	.741
	Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	-6.134	1.888	.004
		Okul Öncesi- PDR	-2.421	2.653	.741
Beceriklilik	Sınıf Öğretmeni	Okul Öncesi- PDR	1.640	1.834	.753
		Branş Öğretmeni	3.910	1.314	.009
	Okul Öncesi- PDR	Sınıf Öğretmeni	-1.640	1.834	.753
		Branş Öğretmeni	2.269	1.795	.503
	Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	-3.910	1.314	.009
		Okul Öncesi- PDR	-2.269	1.795	.503
Etkileycilik	Sınıf Öğretmeni	Okul Öncesi- PDR	1.290	.807	.300
		Branş Öğretmeni	1.761	.564	.006
	Okul Öncesi- PDR	Sınıf Öğretmeni	-1.290	.807	.300
		Branş Öğretmeni	.471	.793	.911
	Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	-1.761	.564	.006
		Okul Öncesi- PDR	-.471	.793	.911

Tablo 29 incelendiğinde örtülü liderlik toplam puanı ile kişisel ahlak, beceriklilik ve etkileycilik alt boyutlarının sınıf öğretmeni ile branş öğretmeni grupları arasında, sınıf öğretmeni grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin örtülü liderlik toplam puanı ile kişisel ahlak, beceriklilik ve

etkileyicilik alt boyutuna ilişkin puanları branş öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksektir. Diğer gruplar arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 30. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Kültür Sanat Etkinliklerine Katılım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Örtülü Liderlik Toplam	Haftada en az 1 kez	93	234.35	45.67	G.Arası	16838.718	2	8419.359	2.462	.086
	Ayda bir kez	314	223.23	58.16	G.İçi	2198851.600	643	3419.676		
	Genellikle gidemem	239	218.50	63.11	Toplam	2215690.317	645			
	Toplam	646	223.08	58.61						
Kişisel Ahlak	Haftada en az 1 kez	93	87.26	19.59	G.Arası	1376.616	2	688.308	1.326	.266
	Ayda bir kez	314	84.31	22.35	G.İçi	333807.991	643	519.142		
	Genellikle gidemem	239	82.75	24.42	Toplam	335184.607	645			
	Toplam	646	84.16	22.79						
Beceriklilik	Haftada en az 1 kez	93	62.65	11.76	G.Arası	1576.374	2	788.187	3.228	.040
	Ayda bir kez	314	59.03	15.53	G.İçi	157007.677	643	244.180		
	Genellikle gidemem	239	57.80	16.99	Toplam	158584.051	645			
	Toplam	646	59.10	15.68						
Duyarlılık	Haftada en az 1 kez	93	33.83	7.19	G.Arası	538.164	2	269.082	3.152	.043
	Ayda bir kez	314	31.75	9.12	G.İçi	54899.182	643	85.380		
	Genellikle gidemem	239	31.00	10.06	Toplam	55437.345	645			
	Toplam	646	31.77	9.27						
Etkileyicilik	Haftada en az 1 kez	93	26.38	5.12	G.Arası	250.791	2	125.396	2.733	.066
	Ayda bir kez	314	24.85	6.78	G.İçi	29507.347	643	45.890		
	Genellikle gidemem	239	24.46	7.30	Toplam	29758.138	645			
	Toplam	646	24.93	6.79						
Güç	Haftada en az 1 kez	93	24.20	5.32	G.Arası	217.149	2	108.574	2.379	.093
	Ayda bir kez	314	23.26	6.82	G.İçi	29339.693	643	45.629		
	Genellikle gidemem	239	22.46	7.14	Toplam	29556.842	645			
	Toplam	646	23.10	6.76						

Tablo 30' da görüldüğü üzere Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının kültür sanat etkinliklerine katılım düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda Örtülü Liderlik Ölçeği toplam puanı ($F= 2.462$) ile kişisel ahlak ($F= 1.326$), etkileycilik ($F= 2.733$) ve güç ($F= 2.379$) alt boyutlarından elde edilen puanların kültür sanat etkinliklerine katılım düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p> .05$). Beceriklilik ($F= 3.228$) ve duyarlılık ($F= 3.152$) alt boyutlarına ilişkin puanlar ise kültür sanat etkinliklerine katılım düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p< .05$). Levene analizi sonucunda beceriklilik ($L_F= 7.362$; $p< .01$) ve duyarlılık ($L_F= 6.248$; $p< .01$) alt boyutları için varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle söz konusu farklılığın kaynağını tespit edebilmek için post hoc analizlerden Tamhane' s T2 gerçekleştirilmiştir.

Tablo 31. Beceriklilik ve Duyarlılık Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tamhane' s T2 Analizi Sonuçları

Puanlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Beceriklilik	Haftada en az 1 kez	Ayda bir kez	3.617	1.502	.050
		Genellikle gidemem	4.848	1.642	.010
	Ayda bir kez	Haftada en az 1 kez	-3.617	1.502	.050
		Genellikle gidemem	1.230	1.406	.764
	Genellikle gidemem	Haftada en az 1 kez	-4.848	1.642	.010
		Ayda bir kez	-1.230	1.406	.764
Duyarlılık	Haftada en az 1 kez	Ayda bir kez	2.080	.906	.067
		Genellikle gidemem	2.834	.990	.014
	Ayda bir kez	Haftada en az 1 kez	-2.080	.906	.067
		Genellikle gidemem	.753	.829	.743
	Genellikle gidemem	Haftada en az 1 kez	-2.834	.990	.014
		Ayda bir kez	-.753	.829	.743

Tablo 31 incelendiğinde beceriklilik ve duyarlılık alt boyutlarına ilişkin puanların haftada en az 1 kez grubu ile genellikle gidemem grupları arasında, haftada en az 1 kez grubu lehine anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Haftada en az bir kez kültür sanat etkinliklerine katılan öğretmenlerin beceriklilik ve duyarlılık alt boyutlarına ilişkin puanları kültür sanat etkinliklerine genellikle katılamayan

öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Diğer gruplar arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 32. Örtülü Liderlik Ölçeği Puanlarının Yılda Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Örtülü Liderlik Toplam	1-5 kitap	156	216.15	65.66	G.Arası	15154.919	3	5051.640		
	6-10 kitap	193	227.32	54.53	G.İçi	2167383.080	636	3407.835		
	11-15 kitap	109	229.04	49.99	Toplam	2182537.998	639		1.482	.218
	16 ve üstü kitap	182	221.70	60.29						
	Toplam	640	223.29	58.44						
Kişisel Ahlak	1-5 kitap	156	81.44	24.85	G.Arası	2290.361	3	763.454		
	6-10 kitap	193	86.22	21.63	G.İçi	326826.883	636	513.877		
	11-15 kitap	109	85.79	20.01	Toplam	329116.244	639		1.486	.217
	16 ve üstü kitap	182	83.75	23.25						
	Toplam	640	84.28	22.69						
Beceriklilik	1-5 kitap	156	57.20	17.79	G.Arası	1057.732	3	352.577		
	6-10 kitap	193	60.03	14.48	G.İçi	155231.954	636	244.075		
	11-15 kitap	109	60.82	13.32	Toplam	156289.686	639		1.445	.229
	16 ve üstü kitap	182	58.89	16.05						
	Toplam	640	59.15	15.63						
Duyarlılık	1-5 kitap	156	30.53	10.06	G.Arası	415.080	3	138.360		
	6-10 kitap	193	32.19	8.93	G.İçi	54365.918	636	85.481		
	11-15 kitap	109	32.90	8.43	Toplam	54780.998	639		1.619	.184
	16 ve üstü kitap	182	31.79	9.29						
	Toplam	640	31.79	9.25						
Etkileycilik	1-5 kitap	156	24.32	7.55	G.Arası	151.577	3	50.526		
	6-10 kitap	193	25.32	6.36	G.İçi	29249.509	636	45.990		
	11-15 kitap	109	25.62	5.83	Toplam	29401.086	639		1.099	.349
	16 ve üstü kitap	182	24.67	7.02						
	Toplam	640	24.94	6.78						

Güç	1-5 kitap	156	22.65	7.29	G.Arası	185.581	3	61.860	
	6-10 kitap	193	23.54	6.54	G.İçi	29039.862	636	45.660	
	11-15 kitap	109	23.88	5.86	Toplam	29225.444	639		1.355 .256
	16 ve üstü kitap	182	22.58	6.99					
	Toplam	640	23.11	6.76					

Tablo 32' de görüldüğü üzere Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda Örtülü Liderlik Ölçeği toplam puanı ($F= 1.482$) ile kişisel ahlak ($F= 1.486$), beceriklilik ($F= 1.445$), duyarlılık ($F= 1.619$), etkileyicilik ($F= 1.099$) ve güç ($F= 1.355$) alt boyutlarından elde edilen puanların yılda okunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p> .05$). Kitap okumanın bireyde etkin ve sosyal bir kişiliğin oluşmasında, eleştirel düşünme yeteneğinin gelişmesinde hatta sosyo kültürel katkılarının olduğunu düşünülmektedir (Yılmaz, 2002, s.442). Kitap okuma düzeylerine göre lidere bakış açılarında farklılıklar olmaması şaşırtıcıdır

Tablo 33. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Daimicilik	Kadın	388	3.82	.70	.03	-3.941	644	.000
	Erkek	258	4.03	.59	.03			
Esasicilik	Kadın	388	2.10	1.03	.05	-7.887	644	.000
	Erkek	258	2.76	1.05	.06			
Yeniden Kurmacılık	Kadın	388	4.06	.67	.03	-1.007	644	.314
	Erkek	258	4.11	.65	.04			
İlerlemecilik	Kadın	388	4.34	.47	.02	.911	644	.363
	Erkek	258	4.31	.46	.02			
Varoluşçu Eğitim	Kadın	388	4.56	.50	.02	1.316	644	.188
	Erkek	258	4.51	.50	.03			

Tablo 33' de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar *t* testi sonucunda daimicilik ($t = -3.941$) ve esasicilik ($t = -7.887$) alt boyutuna ilişkin puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p < .001$).

Tablo 34. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Daimicilik	20-25 Yaş	130	3.77	.58	G.Arası	4.926	4	1.231		
	26-30 Yaş	255	3.91	.71	G.İçi	284.376	641	.444		
	31-35 Yaş	124	3.93	.66	Toplam	289.301	645		2.776	.026
	36-40 Yaş	66	3.90	.65						
	41 yaş ve üstü	71	4.10	.65						
	Toplam	646	3.91	.66						
Esasicilik	20-25 Yaş	130	2.18	.91	G.Arası	7.254	4	1.814		
	26-30 Yaş	255	2.42	1.13	G.İçi	763.844	641	1.192		
	31-35 Yaş	124	2.38	1.13	Toplam	771.098	645		1.522	.194
	36-40 Yaş	66	2.35	1.08						
	41 yaş ve üstü	71	2.52	1.13						
	Toplam	646	2.37	1.09						
Yeniden Kurmacılık	20-25 Yaş	130	4.04	.67	G.Arası	1.734	4	.434		
	26-30 Yaş	255	4.08	.68	G.İçi	284.431	641	.444		
	31-35 Yaş	124	4.04	.68	Toplam	286.166	645		.977	.419
	36-40 Yaş	66	4.10	.59						
	41 yaş ve üstü	71	4.21	.60						
	Toplam	646	4.08	.66						
İlerlemecilik	20-25 Yaş	130	4.36	.43	G.Arası	.555	4	.139		
	26-30 Yaş	255	4.30	.48	G.İçi	141.796	641	.221		
	31-35 Yaş	124	4.36	.48	Toplam	142.351	645		.628	.643
	36-40 Yaş	66	4.31	.47						
	41 yaş ve üstü	71	4.37	.46						
	Toplam	646	4.33	.46						

	20-25 Yaş	130	4.57	.48	G.Arası	.428	4	.107	
	26-30 Yaş	255	4.52	.50	G.İçi	163.953	641	.256	
Varoluşçu	31-35 Yaş	124	4.56	.48	Toplam	164.380	645		
Eğitim	36-40 Yaş	66	4.51	.55				.418	.796
	41 yaş ve üstü	71	4.54	.52					
	Toplam	646	4.54	.50					

Tablo 34’ de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Eğitim İnançları Ölçeği’ ne ilişkin puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda Eğitim İnançları Ölçeği’ nin esasicilik ($F= 1.522$), yeniden kurmacılık ($F= .977$), ilerlemecilik ($F= .628$) ve varoluşçu eğitim ($F= .418$) alt boyutlarına ilişkin puanların yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir ($p> .05$). Daimicilik alt boyutuna ilişkin puanlar ise yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($F= 2.776$; $p< .05$). Levene analizi sonucunda daimicilik alt boyutu için varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ($L_F= 1.592$; $p> .05$). Bu nedenle söz konusu farklılığın kaynağını belirleyebilmek için post hoc analizlerden Bonferroni gerçekleştirilmiştir.

Tablo 35. Daimicilik Alt Boyutuna İlişkin Puanların Hangi Yaş Grupları Arasında Farklılaştığını Belirlemek İçin Gerçekleştirilen Bonferroni Analizi Sonuçları

Puanlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
		26-30 Yaş	-.139	.071	.528
	20-25 Yaş	31-35 Yaş	-.151	.083	.703
		36-40 Yaş	-.126	.100	1.000
		41 yaş ve üstü	-.323	.098	.011
		20-25 Yaş	.139	.071	.528
Daimicilik	26-30 Yaş	31-35 Yaş	-.012	.072	1.000
		36-40 Yaş	.012	.091	1.000
		41 yaş ve üstü	-.183	.089	.400
		20-25 Yaş	.151	.083	.703
	31-35 Yaş	26-30 Yaş	.012	.072	1.000
		36-40 Yaş	.025	.101	1.000

	41 yaş ve üstü	-.171	.099	.838
36-40 Yaş	20-25 Yaş	.126	.100	1.000
	26-30 Yaş	-.012	.091	1.000
	31-35 Yaş	-.025	.101	1.000
	41 yaş ve üstü	-.196	.113	.845
	20-25 Yaş	.323	.098	.011
41 yaş ve üstü	26-30 Yaş	.183	.089	.400
	31-35 Yaş	.171	.099	.838
	36-40 Yaş	.196	.113	.845

Tablo 35’ te görüldüğü üzere daimicilik alt boyutuna ilişkin puanlar 20-25 yaş grubu ile 41 yaş ve üstü grubu arasında, 41 yaş ve üstü grubu lehine farklılık göstermektedir. 41 yaş ve üstü grubunun daimicilik alt boyutuna ilişkin puan ortalaması 20-25 yaş grubunun puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Diğer gruplar arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 36. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
Daimicilik	Evli	333	3.96	.65	.03	2.123	644	.034
	Bekar	313	3.85	.68	.03			
Esasicilik	Evli	333	2.43	1.11	.06	1.534	644	.126
	Bekar	313	2.30	1.06	.06			
Yeniden Kurmacılık	Evli	333	4.11	.67	.03	1.167	644	.244
	Bekar	313	4.05	.65	.03			
İlerlemecilik	Evli	333	4.31	.49	.02	-.837	644	.403
	Bekar	313	4.35	.44	.02			
Varoluşçu Eğitim	Evli	333	4.52	.53	.02	-.802	644	.423
	Bekar	313	4.55	.46	.02			

Tablo 36’ da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar *t* testi sonucunda Esasicilik (*t*= 1.534), Yeniden Kurmacılık (*t*= 1.167), İlerlemecilik (*t*= -.837) ve varoluşçu eğitim (*t*= -.802) alt boyutlarından elde edilen puanların medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir (*p*> .05). Daimicilik alt boyutuna ilişkin puanlar ise medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (*t*= 2.123; *p*< .05).

Tablo 37. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Daimicilik	Çocuk sayısı 0	417	3.84	.68	G.Arası	5.483	2	2.742	6.211	.002
	Çocuk sayısı 1	105	4.05	.59	G.İçi	283.818	643	.441		
	Çocuk sayısı 2 ve üstü	124	4.01	.64	Toplam	289.301	645			
	Toplam	646	3.91	.66						
Esasicilik	Çocuk sayısı 0	417	2.32	1.07	G.Arası	4.944	2	2.472	2.074	.126
	Çocuk sayısı 1	105	2.33	1.13	G.İçi	766.155	643	1.192		
	Çocuk sayısı 2 ve üstü	124	2.55	1.12	Toplam	771.098	645			
	Toplam	646	2.37	1.09						
Yeniden Kurmacılık	Çocuk sayısı 0	417	4.07	.66	G.Arası	.250	2	.125	.281	.755
	Çocuk sayısı 1	105	4.05	.69	G.İçi	285.916	643	.445		
	Çocuk sayısı 2 ve üstü	124	4.12	.63	Toplam	286.166	645			
	Toplam	646	4.08	.66						
İlerlemecilik	Çocuk sayısı 0	417	4.33	.47	G.Arası	.129	2	.064	.291	.748
	Çocuk sayısı 1	105	4.35	.47	G.İçi	142.223	643	.221		
	Çocuk sayısı 2 ve üstü	124	4.30	.45	Toplam	142.351	645			
	Toplam	646	4.33	.46						
Varoluşçu Eğitim	Çocuk sayısı 0	417	4.55	.50	G.Arası	.325	2	.163	.637	.529
	Çocuk sayısı 1	105	4.56	.48	G.İçi	164.055	643	.255		
	Çocuk sayısı 2 ve üstü	124	4.49	.53	Toplam	164.380	645			
	Toplam	646	4.54	.50						

Tablo 37’ de görüldüğü üzere Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda Eğitim İnançları Ölçeği’ nin esasicilik ($F= 2.074$), yeniden kurmacılık ($F= .281$), ilerlemecilik ($F= .291$) ve varoluşçu eğitim ($F= .637$) alt boyutlarından elde edilen puanların çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p> .05$). Daimicilik alt boyutuna ilişkin puanların ise çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F= 6.211$; $p< .01$). Farklılığın kaynağını belirlemek için post hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post hoc analizin yapılacağına karar verebilmek için varyansların homojenliği denetlenmiştir. Levene analizi sonucunda daimicilik alt boyutu için varyansların homojen olduğu sonucu elde edilmiştir ($L_F= 2.262$; $p> .05$). Bu nedenle post hoc analizlerden Bonferroni analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 38. Daimicilik Alt Boyutuna İlişkin Puanların Çocuk Sayısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Bonferroni Analizi Sonucu

Puanlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Daimicilik	Çocuk sayısı 0	Çocuk sayısı 1	-.210	.072	.012
		Çocuk sayısı 2 ve üstü	-.175	.067	.030
	Çocuk sayısı 1	Çocuk sayısı 0	.210	.072	.012
		Çocuk sayısı 2 ve üstü	.034	.088	1.000
	Çocuk sayısı 2 ve üstü	Çocuk sayısı 0	.175	.067	.030
		Çocuk sayısı 1	-.034	.088	1.000

Tablo 38’ te görüldüğü üzere Eğitim İnançları Ölçeği’ nin Daimicilik alt boyutuna ilişkin puanlar çocuk sayısı 0 olan grup ile çocuk sayısı 1 olan grup arasında, çocuk sayısı 1 olan grup lehine; çocuk sayısı 0 olan grup ile çocuk sayısı 2 ve üstü olan grup arasında, çocuk sayısı 2 ve üstü olan grup lehine anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Bir çocuğu olan öğretmenler ile iki ve daha fazla sayıda çocuğu olan öğretmenlerin Daimicilik alt boyutuna ilişkin puanları çocuğu olmayan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Çocuk sayısı 1 olan grup ile 2 ve üstü olan grup arasındaki farklılık ise anlamlı bulunmamıştır ($p> .05$).

Tablo 39. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F p
Daimicilik	İlkokul	366	3.89	.64	G.Arası	1.776	3	.592	
	Ortaöğretim	81	3.82	.75	G.İçi	287.525	642	.448	
	Lisans	54	3.96	.69	Toplam	289.301	645		1.322 .266
	Diğer	145	3.99	.66					
	Toplam	646	3.91	.66					
Esasicilik	İlkokul	366	2.28	1.04	G.Arası	16.225	3	5.408	
	Ortaöğretim	81	2.19	1.14	G.İçi	754.874	642	1.176	
	Lisans	54	2.60	1.24	Toplam	771.098	645		4.600 .003
	Diğer	145	2.60	1.07					
	Toplam	646	2.37	1.09					
Yeniden Kurmacılık	İlkokul	366	4.06	.68	G.Arası	.853	3	.284	
	Ortaöğretim	81	4.14	.61	G.İçi	285.312	642	.444	
	Lisans	54	4.16	.67	Toplam	286.166	645		.640 .589
	Diğer	145	4.07	.63					
	Toplam	646	4.08	.66					
İlerlemecilik	İlkokul	366	4.32	.47	G.Arası	.517	3	.172	
	Ortaöğretim	81	4.37	.43	G.İçi	141.835	642	.221	
	Lisans	54	4.40	.44	Toplam	142.351	645		.780 .560
	Diğer	145	4.31	.49					
	Toplam	646	4.33	.46					
Varoluşçu Eğitim	İlkokul	366	4.53	.50	G.Arası	.375	3	.125	
	Ortaöğretim	81	4.59	.46	G.İçi	164.005	642	.255	
	Lisans	54	4.57	.56	Toplam	164.380	645		.489 .690
	Diğer	145	5.53	.51					
	Toplam	646	4.54	.50					

Tablo 39’ da görüldüğü üzere Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda Eğitim İnançları Ölçeği’ nin daimicilik

($F= 1.322$), yeniden kurmacılık ($F= .640$), ilerlemecilik ($F= .780$) ve varoluşçu eğitim ($F= .489$) alt boyutlarından elde edilen puanların anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p> .05$). Esasicilik alt boyutuna ilişkin puanların ise anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F= 4.600$; $p< .01$). Farklılığın kaynağını belirlemek için post hoc analizlere geçilmiştir. Hangi post hoc analizin yapılacağına karar verebilmek için varyansların homojenliği denetlenmiştir. Levene analizi sonucunda esasicilik alt boyutu için varyansların homojen olduğu sonucu elde edilmiştir ($L_F= 1.488$; $p> .05$). Bu nedenle post hoc analizlerden Bonferroni analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 40. Esasicilik Alt Boyutuna İlişkin Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Bonferroni Analizi Sonuçları

Puanlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Esasicilik	İlkokul	Ortaöğretim	.086	.133	1.000
		Lisans	-.320	.158	.260
		Diğer	-.323	.106	.015
	Ortaöğretim	İlkokul	-.086	.133	1.000
		Lisans	-.406	.190	.200
		Diğer	-.409	.150	.040
	Lisans	İlkokul	.320	.158	.260
		Ortaöğretim	.406	.190	.200
		Diğer	-.003	.172	1.000
	Diğer	İlkokul	.323	.106	.015
		Ortaöğretim	.409	.150	.040
		Lisans	.003	.172	1.000

Tablo 40’ ta görüldüğü üzere esasicilik alt boyutuna ilişkin puanların anne eğitim durumuna göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Bonferroni analizi sonucunda söz konusu farklılığın ilkökul grubu ile diğer grubu arasında, diğer grubu lehine; ortaöğretim grubu ile diğer grubu arasında, diğer grubu lehine gerçekleştiği sonucu elde edilmiştir. Anne eğitim durumu diğer olarak tanımlanan gruptaki öğretmenlerin esasicilik alt boyutuna ilişkin puan

ortalamları anne eğitim durumu ilkökul ve ortaöğretim olan gruptaki öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Diğer gruplar arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 41. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Daimicilik	İlkokul	321	3.91	.66	G.Arası	1.018	3	.339		
	Ortaöğretim	186	3.85	.67	G.İçi	288.283	642	.449		
	Lisans	86	3.98	.71	Toplam	289.301	645		.756	.519
	Diğer	53	3.92	.60						
	Toplam	646	3.91	.66						
Esasicilik	İlkokul	321	2.38	1.11	G.Arası	8.502	3	2.834		
	Ortaöğretim	186	2.31	1.07	G.İçi	762.597	642	1.188		
	Lisans	86	2.23	1.07	Toplam	771.098	645		2.386	.068
	Diğer	53	2.70	1.05						
	Toplam	646	2.37	1.09						
Yeniden Kurmacılık	İlkokul	321	4.09	.65	G.Arası	2.334	3	.778		
	Ortaöğretim	186	4.10	.67	G.İçi	283.831	642	.442		
	Lisans	86	4.11	.71	Toplam	286.166	645		1.760	.154
	Diğer	53	3.88	.62						
	Toplam	646	4.08	.66						
İlerlemecilik	İlkokul	321	4.32	.48	G.Arası	.802	3	.267		
	Ortaöğretim	186	4.31	.45	G.İçi	141.549	642	.220		
	Lisans	86	4.42	.44	Toplam	142.351	645		1.212	.304
	Diğer	53	4.43	.44						
	Toplam	646	4.33	.46						
Varoluşçu Eğitim	İlkokul	321	4.52	.49	G.Arası	.950	3	.317		
	Ortaöğretim	186	4.52	.51	G.İçi	163.431	642	.255		
	Lisans	86	4.63	.49	Toplam	164.380	645		1.244	.293
	Diğer	53	4.54	.51						
	Toplam	646	4.54	.50						

Tablo 41’ de görüldüğü üzere Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda Eğitim İnançları Ölçeği’ nin daimicilik ($F= .756$), esasicilik ($F= 2.386$), yeniden kurmacılık ($F= 1.760$), ilerlemecilik ($F= 1.212$) ve varoluşçu eğitim ($F= 1.244$) alt boyutlarından elde edilen puanların baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p> .05$).

Tablo 42. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Daimicilik	Lisans	557	3.90	.65	.027	-.385	644	.700
	Lisansüstü	89	3.93	.74	.079			
Esasicilik	Lisans	557	2.37	1.08	.045	.388	644	.698
	Lisansüstü	89	2.33	1.17	.124			
Yeniden Kurmacılık	Lisans	557	4.05	.66	.028	-2.393	644	.017
	Lisansüstü	89	4.24	.62	.066			
İlerlemecilik	Lisans	557	4.31	.46	.019	-2.563	644	.011
	Lisansüstü	89	4.45	.46	.048			
Varoluşçu Eğitim	Lisans	557	4.52	.50	.021	-2.093	644	.037
	Lisansüstü	89	4.64	.46	.049			

Tablo 42’ de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda daimicilik ($t= -.385$) ve esasicilik ($t= .388$) alt boyutlarından elde edilen puanların öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p> .05$). Yeniden kurmacılık ($t= -2.393$), ilerlemecilik ($t= -2.563$) ve varoluşçu eğitim ($t= -2.093$) alt boyutlarına ilişkin puanlar ise öğrenim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p< .05$).

Tablo 43. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

$f, \bar{x}$ ve SS Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Daimicilik	0-5 Yıl	397	3.89	.65	G.Arası	2.097	4	.524		
	6-10 Yıl	123	3.89	.70	G.İçi	287.205	641	.448		
	11-15 Yıl	58	3.88	.69	Toplam	289.301	645		1.170	.323
	16-20 Yıl	31	3.98	.55						
	21 Yıl ve Üstü	37	4.12	.73						
	Toplam	646	3.91	.66						
Esasicilik	0-5 Yıl	397	2.35	1.07	G.Arası	2.379	4	.595		
	6-10 Yıl	123	2.44	1.13	G.İçi	768.719	641	1.199		
	11-15 Yıl	58	2.34	1.15	Toplam	771.098	645		.496	.739
	16-20 Yıl	31	2.50	1.20						
	21 Yıl ve Üstü	37	2.21	1.01						
	Toplam	646	2.37	1.09						
Yeniden Kurmacılık	0-5 Yıl	397	4.07	.66	G.Arası	2.261	4	.565		
	6-10 Yıl	123	4.03	.69	G.İçi	283.904	641	.443		
	11-15 Yıl	58	4.08	.64	Toplam	286.166	645		1.276	.278
	16-20 Yıl	31	4.25	.55						
	21 Yıl ve Üstü	37	4.24	.65						
	Toplam	646	4.08	.66						
İlerlemecilik	0-5 Yıl	397	4.33	.45	G.Arası	.510	4	.128		
	6-10 Yıl	123	4.29	.51	G.İçi	141.841	641	.221		
	11-15 Yıl	58	4.37	.46	Toplam	142.351	645		.576	.680
	16-20 Yıl	31	4.34	.44						
	21 Yıl ve Üstü	37	4.41	.49						
	Toplam	646	4.33	.46						
Varoluşçu Eğitim	0-5 Yıl	397	4.54	.48	G.Arası	.617	4	.154		
	6-10 Yıl	123	4.50	.55	G.İçi	163.763	641	.255		
	11-15 Yıl	58	4.58	.47	Toplam	164.380	645		.604	.660
	16-20 Yıl	31	4.52	.57						

21 Yıl ve Üstü	37	4.63	.54
Toplam	646	4.54	.50

Tablo 43’ te görüldüğü üzere Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Eğitim İnançları Ölçeği’ nin daimicilik ($F= 1.170$), esasicilik ($F= .496$), yeniden kurmacılık ($F= 1.276$), ilerlemecilik ($F= .576$) ve varoluşçu eğitim ($F= .604$) alt boyutlarından elde edilen puanlar mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p> .05$).

Tablo 44. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sh _x	t Testi		
						t	Sd	p
Daimicilik	Devlet Okulu	552	3.96	.63	.027			
	Diğer (Özel Okul, Vakıf Okulu, Dernek Okulu, Alternatif Okul)	94	3.62	.78	.080	4.619	644	.000
Esasicilik	Devlet Okulu	552	2.49	1.08	.046			
	Diğer (Özel Okul, Vakıf Okulu, Dernek Okulu, Alternatif Okul)	94	1.64	.81	.084	7.275	644	.000
Yeniden Kurmacılık	Devlet Okulu	552	4.07	.66	.028			
	Diğer (Özel Okul, Vakıf Okulu, Dernek Okulu, Alternatif Okul)	94	4.14	.67	.069	-.991	644	.322
İlerlemecilik	Devlet Okulu	552	4.30	.47	.020			
	Diğer (Özel Okul, Vakıf Okulu, Dernek Okulu, Alternatif Okul)	94	4.51	.37	.039	-4.121	644	.000
Varoluşçu Eğitim	Devlet Okulu	552	4.51	.50	.021			
	Diğer (Özel Okul, Vakıf Okulu, Dernek Okulu, Alternatif Okul)	94	4.71	.47	.048	-3.654	644	.000

Tablo 44’ da görüldüğü üzere Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda yeniden kurmacılık alt boyutuna ilişkin puanların çalışılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir ($t = -.991$; $p > .05$). Daimicilik ($t = 4.619$), esasicilik ($t = 7.275$), ilerlemecilik ($t = -4.121$) ve varoluşçu eğitim ($t = -3.654$) alt boyutlarına ilişkin puanlar ise çalışılan okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p < .001$).

Tablo 45. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F p
Daimicilik	Okul Öncesi	53	3.74	.71	G.Arası	4.517	3	1.506	
	İlkokul	243	3.86	.71	G.İçi	284.784	642	.444	
	Ortaokul	251	3.93	.62	Toplam	289.301	645		3.394 .018
	Lise	99	4.06	.60					
	Toplam	646	3.91	.66					
Esasicilik	Okul Öncesi	53	1.91	1.07	G.Arası	30.677	3	10.226	
	İlkokul	243	2.21	1.08	G.İçi	740.421	642	1.153	
	Ortaokul	251	2.49	1.08	Toplam	771.098	645		8.867 .000
	Lise	99	2.68	1.00					
	Toplam	646	2.37	1.09					
Yeniden Kurmacılık	Okul Öncesi	53	4.12	.73	G.Arası	.611	3	.204	
	İlkokul	243	4.11	.68	G.İçi	285.554	642	.445	
	Ortaokul	251	4.05	.63	Toplam	286.166	645		.458 .712
	Lise	99	4.07	.67					
	Toplam	646	4.08	.66					
İlerlemecilik	Okul Öncesi	53	4.41	.47	G.Arası	1.548	3	.516	
	İlkokul	243	4.37	.44	G.İçi	140.804	642	.219	
	Ortaokul	251	4.31	.49	Toplam	142.351	645		2.352 .071
	Lise	99	4.25	.45					

	Toplam	646	4.33	.46				
Varoluşçu Eğitim	Okul Öncesi	53	4.57	.51	G.Arası	.827	3	.276
	İlkokul	243	4.58	.48	G.İçi	163.554	642	.255
	Ortaokul	251	4.50	.51	Toplam	164.380	645	1.082 .356
	Lise	99	4.52	.50				
	Toplam	646	4.54	.50				

Tablo 45’ te görüldüğü üzere Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda yeniden kurmacılık ($F=.458$), ilerlemecilik ($F= 2.352$) ve varoluşçu eğitim ($F= 1.082$) alt boyutlarına ilişkin puanların görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir ($p> .05$). Daimicilik, ($F= 3.394$; $p< .05$) ve esasicilik ($F=8.867$; $p< .001$) alt boyutlarına ilişkin puanlar ise görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Levene analizi sonucunda daimicilik ($L_F= 2.438$) ve esasicilik ($L_F= .216$) alt boyutlarına ilişkin puanlar için varyansların homojen olduğu tespit edilmiştir ($p> .05$). Bu nedenle söz konusu farklılıkların kaynağını tespit edebilmek için post hoc analizlerden Bonferroni gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 46’ da sunulmuştur.

Tablo 46. Daimicilik ve Esasicilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Görev Yapılan Eğitim Kademesi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Bonferroni Analizi Sonuçları

Puanlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Daimicilik	Okul Öncesi	İlkokul	-.113	.100	1.000
		Ortaokul	-.186	.100	.390
		Lise	-.318	.113	.031
	İlkokul	Okul Öncesi	.113	.100	1.000
		Ortaokul	-.072	.059	1.000
		Lise	-.204	.079	.061
	Ortaokul	Okul Öncesi	.186	.100	.390
		İlkokul	.072	.059	1.000
		Lise	-.131	.079	.574

Esasicilik	Lise	Okul Öncesi	.318	.113	.031
		İlkokul	.204	.079	.061
		Ortaokul	.131	.079	.574
	Okul Öncesi	İlkokul	-.297	.162	.407
		Ortaokul	-.579	.162	.002
		Lise	-.769	.182	.000
	İlkokul	Okul Öncesi	.297	.162	.407
		Ortaokul	-.281	.096	.022
		Lise	-.472	.128	.001
	Ortaokul	Okul Öncesi	.579	.162	.002
		İlkokul	.281	.096	.022
		Lise	-.190	.127	.814
	Lise	Okul Öncesi	.769	.182	.000
		İlkokul	.472	.128	.001
		Ortaokul	.190	.127	.814

Tablo 46’ da görüldüğü üzere daimicilik ve esasicilik alt boyutlarına ilişkin puanların çalışılan eğitim kademesine göre hangi gruplar arasında farklılaştığının belirlenmesi için gerçekleştirilen Bonferroni analizi sonucunda daimicilik alt boyutuna ilişkin puanların okul öncesi grubu ile lise grubu arasında, lise grubu lehine farklılaştığı tespit edilmiştir. Lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin daimicilik alt boyutuna ilişkin puanları okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Diğer gruplar arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 47. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri						ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Daimicilik	Sınıf Öğretmeni	197	3.94	.69	G.Arası	3.452	2	1.726		
	Okul Öncesi- PDR	98	3.73	.69	G.İçi	285.849	643	.445	3.883	.021
	Branş Öğretmeni	351	3.94	.64	Toplam	289.301	645			

	Toplam	646	3.91	.66						
Esasicilik	Sınıf Öğretmeni	197	2.32	1.13	G.Arası	20.519	2	10.259		
	Okul Öncesi- PDR	98	1.99	1.01	G.İçi	750.579	643	1.167	8.789	.000
	Branş Öğretmeni	351	2.50	1.06	Toplam	771.098	645			
	Toplam	646	2.37	1.09						
Yeniden Kurmacılık	Sınıf Öğretmeni	197	4.18	.67	G.Arası	2.984	2	1.492		
	Okul Öncesi- PDR	98	4.00	.70	G.İçi	283.182	643	.440	3.388	.034
	Branş Öğretmeni	351	4.05	.64	Toplam	286.166	645			
	Toplam	646	4.08	.66						
İlerlemecilik	Sınıf Öğretmeni	197	4.38	.44	G.Arası	1.583	2	.792		
	Okul Öncesi- PDR	98	4.38	.45	G.İçi	140.768	643	.219	3.616	.027
	Branş Öğretmeni	351	4.28	.48	Toplam	142.351	645			
	Toplam	646	4.33	.46						
Varoluşçu Eğitim	Sınıf Öğretmeni	197	4.56	.50	G.Arası	.748	2	.374		
	Okul Öncesi- PDR	98	5.59	.46	G.İçi	163.632	643	.254	1.470	.231
	Branş Öğretmeni	351	4.51	.51	Toplam	164.380	645			
	Toplam	646	4.54	.50						

Tablo 47’ de görüldüğü üzere Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının görev yapılan branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda varoluşçu eğitim alt boyutuna ilişkin puanların görev yapılan branşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F= 1.470$; $p> .05$). Daimicilik ($F= 3.883$; $p< .05$), esasicilik ($F= 8.789$; $p< .001$), yeniden kurmacılık ($F= 3.388$; $p< .05$) ve ilerlemecilik ($F= 3.616$; $p< .05$) alt boyutlarına ilişkin puanlar ise görev yapılan branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Levene analizi sonucunda daimicilik ($L_F= 1.737$), esasicilik ($L_F= .757$), yeniden kurmacılık ($L_F= .696$) ve ilerlemecilik ($L_F= .261$) alt boyutları için varyansların homojen olduğu sonucu elde edilmiştir ($p> .05$). Bu nedenle, bu alt boyutlar için tespit edilen farklılıkların kaynağını belirleyebilmek için post hoc analizlerden Bonferroni gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 48’ de sunulmuştur.

Tablo 48. Eğitim İnançları Ölçeği’ nin Daimicilik, Esasicilik, Yeniden Kurmacılık ve İlerlemecilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Hangi Branşlar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Bonferroni Analizi Sonuçları

Puanlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh _{$\bar{x}$}	p
Daimicilik	Sınıf Öğretmeni	Okul Öncesi- PDR	.205	.082	.039
		Branş Öğretmeni	.001	.059	1.000
	Okul Öncesi- PDR	Sınıf Öğretmeni	-.205	.082	.039
		Branş Öğretmeni	-.203	.076	.024
	Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	-.001	.059	1.000
		Okul Öncesi- PDR	.203	.076	.024
Esasicilik	Sınıf Öğretmeni	Okul Öncesi- PDR	.332	.133	.040
		Branş Öğretmeni	-.177	.096	.195
	Okul Öncesi- PDR	Sınıf Öğretmeni	-.332	.133	.040
		Branş Öğretmeni	-.509	.123	.000
	Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	.177	.096	.195
		Okul Öncesi- PDR	.509	.123	.000
Yeniden Kurmacılık	Sınıf Öğretmeni	Okul Öncesi- PDR	.179	.082	.086
		Branş Öğretmeni	.133	.059	.073
	Okul Öncesi- PDR	Sınıf Öğretmeni	-.179	.082	.086
		Branş Öğretmeni	-.046	.075	1.000
	Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	-.133	.059	.073
		Okul Öncesi- PDR	.046	.075	1.000
İlerlemecilik	Sınıf Öğretmeni	Okul Öncesi- PDR	.001	.057	1.000
		Branş Öğretmeni	.099	.041	.050
	Okul Öncesi- PDR	Sınıf Öğretmeni	-.001	.057	1.000
		Branş Öğretmeni	.098	.053	.199
	Branş Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	-.099	.041	.050
		Okul Öncesi- PDR	-.098	.053	.199

Eğitim İnançları Ölçeği' nin daimicilik, esasicilik, yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik alt boyutlarına ilişkin puanların görev yapılan branşa göre hangi gruplar arasında farklılaştığının tespit edilebilmesi amacıyla gerçekleştirilen Bonferroni analizi sonucunda daimicilik ve esasicilik alt boyutlarına ilişkin puanların sınıf öğretmeni grubu ile okul öncesi-pdr grubu arasında, sınıf öğretmeni grubu lehine; branş öğretmeni grubu ile okul öncesi-pdr grubu arasında branş öğretmeni grubu lehine anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 49. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Kültür Sanat Etkinliklerine Katılım Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Daimicilik	Haftada en az 1 kez	93	3.76	.73	G.Arası	3.008	2	1.504	3.378	.035
	Ayda bir kez	314	3.90	.65	G.İçi	286.293	643	.445		
	Genellikle gidemem	239	3.97	.65	Toplam	289.301	645			
	Toplam	646	3.91	.66						
Esasicilik	Haftada en az 1 kez	93	2.21	1.08	G.Arası	17.804	2	8.902	7.598	.001
	Ayda bir kez	314	2.25	1.06	G.İçi	753.295	643	1.172		
	Genellikle gidemem	239	2.58	1.10	Toplam	771.098	645			
	Toplam	646	2.37	1.09						
Yeniden Kurmacılık	Haftada en az 1 kez	93	4.21	.67	G.Arası	1.880	2	.940	2.126	.120
	Ayda bir kez	314	4.05	.66	G.İçi	284.285	643	.442		
	Genellikle gidemem	239	4.07	.65	Toplam	286.166	645			
	Toplam	646	4.08	.66						
İlerlemecilik	Haftada en az 1 kez	93	4.47	.42	G.Arası	3.537	2	1.769	8.192	.000
	Ayda bir kez	314	4.35	.46	G.İçi	138.814	643	.216		
	Genellikle gidemem	239	4.25	.47	Toplam	142.351	645			
	Toplam	646	4.33	.46						
Varoluşçu Eğitim	Haftada en az 1 kez	93	4.69	.39	G.Arası	2.907	2	1.453	5.787	.003
	Ayda bir kez	314	4.54	.49	G.İçi	161.474	643	.251		
	Genellikle gidemem	239	4.48	.53	Toplam	164.380	645			
	Toplam	646	4.54	.50						

Tablo 49’ da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının kültür sanat etkinliklerine katılım düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda yeniden kurmacılık alt boyutuna ilişkin puanların kültür sanat etkinliklerine katılım düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir ($F= 2.126$; $p> .05$). Daimicilik ($F= 3.378$; $p< .05$), esasicilik ($F= 7.598$; $p< .01$), ilerlemecilik ($F= 8.192$; $p< .001$) ve varoluşçu eğitim ($F= 5.787$; $p< .01$) alt boyutlarına ilişkin puanlar ise kültür sanat etkinliklerine katılım düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Bu sonucun ardından söz

konusu alt boyutlardaki farklılığın kaynağını tespit edebilmek amacıyla post hoc analizlere geçilmiştir. Analiz öncesinde hangi post hoc analizin yapılacağına karar vermek için varyansların homojenliği denetlenmiştir. Levene analizi sonucunda daimicilik ($L_F= 1.465$), esasicilik ($L_F= .526$) ve ilerlemecilik ($L_F= .893$) alt boyutları için varyansların homojen olduğu ($p> .05$); varoluşçu eğitim alt boyutu için ise varyansların homojen olmadığı sonucu elde edilmiştir ($L_F= 5.987$; $p< .01$). Bu nedenle daimicilik, esasicilik ve ilerlemecilik alt boyutları için post hoc analizlerden Bonferroni, varoluşçu eğitim alt boyutu için ise Tamhane' s T2 analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 50. Daimicilik, Esasicilik ve İlerlemecilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Kültür Sanat Etkinliklerine Katılım Düzeyine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Bonferroni Analizi Sonuçları

Puanlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Daimicilik	Haftada en az 1 kez	Ayda bir kez	-.135	.078	.256
		Genellikle gidemem	-.210	.081	.030
	Ayda bir kez	Haftada en az 1 kez	.135	.078	.256
		Genellikle gidemem	-.074	.057	.577
	Genellikle gidemem	Haftada en az 1 kez	.210	.081	.030
		Ayda bir kez	.074	.057	.577
Esasicilik	Haftada en az 1 kez	Ayda bir kez	-.033	.127	1.000
		Genellikle gidemem	-.368	.132	.016
	Ayda bir kez	Haftada en az 1 kez	.033	.127	1.000
		Genellikle gidemem	-.335	.092	.001
	Genellikle gidemem	Haftada en az 1 kez	.368	.132	.016
		Ayda bir kez	.335	.092	.001
İlerlemecilik	Haftada en az 1 kez	Ayda bir kez	.126	.054	.065
		Genellikle gidemem	.223	.056	.000
	Ayda bir kez	Haftada en az 1 kez	-.126	.054	.065
		Genellikle gidemem	.097	.039	.045
	Genellikle gidemem	Haftada en az 1 kez	-.223	.056	.000
		Ayda bir kez	-.097	.039	.045

Tablo 50’ te görüldüğü üzere Eğitim İnançları Ölçeği’ nin daimicilik alt boyutuna ilişkin puanlar kültür sanat etkinliklerine katılım düzeyine göre haftada en az bir kez grubu ile genellikle gidemem grubu arasında, genellikle gidemem grubu lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre genellikle kültür sanat etkinliklerine gidemeyen öğretmenlerin daimicilik alt boyutuna ilişkin puanları haftada en az bir kez kültür sanat etkinliklerine katılan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Daimicilik alt boyutu için diğer gruplar arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Esasicilik alt boyutuna ilişkin puanlar ise haftada en az bir kez grubu ile genellikle gidemem grubu arasında, genellikle gidemem grubu lehine; ayda bir kez grubu ile genellikle gidemem grubu arasında, genellikle gidemem grubu lehine anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Diğer gruplar arasındaki farklılıklar anlamlı değildir ($p > .05$). Son olarak ilerlemecilik alt boyutuna ilişkin puanlar haftada en az bir kez grubu ile genellikle gidemem grubu arasında, haftada en az bir kez grubu lehine; genellikle gidemem grubu ile ayda bir kez grubu arasında, ayda bir kez grubu lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Özetle haftada en az bir kez kültür sanat etkinliklerine katılan öğretmenler ile ayda bir kez kültür sanat etkinliklerine katılan öğretmenlerin ilerlemecilik alt boyutuna ilişkin puanları genellikle kültür sanat etkinliklerine katılamayan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Diğer gruplar arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 51. Varoluşçu Eğitim Alt Boyutuna İlişkin Puanların Kültür Sanat Etkinliklerine Katılım Düzeyine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tamhane’ s T2 Analizi Sonuçları

Puanlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Varoluşçu Eğitim	Haftada en az 1 kez	Ayda bir kez	.146	.049	.011
		Genellikle gidemem	.208	.053	.000
	Ayda bir kez	Haftada en az 1 kez	-.146	.049	.011
		Genellikle gidemem	.062	.044	.421
	Genellikle gidemem	Haftada en az 1 kez	-.208	.053	.000
		Ayda bir kez	-.062	.044	.421

Tablo 51’ de görüldüğü üzere varoluşçu eğitim alt boyutuna ilişkin puanlar kültür sanat etkinliklerine katılım düzeyine göre haftada en az bir kez grubu ile ayda bir kez

grubu arasında, haftada en az bir kez grubu lehine; haftada en az bir kez grubu ile genellikle gidemem grubu arasında, haftada en az bir kez grubu lehine anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Buna göre haftada en az bir kez kültür sanat etkinliklerine katılan öğretmenlerin varoluşçu eğitim alt boyutuna ilişkin puanları, ayda bir kez katılan öğretmenlerden ve genellikle kültür sanat etkinliklerine katılamayan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Varoluşçu eğitim alt boyutu için diğer gruplar arası farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 52. Eğitim İnançları Ölçeği Puanlarının Yılda Okunan Kitap Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Daimicilik	1-5 kitap	156	4.02	.63	G.Arası	6.137	3	2.046		
	6-10 kitap	193	3.98	.62	G.İçi	281.925	636	.443		
	11-15 kitap	109	3.84	.66	Toplam	288.062	639		4.615	.003
	16 ve üstü kitap	182	3.78	.73						
	Toplam	640	3.91	.67						
Esasicilik	1-5 kitap	156	2.63	1.15	G.Arası	19.277	3	6.426		
	6-10 kitap	193	2.41	1.07	G.İçi	745.482	636	1.172		
	11-15 kitap	109	2.23	1.02	Toplam	764.760	639		5.482	.001
	16 ve üstü kitap	182	2.18	1.05						
	Toplam	640	2.36	1.09						
Yeniden Kurmacılık	1-5 kitap	156	4.13	.64	G.Arası	.872	3	.291		
	6-10 kitap	193	4.10	.67	G.İçi	282.332	636	.444		
	11-15 kitap	109	4.07	.67	Toplam	283.204	639		.655	.580
	16 ve üstü kitap	182	4.03	.67						
	Toplam	640	4.08	.66						
İlerlemecilik	1-5 kitap	156	4.27	.48	G.Arası	1.989	3	.663		
	6-10 kitap	193	4.30	.44	G.İçi	137.792	636	.217		
	11-15 kitap	109	4.41	.41	Toplam	139.781	639		3.061	.028
	16 ve üstü kitap	182	4.38	.49						
	Toplam	640	4.33	.46						

Varoluşçu Eğitim	1-5 kitap	156	4.45	.55	G.Arası	1.996	3	.665
	6-10 kitap	193	4.54	.46	G.İçi	158.103	636	.249
	11-15 kitap	109	4.62	.42	Toplam	160.099	639	2.677 .046
	16 ve üstü kitap	182	4.56	.51				
	Toplam	640	4.54	.50				

Tablo 52' de görüldüğü üzere Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının yılda okunan kitap sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda yeniden kurmacılık alt boyutuna ilişkin puanların yılda okunan kitap sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir ($F= .655$; $p> .05$). Daimicilik ($F= 4.615$; $p< .01$), esasicilik ($F= 5.482$; $p< .01$), ilerlemecilik ($F= 3.061$; $p< .05$) ve varoluşçu eğitim ($F= 2.677$; $p< .05$) alt boyutlarına ilişkin puanların ise yılda okunan kitap sayısına göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Levene analizi sonucunda daimicilik ($L_F= 2.511$), esasicilik ($L_F= 2.282$) ve ilerlemecilik ($L_F= .755$) alt boyutları için varyansların homojen olduğu ($p> .05$), varoluşçu eğitim alt boyutu için ise varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir ($L_F= 3.944$; $p< .01$). Buradan yola çıkarak söz konusu farklılıkların kaynağını belirleyebilmek için daimicilik, esasicilik ve ilerlemecilik alt boyutlarında post hoc analizlerden Bonferroni analizi, varoluşçu eğitim alt boyutu için ise Tamhane' s T2 analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 53. Daimicilik, Esasicilik ve İlerlemecilik Alt Boyutlarına İlişkin Puanların Yılda Okunan Kitap Sayısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Bonferroni Analizi Sonuçları

Puanlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Daimicilik	1-5 kitap	6-10 kitap	.039	.071	1.000
		11-15 kitap	.178	.083	.194
		16 ve üstü kitap	.233	.072	.008
	6-10 kitap	1-5 kitap	-.039	.071	1.000
		11-15 kitap	.138	.079	.494
		16 ve üstü kitap	.194	.068	.029
	11-15 kitap	1-5 kitap	-.178	.083	.194
		6-10 kitap	-.138	.079	.494

Esasıcılık	16 ve üstü kitap	16 ve üstü kitap	.055	.080	1.000
		1-5 kitap	-.233	.072	.008
		6-10 kitap	-.194	.068	.029
		11-15 kitap	-.055	.080	1.000
	1-5 kitap	6-10 kitap	.220	.116	.355
		11-15 kitap	.339	.135	.019
		16 ve üstü kitap	.446	.118	.001
	6-10 kitap	1-5 kitap	-.220	.116	.355
		11-15 kitap	.179	.129	1.000
		16 ve üstü kitap	.225	.111	.264
	11-15 kitap	1-5 kitap	-.399	.135	.019
		6-10 kitap	-.179	.129	1.000
		16 ve üstü kitap	.046	.131	1.000
	16 ve üstü kitap	1-5 kitap	-.446	.118	.001
		6-10 kitap	-.225	.111	.264
		11-15 kitap	-.046	.131	1.000
İlerlemecilik	1-5 kitap	6-10 kitap	-.031	.050	1.000
		11-15 kitap	-.142	.058	.087
		16 ve üstü kitap	-.115	.050	.143
	6-10 kitap	1-5 kitap	.031	.050	1.000
		11-15 kitap	-.111	.055	.278
		16 ve üstü kitap	-.083	.048	.491
	11-15 kitap	1-5 kitap	.142	.058	.087
		6-10 kitap	.111	.055	.278
		16 ve üstü kitap	.027	.056	1.000
	16 ve üstü kitap	1-5 kitap	.115	.050	.143
		6-10 kitap	.083	.048	.491
		11-15 kitap	-.027	.056	1.000

Tablo 52’ te görüldüğü üzere Eğitim İnançları Ölçeği’ nin daimicilik alt boyutuna ilişkin puanlar yılda okunan kitap sayısına göre 1-5 kitap grubu ile 16 ve üstü grubu arasında, 1-5 kitap grubu lehine; 6-10 kitap grubu ile 16 ve üstü grubu arasında, 6-10 kitap grubu lehine anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Buna göre yılda 1-5 kitap okuyan öğretmenlerin ve 6-10 kitap okuyan öğretmenlerin daimicilik alt boyutuna

ilişkin puan ortalamaları, 16 ve üstü sayıda kitap okuyanlardan anlamlı olarak daha yüksektir. Daimicilik alt boyutu için diğer gruplar arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Esasicilik alt boyutuna ilişkin puanlar ise 1-5 kitap grubu ile 11-15 kitap grubu arasında, 1-5 kitap grubu lehine; 1-5 kitap grubu ile 16 ve üstü grubu arasında da yine 1-5 kitap grubu lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Yılda okuduğu kitap sayısı 1-5 arasında olan öğretmenlerin esasicilik alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları, 11-15 arasında kitap okuyan öğretmenlerden ve 16 ve üstü kitap okuyan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Esasicilik alt boyutu için diğer gruplar arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Son olarak ilerlemecilik alt boyutuna ilişkin puanlar için tek yönlü varyans analizi sonucunda manidar farklılık olduğu sonucu elde edilse de post hoc analizde bu farklılıklar manidar bulunmamıştır. Bununla birlikte manidar düzeyde olmasa da yılda okuduğu kitap sayısı 11-15 arasında olan öğretmenlerin ilerlemecilik alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları, 1-5 arasında olan öğretmenlerden daha yüksektir.

Tablo 54. Varoluşçu Eğitim Alt Boyutuna İlişkin Puanların Yılda Okunan Kitap Sayısına Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacıyla Gerçekleştirilen Tamhane' s T2 Analizi Sonuçları

Puanlar	Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Varoluşçu Eğitim	1-5 kitap	6-10 kitap	-.090	.055	.494
		11-15 kitap	-.170	.060	.031
		16 ve üstü kitap	-.104	.058	.376
	6-10 kitap	1-5 kitap	.090	.055	.494
		11-15 kitap	-.079	.052	.575
		16 ve üstü kitap	-.014	.050	1.000
	11-15 kitap	1-5 kitap	.170	.060	.031
		6-10 kitap	.079	.052	.575
		16 ve üstü kitap	.065	.055	.811
	16 ve üstü kitap	1-5 kitap	.104	.058	.376
		6-10 kitap	.014	.050	1.000
		11-15 kitap	-.065	.055	.811

Tablo 54’ te görüldüğü üzere varoluşçu eğitim alt boyutuna ilişkin puanların yılda okunan kitap sayısına göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tamhane’ s T2 analizi sonucunda söz konusu farklılığın 1-5 kitap grubu ile 11-15 kitap grubu arasında, 11-15 kitap grubu lehine olduğu sonucu elde edilmiştir. Yılda okuduğu kitap sayısı 11-15 arasında olan öğretmenlerin varoluşçu eğitim alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları, yılda okuduğu kitap sayısı 1-5 arasında olan öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Diğer gruplar arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).



BÖLÜM V

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmenlerde var olan liderlik algıları eğitim inançları perspektifinden irdelenmiştir.

Araştırmanın alt problemlerinden “Öğretmenlerin örtülü liderlik kuramları nasıldır?” sorusuna öğretmenlerin en çok görmek istedikleri boyut “kişisel ahlak” iken en az görmek istediği boyut “güç” boyutudur. Tabak, Kızıloğlu ve Polat (2011)’ın verileriyle de uyumlu olan bu sonuçlar Kızıloğlu (2011)’nın ifade ettiği gibi “Türk insanına liderlik edecek kişinin ahlaki konularda zafiyeti olmaması, oldukça becerikli, duyarlı, etkileyici ve bir o kadar da güçlü olması gerektiği belirtilebilir.” sonuçlarıyla uyushmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri; örtük liderlik algılarındaki liderlik boyutları nicel olarak; kişisel ahlak, beceriklilik, duyarlılık, etkileycilik ve güç boyutları olarak sıralanmıştır.

Araştırmanın bir diğer alt problemi de “Öğretmenlerin eğitim inançları nelerdir?” sorusudur. Öğretmenler eğitim inançlarında çağdaş yaklaşımlardan geleneksel yaklaşımlara doğru tercih sıralamasında bulunmuşlardır. Öğretmenlerin en çok tercih ettikleri eğitim inancı Varoluşçuluk olmuşken en az tercih edilen eğitim inancı Esasicilik olmuştur. Benzer bulgulara diğer araştırmalarda da rastlanmıştır (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey 2013; Yapıcı, 2013, Çalışkan, 2013; Oğuz, Altinkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014; Kumral, 2015; Aslan, 2017; Uğurlu ve Çalmasıur, 2017; Özbakiş, 2018, Koç, 2019). Öğretmenlerin kendilerini yakın buldukları eğitim inançları:

varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olarak sıralanmıştır.

Araştırmada; yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretmenlik kıdemi, medenî hâl, ebeveynlerin eğitim durumu, çalışılan okul türü, görev yapılan kademe, görev yapılan branş, kültür sanat etkinliklerine katılım düzeyi, yılda okunan kitap sayısı, çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta olup olmadığı da araştırılmış; yaş, cinsiyet, medenî durum, çocuk sayısı, anne-baba eğitim durumu, öğrenim durumu, mesleki kıdem boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmamış olup; okul türü, görev yapılan branş ve kültür sanat etkinliklerinde anlamlı farklara ulaşılmıştır. Görev yapılan eğitim kademesinde ise kişisel ahlak boyutu dışında herhangi farka ulaşılamamıştır. Ancak kişisel ahlak boyutundaki fark da anlamlı değildir.

Öğretmenlerin eğitim inançları; yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, öğretmenlik kıdemi, medeni hal, ebeveynlerin eğitim durumu, çalışılan okul türü, görev yapılan kademe, görev yapılan branş, kültür sanat etkinliklerine katılım düzeyi, yılda okunan kitap sayısı, çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? sorularına aranan cevaplarda ise; cinsiyet boyutunda erkeklerin daimici ve esasici puanları daha yüksek çıkmıştır. Yaş değişkeninde ise 41 yaş ve üstü olan öğretmenlerin daimicilik puanları 20-25 yaş grubuna göre daha fazla çıkmıştır. Evli olan öğretmenlerin daimicilik puanları da bekarlara göre fazla çıkmıştır. Çocuk sayısında da daimicilik puanları anlamında farklılık çıkmış olup bir ya da daha fazla çocuğu olan öğretmenlerin hiç çocuğu olmayan öğretmenlere göre daimicilik puanları yüksektir. Anne-baba eğitim durumu incelendiğinde ilkokul mezunu olmayan annelerin ilkokul mezunlarına göre esasici alt puanlarının yüksek olması manidardır. Baba'nın eğitim durumuna göre anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Lisansüstü grubun lisansa göre varoluşçuluk puanı yüksek çıkmıştır. Mesleki kıdeme göre ise herhangi bir anlamlı fark yoktur. Okul türüne göre ise devlet okulunda çalışan öğretmenlerin daimici ve esasici puanları yüksek çıkmıştır. Diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlerin ise ilerlemeci ve varoluşçu puanların devlet okulunda çalışanlara göre daha yüksektir. Çalışılan kademe ise lise kademesinde çalışan öğretmenlerin daimicilik puanları okul öncesinde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Daimicilik ve esasicilik alt boyutlarına ilişkin puanların sınıf öğretmeni grubu ile okul öncesi-pdr grubu

arasında, sınıf öğretmeni grubu lehine; branş öğretmeni grubu ile okul öncesi-pdr grubu arasında branş öğretmeni grubu lehine anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin daimicilik ve esasicilik alt boyutlarına ilişkin puanları okul öncesi öğretmenleri ve psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Benzer bulgulara alanyazında da ulaşılmış olup branş bazında esasici ve daimici yönlerin düşük olduğu görülmüştür (Geçici ve Yapıcı, 2008). Kültür sanat etkinliklerine katılımda ise kültür sanat etkinliklerine az katılan öğretmenlerin daimici ve esasici puanları yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin kültür sanat aktivitelerine katılım düzeyi arttıkça ilerlemeci ve varoluşçu puanlarının da arttığı gözlemlenmiştir. Kitap okuma oranında ise yılda 1-5 arası kitap okuyan öğretmenlerin daimicilik ve esasicilik puanları diğer grupların lehinedir. Yılda 11-15 arası kitap okuyan grubun varoluşçuluk puanları 1-5 arası kitap okuyanlara göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançları onların örtük liderlik kuramlarının anlamlı bir yordayıcısı olabilir mi sorusuna aranan cevapta ise; Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda eğitim inançları değişkeninin örtülü liderlik kuramlarının açıklanmasına toplam katkısının %13 olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü göz önünde bulundurulduğunda EİÖ' nün ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim alt boyutlarının örtülü liderlik kuramını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı, esasicilik alt boyutunun ise negatif yönde ve anlamlı olarak yordadığı söylenebilir.

Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda eğitim inançları değişkeninin örtülü liderlik kuramlarının açıklanmasına toplam katkısının %13 olduğu tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü göz önünde bulundurulduğunda EİÖ' nün ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim alt boyutlarının örtülü liderlik kuramını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı, esasicilik alt boyutunun ise negatif yönde ve anlamlı olarak yordadığı söylenebilmektedir. Özellikle esasicilik felsefesinin örtülü liderliğin alt boyutlarının yorumlanmasında çoğunlukla anlamlı ama negatif veriler gelmesinde ölçekte esasicilikle ilgili olan maddelerin katılımcılara aşırı geleneksel, sert ve keskin gelmesi etkili olabilir. Böyle durumlarda akımları oluşturan ihtiyaçlara odaklanıp olabildiğince

kapsayıcı bir şekilde maddelere yer vermek katılımcılardan elde edilen verilerin de daha gerçekçi olmasına katkı sağlayabilir. “Essensializm; geçmişte yararlı olan bilimlerin, sanatların ve temel yeteneklerin öğretiminin geleceğe de yansıtılmasını savunan bir kuramdır.” (Guttek, 2011). Guttek (2011) esasiciliği tanımlarken tam da esasiciliğin ön plana çıkmasına neden olan nedenlerden birisini ortaya koyuyor. Oysa anket maddelerinde yer alan; Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır. Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır. Eğitim konu merkezli bir süreçtir. Okulda temel güç öğretmendedir. Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir gibi maddeler katılımcıların az tercih edebileceği maddelere dönüşebilir. Bu anlamda eğitim inançlarının zamanın görüşleriyle yoğrulmuş ve uygulamaya geçirilmiş hallerinin gün yüzüne çıkarılması önemlidir.

Örtülü liderlik kuramlarının yordayıcısı olarak; okul türü, görev yapılan branş ve kültür sanat etkinliklerinde anlamlı farklara ulaşılmıştır. Özellikle okul kültürü içinde okul lideri-öğretmen etkileşiminde öğretmenlerin sahip oldukları inançlarıyla birlikte, çalıştıkları okul türü ve branşları, kültür sanat faaliyetlerine katılım düzeylerinin önemi ortaya çıkmıştır. İyi bir okul ekosisteminin özelliği tüm paydaşlar arasındaki uyumdan geçer. Çalışmanın bu anlamda eğitim alanına katkı sunacağı düşünülmektedir. Eğitim inançlarının eğitim sistemi içerisindeki yansımalarının uyumlu olmasında fayda var. Okul liderinin esasici, öğretmenlerin varoluşçu olduğu bir alanda çatışmalar yaşanabilir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin varoluşçuluk, ilerlemecilik gibi çağdaş yaklaşımları yakın olduğu görülüyor. Bu durumda eğitim sistemindeki liderlerin ve bürokratik sistemlerin de benzer felsefeler ve bu felsefelerin kaygılarıyla ortak hedeflerle hareket etmesi gerekiyor. Varoluşçu bir felsefeyle yürütülen projeler esasici, daimici öğretmenlerle ya da daimici, esasici yöneticilerin projeleri çağdaş eğitim inançlarıyla yoğrulmuş öğretmenlerin elinde istenen etkiyi yaratmayabilir. Bu nedenle çalışmaların yapılacağı okul ikliminin, eğitim inançları ile ilgili bilgi sahibi olmak gerekir. Aksi durumlar eğitim çarkının dönmemesine ve sistemsal sorunların yaşanmasına neden olabilir. İzalan (2017)’ın yaptığı araştırmanın sonunda büyük çoğunluğu varoluşçu çıkan öğretmenlerin eğitim programını faydasız bulması bu düşünceyi desteklemektedir.

Öğretmenlerin örtülü liderlik algılarının belirleyicisi olarak sahip oldukları eğitim inançları bazında alanyazında başka bir araştırma ile karşılaşılmamıştır. Ayrıca eğitim inançlarına dair de kapsamlı bir incelemede bulunulmuştur.

Öğretmenler üzerinde yapılan bu araştırmada liderde aranan özelliklerin başında kişisel ahlak boyutu gelmektedir. Liderde aranan özelliklerde ise güç boyutu en az tercih edilen boyut olmuştur. Hemşireler üzerinde yapılan bir araştırmada da benzer bir boyuta ulaşılmıştır (Özcan, 2019). Sonuç olarak öğretmenler insana değer veren, ahlaklı, saygılı, dürüst kişilikte ve sözünde duran bireyleri lider olarak algılayabilmektedir. Problemleri çözebilen, inisiyatif alıp işleri organize edebilen; özgüveni yüksek olup ileri görüşlü liderler aramaktadırlar. Güç boyutunun yansıması olan otorite başlığında ise öğretmenlerin lider tercihlerinde en az sırada olduğu görülmektedir. Sonuçlara paralel olarak güç boyutunun bu kadar az çıkmasıyla bireyin özgürlüğüne en çok vurgu yapan varoluşçuluk felsefesinin de öğretmenler tarafından tercihinde nicel olarak tercih edilen çağdaş yaklaşımlardan birisi olması tutarlı olarak değerlendirilmiştir. Aynı şekilde güç vurgusunun ön planda tutulduğu esasici eğitiminde öğretmenler tarafından tercih edilmemesi paralel bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak öğretmenler algılarında liderlerinin sahip olduğu güçten çok öncelikle hak yemeyen, güvenilir, ahlaklı, adil, dürüst, saygılı, insana değer veren, verdiği sözü tutan, kişilikli ve güven veren bir lider olmasına önem vermektedir. Öğretmenler okul liderlerini aynı zamanda problem çözen, hızlı karar verebilen, işleri organize edebilen, inisiyatif sahibi, motive eden, ileri görüşlü ve öz güveni yüksek olan kişiler olarak algılamaktadır.

Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü göz önünde bulundurulduğunda EİÖ' nün ilerlemecilik ve varoluşçu eğitim alt boyutlarının örtülü liderlik kuramını pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı, esasicilik alt boyutunun ise negatif yönde ve anlamlı olarak yordadığı söylenebilmektedir. Esasici eğitim inançları gibi otoriteye ve güce vurgu yapan veren akımların az tercih edilir olması örtük liderliğin alt boyutlarından güç ögesinin düşük puan almasını da açıklamaktadır. Bu anlamda sonuçlar tutarlı bulunmuştur. Yeniden kurmacılık ve daimicilik alt boyutlarının ÖLÖ puanlarının yordayıcılığı ise anlamlı bulunmamıştır.

ÖLÖ'nün kişisel ahlak boyutu bireylerin liderden beklediği ahlaki kişiliği ifade eder. Bunlar; dürüst, güvenilir, ahlaklı, adaletli, hak yemeyen, insana değer veren, saygıdeğer, sözünü tutan, şahsiyetli olan ve tüm bu özelliklerle astlarının güvenini kazanan lideri ifade eder. Kuşkusuz tüm eğitim akımları yukarıda belirtilen sıfatları bireylerde görmek istemektedir. Çünkü iyi insan yetiştirmek bütün eğitim akımlarının istencidir. Ancak yukarıda belirtilen özellikler birey ve bireyin varolması temelli özelliklere de işaret eder. Bu nedenle varoluşçuluk gibi yeniden kurmacılıkta da pozitif yönde anlamlı bir yordama söz konusu olmuştur. Esasicilik akımının birey merkezli yapıdan ziyade konu merkezli ve disiplin temelli bakış açısı hümanist temele ve onun önemseydiği insanın varoluş ilişkisine ters bir yapıdadır. Esasiciliğin ÖLÖ alt boyutu olan kişisel ahlak boyutunu negatif ve düşük düzeyde yorumlaması doğaldır (Tablo 12). Değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü göz önünde bulundurulduğunda EİÖ' nün varoluşçu eğitim ve yeniden kurmacılık alt boyutlarının kişisel ahlak alt boyutunu pozitif yönde ve anlamlı olarak yordadığı, esasicilik alt boyutunun ise negatif yönde ve anlamlı olarak yordadığı söylenebilmektedir.

Beceriklilik alt boyutu; işleri organize edebilen, problem çözen, grubu harekete geçirici özellikleri olan, hızlı ve doğru kararlar verebilen, inisiyatif sahibi, ileri görüşlü ve özgüvenli liderleri anlatır. Bütün eğitim akımları yukarıda belirtilen özelliklerin öğrencilerde varolmasını ister. Özellikle öğretimde deneye, risk almaya, karar vermeye, demokrasiye çok vurgu yapan ve fayda temelli bir felsefenin eğitim çıktısı olan ilerlemeciliğin ÖLÖ'nün alt boyutu olan Beceriklilik boyutunu pozitif yönde anlamlı olarak vurgulması tutarlı olarak değerlendirilmiştir. Beceriklilik boyutunu ifade eden sıfatlar arasında yer alan problem çözen, motive edici, özgüveni olan gibi alanlar varoluşçulukla da ilişkilidir. Bireyin, deneyimleriyle elde ettiği bilgiyle dünyayı anlamlandırır. Bilginin geçerliliği bireyin o bilgiyle kurduğu ilişkiye bağlıdır (Cevizci, 2018). Felsefesini temel alan varoluşçuluk bireyin kendinin farkına varması sürecinde özgüvenin temellerini; kendini kabul yaklaşımıyla ilişkilendirmiştir. Esasicilik alt boyutunda ise birey merkezli eğitim anlayışının savunulması beceriklilik alt boyutunda yer alan özgüven, inisiyatif, motive edici lider gibi başlıkları desteklemeyebilir. Bu anlamda ilişkinin negatif çıkması tutarlıdır.

ÖLÖ'nün duyarlılık alt boyutu; merhamet ve babacan lideri ifade eder. Bu durum eğitim felsefelerinde birey-birey ilişkisinden ziyade ebeveyn-çocuk ilişkisi eğitim felsefeleri açısından duyarlılığı simgelemektedir. Ebeveyn-Çocuk ilişkisi çağdaş yaklaşımlardan ziyade geleneksel yaklaşımları ifade eder. Çünkü geleneksel yaklaşımlar çocuğu değiştirilebilir, yönlendirilmesi ve korunması gereken bir varlık olarak görür. Bu anlamda daimicilik boyutunun pozitif yönde anlamlı olması doğaldır. Geleneksel yaklaşımlardan birisi olan esasicilikte “Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrencinin cezalandırılması” merhamet ifadesi ile çelişmektedir. Bu anlamda ÖLÖ'nün duyarlılık boyutunun yordanmasında negatif yönde anlamlı ve düşük yönlü bir ilişkinin olması tutarlı bir sonuçtur.

ÖLÖ'nün alt boyutlarından etkileyicilik; ikna kabiliyeti yüksek, hitabeti kuvvetli ve eğitici liderleri ifade eder. Aslında burada lideri lider yapan olumlu sıfatlardan bahsedildiğinde iletişim boyutlarının yoğun olduğu görülmektedir. Bireyde iletişim vurgusuna önem veren ilerlemeci ve varoluşçu felsefe bu anlamda etkileyicilik boyutunun düşük düzeyde pozitif yordayıcı konumunda olabilir. Esasicilik felsefesinde konu merkezli, disiplinli, iletişimin akranlardan ziyade öğretmen ve öğrenci ilişkisinde çoğunlukla öğretmenin baskın olduğu tek yönlü konuma bakış açısı nedeniyle; bireyin iletişim becerilerini kullanacak ve grubu yönlendirecek sosyal alanların içinde olmamasına neden olmaktadır. Bu da esasicilik alt boyutunun etkileyicilik alt boyutunun negatif ve anlamlı yordayıcısı olmasına neden olabilir.

ÖLÖ'nün güç alt boyutu liderin bilgili, tecrübeli ve otoriter olması durumunu kasteder. Ancak burada bahsedilen güç tüm örgütü elinde bulundurmak için tek başına yeterli olduğu sanılan tecrübeden ve bilgiden bağımsız bir bilgi grubu değildir. Bu nedenle esasicilik gibi geleneksel ve otoriter eğitim felsefesinin ilk olarak güç'ü önemseyen bir yaklaşım olduğu fikri doğru olabilir. Ancak tamamiyle bireyden uzak bir güç ilişkisinden bahsedilmemektedir. Bu anlamda güç ilişkisini en iyi açıklayan eğitim yaklaşımı daimicilik olabilir. Daimiciliğin en önemli temsilcilerinden Platon(Eflatun) karakter eğitiminde ise her anlamda güçlü, hitabeti kuvvetli bireylerin yetiştirilmesinin uygun olacağını söyler. Fiziksel açıdan güçlü olmak, tarihteki olayları ve kahramanlıkları öğrenmek ve bunu sağlıklı ve güçlü bir bedenle sağlamaya platon çok önem verir (Cevizci, 2018). Daimicilikteki güç ilişkisinde evrensellik vurgusu da yatmaktadır. Burada akıl ve tecrübe önemli olduğu gibi sokratik diyalogda temel

yöntemlerden bir tanesidir. Eğitimi birey temelli algılayan ve gücün herhangi bir paydaşa toplanmasını istemeyen eşitlik temelli çağdaş eğitim felsefelerinde güç kavramı farklı bir yerdedir. Özellikle otorite kavramını çok kullanmayan çağdaş eğitim yaklaşımları bilgiye de daha göreceli yaklaşır. Bu anlamda ilerilemecilik, yenidenkurmıcılık ve varoluşçuluk akımlarının güç alt boyutunu yordayamaması kavramsal ilişkilerle açıklanabilir.

Kadınların örtülü liderlik özelliklerinden güç alt boyutuna ilişkin algıları erkeklerden anlamlı olarak daha yüksektir. Kızıloğlu'nun yaptığı çalışmada elde edilen verilerde de cinsiyet değişkenine göre sadece kişisel ahlak boyutunda farklılık belirlenmiş olup bu farkında birbirine çok yakın olduğu dile getirilmiştir. (Kızıloğlu, 2011) Yapılan yurtdışı kaynaklı birçok alanyazında da örtük liderlik modellerinde cinsiyet değişkenine bağlı farklılıklar gözlemlenmemiştir. (Ling, Chia ve Fang, 2000; Offerman ve dig, 1994; Nye ve Forsyth, 1991, Koommoo, 2008). Sorbo (2006)'nın yaptığı çalışmada ise erkeklerin güç odaklı liderlik tarzına kadınlara göre daha sıcak baktığı bulgusuna yer verilmiştir. Araştırmada cinsiyete bağlı anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Liderlik boyutlarında yaşa bağlı bir değişime ulaşılmamıştır. Alanyazında da yaşa bağlı değişimin liderlik boyutlarının belirlenmesinde önemli bir değişken olmadığına dair veriler bulunmaktadır (Kızıloğlu, 2011). Bunların yanında yaşa bağlı değişimlerin olduğunu söyleyen araştırmalar da bulunmaktadır. Johnson (2007)'ın yaşlıların gençlere göre liderlik alt boyutlarından baskınlık alanına daha fazla önem verdiği görülmüştür. Bir başka çalışmada da yine yaşlıların gençlere göre liderin hoşgörülü olması yönünde isteklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Turetgen ve Cesur, 2008).

Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Yöneticiler üzerinde yapılan bir çalışmada da liderlik tarzlarıyla ilgili algılamaları arasında bir ilişki bulunamamıştır (Bakan, 2008).

Öğretmenlerin Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın sadece öğretmenlere yapılması ve öğrenim durumunun lisans ve lisansüstü ile sınırlı tutulması ÖLÖ'nün alt boyutlarının eğitim durumu değişkeni açısından kapsamlı bilgiye ulaşmayı engellemiş olabilir.

Alan yazında ÖLÖ'nün alt boyutlarının eğitim durumuna göre farklılaştığı belirtilmiştir. Kızıloğlu (2011) araştırmasında eğitim durumu yükseldikçe beceriklilik ve kişisel ahlak alanlarına verilen önem de arttığı duyarlılık boyutunun ise azaldığı görülmüştür. Genellikle eğitim durumu yükseldikçe güç boyutuna verilen önemin azaldığı araştırma verilerinden birkaçıdır. Bir başka çalışmada ise eğitim seviyesi yükseldikçe liderlik algısında; adanmışlık, zekâ, karizmatiklik ve güç ilişkilerinde pozitif yönlü bulgulara ulaşılmıştır (Johnson, 2007).

Örtülü Liderlik Ölçeği puanlarının çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Devlet okulu grubundaki öğretmenlerin örtülü liderlik toplam puanları ile kişisel ahlak, beceriklilik, duyarlılık ve etkileycilik alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları diğer grubundaki okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha düşüktür. Güç alt boyutuna ilişkin puanlar ise çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul türü bazında liderden beklenen özelliklerin farklılaşması özel okullarda (güç alanı dışında) yöneticilik yapan bireylerin astlarından beklentilerine daha dikkatli bir şekilde kulak kabartmaları anlamına gelmektedir. Lidere atfedilen özelliklerin okul türlerine göre farklılaşması çalışmanın önemli yanlarından bir tanesidir.

Haftada en az bir kez kültür sanat etkinliklerine katılan öğretmenlerin beceriklilik ve duyarlılık alt boyutlarına ilişkin puanları kültür sanat etkinliklerine genellikle katılamayan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Kültür sanat aktivitelerinin bireyde farklı duygular uyandırması olaylara dışarıdan baktırıp farklı bakış açılarını tattırması ve ruhu farklı yönlerle beslemesi bireyi etkilemiştir. Özellikle kültür sanat etkinliklerine haftada en az 1 kez katılanların duyarlılık boyutunu önemsemeleri beklenen sonuçlardandır.

Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla grupların puan ortalamaları incelendiğinde erkeklerin daimicilik ve esasicilik alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının kadınların puan ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Benzer bulgulara (Geçici ve Yapıcı, 2008; Yılmaz ve Tosun, 2013; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Beytekin ve Kadı, 2015; Kumral, 2015; Özbakış, 2018) araştırmalarında da ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan farklı olarak Eğitim İnançları

Ölçeği' nin yeniden kurmacılık ($t = -1.007$), ilerlemecilik ($t = .991$) ve varoluşçu eğitim ($t = 1.316$) alt boyutlarına ilişkin puanların ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir ($p > .05$). Bu anlamda da alanyazında benzerlikler bulunmamaktadır. (Doğanay ve Sarı, 2003; Çoban, 2004; Kaya, 2007; Doğanay, 2011; Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Çetin, İlhan ve Arslan, 2012; Biçer, B., Er, H., ve Özel, A, 2013; Ilgaz, Çakmak, Bulut ve Taşkiran, 2015; Aybek ve Aslan, 2017; İzalan, 2017). Araştırmalarında eğitim inançlarının tüm boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

Daimicilik alt boyutuna ilişkin puanlar 20-25 yaş grubu ile 41 yaş ve üstü grubu arasında, 41 yaş ve üstü grubu lehine farklılık göstermektedir. 41 yaş ve üstü grubunun daimicilik alt boyutuna ilişkin puan ortalaması 20-25 yaş grubunun puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Diğer gruplar arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır. Alanyazında yaş değişkeninin eğitim inançlarını alanyazında farklı veriler ortaya çıkmıştır. Örneğin Kaya (2007) ve Akgün (2015) çalışmalarında eğitim inançlarında yaşa bağlı bir değişim bulguna ulaşamamışken; yaşın eğitim inançlarını etkileyen bir değişken olduğunu söyleyen araştırmalar da vardır (Bayrak ve diğerleri 2013; Öngen 2003; Karhan, 2007).

Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre Daimicilik alt boyutuna ilişkin puanlarda medeni durum değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Grupların puan ortalamaları incelendiğinde evli grubundaki bireylerin Daimicilik puan ortalamasının bekar grubundan anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun oluşmasında evli grupların sahip oldukları çocuk sayıları da etkili olabilir.

Çocuk sayısına göre esasici, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve ilerlemeci eğitim inançlarında anlamlı bir farklılığın ulaşılmamıştır. Bu durum bizlere ebeveynlerin çocuğa bakış açılarında köklü değişimlerle yaklaşmalarında çocuk sayısı öneminden ziyade çocukla geçirilen zaman, ebeveynin çocuk üzerine düşünme süresi, çocukla geçirilen zamanda çocuk nedir ve kimdir sorgulamalarının daha kaliteli yapılması yönünde bilgi veriyor olabilir. Bu veri çocuk sayısından ziyade çocukla geçirilen kaliteli zamana vurgu yapan bir bulgu olabilir.

Bir çocuğu olan ęřretmenler ile iki ve daha fazla sayıda çocuğu olan ęřretmenlerin Daimicilik alt boyutuna ilişkin puanları çocuğu olmayan ęřretmenlerden anlamlı olarak daha yęksektir. Hię çocuğu olmayan ęřretmenler ile olan ęřretmenler ayırımında esasıcılık puanlarının çocuğu olan ęřretmenlerde anlamlı olarak yęksek olmasının nedeni ebeveynlerin çocuk ile reel anlamda karşılaşması bununla birlikte disiplin, dýzen vb. geleneksel ve dýzenli yapılar eşliğindeki eğitim felsefeleriyle çocuğa yaklaşmaları muhtemel olabilir. Aydoędu ve Dilekmen'in 2016 yılında çocuk sayısına gęre ebeveynlik tutumları ile ilgili değişen durumlar ile ilgili yaptığı araştırmada demokratik tutum, otoriter tutum, izin verici tutum yęnünden çocuk sayısında farklılaşma olmadığı belirtilmiştir.

Anne eęitim durumu dięer olarak tanımlanan gruptaki ęřretmenlerin esasıcılık alt boyutuna iliřkin puan ortalamaları anne eęitim durumu ilkokul ve ortaęđretim olan gruptaki ęřretmenlerden anlamlı olarak daha yęksektir. Dięer gruplar arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıřtır. Geleneksel eęitim yaklařımlarından birisi olan esasıcılıkta anne eęitim durumuna gęre anlamlı farkların olması mýmkýndýr. Ancak, ailelerin çocuklara yęnelik davranıřlarında eęitim ve hayat gęrýřlerinin ęnemli etkileri olduęu dýřýnýldýęýnde (Yılmazer, 2007) ilkokul mezunu olmayan annelerin ilkokul mezunlarına gęre esasıcı alt puanlarının yęksek olması, ęęrenim seviyesi yęksek olan annelerin çocuklarını nasıl ve neden eęittikleri ýzerine anlamlı mesajlar verebilir.

Eğitim İnanęları Ȗlęeęi puanlarının baba eğitim durumu değişkenine gęre anlamlı bir farklılık gęstermemiřtir. şahin, Tunca ve Ulubey'in 2014'teki araştırmasında anne-baba eğitim durumlarına gęre eğitim inanęlarında herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Eęitim İnanęları Ȗlęeęi puanlarının ęęrenim durumu deęiřkenine gęre anlamlı bir farklılık gęsterip gęstermedięi incelendięinde daimici ve esasıcı felsefede anlamlı bir fark gęrýlmeyip ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluřcu eęitim inanęlarında grupların puan ortalaması incelendięine her ýç alt boyut için de lisansýstý grubunun puan ortalamasının lisans grubunun puan ortalamasından anlamlı olarak daha yęksek olduęu gęrýlmektedir. Alanda benzer sonuęlarda lisansýstý grubun lehine olan bařka arařtırmalar da vardır (Karhan, 2007; Akyıldız, 2014). řoban (2004)'ın arařtırmasında ise eęitim durumuna gęre eęitim inanęlarında herhangi bir farklılık olmadıęı tespit edilmiřtir.

Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer bulgulara alanyazında da rastlanmıştır (Çoban, 2004; Kaya, 2007; Türkeli, 2011; Özbakış, 2018). Bununla birlikte alanyazında mesleki kıdem değişkenine göre eğitim inançlarında farklılıklar olduğunu belirten araştırmalar da vardır (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz 2012; Yılmaz ve Tosun 2013; Koç 2019).

Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının çalışılan okul türü değişkenine yeniden kurmacılık akımı dışında diğer eğitim inançlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Grupların puan ortalamaları incelendiğinde daimicilik ve esasicilik alt boyutları için devlet okulu grubundaki öğretmenlerin puan ortalamalarının diğer grubundaki okullarda görev yapan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. İlerlemecilik ve varoluşçu eğitim alt boyutları için ise diğer grubundaki öğretmenlerin puan ortalamaları devlet okulu grubundaki öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksektir. Bu sonuçların oluşmasında farklı okul türlerinde öğretmen seçiminde uygulanan kriterler etkili olabilir. Arslan 2020'nin alternatif okullar ile ilgili yaptığı araştırmada; öğretmenlerin genellikle, çocuk haklarına değer veren, karar alma süreçlerinde bilgili ve deneyimli, kendini geliştirmeye ve öğrenmeye açık olan, alternatif eğitim sistemlerini araştıran, bireyin duygu ve ihtiyaçlarına önem veren öğretmenlerin seçildiği bilgisi verilmiştir. Okulların öğretmen seçiminde farklı becerileri önemsemesi özel okul sistemlerinin çağdaş yaklaşımlara daha kolay entegre olması vb. nedenlerle devlet okulları ve diğer okullar arasında eğitim inançları yönünden böyle bir farkın oluşması doğal karşılanmaktadır.

Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre daimicilik ve esasicilik akımlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Varoluşçu, yeniden kurmacı ve ilerlemeci eğitim inançlarında ise anlamlı fark bulunmamıştır. Eğitim kademelerine göre eğitim inançlarında farklılığın olmadığını gösteren araştırmalar olmuştur (Öngen, 2003; Demirel, 2014). Esasicilik alt boyutuna ilişkin puanlar ise okul öncesi grubu ile ortaokul grubu arasında, ortaokul grubu lehine; okul öncesi grubu ile lise grubu arasında, lise grubu lehine; ilkokul grubu ile ortaokul grubu arasında, ortaokul grubu lehine; ilkokul grubu ile lise grubu arasında, lise grubu lehine anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Diğer gruplar arasındaki farklılıklar ise anlamlı bulunmamıştır. Araştırmalarda genel olarak kademe farklılığına göre eğitim

inançlarında farklılık olduğu görülmüştür (Schommer, 1993a; Schommer vd., 1997; Paulsen ve Wells, 1998; Jehng vd., 1993; Eroğlu ve Güven, 2006; Yılmaz, A., 2007; Kurt, 2009; Kaleci2012).

Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının görev yapılan branş değişkenine göre varoluşçu inanç dışında bütün eğitim inançlarında anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin daimicilik ve esasicilik alt boyutlarına ilişkin puanları okul öncesi öğretmenleri ve psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir. Benzer bulgulara alanyazında da ulaşılmış olup branş bazında esasici ve daimici yönlerin düşük olduğu görülmüştür (Geçici ve Yapıcı, 2008). Araştırmanın bulgularında yer almayan branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla esasici ve daimici olduğu tespit eden araştırmalara da rastlanmıştır (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012). Yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik alt boyutuna ilişkin analiz sonuçlarının ise anlamlı çıkmadığı görülmektedir. Bu durumun grup ortalamaları arasındaki puan farklılıklarının oldukça düşük olmasından ve gruplar arasındaki farka ilişkin manidarlık düzeyinin düşük olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte manidar düzeyde olmasa da yeniden kurmacılık alt boyutu için sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının branş öğretmenleri ve okul öncesi- pdr öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. İlerlemecilik alt boyutu için de manidar düzeyde olmamakla birlikte sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları branş öğretmenlerinden daha yüksektir. Branş bazında eğitim inançlarında farklılığın olmadığını belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Tunca, Alkın-Şahin ve Oğuz, 2015; Sang, 2012).

Eğitim İnançları Ölçeği puanlarının kültür sanat etkinliklerine katılım düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Özellikle geleneksel eğitim akımları diyebileceğimiz daimici ve esasici eğitim akımlarında kültür sanat etkinliklerine katılım oranında düşmeler oldukça bu iki alanda da alınan puanların yüksek olması önemli bir sonuçtur. Özellikle yeniden kurmacı ve ilerlemeci gibi eğitim akımlarında özgürlük ve birey vurgusunun yoğunluğu beraberinde sanatsal faaliyetlerinde önemini vurgulamıştır. Çağdaş eğitim akımlarının felsefesiyle kurulan köy enstitülerinde müzik dersine, tiyatro dersine önem verilmesi ve mezun olan öğretmenlerin en az bir müzik aleti çalabilme yeterliliğinin olması şaşırtıcı değildir. Alınan sonuçlarla birlikte varoluşçuluk alt boyutunun sanatla ilişkisini bir kez daha

gözler önüne sermektedir. Endüstriyel eğitim ortamına ve bireyim otomatlaştırılmasına karşı çıkan varoluşsal felsefede en önemli özelliklerden birisi de kuşkusuz sanatın bireyde yarattığı özgürlük hissi ve ifade etme şansının birçok varyasyonunun olmasıdır. Varoluşsal eğitim felsefesini önemseyen alternatif eğitim ortamlarında sanatsal vurgu da gözle görülür bir yer almaktadır. “İnsan onun kendisini yaptığı şeyden başka bir şey değildir.” (Sartre, 1966) Cümlesi ve bunun getirdiği inanç, insanın kendini tanıması yolunda bilgi ve sanatın peşinde neden koştuğunun en büyük kanıtlarından birisidir.

Yılda okuduğu kitap sayısı 11-15 arasında olan öğretmenlerin varoluşçu eğitim alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları, yılda okuduğu kitap sayısı 1-5 arasında olan öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı olarak daha yüksektir. Şahin, Tunca ve Ulubey (2014)’in araştırmasında haftada bir kitap okuyan öğretmenlerin daha az okuyan öğretmenlere göre varoluşçu alt boyutta aldıkları puanların yüksek olduğu görülmüştür.

Eğitim İnançları Ölçeği’ nin daimicilik alt boyutuna ilişkin puanlar yılda okunan kitap sayısına göre 1-5 kitap grubu ile 16 ve üstü grubu arasında, 1-5 kitap grubu lehine; 6-10 kitap grubu ile 16 ve üstü grubu arasında, 6-10 kitap grubu lehine anlamlı olarak farklılık göstermektedir. Buna göre yılda 1-5 kitap okuyan öğretmenlerin ve 6-10 kitap okuyan öğretmenlerin daimicilik alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları, 16 ve üstü sayıda kitap okuyanlardan anlamlı olarak daha yüksektir. Yılda okuduğu kitap sayısı 1-5 arasında olan öğretmenlerin esasicilik alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları, 11-15 arasında kitap okuyan öğretmenlerden ve 16 ve üstü kitap okuyan öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksektir

5.2. Öneriler

Eğitim kurumlarının öğretmen seçiminde kurum kimliklerine uygun öğretmen seçmeleri bütüncül felsefenin uygulanması katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin eğitim inançlarının lidere bakış açılarında etkili olabileceğinin mesajları okul liderlerinin öğretmenleri anlaması açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle okul liderlerinin eğitim inançları ve bu inançları besleyen faktörleri, birey odaklı ihtiyaçları sezebilmesi öğretmenlerin ihtiyaçlarını daha iyi duyması anlamasında değerlidir. Özellikle okul

liderleri yetiştirmek adına hazırlanan eğitim modüllerinde ya da projelerde eğitim felsefelerine yer vermek gerekir.

Öğretmenlerin eğitim inançlarında; eğitim düzeyi, sanatsal faaliyetlere katılma oranları, kitap okuma sayıları gibi değişkenler eğitim inançlarını yordayabilir. Bu anlamda okul havasında kültürel aktivitelerin varolması okul iklimini ve bu iklimde yer alan öğretmenlerin okul liderlerine bakış açılarını etkileyecektir. Okul liderlerinin bu tarz faaliyetlere okul paydaşlarının tamamını kapsayacak şekilde yer vermelidir.

Okul liderlerinin güç kavramından ziyade insan hakları temelli bir ilişki yürütmesi ve öğretmenlerin okul kültüründe varolmasını sağlayacak yönetim stratejilerini benimsemesi büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda yöneticilerin etkili iletişim becerilerine sahip olması ve bu anlamda süreç içinde de eğitilmeleri gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin örtülü liderlik toplam puanı ile kişisel ahlak, beceriklilik ve etkileycilik alt boyutuna ilişkin puanları branş öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksektir. Diğer gruplar arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır. Sınıf öğretmenliğinde öğrencilerle ve okulun paydaşları ile geçirilen uzun soluklu ilişkiler bu branştaki öğretmenlerin okuldaki liderlerinden ve yöneticiden beklentilerini etkileyebilir. Özellikle atama dönemlerinde birçok sınıf öğretmenin destekleyen, yeniliğe açık, cesaretlendiren yöneticiler aramasına sıklıkla şahit olunur. Sınıf öğretmenlerinin grubuyla en fazla 4 en az 1 yıl içinde geçirdiği uzun soluklu zaman dilimi öğretmenin bulunacağı ortamda liderden beklentilerini farklılaştırıyor olabilir. Branş bazında bu farklılığın oluşmasının nedenleri üzerine araştırmalar yapılabilir.

Örtülü liderlik kuramlarının yordayıcısı olarak; okul türü, görev yapılan branş türlerinde farklılıkların çıkmasının nedenleri üzerine betimsel araştırmalar yürütülebilir. Öğretmenlerin ortamla ve öğrencilerle kurduğu ilişkiler bazında lideri farklı algılamaları ve bu paydaşlar arasındaki algısal ilişkilerin ortaya çıkarılmasına ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- Abelson, R.P., Black, J.B. ve Galambos, J.A. (Eds.). (1996). Knowledge Structures. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Adler, N. J ve Bartholomew, S. (1992). Managing Globally Competent People. Academy of Management Executive, 6, 52-65.
- Akyıldız, S. (2014). Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları İle Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişki. İlköğretim Online, 13(4), 1473- 1492.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim Ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim İnançları. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(2), 1-19.
- Arslan. E. (2020) Türkiye’deki Alternatif Eğitim Felsefesine Sahip Okulların Benzerlikleri Ve Farklılıkları Bakımından Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi s. 98.
- Aybek,B., ve Aslan, S. (2017). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 16 (2), 373-385.

Aydođdu. F, (2016). Dilekmen. Ebeveyn Tutumlarının eřitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, Bayburt Eğitim Fakóltesi Dergisi, Yıl: 2016 Cilt: 11 Sayı: 2.

Bakan,İ. “Örgüt Kóltrü” Ve “Liderlik” Türlerine İlişkin Algılamalar İle Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişi: Bir Alan Araştırması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi K MU İİBF Dergisi Yıl:10 Sayı:Haziran, 2008.

Baker, C. (2013). Zorunlu Eğitime Hayır, Ayrıntı Yayınları ev. Sönmezay.A.

Barrow, R (2019). Eğitim Felsefesi Kılavuzu. ev; *Elif Turan*; Ankara, s. 24-26.

BASS, Bernard M. (1990), Bass & Stogdill’s Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications, New York, The Free Pres. s.11.

Başcı, A. (2015). Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları İle Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum: s.114.

Bayrak, E., ınar, V., oban, B. ve Coşkuner, Z. (2013) Prospective Teachers Of Phtsical Education And Sport Schools And Faculty Of Education Student Teachers Scientific Epistemological Beliefs İn Terms Of Different Variables Comparison Of (Example Of Fırat University). International Journal of Social Science, 6(2), 1817-1828.

Berson, Y., O. Dan ve F.J. (2006). Yammarino. Attachment Style and Individual Differences in Leadership Perceptions and Emerge, The Journal of Social Psychology, 146(2), 165-182.

- Beyazıt, Czukor, Dural, Türetgen, (2015). Delivering Bad News to Followers: Leaders' Cognitive Reappraisal vs. Suppression Requests on Followers' Emotion Regulation and Leader-Follower Relations.
- Beytekin, O. F., ve Kadı, A. (2015). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları Ve Değerleri Üzerine Bir Çalışma. The Journal of Academic Social Science Studies, 31,327- 341.
- Biçer, B., Er, H. Ve Özel, A. (2013). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki. Eğitimde Kuram ve Uygulama, S. 239.
- Bolat., Ö. (2016). Beni Ödülle Cezalandırma, Doğan Kitap, İstanbul: s. 213.
- Brauner, C. J. Ve Burns, H. W. (1982). *Eğitim Felsefesi*, Çev. S. Büyükdüvenci Ankara: Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15 (2), 291-298.
- Brodbeck, F.C., ve Atürei. (2000). "Cultural Variation of Leadership Prototypes Across 22 European Countries", Journal of Occupational & Organizational Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73, 1–29.
- Buber, M. (1958). I And Thou, second ed, trans., R. Gregor Smith. New York: Charles Scribner's Sons. s. 86-87.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2013). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi. s. 122.
- Carter, F. (2016). Küçük Ağacın Eğitimi, Çev: Şen Süer Kaya, Say Yayınları s.74.
- Cevizci, A. (2018). Eğitim Felsefesi, Say Yayınları s. 151-162.

Cevizci,A. (2010). Eğitim Sözlüğü, Say Yayınları, İstanbul: S. 663.

Cevizci,A. (2010). Felsefe Tarihi, 2. Baskı, Say Yayınları, İstanbul, S. 1019.

Ceylan, İ. (2019). Manevi Eğitim Açısından Hacı Bayrâm-ı Velî'nin Şiirlerinde Varoluşçu Temalar, Anadolu İlahiyat Akademisi S. 391-418.

Çalışkan, İ. (2013). Fen Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefesi Yaklaşımları İle Planlama Süreçleri Üzerine Bir Çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel, (1), 68-83.

Çetin, B., İlhan, M., ve Arslan, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies, 5(5), 149-170.

Jasper, K. (2001). Felsefe Nedir. Çev: İ. Zeki Eyüboğlu, İstanbul, Say Yayınları S.53-58.

Çevik, M., (2018), Mevlana'da Aşk ve Varoluş, (2. Baskı), İnsan Yayınları, İstanbul. s. 83.

Çoban, A. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Sürecine İlişkin Felsefi Tercihlerini Değerlendirme. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (1-11). Malatya.

Demirel, A. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Cinsiyete, Akademik Başarıya Ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dewey, J. (1911). Philosophy Of Education. P. Monroe İçinde, A Cyclopedia Of Education (s. 697-703). New York: The Macmillan Company.

Dewey, J. (2010). Okul ve Toplum. (H.Basman, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Doğanay, A. (2011). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Felsefi Bakış Açılarına Etkisi. Eğitim ve Bilim, 36(161), 332-348.

Doğanay, A., ve Sarı, M. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Eğitim Felsefelerine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(3), 321-337.

Dofman P.W., J.P. Howell, S. Hibino, J.K.Lee, U. Tate, A. Bautista. “Leadership in Western Asian Countries: Commonalities And Differences in Effective Leadership Process Across Cultures”, Leadership Quarterly, 8/3, 1997, 233-274.

Epitropaki, O. Ve Martin, R. (2004). “Implicit Leadership Theories in Applied Settings: Factor Structure, Generalizability, and Stability Over Time”, Journal of Applied Psychology, s. 293.

Erçetin, Ş. Ş. (2000). Lider Sarmalında Vizyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ERÇETİN, Ş.Ş. (2000). Lider Sarmalında Vizyon. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. S. 12-13.

Erden, M. (2007). Eğitim bilimlerine giriş. Ankara: Arkadaş.

Erel, C. (2008). Lider, İstanbul, MMP Baskı Tesisleri, s. 237.

Ergün, M. (2018) Eğitim Felsefesi. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, s.54.

Eroğlu, S. E. ve Güven, K. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16, 295-312.

Erogluer (2014). Örtük Liderlik Üzerine Bir Analiz: İmalat Sektörü Çalışanlarının Kişilik Özelliklerinin Liderlik Algılarına Etkisi, Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi, Ege Strategic Research Journal, Cilt 5, Sayı 2, (105-147).

Ertürk. S. (1988), Türkiye’de Eğitim Felsefesi Sorunu, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. s. 11-16.

Evgi, (2018). *Uluslararası Örgüt Çalışanlarının Lider Prototiplerinin Kültürel Özelliklere Göre Farklılaşma Durumu*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi T.C. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Tezli Yüksek Lisans Programı

Ewing, E.T (2010). Pedagoji ve Devrim, Dipnot Yayınları, Çev: Güven Bakırezer, Ankara s.29.

Fidan, N. Ve Erden, M. (1998). Eğitime Giriş. İstanbul: Alkım.

Field, A. (2009). Discovering Statistics Using SPSS. California: Sage Publications.

Francesco, A.M. And Gold, B.A. (1998) International Organizational Behaviour: Text, Case, Readings And Skills. New Jersey: Prentice Hall, s. 135.

Freire, P (2011) Ezilenlerin Pedogojisi, Çev: Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek. Ayrıntı Yayınları, s.50.

Garrison. J, Neiman. A, (2005). Pragmatism and Education, The Blackwell Guide to Philosophy of Education (ed. By Blake.N, Smeyers.P, Smith.R, Standish.P), BlackwellnPublishing, Oxford, s, 27.

Geçici, S., ve Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesiyle İlgili Görüşleri. Kuramsal Eğitimbilim, 1(2), 57-64.

George, D. & Mallery, P. (2016). IBM SPSS Statistics 23 Step by Step. New York: Routledge.

Gertner, C. R., ve D.V. Day. “Cross-Cultural Comparison of Leadership Prototypes”, Leadership Quarterly, 5, 1994, 121-134.

Gıls, S., N. (2010). Quaquebeke, D. Knippenberg. ‘The X-factor: On the Relevance of Implicit Leadership and Followership Theories for Leader- Member Exchange Agreement”, European Journal of Work and Organizational Psychology, 19 (3), 333-363.

Glasser, W. (1999), Başarısızlığın Olmadığı Okul, Beyaz Yayınları, Çev. Kıvılcım Teksöz İstanbul s. 8.

Glasser, W. (1999), Kaliteli Eğitimde Öğretmen, Beyaz Yayınları, Çev. Ulaş Kaplan. İstanbul s. 39.

Glasser, W. (1999). Okulda Kaliteli Eğitim, Beyaz Yayınları, Çev. Ulaş Kaplan, İstanbul s. 39.

Gocial, Tammy M. (2001). Assessing The Use Of implicit Leadership Theories In The Selection of African-American and Caucasian Emerging Leaders, Saint Louis University Faculty of the Graduate School, s. 16

Grove, C.N. (2005), “Introduction to the GLOBE Research Project on Leadership Worldwide”, 11 Ekim 2010, <<http://www.grovewell.com/pub-GLOBE-intro.html>>.

GTZ, Doğan Cüceloğlu: Okulun İlk Günü Sarhoş İğneci Nedeniyle Topal Oldum, YouTube, 27 Mart 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=lTkGjTkbZAw>

Gutok, G. L. (2011). Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar. (Çev. Nesrin Kale). Ankara : Ütopya Yayıncılık. s. 99-132.

Güçlü, Abdülbaki, Uzun, Erkan, Uzun, Serkan, Yolsal, Ümit Hüsrev Yolsal; (2008) Felsefe Sözlüğü, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara. s. 419.

Güler Çelgin, (2011) Eski Yunanca Türkçe Sözlük, İstanbul, s. 551.

Güney, Salih (2012). Örgütsel Davranış (2.Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık. s. 54.

Hall, E. T., (1976). Beyond Culture. New York: Anchor Books. s. 113.

Hart, S. Hodson, V.K. (2019). Şefkatli Sınıf, BBOM Yayınları, Cev; Bediz Güler, Ankara: s. 21-23.

Hofstede, G. (1980) “Motivation, Leadership and Organization: Do American Theories Apply Abroad?”, Organizational Dynamics, 42-63.

Hofstede, Geert. (2000). Cultures Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across *Nations* İkinci basım, Sage Publications, London. s. 500.

Hollander, E.P. ve J.W. Julian. (1969) “Contemporary Trends in the Analysis of Leadership Processes”, Psychological Bulletin, 71/5, s. 387.

House, R. J., Javidan, M., Dorfman, P., 2001, “Project Globe: An Introduction”, Applied Psychology: An International Review, Vol: 50, No: 4, s: 489-505.

House, R.J. ve diğerleri. (2004). Culture, Leadership and Organizations. The Globe Study of 62 Societies, Sage.

Ilgaz, G., Bülbül, T., ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları İle Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 50-65.

Illich, I. (2012). Okulsuz Toplum. (Çev. M. Özyay). İstanbul: Şule Yayınları.

İktisadı Ens. Yönetim Dergisi, Şubat 2005, 16 (50): 10.

İzalan, Z. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançları İle Eğitim Programına İlişkin Metaforik Algılarının Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa, s. 68.

Jean Jacques Rousseau, Emile ya da Eğitim Üzerine, Çev. Yaşar Avunç, İstanbul: 2014, s. 5.

Jehng, J., Johnson, S. Ve Anderson, R. (1993). Schooling and Students' Epistemological Beliefs About Learning. Contemporary Educational Psychology, 18, 23-25.

Jhonson, Brenda E. (2007). Taking the Child to Work: The Relationship of Adult Attachment Styles And Implicit Leadership Theories in Organizational Settings, Virginia Beach, Regent University School of Global Leadership and Entrepreneurship.

John Dewey, Deneyim ve Eğitim. Çev. Sinan Akıllı, Ankara: 2011, s. 30.

John P. Kotter, (1990). A Force for Change: How Leadership Differs from Management, New York: The Free Press. S. 3-7.

Kale, N. (2003) Nasıl Bir İnsan Nasıl Bir Öğretim, Ütopya Yayınevi s.65.

Kaleci, F. (2012). Matematik Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Öğrenme Ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kaptan, S. (1995). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Rehber Yayınevi.

Kara, S.B.K, Güneş, D.Z ; (2017). Relationship Between Implicit Leadership And Proactive Behaviors Of School Principals, Faculty of Education, Istanbul Sabahattin Zaim University.

Karasar, N. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Karhan, İ. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Demografik Özelliklerine Ve Bilgi Teknolojilerini Kullanma Durumlarına Göre İncelenmesi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.

Kaya, S. (2007), İlk Ve Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerinin Değerlendirilmesi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul s. 80.

Keller, T. (1999). Images Of The Familiar: Individual Differences And Implicit Leadership Theories. Leadership Quarterly, 10(3), 590-607.

Kızıloğlu, A., (2011). Örtük Liderlik Kuramı Bağlamında, Sosyoekonomik Statü (Ses) Gruplarının Liderlik Algılaması, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara. s. 121.

KRAMER, Samuel N, (2002). Tarih Sümer’de Başlar, (çev. Muazzez İlmiye Çığ), Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.

Kinter. O, (2016). Örtük Liderlik Kuramı Çerçevesinde Güç Mesafesi İle Dönüşümcü Ve Etkileşimci Liderlik İlişkisi, TC Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim Ve Organizasyon Bilim Dalı, Balıkesir.

Kirkpatrick, S. A., Locke, E. A. (1991). Leadership: Do Traits Matter? The Academy of Management, 5(2), 48-60.

Koç, O. (2019). *Öğretmenlerin Eğitim İnançları ve Öğretim Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, s. 89.

KONRAD, E. (2000). “Implicit Leadership Theories in Eastern and Western Europe”, *Social Science Information*, 39(2), 335-347.

Koommoo, (2008). *Welch Penny Implicit Leadership Theories: Perceptions of Charisma, People, and Performance*, Raleigh, North Carolina, North Carolina State University.

Köksal.O, (2011). Bir Kültürel Liderlik Paradoksu: Paternalizm, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S. 101 – 122.

Kuçurati, Y. *Uludağ Konuşmaları S.1, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları*.

Kumral, O. (2015). Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 59-68.

Kurt, F. (2009). *Investigating Students Scientific Epistemological Beliefs Through Gender, Grade Level And Fields Of The Study*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara.

Ling, W., Chia, R.C., Fang, L., (2000). “Chinese İmplicit Leadership Theory”, *The Journal of Social Psychology*, Vol: 140, No: 6, s: 729-739.

Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers’ philosophies and educational goals. *Education*, 116 (1), 124-129.

Lord, R. G.; De Vader, C. L. And Alliger, G. M. (1986). “A Metaanalysis Of The Relation Between Personality Traits And Leadership Perceptions: An Application Of Validity Generalization Procedures”, Journal of Applied Psychology, 71; 402–410.

LORD, R.G.; R. J. Foti; C. L. De Vader; (1984). “A Test of Leadership Categorization Theory: Internal Structure, Information Processing, and Leadership Perceptions”, Organizational Behavior And Human Performance, 34, pp. 344.

Macdonald, H.A., L.M. Sulsky ve D.J. Brown. “Leadership and Perceiver Cognition: Examining the Role of Self-Identitiy in Implicit Leadership Theories”, Human Performance, 2008, 21, 333-353.

Mann RD. (1959). “A Review Of The Relationship Between Personality And Performance İn Small Groups”, Psychological Bulletin, 56, 241–270.

MEINDL, J.R. “The Romance of Leadership as a Follower-Centric Theory: A Social Constructionist Approach”, Leadership Quarterly, 6(3), 1995, 329- 341.

Neal, M., Finlay, J. L., Catana, G. A. ve Catana, D. (2007). “A Comparison of Leadership Prototypes of Arab and European Females”, International Journal of Cross Cultural Management, 7 (3), 291-316.

Neill, A.S, (1990). Bir Eğitim Mucisesi, Summerhill Okulu, Çev: G.D. Nalbantoğlu, Mert Yayıncılık, İstanbul s. 159.

Noddings, N. (2006). Eğitim ve Mutluluk. Kitap Yayınevi İnsan ve Toplum Dizisi-25, s. 9; 101-109.

Noddings, N. (2016). “Eğitim Felsefesi”. Ankara, Nobel Yayınları. s. 26-44.

Northouse, P. (2014). Leadership: Theory and Practice, Sage Publications, London. s. 198.

Offerman, L.R., Kennedy, J.K., JR., Wirt, P.W., (1994). "Implicit Leadership Theories: Content, Structure, and Generalizability", Leadership Quarterly, Vol: 5, No: 1, s: 43-58.

Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğrenen Özerkliğini Destekleme Davranışları Arasındaki İlişki. Turkish Journal of Educational Studies, 1(1), 37-78.

Ornstein, A. Hunkins, F. (2014). Eğitim programı: Temeller, İlkeler ve Sorunlar. Çev:A. Arı. Konya: Eğitim Yayınevi, s. 68.

Öngen, D. (2003). Epistemolojik İnançlar İle Problem Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkiler: Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma. Eğitim Araştırmaları, 13, 155-163.

Özbakış, G. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının ve Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi Ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Özcan, (2019). Hemşirelerin Örtük Liderlik Algıları İle Öz Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, Türkiye Cumhuriyeti Karadeniz Teknik Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Esasları ve Yönetim Anabilimdalı, Trabzon s. 59.

Özdemir, E. (2014). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. İçinde M. Metin (Ed.) Tarama yöntemi s.80-82. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Özenci, İ. (2019). Değerler ve Örtük Liderlik Teorisi İlişkileri Üzerine Türkiye Ve Romanya'da Kültürlerarası Bir Araştırma, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Özerdem, H. (2019). Mesnevi’de Özgürlük Tasavvuru ve Etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Büyüköztürk, Ş. ve Diğ. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi. s.74-100.
- Palm, R. R. (1940). The Origins of Progressive Education. The Elementary School. s. 442.
- Paris, L.D. (2004). The Effects Of Gender And Culture On Implicit Leadership Theories; A Cross – Cultural Study. Academy of Management Best Conference Paper.
- PAŞA, S.F., H. KABASAKAL ve M. BODUR. “Society, Organizations and Leadership in Turkey”, Applied Psychology: An International Review, 50(4), 2001, 559-589.
- Paulsen, M.B. ve Wells, C.T. (1998). *Domain Differences İn The Epistemological Beliefs Of College Students*, Research in Higher Education, 39(4), 365–384.
- Perry, B ve Szalacitz , M.(2017). Köpek Gibi Büyütölmüş Çocuk, Koridor Yayıncılık, Çev: Belgin Selen Haktanır, İstanbul s. 125, 309.
- Phillips, J. S. Ve Lord, R. G. (1986). Notes on Practical and Theoretical Consequences of Implicit Leadership Theories atüre Future of Leadership Measurement. Journal of Management, 12 (1)1, 31-4.
- Robinson, K. (2017), Yaratıcı Öğrenciler, Sola Yayınları, Çev. Dilek Boyraz. s. 39-56.
- Rosch,E. (1978). Principles of categorization. İçinde Roach.E. ve Llyod.B.B. (Ed.), “Cognition and categorization”. Hillsdale, New Jersey. s.27-4).

- Rosenberg M. (2019). Şiddetsiz İletişim, Remzi Kitapevi, Çev. Gizem Alav Sapçı. İstanbul s. 162.
- Salter, C.R., M. Green, M. Ree, M. Carmody-Bubb, P.A. Duncn. “A Study of Follower’s Personality, Implicit Leadership Perceptions, and Leadership Ratings”, Journal of Leadership Studies, 2/4, 2009, 48-60.
- Samuel, N. K. (t.y.). Tarih Sümer’de Başlar (2002). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Sang, G., Valcke, M., Tondeur, J., Zhu, C., ve van Braak, J. (2012). Exploring The Educational Beliefs Of Primary Education Student Teachers In The Chinese Context. Asia Pacific Education Review, 13(3), 417-425.
- Sartre, Jean-Paul (1966). Existentialism and Humanism, translation and introduction by Philip Mairet, London: Methuen & Co. LTD. s.28.
- Schommer, M. (1993). Comparisons Of Beliefs About The Nature Of Knowledge And Learning Among Postsecondary Students. Research in Higher Education, 34 (3), 355-371.
- Schommer, M. ve Dunnell, P. A. (1997). Epistemological Beliefs Of Gifted High School Students. Roeper Review 19 (3), 153.
- SCHYNS, B. (2006). “The Role of Implicit Leadership Theories in the Performance Appraisals and Promotion Recommendations of Leaders”, Equal Opportunities International, 25/3, 188-199.
- Seymen, O.A., (2005), Örgütlerde Kültürel Çeşitlilik Olgusu, Boyutları ve Etkin Yönetimi Konusunda Farklı Yaklaşımlar: Yazınsal Bir Derleme, İÜ İşletme. s.10.
- SMITH, J.A. ve FOTI, R.J. (1998). “A Pattern Approach to the Study of Leader Emergence”, Leadership Quarterly, 9(2), 147-160.

Soltis, C.F, (2002). “J.Dewey, Encyclopedia of Education (ed. J.W. Guthrie), Macmillan Reference, London, s. 557-582.

SORBO, Keith A. (2006). An Exploratory Study of the Relationship Between Religion and Implicit Leadership Theories: A Study of the Leadership Preferences of Muslim and Christian Students in Indonesia, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia Beach, Regent University School of Global Leadership and Entrepreneurship.

Sönmez, V. (2019). Eğitim Felsefesi. Anı Yayıncılık, s. 64-115.

Stogdill, R. M . (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A Survey of the Literature. Journal of Psychology, v. 25, ss. 35-71.

Stogdill, R. M . (1974). Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research. Free Press, New York.

Şahin S.A, Tunca. N , Ulubey. Ö. (2014). The Relationship Between Pre-Service Teachers’ Educational Beliefs and Their Critical Thinking Tendencies. 1481

Şekerli ve Gerede (2011). Kültürün EKY’ye Etkileri ve Türk Pilotların Hofstede Kültür Boyutları Açısından Durumları, ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources 13(1):17-38.

Şimşek, H. (2014). Paradikmalar Savaşı ve Beşinci Dalga, Ankara : İmge Yayınevi. S.69.

Şirin, E.F., Yetim, A, A. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stiline İlişkin Yönetici Algıları. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi Cilt 3, Sayı 1. s. 71.

- T. R. Flynn, (2006). Existentialism: A Very Short Introduction, Oxford University Press, Oxford, s.42.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics. Boston: Pearson. s.78.
- Tabak, A., Kızıloğlu, A. ve Polat, M. (2010), “Türkiye’de Örtülü Liderlik Kuramı: İçeriği ve Yapısı”, Cag University Journal of Social Sciences, 7 (2), 81.
- Tabak, A., Kızıloğlu, A., & Türköz, T. (2013). Örtülü Liderlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. ODTÜ Gelişme Dergisi, 40(1), 97-138.
- Topdemir, H.G (2009), Felsefe Nedir? Bilgi Nedir?, s. 120.
- Trompenaars, F. Ve Hampden-Turner, C. (1998). Küresel İş Yönetimi ve Kültürel Çeşitlilik.. (Çev: Z.Dicleli). İstanbul: Anadolu Grubu Yayınları.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Meslekî Değerleri Arasındaki İlişki. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 5(1), 11-47.
- Türetgen, İ. Ö. Ve Cesur, S. (2010). İş Yaşamındaki Yönetici Liderliğe ve Siyasi Liderliğe Yönelik Örtük Liderlik Teorilerinin Karşılaştırılması, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Dergisi, 21, s. 55.
- Türkeli, A. (2011). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Felsefeleri Ve Teknolojiye Karşı Tutumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tütergen, Ballı, Artan, (2017). Lider Ortaya Çıkışında Cinsiyet ve Kişiliğin Etkisinin Yapıyı Harekete Geçirme Türü Görevde İncelenmesi, <http://dergipark.gov.tr/iupcd> Psikoloji Çalışmaları / Studies in Psychology 37-2 (2017) 19-50.

Uğurlu, C. T., ve Çalmaşur, H. (2017). Öğretmenlerin Ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançlarına İlişkin Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (25), 230-273.

Urhan, V. (1998). Kişiliğin doğası. Ankara: Vadi Yayınları.

Varış, F (1998). Eğitim Bilimine Giriş. Alkım Yayınları. Ankara.

Yancey, G.B. ve N. Watanabe. (2009) “Differences in Perceptions of Leadership Between U.S. and Japanese Workers”, The Social Science Journal, 46, 269.

Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının Eğitim Felsefeleri. Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 8(8), 1431- 1452.

Yavuz, E. (2009). İşgörenlerin Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İle İlgili Tutumlarına Yönelik Bir Araştırma. İşletme Araştırmaları Dergisi 18.

Yılmaz, A. (2007). Hemşirelik Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Denetim Odağı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma Ve Halk Kütüphanesi Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. Türk Kütüphaneciliği 16(4), 441-460.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(1), 335-350.

Yılmaz, K., ve Tosun, M. F. (2013). Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(4), 205-218.

Yılmazer, Y. (2007). *Anne-Baba Tutumları ile İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Zaccaro, S. J., Kemp, C., & Bader, P. (2004). Leader traits and attributes. J. Antonakis, A. T. Cianciolo ve R. J. Sternberg (Ed.), *The atüre of leadership is*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, s. 101-124.

EKLER



Ek 1: Demografik Bilgi Formu

Öğretmenlerin Örtük Liderlik Modellerinin Belirleyicisi Olarak Sahip Oldukları Eğitim İnançları

Anketleri okuyup doldurduğunuz için şimdiden çok teşekkür ederim. Bu anket öğretmenlerin epistemolojik inançları ve örtük liderlik anlayışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ankette kişisel verileriniz sadece araştırmacı tarafından görülecek olup başka bir kişi ile paylaşılmayacaktır. Anketten elde edilen veriler sadece bu araştırmanın sınırlarında kullanılacaktır.

- **Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek ()
- **Medeni Durumunuz**
 - Evli ()
 - Bekar ()
- **Annenizin öğrenim durumu**
 - İlkokul ()
 - Ortaöğretim ()
 - Lisans ()
 - Lisansüstü ()
 - Diğer ()
- **Görev yaptığınız okul türü**
 - Devlet Okul ()
 - Özel Okul ()
 - Vakıf Okulu ()
 - Dernek Okulu ()
 - Alternatif Okul ()
- **Branşınız;**
 - Sınıf Öğretmeni ()
 - Okul Öncesi ()
 - PDR ()
 - Branş Öğretmeni ()
- **Yaşınız**
 - 20-25 ()
 - 26-30 ()
 - 31-35 ()
 - 36-40 ()
 - 41 ve üstü ()
- **Katılımcının kültür-sanat aktivitelerine katılım düzeyi**
 - Haftada en az bir kere giderim ()
 - Ayda bir kez giderim ()
 - Genellikle gidemem ()
- **Çocuk Sayınız**
 - 0 ()
 - 1 ()
 - 2 ()
 - 3 ve üstü ()
- **Öğrenim Durumunuz**
 - Lisans
 - Lisansüstü ()
- **Öğretmenlikteki kıdeminiz**
 - 0-5 ()
 - 6-10 ()
 - 11-15 ()
 - 16-20 ()
 - 21-25 ()
 - 26-30 ()
 - 31-40 ()
 - 41 ve üstü ()
- **Görev yaptığınız kademe**
 - Okul Öncesi ()
 - İlkokul ()
 - Ortaokul ()
 - Lise ()
- **Katılımcının yılda okuduğu kitap sayısı**
 - Hiç ()
 - 1-5 ()
 - 6-10 ()
 - 11-15 ()
 - 16 ve üstü ()

Eğitim inançları anketi bir cümlelik 40 maddeden, Örtük Liderlik anketi ise kısa kelime ve kelime gruplarının ifade ettiği 27 maddeden oluşmaktadır.

Ek 2: Eğitim İnançları Ölçeği

Eğitim inançları anketi 40 maddeden oluşmaktadır. Bu anket öğretmenlerin eğitim felsefelerini objektif bir şekilde ortaya çıkarmak amacıyla tasarlanmıştır.		Kesinlikle Katılmıyor	Katılmıyor	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.					
2	Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.					
3	Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.					
4	Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.					
5	Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.					
6	Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.					
7	Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.					
8	Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.					
9	Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb.) dikkate alınmalıdır.					
10	Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.					
11	Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.					
12	Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.					
13	Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.					
14	Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.					
15	Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir.					
16	Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır					
17	Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.					
18	Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.					
19	Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.					
20	Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.					
21	Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.					
22	Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.					
23	Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.					
24	Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.					
25	Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.					
26	Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.					
27	Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.					
28	Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez.					
29	Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.					
30	Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.					
31	Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.					
32	İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.					
33	Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.					
34	Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırılmalıdır.					
35	Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir.					
36	Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.					
37	Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.					
38	Eğitim konu merkezli bir süreçtir.					
39	Okulda temel güç öğretmendedir.					
40	Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.					

Ek 3: Örtülü Liderlik Ölçeği

Örtülü Liderlik Ölçeği Lütfen her bir niteliğin size göre liderin ne derece özelliği olduğunu, ya da bir kişinin lider olarak kabul görmesi için o niteliğin ne derece önemli olduğunu; “1-Liderin Hiç Özelliği değildir”, “10-Tamamen Liderin Özelliğidir” aralığında olacak şekilde belirtiniz.		Hiç liderin özelliği değildir.									Tamamen liderin özelliğidir.
1	Hak yemeyen/Haksızlığa karşı olan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Güvenilir	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Ahlaklı	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Adil/Adaletli	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Dürüst	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Saygı değer	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	İnsana değer veren	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Verdiği sözü tutan/Özü sözü bir	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Astlarının güvenini kazanan/Güven veren	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Şahsiyetli/Kişilikli	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	Hızlı ve doğru karar veren	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Problem çözen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	İşleri organize edebilen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14	İnisiyatif sahibi	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15	Motive edici/Harekete geçirici	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16	Hitabeti kuvvetli	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17	İkna kabiliyeti yüksek	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18	Eğitici	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19	İleriye gören/İleri görüşlü olan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20	Özgüveni olan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21	Cana yakın	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22	Merhametli Şefkatli Babacan	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23	Cömert	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24	Hoşgörülü Anlayışlı	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25	Tecrübeli	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26	Bilgili	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27	Otoriter	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Lütfen her bir niteliğin size göre liderin ne derece özelliği olduğunu, ya da bir kişinin lider olarak kabul

görmesi için o niteliğin ne derece önemli olduğunu; “1-Liderin Hiç Özelliği değildir”, “10-Tamamen

Liderin Özelliğidir” aralığında olacak şekilde belirtiniz.

EK 4: Anket Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.8848918
Konu : Anket Araştırma İzni

02.07.2020

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) 24.06.2020 tarihli ve 1042 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 18.06.2020 tarihli ve 59090411-20-E.8833313 sayılı oluru.

Üniversiteniz Yüksek Lisans Öğrencisi Deniz SİNAL'ın "**Öğretmenlerin Örtük Liderlik Modellerinin Belirleyicisi Olarak Sahip Oldukları Eğitim İnançları**" konulu tez araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Levent ÖZİL
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Onayı
2- Ölçekler



Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü - Strateji Geliştirme Şb.Md.
Binbirdirek Mh.İmran Öktem Cd. No:1 Sultanahmet-Fatih/İstanbul
Elektronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr
e-posta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Aykut ÇELİK

Tel: 0 (212) 384 36 32

Faks: 0 () _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden fcfd-0d45-3590-9427-90f8 kodu ile teyit edilebilir.