

TC  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



LİDER YÖNETİCİLERİN ÖĞRENME BİÇİMLERİ VE KONTROL  
ODAKLARININ KARAR VERME STİLLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ VE  
BUNA YÖNELİK BİR UYGULAMA

DOKTORA TEZİ

Salim AKYÜREK

İŞLETME ANABİLİM DALI  
İŞLETME PROGRAMI

Tez Danışmanı: Prof.Dr. Salih GÜNEY

Aralık 2016



TC  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



LİDER YÖNETİCİLERİN ÖĞRENME BİÇİMLERİ VE KONTROL  
ODAKLARININ KARAR VERME STİLLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ VE  
BUNA YÖNELİK BİR UYGULAMA

DOKTORA TEZİ

Salim AKYÜREK

(Y1212-640034)

İŞLETME ANABİLİM DALI  
İŞLETME BİLİM DALI

Tez Danışmanı: Prof.Dr. Salih GÜNEY

Aralık 2016





15/12/2016

T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ  
DOKTORA TEZ ONAY BELGESİ

Enstitümüz İşletme Ana Bilim Dalı, İşletme Doktora Programı Y1212.640034 numaralı öğrencisi Salim AKYÜREK'in "LİBER YÖNETİCİLERİN ÖĞRENME BİÇİMLERİ VE KONTROL ODAKLARININ, KARAR VERME STİLLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ VE BUNA YÖNELİK BİR UYGULAMA" adlı doktora tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 18/11/2016 tarih ve 2016/23 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından *gözetilgi* ile Doktora tezi olarak *kabul* edilmiştir.

	Unvan- Ad-Soyad	İmza
Danışman	Prof. Dr. Salih GÜNEY	<i>[Signature]</i>
Üye (TİK)	Prof. Dr. Gülümser ÜNKAYA	<i>[Signature]</i>
Üye (TİK)	Prof. Dr. Akın MARŞAP	<i>[Signature]</i>
Üye	Prof. Dr. Canan ÇETİN	<i>[Signature]</i>
Üye	Doç. Dr. Mustafa BÜTE	<i>[Signature]</i>

Tezin Savunulduğu Tarih :15/12/2016

Sosyal Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ..... tarih ve ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Özer KANBUROĞLU

Enstitü Müdür Vekili



## YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “**Lider Yöneticilerin Öğrenme Biçimleri ve Kontrol Odaklarının Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri ve Buna Yönelik Bir Uygulama**” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadar ki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla beyan ederim (15/ 12 /2016).

**Salim AKYÜREK**





## ÖNSÖZ

Lider yönetici olarak okul yöneticilerinin karar verme stillerine yönelik olarak yapmış olduğum bu araştırmanın başlangıcından itibaren yardım ve önerileriyle beni yönlendiren, değerli görüşlerini benimle paylaşan, devamlı olarak motive olmamı sağlayan danışmanım Prof.Dr. Salih GÜNEY'e, yoğun faaliyetlerine rağmen değerli zamanını bana ayırarak yardımını esirgemeyen ve çalışmanın sonlanmasında önemli bir yeri bulunan Prof.Dr. Cem BİROL'a, fikirleri ve yapıcı yaklaşımı ile beni destekleyen, çalışmam boyunca bana sürekli destek olan, değerli fikirlerini paylaşan Yrd.Doç.Dr. Okan YAŞAR'a, özellikle yöntem konusunda bana yön veren Yrd.Doç.Dr. Mert BAŞTAŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca uyarladıkları ölçekleri kullanmama izin veren Prof. Dr. İhsan DAĞ ve Doç. Dr. İlke Evin GENCEL'e, verilerinin toplanması aşamasında yardımcı olan İzmir Karabağlar Nevval Salih İşgören Anadolu Lisesi Müdürü Davut KÖSE'ye, tez süreci boyunca motivasyonum düştüğünde tekrar motive olmama yardımcı olan aynı yolda yürüdüğümüz arkadaşlarım Murat DEMİR ve Vedat ULUSOY'a, görüşlerini ve yardımlarını paylaşan değerli müdür, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarına, İzmir MEB personeline, İstanbul Aydın Üniversitesi öğretim görevlileri, öğretim üyeleri ve personeline teşekkür ederim.

Ayrıca doktora eğitimine karar vermeme sağlayan, bu zor süreçte benden manevi desteğini esirgemeyen, fedakârlık eden, çalışmamın fikir aşamasından bu yana uygun çalışma ortamı yaratan sevgili eşim Ceyda'ya, sabırla tezi sonuçlandırmamı bekleyen, bazen ilgilenemediğim benden hiçbir zaman sevgilerini esirgemeyen, enerji kaynağım oğullarım Ege Arda ve Efe Tunç'a, beni bugünlere getiren ve benim ben olmamı sağlayan canlarım rahmetli anneme ve babama minnettarım.

**Aralık 2016**

**Salim AKYÜREK**



## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	vii
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	ix
<b>KISALTMALAR</b> .....	xv
<b>ÇİZELGE LİSTESİ</b> .....	xvii
<b>ŞEKİL LİSTESİ</b> .....	xix
<b>ÖZET</b> .....	xxi
<b>ABSTRACT</b> .....	xviii
<b>1. GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Araştırmanın Konusu ve Kapsamı .....	11
1.2. Araştırmanın Amacı .....	11
1.3. Araştırmanın Önemi .....	12
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	14
1.5. Sayıtlılar .....	15
<b>2. LİDERLİK, LİDER, YÖNETİM, YÖNETİCİ KAVRAMLARI VE TANIMLARI, LİDER VE YÖNETİCİ ARASINDAKİ FARKLAR, LİDER YÖNETİCİ, LİDER YÖNETİCİLERİN TEMEL TAŞLARI, LİDER YÖNETİCİLERİN BAŞARISINI OLUMSUZ YÖNDE ETKİLEYEN FAKTÖRLER</b> .....	<b>17</b>
2.1. Liderlik, Lider, Yönetim, Yönetici Kavramları ve Tanımları.....	17
2.1.1. Liderlik Kavramı ve Tanımı .....	19
2.1.2. Lider Kavramı ve Tanımı.....	24
2.1.3. Yönetim Kavramı ve Tanımı .....	29
2.1.4. Yönetici Kavramı ve Tanımı .....	36
2.2. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar .....	45
2.3. Lider Yönetici .....	57
2.4. Lider Yöneticilerin Temel Taşları.....	65
2.5. Lider Yöneticilerin Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Faktörler .....	74
<b>3. ÖĞRENME KAVRAMI, TANIMI, ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER, ÖĞRENMENİN TEMEL İLKELERİ, ÖĞRENME KURAMLARI, ÖĞRENME BİÇİMİ KAVRAMI, TANIMI, ÖNEMİ, TEMEL BOYUTLARI, KURAMSAL TEMELLERİ, ÖĞRENME BİÇİMLERİ, BU KONUDA YAPILAN ÇALIŞMALAR VE ÖĞRENME BİÇİMİ MODELLERİ</b> .....	<b>79</b>
3.1. Öğrenme Kavramı, Tanımı, Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler, Öğrenmenin Temel İlkeleri ve Kuramları .....	79
3.1.1. Öğrenme Kavramı ve Tanımı .....	79
3.1.2. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler .....	87
3.1.2.1 Kişisel Faktörler .....	89
3.1.2.1.1. Türe Özgü Hazır Oluş .....	90
3.1.2.1.2.Öğrenmeye Hazır Oluş ve Giriş Yeterlilikleri.....	91

3.1.2.1.3. Fizyolojik Durum (Büyüme ve Olgunlaşma).....	92
3.1.2.1.4. Duygular, Genel Uyarılmışlık Hali ve Kaygı.....	93
3.1.2.1.5. Öğrenme İsteği, Gudu (Motivasyon) ve Dikkat.....	94
3.1.2.1.6. Eski Yaşantıların Etkisi ve Önceki Öğrenilenlerin Transferi.....	96
3.1.2.1.7. Öğrenme Biçimleri.....	97
3.1.2.2. Grupsal Faktörler.....	97
3.1.2.3. Çevresel ve Kültürel Faktörler.....	98
3.1.3. Öğrenmenin Temel İlkeleri.....	100
3.1.3.1 Öğrenme Eğrileri.....	101
3.1.3.2 Davranışın Sönmesi.....	102
3.1.3.3 Kendiliğinden Geri Gelme.....	104
3.1.3.4 Genelleme.....	105
3.1.3.5 Ayırt Etme.....	106
3.1.3.6 Pekleştirme.....	107
3.1.4. Öğrenme Kuramları.....	112
3.1.4.1. Öğrenmenin Davranışsal Kuramları.....	113
3.1.4.1.1. Klasik Şartlanma.....	115
3.1.4.1.2. Araçsal Şartlanma.....	117
3.1.4.2. Öğrenmenin Bilişsel Kuramları.....	121
3.1.4.2.1. Gözleyerek Öğrenme.....	123
3.1.4.2.2. Deneme Yanılma Yoluyla Öğrenme.....	125
3.1.4.2.3. Kavrayarak Öğrenme.....	126
3.1.4.2.4. Gizli Öğrenme.....	128
3.1.4.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramı.....	130
3.1.4.4. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı.....	131
3.2.Öğrenme Biçimi Kavramı, Tanımı, Önemi, Temel Boyutları, Kuramsal Temelleri, Öğrenme Biçimleri, Bu Konuda Yapılan Çalışmalar ve Öğrenme Biçimi Modelleri.....	133
3.2.1. Öğrenme Biçimi Kavramı ve Tanımı.....	134
3.2.2. Öğrenme Biçimlerinin Önemi.....	137
3.2.3. Öğrenme Biçimlerinin Temel Boyutları.....	141
3.2.3.1. Çevresel Boyutları.....	141
3.2.3.2. Duygusal Boyutları.....	142
3.2.3.3. Bilişsel Boyutları.....	143
3.2.3.4. Sosyolojik Boyutları.....	144
3.2.3.5. Fizyolojik Boyutları.....	145
3.2.4. Öğrenme Biçimlerinin Kuramsal Temelleri.....	146
3.2.5. Öğrenme Biçimleri.....	153
3.2.5.1. Görsel Öğrenme Biçimleri.....	153
3.2.5.2. İşitsel Öğrenme Biçimleri.....	154
3.2.5.3. Dokunsal Öğrenme Biçimleri.....	155
3.2.5.4. Knestetik Öğrenme Biçimleri.....	156
3.2.6. Öğrenme Biçimi Konusunda Geliştirilen Modeller.....	158
3.2.6.1. Jung Öğrenme Biçimi Modeli.....	160
3.2.6.2. Witkin Öğrenme Biçimi Modeli.....	161
3.2.6.3. Myers-Briggs Psikolojik Tipler Modeli.....	162
3.2.6.4. Kolb Öğrenme Biçimi Modeli.....	163
3.2.6.5. Schmeck Öğrenme Biçimi Modeli.....	169

3.2.6.6. Hunt Öğrenme Biçimi Modeli .....	169
3.2.6.7. Gregorc Öğrenme Biçimi Modeli .....	170
3.2.6.8. Mc Carty Öğrenme Biçimi Modeli (4 MAT Sistemi) ....	171
3.2.6.9. Honey Mumford Öğrenme Biçimi Modeli .....	173
3.2.6.10. Felder Silvermann Öğrenme Biçimi Modeli .....	175
3.2.6.11. Dunn ve Dunn Öğrenme Biçimi Modeli .....	177
3.2.6.12. Grasha ve Riechmann Öğrenme Stili Modeli.....	179
3.2.6.13. Curry Öğrenme Biçimi Modeli.....	181
3.2.6.14. Keefe Ve Monk Öğrenme Biçimi Modeli .....	181
3.2.6.15. Ramirez ve Castenada Çocuk Oranlama Formu.....	182
3.2.7. Öğrenme Biçimleri Konusunda Yapılan Çalışmalar .....	183
3.2.7.1. Öğrenme Biçimleri İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar ..	184
3.2.7.2. Öğrenme Biçimleri İle İlgili Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar .....	194
<b>4. KONTROL ODAĞI KAVRAMI, TANIMI, ÖNEMİ, TEMEL BOYUTLARI, ÖZELLİKLERİ, TÜRKİYE’DE VE ULUSLARARASI ALANDA YAPILAN ÇALIŞMALAR .....</b>	<b>203</b>
4.1. Kontrol Odağı Kavramı ve Tanımı.....	203
4.2. Kontrol Odağının Önemi .....	208
4.3. Kontrol Odağının Temel Boyutları ve Özellikleri.....	215
4.3.1. İç Kontrol Odağı ve Özellikleri.....	215
4.3.2. Dış Kontrol Odağı ve Özellikleri .....	219
4.4. Kontrol Odağı Konusunda Yapılan Çalışmalar.....	222
4.4.1. Kontrol Odağı Konusunda Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	222
4.4.2. Kontrol Odağı Konusunda Uluslararası Alanda Yapılan Çalışmalar.....	233
<b>5. KARAR VERME KAVRAMI, TANIMI, ÖNEMİ, SÜRECİ, AŞAMALARI, KARAR VERMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER, KARAR VERME STİLLERİ KONUSUNDA GELİŞTİRİLEN YAKLAŞIM VE MODELLER, DOĞRU KARAR VERMENİN TEMEL KRİTERLERİ, KARAR VEREMEMENİN NEDEN VE SAKINCALARI .....</b>	<b>241</b>
5.1. Karar Verme Kavramı, Tanımı, Önemi, Süreci, Aşamaları, Türleri ve Karar Vermeyi Etkileyen Faktörler .....	241
5.1.1. Karar Verme Kavramı ve Tanımı .....	242
5.1.2. Karar Vermenin Önemi .....	244
5.1.2.1. Karar Vermenin Kişiler Açısından Önemi.....	244
5.1.2.2. Karar Vermenin Gruplar Açısından Önemi .....	245
5.1.2.3. Karar Vermenin İşletmeler Açısından Önemi.....	248
5.1.3. Karar Verme Süreci, Aşamaları ve Özellikleri.....	251
5.1.3.1. Karar Verme Süreci ve Aşamaları .....	251
5.1.3.2. Karar Verme Sürecinin Özellikleri .....	261
5.1.4. Karar Vermeyi Etkileyen Faktörler .....	263
5.1.4.1. Kişisel Özellikler.....	263
5.1.4.2. Ailesel Özellikler.....	266
5.1.4.3. Örgütsel Özellikler .....	267
5.1.4.4. Kültürel ve Çevresel Özellikler.....	269
5.2. Karar Verme Stili Kavramı ve Tanımı, Karar Verme Stilleri Konusunda Gerçekleştirilen Yaklaşımlar ve Modeller .....	271
5.2.1. Karar Verme Stili Kavramı ve Tanımı .....	271

5.2.2. Karar Verme Stilleri Konusunda Geliştirilen Yaklaşımlar.....	275
5.2.2.1. Karar Verme Stillerinde Bilgiyi Temel Kriter Alan Yaklaşımlar.....	276
5.2.2.1.1. Driver Yaklaşımı.....	276
5.2.2.1.2. Johnson Yaklaşımı.....	277
5.2.2.1.3. Harren Yaklaşımı.....	277
5.2.2.1.4. Scot ve Bruce Yaklaşımı.....	278
5.2.2.2. Karar Verme Stillerinde Disiplinler Arası Yaklaşımlar.....	281
5.2.2.2.1. Dinklage Yaklaşımı.....	281
5.2.2.2.2. Janis ve Mann Yaklaşımı.....	282
5.2.2.2.3. Arroba Yaklaşım.....	283
5.2.2.2.4. Muna Yaklaşımı.....	284
5.2.2.2.6. Deci ve Ryan Yaklaşımı.....	284
5.2.2.2.6. Kuzgun Yaklaşımı.....	284
5.2.2.2.7. Schermerhorn Yaklaşımı.....	285
5.2.2.3. Karar Verme Stillerinde Liderliği Temel Kriter Alan Yaklaşımlar.....	285
5.2.2.3.1. Heller Yaklaşımı.....	286
5.2.2.3.2. Vroom ve Yetton Yaklaşımı.....	286
5.2.2.4. Karar Verme Stillerinde Tüketiciyi Temel Alan Yaklaşımlar.....	287
5.2.2.4.1. Sproles ve Kendall Yaklaşımı.....	287
5.2.2.4.2. Canabal Yaklaşımı.....	288
5.2.2.5. Karar Verme Stillerinde Jung'ı Temel Kriter Alan Yaklaşımlar.....	289
5.2.2.5.1. Mitroff ve Kilman Yaklaşımı.....	290
5.2.2.5.2. Keegan Yaklaşımı.....	290
5.2.2.5.3. Rowe ve Mason Yaklaşımı.....	291
5.2.3. Karar Verme Stilleri Üzerinde Geliştirilen Modeller.....	293
5.2.3.1. Rasyonel Karar Verme Modeli.....	293
5.2.3.2. Kısıtlı Karar Verme Modeli.....	295
5.2.3.3. Faydacı Karar Verme Modeli.....	296
5.2.3.4. Politik Karar Verme Modeli.....	297
5.2.3.5. Uyuşmazlık (Çatışma) Karar Verme Modeli.....	298
5.2.3.6. Dokuz Aşamalı Döngü Karar Verme Modeli.....	299
5.2.3.7. Çöp Tenekesi Karar Verme Modeli.....	299
5.2.3.8. Genişletilmiş Dört Kuvvet Karar Verme Modeli.....	300
5.2.3.9. Disiplinler Arası Karar Verme Modeli.....	301
5.3. Doğru Karar Vermenin Temel Kriterleri, Karar Verememenin Neden ve Sakıncaları.....	301
5.3.1. Doğru Karar Vermenin Temel Kriterleri.....	302
5.3.2. Doğru ve İyi Karar Verememenin Neden ve Sakıncaları.....	304
<b>6. DEĞİŞKENLER ARASI İLİŞKİLER.....</b>	<b>309</b>
6.1. Öğrenme Biçimi - Karar Verme Stili İlişkisi.....	309
6.2. Kontrol Odağı - Karar Verme Stili İlişkisi.....	313
6.3. Kontrol Odağı - Öğrenme Biçimi İlişkisi.....	318
<b>7. YÖNTEM.....</b>	<b>327</b>
7.1. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri.....	327
7.2. Evren ve Örneklem.....	329
7.3. Veri Toplama Araçları.....	333

7.3.1. Karar Verme Stilleri Ölçeği (KVSÖ) .....	333
7.3.2. Kontrol Odağı Ölçeği(KOÖ) .....	334
7.3.3. Kolb Öğrenme Biçimi Envanteri (KÖBE) .....	335
7.4. Araştırmada Kullanılan İstatistikler Yöntemler .....	338
<b>8. BULGULAR .....</b>	<b>343</b>
8.1. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular.....	343
8.1.1. Karar Verme Stilleri Ölçeği (KVSÖ)'Ne İlişkin Bulgular .....	343
8.1.2. Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ)'Ne İlişkin Bulgular.....	347
8.1.3. Öğrenme Biçimi Envanterine (KÖBE)'Ne İlişkin Bulgular .....	351
8.2. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular .....	354
8.2.1. Lider Yöneticilerin Öğrenme Biçimleri ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular .....	355
8.2.2. Lider Yöneticilerin Kontrol Odağı - Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....	356
8.2.3. Lider Yöneticilerin Kontrol Odağı – Öğrenme Biçimleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular .....	357
8.3. Hipotezlere Yönelik Bulgular .....	358
8.3.1 Lider Yöneticilerin Öğrenme Biçimlerinin Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular .....	358
8.3.2. Lider Yöneticilerin Kontrol Odaklarının Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular .....	360
8.3.3. Lider Yöneticilerin Kontrol Odaklarının Öğrenme Biçimleri Üzerindeki Etkilerine Yönelik Bulgular .....	362
8.3.4. Lider Yöneticilerin Karar Verme Stillerinin Öğrenme Biçimlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	364
8.3.5. Lider Yöneticilerin Karar Verme Stillerinin Kontrol Odağına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular .....	366
8.3.6. Karar Verme Stillerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşmasına Yönelik Bulgular .....	368
8.3.6.1 Yaş.....	368
8.3.6.2. Cinsiyet.....	369
8.3.6.3. Eğitim Seviyesi .....	371
8.3.6.4. Bulunulan Konum .....	372
8.3.6.5. Bulunduğu Konumda Çalışma Süresi .....	372
8.3.6.6. Toplam Çalışma Süresi .....	374
<b>9. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>	<b>377</b>
9.1. Tartışma .....	377
9.1.1. Betimleyici İstatistiklere Yönelik Tartışma .....	377
9.1.2. Hipotezlere Yönelik Tartışma .....	381
9.1.2.1. H1: Lider Yöneticilerin Öğrenme Biçimlerinin Karar Verme Stilleri Üzerinde Anlamlı Etkisi Vardır.....	383
9.1.2.2. H2: Lider Yöneticilerin Kontrol Odaklarının Karar Verme Stilleri Üzerinde Anlamlı Etkisi Vardır.....	386
9.1.2.3. H3: Lider Yöneticilerin Kontrol Odaklarının Karar Verme Stilleri Üzerinde Anlamlı Etkisi Vardır.....	391
9.1.3.4. H4: Lider Yöneticilerin Karar Verme Stilleri Öğrenme Biçimlerine Göre Farklılaşmaktadır.....	393
9.1.3.5. H5: Lider Yöneticilerin Karar Verme Stilleri Kontrol Odakların Göre Farklılaşmaktadır.....	394

9.1.3.6. H6: Lider Yöneticilerin Karar Verme Stilleri Demografik Faktörlere Göre Farklılaşmaktadır.....	395
9.1.3.6.1. Yaş .....	395
9.1.3.6.2. Cinsiyet .....	396
9.1.3.6.3. Eğitim Seviyesi .....	397
9.1.3.6.4. Bulunulan Konum.....	398
9.1.3.6.5. Bulunduğu Konumda Çalışma Süresi .....	398
9.1.3.6.6. Toplam Çalışma Süresi .....	399
9.2. Sonuç .....	400
9.3. Öneriler .....	402
9.1.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler .....	402
9.1.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	404
<b>KAYNAKLAR</b> .....	405
<b>EKLER</b> .....	449
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	455





## KISALTMALAR

<b>DFA</b>	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>KOÖ</b>	: Kontrol Odağı Ölçeği
<b>KÖBE</b>	: Kolb Öğrenme Biçimleri Envanteri
<b>KVSÖ</b>	: Karar Verme Stilleri Ölçeği
<b>AKVS</b>	: Anlık Karar Verme Stili
<b>BKVS</b>	: Bağımlı Karar Verme Stili
<b>KKVS</b>	: Kaçıngan Karar Verme Stili
<b>RKVS</b>	: Rasyonel Karar Verme Stili
<b>SKVS</b>	: Sezgisel Karar Verme Stili
<b>AY</b>	: Aktif Yaşantı
<b>SY</b>	: Somut Yaşantı
<b>SK</b>	: Soyut Kavramsallaştırma
<b>YG</b>	: Yansıtıcı Gözlem
<b>YEM</b>	: Yapısal Eşitlik Modellemesi
<b>RMSEA</b>	: Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)
<b>RMR</b>	: Root Square Residual (Ortalama Hataların Karekökü)
<b>GFI</b>	: Goodness of Fit Index (İyilik Uyumu İndeksi)
<b>CFI</b>	: Compare of Fit Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)



## ÇİZELGE LİSTESİ

### Sayfa

Çizelge 2.1: Yönetici - Lider Farkları.....	56
Çizelge 3.1: Öğrenme Biçimiyle Benzer Kavram ve Terimler .....	146
Çizelge 3.2: Öğrenme Biçimleri Modelleri Sınıflaması .....	159
Çizelge 7.1: Tabaka Ağırlığına Göre Yönetici Sayıları ve İlçelere Göre Dağılımı.	331
Çizelge 7.2: Lider Yöneticilerin Demografik Faktörlerine İlişkin İstatistikler .....	332
Çizelge 7.3: Karar Verme Stili Ölçeği Boyutları ve Madde Numaraları.....	334
Çizelge 7.4: Kontrol Odağı Ölçeği Boyutları ve Madde Numaraları .....	335
Çizelge 7.5: Yapısal Eşitlik Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler.....	341
Çizelge 8.1: Karar Verme Stilleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analiz Sonuçları	343
Çizelge 8.2: Modifiye Edilmiş Karar Verme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları ve Boyutları Ölçen Maddeler.....	345
Çizelge 8.3: KSVÖ'nün Ortalama, Standart Sapma ve Frekans Analizi Sonuçları	346
Çizelge 8.4: Lider Yöneticilerin Karar Verme Stillerine Göre Dağılımları .....	347
Çizelge 8.5: Kontrol Odağı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	348
Çizelge 8.6: Modifiye Edilmiş Kontrol Odağı Ölçeği Boyutları ve Boyutları Ölçen Maddeler.....	349
Çizelge 8.7: KOÖ'nin Ortalama, Standart Sapma ve Frekans Analizi Sonuçları ...	350
Çizelge 8.8: Lider Yöneticilerin Kontrol Odağına Göre Dağılımı .....	350
Çizelge 8.9: KÖBE'nin Ortalama, Standart Sapma ve Frekans Analizi Sonuçları .	351
Çizelge 8.10: Öğrenme Biçimi Boyutları Betimleyici İstatistikleri .....	353
Çizelge 8.11: Lider Yöneticilerin Öğrenme Biçimlerine Göre Dağılımı .....	354
Çizelge 8.12: Boyutlar Arası Korelasyonlar .....	355
Çizelge 8.13: Öğrenme Biçimi-Karar Verme Stilleri Yapısal Model Analiz Sonuçları.....	358
Çizelge 8.14: Öğrenme Biçimleri-Karar Verme Stilleri Yol Analizi Sonuçları.....	359
Çizelge 8.15: Kontrol Odağı-Karar Verme Stilleri Yapısal Model Analiz Sonuçları.....	360
Çizelge 8.16: Kontrol Odağı-Karar Verme Stilleri Yol Analizi Sonuçları.....	361
Çizelge 8.17: Kontrol Odağı-Öğrenme Biçimi Yapısal Model Analiz Sonuçları ...	362
Çizelge 8.18: Kontrol Odağı-Öğrenme Biçimi Yol Analizi Sonuçları.....	363
Çizelge 8.19: Lider Yöneticilerin Öğrenme Biçimine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	364
Çizelge 8.20: Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistikler ve Varyans Homojenlik Testi Sonuçları.....	365
Çizelge 8.21: Kontrol Odağına Göre Karar Verme Stilleri t-Testi Sonuçları .....	367
Çizelge 8.22: Kontrol Odağına Göre Karar Verme Stilleri Betimleyici İstatistikleri.....	367
Çizelge 8.23: Lider Yöneticilerin Yaşa Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	368

<b>Çizelge 8.24:</b> Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistikler ve Varyans Homojenlik Testi Sonuçları.....	367
<b>Çizelge 8.25:</b> Cinsiyete Göre Karar Verme Stilleri t-Testi Sonuçları .....	368
<b>Çizelge 8.26:</b> Cinsiyete Göre Karar Verme Stilleri Betimleyici İstatistikleri .....	368
<b>Çizelge 8.27:</b> Lider Yöneticilerin Eğitim Seviyesine Göre Yeniden Dağılımı .....	369
<b>Çizelge 8.28:</b> Eğitim Seviyesine Göre Karar Verme Stilleri t-Testi İstatistikleri....	369
<b>Çizelge 8.29:</b> Lider Yöneticilerin Bulunduğu Konuma Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....	370
<b>Çizelge 8.30:</b> Lider Yöneticilerin Bulunduğu Konumda Çalışma Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	371
<b>Çizelge 8.31:</b> Farklılaşan Çalışma Süreleri ve Test İstatistikleri.....	372
<b>Çizelge 8.32:</b> Lider Yöneticilerin Toplam Çalışma Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	372
<b>Çizelge 8.33:</b> Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistikler ve Varyans Homojenlik Testi Sonucu .....	373



## ŞEKİL LİSTESİ

	<b><u>Sayfa</u></b>
Şekil 2.1: Yönetim Düzeyleri ve Yöneticiler.....	43
Şekil 2.2: Lider, Yönetici, Lider Yönetici. ....	63
Şekil 3.1: Öğrenme Eğrileri .....	101
Şekil 3.2: Olumlu – Olumsuz Pekiştirme .....	111
Şekil 3.3: Kolb Öğrenme Biçimi ve Boyutları.....	166
Şekil 5.1: Karar Verme Süreci Aşamaları.....	260
Şekil 5.2: Karar Verme Stilleri. ....	280
Şekil 7.1: Araştırmanın Modeli. ....	328
Şekil 7.2: Kolb Öğrenme Biçimleri .....	337
Şekil 8.1: Karar Verme Stilleri Modifiye Model. ....	344
Şekil 8.2: Kontrol Odağı Modifiye Edilmiş İlişkisiz model .....	348
Şekil 8.3: Öğrenme Biçimleri - Karar Verme Stilleri Yapısal Modeli. ....	359
Şekil 8.4: Kontrol Odağı Karar - Verme Stilleri Yapısal Modeli.....	361
Şekil 8.5: Kontrol Odağı - Öğrenme Biçimi Yapısal Modeli .....	363



## **LİDER YÖNETİCİLERİN ÖĞRENME BİÇİMLERİ VE KONTROL ODAKLARININ KARAR VERME STİLLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ VE BUNA YÖNELİK BİR UYGULAMA**

### **ÖZET**

Bu araştırmanın amacı, lider yöneticilerin öğrenme biçimleri ile kontrol odaklarının, karar verme stilleri üzerindeki etkilerini açıklamaktır. Bu kapsamda; öncelikle lider yöneticilerin sahip oldukları öğrenme biçimleri, kontrol odakları, karar verme stilleri belirlenmiş, daha sonra öğrenme biçimleri ile kontrol odağı ilişkisi incelenerek, öğrenme biçimleri ve kontrol odağının karar verme stili üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada üç adet ölçek kullanılmıştır. Bunlar, Karar Verme Stilleri Ölçeği Scott ve Bruce tarafından geliştirilmiş ve Taşdelen tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Kontrol Odağı Ölçeği, kontrol odağı merkezini belirlemek amacıyla Rotter'in İç - Dış Kontrol Odağı Ölçeği'nden yararlanılarak Dağ tarafından geliştirilmiştir. Kolb Öğrenme Öğrenme Biçimleri Envanteri, Kolb tarafından geliştirilmiş, Gencil tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Araştırma, İzmir ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet liselerinde görev yapan müdürleri, müdür yardımcılarını ve müdür yardımcılarını kapsamaktadır. Elde edilen bulgular SPSS 21.0, AMOS 20.0 ve LISREL 9 programında analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; lider yöneticilerin rasyonel karar verme stilini ağırlıklı kullandıkları, iç kontrol odaklı oldukları, aktif yaşantı ve soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimini benimsedikleri, öğrenme biçiminin ve kontrol odağının karar verme stilleri üzerinde kısmen etkili olduğu, kontrol odağının öğrenme biçimi üzerinde ise etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, lider yöneticilerin karar verme stillerinin öğrenme biçimi, kontrol odağı ve bazı demografik faktörlere göre değişen oranlarda farklılaştığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Lider Yönetici, Öğrenme Biçimi, Kontrol Odağı, Karar Verme Stili.





## **EFFECTS OF LEARNING STYLES AND LOCUS OF CONTROL ON THE DECISION-MAKING STYLES OF LEADER MANAGERS AND A CASE STUDY**

### **ABSTRACT**

This research aims to explain the effect of learning styles and locus of focus on the decision-making styles of leader managers. Therefore; firstly, the learning styles, locus of control, decision-making styles were identified, then the relationship between the learning style and locus of control were analysed and the effects of learning styles and locus of control on the decision-making styles were investigated. Three scales were used for the research. The Decision-Making Styles Scale was developed by Scott and Bruce and adapted in Turkish by Taşdelen. The Locus of Control Scale was developed by Dağ through using the Internal-External Locus of Control Scale of Rotter to identify the locus of control centre. Kolb Learning Style Inventory was developed by Kolb and adapted to Turkish by Gencil. The research covers the school principals, head vice principals and vice principals of state high schools of Ministry of Education located in İzmir. The findings were analysed in SPSS 21.0, AMOS 20.0 and LISREL 9 programs. The results of research indicate that the leader managers mainly use the rational decision-making styles, are internal-control oriented, adopt the active experience and abstract conceptualisation learning styles and that learning styles and locus of control are partially effective on the decision-making styles and the locus of control is effective on the learning style. Additionally, the decision-making styles differ in varying proportions in accordance with the learning style, locus of control and some demographical factors.

**Keywords:** Leadership, Leader Manager, Learning Style, Locus of Control, Decision-Making Style.



## 1. GİRİŞ

İnsanların, örgütlerin ve toplulukların başarısı ne derece iyi yönetildiklerine bağlıdır. Günümüzde çevresel koşullardaki karmaşa, belirsizlik, değişim, artan rekabet ve maliyetler nedeniyle örgütlerin etkili ve verimli yönetilmeleri giderek güçleşmiştir. Bu nedenle, örgütlerin iyi yönetilme ihtiyaçları ortaya çıkmıştır.

Yönetim sürecinde yöneticiler en önemli unsurlarından biridir. Yöneticilik, çalışanların ya da örgütün belirlenmiş amaçları başarabilmesi maksadıyla gayret sarf etme, iş birliği yapma ve etkin karar alma süreci olarak tanımlanmaktadır. Ancak değişimin baş döndürücü şekilde hızlı olduğu çağımızda, gelişen ekonomik ve sosyal koşullar yöneticilerin planlı ve programlı hareket etmesini birçok açıdan kısıtlamakta ve hatta imkânsız hale getirmektedir. Artık yöneticiler geleceği tahmin etmede zorlanmakta, ne yapılacağı konusunda belirsizliğe düşmektedirler. Bu nedenle yöneticilerin gelecekteki olayları önceden planlayabileceği ve kontrol altında tutabileceği fikri (Eren, 2003:142) ve durumu idare etmek, statüyü korumak anlamına gelen geleneksel yöneticilik anlayışı tamamen değişmeye başlamıştır(Genç, 2004:31). Böylece yöneticiler, klasik yönetim sistemlerinde mevcut hiyerarşik yapıdan uzaklaşarak, bölümler, kademeler ve kişiler arası ilişkileri farklılaştırmaya, oyun kurallarını değiştirmeye, esnetmeye ve yumuşatmaya, takım ve grup ruhunu öne çıkarmaya, çalışanları daha iyi tanıyarak keşfetmeye, geliştirmeye, onların düşüncelerini, enerjilerini ve yaratıcılıklarını sorumluluk alarak hayata geçirmelerine yardımcı olacak bir yapı oluşturmaya çalışmaktadırlar.

Değişimin baş döndürücü şekilde hızlı olduğu çağımızda, gelişen ekonomik ve sosyal koşullar karşısında örgütlerin diğer örgütler ile rekabet kabiliyetini etkileyen unsurlardan birisi de örgütlerin yöneticileri ve lideri konumunda bulunan kimselerin sahip oldukları liderlik becerisi, tarzı ve gücüdür. Statükoyu korumayı ve verimliliği merkeze alan geleneksel bir yönetici aracılığıyla, rekabet yoğun ve hızlı bir şekilde değişen koşullar içinde örgütlerin amaçlarına ulaşmasının gittikçe güçleştiği vurgulanmaktadır (Yörük, Dündar ve Topçu, 2011:103-104). Özellikle çıkar

gruplarının bir araya gelmesi, çalışanların moral durumunun verimliliğe yansması ve zenginleşen ekonominin meslekleri çeşitlendirmesi sonucunda yöneticilerin ve liderlerin rolünün değiştiği, karmaşıklaştığı (Canan, 2008:1-2), hem örgüt içinde hem de örgüt dışında meydana gelen değişimlerin yöneticinin geleneksel yönetim anlayışını sorgular hale getirdiği ifade edilmektedir (İlmez, 2010:22).

Özünde bir grup süreci olan yönetimin, liderlik süreci ile yakından ilişkili olması nedeniyle son yüzyılın temel kavramlardan birisi olan liderlik kavramı yöneticilerin ilgilenmek zorunda kaldıkları önemli konulardan biri haline gelmiştir. Her yöneticinin liderlik yapması gerektiği anlayışı, konunun önemini daha da artırmıştır (Ceylan, Keskin ve Eren, 2005:33). Organizasyon yapılarındaki değişimler, takım ve grup çalışmalarının giderek daha önemli hale gelmesi, personelin geliştirilmesi, güçlendirilmesi ihtiyaç ve uygulamaları, kazanılmış otorite gibi kavramlar, geleneksel yönetici yerine lider kavramını öne çıkarmıştır (Koçel, 2010:569).

Liderlik yöneticinin doğal işi (Öztürk, 2003:128), yönetimin tamamı değil bir parçası olarak ifade edilmektedir. Yöneticilik ve liderlik arasındaki temel ayrım noktası yöneticiliğin daha geniş bir kavram olduğu, liderliğin ise yöneticiliğe göre daha dar kapsamlı olduğu şeklindedir (Pınar, 1999:26). Liderlik doğrudan insan davranışları ile ilgili iken, yönetim davranışsal olmayan yani insanları doğrudan etkilemeyen faaliyetlerle de alakalıdır (Güney, 2007:359). Liderlik özelliklerine sahip olan bir yöneticinin, iyi bir yönetici olabileceği belirtilmektedir (Gürüz ve Gürel, 2009:295).

Daha önce yöneticilik ile liderlik ayrı ayrı kavramlar olarak düşünülürken artık günümüzde birbirlerinden ayrı düşünülemez iç içe geçmiş iki olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöneticilerin sahip olmaları gereken beceri ve yetenekler ele alınırken yöneticinin liderlik özelliklerine dikkat çekilmiş böylece yöneticinin özellikleri ile liderlik özelliklerinin bir araya getirilmesi konusunda görüş birliği sağlanmıştır. Hangi yönetim düzeyinde bulunulursa bulunsun etkin bir yönetici, liderlik özelliklerine de sahip olmalıdır düşüncesi kabul edilen bir düşünce haline almıştır. Bu anlayışla da lider yönetici kavramı ortaya çıkmıştır.

Günümüzde meydana gelen değişim ve gelişim, pazarların giderek büyümesi, teknolojinin gelişmesi ve yönetsel karmaşalardaki artış nedeniyle, özellikle üst yönetimi de içine alacak şekilde yönetim kademelerinin mevcut rolleri değişmiş, sorumlulukları genişlemiş, yöneticilerin kahraman bir komutan olarak görüldükleri

zamanlar geride kalmıştır (Pınar, 1999:28). Değişimin hızı yöneticilere yeni görevler yüklemiş, yeni görevler yeni yönetici rolleri ortaya çıkarmış, böylece klasik yönetici kimliğinin lider yönetici kavramıyla birlikte ele alınmasına neden olmuştur. Bu sonuç değişimi arzulayan ve yeni yaklaşımlar ışığında değişimi başlatma cesaretini gösterebilen yöneticilerin bazı özel yetenek ve becerilere sahip olmasını gerekli kılmıştır (Deliveli, 2010:3). Dolayısıyla örgütlerde başarının elde edilebilmesi ve sürdürülebilmesi için lider özellikli yöneticilere ve bu yöneticilerin hangi beceri ve yeteneklere sahip olması gerektiğinin bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bir organizasyonun başında bulunan yöneticinin aynı zamanda o organizasyonun lideri olduğu belirtilmektedir. Etkili ve verimli bir şekilde uyumlu çalışmayı, ancak lider, iyi bir lider yöneticinin sağlayabileceği ifade edilmektedir (Tortop, 1990:118). Liderlik özellikleri taşımayan bir yöneticinin, etkinliğinden söz etmek mümkün değildir (Gürüz ve Gürel, 2009:295). Yöneticilerin, çalışanların bilgi, yetenek ve uzmanlıklarını örgütün amaçları yönünde kullanmaları için birçok rol üstlendiği göz önüne alındığında, onların liderlik yeteneklerinin ortaya konması örgütler için hayati bir önem taşımakta (Özdemir, vd., 2015:366), liderliğin dört yönetim işlevinden biri olması nedeniyle de tüm yöneticilerin lider olması (Robins vd., 2013:300) istenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin liderlik etmesi konusu günümüzde organizasyonların en önemli konuları arasında yer almaktadır.

Yöneticinin etkisinin en iyi liderlik davranışlarında saklı olduğu belirtilmektedir. Biçimsel otoriteye sahip yöneticiler büyük potansiyel güce sahipken, liderler bu gücün ne kadarını kullanacağını belirleyen kişilerdir (Mintzberg, 1990:5). Yönetici astları yönlendirmede, onların duygularını, düşüncelerini, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede bilinen yöntemlerin dışına çıkabildiği ve belli otorite kaynaklarını aşabildiği ölçüde liderlik özelliği sergilemiş olmaktadır.

Günümüzde başarılı organizasyonların tümünün yönetimlerinde bilgi ve beceri düzeyleri oldukça yüksek olan lider yöneticilerin yer aldığı görülmektedir. Yönetme yetenekleri ve becerileri düzeyleri yüksek olan bu lider yöneticiler, çalışanları ve takipçilerini de kolaylıkla etkileyerek ikna edebilmektedirler. (Güney, 2012b:245).

Lider yöneticiler, çevrelerinde meydana gelen olaylara duyarlı, tüm olaylardan haberdar, bilgileri analiz ve sentez yapabilme becerisine sahip ve yönetim becerilerinin yanı sıra liderlik özelliklerini de gösterebilen kişilerdir (Yeşilyurt,

2007:79). Bu nedenle, bir örgütün ya da bölümün yöneticilerinde hem yöneticilik hem de liderlik becerileri üst düzeyde bulunmalı ve lider yönetici sahip olduğu her iki beceriyi de dengeli olarak kullanma konusuna önem vermelidir. Kısaca lider yöneticiler, iyi yöneticinin özellikleri ile etkin liderin özelliklerini aynı potada eriten, bunu davranışlarına yansıtan ve uygulamaya aktaran kimselerdir.

Görüldüğü gibi, küresel rekabet koşullarında yönetim faaliyetleri artık geleneksel anlamdaki yöneticilik davranışlarıyla sağlanamamaktadır (Çağlar, 2004:96). Doğal olarak bu değişimin de klasik yöneticiler eliyle gerçekleştirilmesini beklemek gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. Bilgi, yetenek ve yaratıcılığın öne çıktığı bu dönemde organizasyonların artık el yordamı ile yönetilmelerinin mümkün olmadığı, problemlerin klasik yönetici davranışları ile çözülmeyeceği ve değişimin sağlanamayacağı açıkça görülmektedir. Unutulmaması gereken nokta, her organizasyonun lider yöneticilere ihtiyacı olduğudur. Genel kabul gören bir düşünce ile iyi bir yönetici iyi bir lider ya da iyi bir lider iyi bir yönetici olmayabilir. Ancak arzu edilen her yöneticinin iyi bir lider olabilmesidir.

İnsanlar birçok özellikleri ile diğer canlılardan ayrıldıkları, bu özelliklerden en önemlilerinin onun düşünebilmesi ve öğrenebilmesi olduğu belirtilmektedir. İnsanı diğer canlılardan ayıran bu özellikler, onu diğer insanlardan da ayrı kılmaktadır. Düşünme ve öğrenmedeki farklılıklar nedeniyle her insan, çevresini de farklı şekilde algılamaktadır. Çünkü bireyin neyi, ne zaman, nerede, nasıl ve ne kadar öğrendiği konusu hala tam olarak açıklığa kavuşturulamayan konular arasındadır.

Günümüzde de ilgi çekmeye devam eden öğrenme konusu davranış bilimlerinin en önemli konularından birisini oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda öğrenmenin şifreleri çözülebilirse, elde edilecek veriler sayesinde insan davranışları daha iyi anlaşılabilir ve önceden tahmin edilebileceği ifade edilmektedir. Çünkü öğrenme, insan davranışlarının altında yatan mekanizmanın işleyişi hakkında en önemli kaynağı oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrenme, günümüzde toplumun her kesimini ayırım gözetmeksizin yakından ilgilendiren bir konu olmaya devam etmektedir (Güney, 2012:121).

Öğrenmenin çeşitli yolları olduğu bilinmektedir. Bu yolları etkileyen unsurlardan birisinin de öğrenme biçimi olduğu belirtilmektedir. Öğrenme biçimi kavramı bireysel farklılıkları içine alan bir kavram olarak vurgulanmaktadır. Her birey

öğrenmekte fakat herkes aynı biçimde öğrenememektedir. Başka bir deyişle öğrenme sürecinde yaşananlar her birey için farklıdır ve bireylerin öğrenme biçimi de bu nedenle farklılaşmaktadır. Buradan hareketle her insana ait farklı bir öğrenme biçimi olduğu söylenmektedir.

İnsanların öğrenmeleri için en uygun ortam, onun kişisel özelliklerine en uygun ortamdır. Birey çevresindeki uyarıcılar ile devamlı etkileşim halinde olduğundan onlardan devamlı olarak etkilenir. Bu etkileşimler bireyin çeşitli deneyimler kazanmasına yardımcı olur. Kazanılan bu deneyimler onun öğrenme biçimine de etki eder. Bireylerin öğrenme biçimleri, algıları, seçimleri ve kararları sonucunda oluşan yaşantıların bir ürünüdür. Bu sonuca göre bireyler farklı öğrenme biçimleri geliştirebilirler ya da kavramları farklı biçimde kendi öğrenme biçimlerine dönüştürebilirler.

Bireyin öğrenme biçimi, bir problem karşısında en uygulanabilir çözümleri, fikirleri, bulma ve problemin çözülmesi aşamasında bu bilgileri kullanma ve karar verme becerisiyle ilgilidir (Kolb ve Kolb, 2008:46). Yaşanan deneyimler ve mevcut çevredeki beklentiler öğrenme biçimindeki farklılıkların nedenini oluşturmaktadır. Öğrenme sürecinde, bilgi, deneyim ve diğer yaşamsal faaliyetler arasında ilişki kurulması önemli bir husustur (Güven, 2004:25). Başka bir deyişle, öğrenme biçimi, doğuştan getirilen özelliklerle beraber, deneyimlerin ve içinde yaşanan çevrenin etkileri sonucunda biçimlenen bireysel bir özellik olarak ifade edilmektedir (Kolb, 1984:34). Genel olarak öğrenme biçimi, bilginin algılanmasından başlayarak düzenlenmesi ve işlenmesini de içine alan ve hatırlanması ile son bulan bireysel farklılıkları ifade etmektedir. Ayrıca öğrenenlerin bireysel farklılıklarının ve buna dayalı olarak da öğrenme biçimlerinin öğrenme sürecinde önemli olduğu ve dikkate alınması gerektiği hususunda ortak görüş belirtilmektedir.

Öğrenme biçimi kavramı, bütüncül bir kavram olarak ele alındığında öğrenme becerilerini, öğrenme stratejilerini ve bireyin çalışma şeklini kapsayan ana unsur olarak vurgulanmakta ve bireyin çevresinde meydana gelen olayları ne şekilde algıladığı, onlarla nasıl etkileşimde bulunduğu, tepkilerini gösteren bireysel özellikleri, tercihleri, öğrenme yolu, yöntemi olarak tanımlanmaktadır.

Bireylerin daha iyi nasıl öğrendiklerini bilmeleri onların öğrenme yaşantılarındaki başarıları ile doğrudan ilişkilidir (Kahyaoğlu, 2011:68). Öğrenme biçiminin, bireyin

öğrenmesini ve belirli türde öğrenme ürünlerini kazanmasını kolaylaştırıcı bir niteliğinin olduğu bilinmektedir (Şimşek, 2004:95). Başka bir deyişle, bireysel özellikleri ile öğrenme biçimlerinin farkında olan bireyin öğrenme sürecinde başarılı olacağı belirtilmektedir.

İnsan nüfusunun artması sonucunda insanların yaşamları da buna bağlı olarak değişime uğramıştır. Yaşanan bu değişimler sonucunda bazı insanlar yaşamları üzerindeki kontrollerinin azaldığını hissetmeye, bazıları da bu değişim sonucunda meydana gelen olay ve durumları daha iyi fark etmeye başlamış ve bağımsız birey olma yolunda kendilerini geliştirerek yaşamlarının kontrolünü ellerinde bulundurmaya gayret göstermişlerdir (Gönül, 2013:49). Bu farklılıkların kaynaklarından birisinin de bireylerin kontrol odağı olduğu ifade edilmektedir. Kontrol odağı kavramı, psikoloji ve diğer sosyal bilimlerde hala güncelliğini koruyan ve üzerinde oldukça fazla çalışma yapılan konular arasında yer almakta (Rotter, 1990:489), öğrenme biçimi gibi bireysel bir özellik olarak ifade edilmektedir.

Kontrol odağı, bireyi iyi ya da kötü etkileyen olayların nedenlerini kendi içinde ya da kendi dışında aramasıdır, öğrenme sürecinde ve farklı şartlardaki öğrenme durumlarının doğasının anlaşılmasında önemli bir unsur olarak görülmektedir. Kontrol odağının, bireylerin ödülleri üzerindeki kontrolleri hakkındaki bireysel yüklemeleri ile ilgili bilgi sahibi olunmasına yardımcı olduğu (Demirkan, 2006:36), sosyal durumların ve kişiler arası ilişkilerin düzenlenmesinde etkili olduğu belirtilmektedir (Dönmez, 1984:146-148). İnsanların arkadaş ilişkileri, iş ilişkileri, okul deneyimleri, evlilikleri vb. kontrol odağından etkilenmekte ve bireyin kontrol odağının gelişimini etkilemektedir. Kısaca belirtilecek olursa, bireylerin kontrol odakları düzeylerinin öncelikle kişiliklerine ve daha sonra da yaşamlarının tüm alanlarına etki ettiği ifade edilmektedir.

Kontrol odağının önemine liderler ve yöneticiler açısından yaklaşıldığında, yönetim sürecinde önemli bir bireysel faktör olduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle iç kontrol odaklı lider ve yöneticilerin astlarını örgütün amaçları doğrultusunda daha kolay etkileyebildikleri, astları ile daha yakın ilişkiler kurabildikleri ve katılımcı bir yönetim tarzını tercih ettikleri görülmektedir (Zel, 2006: 197). İç kontrol odaklı bireylerin özellikleri dikkate alındığında, dış kontrol odaklı bireylere göre liderlik-yöneticilik konumunda görev almalarının daha uygun olduğu söylenmektedir.



Kısaca, lider ve yöneticiler açısından ele alındığında kontrol odağı, lider-yönetici seçimi, ast-üst ilişkileri, yönetim tarzının belirlenmesi, görev dağılımı, personel alımı ve çalışanların performansının artırılmasında dikkat edilmesi gereken yardımcı unsur olması açısından önemlidir.

Öğrenme biçimi ve kontrol odağı gibi bireysel faktörler bireyin karar ve karar verme faaliyetini etkilemektedir. Karar ve karar verme insan hayatında önemli bir yer işgal eden iki olgudur. Yaşamın bir kararlar zincirinden oluştuğu düşünülürse, insanlar, varlıklarını devam ettirebilmek amacıyla yaşamlarının tüm aşamalarında ve hatta nefes aldıkları sürece karar verme durumunda kalmaktadırlar. Kurumsal ve toplumsal hayatın giderek karmaşıklaşması sonucunda, bireylerin ve grupların da yaşamları karmaşıklaşmıştır. Bu karmaşadan kurtulmanın, ortaya çıkan problemlere çözümler üretmenin önemi giderek artmış, karar verme bireyler, gruplar, örgütler ve toplumlar için zorunlu ve doğru yapılması gereken bir faaliyet olarak daha da önemli hale gelmiştir.

Karar vermenin, insanların tüm faaliyetlerinde temel, karmaşık sosyo-teknik sistemlerin güvenli ve verimli çalışması açısından kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Jenkis, Stanton, Salmon, Walker ve Rafferty, 2010:132). Birey ve gruplar gibi kurumlar ve toplumlarda amaçlarına ulaşabilmek ve varlıklarını sürdürebilmek için kararlar vermek ve hatta doğru kararlar vermek zorundadırlar. Aksi halde uzun süre hayatlarını sürdürebilmeleri mümkün değildir. Hayatta kalabilmenin anahtarı, problemlerin ve önceliklerin doğru zamanda tespit edilerek, imkânların yerinde ve etkili kullanılması, en iyi çözüm yolunun bulunarak seçilmesi ve seçimin uygulanmasıdır. Seçimin sonucu alınan kararın kalitesini göstermektedir.

Seviyelerine bakılmaksızın her yönetici karar verici konumundadır ve çalışma hayatında önemli kararlar yöneticiler tarafından verilmektedir. Her yönetici, yönetim faaliyetlerini yürütürken, faaliyetlerin sonucunda kontrol yapmakta ve bu faaliyetler için farklı zaman harcamaktadır. Ayrıca, faaliyetlerin içeriği yöneticinin seviyesine göre değişmektedir (Robins vd., 2013:11). Bir işletmede tüm yöneticiler için geçerli olan karar mekanizması, lider yöneticilerin elindeki en önemli araç ve en önemli fonksiyondur.

Lider yöneticiler, işletmenin amacını gerçekleştirmek maksadıyla emri altına verilen insan ve maddi kaynakları etkili ve verimli olarak kullanmak zorundadır. Yöneticinin

iŖi tam bu noktada baŖlamaktadır. Karar her faaliyetin baŖlangıcı olduğuna göre, yöneticide herhangi bir iŖe baŖlamadan önce hangi iŖler yapılacak, nasıl yapılacak, kim tarafından yapılacak, hangi kaynaklar kullanılacak gibi sorulara cevap bulmak ve mevcut seçenekler arasından en iyi tercihi yapmak durumundadır (Koçel, 2010:110). Bu nedenle karar verme yöneticinin en temel görevi ve en ciddi iŖidir denilmektedir.

Yöneticinin ya da kiŖilerin vermiŖ oldukları kararların eŖidi ne olursa olsun, karar vermenin bir sonuç olduğu ifade edilmektedir. BaŖka bir deyiŖle aslında karar verme, bir sürecin sonucunun açıklanması faaliyetidir denilebilir. Karar verme süreci, sadece karar vericinin seçimi ve tercihlerinden ibaret değildir. Bu bağlamda, karar verme sürecinin baŖlangıcında ve bitiminde neler olduğunun bilinmesinin önemli olduğu belirtilmektedir.

Karar verme sürecinin en önemli belirleyicilerinden birisinin de bireyin karar verme stili olduğu ifade edilmektedir (Izgar ve Yılmaz, 2007:341) Karar verme stili, bireyin probleme yaklaŖımı esnasında tercih ettiği tarzıdır (Scott; Bruce, 1995:818). Phillips ve arkadaŖları bu tanımı biraz geniŖleterek, bireyin tepkisi ve eylemlerini de tanımlamaya dâhil etmiŖler, karar verme stilini bireyin karar verme sürecinde probleme yaklaŖımı, tepki ve eylemleri olarak tanımlamıŖlardır (Tatlıoğlu, 2010:11). BaŖka bir deyiŖle karar verme stili, bireyin karar vermesi gereken durumda izlediği yaklaŖım tarzı olarak ifade edilmektedir (Janis ve Mann, 1977:46).

Kısaca karar verme sürecindeki farklılıkların nedenlerinden birisi bireyin karar verme stilidir (Parker ve Fischho, 2005:1). Bireysel farklılıklar ise, kararın hızı, elde edilen ve değerlendirilen bilginin miktarından kaynaklanmaktadır (Gacar, 2011:14). Bireyin bireysel farklılıklarının yanında, yaŖamı boyunca elde ettiği deneyimleri sonucunda edindiği, öğrenilebilen ve öğretebilen bu alışkanlıkları onun karar verme stilini oluŖurmaktadır. Karar verme stili, bireyin bireysel farklılıkları ile birlikte, deneyimlerine dayalı olarak önceden öğrendiği ve karar sürecinde kullandığı tarzıdır.

Bireylerin özellikle de yöneticilerin karar verirken sahip oldukları bireysel özelliklerin ve kullandıkları stillerin farkına varabilmesi önemlidir. Bu nedenle, karar ve yöneticilerin karar verme stillerine iliŖkin araŖtırmalar önem arz etmektedir (Oğuz, 2009:426).

Karar verme stiline ilişkin anlaşılmasının bireysel, yönetsel ve örgütsel anlamda kişinin kendisini daha iyi anlamasını sağlayacağı, çevresiyle ve diğer çalışanlarla doğru iletişime geçmesini kolaylaştıracağı, bunun yanında örgütü ve yönetsel ihtiyaçların daha iyi anlaşılacağı ve dış etkenlerle daha iyi mücadele edebilecek bir örgütün oluşturulmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca karar verme stiline ilişkin yönetici konumunda bulunanların, konumlarına ve beklenen işlere uygunluğuna yönelik olarak da bilgiler sunabileceği de değerlendirilmektedir (Yaşar, 2011).

Liderler hangi düzeyde olursa olsunlar çok sık karar verme durumu ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu kararların amaca uygun ve verimli olması gerekli ve önemlidir(Fındıkçı 2012:312). Lider yöneticiler yerinde ve zamanında verilen kararların önemini farkında, kararsızlığın liderlikte hoş karşılanmayan bir durum olduğunun bilincindedirler.

Lider yöneticilerin karar verme yeteneğinin geliştirilebileceği ifade edilmektedir. Verilen kararların değerlendirilmesi sonucunda hatalar ve eksiklikler düzeltilerek doğru ve iyi karar verme becerisi kazandırılabilir. Sonuç olarak karar verme bir deneyim, tecrübe ve sonuçta da bir öğrenme faaliyeti olarak ifade edilebilir.

Lider yöneticilerin öğrenme biçimleri ve kontrol odaklarının karar verme stiline etkisine yönelik yapılan bu araştırmanın çıkış noktası organizasyonlarda en önemli faktör olan liderlerin verdikleri kararlarda nelerden etkilendikleri düşüncesidir. Bu düşünce günümüzde yöneticilerin sadece yöneticilik yaparak organizasyonları yönetemeyecekleri fikri ile birleşmiş ve bizi her yöneticinin aynı zamanda bir liderin özelliklerine sahip olması gerektiği görüşüne götürmüştür. Bu kapsamda yeni bir kavram olan lider yönetici kavramı üzerinde odaklanılmış, yaptığımız araştırma ve incelemeler bizi her lider yöneticinin karar verme stiline, kontrol odağı ve öğrenme biçimi ile ilişkili olacağı ve etkileneceği düşüncesine yöneltmiştir.

Çalışmanın multi-disipliner yaklaşımı çalışmanın önemini artırmaktadır. Zira ortaöğretim kurumlarındaki lider yöneticilere yönelik tasarlanan bu çalışma öğrenme stilleri açısından eğitim bilimine, karar verme stilleri açısından işletme ve kontrol odağı açısından psikoloji bilimine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Alan yazın incelendiğinde bütüncül olarak yönetici liderlerin öğrenme biçimleri, kontrol odakları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi ve etkileri inceleyen bir

araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma disiplinler arası bir çalışma olarak bütüncül bir bakış açısı getirmektedir.

Kontrol odağı, öğrenme biçimleri ve karar verme araştırmaları incelendiğinde, söz konusu değişkenler arasında bir ilişki olduğu açıkça görülmektedir. Bu kapsamında, bireylerin öğrenme biçimleri ile kontrol odağının karar verme stilleri üzerinde etkili olduğu hipotezleri geliştirerek, lider yöneticilerin kişisel özelliklerinden olan öğrenme biçimleri ve kontrol odakları ile sahip oldukları karar verme stillerinin bütüncül olarak ortaya konulmasına çalışılmıştır.

Araştırma giriş ve sonuç bölümleri de dâhil olmak üzere sekiz bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm giriş bölümüdür. Bu bölümde araştırma değişkenleri ve araştırma hakkında genel bilgiler, araştırmanın konusu, kapsamı, amacı, önemi, sınırlılıkları ve sayıtları verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde liderlik, lider, yönetim ve yönetici kavramları ele alınmış, yönetici ve lider arasındaki farklara değinilmiş, lider yönetici kavramı üzerinde açıklamalar yapılmış, lider yöneticinin temel taşları ve lider yöneticilerin başarısını etkileyen olumlu olumsuz faktörler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın üçüncü bölümü birinci kısımda, öncelikle öğrenme kavramı ve öğrenme ile ilgili yapılan belli başlı tanımlara yer verilmiş, daha sonra öğrenmeyi etkileyen faktörler ve öğrenmenin temel ilkeleri ile kuramları açıklanmaya çalışılmıştır. İkinci kısımda ise, öğrenme biçimi kavramıyla ilgili tanımlara, öğrenme biçiminin önemine, boyutlarına değinilerek kuramsal bir çerçeve çizilmeye çalışılmış ve daha sonra da öğrenme biçimi ve modelleri hakkında bilgi verilerek yapılan çalışmalar üzerinde durulmuştur.

Dördüncü bölümde, son yıllarda üzerinde durulan önemli kavramlardan birisi olan kontrol odağı kavramı üzerinde durulmuş, kontrol odağının tanımı, önemi, temel boyutları, özellikleri, yapılan çalışma ve araştırmalar ele alınmıştır.

Beşinci bölümde, karar ve karar verme konusunda kuramsal görüşlere yer verilmiştir. İlk olarak karar, karar verme kavramı ve tanımı, karar vermenin önemi, karar verme süreci, karar verme aşamaları, karar vermenin özellikleri ve karar vermeyi etkileyen faktörler açıklanmış, daha sonra doğru ve iyi karar vermenin temel kriterleri, karar

verememenin neden ve sakıncaları ele alınmıştır. Daha sonra da karar verme stilleri, karar verme stilleri konusunda geliştirilen yaklaşımlar ve modellere yer verilmiştir.

Altıncı bölümde araştırmanın değişkenlerini oluşturan öğrenme biçimleri, kontrol odağı ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiler incelenerek, yapılan araştırmalar ışığında konu ile ilgili ayrıntılar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yedinci bölümde araştırmanın yöntemi ve bulguları yer almaktadır. Bu bölümde; araştırmanın modeli, hipotezleri, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan ölçüm araçlarına ilişkin bilgiler, kullanılan istatistiksel yöntemler yer almaktadır.

Sekizinci bölümde araştırmadan elde edilen bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın son bölümünde ise, araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen bulgular ışığında tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

### **1.1. Araştırmanın Konusu ve Kapsamı**

Bu araştırmanın konusu; lider yöneticilerin öğrenme biçimleri ve kontrol odaklarının karar verme stilleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi, kontrol odağı ile öğrenme biçimi arasındaki ilişkilerin açıklanması, öğrenme biçimi, kontrol odağı ve demografik faktörlerin karar verme stilini ne şekilde farklılaştırdığının ortaya konulmasıdır.

Araştırma, İzmir ilinde devlet liselerinde görev yapan müdürleri, müdür başyardımcılarını ve müdür yardımcılarını kapsamaktadır.

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, İzmir ilinde bulunan devlet liselerinde görev yapan lider yöneticilerin (müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı) karar verme stillerinin öncülleri olarak öğrenme biçimleri ve kontrol odağının etkilerini belirlemek, kontrol odağı ile öğrenme biçimi arasındaki ilişkileri açıklamak, karar verme stillerinin öğrenme biçimi, kontrol odağı ve demografik faktörlere göre ne şekilde farklılaştığını ortaya koymaktır.

Bu kapsamda; öncelikle lider yöneticilerin sahip oldukları öğrenme biçimleri, kontrol odakları, karar verme stilleri belirlenmiş, daha sonra değişkenler arası ilişkiler incelenerek, öğrenme biçimleri ile kontrol odağının karar verme stili ve kontrol

odağının öğrenme biçimi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Ayrıca karar verme stillerinin, öğrenme biçimleri, kontrol odağı ve demografik faktörlere göre farklılaşarak farklılaşmadığı test edilmiş, değişkenler arası etkiler bir bütün model içerisinde ele alınmıştır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

İnsanın sosyal bir varlık olması, insan davranışlarının nedensel olarak çok boyutluluğu, sosyal dünyayı algılama şekli ve tepkilerini nasıl örgütlediği sorusu, davranış bilimlerinin en ilgi çekici araştırma konuları arasındadır. Bu nedenle bilişsel süreçlerin ve bireysel özelliklerinin davranış ile ilişkisinin anlaşılmasını kolaylaştıran çalışmaların fazlaştırılmasına gereksinim olduğu değerlendirilmektedir.

Yapılan bu araştırmanın merkezinde konumlandırılan lider yöneticilerin karar verme stiline belirlenmesi ve anlaşılması birçok açıdan önemli görülmektedir. Bunlardan en önemlisi bireysel olarak lider yöneticinin kendisini daha iyi tanımasını, anlamasını sağlayabilecek çevresiyle ve diğer çalışanlarla doğru iletişime geçmesini kolaylaştırabilecektir. Ayrıca, karar verme stiline bilinmesi, lider yöneticinin hangi konuma uygun olduğunun belirlenmesi aşamasında da önemlidir. Çünkü yönetici konumunda bulunanların, konumlarına ve beklenen işlere uygunluğuna yönelik olarak da bilgiler sunmaktadır. Araştırma seviyesi grup olarak ele alındığında, grup üyelerinin birbiri ile benzer ve farklı yönlerinin gözlemlenmesi, organizasyon içinde iletişim ve koordinasyon konularında da gizli kalmış ipuçlarının yakalanmasını sağlayabilmektedir (Yaşar, 2011). Böylece karar verme stiline bilinmesi yönetsel ve örgütsel anlamda da örgütün ve yönetsel ihtiyaçların daha iyi anlaşılmasına ve dış etkenlerle daha iyi mücadele edebilecek bir örgütün oluşturulmasına katkı sağlayabilecektir.

Günümüzde tüm sektörlerde yöneticilerin ve çalışanların öğrenme biçimi ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Çünkü bu ilişkinin sonucu beraberinde başarı veya başarısızlığı getirmektedir. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, farklı öğrenme biçimine sahip lider yöneticilerin öğrenme biçimleri hakkında farkındalık kazanmalarına da yardımcı olacağı değerlendirilmektedir. Bu durum lider yöneticilerin daha etkili ve verimli bir şekilde öğrenmesine katkı sağlayacak ve daha başarılı sonuçlar elde edilmesine yardımcı

olacaktır. Ayrıca öğretim tasarımcıları da öğrenme çevresini düzenlerken bu sonuçları pekiştirecek etkinliklere yer verebileceklerdir.

Karar verme ile ilgili çalışmaların büyük bir bölümü seçim ve seçimin hangi teknik ve araçlarla yapılması gerektiği konusuna odaklanmıştır (Yaşar, 2011). Bireysel özelliklerden kontrol odağı az sayıda araştırmada bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Alan yazın incelendiğinde kontrol odağı ile karar verme stillerine yönelik araştırmaların sayısının yetersiz olduğu değerlendirilmektedir. Araştırma bu açığı kapatmaya yardımcı olması açısından da önemli görülmektedir.

Öğrenme biçimi araştırmaları genellikle eğitim öğretim alanında öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Yöneticilerin öğrenme biçimleri üzerinde ve öğrenme biçimleri ile kontrol odağı ilişkisine yönelik olarak az sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Pekdoğan, 2015:326). Bu nedenle, bu çalışma lider yöneticilerin öğrenme biçimlerinin ve kontrol odakları düzeyinin belirlenmesi ve iki değişken arasındaki ilişkilerin ortaya konulması açısından da önemli görülmektedir.

Kontrol odağı, öğrenme biçimleri ve karar verme araştırmaları incelendiğinde, söz konusu değişkenler arasında bir ilişki olduğu açıkça görülmektedir. Ulusal yazında son on yıl içinde birçok araştırmanın yapıldığı ancak sayısının yeterli olmadığı görülmektedir. Ayrıca öğrenme stilleri, kontrol odağı ve karar verme stilleri araştırmalarının daha çok yüksek lisans seviyesinde yoğunlaştığı (Gürgen, 2009; Ataseven ve Oğuz, 2015; Pekdoğan, 2015:326), söz konusu değişkenleri daha kapsamlı inceleyebilecek ve bu konuda yeni bilgiler ortaya koyabilecek daha üst seviyelerde çalışmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu açıkça görülmektedir.

Araştırma kapsamında, bireylerin öğrenme biçimleri ile kontrol odağının karar verme stilleri üzerinde etkili olduğu hipotezleri geliştirilmiştir. Bu kapsamda bu araştırma, lider yönetici olarak okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının öğrenme biçimlerinin ve kontrol odağının karar verme stilleri üzerindeki etkisine yönelik olarak yapılmıştır. Bütüncül olarak yönetici liderlerin öğrenme biçimleri, kontrol odakları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi ve etkileri inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırma, lider yöneticilerin kişisel özelliklerinden olan öğrenme biçimleri ve kontrol odakları ile sahip oldukları karar verme stillerinin bütüncül olarak ortaya konulması bakımından önemli görülmektedir. Bu nedenle,

araştırmanın bu açıdan bakıldığında alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Öğrenme biçimleri ve kontrol odakları ile karar verme stilleri hakkında bilgi sahibi olunması ve aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi, liderler yöneticilerin seçiminde ve eğitimlerinde nelere dikkat edilmesi gerektiği açısından önem taşımaktadır. Farklı öğrenme biçimlerine sahip lider yöneticilere eşit düzeyde hitap edebilecek etkinliklerin belirlenmesi, öğretim tasarımcılarının bunları dikkate alarak tasarımlarını gerçekleştirmelerini sağlayabilecektir. Araştırma, kullanılan ölçme araçları hangi öğrenme biçimine sahip lider yöneticilerin daha çok hangi karar stillerini seçtiklerini ya da kullandıklarına yönelik somut bulgular sunulması açısından da önemli görülmektedir.

Ayrıca çalışmanın multi-disipliner yaklaşımı çalışmanın önemini artırmaktadır. Zira ortaöğretim kurumlarındaki lider yöneticilere yönelik tasarlanan bu çalışma öğrenme biçimleri açısından eğitim bilimine, karar verme stilleri açısından işletme ve kontrol odağı açısından psikoloji bilimine katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bu nedenle araştırma disiplinler arası bir çalışma olarak bütüncül bir bakış açısı getirmesi açısından da önemli görülmektedir.

Lider yöneticilerin öğrenme biçimleri ve kontrol odaklarının, karar verme stilleri ile olan ilişkisinin ortaya konulması, diğer araştırmacılara, yöneticilere, işverenlere, eğitimcilere ve lider/yönetici eğitimi yapan kurumlara yol gösterici bilgiler sağlaması açısından da önemli görülmektedir. Böylece öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarınca ve üst makamlarca müfredat gözden geçirilerek yöneticilerin liderlik özelliklerini geliştirici programların düzenlenmesine de yardımcı olacağı değerlendirilmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmadaki en önemli sınırlılık; ulaşılabilecek bulguların, incelenen örgütler düzeyinde değerlendirilecek olmasıdır. Dolayısıyla araştırma bir ilde devlet liselerinde çalışan lider yöneticilerden oluşan örneklem grubundan elde edilen veriler ile sınırlıdır.



Araştırma kesitsel bir tasarıma sahiptir. Araştırmada ele alınan değişkenler, zaman içinde değişime uğrayabileceğinden araştırmanın bulguları, uygulandığı zaman dilimi ile sınırlıdır.

Araştırmada kullanılan ölçekler, bireylere aynı anda yöneltilen değerlendirme maddelerinden oluşmaktadır ve bu kapsamda bireylerin algılamalarını değerlendirmektedir. Bu nedenle sosyal beğenirlik etkisi ve ortak yöntem varyansı olabileceği, sonuçlar değerlendirilirken dikkate alınmalıdır.

### **1.5. Sayıtlar**

Araştırma kapsamında ölçme araçlarına cevap veren lider yöneticiler, verdikleri cevaplarda samimi ve içtendirler.



## **2. LİDERLİK, LİDER, YÖNETİM, YÖNETİCİ KAVRAMLARI VE TANIMLARI, LİDER VE YÖNETİCİ ARASINDAKİ FARKLAR, LİDER YÖNETİCİ, LİDER YÖNETİCİLERİN TEMEL TAŞLARI, LİDER YÖNETİCİLERİN BAŞARISINI OLUMSUZ YÖNDE ETKİLEYEN FAKTÖRLER**

İnsanlık tarihi boyunca çeşitli şekillerde gündemde olan liderlik, lider, yönetim ve yönetici kavramları bu bölümde ayrıntılı olarak ele alınmaya ve lider ile yönetici arasındaki farklar ortaya konularak, lider yönetici kavramı açıklanmaya çalışılacaktır.

### **2.1. Liderlik, Lider, Yönetim, Yönetici Kavramları ve Tanımları**

Sosyal bir varlık olan insan yeryüzünde var olduğundan itibaren başka insanlarla bir arada yaşama eğilimi içinde olmuştur. İnsanların birlikte olma isteği, birbirlerine adaletli davranma ve başkasının hakkını gözetmeyi, kişisel ve sosyal ilişkilerini, iş hayatlarını kısacası tüm yaşam alanlarını düzenleme, koordine etme ve yönetme gereksinimini de birlikte getirmiştir. İnsanlar, bireysel ihtiyaçlarını gidermek ve belirledikleri amaçlarına ulaşabilmek maksadıyla bir grubun varlığına gereksinim duymuşlar ve mensubu oldukları gruplarla beraber hareket etmek istemişlerdir. Bu nedenle günümüz toplumlarında bireyler, yaşamlarını etkileyen ve yaşamları üzerinde önemli rol oynayan, aile, okul, iş çevresi, spor kulüpleri, siyasi partiler, sivil toplum örgütleri, vb. gibi birden fazla grubun üyesi durumundadırlar.

Örgütlerin var oluşu ile birlikte insan hayatındaki rol ve önemleri de giderek artmaktadır. Modern toplum yapısında, insanlar hayata gözlerini örgütler içinde açmakta, eğitimlerini örgütler içinde almakta, bir örgüte bağlı olarak çalışmakta ve örgütler sayesinde sağlıklı bir yaşam sürdürebilmektedirler. Çalışma yaşamı dışındaki boş zamanlarını dahi örgütler içinde değerlendirmekte, örgütler içinde dini görevlerini yerine getirmekte ve eğlenmektedir. Yaşamının son evresine kadar örgütler içinde yaşayan insan, hayata örgütler içinde veda etmektedir (Etzioni, 1964:1). Kısacası, insanlar artık tüm hayatlarını örgütlere bağlı olarak geçirmektedir.

Örgütsüz bir toplum düşünmek gerçek dışı bir düşünce tarzı olarak değerlendirilmektedir.

Örgütler amaçlarını gerçekleştirmek, varlıklarını sürdürebilmek, etkin, verimli ve başarılı olabilmek için iş birliği ve rol paylaşımı yapmak zorundadırlar. Bu paylaşımın nasıl yapılacağını ve faaliyetlerin kimler tarafından yerine getirileceğini belirleyecek kişilere ihtiyaç vardır. Bu nedenle örgüt üyeleri bir araya geldikleri ve birlikte hareket etmeye başladıkları andan itibaren birilerine ihtiyaç duymaya başlarlar (Robbins, Decenzo ve Coulter, 2013:300) ve bu kişilerden kendilerini hedeflerine ulaştırmasını beklerler. Birçok insan bu amacı belirli insan gruplarını bir araya getirecek ve eyleme geçirecek beceri ve yeteneklere sahip değildir. Çünkü bu özellikler bazı insanların sahip olduğu ve çoğu insanda bulunmayan özelliklerdir.

Günümüzde, üyesi bulunulan gruplar ve toplumsal bir birlikteliğin sonucu olan örgütler, inanılmaz ve hızlı bir şekilde değişime ve gelişime uğramaktadır. Örgütler faaliyetlerini karmaşa, belirsizlik, teknolojik gelişim, rekabet ve küreselleşme nedeniyle sürekli değişen çevre koşulları içerisinde sürdürmektedirler. Bu nedenle, böyle bir ortamda yaşamlarını devam ettirebilmek ve rekabete katılabilmek için mevcut yapılarında değişim ve yenilik yapma ihtiyacı duymaktadırlar (Karakitapoğlu ve Gümüsoğlu, 2013:106). Ancak, örgütlerin bütün bu değişim faaliyetlerini ayrıntıları ile düzenleyecek kadar yeterli olduğu söylenemez. Devamlı büyüme ve çevre ile sürekli bir ilişki içinde olmalarından dolayı başlangıçta yeterli olan örgüt yapısı zamanla yetersiz olmaya başlar (Tanrıoğen, Baştürk ve Başer, 2014:349). Bu nedenle örgütler bu yeni ortamda ayakta kalabilmek ve varlık mücadelesini sürdürebilmek için değişimi başlatacak kişilere yani liderlere ihtiyaç duyarlar.

Değişim tanımı gereği yeni bir sistem yaratmayı gerektirmekte ve buna bağlı olarak da sistem bu değişimi gerçekleştirecek liderler istemektedir (Kılınç, 2002:4). Örgütler, ancak bu liderler aracılığıyla değişim ve gelişimin üstesinden gelebileceklerdir (Kotter, 2001:85). Böylece liderler eliyle değişimi ve gelişimi sağlayan örgütler varlıklarını sürdürecekler, sağlayamayanlar ise yok olup gideceklerdir (Güney, 2012b:31). Ortaya çıkan bu yeni durum karşısında, değişimi başlatacak ve gelişimi yönetecek liderlere duyulan ihtiyacın arttığı açıkça görülmektedir. Liderlik konusunun öneminin giderek önem kazanmasının ve araştırmacıların kendilerini bu konuyu araştırmada zorunlu hissetmesinin en büyük

nedenin de bu olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, bilim adamları alanla ilgili inceleme ve araştırmalarına yenilerini ekleyecek çalışmalar yapmaya devam etmektedirler.

### **2.1.1. Liderlik kavramı ve tanımı**

Liderlik kavramı eski çağlardan günümüze kadar insanların önemli özelliklerinden biri olarak kabul edilmiş, günlük hayatta ve çalışma hayatında en çok kullanılan kavramlar arasında yer almıştır (şahin, 2003:12). Bu nedenle insanlık tarihi kadar eski olduğu söylenen liderlik (Güney, 2015a:13), hala ilgi duyulan, merak uyandıran ve gizemini koruyan, araştırma ve çalışmalara konu olamaya devam eden, toplumsal ve evrensel olgulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Son iki yüzyılda sıklıkla kullanılan liderlik kelimesi, 14. yüzyılda dünya yazınına girmiştir (şirin, 2008:16). Ancak uzun zaman liderlik hakkında tartışmalar olmasına rağmen bilimsel olarak liderlik araştırmaları 20 yüzyıla kadar başlamamıştır (Yukl, 2010:20).

1900'lü yılların başında başlayan liderlik çalışmaları, 1927 yılında bir ivme kazanmış ve 1941-1944 yılları arasında konu ile ilgili yapılan araştırma sayısında önemli artışlar olmuştur. O dönemde askeri alanda değer bulan araştırmalar (Güney, 2012a:336), Kurt Lewin ve arkadaşlarının Liderlik ve Grup Yaşamı Araştırmaları ile gerçek bir zemine oturmuştur (Baransel, 1994:274). Müteakip yıllarda izleyen araştırmalar ise, konunun anlaşılması amacına yönelik olmuştur. Hepsi Amerika'da yapılan bu araştırmalarda, 1900-1930 yılları arasında genellikle grubun bireyler üzerindeki etkisi incelenmiş, 1930'dan sonra ise, bireyin grup üzerindeki etkileri ve liderlik türleri incelenerek konu açıklanmaya çalışılmıştır (Güney, 2012a:336). Ancak, liderliğin öneminin giderek artması ve öneminin kavranması nedeniyle, bilimsel ve deneysel yöntemlerle araştırılıp incelenmesine ancak bu yüzyılın başlarında başlanmıştır (Robbins vd., 2013:300). Bu alışmalar doğrultusunda liderlik, her dönemin kendi özelliğine uygun olarak anlaşılmaya çalışılmıştır. Yapılan her çalışmada, elde edilen sonuçlara yenileri eklenmiş, liderlikle ilgili yeni tanımlar yapılmış, yeni yaklaşımlar ortaya konulmuştur.

Yönetim bilimi tarihinin güncelliğini koruyan, önemini yitirmeyen ve en eski araştırma konularından birisi olan liderlik kavramı (Erarslan, 2006:2), sosyal

bilimlerde uzun yıllardır çok sayıda araştırmaya konu olmuş (Kurt, 2009:47) ve olmaya devam etmektedir. Üzerinde en çok çalışılan fakat en az anlaşılan konulardan biri (Griffin, Skivington ve Moorhead, 1985:199) olan liderlik kavramını herkes farklı anlamakta ve farklı fikirler öne sürmektedir (Nicholls, 1994:8). Ancak, liderlikle ilgili çok sayıda araştırma ve çalışma yapılmasına rağmen, kavram üzerinde hala bir uzlaşma sağlanamamış, ortak bir görüşe ulaşılamamıştır.

Liderlik kavramı ile ilgilenen toplumbilimciler arasında, liderlik tanımıyla ve hatta liderlik sürecinin kuramsal önemiyle ilgili ortak bir fikir birliği yoktur (Katz ve Khan, 1977:334). Gerek ulusal gerekse uluslararası yazında, liderlik konusunda yapılmış oldukça fazla inceleme ve araştırma olduğu görülmektedir. Yapılan bu inceleme ve araştırmaların sonucunda elde edilen bulgular ışığında her araştırmacı kendi araştırmasının amacına uygun olarak, birbirinden farklı liderlik tanımları ortaya koymuştur. Bu nedenle liderlik konusu ile ilgilenen araştırmacı ya da yazar sayısı kadar liderlik tanımı ile karşılaşmak mümkündür.

Liderlik tanımı yapılırken, bazı araştırmacılar fiziksel ve bireysel özellikleri ön plana çıkarmakta, bazıları ise liderliğin atfedilmiş bazı davranışlar bütünü olarak, bireylerde görülebileceğini öne sürmektedir (Howard, 2005:384-385). Tanımsal farklılıkların kökeninde, her bir araştırmacının liderliğe farklı yönden bakmaya çalışması, kişisel ve sosyal değişkenleri göz önünde bulundurması yatmaktadır (Özer, 2001:1). Henüz kimse doğru denecek bir tanımla ortaya çıkmamış, çıkması da beklenmemektedir.

Liderlikle ilgili tek bir tanımın yapılamamasının sebebinin içinde bulunan küresel ortamda, meydana gelen sürekli değişim ve bununla ilişkili olarak da liderden beklenenlerin devamlı değişmesi ile ilgili olduğu da söylenebilir. Bu nedenle liderlik konusunda herkesin ortak olarak kabul ettiği tek bir tanım üzerinde uzlaşmanın mümkün olmadığı kabul görmektedir.

Ancak, tanımların çok çeşitli olmasına rağmen incelenen bilimsel çalışma ve araştırmalarda, hangi tanımın doğru veya yanlış, hangi tanımın tam veya eksik olduğu konusunda köklü bir tartışmaya rastlanmamıştır. Yapılan tanımlar liderliğin en az bir yönünü ortaya çıkaracak şekilde yazında yer bulmuştur.

Liderliğin oluşumu ise şu şekilde formüle edilmiştir (Tosun, 1992:384-385).

$$Liderlik = f(Kişilik, İzleyiciler, Koşullar)$$

Formüle göre, liderliğin oluşabilmesi için aşağıdaki koşulların zorunlu olduğu ve her birinin ayrı ayrı işlevi bulunduğu anlaşılmaktadır (Tosun, 1992:385).

- Güçlü ve üstün bir kişilik (bireysel özellikler)
- Kişiliği izlemeye hazır bir grup (izleyiciler, takipçiler)
- Grubun lideri izlemesi için zorunlu koşullar (durum ve şartlar)

İzleyiciler (takipçiler) açısından önemli olan, liderlik sürecinde liderin kendi amaçlarından bazılarını gerçekleştirebileceğini görmeleri ve daha önemlisi buna inanmaları gerekir.

Bu formül biraz geliştirilerek şu şekle getirilmiştir (Eren, 2003:27).

$$Liderlik = f(İzleyiciler, amaçlar, liderin kişisel özellikleri, ortam koşulları)$$

Karşılıklı olarak hem birbirlerini etkileyen hem de birbirlerinden etkilenen bu dört değişken liderlik davranışını belirleyen ana unsurlardır. Koşullarda ortaya çıkan her bir değişim, grup üyelerinin (izleyiciler, takipçiler) davranışlarını ve amaçlarını etkilemektedir. Bunun sonucu olarak da liderlik stili değişmekte ve liderin her farklı durum için farklı kişisel özellikleri ortaya koymasına neden olmaktadır (Eren, 2003:27). Grup yapısının en önemli özelliği, liderler ve liderin arkasından giden kişilerin (takipçiler, izleyenler, üyeler) varlığıdır (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1989:435). Görüldüğü gibi liderlik sürecinin; lider ve onun özellikleri, amaçlar, izleyiciler ve ortam koşulları bileşenlerinden oluşan çok yönlü bir süreç olduğu söylenebilir.

Toplumsal ve evrensel bir olgu olan liderlik (Kul, 2010:1), sosyal bilimler yazınında ise, herhangi bir pozisyonda kazanılan nitelik, kişinin bir özelliği ve kişinin bir davranış özelliği olmak üzere üç temel anlamda kullanılmıştır (Güney, 2012a:337).

Liderlik konusunun açıklığa kavuşturulmasına yardımcı olabilmek maksadıyla liderlik alanında öne çıktığı düşünülen bazı tanımlar şöyle sıralanabilir:

- *Liderlik*, liderin sahip olduğu gücü kullanarak takipçilerinin düşünce ve eylemlerini etkilemesidir (Zaleznik, 1992:126-127).
- *Liderlik*; liderlerin yaptığı iştir. Grubu hedeflerine ulaştıracak şekilde etkilemektir (Robbins vd., 2013:300).

- *Liderlik*, bir durumdan kazanılan sıfat, bir kişilik özelliği ve bir davranış biçimidir. Özünde insanları etkileme vardır (Katz ve Kahn, 1977:234).
- *Liderlik*; ortak olarak belirlenen bir amaç çevresinde toplanan bireyler ile bu bireylerin eylemlerini belirleyen başka bir birey ile olan ilişkidir (Tosun, 1992:392).
- *Liderlik*; belirlenen amaçları merkeze alarak insanları bu amaçlar çevresinde toplayabilme ve bu amaçları hayata geçirebilmek maksadıyla takipçilerini eyleme geçirme, bilgi ve yeteneklerinin birleşimidir (Eren, 2003:525).
- *Liderlik*, keşfetme ve yeni fırsatlardan yararlanarak radikal değişikliklerin yapılması, böylece tüm paydaşlar için ortak amaçlar yaratılması ve belirlenen bu ortak amaçlar doğrultusunda paydaşlara artı değer sağlanması ve aynı zamanda da örgütün değerinin artırılması ile ilgili tüm faaliyetlerdir (Hinterhuber, 1996:3).
- *Liderlik*, grubun amaçlarını gerçekleştirmek için, grup üyelerini etkileyerek grubun eylem ve dinamiklerine yön verme sürecidir (Gürüz ve Gürel, 2009:293).
- *Liderlik*, grup ve örgüt faaliyetlerini ve ilişkilerini kolaylaştırarak, üyelerin eylemlerinde ve örgütün yapısında kasıtlı bir etki yaratmak, onlara rehberlik etmektir (Yukl, 2010:293).
- *Liderlik*, insanları ortak bir amaca yöneltme, onların faaliyetlerini bu amaçlar etrafında birleştirme yoluyla fayda üretme işidir (Fındıkçı, 2012:609).
- *Liderlik*, bireyler arası etkileşimi sağlamak maksadıyla, kişinin kendi gücünü kullanarak, insanları belirli amaç ve hedeflere yöneltme, belirlenen amaçlar doğrultusunda harekete geçirme yeteneğidir (Güney, 2015b:40).
- *Liderlik*, örgütlü bir insan grubunun davranışlarını, belirlenen amacı yerine getirmek amacıyla etkileme faaliyetidir (Yılmaz, 2010:115).
- *Liderlik*, belirlenen bir durumda, belirlenen amaçları başarmak üzere bireylerin ya da grupların eylemlerini etkileme sürecidir (Hersey, 1982:83)
- *Liderlik*, amaçların gerçekleştirilmesini arzulayan ve bu amaca ulaşmak için çalışanları, yine bu amaç yolunda seferber etmektir (Tortop, 1990:118).
- *Liderlik*, amaçların ve vizyonun başarılmaları doğrultusunda grubu etkileyebilme yeteneğine denir. Aynı zamanda liderlik değişim ile baş edebilmektedir (Robbins ve Judge, 2013:376).
- *Liderlik*, insanların davranışlarını yönlendirerek, bazı amaçların başarılmalarıdır (Certa, 1977:350).
- *Liderlik*, takipçilerde arzu ve istek oluşturmaktır (Genç, 2004:26).

Bazı yazarlar liderliği; etkileşim, güç ilişkisi, yönetimden ayrıldığı yönler, etkinlik ve verimlilik (Tütüncü ve Akgündüz, 2012:62), inanma, etkileme, cesaret, bilgi, zeka, analitik ve yaratıcı düşünme, vizyon oluşturma (Güney, 2012a:337) gibi açılardan ele alarak açıklamaya çalışmışlardır. Örgütleri idare etmenin giderek zorlaştığı



günümüzde değişimi başlatma, devam ettirme, yönetme ve sonuçlandırma sürecini de liderlik olarak tanımlanmak mümkündür.

Görüldüğü gibi bu sürecin esasını, liderin faaliyetleri ve takipçilerini etkileyebilmesi, ortak amaçlar ve değişim yaratabilmesi oluşturmaktadır. Çeşitli biçimlerde tanımlanan *liderlik*, genel olarak grup ve üyelerini belirli bir amaca inandırmak, bu amaç yönünde bir araya getirerek birleştirmek, amaçların başarılması doğrultusunda onları etkileme ve motive etme becerisi olarak ifade edilebilir.

Bazı yazarlar da liderliği bir süreç olarak ele almış ve tanımlamışlardır (Koçel, 2010:569; Sabuncuoğlu ve Tokol, 1989:118; Güney, 2012b:36; Kılınç, 2002:4; Clayton, 2004:160; Acar, 1998:12; Yukl, 2010:22; Yammarino, 2013:150; Bakan, 2009:140).

- *Liderlik*, liderin yaptıklarıyla ilgili bir süreçtir.
- *Liderlik*, liderin etkileme gücü sayesinde izleyenleri belirli bir amaç doğrultusunda davranmaya yöneltme sürecidir.
- *Liderlik*, öncülük yapma, rehberlik etme, eyleme geçirme, ekip bilinci yaratabilme, bütünleştirici olabilme, güdüleyici, etkileyici ve tüm faaliyetlerde iz bırakabilme sürecidir.
- *Liderlik*, değişim ve yeniliği gerçekleştirebilecek bir vizyon yaratılması, yaratılan vizyonun işetmenin tüm paydaşlarınca kabul edilmesinin sağlanması ve vizyona yönelik ortaya çıkarılan değişimin kuruma mal edilmesi sürecidir.
- *Liderlik*, liderin insanları ortak bir amaca veya hedefe ulaşması için etkileyerek peşinden sürükleme sürecidir.
- *Liderlik*, liderin takipçilerinin belirlenen amaçlar yönünde eylemlerinin yönlendirilmesi ve koordine edilmesi maksadıyla zorlayıcı olmayan etkinin kullanımı sürecidir.
- *Liderlik*, araştırmacılar açısından özel bir rol olmaktan ziyade toplumsal bir süreçtir.
- *Liderlik* oluşan özel durumlarda, lider ve izleyicilerin etkileşimini içeren çok yönlü (insan, grup, topluluk) bir süreçtir. Bu süreçte lider ve izleyiciler ortak amaçlar paylaşırlar ve isteyerek bir Şeyler (görevler) başarırlar.
- *Liderlik*, belirli koşullar içinde bireylerin ya da grubun amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçları gerçekleştirmek için, bir kimsenin gönüllülüğü sağlayacak Şekilde diğerlerinin davranışlarını ve faaliyetlerini etkileme ve yönlendirme sürecidir.

Liderlikle ilgili olarak yapılan tanımların hepsini bir araya getirmek, bir kaynaktan toplamak ve açıklamak pek mümkün görünmemektedir. Ancak, araştırmacılar genellikle liderliği, “kişisel özellikler”, “liderin yaptığı işin adı”, “bireyler arası

iletişim”, “grup birey arasındaki ilişki”, “etkileşim ve etkileme”, “yönlendirme ve harekete geçirme”, “bir amaca ve hedefe ulaşma”, “güç ve gücü kullanma” vb. ana kavramlar üzerinden ele almaya çalışmışlardır.

Bu açıklamalar ve tanımlar ışığında süreç olarak liderliği tanımlayacak olursak *liderlik*, bireyler arası etkileşimi ve iletişimi merkeze alarak, grup üyelerinin çabalarını, amaçlarını birleştirme, ortak bir bilinç oluşturarak aynı hedefe yönelmelerini sağlama, öncülük etme, yol gösterme, düşüncelerini ve eylemlerini etkileme yoluyla harekete geçirme ve belirlenen amaçları elde etmek için sahip olunan gücü, bilgiyi ve yeteneği yerinde ve zamanında kullanma sürecidir.

Liderlikle ilgili daha birçok tanım yapılmış ve araştırmalar devam ettikçe daha birçok tanım da yapılacaktır. Daha önce de belirtildiği gibi, araştırmacılar araştırma konusuna göre liderliği farklı açılardan yaklaşmışlar ve birbirinden farklı tanımlar ortaya koymuşlardır. Önemli olan tanımların çeşitliği ve farklılıkları değil konuyu ne kadar anlaşılabilir kıldığıdır. Sonuç olarak, yapılan her tanımın liderliğin anlaşılmasına biraz daha katkı sağladığı söylenebilir.

### **2.1.2. Lider kavramı ve tanımı**

İnsanlığın var oluşundan beri topluluklar içinde diğerlerinden farklı olarak öne çıkan, insan gruplarını etkileyen ve onları bir araya getirerek örgütleyen bir kişi mutlaka olmuştur. Bazı bireyler diğerlerine karşı bir üstünlük elde etmiş ve grup üyelerini arkalarından sürükleyebilmeyi başarmışlardır. Grup üyeleri de bazen bilinçli, bazen bilinçsiz bir şekilde bu insanların peşlerinden gitmiş, başarılı olmaları durumunda onları birer kahraman gibi görmüş ve saygı göstermişler (Güney, 2012a:336), başarısızlık durumunda ise hafızalarından silerek unutup gitmişlerdir.

Örgütlerin ortaya çıkışı ve gelişmeye başlamasıyla birlikte, örgüt üyelerinin ortak amaç ve hedeflerini gerçekleştirmeyi sağlayacak ve bu konuda yol gösterecek insanlara duyulan ihtiyaç da giderek artmıştır (Arslan ve Uslu, 2014:42-60). Sonuçta da bu kişiler ya grup üyeleri tarafından görevlendirilmişler ya da aralarından birini seçerek bu görevi ona vermişlerdir.

Bu görevlendirme ve seçim aşamasında rol oynayan etkenler kişilerin diğerlerinden farklılıkları ve onları etkileme gücü olmuştur. Örgüt içinde bazı üyelerin işlevi diğerlerinden farklıdır. Bazı grup üyeleri yapılan tüm faaliyetlere diğerlerinden biraz

daha fazla katılır. Bazı kişiler fikirleri ve davranışlarıyla grubun biçimlenmesine katkıda bulunur. Bazıları, diğerlerinin göstermediği farklı davranışları gösterir(Freedman vd., 1989:435) ve onların önüne geçer. Grubun faaliyetlerini, çabalarını birleştirme ve koordine etmek amacıyla öne çıkan bu kişiler liderlerdir (Gürüz ve Gürel, 2009:294).

Liderler, bir grubun içinden çıkmasına rağmen grubun diğer üyelerinden farklı özelliklere sahip, başarıları ve başarısızlıkları ile grubun geleceğini etkileyen seçilmiş insanlardır (Şafaklı, 2005:133). Lider olarak nitelendirilen kişilerin psikolojik yapıları, davranış ve eylemleri diğer insanlardan belirgin bir şekilde farklıdır (Güney, 2012b:26). Bu farklılık liderin en temel özelliklerinden birisidir.

Liderin farklılığının yanında, en temel özelliklerinden birisi de etkilemedir. Liderler, grup üyelerinin inançları ve eylemleri üzerinde belirgin şekilde etkiye sahip olan kişilerdir. Lider, tüm grup üyelerinin davranış ve tutumlarını etkileme gücüne sahiptir. Bu etkiyi yaratabilmesi için bir liderin sahip olduğu yetenek ve bilgiyi yerinde ve zamanında kullanabilmesi gereklidir. Böylece etrafındaki bireyleri belirli amaçlara odaklayabilecektir (Gürüz ve Gürel, 2009:293-294). Ayrıca, bu amaçları gerçekleştirme yolunda onları yönlendirebilecektir.

Amaç, yapı, üyelik özellikleri açısından birbirinden tamamen farklı olmasına rağmen her grup, hedeflerine ulaşmak ve belirlediği işlevlerini yerine getirebilmek maksadıyla bir liderin varlığına ihtiyaç duymaktadır (Freedman vd., 1989:435). Diğer yandan liderin var olabilmesi için belirli bir grubun varlığı ve bu lideri takip edecek ve ona inanan takipçilerinin mevcudiyeti şarttır.

Gruplar otomobiller gibidir. Otomobiller kendi kendilerine yol alamazlar (bazı özel durumlar hariç; sürücüsüz modeller, yokuş aşağı vb.). İşleyebilmeleri için bir sürücüye ihtiyaç duyarlar (Vries, 2007:19). Her otomobilin bir sürücüsü olduğu gibi her grubun da bir lideri vardır. Nasıl sürücüsüz bir otomobil uzun süre hareket edemezse, lidersiz bir örgütte kısa bir süre sonra hareket edemez hale gelir. Başka bir deyişle lidersiz bir grup varlığını uzun süre sürdüremez.

Tarih boyunca olduğu gibi, günümüzde de liderlerin, toplum ve grup üyeleri üzerindeki etkilerini kabul etmemek gerçek dışı olacaktır (Güney, 2012a:336). Bir grup söz konusu olduğunda, bu grubun etkinliği ve verimliliği, üyelerin ortak çabalarının bir araya getirilmesi, üyeler arasında doğru iletişimin sağlanması, bu

faaliyetlerin koordine edilmesi ve sürdürülmesi gerektiğinde hep bir lidere ihtiyaç duyulmuştur (Eren, 2003:525). İnsanlar, grup yaşamının bir sonucu olarak iş birliği içinde faaliyet göstermek zorundadırlar. Tüm icra edilen faaliyetler de hiyerarşik bir düzen içinde gerçekleşmektedir (Gürüz ve Gürel, 2009:293). İşte bu hiyerarşik düzeni yönetecek ve yönlendirecek bir lidere daima ihtiyaç duyulmuş ve duyulmaya devam edilecektir.

Grubun yapacağı eylemler liderler tarafından başlatılır, emirler onlar tarafından verilir, önemli kararlar onlar tarafından alınır, grup üyeleri arasından ortaya çıkan sorunları çözme görevini onlar üstlenir ve son kararları her zaman onlar verirler. Grup üyelerin icraatlarını beğenen ya da beğenmeyen ve yapılan tüm faaliyetlerde en önde olan ve faaliyetleri yönlendiren, yöneten hep onlardır. Grup üyelerini motive eden, cesaretlendiren, özendiren, gönüllü olarak işleri yapmalarını sağlayan yine liderlerdir. Üyeler, liderin isteği şekilde davranış sergilerler, onun istediğini görür ve duyarlar (Freedman vd., 1989:436). Tüm bunlar liderin grup üzerindeki etkisinin derecesini gösterir. Liderden bağımsız davranmak akıllarından geçmez, davrananları da grup dışına iterler.

Liderler güç peşinde koşan, yarışma duygusu içinde hareket eden insanlar değildir. Güçleri, doğuştan getirdikleri ve sonradan eğitim ve deneyimle zenginleştirdikleri liderlik özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Liderler güç peşinde koşmazlar, çünkü grup ya da toplumun üyeleri onları zaten kabul etmiştir. Yarışmazlar, çünkü yarışma ve rekabet liderliğin doğasına aykırıdır. Liderin rakibi sadece kendisidir. Ancak, güç peşinde koşmamalarına, yarışma ve rekabet içinde olmamalarına rağmen, liderlerin başarıya ulaşmaları zirvede olmalıdır. Başarı liderliğin ana esaslarından biridir.

Liderin sahip olduğu bireysel özellikler, yetenek ve beceriler grubun ve kendisinin başarısında çok önemli faktörlerdir. Liderlerin başarısı, çevresindeki insanların haklarını koruması, onları bireysel amaçlarına ulaştırması ve hem kendisinin hem de takipçilerinin başarıya ulaşması ile ölçülür (Şafaklı, 2005:133). Grup üyeleri liderlerden daima başarı beklerler. Bu nedenle, bir liderin başarısız olma gibi bir lüksü yoktur. Başarısız olan liderler kısa sürede liderliklerini kaybederler (Güney, 2012b:252). Lider eğer bu başarıyı sağlayamazsa, takipçileri üzerindeki etkisi azalır ve grup üyeleri belirli bir süre sonra lideri takibi bırakarak, lideri değiştirme ve kendilerine yeni bir lider bulma yoluna giderler.

Örgütlerin içinde yaşadığı karmaşık çevre ve değişim ortamı örgütü sürekli yeniliğe ve gelişime zorlamaktadır. Bu karmaşık ortamda başarının anahtarı teknolojidenden öte örgütün ana unsuru olan çalışanlarda olacaktır. Bu da onların değişime, yeniliğe ne kadar uyum sağladığı ve örgüte adanmışlığı ile ilgilidir. Önemli olan liderin bunu ne kadar başarabildiğidir. Örgütsel yapının inşası, stratejilerin belirlenmesi ve uygulanması, takip edilecek yolların belirlenmesi, örgütün ve örgüt çalışanlarının amaçlarına ulaştırılmasında liderler anahtar rol oynamaktadır (Şafaklı, 2005:133). İstenilen sonuçlara en kısa sürede ulaşılmak isteniyorsa tüm bu faaliyetlerin liderler tarafından ayrıntılı bir şekilde planlanması ve uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir.

Sözlük anlamı önder, yol gösteren, öncülük eden, yönetimde söz sahibi olan kişi anlamına gelen lider de liderlik gibi çok çeşitli şekilde tanımlanmıştır. Liderlikte olduğu gibi, her yazar farklı açılardan yaklaşarak kendi tanımını yapmıştır. Bu kapsamda yapılan bazı lider tanımları şu şekildedir:

- *Lider*, bir grup veya bir örgütün hedeflerine ulaşabilmesi için, grup veya organizasyon üyelerini etkileyen kişidir (George ve Jones., 2008:391).
- *Lider*, belirlenen amaçları elde etmek için insanları peşinden sürükleyen kişidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003:216).
- *Lider*, grubu oluşturan kişileri etkileyebilen ve yöneticilikle ilgili yetkilere sahip olan kimsedir (Robbins vd., 2013:300).
- *Lider*; rehberlik eden, yol gösteren, öncü, öğretici, aydınlatıcı, kendisinin istediği bir şeyi, grup üyelerine de isteyerek yaptırma gücüne sahip olan kişidir. Bunu da geleceği tahmin ederek, üyelerin ve grubun arzu ve ihtiyaçlarını zamanında sezerek, grubun istek ve gereksinimlerini örgütleyerek, yöneterek ve yaratıcı kişiliğini kullanarak yapar (Tosun, 1992:392).
- *Lider*, işletme personelinin bütünleştirilerek eyleme geçiren, ortak bir ekip ruhu inşa eden ve tüm çalışanlar arasında iş birliğini yaratan belirlenen ortak amaçlara ulaştırmak maksadıyla yan yana getiren, kişidir (Silkü, 2008:102).
- *Lider*, takipçilerini ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçiren, bunu da onları etkileyerek yapan kişidir (Koçel, 2010:569).
- *Lider*, grupların kendisine başkanlık etmesi için seçtiği kişidir (Güney, 2012b:36).
- *Lider*, örgüt için vizyon geliştiren ve vizyonu uygulamak için işletmelerde gerekli değişikliklere yönelik strateji üreten, başkalarının gelişimine somut katkı sağlayan değerlere sahip kişidir. Başka bir deyişle lider, örgütün misyon ve amaçlarını, üyelerine ileterek, bu misyon ve amaçlara isteyerek, samimiyet

ve özveri ile bağlanmasını sağlayabilme yeteneğine sahip kişidir (Montgomery, 2006:38-42).

- *Lider*, insan, iş ve bilgiyi insani değerleri merkeze alarak yöneten, bu değişkenler arası ilişkileri düzenleyen kişidir (Fındıkçı, 2012:312).
- *Lider*, grup üyeleri tarafından hissedilen ancak netleştirilememiş düşünce ve istekleri, benimsenebilir ortak bir amaç şeklinde ortaya koyabilen ve üyelerinin mevcut gücünü belirlenen hedefler doğrultusunda harekete geçiren kimsedir (Eren, 2003:525).
- *Lider*, belirli amaçlar yönünde başkalarını harekete geçiren kişidir. Diğer bir ifade ile lideri, grup üyelerini belirlenen amaçlar doğrultusunda başarılı olmaya yönelten, onların çalışmalarını koordine ve kontrol eden, bütün faaliyetleri gerçekleştirmek için yeterli bilgi, özellik ve yeteneğe sahip olan kişi olarak da tanımlamak da mümkündür (Güney, 2000:155).
- *Lider*, yönelten, yönlendiren ve bu süreçte üst rolü oynayan kişidir (Aslan, 2013:10).
- *Lider*, belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere insanların çabalarını birleştiren, harekete geçiren ve ortak bir vizyona yönelten kişidir (Gürüz ve Gürel, 2009:294).
- *Lider*, grubu oluşturan tüm fertleri kişilik özellikleri ile etkileyebilen bir örgüt üyesidir (Çetin, 2008:15). Aynı zamanda lider; grup üyelerinin, kendi bireysel amaçlarına ve mensubu olduğu grubun ortak amaçlarına ulaşabilmesi için arkasından gittiği, onun emir ve talimatlarına göre davrandıkları kimsedir (Çetin, 2008:15,23).
- *Lider*, takipçilerine kendi isteklerini yaptırmaktan öte, kendi isteklerini istemelerini sağlayan kişidir (Genç, 2004:147).
- *Lider*, insanların ortak hayal güçlerine seslenerek onları kendisi ile birlikte yola çıkmaya ikna eden, harekete geçmelerini sağlayan, takipçilerinin kendisine ve amaçlara tam sadakatle bağlanmasını sağlayan ve olandan fazla çabaya motive eden kimsedir (Vries, 2007:20).

Lider, herhangi bir insandan farklı olarak daha gelişmiş, yoğun bir bilgi, yetenek, güç ve potansiyele sahiptir. Bu var olan gizil gücün, başarıya dönüşmesi ile lider, kendi etki ve ilgi alanlarına göre izleyenlerinin önünü açar. İnsanların beklenti, istek ve arzularını kendisinin önüne koyar (Fındıkçı, 2012:59). Bu güç çok küçük bir insan topluluğu tarafından keşfedilerek kullanılabilir (Sharma, 2010:72). Önemli olan bu gücün farkına varabilmektir. Lider, özgür düşünme becerisi, yüksek enerjisi, girişimci ruhu, yaratma gücü, hakkaniyet ve eşitlik duygusu, etrafındakilere yardım etme isteği ve buna benzer özellikleri nedeniyle ayrıcalıklı bir insandır (İbicioğlu, 1998:23). Bu nedenle ideal bir insan örneği olarak nitelendirilebileceğimiz liderler toplumda sıklıkla rastlanan kişiler değildirlerdir.

Tüm bu açıklamalar ve tanımlamalar göz önüne alındığında geniş bir lider tanımı yapacak olursak; *lider*, grubun içinden kendiliğinden çıkan veya grup tarafından kendisine grubu yönetme yetkisi verilen, bu aşamadan sonra grup üyelerini peşinden sürükleyen, onları etkileyen, inandıran, grup üyelerinin çabalarını bir araya getirerek, onları kişisel ve ortak amaçlar doğrultusunda yönlendiren ve harekete sevk eden, grup faaliyetlerini koordine ve kontrol eden, onları başarılı olma konusunda isteklendiren ve öncülük eden, sonuca ulaşmak için sahip olduğu gücü, bilgiyi ve yeteneği yerinde ve zamanında kullanan yaratıcı bir kişiliktir.

Sonuçta; bir grup varsa ve bu grup amacını gerçekleştirmek için çaba harcıyorsa, bu çabalar sonucunda da ortaya çıkan sorunları çözmek için bir arayışa giriyorsa, o noktada bu sorunların üstesinden gelecek ve grubu amacına ulaştıracak bir lidere ihtiyaç duyulacaktır. Bu geçmişte de günümüzde de böyle olmuş, gelecekte de böyle olmaya devam edecektir.

### **2.1.3. Yönetim kavramı ve tanımı**

Geçmişten günümüze kadar insanların ve toplulukların başarısı ne derece iyi yönetildiklerine bağlıdır. Bu kapsamda binlerce yıldır uygarlıkların başarısı için gerekli olan anahtar yönetim olmuştur.

Eskiden insanlar hayatlarını devam ettirecek kadar çalışıyor ve üretiyorlardı. Bu düşünce Sanayi Devrimi ile değişmiştir. Sanayi devriminden sonra kâr amaçlı bir düşünce yapısı ortaya çıkmış ve bunun sonucu olarak da benzer üretim birimleri bir araya gelmiş, bir çatı altında toplanarak ve merkezileşmiştir. Gelişen teknoloji yardımı ile de geniş üretim olanakları elde edilmeye, tüm topluma yetecek kadar üretim yapılmaya başlanmış ve bunun sonucunda da fabrika sistemi ortaya çıkmıştır. Yıllar geçtikçe işletmelerin sayıları artmış, büyüklükleri değişmiş, faaliyet alanları genişlemiş, çeşitlenmiş ve yapıları giderek daha karmaşık hale gelmiştir (Öztürk, 2003:121). Bununla birlikte işletmelerde çalışan personelin eğitim ve yaşam standartları yükselerek, uzman personel sayısı artmış, sendika, çıkar grupları, devlet kontrolü ve sınırlamaları, demokratik haklar vb. kavramlar işletme yaşamının içinde girmiş ve tüm faaliyetleri etkilemeye başlamıştır.

Örgütlerin içinde faaliyet gösterdiği çevre koşulları giderek karmaşıklaşmış, belirsizleşmiş, dinamik bir hale dönüşmüş ve bu ortam koşulları nedeniyle

işletmelerin birbirine bağımlılıkları da giderek artmıştır. Ulusal ve uluslararası rekabet artmış, işletmelerin maliyetleri yükselmiş, faaliyet alanları birbirini etkiler hale gelmiş, tüm bunların sonucu olarak da işletmelerin ekili ve verimli bir şekilde yönetilmeleri giderek güçleşmiştir (Baransel, 1994:7). Ortaya çıkan bu gelişme ve değişimler sonucunda işletmeler veya daha geniş bir anlamda örgütler toplumlarda söz sahibi olmaya başlamış ve hâkim kuruluşlar haline gelmişlerdir.

Tüm örgütler çevresine uyum sağlama esnekliğine, belirli amaca ulaşmak için faaliyetler arasında ilişki, düzen ve bağlantı (koordinasyon) sağlama yollarına, karar verme yöntemlerine, iletişim kanallarına ve hedeflerine ulaşmada kazanılacakları değerlendirme araçlara, kısaca yönetime gerek duymaktadır. Bir örgütün varlığı yönetimin varlığını gerektirir. Bir örgütte mensup olmak, çalışmak, ilgilenmek demek yönetsel bir çevrede faaliyet göstermek demektir (Can, 2007:2-3). Kısacası yönetim zaruridir (Drucker ve Maciariello, 2005:5). Bu nedendir ki yönetim – management-, yüzyıllar boyunca örgütlenmiş toplumların ilgi duydukları ve üzerinde çalıştıkları bir olgu (Gürüz ve Gürel, 2009:16) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çoğu araştırmacı ve yazarın ortak olarak üzerinde anlaştığı husus, yönetim kavramının ilk çağlardan beri var olan oldukça eski bir olgu olduğudur. İnsanlık tarihi kadar eski olan yönetim, insanların bir araya gelmesi ve birlikte belirli faaliyetleri yapmaya başlamaları ile ortaya çıkmış, insan iş birliğine dayanan bir kavramdır.

Yönetim tarihinin başlangıcını insanların birlikte yaşamaya başladıkları zamana kadar götürmek doğru bir düşünce tarzı olacaktır. Ancak, Mısır'da Nil Nehri suyolunun yönetimi uygulamalarını gösteren belgeler, yönetime ilişkin en eski belgeler olarak kabul edilmekte ve bundan dört bin yıl öncesine dayanmaktadır (Güney, 2000:261). En eski yönetim uygulamaları askeri yönetimdir. İnsanlar ilk çağlardan itibaren tehlikelerden kendilerini korumaya çalışmış ve savunmalarına büyük önem vermişlerdir. Ordular insanların korunma ve güvenli yaşama ihtiyaçlarından doğmuştur. Yaşamın devamlığı ve toplumsal yaşamın korunması amacıyla da savunma ve savaş için gereken kurallar belirlenmiş ve zaman içerisinde devamlı değişmiştir (Güney, 2000:15). Bu değişimler yönetim alanının gelişmesine büyük katkılar sağlamış, birçok yönetim alanı bundan etkilenmiştir.



Tarihsel geçmişi insanlığın var oluşuna kadar uzanan bir olgu olan yönetim, yüzyıllarca usta - çırak usulü ile öğretilen, deneme - yanılma yöntemiyle öğrenilen, sezgi ve deneyime dayalı olarak el yordamıyla uygulanan bir sanat niteliğini taşımıştır (Baransel, 1994:5). Yönetimin bir bilim dalı olarak kabul görmeye başlaması 20. yüzyılın başlarına rastlamaktadır (Gürüz ve Gürel, 2009:76). 1830'larda Ure ve Babage'nin yönetim alanına ilişkin yazdıkları yönetim alanının başlangıcı olarak kabul edilmektedir.

İlerleyen yıllarda parça parça çalışmalara rastlamakla birlikte sistemli çalışmaların ve gelişmelerin başlangıcını 19. yy. ın sonlarına ve 20. yy. ın ilk yıllarında ortaya çıkan klasik okul olarak isimlendirilen çalışmalara dayandırmak daha doğru olacaktır (Can, 2007:5). 1911 yılında Taylor, 1916'da Fayol ve Weber'in bugün dahi değerini kaybetmeyen ve yararlanılan, klasikleşmiş eserlerinin ardından işletme yönetimiyle ilgili çalışma ve gelişmeler hız kazanmıştır (Mucuk, 2014:127). Bu çalışmalar sonucunda yönetim ve işletmelerle ilgili sistematik bilginin birikmeye başlaması ile yönetim bilimi doğmuş, diğer meslek alanları (hekimlik, hemşirelik, mühendislik, avukatlık vb) gibi yöneticilik de bilime dayalı bir sanat halini almaya başlamış(Baransel, 1994:5) bu gelişmeleri müteakip yönetim de sosyal bilimler yazınında yerini almıştır.

Yönetim uygulamaları, süreç, sanat ve bilim olarak üç boyutlu bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Süreç boyutu bir grup eylem ve işlevleri; sanat boyutu uygulamayı, bilim boyutu ise sistematik ve bilimsel bilgiyi bütününe ifade etmektedir (Mucuk, 2014:128). Son asırda gelişen ve işletmeler açısından yeni sayılabilecek bir bilgi alanı olan yönetim, amaçların etkili, verimli ve gerçekçi olarak gerçekleştirilmesi amacıyla bir insan grubunda, iş birliği ve koordinasyon sağlamaya yönelik faaliyetlerden oluşmakta (Güney, 2000:262) ve amaçların gerçekleştirilmesi için bir grup insanın iş birliği ve eşgüdüm içinde hareket etmesini sağlamaktadır.

Yönetimin yapı taşları kişi ve gruplardır. Kişisel amaçlarına ulaşma ve ihtiyaçlarını giderme isteğinde olan insan kendi başına başarılı olamaz. Birlikte yaşama zorunluluğu da buradan kaynaklanmaktadır. Amaçların çeşidi ne olursa olsun (siyasal, politik, askeri, eğitimsel, ekonomik vb.) kişiler, grupla bir arada hareket etmek, grup çabalarına yönelmek zorundadırlar. Grup çabaları ise etkili bir iş birliğini ve eşgüdümü gerektirmektedir (Can, 2007:5). Yönetim ve yönetim

düşüncesindeki gelişmeler sonucunda, bireyler, gruplar, toplumlar ve uluslar arasındaki ilişkiler giderek yoğunlaşmış, kişilerarası ve gruplar arası bağımlılıklar artmış, bireyler ve gruplar arasındaki iş birliği, eşgüdüm ve iletişim son derece önem kazanmıştır (Baransel, 1994:32).

İş dünyasında rekabetin ortaya çıkması, gelişmesi ve artması ile birlikte yönetimde değişim süreçleri yaşanmaya başlanmış, bu rekabet ortamında işletmenin veya örgütün etkinliğini, etkililiğini ve rekabet etme kabiliyetini arttırmak için yöneticiler etkili yönetim ve yönetim sistemleri oluşturma gereksinimi duymaya başlamışlardır(Çetin, 2008:16). Rekabetin hızlı bir şekilde gelişmesine dayalı olarak eldeki kaynakların etkin ve verimli bir şekilde kullanılması günümüzde yönetim sorunlarının en önemlilerinden birisi haline gelmiştir.

Yönetim biliminin temel amaçlarından birisi eldeki kaynakları en verimli şekilde kullanılmasını öğretmektir. Bir başka deyişle eldeki en iyi imkânları kullanarak; üretim faktörlerini (insan, para, zaman, araç-gereç ve makineler) kaynak israfına yol açmadan, işletmenin ve dolayısıyla insanların yararına en etkin ve verimli şekilde kullanma (Güney, 2000:262-263) yol ve yöntemlerinin bulunmasıdır. Bu nedenle küreselleşen dünyada, insanların gereksinimlerini karşılayacak mal ve hizmetlerin üretilmesinde gerekli olan bilgi ve becerinin elde edilmesi çok önemli bir konu olmuştur. Bu yetenek ve becerilerinin birincisi de yönetim bilgi ve becerisidir(Mucuk, 2014:127-128). Bugün, dünya üzerinde yerinde yüz binlerce, milyonlarca insan zaman gözetmeksizin, mal ve hizmet üretmek için devamlı olarak çalışmakta ve zihinsel ve düşünsel yeterliliğe sahip eğitilmiş kişiler de bilgi ve becerileri sayesinde bu çalışanları yönetmektedir.

Yönetim birçok bilim dalı ile ilişkili bir olgudur. Bu nedenle yönetim kavramı farklı şekillerce ele alınmıştır. Ekonomistler; üretim sürecini verimli ve etkin kılmak için gerekli olan yönetimi; bir üretim faktörü olarak toprak, sermaye ve işgücü açısından; yönetim bilimciler, örgüt, yöneten-yönetilenler olmak üzere iki grup arasındaki ilişkilerden oluşan bir otorite sistemi olarak ele alırken, toplum bilimciler, bir sınıf ve saygınlık sistemi olarak ele almıştır (Gürüz ve Gürel, 2009:17-18). Görüldüğü gibi değişik bilim dallarında çalışan yazarlar kendi bakış açılarına göre farklı tanımlar ortaya koymuşlar, kendi ihtiyaç ve amaçlarına göre tanım geliştirmişlerdir.

Yönetim denildiğinde, en önce insanlar olacak şekilde üretim faktörlerinin amaçlar ve hedefler yönünde etkin ve verimli kullanımı anlaşılmalıdır. Üretim faktörlerinin diğer unsurları olmasa dahi, faaliyetleri gerçekleştirmek, belirlenen hedef ve amaçlara ulaşabilmek için, insanın olması yeter ve gerek koşuldur (Öztürk, 2003:123). Yönetimden söz edebilmek için iki veya daha çok insanın belirli bir amaç için yan yana gelmesi ve bir grup faaliyetinin bulunması gereklidir. Bu nedendir ki yöneticinin işinin daha çok insan yönetimi ile ilgili olduğu söylenebilir (Koçel, 2010:58-59). Yönetim farklılıkları ve seçenekleri anlamak ve eylemleri etkilemek ile ilgilidir. İşlerin sürdürülebilmesi için örgütlere ve bireylere yardım edilmesi ile ilişkilidir (Mintzberg, 2009:R2). Buradan da anlaşılacağı gibi yönetim uygulamaları, insanların yöneten ve yönetilen gibi bir sosyal farklılaşma içine girdikleri, belirlenen amaçlara yönelmiş insancıl, sosyal ve psikolojik yönü olan faaliyetler bütünüdür.

Bu kapsamda yönetim ile ilgili yapılan tanımlardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- *Yönetim*, en basit anlamıyla, başkaları ile iş görmek olarak tanımlanabilen (Güney, 2012a:6); işbirliğine dayanan ve bir amaca yönelmiş grup davranışıdır. Başka bir deyişle; belirlenen bir amaca ulaşmak için insanlar arasında iş birliği yaratma ve onları bu amaçlara doğru eyleme geçirme faaliyet ve gayretlerinin toplamıdır (Güney, 2000:261-262).
- *Yönetim*, örgüt çalışanlarını örgütün amaçları yönünde çalıştırabilmektir (Tortop, 1990:117).
- *Yönetim*, örgüt ya da organizasyonu amaca ulaştırma etkinliğidir (Genç, 2004:31).
- *Yönetim*, bazı işleri diğerleri ile beraber ve onlar aracılığıyla etkin ve verimli bir biçimde yapabilmektir (Robins vd., 2013:6).
- *Yönetim*, belirli bir amaç için bir araya gelmiş insan grubunu belirlenen ortak bir amacı gerçekleştirmek için iş birliğine yönlendirme ve aralarında koordinasyon sağlayarak, en yüksek verimliliği elde edecek biçimde planlama, uygulama ve denetleme yapma sürecidir (Gürüz ve Gürel, 2009:17).
- *Yönetim*, başkaları aracılığı ile belirlenen amaçlara ulaşmak maksadıyla diğer insanlara iş yaptırma faaliyetlerinin tamamıdır (Tosun, 1992:161). Başka bir deyişle yönetim, insanları ortak bir amaca ulaştırma uğrunda iş birliğine inandırarak bir faaliyeti, bir işi başkasına seve seve, yani isteyerek yaptırma sürecidir (Tosun, 1992:361).
- *Yönetim*, insanların belirledikleri ortak amaçlara en kısa zamanda ve en yeni biçimde ulaşmaları için grup halinde eyleme geçmeleridir (Öztürk, 2003:121).

- *Yönetim*, üzerinde uzlaşılan ortak bir amaca erişme yolunda girişilmiş iş ve faaliyetler bütünüdür (Birdal, 1994:233).
- *Yönetim*, amaçların belirlenmesi, ulaşılması ve elde edilen sonuçların ölçülmesidir. Diğer bir deyişle yönetim, organizasyonun çizilen ortak amaçlarına erişebilmesi için birlikte ve dayanışma içinde giriştiği, bilinçli ve düzenli hareketlerin toplamıdır (Sabuncuoğlu ve Tokol, 2005:117-118).
- *Yönetim*, organizasyon içinde gerçekleşen, yönetilen kişilerin mutluluğunu sağlamak amacıyla onları sevk ve idare etme faaliyetidir (Göksu, 2007:183).

Buraya kadar yapılan tanımlar yönetimi örgüt amaçlarına ulaşmak maksadıyla başkaları ile birlikte yürütülen bir grup faaliyeti olarak ele almaktadır. Bu tanımlamalara göre, bir amacın ve bu amaca ulaşmanın söz konusu oldu hallerde yönetim de var olmaktadır. Birçok insan tarafından da kabul gören bu tanımlar yönetimi bir grup faaliyeti olarak açıklamaktadır. Yönetimi farklı bakış açıları ele alan ve amaçları gerçekleştirme doğrultusunda kaynakları, ortak bir çaba ve iş birliği içinde uygun ve etkin kullanmak gerektiğini vurgulayan diğer tanımlamalar ise şu şekilde sıralanabilir:

- *Yönetim*, belirlenen amaçları gerçekleştirebilmek maksadıyla en başta insan kaynağı olmak üzere, diğer kaynakları (para, araç-gereç, demirbaş, hammadde, yardımcı madde ve zaman) birbiri ile uyum içinde, etkin ve verimli kullanılabilmeyi sağlayacak kararlar alma ve alınan kararları uygulama süreçlerinin tümüdür (Eren, 2003:3-4).
- *Yönetim*, mevcut tüm kaynakları belirli amaçları başarabilmek maksadıyla birbirleriyle ahenkli, etkin ve verimli bir şekilde kullanabilmeyi sağlayacak kararlar alma ve bunları hayata geçirme sanatı ve bilimidir (Ertürk, 2013:173).
- *Yönetim*, örgüt amaçlarının mümkün olan en etkili ve verimli şekilde gerçekleştirilebilmesi için, planlama, örgütlenme, yürütme, koordinasyon ve kontrol olmak üzere yönetim fonksiyonlarına yönelik, kavram, kural, kuram, ilke, yaklaşım ve yöntemlerin, sistemli ve bilinçli bir biçimde, ustalıkla uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümüdür (Baransel, 1994:25).
- *Yönetim*; örgütün amaçlarına ulaşmak üzere insan, makine ve para gibi örgütlenmemiş üretim faktörlerini bir araya getiren, dinamik ve hareketli bir işlev, diğer kişilerin çabaları aracılığıyla amaçların başarılması sürecidir. Örgüt bir anatomi ise, yönetim bir fizyolojidir (Can, 2007:3).
- *Yönetim*, erişilmek istenen amaçların etkili ve verimli şekilde gerçekleştirilmesi için, beşerî gücün ve maddi kaynakların sağlanarak üretime yönlendirilmesi ve etkili bir şekilde kullanılmasına ilişkin faaliyetlerin tümüdür (Baransel, 1994:44-45).
- *Yönetim*, bir organizasyonda daha önceden belirlenen amaçlara ulaşabilmek için elde mevcut insancıl, ekonomik, maddi ve bilgi kaynaklarının toplanması

ve amaçları gerçekleştirme yönünde kullanılması sürecidir (Taşkiran, 2010:35).

- *Yönetim*, devamlı olarak değişen çevrede sınırlı örgütsel kaynakları etkili bir biçimde kullanarak örgütün organizasyon amaçlarına etken bir şekilde ulaşmak için diğer insanlarla ve beraber çalışmaktır (Özalp, 2004:3-4).
- *Yönetim*; önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmak için kaynakların, yönetim fonksiyonlarıyla eşgüdümünün sağlanması sürecidir (Baransel, 1994:26).

Yönetimden bahsedildiğinde bazen bir süreç, bazen sürecin yapı taşları olan kişi veya gruplar, bazen bilimin sağladığı belirli bir bilgi topluluğu, bazen bilgilerin bilinçli ve sistemli bir biçimde maharetle uygulandığı sanatsal bir uygulama anlatılmak istenmektedir. Ancak unutulmaması gereken husus bu sürecin vazgeçilmez unsurunun insan olduğu gerçeğidir (Fındıkçı, 2012:61-62). Görüldüğü gibi yönetim çok boyutlu bir kavram

Çoğu insanın yönetim hakkında az da olsa bir fikri vardır ve yönetimin günlük işlerden ayrı bir iş olduğunun farkındadır (Özalp, 2004:4). Bu nedenle yönetim kavramı çeşitli yazarlar tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlar uzmanların bakış açılarının görülmesi bakımından yararlı olmaktadır. Tüm yaklaşımların ortak noktası yönetimi, diğer kişilerin çabaları aracılığıyla belirlenen ortak amaçlara ulaşma ve başarıya yönünde iş birliği yapma ve birtakım faaliyetlerden oluşan bir olgu, bir süreç olarak ele almasıdır. Amaçlar ise beklenen nihai sonuçlardır.

Sonuç olarak yönetimi kısaca tanımlayacak olursak *yönetim*, bir organizasyonda, belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere personelin beraber çalışması, mevcut kaynakları (insan, para, teknoloji, makine, hammadde, zaman vb.) etkin ve verimli kullanabilmek için yönetim fonksiyonlarını (planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol) etkili olarak kullanma ve uygulama sürecidir.

Yönetim, geleneksel değerlere, inançlara, hükümet ve politik sistemlere bağlı sosyal bir süreçtir. Yönetim, yaşamın sürdüğü, dokunduğu her alanda izini sürdüğümüz bir olgudur (Robins vd. 2013:1). Bu nedenle yönetim kültürel şartlara uygun olmalı, yönetim ve yöneticiler, kültür ve topluma şekil vermelidir (Drucker, 1999:12).

Günümüzde yönetim anahtar bir kavram olarak sosyal, siyasal ve finansal hayatın vazgeçilmez bir unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. İşletmeler arasında rekabet giderek yoğunlaşmış, bunun yanı sıra ekonomik koşullar, üretim yapan işletmeleri

etkili yönetim sistemlerine sahip olma konusunda zorlamaya başlamıştır (Gürüz ve Gürel 2009:17). Her yönetici amacı ne olursa olsun, işletmeyi bölümleri ile birlikte bir bütün olarak ele almak, eldeki bilgi ve yöntemleri günün şartlarına uygun olarak kullanmak ve uygulamak, uygun personelle, uygun zamanda, doğru işleri yapmak durumundadırlar.

#### **2.1.4. Yönetici kavramı ve tanımı**

Yönetim tarihi incelendiğinde, sanayideki hızlı gelişme değişme süreci sonucunda ve daha üst düzeyde toplum halinde yaşamın bir sonucu olarak, insanlar yönetenler ve yönetilenler olmak üzere iki sınıfa ayrılmıştır (Öztürk, 2003:121). Böylelikle yetki sahibi yönetici ile, verilen emirleri yerine getirecek yönetilenler ayrımı ortaya çıkmış, yapılan bu kaba ayırım günümüze kadar süregelmiştir.

Yönetici sınıfının doğuşunda birçok etken rol oynamıştır. Yönetimin bir bilim haline dönüşmesini sağlayan sistemli ve bilimsel bilgi birikiminin oluşması, yönetim uygulamalarını sezgi ve deneyime dayalı bir “zanaat” olmaktan çıkararak bilimsel bilgilere dayanan bir “sanat” haline dönüştürmüştür. Sanayileşme ile birlikte örgütlerin büyüklükleri artmış, teknolojik gelişmelerin hızlanması, rekabetin şiddetlenmesi gibi nedenlerden dolayı etkili bir biçimde yönetilmeleri son derece güçleşmiş, örgütlerin etkin olarak yönetilmeleri büyük bir önem kazanmıştır. Böylece, nitelikleri yüksek ve sayıca fazla yönetici talebini daha kısa zamanda, kolay ve etkili bir şekilde karşılamak için çareler aranmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda da örgütler içinde yöneticiler gurubu ve toplumsal düzeyde de, yöneticiler sınıfı ortaya çıkmış ve sayıları hızla çoğalmıştır (Baransel, 1994:30-47).

Yönetim insan hayatının her döneminde, ailede, işyerinde ve toplumda var olan, karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir (Sabuncuoğlu ve Tokol 2005:117). Bu süreç örgüt amaçlarına ulaşmak için bazı uzman ve tecrübeli kişileri ve bunların kullanacağı bazı yetkileri zorunlu hale getirmektedir (Fındıkçı, 2012:61-62). Teknolojinin hızlı gelişimi ve haberleşme olanaklarının üstünlükleri sayesinde, işletmelerin etkin ve verimli yönetilmeleri amacıyla uzmanlaşmış ve yetkinlikleri kanıtlanmış yönetim yaklaşımların, bu yaklaşımları benimseyen (Çetin 2008:15), süreci yönetecek ve sürecinin işletme sorumluluğunu alacak kişilere yani idarecilere ve yöneticilere ihtiyaç duymaktadır.

Yöneticiler örgütler içinde çalışırlar. Ancak, örgütte çalışanların hepsine yönetici denilemez. Örgüt içinde çalışanlar ikiye ayrılır. Yöneticiler ve yönetici olmayanlar. Yönetici olmayanlar diğer çalışanlar, ortaklar, katılımcılar vb. kişilerdir. Yöneticiler ise, örgütte diğer insanların faaliyetlerini gözlemleyen, yönlendiren ve kontrol eden bireylerdir. Ancak bu onların doğrudan iş yapmadığı, projelerde çalışmadığı anlamına gelmemelidir (Robins vd., 2013:5). Örneğin bir mühendis hem yönetici olabilir hem de bir projede uygulayıcı olarak yer alabilir, bir doktor hem hastane yöneticisi olabilir hem de aynı hastanede hastaları muayene edebilir.

Örgütlerde yönetim faaliyetleri yöneticiler tarafından yerine getirilirler. Bununla birlikte yöneticiler tarafından yerine getirilen her faaliyet yönetim faaliyeti olmayabilir. Örneğin, müşterilerle ilişkiler, diğer işletmelerin yöneticileri ile yapılan görüşmeler, alıcılarla yapılan sözleşmeler vb. bu faaliyetlerden değildir. Yönetim faaliyetleri örgütlerin varlığını sürdürebilmesi ve gelişimi ile ilgili iş birliği sistemlerinin devamlılığını sağlayan faaliyetlerdir. Beş grupta toplanan bu faaliyetler, daha önce belirtilen yönetim fonksiyonları olarak adlandırılmaktadır (Baransel, 1994:27). Aynı zamanda yöneticilerin yapacakları işlerin çerçevesini de bu faaliyetler oluşturmaktadır.

Yöneticilik miras yolu ile elde edilen bir olgu değildir. Eğitimle, tecrübeyle ve kendini yetiştirerek ve devamlı kendini yenileyerek elde edilebilecek bir meslektir(Yılmaz, 2010:21). Yöneticilik mesleği hem doğuştan gelen hem de sonradan öğrenilmiş bilgiyi ve beceriyi gerektirir (Koçel, 2010:6). Yöneticilik insanları belirli amaçları gerçekleştirecek faaliyetleri yapmaları için yönlendirmek, yönetmektir. Başkaları ile birlikte, başkaları aracılığıyla, onları çalıştırarak işlerin yapılmasını sağlayan herkes yönetici rolü oynamaktadır (Koçel, 2010:102). Günümüzde, yöneticilik işi giderek profesyonelleşen meslekler arasında yerini almakta, giderek daha karmaşıklaşmaktadır (Wott, 1972:29). Yöneticiliği sadece yöneticiler değil başka meslek mensupları da yapmaktadır. Örneğin; bir öğretmenin okulda müdür olması, bir müdürün ders vermesi, bir fabrikada mühendisin müdür olarak görev yapması, bir doktorun hastane yöneticiliği yapması bunlara çok basit birer örnektir (Tosun, 1992:359). Görüldüğü gibi, yöneticiler sadece yönetim işleri değil başka tür ve nitelikte işlerle de meşgul olabilmektedirler.

Yönetici, emri altında bulunan personeli sevk ve idare ederken yönettiği örgütün amaçlarını daima göz önünde bulundurur, emrinde bulunan astları eyleme geçirir, onlara emir verir, onları komuta eder, denetler. Bunun için elindeki tüm olanaklardan faydalanır ve sonuçta örgütsel amaçlara ulaşmaya çalışır. Bütün enerjisini bunun için kullanır (Tortop, 1990:125). Yöneticilik işinin özü çalışanları misyon ve amaçlar yönünde hareket etmeleri ve iş yapmaları maksadıyla etkilemek ve eylemlerinden sonuç üretmektir. Buradaki sonuç sözü, hedefler doğrultusunda müşteri için değer yaratmayı ifade etmektedir. Sonuç üretmek için etkileme söz konusu olacağından, yöneticilik işinin esasının çalışanları etkilemek olduğu söylenebilir (Koçel, 2010:570). Ancak bu etkileme bir liderin astlarını etkilemesi gibi çok güçlü olmamaktadır. Burada daha çok yöneticinin makamı ve sahip olduğu yetkileri kullanması ön plandadır.

Yönetim faaliyetlerinde başarı iki faktöre bağlıdır (Özalp, 2004:10); Birincisi ilkelerin, yöntem ve tekniklerin çok iyi bir biçimde ortaya konulduğu, görevlerin ve sorumlulukların net bir biçimde belirlendiği, iş tanımı ve kurallarının açık olarak saptandığı, standartların oluşturulduğu iyi örgütlenmiş bir yapıdan oluşan yönetim sistemi, ikincisi iyi yetişmiş bir yönetici veya yönetici grubudur. Yönetim sistemi gerekli ama yeterli koşul değildir. İkinci faktör olan yönetici veya yönetici grubu çok daha önemlidir

Yönetici, yöneticilik kavram, teori, metot ve tekniklerini bilmeli, bunları doğuştan gelen beceri ve yetenekleri ile birleştirerek örgütünü, bölümünü veya grubunu başarıya ulaştırabilmelidir (Koçel, 2010:6). Yöneticiler, başarılı olabilmek için bir olguyu; tanımlamayabilmeli, analiz edebilmeli ve ölçüm yapabilmeli, bilimsel teknik ve yöntemleri kullanarak sonuçları yorumlayabilmelidirler (Can, 2007:4). En son aşama da elde ettikleri sonuçları örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi maksadıyla kullanabilmelidirler. İyi bir yönetim sistemine sahip bir işletme kötü bir yöneticinin elinde amaçlarına ulaşamayabilir, başarısız olabilir. Bunun tersi de söz konusudur. İyi bir yönetici başarısız bir işletmeyi başarılı kılabilir. İşletme tarihi bununla ilişkin birçok örnekle doludur.

Yönetici sözcüğünün kökenin asırlar öncesine dayandığı söylenmektedir. Bir kaynağa göre, ilk defa yönetimde bulunan bireyi tanımlamak için 1558 yılında ortaya çıkmıştır. Başka bir kaynak, kelimenin kökenin atlarla ilgilenmek ve eğitmek



anlamına gelen “*maneggiare*” kelimesinden türediğini, Latince bir sözcük olan “*manus* (el)’tan gelen “*mano*” sözcüğünün türevi olduğunu, kelimenin kökenin atların insan eli aracılığıyla eğitilmesi, kontrol edilmesi ve yönetilmesi anlamına geldiğini belirtmektedir. Diğer bir kaynak ise, “bir işletmeyi veya resmi bir kurumu idare eden kişi” anlamındaki belirli kullanımının 18. yüzyıl başlarında ortaya çıktığını, ancak yönetim ve yönetici kelimelerinin kurumsal anlamda 20. yüzyılın başlarında “kurumda çalışanları kontrol ve yönetme” anlamında kullanılmaya başlandığını ve ilk defa Frederick Winslow Taylor tarafından yaygınlaştırıldığını ifade etmektedir (Robins vd., 2013:7).

En basit anlamıyla yöneticilik mesleğini yapan kişiye *yönetici* denir. Yönetici – *manager*-, idare eden ve içeriğinde kontrolün de yer aldığı bir kavramdır (Yılmaz, 2010:21). Yönetici ile ilgili olarak yapılmış bazı tanımları da şu şekilde sıralayabiliriz:

- *Yönetici*, başkalarına iş gördüren, diğer bir deyişle başkaları vasıtasıyla iş gören, bir grup insanı belli bir hedefe yönelten kişidir (Tosun, 1992:360).
- *Yönetici*, örgütten ve alt kademelerden sorumlu kişidir (Mintzberg, 1990:2).
- *Yönetici*, yönetim sürecini yöneten, emrine verilmiş bir grup insanı ve kaynağı belirli amaçlara ulaştırma etkinliğini gösteren biridir (Ertürk, 2013:22).
- *Yönetici*, işletmeye sahip olmadan, girişimcinin yaptığı işlerin benzerini yapan, bunları işletmenin amacına ulaşması için yönlendiren, bu işler karşılığında aylık alan kişidir (Oluç, 1963:4-5).
- *Yönetici*, maddi araç, gereç ve parasal kaynakların olmadığı durumlarda dahi, daha önceden belirlenen bir veya birden fazla amacı gerçekleştirmek maksadıyla insanların faaliyetlerinden yararlanan ve onları etkileyen kimsedir (Eren, 2003:3-4). Diğer bir bakış açısıyla yönetici, belirli bir zaman aralığında ve değişken çevre şartları altında, belirlenen amaçlara ulaşmak üzere, beşerî ve maddî üretim faktörlerini (insan, para, hammadde, makine, malzeme, demirbaş, donanım vb.) bir araya toplayan ve üretime koşan, birbirleri arasında uyum ve işbirliği sağlayan kişidir (Eren, 2003:9).
- *Yönetici*, bir örgüte mensup olarak çalışan, insanların yapacakları faaliyetleri planlamaya ve kontrol etmeye yetkili, nihai sorumluluğu yüklenen kimsedir (Hunt, 1967:51).
- *Yönetici*, sahip oldukları yasal yetki çerçevesinde sorumluluk alarak ve var olan kuralları uygulayarak örgütsel amaçların gerçekleşmesi yönünde faaliyetlerin düzenli bir biçimde yürütülmesini sağlayan kişidir (Güney, 2015c:2).
- *Yönetici*, yönetimin kendisine verdiği güç, yetki ve otoriteyle, yönetim işlevini yönetim fonksiyonlarının (planlama, örgütleme, yürütme ve koordinasyon, denetleme) aracılığıyla gerçekleştiren kişidir. Bu kişi, genel

olarak başkaları tarafından göreve getirilir, belli kurallarla iş yapar, belirli bir süre için işin başına geçirilir. Ayrıca, profesyonel anlamada çalışma alışkanlıkları vardır ve yaptığı iş için eğitim görmüştür (Fındıkçı, 2012:62).

- *Yönetici*, işletme sahipleri adına çalışan, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için gayret gösteren, planlama, uygulama ve en sonunda da denetleme faaliyetlerini yürüten kişidir (Efil, 1987:5).
- *Yönetici*, örgüt içinde başka insanların yaptıklarını izleyen, yönlendiren ve işi yönetmek olan bireydir (Robins vd., 2013:5).
- *Yönetici*, yönetim sürecinin başında bulunan, bir plan dahilinde örgütsel amaçlara ulaşılması için örgütün çalışanlarına iş yaptıran, yönetim gayret ve faaliyetlerini üstlenen, örgütü yönetmekten sorumlu kişidir. Başka bir deyişle yönetici, astlarını belirli bir amaca ulaşmaları için iş birliği ve uyum içinde çalıştıran, örgütün sahip olduğu kaynakları yönetim işlevleri yönünde kullanan kişidir (Gürüz ve Gürel, 2009:31).
- *Yönetici*, kar ve risk sorumluluğunu başkalarının üzerinde bırakarak üretim faktörlerini bulan, bir araya getiren, yönlendiren, yöneten ve üretimi gerçekleştiren, bu işi meslek olarak yapan, buna karşılık bir maaş alan kişidir (Öztürk, 2003:127).
- *Yönetici*, yönetim alanında birikmiş sistematik ve bilimsel bilgi topluluğuna ek olarak, kendi bireysel beceri ve yeteneklerini de kullanan, yöneticilik işini fiilen yapan kişidir (Koçel, 2010:63). Aynı zamanda yöneticiler; risk ve kar başkalarında kalmak, mal ve hizmet üretmek amacıyla, üretim faktörlerini bularak birleştiren, bunları yönlendiren ve bu işi kendisine meslek edinerek tüm bunların karşılığında da belirli bir ücret alan kişidir (Koçel, 2010:63-65). Bu nedenle işletme sahipleri yöneticiden sürekli başarı bekleyecek, başarısı işletmeyi amaçlarına ulaştırması ile ölçülecek ve sürekli olarak başarılı olmak zorunda kalacaktır.

Tanımlar incelendiğinde ortak olarak üzerinde durulan konuların, ortak bir amaç için bir insan topluluğunun var olması ve yönlendirilmesi, eldeki kaynakların etkin ve verimli kullanılması, bunları yapacak nitelikli bir kişinin bulunması ve tüm bu faaliyetleri yönetmesi olduğu görülmektedir.

Tüm bu açıklamalar ışığında **yönetici**, belirli bir süre ile göreve getirilen, kar ve risk başkalarında olmak kaydıyla üretim kaynaklarını bulan ve bunları üretim için yönlendiren, belirlenen örgütsel amaçlara ulaşmak amacıyla, elde edilen kaynakların etkin olarak kullanılması için planlama, örgütlenme, uygulama, koordinasyon ve kontrol faaliyetlerinin düzenli bir şekilde yürütülmesini sağlayan, iş yaptırmaya gücünü ve sanatını kullanan, nihai sorumluluğu üstlenen ve bunun karşılığında da belirli bir ücret alan profesyonel bir kişi olarak tanımlanabilir.

Yönetim sürecinin en önemli unsuru hiç kuşkusuz ki yöneticilerdir. Ancak, yönetimin diğer unsurlarından biri olan yönetilenleri de göz ardı etmemek gerekmektedir.

*Yöneticilik* ise; çalışanların ya da örgütün belirlenmiş amaçları başarabilmesi maksadıyla gayret sarf etme, iş birliği yapma ve etkin karar alma süreci olarak tanımlanabilir.

Yöneticilerin kendileri ve çalışanları için aradıkları nitelik, artan baskı ve hızlı değişim karşısında sürdürülebilir yüksek performanstır (Loehr ve Schwartz, 2001:120). Bu nedenle önceden saptanan hedef ve amaçlar yönünde hareket eden yöneticiler her şeyi planlı ve programlı bir şekilde yürütürler (Yılmaz, 2010:21). Yöneticilerin bir patron gibi çok çalışması, girişimci kadar risk alması, bir lider gibi etkileyici ve zorlayıcı olması, bir koç gibi rehberlik etmesinden ziyade, belirlenen kurallar çerçevesinde ve amaçları başarma doğrultusunda, organizasyona nezaret etmesi beklenmektedir (Fındıkçı, 2012:62-63). Bu nedenle her yönetici, aslında bir anlamda “emanetçi”dir. Başkalarının kendisine verdiği ve başkaları adına elde ettiği kaynaklar yardımıyla bu hedeflere ulaşmak zorundadır. Yöneticinin var olma sebebi de budur (Koçel, 2010:497). Onlardan beklenen tanımlanan ve kuralları belli bu oyunu doğru oynayabilmeleridir.

Örgütlerde yöneticilerin kimler olduğunu anlamak çok zor olmayan bir konudur, ancak her yöneticinin bir unvana sahip olduğu unutulmamalıdır (Robins vd., 2013:5). Örgütsel anlamda yönetici, küçük bir işçiyi kontrol eden en küçük yönetim biriminden (nezaretçi, ustabaşı, şef vb.), orta basamaklardaki şube müdürü, bölüm başkanı ve en üstlerdeki genel müdür, kurul başkanı gibi kimselere kadar, örgütün çeşitli kademelerinde görev yapan herkes demektir (Hunt, 1967:49).

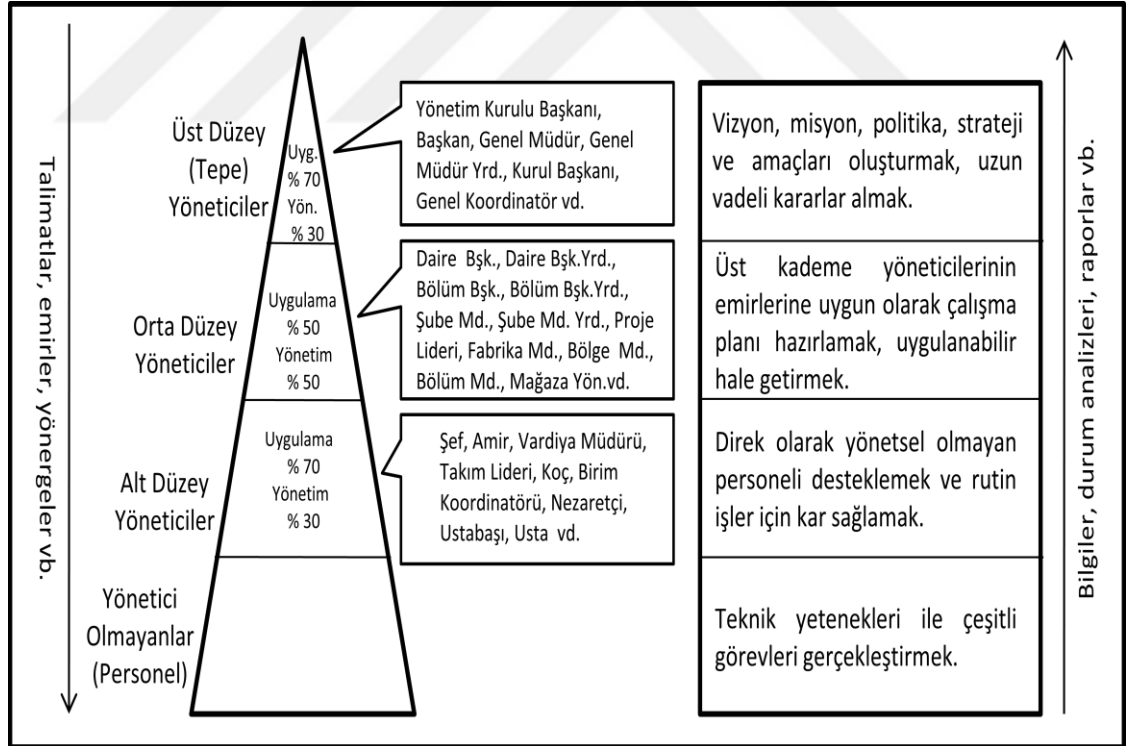
Yönetici kavramının tam anlamıyla anlaşılabilmesi için, yönetim düzeylerinin kapsamlı bir şekilde ele alınması faydalı olacaktır (Gürüz ve Gürel, 2009:25). İşletmelerin yönetimi genelde karar alma esnekliği ve devamlı faaliyetlerin daha sağlıklı yürümesine olanak veren hiyerarşik yönetime dayanır (Akdemir, 1999:70-171). Yöneticiler konusunda çalışma yapılırken yönetim düzeyleri ve yöneticiler genelde üst (tepe), orta ve alt düzey yönetim ve yöneticiler olmak üzere üçe ayrılarak incelenmektedir.

*Üst düzey yöneticiler*, bir organizasyonun en üstünde yer alan ya da o düzeye yakın olan (Robins vd., 2013:5), örgütsel hiyerarşinin en üst basamağında bulunan yöneticilerden oluşmaktadır. Bu nedenden dolayı “tepe” yönetim olarak da adlandırılmaktadırlar (Gürüz ve Gürel, 2009:27). Bu yöneticiler birinci derece sorumlu olarak başında buldukları örgütün üst yetkilerini kullanan (Genç, 2004:29), yetkinin ve gücün toplandığı, örgütü yönetme sorumluluğu taşıyan kişilerdir (Mucuk, 2001:133). Bir organizasyonun yönlendirilmesi hakkındaki kararların alınmasından, tüm çalışanları etkileyecek politika ve felsefeler belirlemekten ve bunları uygulamaktan sorumludurlar (Robins vd., 2013:5). Kısaca üst kademe yöneticiler; işletmenin vizyon ve misyonunu oluşturur, stratejilerini belirler (Öztürk, 2003:125) stratejiler geliştirir, araştırma ve geliştirme gibi yönetsel faaliyetlerle ilgilenir (Genç, 2004:29) yani tüm kuruluşun yapısını tasarlamakla uğraşırlar (Robins vd., 2013:12). Bu kişiler; başkan, başkan vekili, genel müdür, genel müdür yardımcısı, yönetim kurulu başkanı, yardımcıları ve üyeleri, kurul başkanı, genel koordinatör ve koordinatör gibi çeşitli unvanlara sahiptirler.

*Orta düzey yöneticiler*; üst kademe ve alt kademe yöneticiler arasında konumlanan, üst yönetim ile diğer yönetim kademeleri arasında geçişi sağlayarak, örgütsel iletişimi etkinleştiren yöneticilerdir. Üst ve alt kademe yönetim arasındaki koordinasyonu ve ilişkileri sağlarlar. Üst yönetimce saptanan amaçlara ulaşmak için zorunlu olan faaliyet ve işlerin birbirleri arasında koordinasyonundan sorumludurlar(Gürüz ve Gürel, 2009:27-28). Üst kademe tarafından belirlenen plan, politika ve stratejileri uygulamaya koyarlar. Taktik ve operasyonel işleri yürütürler(Genç, 2004:30). Bu yöneticiler, yaygın olarak üst yönetimce saptanan amaçları ve hedefleri, alt düzeydeki yöneticilerin anlayacağı şekilde ayrıntılı hale getirip, uygulama planları hazırlamaktan ve detaylandırmaktan sorumludurlar (Robins vd., 2013:5-6). Daha çok alt kademe yöneticilerin çalışmalarını koordine eder ve uygulamaya dönük faaliyetler icra ederler (Mucuk, 2001:133), insan ilişkilerini olumlu biçimde yönlendirirler (Öztürk, 2003:125), diğer yöneticileri ve çalışanları yönetirler. Ancak yatay örgüt yapılarına geçilmesi ve yönetim bilgi sistemlerinin devreye girmesi ile önemlerinin azaldığı konusunda görüşler vardır(Genç, 2004:30). Bu yönetim seviyesinde daire başkanı ve yardımcısı, bölüm başkanı ve yardımcısı, fabrika müdürü, bölge müdürü, proje lideri, birim şefi, idare amiri, şube müdürü, müdür muavini gibi yöneticiler bulunmaktadır.

*Alt düzey yöneticiler* ise; örgüt piramidinin yöneticiler açısından en alt seviyesini oluşturan (Gürüz ve Gürel, 2009:28) ilk seviye yöneticilerdir. Faaliyetleri bizzat yapan çalışanlardan sorumludurlar (Öztürk, 2003:125). Sorumluluk alanları içinde memurlar, işçiler, teknik, ticari personel veya büro personeli vardır (Mucuk, 2001:133). Yönetici olmayan personelin günlük rutin faaliyetlerini yönetirler. Odaklarında bireylerin ve grupların işlerini tasarlamak vardır (Robins vd., 2013:6-12). Görevleri, kurallar ve yöntemler çerçevesinde işin yapılmasını sağlamak, personele teknik destek sağlamak, teknik yetkinliğe sahip personele liderlik ederek, yönlendirmek, motive etmektir. Bunun yanında örgüt adına temsil, iletişim sağlama, bilgi toplama ve yayma gibi görevleri de vardır (Genç, 2004:30). Bu seviyedeki yöneticiler ise, takım lideri, koç, vardiya müdürü, birim koordinatörü şef, amir, nezaretçi, ürün hattı yöneticisi, büro yöneticisi, ustabaşı ve usta vb. unvanlar altında toplanmaktadır.

Yönetim düzeyleri ve yönetici kademelerini gösteren yapıyı şematik olarak şu şekilde gösterebiliriz:



**Şekil 2.1:** Yönetim Düzeyleri ve Yöneticiler

**Kaynak:** Akdemir, 1999:171, Gürüz ve Gürel, 2009:26, Mucuk, 2014:133, Genç, 2004:30.

Görüldüğü gibi, bir örgütte çalışanlar hiyerarşik bir yapı içerisinde faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu yapı içerisinde üst, örgütün karar organı ve iş yaptırma gücü olan sorumlu yöneticileri; ast ise, işi bizzat yapan, bir üste bağlı olarak çalışan kişileri ifade etmektedir (Gürüz ve Gürel, 2009:25). Astlar, üstlerden gelen emirler yönünde hareket etmektedirler. Üst düzeyde yer alan yöneticiler, alt düzeyde konumlanan yöneticilere nazaran daha az emir verirler. Üst yöneticiler genel emirler, genelgeler (Tortop, 1990:121), talimatlar, yönergelerle astlarını yönlendirme, iş yaptırma gücüne ve yetkisine sahiptirler. Buna karşılık alt düzey yöneticiler; bilgiler, durum analizleri ve raporlar aracılığıyla üst yönetimle iletişim kurma şansı bulurlar (Gürüz ve Gürel, 2009:26).

Yöneticiler örgütteki seviyeleri yükseldikçe zamanlarının çoğunu planlamaya ayırır ve başkalarını daha az izlemeye başlar (Robins vd., 2013:12). Üst seviyelerde çalışanlara ait bilgilere sahip olmak daha da önem kazanır. Alt seviyelerde ise ihtiyaç duyulan işlere ilişkin teknik bilgi ve becerilerdir. Örneğin, alt seviye yöneticisi konumunda bulunan bir nezaretçi veya büro yöneticisi başkalarına iş yaptırdığı için hem bir yönetici hem de işi bizzat yapan kişidir. Ancak zamanını daha çok işi yapmakla geçirir, bu nedenle yöneticilik yönü biraz zayıf kalır. Yöneticinin seviyesi yükseldikçe yönetici niteliği giderek artar (Tosun, 1992:362-363). Orta seviyede bulunan yöneticilerde ise her iki niteliğin eşit olması istenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Seviyelerine bakılmaksızın her yönetici karar verici konumundadır. Her yönetici, yönetim faaliyetlerini yürütür, faaliyetlerin sonucunda kontrol yapar ve bu faaliyetler için farklı zaman harcar. Ayrıca, faaliyetlerin içeriği yöneticinin seviyesine göre değişir (Robins vd., 2013:11). Yönetim faaliyetleri bütün diğer faaliyetlerin gerekli koşuludur ve icra edilen tüm faaliyetlerde yöneticilik işlevleri yer alır. Başka bir ifade ile ister üretim bölümünde ister pazarlama bölümünde ya da finans bölümünde yönetici olsun ilgili olduğu bölümle ilgili olarak tüm işleri planlayacak, yöneltecek, koordine edecek ve kontrol edecektir (Mucuk, 2001:131).

Yöneticinin işi hakkında yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, en alt düzey yöneticilerden en üst düzey yöneticilere (devlet yöneticileri vb.) kadar genelde işlerin farklılaşmadığı, yalnızca rollerin, harcanan zamanın ve kapsamın değiştiğidir (Mucuk, 2001:132). Yani yönetici, her yerde yöneticidir. Ancak yöneticinin görev,

sorumluluk ve rollerinin derecesi bulunduğu konuma, örgütün kâr amaçlı olup olmamasına, örgütün büyüklüğüne ya da küçüklüğüne göre değişmektedir.

Örgütler yetki ve otorite kavramından yola çıkarak yönetsel düzeyleri oluşturmaktadırlar (Gürüz ve Gürel, 2009:26). Ortaya çıkan yapı örgütleri amaçlara ulaştırmada daha da etkili kılmaktadır. Her yönetsel basamak kendine özgü özellikleri barındırmakla birlikte birbirleri ile bağlantılıdır. Bu nedenle örgütün amaçlarına erişebilmesinde yönetsel olan veya olmayan her basamak arasında belirli bir uyum olmak zorundadır. Ancak bu yolla örgütler istenen başarıya ulaşabilirler(Akdemir, 1999:170). Yöneticilerin sahip oldukları yönetim düzeylerinin, onların örgütün amaçlarına ulaşmasındaki katkılarına ve sorumluluklarına etki ettiği de göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir.

Toplumlar için yöneticilikten daha önemli bir iş yoktur. İşletmelerin ve sosyal kurumların iyi hizmet verebilmesi, yetenek ve kaynakların geliştirebilmesi yöneticilerin becerisine bağlıdır (Mintzberg, 1990:5). İyi bir yönetici için şunu söylemek yanlış olmayacaktır. İyi yönetici her konuyu bilen kişi değil, işleri iyi bilenleri yan yana getirerek onları ahenkli bir şekilde çalıştırabilen kişidir.

## **2.2. Lider ve Yönetici Arasındaki Farklar**

Grup yapısının en önemli unsurları yöneticiler, yönetilenler, liderler ve takipçileridir. Bu nedenle özünde bir grup süreci olan yönetim, liderlik süreci ile yakından ilişkilidir. Yönetim ve yönetici, lider ve liderlik kavramları birbirine çok yakın kavramlar olmasına rağmen aralarında benzerliklerin yanı sıra çok önemli farklılıklarda bulunmaktadır.

Örgütsel davranış ve liderlikle ilgili araştırmalar incelendiğinde, liderliği ve yöneticiliği eş anlamlı olarak gören görüşlerden daha ziyade, yöneticilik ve liderliğin birçok noktada ayrıldığı ve iki ayrı fonksiyon olduğu (Genç, 2004:25), liderlik ile yöneticiliğin aynı anlamı taşımadığı (Koçel, 2010:572), aralarında yapısal farklılıkların bulunduğu (Gürüz ve Gürel, 2009:294) ilişkin görüşlerin günümüzde daha çok kabul edildiği görülmektedir.

İşlevsel bakımdan birbirine çok benzeyen ve yakın kavramlar olan liderlik ve yöneticilik (Akman, Hanoğlu ve Kızıl, 2015:132) olgularının net bir biçimde birbirinden ayrıştırıldığı görüldüğü yıllar 1980'lerin ikinci yarısından sonradır. Bu

tarihten önce yöneticilik ve liderlik arasındaki farklılığa pek yoğunlaşmadığı söylenebilir (Kılınç, 2002:4).

Liderlik ve yöneticilik farklı kavramlar olmasına rağmen aralarında bazı benzer özellikler de bulunmaktadır. Bu kavramlar arasındaki farklılıkları açıklamadan önce aralarındaki benzerliklere kısaca değinmekte yarar vardır;

- Hem yöneticilikte hem liderlikte asıl kaynak insandır. Bu nedenle yönetici ve liderin asıl işi insandır. Her ikisi de birlikte çalıştıkları insanlarla yakın ilişki kurarlar ve bu ilişki ağı içinde fonksiyonlarını yerine getirirler.
- Hem yöneticiler hem liderler, insanları belirli hedeflere yöneltme ile ilgilidirler. Yönetici ve liderler astlarına iş yaptırırken onları yönlendirir ve etkilerler (Koçel, 2010:572).
- Her ikisi de yönlendirme ve etkileme işini yaparken bir güç kullanırlar(Koçel, 2010:572). Güç kaynakları farklı olsa da ortak yanları, yöneticilerin ve liderlerin insanların davranışlarını ortak amaçlar doğrultusunda değiştirmeyi hedef edinmeleridir (Acar, 1998:12).
- Hem yöneticiler hem liderler, çalışanlara ve izleyicilere bir otoriteye dayanarak iş yaptırırlar (Tosun, 1992:393). Ancak, yöneticilerin otoritesi resmi, liderlerin otoritesi gayri resmidir (Güney, 2012a:341).
- Hem yöneticiler hem liderler, bir yetkiye dayanarak örgütün çıkarına en uygun nicelik ve nitelikte katılımcılar (takipçiler, çalışanlar) sağlayabilirler. Yöneticiliğin ve liderliğin şekli, yetkinin özelliğine ve kaynağına göre değişir. Yetkinin baskıcı olması durumunda liderlikten çok diktatörlük veya demokratik olmayan yönetimler söz konusu olur. Yönetici ise, bu bakımlardan, diktatör ile lider arasında yer alır (Tosun, 1992:393). Liderlikte baskı yerine, gönüllük, inandırma ve güven vardır.

Yöneticilik ve liderlik arasındaki temel ayrım noktası yöneticiliğin daha geniş bir kavram olduğu, liderliğin ise yöneticiliğe göre daha dar kapsamlı olduğudur (Pınar, 1999:26). Liderlik yönetimin sadece bir parçasını oluşturur. Liderlik doğrudan insan davranışları ile ilgili iken, yönetim davranışsal olmayan yani insanları doğrudan etkilemeyen faaliyetlerle alakalıdır (Güney, 2007:359). Bu nedenle günlük hayatta genellikle birbirinin yerine kullanılan liderlik ve yöneticilik kavramlarının benzer yanlarının olmasına karşın aynı kavramlar olmadığını bir kez daha vurgulamak yanlış olmayacaktır.

Yöneticilik; yönetim tarafından seçilme, göreve atanma yoluyla gerçekleşen bir olgudur. Liderlik ise, grup tarafından seçilen kişiye verilen bir niteliktir. Bu yönüyle liderlik örgütün tüm kademeleri için geçerlidir. Yönetici işin yapılması ve yürütülmesinden sorumlu iken lider büyük planların yaratıcısıdır (Akman vd.,



2015:132). Başka bir deyişle yönetici yapılan planlara bağlı kalırken, lider planları yapan ve uygulatan kişidir. Bazı kriterler açısından lider ve yönetici arasındaki farklar şunlardır:

**Kişisel özellikler açısından:** Yönetici bir görev adamıdır. Görevin gerektirdiği özelliklere sahiptir ve görevin gerektirdiği faaliyetleri icra eder. Yönetici olmak için deha ya da kahraman olmak gerekmez. Bunun yerine azim, kararlılık, çok çalışma, zekâ, analitik ve belki de en önemlisi hoşgörü ve iyi niyet yeterlidir. Yönetici görevini yerine getirebilmek için örgütün farklı kademelerinde, farklı sorumlulukları bulunan birçok insanın etkin bir şekilde çalışmasına ihtiyaç duyar. Yönetici enerjisini insanlara, amaçlara, işletmenin yapısına ya da eldeki kaynaklara yöneltmiş olsa da o daha çok bir problem çözücüdür (Zaleznik, 2004:127).

Çabalarının merkezine insanı ve insana ait değerleri yerleştiren lider, başarıma isteği ile dolu, iç motivasyonu ve ikna kabiliyeti yüksek, iş aşkı gelişmiş, dürüst, ahlaka önem veren bir yapıdadır. Öncelikle kendisi olmak üzere çevresindeki tüm insanları başarı için yönlendirir. Ağır başlı, onurlu, mert, kendi ile barışık, yapıcı ve sevenlerine bağlı, paylaşmayı ve yardımlaşmayı seven bir kişilik yapısı vardır. Dayanışmaya önem verir. Yaşantısı ile örnek teşkil eder. İnsan ilişkilerinde esnek, yumuşaktır. İnsanları dinlemeyi sever. Öğrenme arzusu içinde, kişisel gelişimine önem veren, yeniliğe açık, değişim yanlısı, çevresine duyarlı, sorunlara bakış açısı farklı, çözümleri alışılmadık ve etrafındaki insanlara umut olabilen bir yapısı vardır. Kısaca lider, istekli olduğu görevi büyük bir aşkla, heyecanla ve arzu ile kucaklayan (Fındıkçı, 2012:518), inisiyatif alan, mantıklı, analiz ve sentez becerisine sahip ve kazanmak için güçlü bir iradesi olan kişidir (Turk, 2007:20).

Liderde bulunan ve yöneticide de var olabilecek bu özellikleri çoğu zaman aynı anda bir arada görmek pek mümkün olmamaktadır. Yönetici daha çok bulunduğu mevkiinin istenen özelliklerine sahip olurken, lider bu özelliklerden çoğuna sahiptir ya da sahip olmak zorundadır. Aksi takdirde takipçileri tarafından kabul görme olasılığı azalır.

**Amaçlar ve sonuçlar açısından:** Yöneticiler başkalarının belirlediği amaçlara hizmet ederken; liderler, amaçları kendileri yaratırlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003:217). Yöneticinin amaçlar konusunda kişisel olmayan, pasif bir tutumu vardır. Başka bir deyişle, amaçlar konusunda daha şahsi ve çekingen davranırlar.

Yöneticinin amaçları onların isteğinden daha ziyade bulunduğu konumun ihtiyaçlarından doğar ve örgütün amaçları ile uyum içinde olmak zorundadır.

Lider ise, amaçlara karşı kişisel ve etkindir, tepkisel değil atılımcı davranır. Başka bir deyişle; daha atılgan ve daha enerjiktir, fikirlere cevap vermek yerine onları şekillendirir. Bir işin gideceği yönü, liderin takipçilerinin ruh halini değiştirmesi, özlem ve beklenti uyandırması, belirli arzu ve hedefler oluşturması ve bu konuda sergilediği etki belirler (Zaleznik, 2004:127-128).

Yöneticiler belirsiz ve karmaşık çevre koşulları içinde örgütün düzenli ve tutarlı sonuçlar ortaya koyması ile ilgilenirken, liderler örgüte yeni ve farklı bir vizyon aşilayarak değişim yapmakla ilgilenirler (Koçel, 2010:574). Liderler yöneticilerin aksine mevcut fikirleri uygulamaktan çok, yeni fikirler ortaya atarlar. Yöneticiler kişilerin düşünceleri ile fazla ilgilenmezken, liderler kişilerin düşüncelerine önem verir ve gerektiğinde değiştirmek için çaba harcarlar. Yöneticiler işlerin yapılma şekli üzerinde yoğunlaştırırken, liderler hedefler, yenilikler, değişim ve verilecek kararlar üzerinde, yani sonuçlar üzerinde yoğunlaşırlar (Genç, 2004:25). Yönetici ve lider amaçların kimin amacı olduğu ve amaçlara yönlendirmede nasıl davranılacağı konusunda birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Yöneticiler sonuçlarla ilgilenirken, liderler süreçlerle ilgilenmektedirler. Yöneticiler süreçlere teslim olurken, liderler süreçlere hâkim olurlar.

Yöneticilerin ve liderlerin, amaçları ve davranışlarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Yöneticinin ana fonksiyonu belirlenen stratejileri uygulamak ve istenen sonuçları elde etmek iken, liderin temel fonksiyonu stratejiler üreterek işletmenin vizyon, misyon ve ana amaçlarına ulaşmaktır (Coşar, 2011:6). Yönetici, üst yönetim tarafından belirlenen amaçlar doğrultusunda astlarına yön verirken, liderin hedefi takipçilerinin ulaşmayı arzu ettiği hedeftir. Liderin karizmasının önem kazandığı an, kendi belirlemiş olduğu hedefe takipçilerini yönlendirmek durumunda kalırsa bu hedefi grubun hedefi haline dönüştürebildiği andır (Genç, 2004:27). Lider örgütün vizyonu ile izleyicilerin değerleri arasında bir bağ kurar ve gerçekleştirilecek faaliyetlerin onlar için daha da değer kazanmasını sağlar (Tabak, 2004:60). Böylelikle yapılan işin izleyiciler tarafından önemli görülmesine neden olur ve amaçlara ulaşmak daha da kolaylaşır.

**İş yapma biçimi açısından:** Günümüzde lider ve liderlik denince ilk akla gelen kavramlar vizyon yaratmak, risk ve değişim olgularıdır. Yöneticinin görevi, riski en aza indirerek işleyen sistemi aksaksız devam ettirmektir. Daha önce de vurguladığımız gibi, değişim, var olan sistemi değiştirmeyi veya yeni baştan bir sistem yaratmayı gerektirir ki; bu da daima liderliği gerektirir (Kotter, 2001:85). Lider gerektiğinde var olan sistemin risk alınarak değiştirilmesini savunurken, yönetici riskin en aza indirilerek mevcut sistemin devamını savunmaktadır (Kılınç, 2002:4). Liderler yüksek risk altında çalışan insanlardır. Yaradılışında, özellikle süreçte fırsat ve ödül olasılığı bulunuyorsa bir risk alma ve tehlike arama eğilimleri vardır.

Yönetici olanlar açısından ise, var olma içgüdüleri risk ihtiyacına baskın gelir ve bu içgüdü sebebiyle günlük ve pratik çalışmalara dayanma yeteneği doğar. Lider ise bazen günlük işleri bir sorun olarak görür (Zaleznik, 2004:129). Yönetici, mevcut yapının ve faaliyetlerin sürdürülmesi ile ilgilenir (Şirin, 2008:21), organizasyonun sürekliliğini amaç edinir, bunu yaparken de hiyerarşik bir yapıdan yararlanır. Yönetici bu hiyerarşik yapı içinde planlama, örgütleme, koordine etme, yönetme-yönlendirme ve kontrol gibi yönetim fonksiyonlarını yerine getirir. Lider ise, değişimlere odaklanır (Akman vd., 2015:131), değişimi başlatma, devam ettirme ve değişimi hızlandırma ile ilgilidir (Güney, 2007:359). Lider bu değişim fikrini ve gücünü de kişiliğinden ve takipçilerinden alır. Bu yönüyle liderliğin yöneticilikten net bir biçimde ayrıldığı iki noktanın riske girmek ve değişim yaratmak olduğu açıkça vurgulanmaktadır. Bunun nedenin de günümüzde yaşanan hızlı değişim ve rekabet ortamının olduğu söylenebilir.

Yönetici, işleri idare etmesi ve çalışanları kontrol etmesi ile yükselirken; lider, karizması, vizyonu ve izleyicilerine verdiği değer ile yükselir (Künter, 2014:16). Başka bir deyişle, yönetici bir üst kademenin ataması ile göreve getirilirken, liderde bu durum söz konusu değildir. Yönetici yetkisinin bir kısmını kişiliğinden ve bir kısmını da örgütten alır. Yani, yetki ve sorumluluklarının sınırları belirli olan, başkalarınca paylaşılan, belirli kural ve düzenlemelerden oluşan biçimsel bir yetkiye sahiptir. Liderin ise yetkisi kişiliğinden ileri gelir (Tosun, 1992:393). Bu yetki doğaldır, doğuştan getirilen özellikleri de kapsayan ve biçimsel olmayan bir yetkidir.

Yöneticiler iş yapmayı; stratejiler ortaya koymak, kararlar vermek ve iletişim içinde bulunan insan ve fikirlerin birleştirilmesi için kolaylaştırıcı bir süreç olarak görmektedirler. Esnek bir taktikle, karşılıklı kazançları hesaplayarak, tartışmaların zamanlamasını planlayarak, çatışmaları önleyerek ve gerginliği azaltarak bu sürece yardımcı olurlar. Bu süreçte hem görüşme ve pazarlık yaparlarken hem de ödül, ceza ve diğer baskı yöntemlerine başvururlar. Yöneticiler, çözümlerini diğer insanlara kabul ettirmek için, zıt fikirler arasında denge kurmak ve aralarında anlaşma sağlamak ihtiyacını duyarlar. Aksine liderler, yöneticilerin bu sınırlamalarına karşılık, liderler sorunları yeni seçeneklere açarak uzun süreli problemlere yeni yaklaşımlar getirirler. Liderler etkili olmak maksadıyla, fikirlerini insanlara heyecan veren hayaller üzerinden yansıtır ve daha sonra bu hayallere can verme seçeneğine giderler (Zaleznik, 2004:128-129). İzleyenlerin bu hayaller peşinde koşmasını sağlayacak ortam ve zemin hazırlarlar.

Yönetici için önemli olan, ürünün kalitesi, kararlılık, örgüt içi düzen ve tutarlılıktır. İşlerin bu anlayış içinde gerçekleştirilmesini ister. Lider ise, bunun tersine daha çok yeni değerler yaratma ve değişim ile uğraşır. Amacı değişim yoluyla izleyenlerine yeni değerler katabilmektir (Kotter 2001:88). Yönetici, var olan düzeni koruyarak ortaya çıkabilecek karmaşayla mücadele etmeyi; lider ise, yeni yöntemler geliştirerek değişimle başa çıkmayı esas almaktadır.

Yönetici ne yapılıp yapılmadığı ve doğru yapılıp yapılmadığı ile ilgilenirken, lider işin yapılış yöntemleri ile ilgilenir (Akman vd., 2015:131). Hemen hemen tüm yönetim kitaplarında görülen ve yönetim alanında bir deyim halini almış, Drucker ve Bennis'in ifadeleri ile “yöneticilik işleri doğru yapmak, liderlik ise doğru işi yapmaktır” cümleleri bu iki kavram arasındaki farklılığı net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Yönetici, resmi otoritenin kendilerine vermiş olduğu ve yasalarla çerçevesi çizilmiş yetkiler içerisinde düşünür ve hareket eder, bu çerçevede uygulama yapar. Onlar için sonuçlar önemlidir ve değerlendirmelerini sonuçlara uygun olarak yapar. Görev yaptıkları organizasyona sıkı sıkıya bağlıdır. Başka bir deyişle yönetici iyi bir görev adamdır (Güney, 2012b:39). Lider ise, amaçları ve nelerin yapılacağını belirten bir vizyona sahiptir, yenilik yapar ve değişimi gerçekleştirir. İnsanlar da güven oluşmasını sağlayarak, onları kendi istekleri ile iş yapma konusunda yönlendirmeyi

odak merkezi yapar (Kotter, 2001:85-87), onlara rehberlik eder (Demir, Yılmaz ve Çevirgen, 2010:130). Otoritesi morale dayanır, takipçilerine mücadele ruhu kazandırmayı amaçlar (Yeşilyurt, 2007:76). Lider süreç odaklı olması nedeniyle, tüm süreci göz önüne alarak amaca götüreceği en iyi yol hangisi ise o yolu tercih etmede serbesttir. Yönetici genellikle hedefe ulaşmada bilinen yolları kullanırken; lider, hedefe ulaşmada yeni ve farklı yolları tercih eder.

Yönetici; sahip olmayı arzuladığı makamın emri altına girer, kedisi için biçilmiş rolü oynar, genellikle bu rolün dışına çıkmaz ve bunu başarı olarak görür, çerçeve görevleri vardır, istikrarı korumayı amaçlar ve bunları yaparken dengeyi gözetir. Oysa lider; geldiği yere renk katar, olaylara ve koşullara uygun olarak rolünü benimsemekte zorlanmaz, farklılığı, yaratıcılığı, değişimi, dönüşümü, dinamizmi yaşar ve yaşatır, izleyenleri arkasından sürükler, alışılmışın dışına çıkar, çevresindeki insanları etkiler, motive eder ve onlar için bir çekim merkezi olur. Çekim merkezi olmasını sağlayan neden ne maddi gücü ne de nüfuzudur. Çekim merkezinin özü sadece onun kişisel özellikleri, otoritesinin kaynağı ise karizmasıdır (Fındıkçı, 2012:517). Denilebilir ki yönetici; siyah-beyaz, lider; ise rengârenktir.

Yöneticiler ile liderler arasındaki bir diğer ayrım konusu ise karar vermedir. Yöneticiler, bir sorun karşısında çoğunluk genel bir kabul içinde değilse karar vermekte zorlanırlar ve bu özellik onların başarısızlığına neden olabilir. Yöneticiler, belirsiz koşullarda şaşırıp, duraksarlar ve var olan gerçeklerin yüzde 99'una sahip olmadan karar vermezler veya hızlı karar verirler. Liderler ise bu ikisini de yapmaz, belirsizlikte rahat davranırlar ve zor anlaşılan karmaşık durumları bir avantaja çevirmeyi bilirler. Başkalarının karışıklık gördüğü yerlerde fırsatı görürler (Sorcher ve Brant, 2002:76-77).

Bir örgütün çalışanlarından bir grubun sık ve vahşi bir ormanda ellerinde baltalar ile yol almaya çabaladıklarını düşünelim. Onlar ağaçları keserek, önlerini açıp yola devam etmeye, arkalarından gelenlere yol açmaya çalışırlar, zemini temizlerler. Onlar üretirler ve kendi sorumluluk alanlarında sorunları çözmeye çalışırlar. Yönetici hemen onların arkasından gelir. Onların ormanın sonuna ulaşabilmesini sağlamak amacıyla baltalarının bilenmesini sağlar, yol haritası çizer, prosedür ve izlenecek politikalar hakkında kitapçıklar hazır, kas geliştirme programı uygular, kurslar, seminerler, toplantılar düzenler, yeni gelişmiş teknolojiyi işe katıp çalışma

programları ve balta kullananlar için ücret politikaları oluşturur... lider ise, tüm bunların dışında en uzun ağaca çıkarak etrafı kolaçan eden ve sonra da yanlış ormandayız diye bağırarak kişidir (Kılınç, 2002:4). Görüldüğü gibi lider tüm süreci izleyen, ancak sürecin esiri olmayan bir kişidir. Lider, diğerlerinden farklı düşünür ve düşündüklerini uygular, gruba güven aşılar, onların gerçekleri görmelerine yardımcı olur.

Yöneticiler kendilerine ve birbirine benzeyen gruplarla yan yana gelmeyi isterler. Homojen grupları tercih ederler. Çünkü sadece kendi işini yapan, daha az karşı çıkan ve birbirini tamamlayan beceri, yetenek ve özelliklerden yoksun, birliktelik gücü az olan üyelerden oluşurlar. Liderler ise kendilerine benzemeyen, hatta farklı kişilik yapılarına sahip insanlarla çalışmayı tercih ederler. Denenmiş insanlar yerine denememiş insanları denemeye daha isteklidirler. Hatta kendilerinden daha yetenekli, daha becerikli, daha deneyimli ve daha akıllı birisini işe aldıklarında da kendilerini tehlike altında hissetmezler (Sorcher ve Brant, 2002:76-77). Bu aşamada birbirine benzemeyen insanların oluşturduğu grupların liderlere daha çekici geldiği söylenebilir.

**İlişkiler açısından:** Yöneticiler, çalışma yaşamı içinde daha geniş ve ılımlı ilişkiler kurarlar. Liderlerin ilişkileri ise, bire bir ve daha yoğundur (Akman vd., 2015:131). Liderin en belirgin özelliği odağında insan ve insan ilişkilerinin bulunmasıdır (Akyüz, 2012:8). Liderliğin, izleyici kitle ile lider arasındaki etkileşimler bütününden oluştuğu bilinmektedir. Etkin bir liderin iletişim yönü çok kuvvetlidir. Lider gücünü bu iletişim sonucunda onları etkilemesine dayandırır. Gerçek bir lider, liderliği bıraksa dahi etkisi devam eder. Yönetici olmanın sağladığı güç ise, kişinin yöneticiliği devam ettirdiği süre kadar vardır. Yönetici görev bitiminde buna bağlı tüm gücünü de kaybeder (Sharma, 2010:72). Lider için ise böyle bir durum söz konusu değildir. Liderin etkisi yaşadığı sürece ve hatta vefat etse bile uzun yıllar devam etmektedir. Burada Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk örneği en çarpıcı örneği teşkil eder.

Yöneticiler, insanlarla bir arada çalışmayı tercih ederler. Onlar, yalnız kendilerinin yaptığı faaliyetlerden tedirgin olur ve tek başlarına iş yapmaktan kaçınırlar, birlikte çalışacağı ve iş birliği yapacağı kişiler ararlar. Yöneticiler, çalışanlarla bir olay esnasında veya bir karar verme sürecindeki rollerine uygun olarak ilişki kurarlar.

Çoğunlukla empati, kurmazlar; oysa fikirlerle ilgilenen liderler, daha içgüdüsel ve empatik şekilde ilişki kurarlar (Zaleznik, 2004:129-130).Yönetici stratejik analizler yaparken vizyon sahibi bir lider stratejileri uygulama aşamasında gruba koçluk yapar. Uygulamalara tüm kademelerdeki astlarının teşvikini sağlayarak başarıya ulaşmaya çalışır (Akman vd., 2015:132). Astlarını anlamaya çalışır ve onların fikirlerine çoğunlukla değer verir.

Yöneticinin işi genel olarak insanlar aracılığıyla belirlenen örgütsel bir amaca ulaşmak için belli faaliyetleri yerine getirmek olarak görülür. Yönetici belirli durumlara belirli tepkiler gösterir ve kısa vadede sorunları çözmeye yönelir. Yöneticinin görevi organizasyonu yapılandırma ve rolleri belirleme ile ilgilidir. Bu nedenle çoğunlukla organizasyon haricindeki veya kendi bölümünün dışındaki insanlar tarafından lider olarak algılanmaz. Liderliğin vurgusu ise daha geniş bağlamlı olarak kişiler arası davranışlar üzerinedir (Genç, 2004:26). Bu bakımdan yönetici bazen bulunduğu konumdan dolayı bir lider olarak algılanabilir. Liderlik ise, hiyerarşik basamaklardaki ilişkilerin bir sonucundan daha başka bir şeydir. Liderin zaman ve mekân sınırı yoktur, lider her yerde liderdir ve organizasyonun her kademesinde yer alabilir.

Yönetici ve lider kavramlarının birbirinden ayrıldıkları diğer bir nokta ise kullandıkları güç kaynaklarıdır. Bu noktada lider etkileme gücüne, yönetici ise, yasal yetkisine dayanarak herhangi bir işi yaptırma gücüne sahiptir. Dolayısıyla yönetici makamına atanarak, lider ise kendi kişiliği, yetenek ve becerileriyle kazanmaktadır (Gürüz ve Gürel, 2009:32). Yönetici gücünü organizasyon yapısı içinde bulunan hiyerarşik kademelerdeki pozisyonundan, lider ise gücünü bireysel özelliklerinden sağlar. Yöneticinin gücü, yapı içerisinde durağanlık, düzen ve problem çözme süreçleri ile kendini gösterirken, lider gücünü, etkili vizyon geliştirme, yaratıcılık ve değişim uygulamaları ile gösterir. Liderin sahip olduğu güç, dürüstlüğünden, inanılabilirliğinden, güvenilirliğinden, ileri görüşlülüğünden, çalışanlara yaklaşımından, onları geliştirme isteğinden ve kendini organizasyona adanması gibi kişisel özelliklerinden kaynaklanır (Pinar, 1999:27-28). Ayrıca kişisel yeterlilik, büyüleyici özellik (karizma) ve hareket kabiliyetine dayalıdır.

Liderlik, lidere unvan, bilgi veya uzmanlık gücünden daha fazla uygulama gücü kazandırır. Bu bakımdan liderlik doğuştan veya doğal liderlik yetisi üzerinde var

olmaktadır (Genç, 2004:26). Görüldüğü üzere yönetici ile lider arasındaki temel farklardan birisi de onların güçlerinin kaynakları ve nasıl sahip olduğu ile ilgilidir. Bu anlamda yöneticiler buldukları pozisyonlardan elde ettikleri ödüllendirme, zorlayıcı, yasal ve uzmanlık gücünü kullanırken, liderler daha çok karizmatik gücü kullanarak çalışanlarının davranışlarını değiştirme eğilimindedirler.

**Benlik ve kişisel gelişim açısından:** Yönetici ve lider arasında fark vardır. Ancak burada anlatılmak istenen gelişim bireysel gelişim ve değişim anlamındadır. Benlik duygusu kazanmış birey kendi bakış açısını oluşturmuş, özgün birey demektir.

Lider ve yönetici arasındaki fark, inanma ve özgünlük aşaması arasındaki farka benzetilebilir. Etkili bir yönetici çoğunlukla inanma aşamasına gelir, ancak özgünlük seviyesine ulaşamaz. Bu nedenle örgütün amaç ve hedeflerini sorgulamaya başlar. Bu sorgulamayı yapıcı ve olumlu olarak yapmaya başladığında liderliğe adım atmaya başlamış olur (İbicioğlu, 1998:28). Yöneticiler kendilerini, bireysel anlamda iş birliği yaptıkları ve ödül kazandıkları var olan iş düzeninin koruyucu ve düzenleyicisi olarak görürler.

Yönetici, görev ve sorumluluk ideallerine uygun ve uyumlu bir rol oynar. Bir yöneticinin benlik duygusu, var olan kurumları devam ettirerek ve güçlendirerek artar. Liderler ise, örgütlerde çalışırlar, ancak asla örgütlere ait olmazlar. Benlik duyguları; üyeliklerine, örgüt içi rollerine veya diğer toplumsal kimliklerine bağlı değildir. Bu benlik algılaması, onların neden değişim fırsatları aradığını açıklamanın teorik temelini oluşturur. Liderlerin yöntemleri teknolojik, siyasal ya da ideolojik olabilir, ama amaç aynıdır: insani, ekonomik ve politik ilişkileri derinlemesine değiştirmektir (Zaleznik, 2004:126-127). Yöneticilerin bağımlı, liderlerin ise bağımsız bir gelişimden yana olduğu söylenebilir.

Yöneticiler, genellikle örgütlerin günlük ihtiyaçlarına, problemlerine odaklanır, günlük faaliyetleriyle ilgilenir ve müşteri beklentilerine karşı çok az duyarlık gösterirler. Liderler ise, sürekli bir arayış içinde faaliyetleri günlük rutin akışından kurtarıp geliştirmek için yenilikçi çözümler arar, geleceğe odaklanır ve çevrelerindeki gelişmeleri takip ederek kendilerini daha ileriye götürmeye çaba gösterirler (Pınar, 1999:28). Yöneticiler, düzeni savunur, kontrolü elden bırakmaz, sorunların kaynağına inmeden ve görünen önlemleri dahi almadan hareket etmek gibi bir yanılma içine düşerler. Buna karşın liderler, karmaşıklık ve yapı eksikliği



karşısında hoşgörölü davranmakta ve böylece zamanı doğru kullanarak faaliyetleri sonuçlandırmada aceleci davranmamaktadırlar. Belirsizlikler nadiren sorun yaratır, asıl sorun karmaşıklığı görmezden gelip ona düzen getirmeye çalışan içgüdüsel yönelimdir (Tüzel, 1999:90). Yöneticiler belirlilik şartlarında hareket etmeye ve uyulması gereken kurallara değer verirken, liderler geniş kapsamlı bir fikir üretimiyle ve bunları eyleme dönüştürme ile ilgilenirler (Akbaba ve Erenler, 2008:21). Yöneticilerin temel olarak örgütsel karmaşıklıkla mücadele etmekte kendilerini geliştirdikleri, liderlerin ise organizasyon için gerekli olan ve gelecekteki yaşamı için faydalar sağlayacak değişim uygulamalarını başlatan kişiler olma yolunda kendilerini geliştirmeye çalıştıkları görölmektedir.

Lider ve yöneticinin işlevleri arasında temel değil derece ayrılıkları olduğu yönünde görüşler de bulunmaktadır. Yöneticinin liderlik işlevi yerine getirebileceği de vurgulanmaktadır. Ancak, örgütün alt kademelerine doğru liderlik işlevinin yerini yönetsel faaliyetlerin alacağı söylenmektedir. Dolayısıyla alt ve orta seviye yöneticilerinin liderden çok iyi birer yönetici olmaları daha uygundur. Çünkü, üst yönetim aracılığıyla vizyon belirlenir ve sistemler değiştirilir. Diğer kademe yöneticilerin işi iyi bir planlamacı, organize edici, karar verici, motive edici, eşgüdüm sağlayıcı ve denetleyici olarak üst yönetimin ortaya koyduğu ve kurumsallaştırdığı yeni sistemi işler kılmaktır (Kılınç, 2002:4). Başka bir deyişle, liderlik tepe (üst) yönetime yakın, uygulayıcı (alt) yönetime uzak bir olgudur. Bu nedenle liderin işi üretim fonksiyonlarından daha çok insanlarla ve gruplarla ilişkilidir. Onları belirlenen ortak amaçlara yönlendirir ve bunu onları motive ederek, etkileyerek yapar. Yönetici de bunları yapar; ancak, lider yöneticiden farklı olarak daha demokratik ve daha inandırıcıdır (Tosun 1992:392-393). Çalışanlar; onun kişisel düşüncelerini kendileri açısından daha dikkat çekici bulurlar, hayranlık içinde ve saygı göstererek arkasından giderler. Yönetici ve lider arasındaki en önemli farklardan birisinin de bu olduğu söylenebilir. Bu farklılıkları çoğu araştırmacı karşılaştırmalı çizelge halinde vermeyi tercih etmiştir. Aynı şekilde bizde yönetici ve lider arasındaki farkları şu şekilde de sıralabiliriz (Çizelge 2.1).

**Çizelge 2.1:** Yönetici-Lider Farkları

<b>Yönetici</b>	<b>Lider</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Yöneticinin işi, bir mesleği icra etmektir.</li><li>- Yönetici, biçimsel bir organizasyon içinde faaliyetlerini gerçekleştirir.</li><li>- Yönetici, belirlenmiş hedeflere ulaşmakla ilgilenir.</li><li>- Yöneticinin araçları konumu, onun sağlamış olduğu, güç, otorite ve yetkidir.</li><li>- Yöneticinin görev tanımı vardır.</li><li>- Yöneticinin işinin ağırlık basan yönü bilimdir.</li><li>- Yöneticinin amacı, tanımlı hedefe ulaşmaktır.</li><li>- Yönetici sistemin içinde çalışır, içe bakar.</li><li>- Yönetici paradigmlar içinde çalışır.</li><li>- Yönetici var olan metot ve teknikleri kullanır.</li><li>- Yönetici, taktikleri planlar.</li><li>- Yönetici, ben merkezlidir.</li><li>- Yönetici itaat ister.</li><li>- Yönetici analitik kararlar alır.</li><li>- Yönetici kısa bakış açısına sahiptir.</li><li>- Yönetici, düzeni sürdürme eğilimlidir, koruyucudur.</li><li>- Yönetici, tekrarcıdır, risk almayı sevmez.</li><li>- Yönetici, verileri ve gerçek bilgi tabanını kullanarak hareket eder.</li><li>- Yönetici, karmaşayı yaşamak istemez.</li><li>- Yönetici, kalitenin sürdürülmesi ile başarı elde eder.</li><li>- Yönetici, planları, bütçeleri ve detay adımları tasarlar, sonuçlar elde etmek için ayrıntılı bir plan geliştirir.</li><li>- Yönetici, performansın standartlarını belirler.</li><li>- Yönetici, işlemci iletişimi kullanır.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Liderin işi, insanları etkileyebilme ve harekete geçirmektir.</li><li>- Lider için biçimsel yapı şart değildir.</li><li>- Lider ise, hedeflerin ve yapılacak işlerin belirlenmesi ile ilgilenir.</li><li>- Liderin araçları kişisel özellikleri, davranışları, insanlara verdiği vizyon, güven ve ilhamdır.</li><li>- Liderin görev tanımı yoktur.</li><li>- Liderin işinin ağırlık basan yönü sanattır.</li><li>- Liderin amacı hedefi tanımlamaktır.</li><li>- Lider, sistem üzerinde çalışır, dışa bakar.</li><li>- Lider, yeni paradigmlar yaratır.</li><li>- Lider, yeni metot ve teknikler yaratır.</li><li>- Lider, stratejileri belirler.</li><li>- Lider, biz merkezlidir.</li><li>- Lider, bağlılık ister.</li><li>- Lider sezgisel kararlar alır.</li><li>- Lider, uzun bakış açısına sahiptir.</li><li>- Lider, değişimden yanadır, farklılık yaratır, geliştiricidir.</li><li>- Lider, orijinaldir, risk odaklı çalışır.</li><li>- Lider, içinden gelen sesi dinler, duygularına göre hareket eder.</li><li>- Lider, ataleti yaşamak istemez.</li><li>- Lider, çalışanlarının bağlılığı ile başarıyı inşa eder.</li><li>- Lider, vizyon oluşturur, başarı için stratejiler geliştirir. Gelecekteki eğilimleri bir araya getirerek gidilecek yönünü belirler.</li><li>- Lider mükemmelliğin standardını belirler.</li><li>- Lider, dönüşümcü iletişimi kullanır.</li></ul>

**Kaynak:** Koçel, 2010:574, Hinterhuber, 1996:3-4, Hart & Waisman, 2005:22.

Yöneticiler ve liderlerin farklarını ortaya koyan çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür. Araştırmacıların çoğunlukla üzerinde durduğu farklar yukarıda belirtildiği gibi kişilik özellikleri, ilişkileri, iş yapma ve yaptırma biçimleri, amaç ve sonuçlara ilişkin tutumları, karar alma ve karar vermedeki tutumları, olaylara bakış açıları ve kullandıkları güç kaynakları, benlik ve kişisel gelişim anlayışları, değişim ve risk karşısındaki tutumları konularında toplanmaktadır. Liderliği tanımlarken; risk, değişim, yenilik, etkileme, dönüşüm, inandırma, güven, gönüllük, insan odaklılık, vb. kavramlar kullanılırken, yöneticiyi tanımlarken, otorite, kurallar, hiyerarşi, yürütme, statükoyu koruma vb. kavramlar üzerinde odaklanılmaktadır. Görüldüğü gibi yönetici ve lider arasındaki farkı çeşitli biçimlerde sunmak mümkündür. Önemli olan yönetici ve liderin farklı özelliklere sahip olduğunun anlaşılabilmesidir.

### **2.3. Lider Yönetici**

Çevresel koşullardaki karmaşa, belirsizlik ve değişim ortamı insanların planlı ve programlı hareket etmesine çeşitli yönlerden kısıtlamalar getirmekte ve hatta imkânsızlaştırmaktadır. Artık insanlar yarın ne yapacaklarını tam olarak belirleyemez hale gelmişlerdir. Bu nedenle yöneticilerin gelecekteki olayları önceden planlayabileceği ve kontrol altında tutabileceği fikri (Eren, 2003:142) ve durumu idare etmek, statüyü korumak anlamına gelen geleneksel yöneticilik anlayışı tamamen değişmeye başlamıştır (Genç, 2004:31). Böylece yöneticiler, klasik örgütlerde görülen hiyerarşik yapıdan uzaklaşmaya, kademeler arası ilişkilerin şeklini değiştirmeye, katı kuralları yumuşatmaya, takım ve grup çalışmalarına önem vermeye, öneri sistemleri geliştirerek çalışanları keşfetmeye, onların yaratıcılıklarını, fikirlerini ve enerjilerini sorumlulukla hayata geçirmelerine (Eren, 2003:142) olanak sağlamaya yardım edecek bir yapı ortaya çıkarmaya çalışmaktadırlar.

Günümüzde bireylerin ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ve bu ihtiyaçların örgütün amaçlarıyla bütünleştirebilmesi çok kolay olmayan ve giderek zorlaşan bir faaliyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle insanları en iyi şekilde yönetebilmek ve örgütün verimliliğini yükseltebilmek için, yönetenlerin yeni yönetim yeteneklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bunun için de örgütlerin yönetim anlayışlarını değiştirmesinin yanında, yöneticilerin de davranışlarını, tutumlarını ve düşünce tarzlarını değişen bu yeni anlayışa uygun olarak değiştirmelerine gerek vardır

(Deliveli, 2010:3). Söz konusu bu değişim faktörleri yöneticileri yeni yönetim yöntemlerini keşfetmeye zorlamaktadır.

İyi bir yönetici gücü doğru zamanda ve doğru yerde kullanır, faaliyetlerde zayıflarla birlikte olmaktan kaçınır. Bunun başarısızlık olduğunu bilir. Amacı eldeki mevcut kaynaklar ile mümkün olan en fazla verimi elde edebilmektir. Gücün etkinliği organizasyonun ana gayesidir (Genç, 2004:144-145). Lider ise, var olan enerjisi, girişimciliği, özgürce düşünmesi, yaratıcı olması, hakkaniyeti, başkalarına yardım aşkı ve daha birçok özellikleri ile ve renkli, değişik bir insandır. Bu nedenle en küçük işletme ve kurumlardan en büyük topluluklara kadar, her çeşit insan gruplarının yaşama ve gelişmesi lider düzeyindeki yöneticilere gereksinim gösterir (Tosun, 1992:392). Bir organizasyonun başında bulunan yönetici aynı zamanda o organizasyonun lideridir. Etkili ve verimli bir şekilde uyumlu çalışmayı ancak bir lider, iyi bir lider yönetici sağlayabilir (Tortop, 1990:118). Sağlanan bu uyum ortamı sayesinde izleyiciler liderlerinin peşinden giderken aynı zamanda ona sevgi ve saygı duyarlar, ona inanırlar ve onu isteyerek takip ederler.

Yöneticiler organizasyonlarda çok sayıda faaliyet ve işlevi yerine getirirler (Güney, 2007:357). Bu faaliyetlerin başında kaynakları etkili ve verimli kullanma, çalışanları yönetme, onlara liderlik etme ve yönlendirme yer almaktadır (Akman vd., 2015:131). Organizasyonların başarılı olmasında parasal ve fiziksel kaynaklar önemli ancak yeterli değildir. Bunlardan daha da önemlisi yöneticinin bilgisi, becerisi ve yeteneğidir. Çünkü tüm kaynaklar yönetici liderliğinde kullanılmaktadır. Lider olarak yönetici bu safhada beceri ve yetenekleri ile hem kendisinin hem de kurumun başarısında çok büyük etkiye sahiptir (Canan, 2008:1). Başka bir deyişle yöneticilerin karşılaştıkları zorlu görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için liderlik yeteneği önemli ve gereklidir (Kul, 2010:2). Bu nedenle liderliğin yönetimin çok önemli bir boyutu olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

İyi bir yöneticinin yönetim alet ve araçları hakkında bilgisinin yanı sıra insanlarla ilgili becerilerinin çok daha fazla olması gereklidir. Organizasyonların yapısı büyüdükçe yöneticiler bu ikinci kategori beceri ve yeteneğe ihtiyaç duyarlar. Ekip ruhu, grup ve takım çalışması ancak iyi bir lider tarafından gerçekleştirilebilir (Tosun, 1983:12). Birey olarak başarılı olmak isteyen bir yönetici, diğer insanlarla bir takım halinde çalışabilmeli ve onlara liderlik yapabilmelidir (Koçel, 2010:490).

Yöneticinin etkinliği sadece kendi etkinliği değil, çalışanlarının etkinliğini de kapsamaktadır. Yöneticinin bireysel etkinliği yönetim kadrosunun ya da bir bütün olarak organizasyonun tamamının etkinliğidemektir (Hales, 1986:111). Çünkü yöneticilik tek başına değil astları ile birlikte hedefi ele geçirme işidir. Bu beceri ve yetenek ise ancak liderlik özellikleri taşıyan yöneticilerde bulunur.

Günümüzde başarılı organizasyonların tümünün yönetimlerinde bilgi ve beceri düzeyleri oldukça yüksek olan lider yöneticilerin yer aldığı bir gerçektir. Yönetme yetenekleri ve becerileri düzeyleri yüksek olan liderler, takipçilerini de kolaylıkla etkileyerek ikna edebilmektedirler. İzleyenlerinin iş veya görevi istenilen biçimde yapmalarını sağlamak için ihtiyaç duyulan güç ve enerjiyi yaratma sürecinde, liderler zorlama yerine onları motive ederek belirlenen amaçlara ulaşmaya çalışırlar (Güney, 2012b:245). İnsanlar liderlerden etkin bir ilişki yönetimi beklerler. Lider eğer örgüt ile iletişim kuramazsa onun tutkusu örgütü motive etmede faydalı olmayacaktır(Goleman, 1998:102). Tüm yöneticiler, çalışanlarını işi yapma konusunda isteklendirmeli, desteklemeli ve onların kişisel ihtiyaçları ile organizasyonun amaçlarını bütünleştirmenin yolunu bulmalıdır. Yöneticinin etkisi en iyi liderlik davranışlarında saklıdır. Biçimsel otoriteye sahip yöneticiler büyük potansiyel güce sahipken, liderler bu gücün ne kadarını kullanacağını belirler(Mintzberg, 1990:5). Yönetici astları yönlendirmede, onların duygularını, düşüncelerini, değer yargılarını, inançlarını ve davranışlarını etkilemede bilinen yöntemlerin dışına çıkabilir ve belli otorite kaynaklarını aşabilirse liderlik özelliği sergilemiş olur.

Değişimin baş döndürücü şekilde hızlı olduğu çağımızda, gelişen ekonomik ve sosyal koşullar karşısında örgütlerin diğer örgütler ile rekabet kabiliyetini etkileyen unsurlardan birisi de örgütlerin yöneticileri ve lideri konumunda bulunan kimselerin sahip oldukları liderlik becerisi, tarzı ve gücüdür. Statükoyu korumayı ve verimliliği merkeze alan geleneksel bir yönetici aracılığıyla, rekabet yoğun ve hızlı bir şekilde değişen koşullar içinde örgütlerin amaçlarına ulaşması gittikçe güçleşmektedir (Yörük vd., 2011:103-104). Özellikle çıkar gruplarının bir araya gelmesi, çalışanların moral durumunun verimliliğe yansması ve zenginleşen ekonominin meslekleri çeşitlendirmesi sonucunda yöneticilerin ve liderlerin rolü değişmiş, daha karmaşık bir hal almıştır (Canan, 2008:1-2).

Hem örgüt içinde hem de örgüt dışında meydana gelen değişimler yöneticinin geleneksel yönetim anlayışını sorgular hale getirmiş ve bu anlayış strateji–yapı–sistem merkezli olmaktan çıkarak amaç–süreç–insan ağırlıklı bir merkeze kaymıştır(İlmez, 2010:22). Pazarların gittikçe büyümesi, teknolojinin gelişmesi ve yönetsel karmaşıklardaki artış nedeniyle, özellikle üst yönetimi de içine alacak şekilde yönetim kademelerinin mevcut rolleri değişmiş, yöneticilerin kahraman bir komutan olarak görüldükleri zamanlar geride kalmıştır (Pınar, 1999:28). Değişimin hızı yöneticilere yeni görevler yüklemiş, yeni görevler yeni yönetici rolleri ortaya çıkarmış, böylece klasik yönetici kimliğinin lider yönetici kavramıyla birlikte ele alınmasına neden olmuştur. Bu sonuç değişimi arzulayan ve yeni yaklaşımlar ışığında değişimi başlatma cesaretini gösterebilen yöneticilerin bazı özel yetenek ve becerilere sahip olmasını gerekli kılmıştır (Deliveli, 2010:3). Dolayısıyla örgütlerde başarının elde edilebilmesi ve sürdürülebilmesi için lider özellikli yöneticilere ve bu yöneticilerin hangi beceri ve yeteneklere sahip olması gerektiğinin bilinmesine ihtiyaç vardır.

Son yüzyılın temel kavramlardan birisi olan liderlik kavramı yöneticilerin ilgilenmek zorunda oldukları önemli konulardan biri haline gelmiştir. Her yöneticinin liderlik yapması gerektiği anlayışı, konunun önemini daha da artırmaktadır (Ceylan, Keskin ve Eren, 2005:33). Organizasyon yapılarındaki değişimler ve grup, takım çalışmalarına önem verilmesi, personel geliştirme ve güçlendirme uygulamaları, kazanılmış otorite vb. kavramlar, geleneksel yönetici yerine, lider kavramını ön plana çıkarmıştır (Koçel, 2010:569). Yöneticilerin sahip olmaları gereken beceri ve yetenekler ele alınırken yöneticinin liderlik özelliklerine dikkat çekilmiş, bu anlayış da lider yönetici kavramını ortaya çıkarmıştır. Böylece yöneticinin özellikleri ile liderlik özelliklerinin bir araya getirilmesi konusunda görüş birliği sağlanmıştır.

Organizasyonlarda liderliğin, yöneticiliğin önüne geçmesinin temelinde bilginin, teknolojinin, çevre koşullarındaki değişim ve yeniliğin hızının tüm zamanlardakinden daha fazla hale gelmesi yatmaktadır. Mevcut riski en aza indirerek yönetmeyi kapsayan geleneksel yönetim anlayışı (Kılınç, 2002:4) bu değişim ortamında sürdürülebilir görünmemektedir. Ortaya çıkan bu değişim ve belirsizlik ortamında yöneticiler risk alma cesareti gösterebilmelidirler. Yöneticiler karşılaştıkları tehlikelerle mücadele ederken daha fazla astlarının bilgisine, düşünce

ve becerilerine ihtiyaç duyacaklar, riskleri onlarla paylaşacaklar ve böylece belirsizlikle daha etkin olarak savaşabilecek ve başarıya ulaşabileceklerdir (Eren, 2003:142). Bu nedenle çağdaş yönetici güçlü ahlak ilkelerine dayanmalı, çalışanlarına ortaklık etmeli, onların yeteneklerinin, başarı ihtiyaç ve dürtüsüne gereksinim duyduklarının farkında olmalı, astlarının ön plana çıkabilmesi için onlarla yetki paylaşımı yapmalıdır (Ertürk, 2013:23). Böylece astları da onlara güç ve kontrol etme yetkisini verecek ve lider olarak benimseyecektir. Bu yetkiyle onları yönlendirmeli, onlara liderlik etmeli ve yönetimin kendisine sağladığı gücü arkasına alarak, liderliğin nimetlerini de kullanarak amaçlara ulaşmayı başarabilmelidir.

Yöneticilik ve liderlik kavramları ne kadar farklı gibi görünse de çalışma yaşamında iç içe geçmiş iki kavram ve uygulamadır. Hangi yönetim düzeyinde bulunulursa bulunsun etkin bir yönetici, liderlik özelliklerine de sahip olmalıdır. Liderlik özellikleri taşımayan bir yöneticinin, etkinliğinden söz etmek mümkün değildir (Gürüz ve Gürel, 2009:295). Yöneticilerin, çalışanların bilgi, yetenek ve uzmanlıklarını örgütün amaçları yönünde kullanmaları için birçok rol üstlendiği göz önüne alındığında, onların liderlik yeteneklerinin ortaya konması örgütler için hayati bir önem taşımakta (Özdemir, vd., 2015:366), liderliğin dört yönetim işlevinden biri olması nedeniyle de tüm yöneticilerin lider olması (Robins vd., 2013:300) istenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin liderlik etmesi konusu günümüzde organizasyonların en önemli konuları arasında yer almaktadır.

Çalışma hayatının sürprizlerle dolu olması nedeniyle yöneticiler her zaman umduklarını bulamayabilir, daha önce hiç karşılaşmadıkları durumlarla yüz yüze gelebilirler. Rakipler, çevre, doğa, ekonomik koşullar beklenmeyen hamleler yapabilir (Yılmaz, 2010:22). Yöneticiyi lider yapan bir başka şeyde, olağanüstü bu durumlarda gösterdiği cesaret ve riski yönetme yeteneğidir. Riski görerek öne çıkmak ve herkesin yapılacak bir şeylerin kalmadığını sandığı bir anda, beklenmeyen bir çözüm ortaya koymak ve onların bu çözümün arkasından gitmesini sağlamak, ancak liderlik bilgisi, becerisi ve yeteneği sayesinde mümkün olabilir (Genç, 2004:147). İşte bunu başarabilen yöneticiler liderliğe ve lider yöneticiliğe adım atmış olurlar ki bundan dolayı gerçek liderler iyi bir yöneticidir diyebiliriz.

Yöneticinin bir takım üyesi olmasından daha ziyade sınırlı ve bencil uçları temsil eden bir kimse olduğu yönünde bir anlayış geliştirilmemelidir. Liderin yapmış

olduğu benzersiz bir katkının yönetici tarafından yapılamayacağı gibi yöneticiyi hafife alan bir anlayış yanlış olur. Hiç kimse liderliğin terk şart olduğunu ve yöneticinin tamamen işletme sahiplerinin istediği işleri yapan ücretli bir eleman olduğunu düşünmemelidir. Aslında yöneticinin amaçlılık, yaratıcılık ve örgüt hedeflerine bağlılık üreten ve eğitici bir yönü vardır. Pratikte bu adamın cesareti ve örnek iş yapma kabiliyeti de göz ardı edilmemelidir (Powell, 1972:54). Başarılı yöneticilerin, aynı zamanda iyi birer lider olmaları gerektiği konusunda hiç kimsenin şüphesi yoktur. Ancak, yöneticilerin gerekli liderlik yeteneklerine uygun davranışlar gösterebilmelerinin birinci şartı, liderliğe uygun bir düşünce oluşumu ve yapısına, başka bir deyişle uygun liderlik tarzına sahip olmalarına bağlıdır (Pınar, 1999:28-29). Önemli olan yöneticiye liderlik özelliklerinin nasıl kazandırılacağı, bu yeteneklerin nasıl geliştirileceği konusudur. Bu nedenle, lider eğitimlerinde yöneticilerin bu özellikleri unutulmamalı ve liderlik özellikleri ile birleştirme yoluna gidilmelidir.

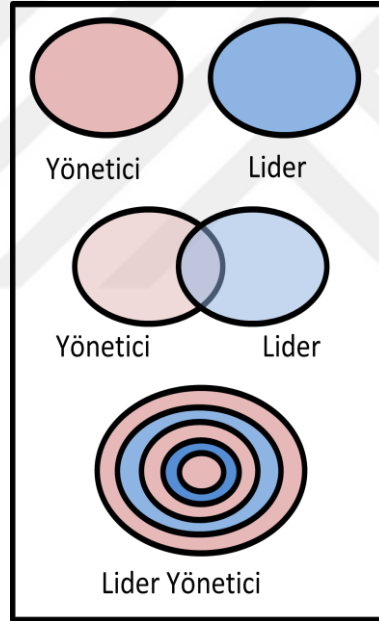
Yöneticiler guruplar içindeki özel konumları nedeniyle; grubun yapısını, kültürünü, iklimini, amaçlarını bilerek hareket ederlerse bu gruba kısa zamanda lider olabilirler. Lider olmak için yöneticinin grup tarafından kabul edilmesi gereklidir. Lider yöneticiler gurupları; örgüt dışı ilişkilerden, düşünce birliğinden, işaret ve sembollerden doğan benimseme duygusundan yararlanarak güçlü ve iç bağları sağlam çalışma gurupları halinde getirirler ve onları yönlendirirler (Eren, 2004:380). Yöneticilerin lider olabilmek için, kişisel değerlerini hesaplı eylemlere dönüştürmesi gereklidir (Badaracco, 1998, p.116). Lider olmak, hemen her yöneticinin arzusudur. Hangi düzeyde olursa olsun yöneticiler lider olmaya, lider gibi davranmaya ve kendinin liderliğe hazırlamaya gayret ederler (Fındıkçı, 2012:538), astlarına yönetilme değil yönlendirilme duygusu aşırlarlar. Çünkü çoğu insan yönetilmek istemez, yönetilmek yerine yönlendirilmek ister. Bu nedenledir ki, dünya yöneticisi diye bir şey yoktur, ama dünya lideri diye bir şey duyarız. Aynı şekilde siyasi parti lideri, askeri lider, dini lider, sendika lideri, işçi lideri vb. bunların hepsi yönlendirirler, yönetmezler (Canan, 2008:25).

Bir yöneticinin asli görevi, bir organizasyonun en iyi bir şekilde yönetilebilmesi için faaliyetlerin uyum içinde gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Buradan bir kimsenin yönetici pozisyonunda olduğu ve yönetici rolü oynadığını anlamak gerekir. Ancak ele alınması gereken konu buradaki yöneticinin bir lider yönetici olması gerektiğidir.



*Lider yönetici*, sorumluluğunda bulunan organizasyonu yöneten, onu ileriye taşıyan ve bu konuda öncü olan kişidir (Ertürk, 2013:173). Bu nedenle yöneticide aranacak önemli özelliklerden birisi de etkili bir liderliktir.

Liderlik yönetimin doğal işi (Öztürk, 2003:128), yöneticiliğin tamamı değil bir parçasıdır. Liderlik özelliklerine sahip olan bir yöneticinin, iyi bir yönetici olabileceği söylenebilir (Gürüz ve Gürel, 2009:295). Lider yöneticiler örgütün hedeflerine ulaşabilmesini sağlamak için hem yöneticilikten kaynaklanan yasal yetkilerini, hem de liderlikten kaynaklanan doğal yetkilerini kullanabilen kişilerdir (İbicioğlu, 1998:29). Daha önce yöneticilik ile liderlik ayrı ayrı kavramlar olarak düşünülürken artık günümüzde birbirlerinden ayrı düşünülemez, iç içe geçmiş iki olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunu şekil olarak şu şekilde gösterebiliriz (Koçel, 2010:570):



**Şekil 2.2:** Lider, Yönetici, Lider Yönetici

*Lider yöneticiler*, klasik yöneticiler gibi bürokratik güce dayanmayan, prosedürlerle pek fazla ilgilenmeyen, bunun yerine güçlerini karizmalarından alan ve değişimle uğraşan kişilerdir. Birlikte çalıştıkları insanların çıkarlarını korurlar, onların performanslarını ilerletmeleri için uygun öğrenme ortamı sağlarlar, ideal bir çalışma ortamını sağlayacak güven ortamı yaratırlar ve kendi alanları içindeki genel üretkenliğe katalizörlük yapmayı görev edinirler. Bu nedenle yöneticinin liderliği, kendi referans çerçevesi içinde, layıkıyla takdir edebileceğimiz olumlu, üretken bir kuvvettir (Gerzon, 2006:54). Lider yöneticiler değişimin farkında olarak faaliyette

buldukları çevreyi çok iyi analiz eden değişimin önemini, gereğini en iyi anlayan(Genç, 2004:146-147) ve değişimin sağladığı olanakları görüp en iyi kullanan kimselerdir. Çünkü hiçbir şey durağan değildir. Değişen bir dünyada değişmeden kalabilmek mümkün görünmemektedir.

*Lider yöneticiler* klasik yöneticilerden farklı olarak; krizleri önceden sezebilen, gündelik krizlerin arkasını görebilen ve uzun vadeli düşünebilen insanlardır. Örgütün tamamı ile ilgilenir, sadece yönettikleri bölümlerle sınırlı kalmazlar. Onlara göre örgütün her bir bölümünün diğer bölümleri nasıl etkilediğinin bilinmesi gereklidir. Bu nedenle kendi sınırlarının ötesine geçmeye çalışırlar. Sürekli olarak gelişim ve yenilik taraftarıdır. Vizyon, misyon ve değerleri paylaşan, yayılmasını sağlayan, ayrıca motivasyona önem veren kişilerdir. Karmaşık ve tartışmalı durumlardan kolayca çıkmasını bilirler ve bunu sağlayacak güçlü politik becerilere sahiptirler. Mevcut durumu asla kabul etmezler (Canan 2008:25), daima bir çözüm yolu olduğuna inanırlar ve onu bulurlar. Kendi sorumluluk alanları içine odaklanarak görevlerini başarı ile yerine getirir ve amaçlarına ulaşırlar.

*Lider yöneticiler* örgütlerine bireysel olarak katkıda bulunma niyet ve arzusu içindedirler. Kuvvetli yanları kendilerini çevreleyen ve değişmez gibi görünen sınırların içinde en mükemmel olanı yakalayıp ortaya çıkarabilmeleridir (Gerzon, 2006:54). Lider yönetici nereye gitmek istediği konusunda karardır. Birlikte yol aldığı çalışanları gerektiğinde ödüllendirmesini bilir. Amaçlara ulaşabilmek için ilerlerken gerektiğinde radikal değişiklikler yapar, soğuk kanlıdır, sakin ve mutludur, insanlara güven verir ve inandırır, onlara rehber olur, başarıyı hedef alır ve kendisinden sonra gelecek liderleri yetiştirmeye katkı sağlar (Kıranlı, 2010:20). Ayrıca *lider yöneticiler*, stratejileri ve hedefleri oluşturma, ihtiyaçları karşılama, iletişim kurma becerisine sahip olma, iş birliği yapma, takım çalışmasını destekleme, yetki ve sorumlulukları paylaşma, problem çözme becerisine sahip olma, kararlılık gösterme, karar verme ve kararı uygulama konusunda gerekli eğitime sahip olma, eğitim verme, kararları paylaşma, yönlendirme ve açıklık gibi özelliklere de sahiptirler. Lider yöneticiler anlaşılır mesajlar verirler ve tüm paydaşlarına doğru mesajlar iletirler (Silkü 2008:119). Sahip oldukları bu özellikleri tüm davranışlarında görmek mümkündür ve bu haliyle de diğer yöneticilere örnek teşkil ederler.

*Kısaca lider yöneticiler, iyi yöneticinin özellikleri ile etkin liderin özelliklerini aynı potada eriten, bunu davranışlarına yansıtan ve uygulamaya aktaran kimselerdir.*

Günümüzde meydana gelen değişim ve gelişim yöneticilerin geçmişteki rollerinde değişimlere yol açmış, sorumluluklarını genişletmiştir. Buna göre; lider yöneticiler, her şeye duyarlı olmalı, tüm olaylardan haberdar olmalı, bilgileri analiz ve sentez yapabilme becerisine sahip olmalı ve yönetim becerilerinin yanı sıra liderlik özelliklerini de gösterebilmelidirler (Yeşilyurt, 2007:79). Bu nedenle, bir örgütün ya da bölümün yöneticilerinde hem yöneticilik hem de liderlik becerileri üst düzeyde bulunmalı ve yönetici lider sahip olduğu her iki beceriyi de dengeli olarak kullanma konusuna önem vermelidir.

Organizasyonların değişen şartlara uyum sağlamasının kolay olmadığına yukarıdaki açıklamalarda değinilmişti. Görüldüğü gibi, küresel rekabet koşullarında yönetim faaliyetleri artık geleneksel anlamdaki yöneticilik davranışlarıyla sağlanamamaktadır(Çağlar, 2004:96). Doğal olarak bu değişimin de klasik yöneticiler eliyle gerçekleştirilmesini beklemek gerçekçi olmayacaktır. Bilgi, yetenek ve yaratıcılığın öne çıktığı bu dönemde organizasyonların artık el yordamı ile yönetilmelerinin mümkün olmadığı, problemlerin klasik yönetici davranışları ile çözülmeyeceği ve değişimin sağlanamayacağı açıkça görülmektedir. Unutulmaması gereken nokta, her organizasyonun lider yöneticilere ihtiyacı olduğudur. Genel kabul görüş bir düşünceyle, iyi bir yönetici iyi bir lider ya da iyi bir lider iyi bir yönetici olmayabilir. Ancak arzu edilen her yöneticinin iyi bir lider olabilmesidir.

#### **2.4. Lider Yöneticilerin Temel Taşları**

Liderlikle ilgili olarak yapılan çalışmalar liderliğin bazı yapı taşlarına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Liderliğin derecesi bu yapı taşlarına ne kadar sahip olduğu ile ölçülmektedir. Lider, bu özelliklere sahip değilse liderlik yapamaz (Güney, 2012b:37). Liderlik yeteneklerinin seçiminde çeşitli görüşler vardır. Uzmanlar liderlik yeteneklerini açıklarken farklı isimlerle adlandırır ve farklı hususlara odaklanırlar. Bunun nedeni, liderlik yeteneğinin farklı yönleri, seviyeleri, temaları ve içerikleri olmasıdır. Ama sonuçta liderlik yeteneklerinin özü aslında aynıdır (Tett, Guterman, Bleier ve Murpy, 2000:240-243). Aynı şekilde yöneticilerde de bulunması gereken özellikler vardır. Lider yöneticiler ise hem liderlerin hem de yöneticilerin

özelliklerine sahip olmak zorundadırlar. Bu nedenle lider yöneticilerin temel taşları hem liderlerin hem de yöneticiler için gerekli olan yapı taşlarının birleşiminden oluşmaktadır. Lider yöneticilerin birçok özelliği olmasına rağmen, olmazsa olmaz denilebilecek ve özellikle liderlik özelliklerine dayanan ve liderlik çatısı altında anlam bulan önemli bazı özelliklerini şu şekilde açıklamak mümkündür.

**Etkili bir dil ve iletişim:** Dil insanlar için motivasyon ve ilham kaynağıdır, bu nedenle lider için dil kritik bir önem taşır (Smith, 1996:24) ve onun en güçlü silahlarından birisidir. İnsanları amaçlara yönlendirebilmek için dili nasıl kullanacağını bilmek lider yöneticilere düşen en önemli görevlerdendir.

Liderlerin en önemli ortak noktası güçlü bir iletişim becerisine sahip olmalarıdır. Lider demek, kendisi ve çevresi ile iletişimi güçlü olan kişidir (Findıkçı, 2012:505). Başka bir deyişle; liderliğin temeli iletişim kurmaktır. Bir lider olmanın temelinde her zaman söz ile temas arasında bağlantı kurma gereği yatar (Kouzes, 1996:9-11). Etkin bir lider zamanın çoğunu konuşma, ikna etme ve bilgilendirme ile geçirir (Özalp, 2004:11). Bu nedenle lider bir iletişim ustası olmalıdır (Alkın, 2006:17). İletişimin lider yöneticinin ayakta durmasını sağlayan yegâne araç olduğu söylenebilir.

Örgüt içinde bulunan tüm bireyler her konuda birbirleri ile konuşurlar. Bu tür iletişim normal, sağlıklı, anlamlı ve katkı sağlayıcıdır. Lider ve yönetici bu katkıyı görmezlikten gelemeyen ve bunun liderliğini güçlendireceğini bilir. Bu nedenle liderler hiç kimseyi dışarıda bırakmadan herkes ile iletişim kurmak zorundadırlar (Güney, 2012b:37). Bir liderin yaptığı tüm faaliyetler iletişime dayanır. En iyi fikirler, en yaratıcı öneriler veya en güzel planlar iletişim ile şekillenir, bilgi olmadan strateji oluşturulamaz ve karar verilemez (Robins vd., 2013:328). Bu nedenle lider yöneticiler; çalışanlar ve izleyiciler ile iletişim kurulacak en iyi zamanı ve faaliyete geçmek için en uygun zamanı nasıl yakalayacağını bilir.

Liderin iletişiminin diğer insanların iletişiminden farklı olmasının nedeni, ikna gücünün gelişmiş olması, herhangi bir insanın sağlayamayacağı hareketi, motivasyonu, duygusal bağlılığı, aidiyeti, birkaç sözü ile sağlayabilmesidir (Findıkçı, 2012:505). Liderler ayrıca, beden dilini de çok iyi kullanırlar, bir sözleri, işaretleri ya da hareketleri ile kitleleri harekete geçirebilme yeteneğine sahiptirler (Güney, 2012b:195). Sonuç olarak, lider yöneticiler iletişimi etkin olarak kullanmak

zorundadırlar. İletişim becerisine sahip olmayan lider yöneticiler, diğer gerekli özelliklerin hepsini taşıyabilirler bile izleyenlerini etkilemede yetersiz kalırlar.

**Vizyon ve misyon yaratma, amaçlar, hedefler ve stratejiler belirleme:** Liderlik; örgütün vizyon ve misyonuna yön verme, onları bu vizyon ve misyon çerçevesinde eyleme geçirme becerisidir. Liderin görevi üst derecede güdülenmiş ve üretken işgücü oluşturmaktır. İster devlet kurumu ister bir şirket, isterse de bir kar amacı gütmeyen kuruluş olsun berrak ilgi çekici bir vizyon, bir misyon, bir amaç her örgüt için gereklidir. Bununla birlikte belirlenen misyonun gerçekleştirilmesi için, örgütün yönetilmesi ve yönlendirilmesi gerekir (Hesselben ve Cohen, 1999:XII). Vizyon, misyon, amaç ve hedefler gerçek liderliğin dayandığı temel ilişkiler dizisidir. Bu araçlar örgütteki konumları ne olursa olsun, insanların geleceğine yön vermede katkı sağlarlar (Senge, 1998:22). Vizyon, misyon, amaçlar, hedefler ve stratejiler bir organizasyon için hayati önem taşırlar.

İnsanlar kendi örgütlerinin neyi temsil ettiğini ve neyi gerçekleştirmeye çalıştığını bilmek ister. Bunun yolu ise açık bir vizyon ve misyondur (Hesselbein ve Cohen, 1999:XII). Vizyon yaratılmaya çalışılan geleceğin bir resmi veya görüntüsüdür. Her lider vizyon sahibidir. Liderler değişim çabalarına yön verecek bir vizyon yaratırlar ve yarattıkları bu vizyonu izleyenleri ile paylaşırlar. Hatta paylaşmaktan daha öte onları bu vizyona ortak eder ve vizyonu onların temel kişisel amaçları haline getirmelerini sağlarlar (Fındıkçı, 2012:312). Bunun için ellerindeki tüm imkânları kullanır, vizyonu hayata geçirmek için başkalarına yetki ve sorumluluklar verirler. Ortak bir vizyon insanların karşılıklı olarak birbirine taviz vermesine yardımcı olur. Etkili vizyonlar karar alma sürecine yön verecek şekilde sabit odaklı, buna karşılık bireysel inisiyatiflere ve değişen şartlara uyum sağlayacak ölçüde esnek olurlar (Kotter, 1998:31). Vizyondan yoksun liderler en son noktada gerçekleştirme umudunu taşıdıkları şeyi tanımlamada zorluk çekerler. Çünkü vizyon amaçlanan sonuçlarla aynı anlama gelmektedir. Köklü bir amaç duygusu ancak çekici bir vizyon vasıtasıyla hayat kazanır (Senge, 1998:19). Yani kısaca denilebilir ki, örnek oluşturarak lider yöneticilik yapmak vizyonu hayata geçirmekte yaşamsal önem taşır ve vizyonu içselleştirmiş takipçiler ortak bir bağlılıkla lider yöneticiyi takip eder ve onu tekrar ederler.

Lider yöneticinin diğeri bir özelliği açık ve net bir misyona sahip olmak, sonuçlardan bahsederken neyi anlatmak isteğini, sonuçlara ulaşmayacak uğraşlardan vazgeçmeyi bilmek ve buna yatkın olabilmektir (Drucker, 1998:14). Misyon bir örgütün amaç ve varlık nedenidir. Bir yönü işaret eder. Aynı örgütte görev yapanlara beraberliklerin nedenini, dünyaya ne şekilde katkıda bulunacaklarını anlatır. Misyon uğruna savaşıırken, gelecekte nasıl yaşamak istendiğinin değerlerle ifade edilmesidir Misyonun olmaması, amaçlanan sonuçların diğerilerinden neden önemli olduğunu anlatamamak demektir. (Senge, 1998:17). Lider yönetici astlarına misyonu ve yönünü anlatmada liderlik özelliklerinden yararlanmayı çok iyi bilmelidir.

Lider yöneticiler hem bir vizyona hem de bir misyona sahip olmalıdırlar. Amaçlar oluşmadığında sonuçlar az şey ifade eder. Her ne kadar konunun ana esasını teşkil etse de sadece misyona bakarak işlerin nasıl yürütüldüğünü değerlendirmek son derece zordur. Misyona uygun amaç ve hedeflere ihtiyaç vardır. Liderlik grup ya da toplumun ihtiyaç ve önceliklerine uygun olarak amaç ve hedefler belirleme ve bu amaç ve hedefler yönünde herkesi çalışmaya sevk etme sürecidir (Güney, 2012b:37). İnsanların çalışmaktan keyif almalarının nedeni yapılanların amaçlarına uygun olmasıdır. Tarif edilemeyen şeye odaklanmak çok zordur. Gönülleri çelmek ve elde tutmak için birinci nokta açık bir vizyon ve misyondur, daha sonra net bir biçimde ortaya konmuş amaç ve hedefler gelir. Lider yöneticiler bunlara göre de amaçlara götürecektir stratejileri belirlemelidir.

Liderler tarafından çalışanların, takipçilerin örgüte bağlılık düzeyini yükseltmenin bir yolu örgütün strateji yaratma sürecine köklü biçimde katılmasını sağlamaktır. Lider yöneticilerin işi doğru stratejiler geliştirmektir. Geliştirdiği stratejilerin mükemmel olması gerekmez. Önemli olan uygulamanın ardından çabucak ve süreli bir şekilde düzeltmelerin yapılması ve sonuçta da her aşamada etkinliğin sağlanmasıdır (Hamel ve Scholes, 1997:32-33). Grubu ya da toplumları için açık ve net bir şekilde vizyon ve misyonunu belirleyemeyen, amaç ve hedeflerini ortaya koyamayan ve bunlara ulaşmak için doğru stratejiler seçemeyen kişiler lider yöneticilik yapamazlar.

**Demokratik davranma, eşitlikçi olma ve ayırım yapmama:** Günümüzde insanlara sadece iş güvencesi sağlamak yeterli gelmemektedir. Aynı oranda önemli olan husus onların iş ortamlarında kendilerini özgür hissetmelerini, yaratıcı olmalarını, alışılmışın dışında düşünmelerini sağlamaktır. İnsanların içinde yaşadığı özgürlük,

teklifsizlik ve karşılıklı iletişim ve etkileşim, örgütün çıkarlarına en iyi uyacak şekilde hareket etmelerine olanak verir (Kelleher, 1997:21). Lider yöneticiler takipçilerine adaletsiz davranmaz ve birbirleri arasında eşitsizlik yaratmazlar (Güney, 2012b:272).

Lider yöneticiler, iş ya da görev dağılımı esnasında nesnelirler; çünkü onlar takipçilerini birbirinden ayırmazlar. Çalışanlarına yüksek standartlar koyarlar, ama onları çok iyi tanıdıklarından, kapasitelerinden fazla iş de yüklemeler, yaptıkları işin karşılığı olarak maddi ve manevi haklarını hemen teslim ederler (Güney, 2012b:288-289). Lider yöneticiler, insanlara güçlerini esas alan bir yaklaşımla farklı davranırlar. Onlara işlerini yaparken özgürlük ve sorumluluk verirler. Performans değerlendirmesi kesin ve işin ayrılmaz bir parçasıdır, değerlendirme yaparken dürüst ve adaletli davranırlar (Drucker, 1998:10). Adaletsiz davrandıklarında ya da eşitsizlik yarattıklarında takipçilerinin bunun hemen farkına varacaklarını bilirler.

Bireyler örgütsel amaçlar çerçevesinde faaliyet gösterirken cinsiyet ayrımı gözetmeksizin toplumun yararını da gözeterek şekilde işlerini yaparlar. Tüm bu aşamalarda kadın ve erkekler bir arada faaliyette bulunur. Lider yöneticilerde bu durumun farkında olarak astları arasında ayrım yapmadan amaçlara ulaşma yoluna gitmelidir. Aksi takdirde yanlış düşer ve liderlikten uzaklaşırlar. Demokratik ve eşitlikçi, ayrım yapmayan lider yöneticilerin astları birbirine karşı sevgi ve saygı doludur. Böyle bir anlayış lider yöneticiliğin önemini artırır, kalitesini yükseltir, sonuçta lider yöneticilik daha kolay yapılır bir hale gelir. Bunu yapmayan lider yöneticilerin liderlikleri tartışılır, bu yanlış tutum ve davranışlar sebebiyle de liderlikleri sorgulanmaya başlanır ki bu durum onların liderliklerinin sonu anlamına gelir.

**Yönetimsel konularda tutarlı, duyarlı ve seçici olma:** İyi bir lider büyük baskılar altında takipçilerinin sakin ve mantıklı davranmasını istiyorsa, öncelikle kendisinin bu davranış biçimini özümsemesi ve sergilemesi gerekir. Lider yöneticiler, hayal kırıklıkları yaşadığında, tehlike esnasında veya kendini büyük baskılar altında hissettiğinde karar alırken; tutarlı, dengeli ve sakin olur, stresi kontrol altında tutar, belirsizlik ve değişim koşullarında kendinden emin hareket eder ve astlarına bu konuda örnek teşkil eder (Gürsoy, 2005:19). Bir liderin tutarsız davranması durumunda, takipçilerin içten pazarlıklı tutumları ve boş vermişliği harekete

geçirmesi çok uzun zaman almaz (Kotter, 1998:28). Lider yöneticiler bu konuda uyanık davranmalıdırlar.

Etkili lider yöneticilerin çoğu ahlaki bir pusula olarak görürler (Handy, 1997:20). Lider yöneticiler sonuçları ne kadar kötü olursa olsun hiçbir zaman kanunsuz yollara sapmazlar. Toplumun ve bireylerin değer yargılarına ve ahlaki kurallara sıkı sıkıya bağlıdırlar. İnsanı merkeze almadan, onun gücünün ve mevcut kaynakların topyekûn bir değerlendirmesini yapmadan eyleme geçmezler (Güney, 2012b:38).

Lider yöneticiler, sağlam iç halkaları yan yana getirmenin, insanların yeteneklerini, becerilerini ve eksik taraflarını bilmenin ve onları işin gereklerine uygun konumlara getirmenin önemini kavramışlardır. Bu nedenle, etkili lider yöneticiler zayıf bir özelliğe karşı her zaman güçlü özellikleri tercih ederler (Goodwin, 1998:29). Ayrıca, örgütü hesap verir durumda tutabilecek tek kişi lider yöneticidir. Liderlik konumunda bulunanlar kendilerini kıyak gelirlere ve iktidarın büyümesine kaptırdıklarında, uygun düşecek sakınma tutumunu göstermezlerse kendi durumlarını zedelerler (Pree, 1997:21). Bu nedenle lider yöneticiler her konuda mümkün olduğunca duyarlı ve seçici olurlar. Tutkularının kendilerini esir etmesine izin vermez ve tutkularını ortaya koymak açısından epeyce katı davranırlar.

**Yönetimsel süreçte insani değerlere bağlı olma:** Lider yöneticilerin en önemli yapı taşlarından biri insani değerlere bağlı olarak tutum ve davranışlar sergilemeleridir. Lider olmalarının temelinde bu anlayış yatmaktadır (Güney, 2012b:38). Lider yöneticiler hiçbir değer olmadığı yerde değer yaratırlar, doğru, üretken ve faydalı olanı yaparlar, vizyona bağlı kalmak gibi güç bir ahlaki işi yaparlar (Teal, 2005:164). Lider yöneticiler aynı zamanda başkalarının derin inançlarının gün yüzüne çıkmasını ve bunların örgütün amacıyla bağlantılı hale gelmesini sağlarlar, insanların günlük çalışmalarının, daha geniş çaplı bu amaç için ne anlam taşıdığını görmelerine yardımcı olurlar (Kotter, 1998:32).

Gerçek bir lider yöneticinin insancıl ve insana önem veren bir yapısı vardır. Sevgi dolu, alçak gönüllü, ilişki temelli, kendinden önce, takipçilerini yüceltmeyi ve onların durumunu iyileştirmeyi hedef alan kimsedir (Yılmaz, 2010:18). Lider yöneticiler teşekkür etmesini ve astlarını yüceltmesini bilir. Onların kendilerini önemli olarak görmesini sağlar, ama bu esnada kendisini geri planda tutar.



Lider yönetiiler takipçilerini yönlendirilirken onların; inançlarına, ahlaki değer yargılarına, örflerine, adetlerine ve geleneklerine ters düşmeyen ifadeler kullanılırlar, izleyenlerinin performansları, çalışma arzularının kendi tutum ve davranışlarına bağlı olduğunun farkındadırlar. Liderler, grup üyelerini kararlara katarak veya fikirlerini anlatmasını sağlayarak onların kendilerini değerli hissetmelerini sağlarlar. Böylece takipçiler iş ya da görevleri liderlerin istediği gibi hatta ondan da daha iyi bir biçimde yapmaya çalışırlar (Güney, 2012b:245). Doğruya giden birden çok yol vardır. Birbirine benzemeyen kişilikleri, farklı yaklaşımları ve değerleri olan kişilerin başarıya ulaşmasının nedeni; belirli değerler ve uygulamalar dizisinin üstün olması değil, bunların gerçek olmasıdır. Liderler ve örgütler kendilerine karşı dürüst olduğunda hem sonuçları hem de özgün bir deneyimi ortaya koyduğunda takipçiler bunu çok uzaktan bile fark ederler (Kelleher, 1997:24). İyi lider yöneticiler biri örgütsel, bir de ahlaki olmak üzere iki efendiye hizmet ederler. Lider yönetici için önemli olan ne aldığından çok ne kattığıdır.

**Sabırlı ve kararlı olma:** Liderlik sürecinde kişi her açıdan dayanıklı olmalıdır. Dayanıklı olmayan bir kişinin zorluklarla mücadele etmesi, olumsuzluklar karşısında amaç ve hedeflerine ulaşması oldukça zordur (Güney, 2012b:38). Dayanıklılık lider yöneticinin umutlarını yitirmeden yıkıcı durumlardan çıkabilmesine olanak sağlayan direngenlik, sağlamlık (Bennis ve Thomas, 2002:45) ve kararlılıktır.

Başarıya ulaşmak isteyen lider yöneticilerin kendi eksikliklerini kabul etmesi, anlaması ve gidermesi gerekir (Goodwin, 1998:27). Lider yönetici hata yapsa dahi ulaşmak istediği amaçları gerçekleştirmek için sabırlı ve kararlı olur. Verdiği kararların arkasında durur. Başarmak için gerekirse tekrar tekrar dener, sabreder, yılgınlık göstermez. Hatalarından ders çıkarmasını bilir ve en sonunda da varmak istediği hedefe ulaşır.

Lider yönetici; kendileri gibi astlarına da sabır ve kararlılık aşılar, başkalarına yükledikleri riskleri aynı şekilde üstlenir. Böylece astları da liderlerini örnek alarak yılmadan ve sabırla onun peşinden gider ve başarıya ulaşırlar.

**Öğrenme ve öğretme:** Lider yöneticilerin en dikkate değer özelliklerinden birisi öğrenmeye karşı düşkünlükleridir. Büyük bir iş başardıktan sonra dahi, kendi alanlarının dışına çıkma yönünde olağanüstü bir isteklilik içinde olurlar. Yaşamları boyunca sahip oldukları başarılarından dolayı çoğu şeyi bildiklerini haklı olarak

düşünebilecekleri bir dönemde bile insanlara ve fikirlere açık bir tutum içindedirler. Çoğu zaman herhangi bir kişinin altından kalkabileceğinden daha büyük hedeflerin veya ideallerin peşine takılırlar ve bu boşluk onları sürekli öğrenmeye yönelten bir motor işlevi görür (Kotter, 1998:33). İşte yöneticiyi lider yönetici yapan başlıca özelliklerden birisi de öğrenmeye, eğitime ve kişisel gelişime açık olmasıdır (Fındıkçı, 2012:597). Lider yönetici, başarılı olmak için diğer insanlara göre çok daha fazla öğrenmeye istekli olmalı ve sürekli öğrenme açlığı içinde bulunmalıdır.

Her lider yönetici, aynı zamanda iyi bir öğretmendir. Lider yönetici, güncelliği yakalamak, örnek oluşturmak, geleceği tahmin etmek zorundadır. Çünkü lider; değişim şartlarında belirsizliğin aydınlatıcısı, karmaşıklığın düzenleyicisi, çatışmaların yöneticisi, imkânsızlıkların mümkün kılıcısı, değişikliklerin kucaklayıcısı, yeniklerin teşvikçisi ve insani değerlerin koruyucusudur (Fındıkçı, 2012:538). Liderin en önemli misyonlarından birisi de yönetim seviyesinde bulunan kişilerin birbirlerini dinlemesini ve birbirlerinden bir şeyler öğrenmesini sağlamaktır (Heifetz ve Laurie, 1997:129). Uzun vadeli başarı rakiplere oranla daha fazla kademe daha fazla lidere sahip olmayı gerektirir. Bu sebeple, başkalarını eğitmek, yönlendirmek ve yetiştirmek liderler için bir stratejik zorunluluktur (Tichy, 1997:25). Lider yönetici tüm bu faaliyetleri gerçekleştirmek ve astlarını yetiştirmek için sürekli olarak öğrenmek ve öğrendiklerini öğretmek durumundadır. Yani hem bir öğrenci hem de öğretmen olmak zorundadır.

**Ekip çalışmasına önem verme:** Lider yöneticiler çoğu kez bir ekibe dayanırlar. Lider yönetici, ekibin performansını desteklemek için ne kadar çaba gösterirse, astları ile arasındaki ilişki o ölçüde sağlıklı olur ve hedefe ulaşması o oranda başarılı olur. Özellikle değişim esnasında ortaya çıkan stres durumunda, liderlerin örgüt içindeki enerji, uzmanlık ve hepsinden önemlisi güven kaynaklarından yararlanması gerekir. Dönüşümün ve değişimin yarattığı baskılar sağlam bir ekibi zorunlu kılar. Gerçek ekipler asıl çalışmayı birlikte yürüterek, bir vizyonu paylaşarak ve bir hedefe bağlı kalarak kurulur (Kotter, 1998:31). Ekip olarak çalışmak diğer örgütlenme biçimlerinin hepsinden daha üretkenlik sağlar (Wheatley, 1997:21). Lider yönetici ekip çalışmasına önem verir, gerektiğinde başarısızlığı kendi üzerine almasını bilir.

Liderlik, ekip halinde çalışmayı gerektiren bir süreçtir. Ekipler; sorunların daha kolay çözülmesini, kolay karar almayı ve alınan kararların uygulanmasına önemli

katkıları sağlar. Lider, ekip ortamında liderliğin gereklerini daha etkin olarak öğrenir (Güney, 2012b:38). Büyük değişimle karşı karşıya kalan örgütler için liderin daha iyi ekip performansı göstermesi gereklidir; özellikle de örgütün hedefi alt kademelere inen bir ekip performansı sağlamak olduğu zaman. Etkili lider yöneticiler bir ekip anlayışıyla kollarını sıvayıp işe şu şekilde başlar “bu işi hep birlikte, biz kotaracağız” (Smith, 1996:27). Ekip halinde çalışmanın temelinde sağlıklı iletişim vardır. Sağlıklı iletişimin olmadığı yerde ise kişiler arası çatışma vardır (Güney, 2012b:194). Çatışmanın olduğu yerde karmaşıklık, karmaşıklığın olduğu yerde de lider eksikliği vardır. Bu durumda kişinin liderliği de astları tarafından tartışmaya açıktır.

**Zamanlama ve değişim yaratma:** Lider yönetici inisiyatifi ne zaman vereceğini, astları ile ne zaman yüzyüze geleceğini ve de onlarla arasına ne zaman mesafe koyacağını bilir ve bu onun en önemli hünerlerindedir (Goodwin, 1998:27). Zaman temel örgütsel kaynaklardan biridir, başarılı olmak isteyenler onu doğru kullanır ve kontrol altında tutmayı bilirler. Bu nedenle zamanı yönetemeyen bir lider yönetici hiçbir şeyi yönetmez (Gürüz ve Gürel, 2009:371). Lider yöneticiler ne zaman neleri yapacaklarını çok iyi kestirirler. Geleceği diğer insanlardan daha iyi görme ve tahmin etme becerisine sahiptirler. Zamanın değerini çok iyi bilirler. Zamanlama onlar için her şeyin başlangıcıdır. Doğru zamanda doğru işler yapma konusunda uzmandırlar. Lider yöneticiler, zamana riayet eder ve zamanı bir silah olarak kullanır. Bu nedenle lider yöneticiler bir zamanlama ustası olmak zorundadır.

Bir lider yöneticinin uğruna mecazi olarak ölmeye hazır olduğu şey değişime yönelmektir (Pree, 1997:23). Liderler bir değişim ilişkisi görmek veya yaratmak zorundadırlar (Heifetz ve Laurie, 1997:125). Örgütler zorunluluk yüzünden ve birçok değişik nedenden dolayı değişirler. Ama örgütlerde değişimin başlı başına en büyük itici gücü liderlerdir. Hiçbir örgüt değişime karşı dayanıklı değildir. Liderler, yeni teknolojinin, rekabet ve demografik değişikliklerin üstesinden gelebilmek için, örgütlerinin işleri yürütme şeklini temelden değiştirmek zorundadır. Liderliğin en üst sınavı bir örgütü dönüştürmektir. Değişim sürecini anlamak bir liderin üstlendiği görevin birçok yönü bakımından hayati önem taşır (Kotter, 1998:30). Bir lider bu aşamada kişisel, kişilerarası, yöneticilere dönük ve örgütsel değişim boyutlarında değişiklikler yapar (Covey, 1997:24). Değişim aşamasında bir lider yöneticinin

başarısızlığının ana nedeni, kritik bir evreyi kestirme yoldan geçmeye çalışmasından kaynaklanır.

Çoğu örgütün ana gayesi sadece hizmet sunmak değil, aynı zamanda değişime güç katmak ve yaşam seviyesini yükseltmektir. Dünyadaki hızlı değişimle birlikte gelişimin ve değişimin anahtarı fırsatlar da hızlı bir şekilde değişmektedir.

Geçmişte mümkün olmayan veya gereksiz olarak görünen şeyler bir anda olabilir duruma gelebilmekte, eskiden büyük anlam taşıyan şeyler ise artık anlamını yitirmektedir (Drucker, 1998:13). Sadece değişimi yönetmek yeterli değildir; değişim aracılığıyla da yönetmek, yani yeni bir yön verirken bizzat örgüte liderlik etmeye de devam etmek gereklidir. Lider yöneticiler, insanları değişim sürecine katabilmek için onların kendi amaçlarına uygun düşen performans sonuçlarını ortaya koymalarını sağlar, onları değişime ortak eder (Smith, 1996:25). Böylelikle, değişimi lidere özgü bir olgu olmaktan çıkararak kişilere ve örgüte mal eder.

Bilgi çağı denilen şey iş hayatını büyük ölçüde değiştirmektedir. Sözgelimi, işin fiziksel dağılımı, örgütle ve birbirimizle ilişkilerimiz, belirli görevlere yüklendiğimiz gerekler baştan aşağı değişmektedir (Pree, 1997:19). Liderler, insanların değişim ihtiyacı hissetmesini sağlamak ile değişim tarafından ezildiklerini hissetmesini sağlamak arasında hassas bir denge kurmak zorundadır, o nedenle liderlik iki ucu keskin bir bıçaktır (Heifetz ve Laurie, 1997:127). Etkin bir lider olmanın yolu etkin bir değişim aktörü olmaktan geçer (Kerr, 1996:33). Lidersiz bir dünya sürücüsüz arabaya benzer. Bu nedenle çağdaş örgütlerin tüm bu özellikleri taşıyan lider yöneticilere olan ihtiyacı giderek artmaktadır.

## **2.5. Lider Yöneticilerin Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Faktörler**

Lider yöneticilerin mikro olarak çalışanları, grubu ve örgütü, makro olarak toplum içindeki tutumları, gösterdikleri davranışlar ve çizdikleri stratejiler başarılarını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Özellikle karar verme sürecinde, lider yöneticiler tarafından yapılan bir hata takipçileri, grup, örgüt ve hatta toplum açısından büyük sıkıntılar yaratabilmektedir. Lider yöneticilerin özellikle karar aşamasındaki hataları, eksiklikleri söz konusu bu unsurları bir karmaşıklığa sürükleyebilmektedir. Dünyadaki gelişmelere odaklanıldığında ortaya çıkan toplumsal krizlerin çoğunun, lider yöneticilerin yanlış tutum ve davranışlarından

kaynaklandığı, karar sürecinde yapılan hataların lider yöneticinin başarısına olumlu ya da olumsuz etki ettiği görülmektedir. Bu kapsamda lider yöneticilerin başarılarını etkileyen olumlu ya da olumsuz faktörleri kısaca şu şekilde sıralayabiliriz (Hersey, 1982:83; Hamm, 2005:124-127; Robins vd., 2013:32; Güney 2012:59-61)

**Çatışmaları görmemek ve çalışanları cesaretlendirememek:** Çatışma iki kişinin bir araya gelmesi, hatta bazen insanın tek başına kendi içinde yaşadığı bir olgudur. Bu nedenle iki kişinin bir grup olması ile başlayan süreç çatışmayı da beraberinde getirici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Lider yönetici bu nedenle etrafından olup bitenlerden haberdar olmalı, çatışmaları görmezlikten gelmemelidir. Eğer çatışmayı yok sayar, çatışmanın sona erdirilmesi için çözüm üretmek yönünde çaba sarf etmezse, bu durum çalışanların cesaretinin kırılmasına yol açabilir. Böyle bir ortamda da lider yöneticinin başarılı olması beklenemez. Başarı çatışmanın olduğu ancak uygun çözümlerin bulunduğu bir ortamda gerçekleşebilecektir.

**Değer vermemek:** Lider yöneticiler tarafından her bireyin bir değeri olduğu, herkesin kendisi açısından üstün ve diğer insanlardan farklı yanlarının bulunabileceği gerçeği göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle lider yöneticiler ilişkilerinde insancıl olmalı ve insani değerlere önem vermelidirler. Başarılı olarak nitelendirilen lider yöneticiler başarının iletişimden geçtiğini bilirler. Çalışanları ile doğru iletişime sahip olmayan ve onların düşüncelerine değer vermeyen lider yöneticiler çalışanların sadakatini kaybetme, çalışanlar tarafından terk edilme ve başarısız olma riski ile karşı karşıya kalabilir.

**Empati kuramamak:** Empati kurabilmek, lider yöneticilerin sık kullandığı ve kullanmak zorunda olduğu önemli bir özelliktir. Çalışanlarına empatik yaklaşmayan bir lider yöneticinin başarılı olması pek mümkün görünmemektedir. Çalışanlar zor anlarında lider yöneticilerden kendilerini anlamasını, sorunlarına yönelik çözümler üretmesini ve empati kurarak yanlarında olmasını beklerler. Bunun aksi durumlarda çalışanlar lideri terk etme eğilimine girer ki bu da lider yöneticinin başarısı ve başarısızlığı ile doğrudan ilişkili bir durumdur.

**Olgun davranışlar gösterememek:** Olgun olabilmeyi başarmak lider yöneticilerin kazanması gerekli önemli özelliklerden birisidir. Lider yönetici olabilmek, belirli bir olgunluk düzeyinde bulunmayı gerektirmektedir. Olgunluk hem ruhsal hem de

davranışsal olarak dengeyi ifade etmektedir. Lider yöneticiler bu dengeyi sağlayamazlarsa başarılı olamazlar.

**Yeni lider yöneticiler yetiştirememek:** Lider yönetici kendisinden sonra yönetim kademesinde bir boşluğun olmaması, çatışmaların çıkarak grup ya da örgütün parçalanmaması ve elde ettiği başarının devam ettirilebilmesi için kendisinden sonra gelecek lider yöneticileri yetiştirmek zorundadır. Bunun aksi durumda örgütün ve lider yöneticinin başarısızlığı söz konusu olacaktır.

**Kişisel çıkarları gözetmek:** Lider yöneticiler çalışanlarının, örgütlerinin ve hatta toplumun çıkarlarını gözetmek zorundadırlar. Kendi çıkarlarına önem veren lider yöneticilerin başarılı olması söz konusu olamaz.

**Değişime karşı olmak ve direnmek:** Değişim, gelişimin anahtarı konumunda bulunan bir olgudur. Liderlik değişim demektir. Lider yöneticiler değişim yaratma konusunda isteklidir ve bu yönde hareket ederler. Değişime direnmek beraberinde çatışmayı getirir. İyi lider yöneticiler, değişimi tahmin eder, fırsatlardan yararlanır, zayıf performansı düzeltir ve örgütlerine yön verirler. Değişime karşı olan ve direnen lider yöneticilerin başarılı olması mümkün değildir.

**Gündemi takip etmemek:** Lider yöneticiler sadece örgütsel çevrede olanları değil örgüt dışındaki çevre ile beraber ülke içinde ve ülke dışındaki gündemi ve ortaya çıkan gelişmeleri takip etmek zorundadırlar. Gündemi takip etmeyen lider yöneticilerin belirli bir süre sonra etkinlikleri azalacak ve grubu arasında tartışma konusu olacaktır. Bu durum lider yöneticinin liderlik yapmasını zorlaştıracak ve başarısının düşmesine neden olacaktır. Lider yöneticinin grup içinde tartışmaya başlanması bir başarısızlık örneğidir.

**Hedef yenileyememek:** Liderlik, belirlenen amaçlara ve hedeflere ulaşmak üzere bireylerin ya da grupların eylemlerini etkileme süreci olduğuna göre o grubu amaç ve hedefler etrafında toplamak ve bunlara ulaşma derecesi lider yöneticinin başarısının göstergesidir. Gerektiğinde amaçlar ve hedefler duruma göre yeniden şekillendirilmeli, ulaştıkça da yeni amaç ve hedefler belirlenerek çalışanlar tekrar bu amaçlara inandırılmalıdır. Aksi takdirde amacı ve hedefi olmayan bir grubun sorunlar yaşaması kaçınılmaz olacak ve bu süreci iyi yönetemeyen lider yöneticiler başarı elde edemeyeceklerdir.

**Başarıyı ödüllendirememek veya ödüllendirmede yanlışlık:** Her çalışan ödüllendirilmek ister. Ödül iş yaşamında önemli bir konu ve motivasyon aracıdır. Ancak ödüllendirmek kadar ödülün doğru verilmesi ve zamanlaması da önemlidir. Bu nedenle lider yöneticiler sorunların yaşanmaması için gerektiğinde, hak edene ve zamanında ödüller vermelidir. Çalışanların bu yönde beklentilerini karşılayamayan, hakkaniyeti sağlayamayan lider yöneticiler çalışanların motivasyonunu düşürerek başarısızlığa zemin hazırlayacaklardır.

Liderlerin başarılarını olumsuz etkileyen faktörleri çoğalmak mümkündür. Yukarıda bunlardan önemli olanlara değinilmiştir, konuya farklı açılardan yaklaşıldığında birçok faktörün lider yöneticilerin başarı ve başarısızlığı üzerinde etkili olabileceği görülmektedir.







### **3. ÖĞRENME KAVRAMI, TANIMI, ÖĞRENMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER, ÖĞRENMENİN TEMEL İLKELERİ, ÖĞRENME KURAMLARI, ÖĞRENME BİÇİMİ KAVRAMI, TANIMI, ÖNEMİ, TEMEL BOYUTLARI, KURAMSAL TEMELLERİ, ÖĞRENME BİÇİMLERİ, BU KONUDA YAPILAN ÇALIŞMALAR VE ÖĞRENME BİÇİMİ MODELLERİ**

Öğrenme uzun yıllardır tartışılan ve araştırılan yeni olmayan bir olgudur. Bir insan nasıl öğrenir? Öğrenmede öğreticinin ve öğrenenin rolü nedir? Öğrenme ne anlama gelir? Öğrenirken hangi strateji ve yöntemleri kullanır? gibi sorulara yıllarca cevaplar aranmış konu ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve sayısız eser yayınlanmıştır.

Günümüzde de ilgi çekmeye devam eden öğrenme konusu Davranış Bilimlerinin en önemli konularından birini oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda öğrenmenin şifreleri çözülebilirse, elde edilecek veriler sayesinde insan davranışları daha iyi anlaşılabilir ve önceden tahmin edilebilecektir. Çünkü öğrenme, insan davranışlarının altında yatan mekanizmanın işleyişi hakkında en önemli kaynağı oluşturmaktadır. Bu nedenle öğrenme, günümüzde toplumun her kesimini ayırım gözetmeksizin yakından ilgilendiren bir konu olmaya devam etmektedir (Güney, 2012:121).

#### **3.1. Öğrenme Kavramı, Tanımı, Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler, Öğrenmenin Temel İlkeleri, Öğrenme Kuramları**

Bu başlık altında öncelikle öğrenme kavramı ve öğrenme ile ilgili yapılan belli başlı tanımlara yer verilecek, daha sonra öğrenmeyi etkileyen faktörler ve öğrenmenin temel ilkeleri ile kuramları açıklanmaya çalışılacaktır.

##### **3.1.1. Öğrenme kavramı ve tanımı**

İnsanlar öğrenmenin önemli olduğu konusunda benzer görüştedirler, ancak sebepleri, süreçleri ve sonuçları hususunda farklı bakış açılarına sahipler. Kişi açısından öğrenmenin önemi ise, kendini tanıma konusunda bir araç olma niteliğinde saklıdır.

Öğrenme ile ilgili olarak çoğu bilgi hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalardan elde edilmiştir. Ancak, şunu belirtmekte yarar vardır; insanlarda öğrenme hayvanlardan olduğundan daha farklı, daha karmaşık, daha ayrıntılı, daha süratli, özellikle dilin kullanımını içerir ve eğitim ortamı ile ilişkilidir (Schunk, 2014:1). İnsanların öğrenme sürecinde etkili olan psikolojik unsurlar hayvanlarda yoktur (Güney, 2015a:107), insanların öğrenme kapasiteleri onları diğer canlılardan farklı kılar niteliktedir ve doğuştan çok az sayıda (göz kırpma, refleksler vb.) içgüdüsel sayılabilecek davranış getirirler (İnce, 2005:177-178). Kişiden kişiye farklılık gösteren bu özellikler bireyi hayvanlardan ve diğer insanlardan pek farklı yapmaz, insan davranışlarını anlamamıza fazla fayda sağlamaz. Burada farkı yaratan şey öğrenmedir. Bizi hayvanlardan ayıran, her birimizin dünyayı farklı algılamasını sağlayan, bir dili konuşabilir hale getiren, olayları algılama şeklimizi belirleyen unsur öğrenmedir (Güney, 2012:121). Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen insan, çok kısa bir zaman içinde yeni davranışlar öğrenmeye başlar (Erden ve Akman, 2008:124). Bu kapsamda, insanların hayatları boyunca kullanacakları çoğu bilginin sonradan öğrendiğini belirtmek yanlış olmayacaktır.

Öğrenme birçok teorisyen, akademisyen, araştırmacı, uygulamacı tarafından ele alınmış ve tanımlanmıştır, ancak herkes tarafından kabul edilen ortak bir öğrenme tanımına rastlanmamıştır. Alan yazında yapılmış bazı tanımlamalar ve öğrenme ile ilgili olarak yapılan çalışmalar sonucunda ortaya konulan bilgiler ışığında öğrenme kavramı açıklanmaya ve tanımlanmaya çalışılacaktır.

Öğrenme davranış ile ilgili bir olgudur. Davranış ise, bir uyaran tarafından gönderilen uyarıcı karşısında organizmanın vermiş olduğu tepkiyi (Güney, 2015a:13), organizmanın doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı, anlamlı ve yorumlanabilir her türlü gözlenebilen hareketi ifade eder.

İnsanoğlunun bilgisinin, becerilerinin, tutumlarının ve değerlerinin kaynağı, çevre ve onunla giriştiği etkileşim sonucunda elde ettikleri, yaptığı alış-veriştir. Öğrenmenin temelini de bu yaşantılar oluşturmaktadır. Girişilen her faaliyette kişi, karşılaştığı verileri değerlendirir ve bunun karşılığında düşünsel, duygusal ve eylemsel tepkilerini oluşturur (Özden, 2011:21).

Dünyaya gelen bir bebek, bundan sonraki hayatını sürdürebilmek ve yaşamın gereklerin yerine getirebilmek için, kendi kendine yeter duruma gelmelidir. Bu uzun

zaman alan süreçte insanlar birçok davranış kazanır. İnsan davranışlarının tamamına yakını sonradan kazanılan ve öğrenilen davranışlardır ve bu davranışlar onun yaşamını belirleyici unsurlardır. Bir bebeğin doğumundan itibaren yaşamını sürdürebilmesi, açlığını ve susuzluğunu gidermesine bağlıdır. Bebek bunun için ilk davranışlarını göstermek zorundadır. Acıktığında göstermiş olduğu tepkiler sonucunda annesi onu doyuracak şekilde emme ihtiyacını giderdiğinde artık bebek acıktığında emmesini gerektirecek davranışı yapmayı öğrenecektir. İşte bu ilk öğrenmelere güzel bir örnektir (Tekin, 1994:2). Yiyecek, sevgi ve koruma gibi gereksinimler için çocuk başkalarına bağımlıdır ve bu temel gereksinimlerden birinin bir başkası tarafından her doyurulduğunda çocuk bir şeyler öğrenecektir (Freedman vd., 1989:44).

Öğrenme, belirli bir dönem içinde yapılan ve biten, belirli bir zaman sonunda sonuçlanan değil, sürekli devam eden bir olaydır. İnsanın çevresi ile etkileşimi devam ettiği sürece, yaşamının her alanında yer alır (Fidan ve Erden, 1988:144). Böylece, bebeklikten itibaren başlayan öğrenme süreci bireyin yaşamı boyunca devam edecektir. Her ihtiyaç bir davranış, her davranış bir ihtiyacı doğuracak ve bu döngü hayat boyu devam edip gidecektir.

Öğrenme, birbirini takip eden ve bir sıra gerektiren üç evrede gerçekleşir. İlk evre bilginin beyine ulaşması ve içeri alınması, ikincisi bilginin işlenmesi ve kayıt edilmesi, son evre ise gerektiğinde kullanılmak üzere saklanması evresidir (Sekman, 2011:28). Bu üç evre şu şekilde de ifade edilmektedir. Gözleme ve algılama, anlama ve yorumlama, uygulama ve sınamaya. Bu üç aşamada edinilen bilgiler birleştirilerek başka alanlara yansıtılır (Ünal ve Ada, 2007:61). Öğrenme sonucunda kişiler; sezgisel ve bilişsel süreçleri, çevresi ile ilişkili olan birikmiş, yeni bilgi ve uyarıları, olaylar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları algılar, özümser ve bunu davranışına yansıtırlar (Koçel, 2010:428). Böylelikle kişinin davranışları şekillenmeye başlar. Bunun sonucunda bazı davranışlar kazanılmış veya daha önce edinilen bazı davranışlar değiştirilmiş olur.

Öğrenme; eğitim, beceri kazanma, yönetim geliştirme ya da değiştirme sürecini de içine alan geniş davranışsal alanı temsil etmektedir (İnce, 2005:178). İnsanlar, bilişsel, dilbilimsel, motor ve sosyal becerileri farklı şekillerde öğrenirler (Schunk, 2014:1). Öğrenme ortamında etkili olan değişkenlerden bazıları, bireylerin ilgileri,

ihtiyaçları, tutumları, yetenekleri, becerileri, deneyimleri ve kişisel özellikleridir (Ünal, Alkan, Özdemir ve Çakır, 2013:57). Her insanın öğrenme şekli farklı olduğu gibi uyarıcılara verdiği davranış şeklide farklı olmaktadır. Benzer davranışlar olmasına rağmen her davranışın kişiye özgü bir yanı bulunduğu söylenebilir. Bu da o davranışı ne şekilde ve hangi koşullarda öğrendiği ile ilişkilidir.

Öğrenmeyi kişisel düzeyde, grup düzeyinde ve organizasyon düzeyinde olmak üzere üç grupta incelemek mümkündür:

*Kişisel düzeyde öğrenme;* kişinin davranış değişikliği ile ilgilidir. Kişinin çevresinde olup bitenleri algılamasını, mevcut bilgileri elde etme çabasına girmesini, bu bilgilere ulaşmasını, analiz etmesini, yorumlamasını, bunlardan tecrübe edinmesini ve davranışlarına yansıtmasını kapsamaktadır.

*Grup düzeyinde öğrenme;* kişilerin iletişim sürecini kullanarak, kişisel olarak öğrendiklerini grupla paylaşması, birlikte yorumlaması ve grubun hareketlerine yansıtılmasıdır. Grup halinde öğrenmeyi; vizyon, misyon, amaçlar, iletişim şekli, kullanılan dil, çalışma koşulları vb. unsurlar etkiler.

*Örgütsel öğrenme* ise kısaca; kişisel ve grup düzeyinde edinilen tecrübelerin, öğrenilen bilgi ve değerlerin örgütün tamamı için geçerli olacak yöntemlere, davranış kalıplarına ve ulaşılabilir ortak bilgi kümelerine dönüştürülmesi olarak ifade edilebilir (Koçel, 2010:428). Örgütsel öğrenme, bilginin elde edilmesi, dağıtılması, analiz edilerek yorumlanması ve değişen şartlara uyarlanması örgütü koruyucu ve geliştirici niteliğe sahiptir ve örgütsel hafıza üzerine kurulur (Bedük, 2005:184).

Gerek kişisel gerek grupsal ve gerekse örgütsel olarak belirlenen amaçlara ulaşabilmek için bu üç öğrenme basamağının da sağlıklı bir biçimde birbirini izler şekilde gerçekleştirilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin anlaşılabilmesi için, öğrenenin önceki düşünce yapısında değişiklikler meydana gelmesi, bu değişiklikler sonucunda yapamadıklarını yapar, bilmediklerini bilir, anlamadıklarını anlar, yorumlayamadıklarını yorumlar, önceki bilgileri ile yeni bilgilerini birleştirebilir, sentezleyerek yenilerini türetebilir, bunları uygulayabilir hale gelmesi ve diğer insanların davranışlarını anlamlandırıp değerlendirebilmesi gerekmektedir (Eren, 2004:598-599). *Öğrenme*, insanların kendi davranışları hakkında akıl yürütmesi

sonucu ortaya çıkan üründür (Argyris, 2005;87). Bu nedenle öğrenme, davranış kazanma ve değiştirmenin yanı sıra; bilgileri, becerileri, stratejileri, inançları, değerleri ve tutumları oluşturmayı ve değiştirmeyi de içine alan bir kavramdır(Schunk, 2014:1).

İnsanlar söz konusu bu etkileşimlerden, uygulamalar ve tecrübelerden elde ettikleri bilgiler sonucunda davranışları ile birlikte inançlarını, değerlerini ve tutumlarını da değiştirirler. Kısacası; *öğrenme*, insanın edinmiş olduğu bilgi ve tecrübe sonucunda inançlarında, değerlerinde, tutumlarında ve davranışında meydana gelen ve devamlılık arz eden oluşum ve değişim sürecidir (Eren, 2004:598). Denilebilir ki değişim sadece davranışlarda değil insan ile ilgili tüm olgularda meydana gelmektedir ve davranış sadece değişikliğin görülebilen yüzünü teşkil etmektedir.

*Öğrenme*, kişilerin davranışlarında farka neden olan yeni bilgi ve anlayışın kazanılması, başka bir deyişle bilgi ve becerilerin elde edilmesi sürecidir (Güney, 2015b:13). Burada kişi, kültürel ve toplumsal dış dünya ile etkileşime girerek öğrenir ve farklı davranışlar edinir (Demirel, 1995:1). Diğer bir ifade ile *öğrenme*, ilk defa karşılaşılan bir durum karşısında edinilen deneyim sayesinde, kolayca unutulmayacak şekilde bir davranışın kazanılmasını veya mevcut davranışın değiştirilmesini içeren ve yaşamın tüm alanlarında gerçekleşen bir olgudur. Kısaca *öğrenme*, tecrübeler sonucu davranışların değiştirilmesi ve kalıcı hale getirilmesidir. Öğrenmenin oluşup oluşmadığı ise davranışlara bakılarak anlaşılabilir (Güney, 2000:184-185).

*Öğrenme*; bireyin çevreden kazandığı ve daha önce edindiği bilgileri hafızasında var olan bilgilerle birleştirilerek kendisinde kalıcı davranış oluşturma sürecidir (Shuell, 1988:276-278). Bu süreçte öğrenme, kazanmanın ve değer yaratabilmenin temeli olarak algılanmaktadır.

Başka bir bakış açısıyla; *öğrenme*, dış dünyada var alan ve duyu organlarımız vasıtasıyla kendi dünyamıza aktarılan verilerin beynimiz tarafından işlenmesi, hafıza sistemine aktarılması ve gerektiğinde hafızadan alınarak davranışa dönüştürülmesidir. Yani yapılan bu bilgi transferi sonucunda iç dünya ile dış dünyanın birbirine uyum sağlama çabasıdır (Sekman, 2011:4). Bu kapsamda öğrenme; bir şekilde elde edilen veriler vasıtasıyla değişen çevre koşullarına uyum sağlama süreci olarak tanımlanabilir.

*Öğrenme*, deneyime dayalı olarak davranışların değişimidir (Hicks, 1976:150). *Öğrenme*, kişinin mevcut davranışlarında değişime sebep olacak, yeni bir bilgi ve anlayış kazanma ya da elde etme sürecidir. Burada bilgi ile anlatılmak istenen, beceri veya eylemin yapılış bilgisine ulaşılması sonucunda bir işi gerçekleştirme yeteneği ve işin yapılışını sağlayacak bilginin elde edilmesi, yani tecrübe ve deneyim sonucunu anlama ve kavramlaştırma yeteneğidir (Arı, 2014:5-6).

Genel olarak *öğrenme*, tekrar ve yaşantılar sonucu davranışlarda meydana gelen oldukça kalıcı değişiklikler olarak tanımlanmaktadır. Bütün bunların ışığında öğrenme kavramının daha iyi anlaşılması için önemli olan hususlar şunlardır: (Erden, 2001:5; İraz, 1999:80; Güney, 2012:121; Schunk, 2014:2; Tekin, 1994:4, Erden ve Akman, 2008:125).

- Öğrenme sonucunda davranış değişiklikleri ortaya çıkar. Yenileri edinilir ya da var olanlar değiştirilir, yanlış olanlar düzeltilir. Bu değişimin iki yönü vardır; iyi-kötü (önyargılar, kötü alışkanlıklar vb.) veya negatif-pozitifdir.
- Öğrenmenin dolaylı olduğu söylenebilir. Çünkü öğrenme değil ürünleri ve sonuçları doğrudan gözlenebilir ve insanların eylemlerine (söylediklerine, yazdıklarına, yaptıklarına vb.) göre değerlendirilir. İnsanların bilgileri, becerileri, inançları ve tutumları öğrenme nedeniyle değişir ve bunlar davranışa yansımadan anlaşılabilir. Davranıştaki değişimler gözlemlenerek öğrenmenin gerçekleşmiş olduğu sonucuna varılır.
- Tekrar, taklit, gözlem, uygulama, deneyim ve tecrübe öğrenmenin temelini teşkil eder. Çok kesin olmamakla birlikte öğrenmenin kalımla oluşmuş davranış değişikliklerini içermediği kabul edilmektedir. Bazı davranışların asıl gelişimi çevreye bağlıdır. Dil buna iyi bir örnektir. Dil kendi kendine değil, insanlarla geliştirilen ilişkiler sonucunda öğrenilir, sosyal ilişkiler ve öğretme ile geliştirilebilir. Pekiştirme ise öğrenmede önemli bir husustur.
- Ancak, her davranış değişikliği öğrenme olarak nitelendirilmeyebilir. Öğrenmenin oluşabilmesi için davranış değişikliklerinin uzun süre kalıcı olması ve devamlılık arz etmesi gerekir. Bu ifade bazı geçici değişiklikleri (büyüme nedeniyle oluşan değişiklikler, hastalık, yorgunluk, bitkinlik, uykusuzluk, ilaç ve alkol kullanımı vs. etkisi altındaki gelişmeler ya da doğuştan getirilen tepkiler ile açıklanabilecek değişiklikler gibi) öğrenme kapsamının dışında tutar. Alkollü olan birinin dilinin dolanması buna örnek olarak gösterilebilir. Çünkü değişikliğe neden olan durum sona erdiğinde davranış normale döner. Davranış değişikliklerinin uzun sürmesi ile anlatılmak istenen sonsuza kadar süreceği anlamına gelmemelidir. Davranışın kullanılmaması durumunda unutulması söz konusu olabilir. Sürenin uzunluğu konusu tartışmalı bir konudur ama çoğu kişi, kısa süreli (anlık, saniyelik) değişikliklerin öğrenme olarak nitelendirilmeyeceği noktasında aynı görüştedir.

Öğrenme konusunda birçok tanım yapılmasına rağmen İnsanlar öğrenmenin kesin bir doğası olduğu konusunda aynı fikirde değildirler (Schunk, 2014:2). Ancak tanımların üzerinde birleştiği noktalar; elde edilen bilgi ve tecrübeler sonucunda yeni davranışlar edinildiği veya var olan davranışların değiştirildiği, bu davranışların da uzun süreli ve kalıcı olması gerektiğidir.

Öğrenme süreci soyuttan somuta doğru ilerleyen bir süreçtir (Akboy, 2005:187). Öğrenmenin tanımları incelendiğinde öğrenmeyi, somut olarak ve soyut olarak öğrenme olmak üzere iki grupta toplamak mümkün görünmektedir (Başaran, 1978:256). Somut olarak öğrenme, öğrenilenlerin yapılması, hafızada saklanması, alışkanlık kazanma ve öğrenilenleri anlama olarak tanımlanabilir. Soyut olarak öğrenme ise, uyarıcılara karşı verilen tepkinin sınırlara yerleşmesi, alışkanlık haline gelmesi ve güdülerin doyurulması için yapılan davranışlar olarak tanımlanabilir.

Sonuç olarak denilebilir ki *öğrenme*; kişinin dış dünya (çevresi) ile girdiği etkileşim sonucunda kazanmış olduğu; tekrar, taklit, gözlem, uygulama, deneyim ve tecrübe yoluyla edindiği, geliştirdiği veya değiştirdiği; bilgisi, düşüncesi, duyguları, inançları ve tutumunda yapmış olduğu değişikliklerin davranışa dönüştürülmesi sürecidir. Bu değişiklik iz bırakıcı, uzun süreli ve kalıcı olma özelliği taşımakta, pekiştirildiğinde kalıcılık özelliği artmakta, ancak kullanılmadığında ise unutulma riski taşımaktadır.

İnsanın öğrendikleri onda düşünce düzeyinde değişiklik yapabileceği gibi, davranış düzeyinde de değişiklik yapabilir. Davranışı değiştirip düşüncüyü değiştirmeyen öğrenmede, düşüncüyü değiştirip davranışı değiştirmeyen öğrenmede eksiktir (Sekman, 2011:5) Önemli olan bu iki kazanımı bir arada kullanabilmektir.

Diğer bir önemli nokta da öğrenmenin dinamik bir süreç olması nedeniyle yalnızca okulda gerçekleşmediği (Özden, 2011:21) yaşamın her kademesinde olduğu gerçektir. Çağımızda sürekli öğrenme kavramı ön plana çıkmıştır. Bu nedenle öğrenme artık sadece okullarda gerçekleşen bir faaliyet olmaktan çıkmış, okul için değil hayat için öğrenin sloganıyla hayatın her kademesinde yer alan bir olgu haline gelmiştir. Çünkü insan doğumundan ölümüne kadar her an yeni bir şeyler öğrenmektedir ve her öğrenme insanı bir öncekinden farklı bir kişi haline dönüştürmektedir.

Görüldüğü gibi tüm açıklamalar, öğrenmede, kişinin çevre ile doğrudan ilgili olması, pasif olmaması, dinamik ve aktif olması noktasında birleşmektedir. Öğrenme, kişiyi

sürekli bir arayış içine sevk eder. Bu aşamada öğrenme bir araştırmaya benzetilebilir. Kişinin yokluğundan rahatsızlık duyduğu bir konuda, verilerin toplanmasını, değerlendirilmesini, analiz edilmesini, yorumlanmasını ve uygulamaya (davranışa) dönüştürülme sürecini kapsar. Bu anlamda öğrenme, bir arama ve araştırma süreci olarak nitelendirilebilir. Öyle ise öğrenenlere, araştırma koşullarının sağlanması ve öncelikle öğrenmenin öğretilmesi gerekmektedir (Karasar, 1991:45). Bu noktada unutulmaması gereken öğrenmede, öğrenin yetenek ve isteği yeni bilgilerin araştırılması ve elde edilmesi konusunda önemli unsurların başında gelir.

Bireyin öğrenmesi şeklinde algılanan öğrenme kavramı artık günümüzde kişisel öğrenmenin ötesinde grupların, örgütlerin ve kurumların öğrenmesi kavramına dönüşmüştür. Örgütlerde birey ve onların oluşturdukları gruplar devamlı olarak öğrenme çabası içindedirler. Öğrenmenin önemi, elde edilen tecrübeleri, yapılan hataları ve yeni fikirleri paylaşmak suretiyle ortaya konulacak pozitif sinerjinin yaratılmasında saklıdır. Örgütlerde öğrenme farklı bilgi, tecrübe ve yeteneklerden yararlanma, iş birliğine dayalı ilişkiler geliştirme ve güç elde etme girişimi olarak değerlendirilmektedir (İnce, 2005:177). Örgütler akıllı, süratli ve üretici bir işgücüne gereksinim duymaktadır. Bu nitelikleri sağlamanın yolu öğrenen insan ve öğrenen örgütler yaratmaktan geçmektedir. Öğrenmenin stratejik önemi de buradan kaynaklanmaktadır. Böylelikle örgütler kendi sorunlarını çözebilecek, yeni fikirler üretebilecek, kendi yarınlarını planlayabilecek, geleceklerine yön verebilecek kapasiteye ulaşabileceklerdir. Sonuç olarak öğrenme sayesinde örgütler mevcut zihinsel yapıyı dinamik faaliyetler dizisine dönüştürebileceklerdir (İnce, 2005:182).

Artık öğrenme kısa süreli bir uğraş olmaktan ziyade uzun süreli bir uğraş halini almış, kısaca yaşam tarzı haline gelmiştir. Dünya hızlı değişimi ile birlikte, bilgiye ulaşmak kolaylaşmasına rağmen paylaşılan bilgi giderek çoğalmış, bilginin yayılma hızı giderek artmıştır. Yenedünyada bilgi kişiler arası farklılıkların kaynağı ve örgütler arası rekabette belirleyici güç unsuru olmuştur. Bilginin lider ve yöneticiler tarafından bilinmesi ve yönetilmesi artık yeterli gelmemektedir. Bu kapsamda kişiler, gruplar, örgütler ve hatta toplumlar var olan bilgiye ulaşmak ve elde edilen bilgiyi de bir an önce kendileri için kullanılabilir duruma getirmek durumundadır. Bu anlamda öğrenme, örgütler için asıl değişimin ve gelişimin arkasında yatan temel olarak değerlendirilebilir. Örgütler, daha geniş olarak toplumlar için önemli olan, yeni bilgi



üretebilen ve bu imkânlarla sahip öğrenme koşulları yaratabilen eğitim sistemleri oluşturabilmektir. Bu nedenle, artık günümüzde öğrenmek, hatta öğrenmeyi öğrenmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Sonuç olarak insanlar ya öğrenmek ya da öğrenmek zorundadır. Bunun başka yolu kalmamıştır.

### 3.1.2. Öğrenmeyi etkileyen faktörler

Günümüzde bilginin öneminin giderek artması ve buna bağlı olarak da elde edilmesi gereken bilgi, beceri, tutum ve eylemlerin çeşitlenmesi bireyin etkin öğrenmeyi bilmesini zorunlu kılmaktadır (Kaya ve Akçin, 2003:31). Nasıl öğreniyoruz? ve Öğrenme sürecinde etkili olan faktörler nelerdir? gibi sorular, geçen yüzyılın başından beri öğrenme ile ilgilenen bilim adamları tarafından sorulmaya başlanmış (Şimşek, 2007:10) ve öğrenme sürecinin çözümlenmesi ile ilgili çalışmaların hızlanmasına neden olmuştur. Öğrenme sürecini anlamak için bilim adamları sayısız araştırmalar yapmıştır (Güney, 2015a:107). Bu araştırmalardan elde edilen verilere göre öğrenmeyi çok çeşitli değişkenlerin etkilediği tespit edilmiştir.

Öğrenme, hayat boyu devam eden, fizyolojik, biyolojik, psikolojik ve sosyal birçok değişkenin etkileşimi ile oluşan bir sürecin ürünüdür. Bu nedenle öğrenme hayatın herhangi bir kısmı ile sınırlandırılmaz. Sürekli ve kapsamlı etkinlikler dizisi olan öğrenmenin disiplinli, devamlı, kalıcı ve amaca yönelik bir yapıya kavuşturulması (Şimşek, 2007:10) için öncelikle öğrenmeyi etkileyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesine ihtiyaç olduğu bir gerçektir. Öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkileyen birçok etmen vardır (Ulusoy, 2005:143). Bu nedenle; öğrenmeyi etkileyen, kolaylaştıran, güçleştiren veya engelleyen etmenleri bilim adamları çeşitli sınıflamalar yaparak açıklamaya çalışmışlardır.

Schunk'a göre, içsel ve dışsal koşullar olmak üzere öğrenmeyi etkileyen iki farklı koşul vardır. *İçsel koşullar*, bireysel yetkinlikleri içeren, ön koşul, beceriler ve bilişsel işlem süreçleridir ve öğrenenin hafızasında bilgi olarak depolanmakta olan mevcut yeteneklerinden oluşur. *Dışsal koşullar* ise çevresel şartlarla ilgilidir ve öğrenenin bilişsel işlemlerini (süreçlerini) destekleyen çevresel uyarıcılardan oluşur. Dışsal koşullar öğretme şekline bağlıdır, öğrenmeyi desteklemek için kasıtlı olarak tasarlanıp, ayarlanabilir, öğrenmenin sonucuna göre (ussal beceriler elde etme, sözel bilgi kazanma, motor beceriler edinme, bilişsel stratejiler ve tutum geliştirme) ve

içsel koşulların bir fonksiyonu olarak değişir (Schunk, 2014:286-287). Bireyin etkileşimi ve onda bıraktığı iz göz önüne alındığında, öğrenmenin daha çok içsel bir süreç olduğu söylenebilir.

Öğrenmeyi etkileyen faktörlerle ilgili bir başka sınıflama ise Shute tarafından yapılmıştır. Shute göre, öğrenme sürecini iki unsur etkilemektedir, bunlar bilişsel unsurlar, eylemsel unsurlardır. *Bilişsel unsurlar*, bilginin elde edilmesine yönelik işlemlerden oluşur. Kişinin ön bilgi, becerilerine bağlı olarak işleyen bellek (dikkatin odaklandığı kaynaklar) ve belleğin hızını etkileyen alt etmenler (bilgiyi kodlama, alma, düzenleme/karşılaştırma, karşılık verme vb.) ile ilgilidir. *Eylemsel unsurlar ise* kişinin daha çok öğrenmeye olan ilgisi, dikkatle odaklanması, kısaca güdülenmesinin gerekliliği ile ilgili süreçlerden oluşmaktadır. Eylemsel unsurlar duyuşsal ve bireyin hislerini, tutumlarını ve duygularını etkileyen alt etmenler (odaklanma-dikkatini dağıtma, uyanık-uyuşuk olma, rahat-kaygılı olma, emin olma-emin olmama vb.) ile kişinin zihinsel işlevlerini tamamlayan ve genel bir davranışsal doğası olan öğrenme biçimleri (düşünsel-tepkisel, seri halde-düzensiz, uzaysal-sözel, pasif-keşifsel, sistematik-gelişigüzel, bağımsız-uyumsuz) ile alakalıdır. Öğrenen birey bilgiyi elde edip kullanırken öncelikli olarak bilişsel ve eylemsel unsurlar ile ilişkiye geçmekte ve öğrenmenin ürünlerine bu şekilde ulaşmaktadır (Shute, 1992:1-20). Başka bir deyişle öğrenme süreci açısından bilişsel ve eylemsel unsurlar birbirini tamamlayarak öğrenme gerçekleşmektedir.

Öğrenme, psikolojik, sosyal ve fiziki faktörlerden etkilenmektedir, kısacası bir eğitim ve öğretim etkinliği ile ilgili bütün unsurlar, öğrenmeyi etkileyen ana değişkenler arasındadır (Seven ve Engin, 2008:191). Bununla birlikte öğrenme sürecini etkileyen tüm değişkenlerin ve öğrenenin tüm özelliklerinin bilinmesi mümkün görünmemektedir, ancak araştırmalar; yaş, cinsiyet, öğrenmeye hazır oluş düzeyi, bireyin sahip olduğu ön bilgi düzeyi (Şimşek, 2007:11), ilgileri, ihtiyaçları, tutumları, yetenekleri, becerileri, deneyimleri ve bireysel özellikleri (Ünal vd, 2013:57) gibi faktörlerin öğrenme sürecinde etkili olduğunu göstermektedir.

Bir öğrenme durumunda *öğrenen*, *öğrenme* (öğrenme stratejileri), *öğrenilen*, *öğreten* ve *öğretme ortamı* (öğrenme malzemeleri) olmak üzere beş öge bulunur (Şen, 2014:99). Öğrenme durumuna doğrudan etki eden *öğrenen*; türe özgü hazır oluş, olgunlaşma (yaş-zekâ), genel uyarılmışlık düzeyi, eski bilgilerin aktarılması, güdü ve

dikkati; *Öğrenme*, konunun yapısı, ayrılan zaman, öğretmenin etkinliği ve geri bildirimi; *Öğrenilen* ise, telaffuz edilebilirlik, algısal ayırt, çağrışım gibi kavramları ifade eder. Son iki öge öğrenmeyi doğrudan değil diğerleri üzerinden dolaylı olarak etkiler (Seven ve Engin, 2008:191). Bu nedenle, ilk üç ögenin göz ardı edilemeyecek kadar önemli hususları içerdiği ve öğrenme süreci açısından kritik hususları kapsadığı söylenebilir.

Görüldüğü gibi öğrenme çok çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Buna bağlı olarak da öğrenmeyi etkileyen faktörler farklı şekillerde sınıflandırılmıştır Bu kapsamda, yapılan çalışmalar ışında elde edilen bilgiler doğrultusunda öğrenmeyi etkileyen faktörleri kişisel faktörler, grupsal faktörler, çevresel ve kültürel faktörler olmak üzere üç başlık altında inceleyeceğiz.

### **3.1.2.1. Kişisel faktörler**

Birey, öğrenme sürecinin merkezinde yer almaktadır. Bu nedenle öğrenme sürecini en çok kişisel faktörlerin etkilediği kabul edilmektedir.

Öğrenme, kişinin hayatının ayrılmaz bir unsuru ve onun en önemli becerilerinden birisidir. Kişiden kişiye farklılık gösterse de öğrenmenin, doğumla başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu bilinmektedir. Öğrenme sürecinde bireylerin bilişsel faaliyetleri önemlidir ve bu süreçte bilginin nasıl algılanıp işlediğinin de bilinmesine ihtiyaç vardır (Can, 2011:70).

Bireyler fiziksel özelliklerde olduğu gibi; zekâ, yetenek ve kişilik özellikleri açısından da diğerlerinden farklı özelliklere sahiptir. Bu nedenle her bireyin yaşadığı olaylar karşısında davranışları ve tutumları, ilgileri, yetenekleri farklı olmaktadır. Bu bireysel farklılıkların oluşmasında hem kalıtımın ve hem de içinde yaşanılan çevrenin büyük etkisi vardır. Bu özelliklerin öğrenme-öğretme süreciyle doğrudan ilişkili, eğitim öğretim faaliyetlerinde göz ardı edilmemesi gereken önemli faktörler olduğu (Şentürk, 2010:1) ve tüm bu sayılan özelliklerin pek çok yönden öğrenme sürecini etkilediği söylenebilir.

Kişisel farklılıklar bireylerin öğrenme ve öğretim yaşamlarında önemli bir role sahiptir. Bu farklılıklar bireyin tüm davranışlarında ve düşüncelerinde farklılıklara neden olabileceği gibi öğrenme hayatında da farklılıklar yaratmaktadır. Kişisel farklılıklar bir anlamda öğrenme filtreleri gibidir. Bazen fikirlerin öğrenilmesi,

zihinsel olarak özümsemesi ve zihne yerleştirilmesi aşamasında filtreleme görevi, bazen de bir mercekle görevi görürler. Öğrenme sürecine engel olabilecekleri gibi, konunun içeriği ve becerilerin öğrenilmesinde odaklama görevi görerek öğrenmeyi etkileyebilirler (Jonassen ve Grabowski, 2011:2).

Kişisel faktörler; duygular, hazır olma düzeyi, kalıtım, motivasyon, öğrenmeye karşı ilgi gibi çeşitli unsurları kapsamaktadır. Bireysel gelişimin bilişsel özelliklerin gelişmesinde önemli rolünün olduğu belirtilmekte, buna bağlı olarak cinsiyet, etnik yapı, sosyo-ekonomik yapı, eğitim seviyesi ya da işle ilgili istek gibi özelliklerin de bilişsel gelişimi etkilemede önemli olduğu vurgulanmaktadır (Güven ve Kürüm, 2006:82). Ancak, öğrenenler arasındaki farklılıklar bu sayılan özelliklerle de sınırlı değildir. Öğrenenlerin, öğrenme sürecinde gösterdikleri zihinsel faaliyetler bakımından da çok önemli farklılıklar vardır ve bunlar çoğunlukla da fark edilemeyen ya da çok zor fark edilen özelliklerdir. Örneğin; bazıları önce bütünü algılayarak, bazıları önce ayrıntıları algılayarak; bazıları yaparak öğrenirken, bazıları dinleyerek öğrenir; bazıları bilgiyi olduğu gibi alırken, bazıları değiştirerek ve içselleştirerek öğrenir; bazıları beynin sol yarım küresini kullanırken, bazıları sağ yarım küresini daha çok kullanır (Şentürk, 2010:1). Öğrenenlerin aynı öğrenme ortamında aynı davranışları kazanamamaları, benzer konuları farklı zorluklarda algılamaları, öğrenme seviyelerinin farklı olması onların farklı bireysel özelliklere sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle her öğrenen farklı seviyede öğrenmekte, bu farklılıklar öğrenme sürecini çeşitli şekillerde etkilemektedir (Jonassen ve Grabowski, 2011:3-5). Önemli olan öğreticilerin bu farklılıkları görmesi ve öğrenmeyi etkilemeyecek şekilde tedbirler alabilmesi, öğrenenlerin de bunların farkında olabilmelerinin sağlanmasıdır.

Sonuç olarak kişisel faktörler, öğrenenin etkin öğrenebilmesi için sahip olması gereken özelliklerini ifade etmektedir. Öğrenme sürecinde etkili olan kişisel faktörler şu başlıklar altında sıralanabilir.

#### **3.1.2.1.1. Türe özgü hazır oluş**

Bu faktör, doğanın bir kanunudur denilebilir. Dikkate alınmaması söz konusu dahi olamaz. Öğrenme faaliyetinde bulunacak organizmanın, öğreneceği davranışı yapabilmesi için tür olarak öğrenebilecek durumda olmasına, ihtiyaç duyulan biyolojik özelliklere işaret eder.

Organizmanın öğrenmesi beklenen davranışı gerçekleştirebilmesi için, biyolojik donanımının var olması anlamına gelmektedir (Yıldırım, 2015:352). Papağanın konuşmayı öğrenmesi, ancak serçenin öğrenememesi buna bir örnektir. İnsanlar da her şeyi örneğin, başka bir alet kullanmadan uçmayı öğrenemez, çünkü insan da tüm davranışlar için hazır değildir (Seven ve Engin, 2008:191). İşte buna türe özgü hazır oluş denir ve bu kadar net ve anlaşılır oluşu onun önemsiz olduğu anlamına gelmemelidir.

### **3.1.2.1.2. Öğrenmeye hazır oluş ve giriş yeterlilikleri**

Öğrenme için bireyin hazır olmasını, öğrenmeye ihtiyaç duyacağı ortamlar ve durumlar içine sokulmasını ifade etmektedir. Aksi takdirde birey öğrenmede zorluklarla karşılaşacak ve öğrenmesi güçleşecektir.

Öğrenme ne kadar önemli ise öğrenme için yapılan hazırlıklar da o derece önemlidir. Etkili öğrenme ciddi hazırlık gerektirir. Bir insanın kendini öğrenmeye hazırlamasında iki önemli unsur vardır: birincisi fizyolojik (fiziksel, bedensel) unsurlar, ikincisi ise psikolojik (zihinsel, beyinsel) unsurlardır. Tam bir hazırlık hem fizyolojik hem de psikolojik unsurları kapsayan hazırlıktır (Sekman, 2011:53).

*Öğrenmeye fizyolojik hazırlık*, amaç kişinin bedenini öğrenmeye hazırlamasıdır. Bir kişinin en yüksek performansaulaşabilmesi için, ruhen ve fiziken hazır olması gerekmektedir. Bunun için vücut doğru pozisyonda olmalı, genel sağlık durumuna önem verilmeli, genel olarak beslenme biçimine özen gösterilmeli, öğrenme öncesi ve sonrasında alınan gıdalara dikkat edilmeli, fiziksel hareketlilik ile öğrenme verimi artırılmalıdır. Etkin öğrenme için psikolojik hazırlık da yapılması gerekmektedir.

*Psikolojik hazırlık*, beden ile birlikte beynin de öğrenmeye hazırlanmasıdır. Amaç motivasyonu sağlamak ve konsantrasyonu oluşturmaktır. Öncelikle öğrenilecek konunun çerçevesi beyine yerleştirilmeli, öğrenilecek konuya ilgi ve istek oluşturulmalıdır. Başarılı öğrenmenin temelinde öğrenilecek konuya istek ve ilgi duyulması yatmaktadır. Daha sonra konunun önemi belirlenmelidir. Bu şekilde öğrenilmeye çalışılan konunun önemli olduğu ve yaşamsal amaçlara ulaşmakta işe yarayacağı düşünüldüğünde dikkat o konuya daha fazla odaklanacaktır (Sekman, 2011:53-60). Ancak önemli olan hazırlıklara takılıp kalmak değil, harekete geçebilmektir. Hazırlıklar bir amaçtan ziyade bir araç olmalı, hazırlık sürecini doğru davranışlar takip etmelidir, çünkü düşünceler hareket olursa anlam bulmaktadır.

Öğrenmeyi etkileyen diğer bir husus olan *giriş yeterlilikleri*, öğrenenlerin, öğrenilecek konuya ilişkin önceden bilgilerinin olup olmadığı ve varsa seviyeleri ile ilgili yeterlilikleridir. Kısaca konuyla ilgili ön bilgilerinin derecesidir. Elde edilecek kazanımlar hakkında neler bildiğinin bilinmesi hedefe ulaşmada zaman kazandıracaktır. Öğrenenlerin, bilinen bir konuyu tekrar öğrenme durumuna sokulması onları sıkmakla birlikte, verilecek bilgiler hakkında yeterli bilgiye sahip olmama da başarısızlık duygusuna kapılmalarına yol açacak (Şimşek, 2007:12) ve öğrenmeden soğumalarına ve hatta kaçmalarına neden olacaktır. Bu zaman kaybı ile birlikte öğrenmeyi de etkileyecektir.

### **3.1.2.1.3. Fizyolojik durum (büyüme ve olgunlaşma)**

Öğrenmeyi etkileyen bir diğer faktör de bireyin fizyolojik durumu, yani büyümesi ve olgunlaşmasıdır. Büyüme, bireyde fizyolojik olarak ortaya çıkan ve gözle görülebilir değişikliklerdir. Vücut organlarının istenen seviyeye ulaşması olarak nitelendirilen büyüme, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ihtiyaç duyulan olmazsa olmaz ana unsurlardan birisidir. Bireyin bedenindeki değişiklikler, boyunun uzaması, kas sisteminin gelişmesi büyüme bir örnektir.

Olgunlaşma ise; bireyin doğasında mevcut yeteneklerini geliştirmesi ve potansiyel yeteneğine ulaşması olarak tanımlanabilir (Aydın, Akbağ, Tuzcuoğlu, Yayıcı, Ağır, 2005:160).

Olgunlaşma, çevresel etkenlerle birlikte kalıtsal özelliklerin de öğrenmeyi etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu süreçte insan kendi kendine, içinden gelen etkilerle, bir sıra ve düzen içerisinde değişimini gerçekleştirir (Ermurat, 2013:27). Olgunlaşma öğrenme değil, öğrenmenin ön koşuludur (Yıldırım, 2015:353). İnsanlar türe ve kişiye özgü hazır oluş durumuna sahip olsalar bile, gerekli olgunluğa erişmezlerse öğrenemezler. Yani öğrenmenin gerçekleşebilmesi için kişinin fizyolojik olarak belirli bir olgunluk seviyesine ulaşması gereklidir. Başka bir deyişle gerekli olan belli bir olgunluğa ve gelişmişlik düzeyine erişmeden insanlar bazı davranışları öğrenemezler. Olgunlaşma zekâ ve yaş açısından olmak üzere iki boyutlu olarak ele alınmakta ve şu şekilde açıklanmaktadır (Otrar, 2006:29-30; Seven ve Engin, 2008:192, Yıldırım, 2015:353, Aydın, 2008:246):

- *Zekâ*, öğrenme sürecinde anlama, anlamlandırma, kavrama, değişkenler ve olaylar arasında ilişki kurma, bütünleştirme, yorumlama, analiz etme,

değerlendirme ve yordama gibi etkinliklere yön veren bilişsel ve duyuşsal özellikler bütünüdür. Bazen olgunlaşmak öğrenme için yeterli olmayabilir. Belirli bir olgunluğa erişen bazı kişiler öğrenmede güçlük çekmekte hatta öğrenememektedirler. Nedeni zihinsel açıdan gerekli olgunluğa erişememeleridir. Zihinsel olgunluk zekâ boyutu ile ele alınmaktadır. Yeni durumlara uyum sağlayabilme gücü olarak tanımlanabilecek zekâ seviyesi arttıkça öğrenmenin de arttığı bilinen bir gerçektir. Bireylerde öğrenme hızı zekâ düzeyiyle yakıdan ilişkili ve doğru orantılıdır.

- *Yaş*, öğrenme hızı, gücü ve kapasitesi açısından önemli bir değişkendir. Genel olarak insanların doğuştan herhangi bir zihinsel davranış örüntüsüne sahip olmadığı kabul edilen bir gerçektir. İnsanın bir davranışı öğrenebilmesi için o davranışın gerektirdiği yaşa gelmiş olması gerekir. Örneğin, yürümeyi öğrenebilmek için ortalama dokuz aylık bir süreye ihtiyaç vardır. İnsan yaşlanma ile birlikte öğrenme hızını, kapasitesini ve öğrenme gücünü gittikçe kaybeder. Bu nedenle en iyi öğrenme döneminin genç yetişkinlik olduğu söylenmektedir.

#### **3.1.2.1.4. Duygular, genel uyarılmışlık hali ve kaygı**

Duyguların öğrenme yeteneği üzerine güçlü bir etkisi olduğu bilinmektedir. Duygular çoğunlukla davranışlar üzerinde mantıktan daha fazla etkindir. Duygular dikkatin etkinliğini artırarak öğrenme, hafıza ve problem çözme davranışlarını harekete geçirir (Sylwester, 1994:60). Bu nedenle stresli ortamlar öğrenmeyi engellerken, stressiz, olumlu ortamlar öğrenmeye yardımcı olacak kimyasal etkilerin oluşmasını sağlar. Duygusal anlatım ve içeriklerle bütünleştirilmiş bir öğrenme ortamı hafızanın gelişmesini sağladığı gibi beyni öğrenmesi için teşvik eder (Green, 1999:684). Araştırmacılar, duyguların öğrenmeyi önemli ölçüde etkilediğini (Dunn, Beudury, Klavas ve Babadoğan, 1992:608) ve öğrenmede duyguların katalizör görevi gördüklerini ortaya koymuşlardır. Örneğin, korku veya tehdit gibi duyguların düşünme becerisini olumsuz yönde etkilediği, tehdit altındaki kişilerin kendilerini çaresiz hissettiği ve seçenekleri tam olarak göremedikleri, konulara odaklanamadıkları görülmüştür. Bu kişilerin ancak ezberleme gibi bazı şeyleri iyi yapabildikleri, çünkü beynin tehdit altında kendini güvene almak için sürekli tekrar etme faaliyetine giriştiği tespit edilmiştir (Ermurat, 2013:30). Ayrıca kişinin önyargıları ve algıda seçiciliği de öğrenmeyi etkileyen faktörler arasında sayılabilir.

Kişinin öğrenmeye başlamadan önce, özellikle sözel öğrenme aşamasında genel bir uyarılmışlık halinde olması istenen ve aranan bir durum, hatta ön koşuldur (Otrar, 2006:29-30). Bireyin herhangi bir konuyla ilgilemesi, öğrenme için hazır olması genel uyarılmış halinin sonucudur. Uyarılmışlığın seviyesi kişinin dış dünyadan

gelen uyarıcıları karşılama derecesi olarak açıklanabilir (Ulusoy, 2005:144). Kişi uyaranlara karşı kapalı ya da çok az açıksa uyarılmışlık seviyesi düşük, çok fazla uyarıcı alıyorsa uyarılmışlık seviyesi yüksek demektir. Örneğin uykuda insan düşük uyarılmışlık seviyesinde, öfke, kaygı ve korku anında ise yüksek uyarılmışlık seviyesinde bulunur (Aydın vd., 2005:169). Uyarılmışlık seviyesinin derecesi önemlidir, az ya da çok olması öğrenme üzerinde etkilidir ve öğrenmeyi zorlaştırıcı niteliğe sahiptir. Bu nedenle iyi bir öğrenme için orta seviyede uyarılmışlık hali gereklidir.

Aynı durum kaygı için de geçerlidir, aşırı kaygı duymak aşırı uyarılmışlıkta olduğu gibi etkin öğrenmeyi zorlaştırıcı, hatta engelleyici etkiye sahiptir. Orta derecede bir kaygı öğrenmeyi kolaylaştıracak ve öğrenmeye yardımcı olacaktır. Ancak, öğrencileri hiç kaygılandırmamak da fazla kaygılandırmak kadar yanlış bir davranıştır (Seven ve Engin, 2008:192). Öğrenme sürecinde düşük seviyede kontrollü bir kaygının genellikle olumlu olduğu söylenmektedir. Atasözünde olduğu gibi “azı karar, çoğu zarar” mantığında olmak en uygun hal tarzı olacaktır.

Zamanı da öğrenmeyi etkileyen unsurlar arasında sayabiliriz. Zaman baskısı da bireyin dengesini bozan faktörler arasında yer almaktadır. Zamanın yetersizliği ya da çok fazla olması da denge bozucu etkenlerden birisidir. Birey zamansızlık durumunda panikleyecek ve kaygıya düşecek, kısa yollardan gitmeyi deneyecek, zamanın bol olması durumunda ise rahatlayacak ve yavaş davranacak, motivasyonunu kaybedecektir.

Zaman yönetimi, zamanı verimli kullanabilmeyi sağladığından, öğrenme sürecinde ertelemeciliği engellemekte, kaygı düzeyini düşürmekte ve performansa olumlu etki yapmaktadır (Yıldırım, 2015:365). Bu nedenle, etkin bir öğrenme için zamanın iyi planlanması ve kullanılması gerekmektedir.

#### **3.1.2.1.5. Öğrenme isteği, güdü (motivasyon) ve dikkat**

Öğrenenlerde belirli bir seviyede öğrenme isteği olması gereklidir. Bireyde öğrenme isteği mevcut değilse istenilen düzeyde öğrenme gerçekleşmeyecektir. Bu nedenle öğrenmede en önemli etkenlerden birisi de öğrenme isteğinin oluşturulmasıdır. Birey öğretimi yapılacak konuya özendirilmeli, öğrenmeye isteklendirilmelidir. Eğer birey öğrendiği konuya ihtiyacı olmadığını veya öğrendiklerini kullanmayacağını düşünüyorsa motivasyonu azalacaktır.



Bir bireyin öğrenme için istekli olması tek başına öğrenme için yeterli olmamaktadır. Öğrenmeye hazır olan bireyi, öğrenmek için harekete geçirmek, motive etmek gerekmektedir (Özer, 1992:76). GÜdü bireyi harekete geçiren motor kuvvettir (Aydın vd., 2005:170). Motivasyonun ve öğrenme isteğinin arttırılmasının en kolay yolu öğrenim sırasında bireyi ödüllendirmektir (Eren, 2004:599-600). Motivasyonun bireyden bireye değiştiği, birini motive eden bir durumun diğerini motive etmeyebileceği unutulmamalıdır. Öğrenme isteği olmayan bir bireye bir şeyler öğretmeye çalışmak akan suda geriye doğru kürek çekmek gibidir.

Güdü organizmayı tetikleyen kuvvet olarak tanımlanabilir ve bireyin öğrenme sürecinde önemli bir etkiye sahiptir (Yıldırım, 2015:357). Güdü, organizmanın eyleme geçmeden önceki süreçlerinden olan bir şeyle ilgilenme, önemseme ve öncelik verme, gereksinimi karşılama derecesinin ve nerede kullanılacağıının anlaşılması, ona istek duyulması ve eyleme geçme gibi faaliyetleri kapsar. İnsanın kendi iç gereksinimlerinden doğar ve onu bu gereksinimleri giderme konusunda harekete zorlar (Seven ve Engin, 2008:193). Güdü, farklı insan ihtiyaçlarını gidermeye yönelik bir süreçtir (Aşan, 2007:294). Kısaca güdü (motivasyon), bireylerin belirlenen amaçları gerçekleştirmek amacıyla arzulu ve istekli davranmaları ve gayret göstermeleridir (Koçel, 2010:619). Ancak bireye zorla bir şey öğretmek mümkün değildir. Bu nedenle öğrenenin öğrenmeye güdülenmiş olması öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkenler arasında sayılmaktadır.

İnsan türünün en önemli özelliği öğrenebilmesidir (Buruner, 1991:93). Etkin bir öğrenmenin anahtarı ise, öğrenme isteği ve öğrenme tekniği olmak üzere iki şeye bağlıdır. Öğrenme sırasında bireyin içinde bulunduğu psikolojik hal ve öğrenme teknikleri onun performansını belirler. Performans öğrenilmiş davranışların gösterilme seviyesidir (Ermurat, 2013:30). Motivasyon ile performans yakından ilişkili olgulardır. Motive edilmeyen birey beklenen performansı gösteremez (Koçel, 2010:619). Öğrenme anında motivasyonun yüksekliği ve doğru tekniklerin kullanılması etkin öğrenmeyi sağlar ve başarı getirir. Kuvvetli bir öğrenme arzusu, kuvvetli bir öğrenme metoduyla bir araya geldiğinde mucizeler yaratır (Sekman, 2011:10).

Dikkat, zihinsel enerjinin belli bir uyarıcıya yöneltilmesidir (Yıldırım, 2015:353). Başka bir deyişle bireyin bilincini belirli bir noktaya odaklaması, öğreticinin

öğrenenin bilincini konuya yönlendirmesini sağlamasıdır. Öğrenmenin etkili olabilmesi için öğrenenin konuya karşı ilgisinin artırılması gereklidir.

Dikkat çeşitli yollardan sağlanabilir. Bunlar kaygı oluşturma, pekiştirme ya da güdüleme gibi olgulardır. Öğrenenin bazen çok basit olarak sözel bir takdir ile bile dikkati çekilebilir. Öğretilecek konuya başlamadan önce konunun önemini ve kullanım yerlerinin anlatılması ile dikkat arttırılabilir. Öğreticiler çeşitli öğretim tekniklerini kullanarak dikkati sağlamalı, öğretim süreci boyunca öğrenin dikkatini konuya çekmeye çalışarak öğrenmenin etkinliğini arttırmalıdır.

### **3.1.2.1.6. Eski yaşantıların etkisi veya önceki öğrenilenlerin transferi**

Öğrenme birçok parçanın mükemmel birlikteliğinden oluşan gizemli bir süreçtir. Bu süreçte her türlü uyarıcı beş duyu organı yardımı ile kayıt altına alınır (görsel, işitsel, tatsal, kokusal, dokunsal). Veriler ilk olarak kısa süreli belleğe aktarılır, daha sonra buradan çeşitli stratejiler yardımı ile kullanılmak üzere uzun süreli belleğe transfer edilir. İhtiyaç duyulduğunda burada bekleyen bilgiler geri çağrılır ve öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi ve öğrenilenlerin pekiştirilmesi yönünde yeniden kullanılır (Şen, 2014:100). Bu süreç her yeni bilgi edinilmesi aşamasında tekrarlanarak devam eder ve tüm bilgiler daha sonra kullanılmak üzere saklanmaya devam eder.

Tüm öğrenmelerin kaynağında daha önceki yaşantılar yatmaktadır. Öğrenme sıfırdan başlamayan bir süreçtir. Önce öğrenilenler daha sonraki öğrenmeleri etkiler. Başka bir deyişle, yeni öğrenilenler eskilerden etkilenir. Yani bir anlamda öğrenmede transfer (aktarım) gerçekleşmiş olur (Otrar, 2006:29-30). Bireyin geçmişte öğrendiklerinin ve deneyimlerinin yeni öğrendikleri ile ilişkilendirmesine *geçmiş yaşantıların transferi* denir. Bu aktarım sürecinde geçmişte öğrenilenler veya edinilen deneyimler daha sonra öğrenecekleri kolaylaştırabilir ya da zorlaştırabilir (Seven ve Engin, 2008:194). Bu aktarımlar olumlu ya da olumsuz olabilir. Geçmiş öğrenmeler yeni öğrenilenleri kolaylaştırıyorsa *olumlu transfer*, yeni öğrenmeleri zorlaştırıyorsa *olumsuz transfer* denir (Özer, 1992:75). Düz vites araba kullanan birisinin otomatik vites araba kullanırken zorlanması veya F klavye kullanan birisinin Q klavye kullanmada zorlanması olumsuz aktarıma; tablet bilgisayar kullanmayı bilen birinin akıllı telefon kullanmada zorlanmaması olumlu aktarıma örnektir. Öğrenin yeni edinmiş olduğu deneyimleri daha önceki deneyimleri

ile ilişkilendirmesi öğrenmede artı değer yaratan unsurlardandır ve öğrenmeyi etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır.

Öğrenmenin meydana gelmesinde önceki yaşantıların ve deneyimlerin pozitif veya negatif yönde etkisi vardır. Bazı durumlarda önceki öğrenmeler yeni öğrenmeleri engelleyebilir. Bu durumda öğrenme zorlaşır (Ulusoy, 2005:145). Başka bir deyişle, yeni öğrenilenler bir bakıma eski öğrenilenlerin ürünüdür denilebilir. Çünkü öğrenme konusu faaliyetler, çoğunlukla birbirinden bağımsız olmayan, birbiri ile ilişkili ve etkileşim halinde olan ve sıralı gerçekleşen etkinlikler bütünüdür. Örneğin daha önceden dinleme, okuma, anlama ve anlatma alışkanlıklarını yeterli düzeyde kazanmamış bir kişinin (Şimşek, 2007:12) iyi bir spiker olması ya da tartışma programlarını yönetmesi beklenemez. Okuma hızı, anlama seviyesi, hafıza gücü, yoğunlaşma derecesi, öğrenme arzusu gibi etmenler karşılıklı etkileşim halindedir (Sekman, 2011:103). Bu nedenle etkin öğrenme daha önceden kazanılan bilgilerin ve deneyimlerin yeni öğrenmeleri kolaylaştıracak şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Aksi takdirde geçmiş yaşantılar öğrenmeyi etkileyen ve hatta engelleyici unsurlardan biri durumuna gelecektir.

#### **3.1.2.1.7. Öğrenme biçimleri**

Öğrenme süreci bireysel farklılıklara göre değişim göstermektedir. Öğrenmenin yapılandırılmasında, bilişsel süreçler kapsamında yer alan öğrenme biçimleri anahtar konumundadır (Cano-Garcia ve Hughes, 2000:413). Öğrenme biçimleri de öğrenme sürecini etkileyen diğer bir kavramdır. Öğrenme biçimleri, öğrenenlerin kendine özgü öğrenme tercihlerini oluşturur (Şentürk, 2010:13). Bundan sonraki bölümde öğrenme biçimleri konusu ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

#### **3.1.2.2. Grupsal faktörler**

İnsanlar, kendilerini diğer canlılardan ayıran öğrenme yetenekleri sayesinde hayatlarını devam ettirirler, toplum hayatına uyum sağlarlar ve kendilerini gerçekleştirebilirler. Bu süreçte etkili olan en önemli unsurlar kişisel faktörlerdir. Ancak kişisel faktörlerin dışında kalan bazı unsurlarda öğrenme sürecinde etkilidir. Kişisel faktörler gibi öğrenmeyi etkileyen diğer bir faktörde grupsal faktörlerdir.

Grupsal faktörler öğrenene ait bireysel faktörlerin dışında kalan nitelikleri ifade eder. Öğrenim seviyesi, meslek, makam, rütbe, kültürel ya da ekonomik durum gibi özellikler grupsal faktörlere örnek olarak verilebilir. Bu özelliklerin bilinmesi

öğretim yöntem ve stratejilerinin belirlenmesinde ve öğretim materyallerinin seçiminde yarar sağlar. Grupsal faktörler altında ele alınan özellikler de öğrenenin öğrenme hızını, seviyesini, öğrenmeye karşı ilgi ve dikkatini, öğrenmenin kalıcılığını vb. unsurları yani öğrenme sürecini etkilemektedir (Şimşek, 2007:12).

Her ilişki bireye bir şeyler öğretir. Diğer insanlarla birlikte yaşamaya başlayan birey ödül ve ceza mekanizması ile karşı karşıya kalır. Ödüller diğer insanlarla birlikte olma davranışını pekiştirir. Kişi bir şeye ihtiyaç duyduğunda başkalarını arayıp bulur ve ihtiyacını karşılayarak doyuma ulaşmaya çalışır, sonuçta diğer insanlara yakınlaşmayı, onlarla beraber olmayı öğrenir. Zaman geçtikçe de insanlar birbirlerinin hayatlarını bir parçası haline gelmeye başlarlar (Freedman vd., 1989:44). İnsanlar gibi, gruplar ve toplumlar da kendi yaşamlarını sürdürebilmek için üyelerinin bazı belirlenmiş özelliklere sahip olmasını istemektedir. Bireyler mensubu olduğu grup ya da toplumun istediği özelliklere sahip olabilmek için, kendilerinin ve üyesi oldukları organizasyonun ihtiyaçlarını karşılamada yararlı olacak bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları edinmeye yönelik öğrenme faaliyetlerine yönleneceklerdir(Seven ve Engin, 2008:189). Bu istek süreci hem bireyin davranışını hem de öğrenme sürecini etkilenecektir.

### **3.1.2.3. Çevresel ve kültürel faktörler**

Çevreye uyum sağlama da öğrenme ile ilişkilidir. Hatta öğrenme çevreye bir nevi uyum sağlama şeklidir. Yani öğrenme, bireyin gereksinimlerini karşılayacak biçimde davranışlarını düzenlemesi ya da yeni bir durumla karşılaştığında duruma göre davranışlarını yeniden organize etmesi biçiminde ifade edilmektedir.

Çevresel faktörler bireyin etrafını sarak ve onu uyararak büyümesini ve davranışlarını etkilemektedir. Bireyin her türlü ilişkilerini ve etkileşimlerini içine alan bu faktörler arasında fiziksel ortamlar, nesnelere, aile, okul ve arkadaşları, öğretmeni ve toplumdaki diğer bireylerle ilişkileri ve onlarla etkileşimi gibi birçok faktör bulunmaktadır. Birey doğumu ile birlikte ve hatta anne karnında dahi bir çevreden etkilenir ve doğumundan sonra da çok sayıda çevresel etkiye maruz kalmaya devam eder (Akboy, 2005:182). Çevre bireyin yaşamının her aşamasında farklı etki yaratarak onun davranışlarını, karakterini, yeteneklerine şekil vermektedir.

İnsanın mevcut davranışını değiştirme isteğinin altında çevreye ve topluma uyum ihtiyacı yatmaktadır (Güney, 2012:122). Birey yaşamının her aşamasında ister örgün

eğitimde ister toplumsal ve kültürel yaşamda olsun çevresi ile devamlı etkileşim (Tekin, 1994:7) ve iletişim halindedir. Öğrenilenler sadece okulda değil hayatta da gerekli olacağından yaşam boyu öğrenme anlayışı yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu kapsamda öğrenme sadece okulla sınırlı olan bir kavram değil, insanın tüm yaşamı ve yaşadığı çevre ile ilgili bir olgudur (Sekman, 2011:16).

Öğrenmenin olduğu ortam, öğrenme-öğretme faaliyetlerinde iletişimin gerçekleştiği, bilginin iletiildiği ve öğrenenin konuyla etkileşimde bulunduğu çevredir. Öğrenme ortamı öğrenenlerin tutumlarını, kişiliğini, öğrenme güdüsünü ve öğrenme hızının yanında öğrenme niteliğini de doğrudan doğruya etkileyen etkenler arasındadır (Çelik, 2004:5). Kimileri sessiz, kimileri müzikle, kimileri az ışıklı, kimileri bol aydınlık ortamlarda, kimileri ılık, kimileri sıcak, kimileri formel, kimileri informel ortamlarda, kimileri tek başına, kimileri grup ortamında daha iyi öğrenmektedir. Örneğin; grup ortamının iyi düzenlenmesi koşulu ile küçük grup ortamında yakın ve aynı yaşta bireyler tarafından yönlendirilen öğrenenler, doğrudan doğruya öğretici tarafından yönlendirilenlerden daha iyi öğrenmekte ve daha başarılı olmaktadır (Dunn vd., 1992:606-610). Görüldüğü gibi öğrenme ortamı da öğrenmeyi etkileyen önemli çevre unsurlarından bir tanesidir.

Teorisyenler öğrenenler arasındaki ve çevresel koşullardaki farklılıkların öğrenmeyi etkilediği konusunda aynı görüştedirler. Fakat bu iki konuya verdikleri önceliklerde farklılıklar göstermektedirler. Bir kısım teorisyen çevrenin önemini vurgular, özellikle de uyarıcının nasıl düzenlendiğini, sunulduğunu ve tepkilerin nasıl pekiştirildiğini göz önünde bulundurur. Bu teorisyenler öğrenen farklılıklarına diğerlerinden daha az önem verirler. Bu teorisyenlerin düşündüğü iki öğrenen değişkeni pekiştirme geçmişi ve gelişme durumudur. Pekiştirme geçmişi, aynı veya benzer davranışların önceden ne kadar pekiştirildiği; gelişme durumu ise, mevcut gelişen durumda kişinin yaptığı şeylerdir. Başka bir deyişle, bilişsel engeller karmaşık becerilerin öğrenimini aksatır ve fiziksel yetersizlikler motor davranışların kazanımını engeller. Diğer grup teorisyenler ise çevresel koşulların öğrenme üzerine etkili olduğunu kabullenir. Öğrenmenin anlatımları ve ön bilgilendirmeler öğrenciler için dış girdiler olarak nitelendirilir. Öğrenenlerin yapmış olduğu uygulamalar gerektiğinde geri bildirimlerle beraber öğrenmeyi arttırıcı unsurdur. Aynı zamanda, bu teorisyenler eğitici faktörlerin tek başına öğrenenlerin öğrenmesine karşılık

gelmeyeceğini savunur. Öğrencilerin bilgiyi işleme ve öğrenme biçimleri, öğrenme zamanı ve öğrenme teknikleri kadar, kazanılan bilgiyi nasıl kullanacakları da oldukça önemlidir. Yani, bilgiye ulaşım, tekrarlama, değiştirme, kodlama, depolama ve yeni bilgi oluşumu sağlama gibi bilişsel işlemlerde önemlidir (Schunk, 2014:17).

Bireysel farklılıkların temelinde kalıtım ve çevrenin önemli etkisi vardır. Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen birey zamanla kültürel özelliklerden etkilenerek sosyalleşir (Şimşek, 2007:11). Toplumsallık insanlar tarafından sonradan öğrenilen olgulardandır. Bu anlamda toplumsallaşma, diğer bir ifade ile sosyalleşme bireyin kendisini üye olacağı topluma hazırlama sürecidir şeklinde ifade edilebilir (Demirel, 1995:1). Birey, doğup büyüdüğü ve hayatını sürdürdüğü kültürel uyarıcılar örüntüsüyle devamlı olarak ekileşim halindedir ve bu sayede yeni davranışlar edinir. Birey açısından sosyalleşme, toplum açısından ise kültürlenme, olarak adlandırılan bu süreç, aslında kapsamlı bir öğrenme ya da öğretme sürecidir (Tekin, 1994:2). Bu süreç doğumdan itibaren başlar ve hayat boyu devam eder. Bu süreçte yaşanan tüm şeyler bireyin öğrenmesini etkiler. Birey toplumsallaşırken, sosyalleşirken ya da kültürlenirken neyi, nasıl ne kadar, ne zaman ve nerede öğreneceğini sürece uygun şekilde gerçekleştirir.

Öğrenme sürecinde bireysel faktörlerden oluşan unsurlar iç etkenleri, grupsal, çevresel ve kültürel faktörlerden oluşan etmenler dış etmenleri oluşturmaktadır. Öğrenme sürecini iç etkenlerin daha fazla etkilediği söylenebilir. Sonuç olarak, tüm bireylerde öğrenebilme kapasitesi vardır, ancak her birey sınıfı, dini, kültürü ve hatta ikizi arasında dahi olsa farklı şekillerde öğrenebilmekte ve her bireyin öğrenme süreci çeşitli unsurlardan etkilenmektedir.

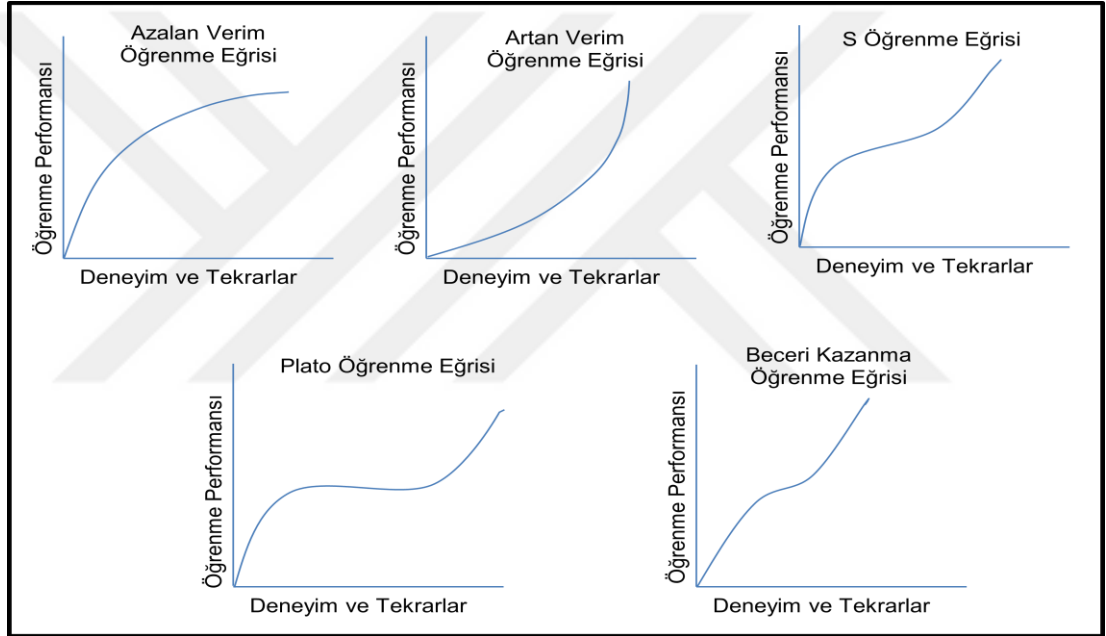
### **3.1.3. Öğrenmenin temel ilkeleri**

Öğrenme rastgele gerçekleşen bir olay değildir. Öğrenmede, deneyimler, tekrarlar, alıştırmalar önemlidir ve öğrenme bu faktörlerin davranışa dönüştürülmesi sonucu somutlaşır. Birçok olguda olduğu gibi öğrenmenin de bazı ilkeleri vardır. Yapılan araştırmalar bunu doğrular niteliktedir. Alanyazında ortak olarak kabul gören öğrenme ilkeleri aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

### 3.1.3.1. Öğrenme eğrileri

Tanımı belirli bir faaliyet tekrarlandıkça, faaliyet için ayrılan zaman ve maliyet düşer ilkesinden yola çıkılarak oluşturulan, yatay ekseninde deneyim ve tekrar sayısı, dikey ekseninde öğrenme performansı gösterilen iki boyutlu eğrilerdir. Bu eğrilerde birbirinin ardı sıra yapılan uygulamalar esnasında öğrenme performansında görülen ilerleyişin istikameti çizgisel olarak belirtilir.

Öğrenme eğrileri olarak azalan verim, artan verim, S, Plato ve beceri eğrileri olmak üzere beş eğriden söz edilmektedir. Bu eğrileri kısaca aşağıdaki gibi açıklayabilir ve şu şekilde gibi gösterebiliriz. (Baysal ve Tekarslan, 1987:43-44; Güney, 2012:129; 2015a:113):



Şekil 3.1: Öğrenme Eğrileri

**Kaynak:** Baysal ve Tekaslan, 1987:45; Güney, 2012:129; 2015a:113.

**Azalan verim öğrenme eğrisi:** İnsanlar bir faaliyet esnasında birçok denemeler yaparlar. Bireyin ilk denemesi ile sonraki denemeleri arasında giderek artan bir öğrenme performansı oluşur. Belli bir noktadan sonra öğrenme hızı yavaşlamaya, düşmeye başlar ve bir noktada durur. İnsanlar bilişsel ve eylemesel işleri, genellikle rutin olarak yapılan faaliyetleri bu şekilde öğrenirler. Bu süreci çizgisel olarak ifade eden eğrilere azalan verim öğrenme eğrisi denir.

**Artan verim öğrenme eğrisi:** Azalan verim öğrenme eğrileri olumsuz bir hızlanmayı ifade ederken, artarak yükselen öğrenme eğrileri olumlu bir hızlanmayı

göstermektedir. Artan verim eğrisi, azalan verim eğrisinin tersidir. Öğrenme performansı ilk başlarda yavaştır ve tekrar sayısı arttıkça hızlanır. Kişi daha çok keşif, uyum sağlama, kişilere ve bilgiye ulaşmakla meşguldür. Daha çok üst kademelerdeki görevlerin, araştırma geliştirme teknoloji gerektiren faaliyetlerin öğrenilmesinde geçerlidir. Pek sık görülmeyen bir öğrenme şeklidir.

**S öğrenme eğrisi:** Her iki öğrenme performansı eğrisinin birleşiminden oluşur. Gerçekte tüm öğrenmeler bu şekilde bir seyir izlerler. Birey öğrenme ortamına bir şey getirmeyen, zor, kavrama gerektiren ve belirsiz bilinmeyen faaliyetlerin öğrenilmesinde bu eğri kullanılır.

**Plato öğrenme eğrisi:** Öğrenmenin nispeten yavaşladığı, hatta öğrenmenin olmadığı hissedilmeye başlandığı duraklama dönemidir. Öğrenmenin doygunluk dönemi olarak da adlandırılabilir. Kişi öğrenmesini yavaşlatır. Deneyimler öğrenme performansında artışa neden olsa bile bir önceki dönemin çok altında seyredir. Her öğrenmede bu yavaşlama ve durgunluk normal sayılabilecek bir süreçtir. Bunun yorgunluk, bıkkınlık, eski alışkanlıklar, alıştırmaların yetersizliği, hataların öğrenmeden öğrenmeye aktarımı, kişinin kapasitesi, yetenekleri, olgunluk düzeyi vb. gibi çeşitli nedenleri vardır.

**Beceri kazanma eğrisi:** Durgunluk aşamasından sonra artan öğrenme performansını ve karmaşık öğrenme biçimlerini gösteren eğridir. Öğrenme performansı aniden hızlanmaya ve artmaya başlar. Deneyim ve tekrarlar öğrenmeyi pekiştirerek kalıcı öğrenmeyi sağlar. Uzun yıllar sonra bile unutulmayan bir beceri olan bisiklet kullanma becerisi buna güzel bir örnek teşkil eder.

### **3.1.3.2. Davranışın sönmesi**

Bir davranışın sönmesi, davranışın sürdürülmesi için verilen uyarıcının sonlandırılması işlemidir. Bu işlem sürecinde davranışı takip eden ve ortaya çıkışını arttıran pekiştirici uyarıcı davranışın ardından verilmez ve tamamen ortadan kaldırılır (Hoy, 2014:432). Sonuçta davranışın yapılma sıklığında azalma başlar ve zaman geçtikçe de davranış tekrarlanmamaya, kademeli olarak yok olmaya (Robbins vd., 2013:239) yüz tutar. Pekiştirecin verilmemesiyle de davranış, pekiştirilmeden önceki düzeyine düşer (Senemoğlu, 2005:156). Bu sürecin adı *sönme* adı verilmektedir. Başka bir deyişle; davranışı takip eden tatmin edici (yani pekiştirici) verilmez, geri çekilirse koşullu davranışın yapılma sıklığı azalarak söner (Güney, 2012:130). Burada



öğrenilmiş bir davranışın kasıtlı olarak güç yitimine uğratılması söz konusudur (Başaran, 1997:212). Kısaca; davranışın sönmesi, pekiştirme olgusu ile yakından ilişkili bir kavramdır (Güney, 2015a:114), davranışın devam ettirilmesi istenmiyorsa pekiştirilmemeli, pekiştirici uyarıcılar geri çekilmeli ve bu süreç takip edilerek sürdürülmelidir. Böylelikle istenmeyen davranışların tekrarı giderek azalacaktır.

İstenmeyen davranışların ortaya çıkmasının azaltılmasında kullanılan bir yöntem olarak sönmenin iyi anlaşılması ve yanlış kullanılmaması gereklidir. Çünkü davranışın söndürülmesi aşamasında bireyde meydana gelen ve önemle üzerinde durulması gereken bir nokta vardır. Buna *sönme patlaması* denir. Sönme patlaması; davranışın sönme sürecinde azalması yerine çeşitlenmesi ve daha da şiddetlenmesidir. Yetişkinler bu durumun farkında olmalı, yapılan davranışa dikkat etmeli, sönme konu davranışı pekiştirici davranışlardan kaçınmalı ve sönme oluşturacak şartları ısrarla devam ettirmelidirler (Şafak, 2014:37). Sınıf içinde dersi kaynatmak maksatlı olarak yaramaz bir öğrencinin sürekli olarak parmak kaldırması ve ilgisiz sorular sormasının söndürülmesine yönelik öğretmenin davranışı buna örnek olarak verilebilir. Öğretmen öğrenciyi devamlı uyarmaktadır. Öğretmen uyarma davranışına son verdiğinde öğrenci davranışını şiddetlendirerek parmak kaldırma ile birlikte ayağa kalkmaya, ileri atılmaya başlar veya parmağını hiç indirmez, sesle kendini göstermeye çalışır. Öğretmen bu durumda onu görmezden gelir ve yok sayarak derse devam eder, onu uyarmaz. Bunun sonucunda belirli bir süre sonra öğretmenin kendisi ile ilgilenmediğini ve amacına ulaşamadığını anlayan öğrenci denemelerinden vazgeçer ve davranış giderek azalmaya ve yapılmamaya başlar.

Sönme; olumlu pekiştirme yani davranışın tekrarlanmasını sağlama olmadığı gibi; olumsuz pekiştirme yani, bir davranışın şeklini değiştirme ya da olumsuzdan olumluya doğru yöneltme de değildir. Sönmede, davranışın ortaya çıkışını tamamıyla engelleme, terk ettirme ve caydırıcılık söz konusudur. Süreç sonucunda arzulanmayan bir eylem bir daha tekrarlamayacak ve pekiştirilmeyecektir. Unutulmaması gereken cezanın bu süreçte yeri olmadığıdır. Örneğin işte disiplinsiz şekilde hareket eden çalışanlar bu hareketlerinin sonucunda yılsonunda alacakları bazı ödülleri veya primleri alamayacaklarını bilirlerse bu alışkanlıklarından vazgeçeceklerdir (Eren 2003:604). Diğer açıdan, iş yaşamında arzulan davranışın

tekrarlanması için bireyler övgü, ödül ve primlerin devamlılığını beklemektedir. Bu devamlılık sağlanmadığı takdirde zamanla arzulanan davranışlar sergilenmemeye başlar (Güney, 2015a:114).

Sönmenin hızı pekiştirme geçmişi ile ilişkilidir. Uzun pekiştirme geçmişine sahip davranışlar kısa olanlara göre daha dayanıklıdır. Ancak sönme unutmak demek değildir, çünkü sönen davranışların tekrarlanma ihtimali vardır fakat pekiştirme olmadığı için yapılmamaktadır (Schunk, 2014:49). Sonuç olarak davranışın sönmesi sürecinde davranış zayıflar, tekrarı azalır, zamanla yapılmamaya başlar ve en önemlisi bunun sonucunda bir öğrenme gerçekleşir.

### **3.1.3.3. Kendiliğinden geri gelme**

Bazı davranışlar sönme sürecinin ardından uzun bir müddet görülmezler. Bazen de bir anda tekrar ortaya çıkarlar. Buna *kendiliğinden geri gelme etkisi* denir. Bu, davranışın pekiştirilmese dahi bir süre sonra geçici olarak tekrar yeniden ortaya çıkması halidir (Şafak, 2014:37). Diğer bir deyişle, sönen şartlı uyarıcının bir süre verilmemesinden sonra aynı uyarıcı ile karşılaşıldığında şartlı tepkinin tekrar aniden geri gelmesidir.

Davranışın söndürülmesinde karmaşıklığı ortaya çıkaran önemli etmenlerden birisi belki de en önemlisi davranışın kendiliğinden geri gelme eğiliminin olduğu söylenebilir (Özer, 1992:5). Kendiliğinden geri gelme şartlı tepkinin tamamen söndüğü şartlı uyarıcının etkin olmadığı ve bir zaman aralığından sonra meydana gelir (Schunk, 2014:35,522). Öyle bir an gelir ki, organizma pekiştirilmeyen davranışa karşı çok şiddetli olarak şartlı tepki gösterir ve istenmeyen davranış tekrar ortaya çıkar. Bunun nedeni sönen davranışın tamamen yok olmaması, bir süreliğine bilinçaltına itilerek bastırılmasıdır. Davranım uygun zaman, uygun koşul ve uygun yer bulduğunda tekrar ortaya çıkar (Güney, 2015a:115). Ancak geri dönen şartlı tepki, pekiştirilmedikçe varlığını devam ettiremez (Schunk, 2014:35). Yaramaz öğrenci örneğindeki söndürülen davranış birkaç ay sonra kendiliğinden geri gelebilir ve öğrenci aynı davranışları sergileyebilir. Bu süreç geçicidir. Öğretmenin yapacağı eylem aynı kararlılığı sürdürerek benzer uygulamayı devam ettirmektir. Bu süreçte de davranış eğer pekiştirilmezse ortaya çıktığı gibi hızla kendiliğinden azalacaktır. Ancak davranış ile pekiştirmenin tekrar eşleşmesi durumunda davranış tam gaz yeniden ortaya çıkacaktır.

### 3.1.3.4. Genelleme

Öğrenme sürecinin önemli konularından birisi de genelleme kavramıdır. Uyarıcı ya da tepki genellemesi öğrenme sürecinde bireylerin başvurdukları yöntemler arasındadır. Birey bir uyarıcı ile karşılaşır ve ona karşı belirli tepkiler gösterir, daha sonra bu tepkileri karşılaştığı benzer ya da aynı olmayan yeni bir uyarıcıya da aynı şekilde gösterirse buna *genelleme* adı verilmektedir (Güney, 2012:131). Başka bir deyişle, bir uyarıcıya karşı düzenli bir biçimde tepki veriliyorsa ve bu tepki davranışı farklı uyarıcılara karşı da benzer şekilde oluşturuluyorsa buna genelleme denilmektedir. Yeni uyarıcı şartlı uyarıcıya ne kadar benzer olursa genelleme de o ölçüde fazla olmaktadır. (Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, Bem, 2015:237, Schunk, 2014:35-53). Kısaca genelleme, verilen tepkinin benzer uyarıcılara karşı da gösterilmesidir.

Genelleme öğrenmede, evreninin bir parçasından ya da evrenin tümünü örnekleyen parçalardan edinilen bilgilere dayanarak evrenin bütünü için bir yargıya varmak şeklinde de görülmektedir. (Başaran, 1997:212). Her iki genelleme biçiminin de öğrenme için gerekli olduğu kabul edilmektedir.

Öğrenmelerin kaynağı daha önceki yaşantılardır. Öğrenme aniden ortaya çıkan ve başlangıcı olmayan bir süreç değildir. Bireyin önceki öğrendikleri daha sonra öğreneceklerini etkilemektedir. Başka bir deyişle, yeni davranışlar eskilerinin üzerine inşa edilmekte, eklenmektedir (Otrar, 2006:29-30). Bu nedenle her davranışın bir kaynağı ve sebebi vardır. Bir uyarıcıya gösterilen tepkisel davranış başka bir uyarıcıya da aynı şekilde gösterilebilir.

Genellemeye ilkesine göre, davranışlar bireyin zihninde eşlenen benzer uyaranlara karşı verilen tepkilerdir (Aydın, 2008:197). Bu nedenle genellemenin özünde otomatik olarak ortaya çıkan bir miktar transfer vardır. Bireye beklenen davranışları öğretmek de (koridorda koşmamak, derste parmak kaldırarak konuşmak vb.) genelleştirilebilir. Örneğin, bir derste gürültü yaptıkları için cezalandırılan öğrenciler başka bir derste sesiz durabilirler. Ya da bütün aynı sınıf öğretmenleri öğrencilerin dönem sonu ödevlerini hazırlamaları için aynı formatı kullanmalarını isterlerse bir öğretmen tarafından formatın kullanımı ve ödevin yapılış biçimi sınıfta anlatabilir. Sonra öğrenciler öğrendikleri formatı diğer derslerde de kullanarak

genelleyebilirler(Schunk, 2014:210-211). Bu anlamda genelleme öğrencilere zaman kazandırır ve onlara öğrendiklerini uygulama fırsatı sunar.

Genelleme, öğrenme sürecinde çok normal olan ve sık karşılaşılan bir durumdur. Genelleme olmazsa birey öğrendiklerini uygulamak için benzer uyarıcıların gelmesini beklemek zorunda kalacaktır. Bu durumda da uzun zaman alacağından ya da hiç gerçekleşmeyebileceğinden bireyin öğrendiklerini uygulayamamasına ve belki de unutmamasına yol açabilir (Güney, 2012:131). Bu açıdan ele alındığında genelleme bireyin aynı konuyu tekrar tekrar öğrenmemesini sağlayarak bu duruma düşmesini engelleyici niteliktedir.

Genellenenin olumsuz sonuçları da bulunmaktadır. Örneğin, bir çocuğun bir hemşirenin aşı yaparken canını yakması sonucu bütün hemşirelere acı veren biri gibi bakarak kaçınması bir genellemedir. Bu yönüyle genellenenin eksik yönünün bilişsel süreçleri göz ardı etmesi olduğu söylenebilir.

Benzer bir durumu Watson ve Ryner tarafından 1920 yılında 11 aylık bir bebek üzerinde korku koşullaması kavramı üzerinde yapılan bir deneyde de görmek mümkündür. Bebek kendisine beyaz oyuncak bir tavşan gösterildiğinde sevinmiştir. Ancak daha sonra tavşan ile birlikte aynı anda korkunç sesler ve gürültü verilmiştir. Gürültü ve ses birçok kez tekrar edilmiştir. Bebek başlangıçta sevgi ile yaklaştığı oyuncak tavşandan korkmayı öğrenmiş, daha sonra gürültü olmadan tavşan gösterildiğinde dahi tavşandan korkmaya devam etmiştir. Benzer denemeler, beyaz fare ve kovboyla da sürdürüldüğünde de bebeğin korkusunun arttığı gözlemlenmiştir(Aydın, 2008:201).

Genellenenin yapılabilmesi için davranışın daha önceden pekiştirilmesi gereklidir. Diğer bir deyişle, bir davranış daha önce pekiştirilmemişse birey genelleme yapamaz.

### **3.1.3.5. Ayırt Etme**

Ayırt etme; bireyin çevresinde karşılaştığı değişik uyaranlar arasındaki farklılıkları algılayabilmesidir (Başaran, 1997:211). Burada koşullu uyarıcıyı diğerlerinden ayırt ederek tepkide bulunma eğilimi vardır (Senemoğlu, 2005:102). Başka bir deyişle; bireyin tüm uyarıcılara aynı davranışları göstermemeleri yani değişik uyarıcılara farklı tepkiler vermeleri olarak da tanımlanabilir.

Genellemede benzerlikler dikkate alınırken, ayırt etmede farklılıklar dikkate alınır. Yani ayırt etmede, değişik uyaranlara farklı tepkiler verme esastır (Güney, 2015a:115). Ayırt etmenin genellemeyi tamamlayıcı bir niteliği vardır. Uyarıcılar ya da durumlar arasındaki çeşitli özelliklerin, biçimlerin, yoğunlukların veya oranların fark edilmesi (Schunk, 2014:54), değişik şartlarda farklı davranışlar sergilenmesi ile ilgilidir. Tüm bireyler belirli bir durumla karşılaştıklarında aynı tepkiyi veriyorsa, bu söz konusu davranış üzerinde anlaşma sağlandığı anlamına gelir (Robbins vd., 2013:234).

Ayırt etmeyi öğretmek için genellemeden ve davranışın sönme sürecinden yararlanılmalıdır. Arzulanan davranışlar pekiştirilmeli, arzulananmayan davranışlar pekiştirilmeyerek söndürülmelidir. Bazı durumlarda öğretmen öğrencilerinden öğrendiklerini başka şartlara genellemesini de isteyebilir. Burada önemli olan öğrenenlerin farklılıkları görebilmesidir. Örneğin, bir matematik probleminin çözümünde normal çözüm yöntemlerini uygularken öğrencilerin problemin türünü ayırt edebilmeleri onların başarısını artırıcı unsurlar arasındadır (Schunk, 2014:55). Çevreyi fark edebilmelerini istemek de ayırt edici bir özelliktir.

### **3.1.3.6. Pekiştirme**

Öğrenme süreci incelendiğinde pekiştireç ve pekiştirme kavramlarının önemli olduğu ve kuramcılarının bu kavramlar üzerinde önemle durduğu görülmektedir. Hatta öğrenme kuramcılarının göre öğrenmenin en önemli kavramlarıdır. Genel olarak *pekiştirme* bir davranışın kuvvetlendirilmesi olarak tanımlanırken; *pekiştireç* bir davranış kuvvetlendiren bir uyarıcıyı olarak ifade edilmektedir.

Günlük dilde ödül, ceza veya ödüllendirme, cezalandırma olarak kullanılan ancak psikolojide pekiştirme ve pekiştireç adı verilen bu kavramlar teorik olarak ilk defa Thorndike tarafından ele alınmıştır (Aydın, 2008:202). Thorndike yaptığı araştırmalar sonucunda *Etki-Sonuç Kanunu* nu geliştirmiştir (Pocztar, 1977:34). Etki – Sonuç Kanununa göre bireyin davranışları onun çevresi tarafından kabul ediliyorsa ve ödüllendiriliyorsa tekrarlanmakta, kabul edilmiyor ve cezalandırılıyorsa tekrarlanmamaktadır (Başaran, 2005:134). Burada davranışın nedenlerinden çok, sonuçları ve bireyin davranış sonunda kazanımları önemlidir.

Pekiştirmenin amacı istenen tepkiyi oluşturarak öğrenmeyi gerçekleştirebilmek, öğrenilen davranışların sönmesini engelleyerek davranışın devamını sağlamaktır

(Aydın vd., 2005:203). Pekiştirme ile bir davranışın tekrarlanma eğilimi artırılır (Demirel, 1995:35). Davranışın sonuçlarına göre birey davranışa yönelmekte, güdülenmekte ya da uyarılmaktadır. Yani pekiştirecin davranışı kuvvetlendiren ve tekrarını sağlayan bir niteliği vardır. Pekiştirecin olmaması durumunda davranışın yapılma ihtimali azalır, tekrar sıklığı düşer veya tekrarlanmaz (Robbins vd., 2013:237). Cezalandırmanın ise bir öğretim aracı olarak genellikle yetersiz olduğu (Downing, Keating ve Bennett, 2005:114), bir davranışın yerleştirilmesinde kalıcı etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle önerilmemektedir (Altınışik, 2014:475). Örneğin, saldırgan bir tutum içinde bulunan bir çocuk çevresine ve insanlara zarar verdiğinde cezalandırılmazsa aynı davranışı tekrar yapar, cezalandırılırsa davranışı tekrarlamaz. Ancak saldırgan olmadıklarında ödüllendirilirlerse bu davranıştan uzaklaşırlar (Güney, 2015b:68), davranışın kalıcılığı artar ve bir süre sonra da bu davranışlar sönme eğilimine girer. Cezanın etkisinin ödüle göre daha az ve cezanın istenmeyen bir durum olduğu bilinmelidir.

Pekiştirme kuramına göre tüm davranışlar bir pekiştirece bağlıdır. Pekiştirme, iştah kabartan uyarıcının sunulması, ya da kaçınılacak olan uyarıcının ortadan kaldırılmasıyla bir davranışın yapılma olasılığını yükseltme sürecidir (Smith vd., 2015:243). Pekiştireç ise, öğrenme durumunda davranışla birlikte giden ya da davranışı takip eden ödüdür (Güney, 2012:131). Ancak ödülün niteliğini iyi anlamak ve ödül ile pekiştirme arasındaki bağlantıyı iyi kurabilmek önemlidir. Her ödül her bireyde aynı etkiyi yaratmayabilir, bir bireyin olumlu davranışlarına yönelik verilen ödül diğer bireyler için aynı derecede pekiştirme sağlamayabilir. Önemli olan nokta ödülün birey tarafından arzulanma derecesi ve istenen bir şey olmasıdır (Altınışik, 2014:475). Bu arada verilen pekiştireçlerin etkili olabilmesi için yaşa, cinsiyete ve kültüre uygun olması gerekmektedir (Mirzeoğlu, Palas, Özcep ve Alparslan, 2007:30). Kısaca ödül birey tarafından kabul edilebilen, reddedilmeyen bir şey olmalı, kişinin bireysel özelliklerine ve kültürüne uygun olmalıdır.

Birey tarafından gerçekleştirilen olayın sonuçlarının pekiştirici olup olmaması onun olayı algılama biçimine ve olayın birey açısından anlamına bağlıdır (Hoy, 2015:426). Pavlov ve Skinner tarafından yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, organizma davranışın sonuçlarından haz almışsa davranışı tekrarlayacak, acı duymuşsa davranışı göstermekten vazgeçecektir. Yani organizma, sonucundan

mutluluk duyduğu davranışı tekrarlamak isteyecektir (Eren 2003, s:603). Uyarıcı ve davranış birbiriyle ilişkilidir. Bu ilişkide pekiştireç davranışın ardından verilen ve onu kuvvetlendiren bir uyarıcıdır. Ancak pekiştirici uyarıcılar olumlu davranışları arttırdıkları gibi olumsuz davranışları da arttırabilirler (Şafak, 2014:34-35). Örneğin, bir kişi uyuşturucu kullanır ve güzel zaman geçirirse, uyuşturucu kullanma davranışı pekiştirilmiş olur, kişinin daha sonra uyuşturucu kullanmaya eğilimi artar (Freedman vd., 1989:274). Bu olumsuz davranışın pekiştirilmesine güzel bir örnektir.

Öğrenme ile pekiştireç arasında çok güçlü bir ilişki vardır. Pekiştirme öğretimin niteliğini artıran öğelerden birisidir (Mirzeoğlu vd, 2007:30). Hull, Thorndike'nın geleneğini sürdürerek pekiştirecin güçlü yanına vurgu yapmakta, davranışın pekiştirilmemesi durumunda öğrenmenin olmayacağını belirtmektedir. Organizma kendi organik ihtiyaçlarını giderecek davranışları yapma eğilimindedir. Hull, susayan bir hayvan için suyun, acıkan bir hayvan için yiyeceğin doğal bir pekiştireç olduğunu savunmaktadır. Açlık ve susuzluk organizma için arzulanmayan bir uyarıcıdır. Skinner ise tam tersi olarak pekiştirecin zayıf tarafına vurgu yapmakta ve ana ölçüt olarak tepkideki artışı ele almaktadır. Ona göre bu artışı sağlayan her uyarıcı bir pekiştireçtir. Skinner de pekiştireç olmadan öğrenme gerçekleşmeyeceğini söylemektedir (Altınışik, 2014:480-481).

Pekiştirme ve pekiştireç kavramları açıklanırken çeşitli sınıflamalar yapılmıştır. Bu sınıflamalara kısaca değinmek yararlı olacaktır.

***Sürekli-aralıklı pekiştirme:*** *Sürekli pekiştirme* kavramı ile anlatılmak istenen; bireyin her doğru davranışının pekiştirilmesidir. Sürekli pekiştirme hızlı öğrenmeye yardımcı olur. Ancak insanın her davranışının pekiştirilmesi mümkün olmamaktadır (Güney, 2000:241). Davranışın tamamı değil de bir kısmı pekiştiriliyorsa *aralıklı pekiştirme* gerçekleşir. Öğrenme sürekli pekiştirmeye göre daha yavaş ancak daha kalıcıdır. Aralıklı pekiştirmeler bir zaman aralığı sonunda ilk doğru davranışın pekiştirilmesidir, davranım; süre ve sayısına göre tanımlanır (Schunk, 2014:52). Bunlara *pekiştirme tarifeleri (programları)* denir ve kısaca şu şekilde açıklanabilir:

Bireyin pekiştirici uyarı alabilmesi için her pekiştirmeden sonra sabit sayıda davranış yapmasına *sabit oranlı tarifler*, davranış sayısı sürekli değişiyorsa *değişken oranlı tarifeler*denir. Değişken oranlı tarifelerde pekiştirilmeyen davranış sayısı denemeler arasında değişir. Değişken oranlı tarifler daha ilgi çekici ve daha etkilidir. Pekiştirici

zamanı bilinmediğinden en doğru tepkiler bu tarife ile elde edilir (Koç, 2006:187). *Sabit aralıklı tarifelerde* pekiştirme alınabilmesi için ilk pekiştirmeden sonra belirli zamanın geçmesi gereklidir. Süre sonunda yapılan davranış pekiştirilir (Güney, 2012:133). *Değişken aralıklı tarifelerde ise*, her pekiştirmeden sonra yeni pekiştirme için geçen zaman aralığı devamlı değişir (Uzunöz, 2004:232-233), zaman sabit değildir ortalama bir zaman belirlenir.

Her bir tarife kendine uygun davranış şekilleri geliştirir (Cüceloğlu, 2015:149). Oranlı pekiştirme tarifelerinde davranışın sıklığı pekiştireç sayısını etkilediği için birey ne kadar hızlı ve ardı ardına davranış gösterirse o oranda daha fazla pekiştireç elde eder. Çünkü pekiştirme sayısı ile davranış sayısı arasındaki ilişki doğrusaldır. Aralıklı pekiştirmede de ise davranışın sıklığı pekiştireç sayısını etkilememektedir. Diğer yandan davranışların sönmeye karşı direnci değişken tarifelerde sabit tarifelere göre daha güçlüdür (Uzunöz, 2004:232-233). Kumar oynayan birinin davranışları buna güzel bir örnektir. Kaçınıcı oyunda kazanılacağı önceden kestirilemediği için sürekli kazanılacağı beklentisi ile oyuna devam edilir. Bu sebeple bir kumarbazın kumar oynamaktan vazgeçmesi oldukça zordur

Pekiştireçler; Olumlu-Olumsuz, İçsel-Dışsal ve Birincil-İkincil pekiştireçler olarak da sınıflandırılmaktadırlar.

***Olumlu-olumsuz pekiştirme:*** Pekiştirme kavramı incelendiğinde, olumlu olumsuz pekiştirme sınıflaması ana belirleyici husus olarak görülmektedir (Yapıcı, 2006:3). Bir bireyin gerçekleştirdiği bir davranışı, gelecekte aynı durumda da gerçekleştirme ihtimalini arttıran uyarıcıların verilmesine *olumlu pekiştirme* denir (Schunk, 2014:48). Diğer bir deyişle, bireyin istenen bir davranışı sürekli olarak tekrarlaması için teşvik edilmesidir (Eren 2004, s:545). Bu pekiştirme türü mevcut koşullara yeni bir uyarıcı eklemeyi içerir ve en yaygın pekiştirme türüdür. Çoğu davranış olumlu pekiştirme ile öğrenilmektedir (Şafak, 2014:35). Davranış gerçekleştirildikten sonra sonucu bir ödül ya da hoş giden bir durumun takip etmesi söz konudur (Fidan ve Erden, 1998:153). Burada bir davranışı kuvvetlendiren sonucun, yeni bir uyarıcının ortaya çıkmasına neden olması durumu vardır. Olumlu pekiştireç, davranış yeni bir uyarıcı ortaya çıkardığında gerçekleşir.

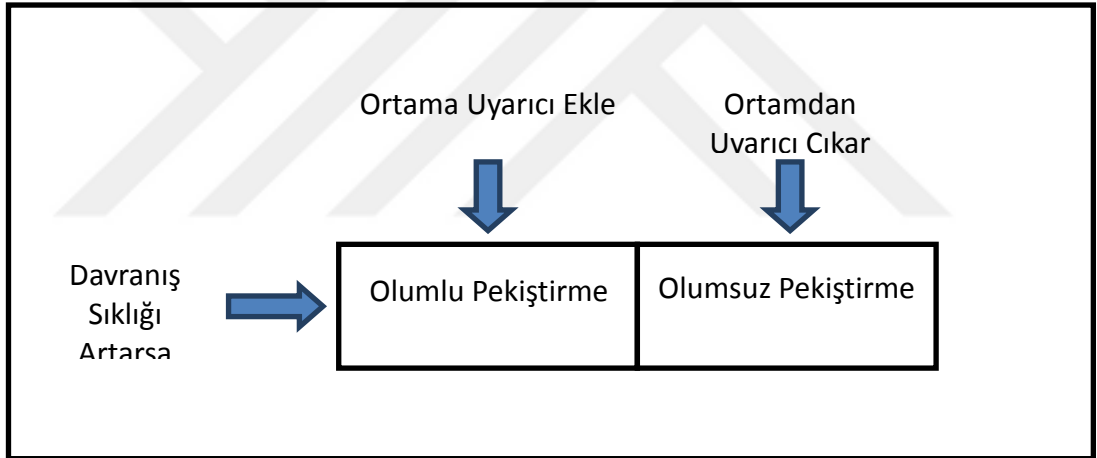
***Olumsuz pekiştirme ise;*** birey tarafından önceden sergilenen bir davranışı engellemek ve arzulanan davranışa yönlendirmek için alınan tedbirlerden



oluşur(Eren 2003:602). Bu pekiştireç türünde bir uyarıcının ortamdaki geri alınması söz konusudur (Şafak, 2014:36). Olumsuz pekiştireç; bir davranışın ardından kaldırıldığında bu davranışın yapılma ihtimalini arttıran uyarıcıdır (Yapıcı, 2006:3). Başka bir deyişle, istenen bir şeyin sonlandırılması ya da ortamdaki çıkarılması ile davranış ödüllendiriliyorsa bu uyarıcıya olumsuz pekiştireç denir (Robbins vd., 2013:239). Buradaki olumsuzluk kavramı pekiştirilen davranışın olumsuz ya da kötü olduğu anlamına gelmemektedir.

Olumlu ve olumsuz pekiştirme, belli bir davranışı güçlendiren davranışı takiben yapılan ve ortama birtakım uyarıcıların eklenmesi ve çıkarılması ile ilişkilendirilmelidir. Bu durumu Şekil 3.2’deki gibi gösterebiliriz.

Hem olumlu hem de olumsuz pekiştirme sonucunda istenen davranışın güçlendiği, davranışın tekrar sıklığının arttığı, istenmeyen davranışın sönme eğilimine girdiği ve her iki durumda da bir öğrenmenin gerçekleştiği söylenebilir.



Şekil 3.2: Olumlu – Olumsuz Pekiştirme

**Kaynak:** Uzunöz, 2004:232.

**Birincil – ikincil pekiştireçler:** Yaşam için gerekli (yiyecek, su, barınak vb.) gibi uyarıcılar *birincil pekiştireç*, birincil pekiştireçlerin çağrışımları sonucunda koşullanan uyarıcılara da *ikincil pekiştireçler* adı verilmektedir. Birincil pekiştireçler organizma tarafından öğrenilmemiş değişkenler, ikinci pekiştireçler ise organizma tarafından sonradan öğrenilmiş ve onu amacına ulaştıran kuvvet olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2008:209).

İkincil pekiştireç kavramı Hull tarafından ortaya atılmış, temel gereksinimleri karşılama amacı gütmeyeceği için de bu şekilde adlandırılmıştır. Uyarıcılar birincil

pekiştireçlerle (ör.; ücret karşılığı çalışmak) eşlenerek (ör.; su ve yiyecek almak) ikincil pekiştirme gücü elde ederler (Akboy, 2005:182).

**İçsel–dışsal pekiştirme**, bireyin kendi davranışlarına göre daha sonraki davranışının gerçekleşme ihtimalini arttıracak şekilde kendi kendini uyarmasına iç pekiştirme, bu uyarıcılara da içsel pekiştireçler denir. Birey istediği için davranışı gerçekleştirir. Yani kendi iç dünyasının sesini dinler (Güney, 2015a:116). Kişinin kendisi için yaptığı davranışların tamamında içsel pekiştireçler ön plandadır (Kazancı, 1989:125). *İçsel pekiştirme*, bireyin başkalarının gösterdiği tepkilere bakmaksızın bireysel standartlarına ulaşmak için gayret göstermesidir. Bireyin amaçlarını belirleyerek, gelişimini gözlemleyerek hedeflerine ulaşma yolunda kendini güdülemesidir (Koç, 1996:231). Örneğin, bir öğrenci her gün okuduğu sayfa miktarını kayıt altına almaktadır. Haftalık olarak okunan sayfa sayısı bir önceki haftadan on sayfa fazla olur, bunun sonucunda hafta sonu kendini (sinema, tiyatro, daha fazla boş zaman vb.) ödüllendirse bu içsel bir pekiştireçtir (Schunk, 2014:64). Düzenli olarak bu ödülleri kazanıyorsa pekiştirme gerçekleşmiş olur. Bu da onun okuma alışkanlığı edinmesine yardımcı olur. İçsel pekiştireç bir şey yapmaktan haz duyma, bir eser ortaya çıkarmaktan mutlu olma, başarı nedeniyle statü ve prestij kazanma gibi duygulardır. Burada önemli olan bireyin iç tatmin duyarak, davranışı tekrarlamasıdır. *Dışsal pekiştirme* ise, dışarıdan gelen ve bireyin davranışının başkaları tarafından ödüllendirilmesidir (Eren, 2003:602). Örneğin, çalışana iyi çalışması sonucu yeni statü ve terfi verilmesi, maaşına zam yapılması, öğrencinin derse hazır gelmesinin olumlu değerlendirilmesi dışsal pekiştireçlerdir.

Sonuç olarak şunu söyleyebiliriz; yerinde, zamanında ve bilinçli olarak kullanılan pekiştireçler davranışların değiştirilmesinde, yapılandırılmasında ve yönlendirilmesinde çok olumlu sonuçlar vermektedir.

#### **3.1.4. Öğrenme kuramları**

Öğrenme kuramları; öğrenmenin ne şekilde ne zaman, nasıl gerçekleştiği, hangi faktörlerden ve şartlardan etkilendiği, niteliklerinin ve ilkelerinin neler olduğu vb. konularda bize bilgi veren kuramlardır.

Bu kuramlar, öğrenme sürecini anlamak için gözlemlerden yararlanarak, bireyin öğrenme sürecini farklı açılardan ele alır ve deneyler yardımı ile belirgin kurallara

bağlamaya çalışır (Başaran, 1997:206). Öğrenmenin çeşitleri veya türleri (Başaran, 1978:250) olarak da adlandırılan bu kuramların amacı, öğrenme sürecinde etkili olan faktörlerin neler olduğunu, öğrenmenin hangi şartlar altında gerçekleşeceğini veya gerçekleşmeyeceğini belirlemek ve açıklamaktır (Ermurat, 2013:36). Bir öğrenme kuramından beklenen öğrenme sürecinde karşılaşılan farklı durumlarda öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini betimleyebilmesidir.

Psikologların yaptığı çalışmalar sonucunda birçok öğrenme kuramı ortaya çıkmıştır. Öğrenmenin nasıl meydana geldiğini açıklamak ve öğrenme ilkelerini belirlemek için birçok kuram geliştirilmiştir. Her psikolog kendinden önceki psikologların araştırmalarını da göz önünde bulundurarak birbirine yakın yeni kuramlar oluşturmuşlardır. Öğrenme kuramları incelendiğinde tüm kuramların birbirinin tamamlayıcısı olduğu görülmektedir.

Öğrenme kuramları adıyla bilinen bu kuramlar organizmanın öğrenme sürecine çeşitli yönlerden yaklaşmışlar ve öğrenme konusuna açıklık getirmeye çalışmışlardır. Bazı kuramlar öğrenmeyi basit olarak etki-tepki süreci olarak ele alırken, bazıları bilişsel ve karmaşık bir süreç olarak ele almışlardır.

Öğrenme kuramlarını gruplayarak incelemek, kuramların anlaşılması açısından yararlı olacaktır. Ancak yapılacak her grüplamanın yapay olacağı, her bir kuramın kendine ait özellikleri ile bir bütün olduğu unutulmamalıdır. Bu kapsamda, öğrenme kuramlarını davranışçı, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik olmak üzere dört grupta açıklamaya çalışacağız.

#### **3.1.4.1. Öğrenmenin davranışsal kuramları**

Psikologlar tarafından uyaran-tepki kuramı olarak da adlandırılan davranışçı kuram; uyarıcının çeşidi, kuvveti ve tekrar sayısı, davranışın kuvveti ve sıklığı arasındaki ilişkiyi ve bu süreçte davranışın pekiştirilmesini sağlayan ödülün koşullarını ele almaktadır. Davranış kuramcıları öğrenmeyi, uyaran ve davranan arasında kurulan bir bağ olarak görür ve gözlenebilen davranışlar oluştuğunda öğrenmenin gerçekleştiğini savunurlar. Bu kuramcılar davranışlar ve davranışlarda ortaya çıkan değişiklikler ve değişikliklerin nedenleriyle ilgilenmektedir.

Davranışçı kuramın başlangıç noktasını, İ.P. Pavlov'un koşullanma deneyleri, E.L. Torndike'in öğrenme çalışmaları ve J.B. Watson'ın, Pavlov'un fikirlerini takip ederek yaptığı çalışmaları oluşturmaktadır.

Bu kuramcılara göre; insan sadece dış etmenlerden etkilenen bir varlıktır. İnsanlar içinde bulunduğu koşullara uygun şekilde davranırlar. Bu nedenle insanların davranışları şartlar değiştikçe farklılaşır (Özer, 1992:5). İnsan davranışlarının nedeni, güdüleme değil daha önceki öğrenilen davranışların ve belirli ortamlarda verilen uyarıcılara gösterilen tepkilerin sonucudur (Şafak, 2014:28). Davranışçılar, bireyin ne düşündüğünden çok ne yaptığı düşüncesi ile ilgilidirler.

Davranışçı öğrenme kuramının iki önemli ögesi, uyarıcı ve tepkidir. Organizmayı eyleme geçiren iç ve dış olaylara *uyarıcı*, bir uyarıcının organizmada gerçekleştirdiği fizyolojik ve psikolojik değişmeye *tepki* denir (Koç, 2006:150). Öğrenme bu iki öge arasında kurulan bağ sonucu oluşur ve bu bağın oluşmasında zihinsel süreçlere yer verilmez. Kuramın odak noktası tamamen gözlenebilen davranışlardır. Öğrenme organizmanın davranışlarında meydana gelen değişikliklerdir.

Davranışçı yaklaşım üç temel üzerine kurulmuştur. Bunlar, koşullu refleks, insanların davranışlarının anlaşılması için hayvan davranışlarının incelenmesi ve öğrenilmiş davranışın vurgulanmasıdır. Davranışçılar, insanın öğrenmesinin basit bir koşullanma faaliyeti olduğunu ve düşünme şekillerinin dahi koşullanma marifetiyle öğrenilen kassal hareketler olduğunu öne sürmektedirler. Bilinç gibi öğelerin yerine gözlenebilen insan davranışlarının incelenmesini savunurlar (Özer, 1992:5-6).

Bu kuramın en önemli özelliklerinden birisi de çevresel olaylar üzerinden öğrenmeyi açıklamaya çalışmasıdır (Shunk, 2014:28). Çevre koşullarının insan davranışlarını etkilediğini öne süren davranışçılar, çevresel uyarıcıların anlaşılmasıyla davranışta değişiklik ve düzeltme yapılabileceğini veya yeni davranışlar kazandırılabilceğini belirtmişlerdir. Çevresel değişkenlerin etkisiyle organizma eyleme geçerek davranışı gerçekleştirecek ya da o davranışı yapmaktan kaçınacaktır (Şafak, 2014:27). Kısacası bir davranışın tekrarlanması ya da tekrarlanmamasında çevresel etmenler çok önemlidir. Bu yaklaşıma göre organizma pasif bir varlık olarak görülmektedir.

Davranışçı kuram öğrenmeyi büyük oranda çevresel etkenler tarafından belirlenen bir davranış değişimi olarak algılaması (Özden ve Şimşek, 1998:78), objektiflik ve bilişsel süreçleri ihmal etmesi açısından eleştirilmiştir (Özer, 1992:6). Ancak, bu

yaklaşımın psikolojinin gelişimine büyük katkılar sağladığı göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir. Sonuçta yapılan çalışmalar sonucunda deneysel araştırmaların arttığı, istatistiksel tekniklerden de yararlanılmaya başlandığı görülmektedir.

Davranışçı kuramları, klasik (tepkisel) ve araçsal (edimsel) koşullanma kuramları olarak iki bölümde inceleyebiliriz:

#### **3.1.4.1.1. Klasik şartlanma**

Klasik şartlanma (koşullanma), 20 yüzyılın başlarında bilim adalarının hayvanlar üzerinde yapmış olduğu deneysel çalışmalar sonucunda gündeme gelmiştir.

Kuram ilk defa I.P. Pavlov tarafından ortaya atılmış ve J.B. Watson tarafından geliştirilmiştir (Başaran, 1978:251). Pavlov yapmış olduğu çalışmalarla, tıp, fizyoloji, psikoloji alanlarına ve öğrenme sürecine ışık tutmuş ve büyük katkılar sağlamıştır (Sternbeg ve Williams, 2002:23).

Pavlov, bir zil sesinde mide özsuyu ve tükürük salgısı salgılayan köpekler üzerinde yapmış olduğu deneylerle bilinmektedir. Deneylerinde doğal tepki olan koşulsuz tepkilerin hangi durumlarda koşullu tepkilere dönüştüğünü incelemiştir (Aydın vd., 2005:189). Pavlov deneylerinde başlangıçta köpeklerin sindirim sistemleri hakkında incelemeler yapmış, yiyeceklerin sindirilmesinde fizyolojik salgıların etkilerini araştırmıştır. Ancak, araştırma esnasında köpeğin salya salgılamasının yiyeceğin köpeğin ağzına konulduğunda değil de daha önce salgılandığını fark etmiş, köpeğin bakıcıyı gördüğünde, onun ayak seslerini duyduğunda da salya salgıladığını gözlemlemiştir. Köpeklerin yiyecek verilmeden de salya salgıladıklarını gören Pavlov, bu sürecin nasıl oluştuğunu araştırmak için bir deney düzeneği hazırlamıştır.

Pavlov'un deneyinde araştırmacı, köpeğin kendisini göremeyeceği, kendisinin ise tek taraflı olarak köpeği görebileceği aynalı, yalıtılmış bir odada bulunmaktadır. Aç bırakılan köpek, araştırmacının varlığından habersiz, sadece kendisine sunulan uyarıları algılayabilmektedir (Aydın, 2008:198). Köpeğe yiyecek verildiğinde, midesinden gelen sıvı bir kaptan toplanmakta ve salya akıtması da kayıt altına alınmaktadır. Yiyecek burada köpeğin doğal tepki verdiği uyarıcı, salya ise uyarıcıya verilen otomatik tepkidir (Senemoğlu, 1997:102).

Klasik şartlamada gösterilen davranış tepkiseldir. Tepkisel davranışın nedeni olan uyarıcıya *koşulsuz uyarıcı (yiyecek)*, koşulsuz uyarıcı sonucunda verilen tepkiye

*koşulsuz tepki*, davranışı koşullamada yararlanılan uyarıcıya *koşullu uyarıcı*, koşullu uyarıcı sonucunda verilen tepkiye de *koşullu tepki* denmektedir (Özer, 1992:61-62).

Başlangıçta tek başına verilen yiyecek (koşulsuz uyarıcı) daha sonra bir zil sesi (koşullu uyarıcı) ile birlikte verilmiştir. Zil sesiyle yemek birlikte verildiğinde, salya (koşulsuz tepki) salya salgılayan köpeğin, daha sonra yiyecek verilmediğinde, sadece zil sesine de salya (koşullu tepki) salgıladığı görülmüştür. Pavlov, aynı zamanda sadece zil sesi verilip yiyecek verilmediğinde de salya salgılamasının bir süre devam ettiğini ve bir süre sonra kesildiğini de gözlemiştir (Şafak, 2014:28-29).

Burada köpeğin yiyeceği görmesi bile sindirim işlevlerinin başlamasına neden olmaktadır şeklinde bir sonucu varılmaktadır. O halde açlık sonucunda, açlığın giderilmesine uygun olan mekanizmalar çalışmaya başlamaktadır (Pocztar, 1977:31-32). Pavlov'un deneyinde zil sesi bir pekiştirici olarak özellik kazanmış ve et gibi işlev görmeye başlamıştır (Cüceloğlu, 2015:148). İnsanlar günlük yaşantılarında da bu tür koşullamalara çokça maruz kalmaktadırlar. Örneğin, yemek kokusu, yemekten söz edilmesi ya da görüntüsü dahi ağzımızın sulanmasına neden olmaktadır. Limondan bahsederken ağzımızın sulanması da buna diğer bir örnektir.

Klasik koşullanmanın varsayımı şu şekildedir. Bireyin gereksinimini karşılayan doğal bir uyarıcı ile doğal olmayan bir uyarıcıyla birlikte verilirse ve bu uyarıcıya verilen tepki bireyin ihtiyacını karşılırsa ve bu durum defalarca tekrarlanırsa, doğal uyarıcı verilmediğinde doğal olmayan uyarıcıya da birey doğal uyarıcı gibi tepkide bulunur (Başaran, 2005:383). Bireyin bu tekrarlar sonucunda doğal olmayan uyarıcıya koşullandığı ve doğal uyarıcıya verdiği tepkiyi verdiği görülür.

Klasik koşullanmanın daha çok korku, kaygı, heyecan, rahatlama gibi duygularımızla ilgili olmakla birlikte (Fidan ve Erden, 1998:150), özellikle tutumlarımızın kazanılmasında büyük rol oynadığı da bilinmektedir.

Görüldüğü üzere klasik koşullanma uyarıcı ve ona karşı verilen tepki ilişkisine dayanmaktadır. Organizmanın karşılaştığı belirli bir uyarıcıya, belirli tepkiler vermesidir. Bu durum bizi nötr bir uyarıcıya karşı koşullanmış bir tepkinin öğrenildiği sonucuna götürmektedir.

Bu kurama göre öğrenme, bir uyarıcıya verilen tepkinin bir alışkanlık haline dönüşmesi sonucu (Başaran, 1978:250), bireyde tepki yaratmayan (nötr) herhangi bir

uyarıcının, koşulsuz bir uyarıcı ile eşleşmesi neticesinde gerçekleşir (Aydın vd., 2005:189-191). Burada koşulsuz uyarıcılar koşulsuz tepkilere, koşullu uyarıcılar da koşullu tepkilere neden olmaktadır. Koşulsuz uyarıcılar ve koşulsuz tepkiler öğrenilmemiş, koşullu uyarıcı ve koşullu tepkiler ise öğrenilmiş tepkilerdir (Uzunöz, 2004:229). Öğrenmenin oluşabilmesi için, bir uyarıcı-tepki eşleşmesi olmakla birlikte, bu eşleşmenin oluşabilmesi için aynı anda ve aynı yerde kısa fasıllarla uyarıcı-tepki ilişkisinin pekiştirilmesi gereklidir (Aydın, 2008:197). Başka bir deyişle, bireyin uyarıcı ile arasında kurduğu bağ, belli sayıda ve belirli aralıklarla tekrarlanmalıdır.

Özetle klasik koşullanma kuramı, psikoloji bilimine bireyin öğrenmesi ve öğrenme sürecinin işleyişi hakkında oldukça yararlı bilgiler kazandırmıştır. Ayrıca öğrenme sürecinin anlaşılması ve işleyişi ile bireyin becerilerinin geliştirilmesi açısından da önemli rol oynamıştır (Küçükahmet, 1992:18). Ancak öğrenilen davranışların tümünün nedenini sadece klasik koşullanma kuramına bağlamak mümkün görünmemektedir. Koşullanma üzerine öne sürülen başka kuramlarda vardır. Bunlardan birisi de Amerikalı psikolog B.F. Skinner tarafından ortaya atılan *edimsel (araçsal) koşullanma* kuramıdır.

#### **3.1.4.1.2. Araçsal şartlanma**

Klasik koşullanmada öğrenmeyi açıklamak için bir davranışa neden olan uyarıcının ne olduğunun bilinmesine ihtiyaç vardır. Ancak, insanların davranışlarına neden olan uyarıcıları çoğu zaman bilmek mümkün görünmemektedir. Çünkü insanlar çevrelerindeki nesnelere ile devamlı ilişki içindedir ve farklı davranışlar sergilemektedir.

Davranışların açıklanmasında klasik koşullanma kuramının yeterli olmadığını gören psikologlar, özellikle problem çözüme aşamasında bireyin nasıl öğrendiği konusunu (Fidan ve Erden, 1998:150) açıklığa kavuşturmak için E.L. Thorndike'in (1898) öncülüğünde hayvanlar üzerinde bir dizi deney gerçekleştirmişlerdir (Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, Bem, 2015:242). Deneyler sonucunda bir edime ve edimin sonuçlarına dayanan Edimsel *Koşullanma Kuramı* ortaya çıkmıştır.

Edimsel Koşullanma Kuramı, bireyin bir ödüle kavuşmak veya cezadan kaçmak amacıyla gösterdiği tepkiyi öğrendiği varsayımına dayanmakta, ödülü hazla, cezayı acı (elem, keder) ile eşleştirmektedir. Bireyde istendik tepkiyi oluşturabilmek için

ödül ya da cezayı araç olarak kullandığı için *Araçsal Koşullanma Kuramı* da denilmektedir.

Burada sözü edilen edim, bireyin karmaşık durumlarda gösterdiği tepki veya davranıştır (Özden, 2011:22). Örneğin, bir kafese konulan bir güvercinin kafes içinde kendi kendine amaçsız bir şekilde hareket etmesi bir edim değildir. Ama hareket ederken bir çingırağa dokunması ve bu davranışı sonucunda yeme ulaşması ve bu davranışı tekrarlaması bir edimdir.

Edimsel davranışlar birey tarafından ortaya konulan, bilinen bir uyarıcı tarafından oluşturulmayan, kendiliğinden ortaya çıkan ve kendi sonuçlarına göre değişen davranışlardır (Senemoğlu, 2005:147). Davranışın sonuçları değiştikçe, davranışın gelecekte tekrarlanma olasılığı da değişmektedir. Birey eğer bir davranışı sonucunda haz duyuyorsa, o davranışı gelecekte tekrarlama olasılığı artacak, eğer davranışı sonucunda haz yerine acı (elem, keder) duyuyorsa o davranışı gelecekte tekrarlama olasılığı azalacaktır (Şafak, 2014:31). Örneğin, ilk defa gittiğiniz bir tenis müsabakasından keyif aldıysanız başka bir müsabakaya gitme olasılığınız yüksek olacaktır.

Edimsel koşullanmada tepkiler bilinçli ve kasıtlıdır (Çelik, 2004:32). Edimlerde çevrenin çok büyük etkisi vardır ve birey edimleri aracılığıyla çevreyi belirli ölçüde etkilemektedir (Aydın vd., 2005:196). Edimsel koşullanma sonucunda klasik koşullanmadaki uyarıcı-tepki bağı yerine, tepki-uyarıcı bağı oluşmaktadır (Sprinthall, Sprinthall ve Oja, 1998:252). Bu süreçte tekrarlanarak pekiştirilen ve doğru olarak tanımlanan edimler kalıcı olurken, sonucu olumsuz olan ve hedefe götürmeyen edimler elenir (Aydın, 2008:202). Kısaca, birey bir davranışı neden yaptığını anlıyorsa ve davranış belirli bir amaç uğruna yapıyorsa, bu edimsel bir davranıştır. İnsan alışkanlıklarının hepsi edimsel öğrenme deneyimleri sonucunda gelişmektedir. Örneğin, okumayı ve yazmayı, tenis oynamayı, bisiklet ve araç kullanmayı edimsel koşullanma yoluyla öğreniriz.

DeneySEL hayvan psikolojisinin öncülerinden olan E.L. Thorndike edimsel koşullanma ile ilgili olarak birçok deney yapmıştır. Bu konudaki en önemli çalışması kedilerin *problem kutusu* adı verdiği düzenek içindeki davranışlarını inceleyen araştırmasıdır. Thorndike bu çalışmasında aç bir kediyi bir kafese koymuş ve kafesin dışına da bir parça balık yerleştirmiştir. Kafesin kapısı çekilince açılacak şekilde ucu



püsküllü bir ipe bağlanmıştır. Kedi kafesin içinde amaçsızca dolaşırken, balığa ulaşmak için çaba sarf etmektedir. Uzunca bir süre başarılı olamaz. Bir an tesadüfen ipe asılır ve kapı açılarak balığa ulaşır. Bu durum defalarca tekrar edilmiştir. Tekrarlar sonucunda uyarıcı-davranış arasındaki bağlantı yavaş yavaş kuvvetlenmiş, kedi her denemede balığa daha az sürede ulaşmaya başlamıştır.

Thorndike göre, bu bir akıl yürütme, içgüdüsel bir davranış, ip ile kapı arasındaki ilişkiyi anlama zekâsı değil, raslantısal olarak davranışın öğrenilmesidir (Kazancı, 1989:97). Thorndike bu süreci ilkeleştirerek “Etki Kanunu” kanunu olarak isimlendirmiştir (Fidan ve Erden, 1998:151). Bu kanuna göre uyarıcıya verilen cevap belirli doyuma bağlı olduğu oranda sabitleşmektedir (Pocztar, 1977:34). Başka bir deyişle, bir insan veya hayvan tepkilerinden dolayı ödüllendirildiği takdirde aynı tepkiyi artan bir sıklıkta tekrarlama eğilimine girmektedir. Sonucu olumlu olan ve haz veren tepki tekrarlanırken, olumsuz etkiye neden olan tepkilerden vazgeçilmektedir.

Thorndike, bireyin deneme yanılma yollarından birinin çözüm olacağını öne sürmüş ve öğrenme sürecini bir problem çözme süreci olarak ele almıştır (Fidan ve Erden, 1998:151, Çelik, 2004:32). Ona göre, problemin çözümünde geçmiş yaşantıların önemi büyüktür ve geçmişteki uyarıcı-tepki bağları önemlidir. Thorndike’in öğrencisi olan J.B. Watson’da hayvan psikolojisi üzerinde çalışmalar yapmış ve koşullu tepkiye büyük önem vermiştir. Watson, Pavlov’un görüşlerini kendine model olarak almış, yakından takip etmiş, ilgi çekici bulmuş, ancak sonuçlardan ve yapılan yorumlardan pek tatmin olmamıştır. Bu yorumları abartılı ve kabul edilemez bulmaktadır. Watson’a göre kesin olan iki şey uyarıcının varlığı ve cevabın kendisidir. Çünkü bunlar çözümlenebilir, gözlenebilir ve ölçülebilir şeylerdir. Hiçbir şey uyarıcının algılanma biçimini ve cevabın organize edilme şeklini doğru olarak bilmeye olanak vermemektedir (Pocztar, 1977:34). Watson ayrıca, klasik koşullanmanın, insanın tepkisel olmayan karmaşık davranışlarının öğretilmesinde de kullanılabileceğini öne sürmüştür (Bower ve Hilgard, 1981:74-76).

Klasik koşullanma alanında çalışan bir diğer psikolog da Skinner’dir. Skinner de Thorndike gibi davranış-sonuç ilişkisi üzerinde durmuştur. Skinner öğrenmeyi açıklarken Thorndike’in etki kanununu farklı bir bakış açısı ile yeniden yorumlamış(Fidan ve Erden, 1998:151), Pavlov’un tersine bir ilişki kurulmaksızın

sebepsiz bir davranışın pekiştirme ile ortaya çıkarılabileceğini savunmuştur (Giordian, 2008:33). Watson'ın uyarıcı-tepki modeline dayanarak geliştirdiği modeliyle, koşullanmayı daha geniş açıdan ele almıştır.

Skinner davranışları tepkisel ve edimsel olarak iki gruba ayırmıştır. Tepkisel davranışların klasik koşullanma ile öğrenilebildiğini, davranışa neden olan uyarıcının bilindiğini, ancak edimsel davranışa neden olan uyarıcının belirgin olmadığını belirtmiştir (Erden ve Akman, 2008:132). Skinner'e göre, çevreyi etkileyen ve değiştiren davranışlar tepkilerden ayırt edilmelidir. Bu nedenle bu davranışları yeniden adlandırarak edimsel (operant) davranış adını vermiştir (Uzunöz, 2004:230).

Skinner edimsel koşullanmayı, basit edimsel davranışların artan biçimde karmaşık davranışlara dönüşmesi şeklinde tanımlamaktadır (Woolfolk 1998:201-211). Skinner'e göre, edimsel koşullanmada tepkisel davranışlar değil istemli davranışlar önemlidir. Koşullanma, davranışı izleyen uyarıcı ile işlevsel bir ilişkinin kurulması ile gerçekleşmektedir. Ona göre, istendik davranışı, ya da rastlantısal olarak ortaya çıkan davranışı hoş giden bir uyarıcı takip ediyorsa o davranış daha sık olarak yapılmaya başlanmaktadır (Erden ve Akman, 2008:133).

Skinner, Skinner *kutusu* adını verdiği bir düzenek geliştirerek, fareler ve güvercinler üzerinde deneyler yapmıştır. Kutuya, farenin her basışında yiyecek elde edebileceği bir düğme yerleştirilmiştir. Fare bir süre sonra tesadüfen düğmeye basmış ve yiyecek elde etmiştir. Birkaç kez daha yiyecek elde eden fare düğmenin yiyecek almaya yaradığını fark etmiş ve yiyecek almak için devamlı olarak düğmeye basmaya başlamıştır (Şafak, 2014:29-30). Daha sonra pedala basma hızı düşmeye başlamıştır. Skinner bu deneylerde bir davranışın pekiştirilmesi, genellenmesi, ayırt edilmesi ve söndürülmesi üzerine odaklanmıştır.

Skinner, kutu içindeki düzeneğe bir ışık sistemi yerleştirerek ayırt etme davranışını gözlemlemiştir. Fare, ışık yandığında yiyeceğe ulaşmakta, yanmadığında ise ulaşamamaktadır. Bu sayede ışığa koşullandırılmaktadır. Daha sonra pedala basınca yanan bir ışık daha sisteme eklenmiştir. Fare pedala basınca ışık yanmakta ve yiyeceğe ulaşabilmektedir. Işık yanmadığında yiyecek alamamaktadır. Sonuçta fare ışığı ayırt etmeyi öğrenmiştir (Aydın, 2008:206).

Skinner'e göre, birey çevredeki imkânlar ölçüsünde ihtiyaçlarını karşılar. Bireyin davranışları olumlu ve olumsuz pekiştiriciler ile belirli bir şekilde dönüştürülebilir (Akboy, 2005:182). Edimsel davranışlar bireyin çevresine uyumunu sağlar ve çevreyi kontrol altına almasına yardımcı olur (Koç, 2006:170-171). Birey bu sayede çevresindeki olaylara kontrollü bir şekilde tepki verir ve amaçlı etkinliklerde bulunur.

Klasik koşullanma ve edimsel koşullanma arasında belirgin farklar vardır. Bu farklar uyarıcının çeşidi ve niteliği, davranışın türü, düzeyi ve pekiştirilme süreci ile ilişkisi açısından ele alınmıştır (Aydın, 2008:205-207; Özer, 1992:5,62; Smith, vd., 2015:242; Koç, 2006:170-171; Başaran, 1997:211; Güney, 2015a:109-110). Bu farklılıkları şu şekilde sıralayabiliriz:

- Klasik koşullamada davranış ve uyarıcı bellidir. Uyarıcıya verilen tepkiler, köpeğin yiyeceğe verdiği tepkilere (salya salgılama) benzer normal tepkilerdir. Genellikle davranışlar doğal, öğrenilmemiş, reflekssel ve deneğin biyo-fizyolojik yapısına uygun, doğuştan getirilen, türe özgü, canlının otonom sinir sistemi tarafından yönetilen ve kendiliğinden oluşan davranışlardır. Edimsel koşullamada, uyarıcı uzun süreli ve karmaşık, belirgin öğeleri bulunmayan bir durumdur. Edimsel koşullamada davranışlar, uyarıcıdan bağımsız, rastgele tesadüfi, arzulanan sonuçları elde etmek konusunda bilinçli, istendik ve kassal davranışlardır.
- Klasik koşullamada denek dış uyarıcıları bekleyen pasif bir konumdadır ve kendisine verilen uyarıcılara tepkide bulunur. Edimsel koşullamada ise, denek aktif konumdadır ve davranışları ile sonucu belirlemekte, çevresini etkilemektedir. Denek davranışın sonucuna, haz ve elem duygusuna göre davranışın tekrar edilip edilmeyeceğine karar verir. Edimsel öğrenme deneğin ayırt etmeyi öğrenmesi ve o uyarıcıya istendik davranışı göstermesidir.
- Klasik koşullanmada pekiştireç, deneğin davranışından bağımsız olarak koşullu uyarıcının hemen ardından verilir. Edimsel koşullamada ise, denek arzulanan davranışı yapmışsa pekiştirilir. Yani pekiştirme davranışa bağlıdır. Edimsel öğrenme, verilen uyarıcı ile sonuçların ilişkilendirilmesi ve bu sonuçların pekiştirilmesidir.

#### **3.1.4.2. Öğrenmenin bilişsel kuramları**

Bilimsel öğrenme yaklaşımları davranışçı yaklaşımlara tepki olarak ortaya çıkmıştır. Davranışçılar; davranış kazanma, şartlandırma ve pekiştirme süreci ile uğraşmış, gözlenen davranışlara odaklanmış, gözlenmeyen durumlara ilgi duymamışlardır. Bu nedenle karmaşık öğrenme durumlarını açıklamakta yetersiz kalmışlar ve etkilerini yitirmişlerdir. Böylece davranışçılıktan bilişselciliğe geçiş süreci başlamıştır.

Davranışçı kuramcılarının öne sürdüğü fikirler öğrenmenin doğasını yeterince açıklayamamış, öğrenmede etkili olan başka faktörlerin bulunduğu, öğrenmede zihinsel süreçlerin de etkili olduğu düşüncesi giderek yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu aşamada, algılama, bellek, duyuş, yaratıcılık, problem çözme gibi kavramlar öne çıkmaya başlamış, bilginin yapısına ilişkin yeni kabullenmeler, öğrenme sürecini büyük ölçüde etkilemiştir (Ermurat, 2013:38).

Biliş, insan zihninde gerçekleşen işlemlerin tümünü ifade etmekte ve biliş sayesinde insan çevresindeki olayları anlamlandırabilmektedir. Bu zihinsel işlemler bilginin algılanması, daha öncekilerle karşılaştırılması, yenilerinin oluşturulması, hafızaya yerleştirilmesi, hatırlanması, değerlendirilmesi gibi süreçleri içermektedir (Fidan ve Erden, 1998:156). Temel unsurlar; algı, bellek ve zihinsel etkinliklerden oluşmaktadır. Kısacası, biliş sözcüğü düşünme ile eş anlamlı olarak kullanılmakta, çevreyi öğrenmeyi ve anlamayı sağlayan düşünsel faaliyetleri ifade etmektedir.

Kuramın savunucuları Piaget ve Bruner'dir. Bu psikologlara göre öğrenme kişinin davranış kapasitesinin gelişmesidir. Öğrenme, bilişsel süreçler ve yapılar ile ilişkilidir.

Bilişsel kuramcılara göre öğrenme; tecrübeler ya da tekrarlar sonucunda duyuş, düşünce ve davranış boyutunda ortaya çıkan, kalıcı değişikliklerdir (Aydın vd., 2005:160). Davranışta değişme olarak nitelenen durum aslında kişinin zihninde gerçekleşen öğrenmenin dışı vurumudur (Özden, 2011:23).

Bilişsel öğrenme, bireyin deneyimleri sonucu olayları yeniden anlamlandırması olarak tanımlanmaktadır (Özer, 1992:71, Başaran, 1997:214). Başka bir deyişle, eski bilgilere yeni anlamlar kazandırılması, yaşananlardan dolayı olayların anlam değiştirmesidir (Morgan, 1984:99-100). Bilişsel öğrenmede zihinsel etkinlikler baskındır (Altınışik, 2007:472). Öğrenme sürecinde bilgiler zihinde kodlanmakta, işlenmekte, ayrıştırılarak organize edilmekte, zihinde yeni yapılar oluşturulmakta ve daha sonra karşılan yeni durumlarda kullanılmak üzere belleğe yerleştirilmektedir,

Biliş kuramcıları, öğrenmeyi insanın beyninde ve sinir sisteminde oluşan bir süreç olarak ele alırlar, çevresel etkilerin davranışı oluşturduğu tezini reddederler (Güney, 2015b:38). İnsanı bu süreçte öğrenmenin bizzat oluşturucusu olarak görürler. İnsan pasif değil, algılayan, uyarıcıları işleyen, anlamlandıran aktif bir yapıdadır. Bu yeteneği nedeniyle insan diğer canlılardan ayrı bir özellik taşır, çevresine anlam

verdiği ölçüde öğrenir ve bu süreçte de tüm zihinsel araçları kullanır (Fidan ve Erden, 1998:164). İnsan, uyarıcı-tepki ilişkisinin üzerinde daha karmaşık davranışları zihinsel güç ile öğrenir (Başaran, 1997:214).

Bilişsel yaklaşımı kabul eden kuramcılar, davranışçı kuramcılar gibi beyni bir kara kutu olarak görmezler. Beynin içinde olanları anlamaya çalışırlar. Böylece, davranışları tahmin etmenin ve kontrol altına almanın mümkün olacağını savunurlar(Kazancı, 1989:129). Bilişsel kuramcıların öğrenme üzerinde tam olarak anlaştıkları bir konu olmamasına rağmen, belleğin öğrenmedeki fonksiyonu konusunda benzer fikirlere sahiptirler. Ayrıca, problem çözme ve kavramsal öğrenme, dikkat ve algı üzerinde odaklanarak zihinsel olaylardan çıkarımlar yapmaya çalışırlar.

Özetle bilişsel kuramcılar şu görüşleri ileri sürmüşlerdir:

- İnsan öğrenme sürecinde pasif bir alıcı değil, aktif olarak öğrenmenin düzenleyicisidir.
- İnsan kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşır, verileri olduğu gibi almaz, onun anlamını keşfeder.
- İnsan, bilgiler arasından kendine uygun olanı seçer ve zihinsel işlevden geçirir.
- Yeni öğrenmeler daha önce öğrenilenlerin üzerine inşa edilir. İnsan bir ilke öğrense bile onu anlamlandırmak için daha önce öğrendiği diğer ilkelerle ilişki kurar, onlarla bağdaştırır ve anlamlandırır.

Bilişsel öğrenme kuramından ortaya çıkan başlıca öğrenme türleri şunlardır:

#### **3.1.4.2.1. Gözleyerek öğrenme**

Gözlemleyerek öğrenme kuramının öncüleri N.E. Miller, J. Dollard ve A. Bandura'dır. Bazı kaynaklarda model alma, taklit etme yoluyla öğrenme veya sosyal öğrenme olarak da adlandırılan bu kurama göre, insan davranışlarının pek çoğu gözlemleyerek öğrenilmektedir.

Miller ve Dollard'a göre, çoğu davranışların sonucunu görmek için davranışı bizzat gerçekleştirmeye gerek yoktur. Birey çevresindeki davranışları ve bu davranışların sonuçlarını gözlemler, pekiştirilenleri model alır, pekiştirilmeyenleri ise model almaz (Erden ve Akman, 2008:141). Miller ve Dollard genellikle gözleyenin kendi davranışına benzer davranışları model aldığını, öğrenmenin kişinin kendi davranışları

ile başkalarının davranışları arasında benzerlik kurduğunda gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu öğrenme türünde birey, bir davranışı denemeden, başkalarını gözlemleyerek ve anlatılanları dinleyerek de öğrenebilir (Robbins vd., 2013:238; Koç, 2006:210).

Bandura ise, çalışmalarında öğrenen kişiyi gözlemci olarak adlandırmakta, uyarıcıyı karşı tarafın davranışı olarak nitelendirmektedir. Araştırmalarında, modelin yaşı, cinsiyeti, statüsü, gözlemci-model benzerliği, model davranışının türü (saldırgan veya samimi olması) ve davranışın pekiştirilme şekli üzerinde durmuştur (McCown, Driscoll ve Roop, 1996:245).

Bandura, gözlemin bilgilendirme işlevi ve bilişsel boyutu olduğunu öne sürmüştür. Ona göre, birey çevresindeki olup bitenleri gözlemlerken bazı sonuçlara ulaşır ve yararlı olanları aralarından seçerek öğrenir. Taklit edilen davranışlar saklanabilir ve değişikliğe uğratılabilir. Böylece, gözlemlenen davranışlar bellekte kodlanır ve yeri geldiğinde hatırlanır (Kan, 2014:80). Bandura'nın kuramında, davranışçuların çevre ve pekiştirme ilkeleri ile bilişsel süreçlerin birlikte işlendiği görülmektedir.

Öğrenme, bireyin çevresindeki uyarıcıları organize ederek onlara anlam kazandırmasıdır. Birey çevredeki uyarıcıları algılar, hafızasına geçirir, uyarıcılara uygun davranış şeklini belirler ve davranışı gerçekleştirir. Daha sonra davranışın sonucunu gözler, aldığı geribildirim göre yeni davranışlar yapar veya davranışlarını yeniden şekillendirir. Öğrenme önce yap, sonra gözle ve tekrar yap süreci ile bu şekilde devam eder. Onu bu faaliyetlere yönelten ise ulaşmak istediği hedeftir(Başaran, 1997:216). Başka bir deyişle davranış, kendi ürettiği sonucun bir fonksiyonudur (Altınışik, 2007:476). Görüldüğü gibi birey bu aşamada başkalarının davranışlarıyla birlikte kendi davranışlarını da gözlemekte ve sonuçlarından yararlanmaktadır.

Gözlemleyerek öğrenme modelinde bir davranış yapılmadan da gözlemlenerek öğrenilebilir. Birisinin bir problemin nasıl çözdüğünü görmesi ve aynı problemle karşılaştığında benzer davranışı göstererek problemi çözmesi buna bir örnektir(Güney, 2015a:111). Bilinç, öğrenmeyi açıklarken en temel öge olarak ele alınır. Miller ve Dolard genellikle gözleyenin kendi davranışına benzer davranış sergileyen modellerin davranışlarını model aldığı, öğrenmenin kişinin kendi

davranışları ile başkalarının davranışları arasında benzerlik kurduğunda gerçekleştiğini belirtmişlerdir (Koç, 2006:210).

Gözlemleyerek öğrenme bir davranışa dikkat edilmesiyle ortaya çıkar. Öğrenen kişinin model davranışın farkına varması ile başlayan süreçte, öğrenmenin oluşabilmesi için davranışın duyu organları ile algılanması gereklidir (Rothstein, 1990:96). Yani öğrenen davranışa dikkat etmeli ve o davranışın farkına varmalıdır.

Gözlemler bazen bilerek yapılmayabilir. Yaşamın normal seyrinde gerçekleşir ve bu durumda öğrenme dolaylı yoldan olur. Örneğin, çocuklar gözledikleri davranışları farkında olmadan zihinlerinde resmederler ve ihtiyaç halinde aynı şekilde taklit ederek davranış sergilerler (Kazancı, 1989:86). Çocukların ilk örnek aldığı modeller anne ve babalarıdır ve ilk olarak onları taklit etmekle işe başlarlar (Özer, 1992:69).

Gözlem yoluyla öğrenmede başlıca dört faktör rol oynamaktadır. *Dikkat, hatırlama* (zihinde tutma), *davranışı meydana getirme* (imal ve üretim) ve *pekiştirme*dir. Öncelikle modelin özelliklerine dikkat edilir, daha sonra görsel, sözel veya sembolik olarak kodlanan ve dikkat edilen davranış ihtiyaç halinde bellekten çağrılır, zihinde canlandırılır ve davranış yeniden üretilir. Sonra davranış model davranışa benzeyinceye kadar tekrarlanır ve en sonunda da davranış gerçekleştirilmek üzere pekiştirilir. Yani öğrenilenlerin ortaya konulması için birey güdülenir, güdülenen davranışlar daha sıklıkla tekrar edilir.

Kısaca gözlemleyerek öğrenmenin ister bilerek ister bilmeyerek olsun, pek çok yeni davranışın kazanılmasında, eskilerinin güçlenmesinde, davranışa geçirilmesinde, bazı davranışlardan da kaçınılmasında etkili olduğu görülmektedir.

#### **3.1.4.2.2. Deneme yanılma yoluyla öğrenme**

Diğer bir öğrenme yolu da deneme yanılma yoluyla öğrenmedir. Hayvanlarda sıklıkla rastlanan bu öğrenme türünde, öğrenmenin temel noktası, hedeflere ulaşmak için nelerin yapılacağıının bulunmasıdır (Özer, 1992:70). İnsanlar da çocukluk döneminden itibaren deneme yanılma yoluyla birçok şey öğrenir.

Deneme yanılma, bir deneme işlemi veya denemenin düşünülmesi, bu deneme işleminin gerçekleştirilmesi, denemenin sonuçlarının bazı ölçütlerle karşılaştırılması aşamalarını kapsayan bir döngüdür (Bruner, 1991:40). Deneme yanılma yoluyla öğrenmede ise birey, çözümünü bilmediği, üzerinde bilgi ve beceriye sahip olmadığı

bir problem ya da durumla karşılaştığında sorunu ortadan kaldırmak amacıyla, çeşitli davranışlar deneyerek yararsız olanları eler, etkili ve yararlı olanları seçmeyi öğrenir(Akboy, 2005:193).

Deneme yanılma yolu ile öğrenme sürecinde çevrede birden çok uyarıcı bulunur. Sosyal çevre deneyim sağlayabilmek için model oluşturur, kişiler de bunlar arasından bilinçli şekilde kendilerine en uygun olanını seçerler (Bayraktar, 2004:182). Konu basit gibi görünse de aslında karmaşık bir durum vardır. Kişi birçok uyarıcı arasında seçim yapmak durumundadır. (Güney, 2015a:111). Aslında bu durum bir seçme ve birleştirme sürecidir (Shunk, 2014:29).

Bu öğrenme biçiminde birey, sorunla karşılaşınca hafızasını zorlar, daha önce öğrendiği bilgileri zihninden geçirir, çevreye uygun olarak yeni verileri eskileri ile ilişkilendirir, çözüm üretmeye çalışır, çözüm bulamazsa bilinenden bilinmeyene doğru denemelerde bulunur ve en sonunda en etkili ve yararlı çözüme ulaşmaya çalışır. Çözümü sağlayan yol bulduğunda bu yol kalıcı bir duruma dönüşür ve öğrenme gerçekleşmiş olur.

Deneme yanılmalarda bağlantılar tekrarlar vasıtasıyla zihinsel olarak kurulur ve hedefe ulaşmak için adım adım ilerlenir. Bu nedenle çok zaman alıcı ve hızlı olmayan bir öğrenme şeklidir. Bu tür öğrenmelerde, bir davranışı göstererek sonuçlarını deneyimlemek suretiyle gerçekleşen bir öğrenme vardır.

### **3.1.4.2.3. Kavrayarak öğrenme**

Kavrama yoluyla öğrenme kavramı Gestalt kuramcıları tarafından psikolojiye kazandırılmış kavramlardan biridir. Kavrayarak öğrenme, ilk defa Wolfgang Kohler tarafından incelenmiştir. Kohler kavrayarak öğrenmede, bir problem karşısında görünürde hiçbir gelişme ve ilerleme yokken, birdenbire sorunu çözecek cevabın bulunması durumundan söz etmektedir.

Kavrama yoluyla öğrenme deneylerinde genellikle şu soruya yanıt aranır. Görünürde hiçbir ilerleme kaydedilmezken, kısa bir süre sonra çözüm nasıl ortaya çıkmaktadır?

Kavram, bir nesnenin bireyin zihnindeki soyut ve genel tasarımıdır. Bir durumu, olguyu, nesnenin elemanlarını, ortak özelliklerini kısa yoldan anlatan simge veya sözcük olarak da tanımlanmaktadır. Kavramlar soyut düşünceleri ve somut nesnelere kapsarlar (Schunk, 2014:190). Kavrama yoluyla öğrenmede birey, bilişsel bir



kavramsal örüntü oluşturur ve ortaya çıkan yeni öğrenmeleri ya da problemlerine bu örüntü ile yaklaşarak çözer (Başaran, 1997:214).

Bu öğrenme biçiminde, bir sorun karşısında hiçbir gelişme yokken, bir süre sonra insan zihninde problemin bileşenleri aniden bir ara gelir ve en etkili çözüm yolu bulunarak problem çözülür (Morris, 2015). Başka bir deyişle, ilk başta herhangi gelişme olmaksızın, zaman içinde hedefe ulaştıracak davranış hakkında bir içgörü oluşur, sorun birdenbire kendi kendine çözüme kavuşturulur (Aydın, 2008:216).

Kavrayarak öğrenmede bilinçaltı unsurları, yaşantılar ve zekâ özellikleri çok önemlidir. Bu öğrenme türü, daha çok fizik, kimya, biyoloji gibi pozitif bilimlerde görülür. Bu bilimlerde alanlarda, ilk başlarda kavranamayan ilişkilerin ve çözülemeyen problemlerin daha sonra bireyin zihninde yeniden organize edilerek aniden çözüldüğü görülmektedir. Bu öğrenme biçiminde geçmiş yaşantılar da önemlidir. Yaşananlar yeterli düzeyde olmazsa sadece zekâ ile ilişkileri kavramak, problemi çözüme kavuşturmak güçleşir (Güney, 2012a:111). Burada, tüm yaşanılanların hayatın belirli bir kısmında bireyin işine yarayacağını ve kullanılacağını söylemek yanlış olmaz.

Kavrama yoluyla öğrenme bir tür bilişsel öğrenme olarak nitelendirilmektedir. Bu öğrenmede sürecinde, kişi içinde bulunduğu çevreyi algısal olarak yeniden organize eder ve sonuçta da yapılandırdığı bu çevreyi farklı açıdan görmeye başlar (Yüksel, 2014:64). Bu sayede çevresindeki nesne ve olaylarla kurulan yeni ilişki ve anlamlardan aniden görülür (Özer, 1992:73). Birey bir konuyu, daha önce öğrendiği kavramlara dayanarak ve öğreneceği yeni kavramlarla eskilerini birleştirip, değişikliğe uğratarak ve örgütleyerek öğrenir (Başaran, 1997:214). Başka bir deyişle, kavramsallaştırma ve anlama, olaylar ve nesnelere ilgili anlamsal ve gerçek yaşantıların sonucudur. Bireyin kavram deposu onun dünya bilişini geliştirmeye temel teşkil eder (Alkan, 1992:10).

Kavrama konusunda şempanzeler üzerinde birçok deney yapılmıştır. Bu denelerden biri şu şekildedir: Nueva adlı bir şempanze tek başına kafeste yaşamaktadır. Araştırmacı, deneyin başlangıcında kendisine bir sopa verir. Nueva kısa bir süre oynadıktan sonra sopayı kafesin dışına atar. Araştırmacı Nueva'nın ulaşamayacağı kafesin dışında bir yere bir miktar muz bırakır. Nueva muzları görünce üzülür, elleri ile yüzünü kapatır, çeşitli sesler çıkararak davranışları ile üzüntüsünü belli eder.

Araştırmacıya yalvaran gözlerle bakmaya başlar. Araştırmacı bunun üzerine sopayı geri verir. Nuvea sevinç gösterileri yapar ve ardından sopa yardımı ile muzlara ulaşarak almayı başarır. Bu deneyde en çarpıcı olan şey, Nuvea'nın deneme yapmadan doğrudan amaca yönelmesidir (Aydın, 2008:217).

Maymun muz-sopa ilişkisini kavrayınca problem aniden çözülmüştür. Maymunun algısal çevreyi yeniden düzenlediği ve amaç ile araç arasındaki ilişkiyi kavradığı söylenebilir (Fidan ve Erden, 1998:159). Deneğin burada kavrama yolu ile çözüme ulaştığı görülmektedir.

Görüldüğü gibi, kavrama yoluyla problemlerin çözülmesi yaygın bir öğrenme biçimidir. Buna göre kavramanın hem bir algısal düzenleme hem de öğrenmenin önemli bir ögesi olduğu açıktır. Öğrenilen kavramlar anlamaya, algılamaya dayandığından ki, anlayarak ve kavrayarak öğrenmenin daha kalıcı olduğu söylenebilir.

#### **3.1.4.2.4. Gizli öğrenme**

E.C. Tolman tarafından ortaya atılan bu öğrenme biçiminde bazı öğrenmeler, öğrenme amacı olmadan ve kişi farkında olmadan gerçekleşmektedir.

Gizli öğrenme biçimini savunan psikologlar, insanın hiçbir işle uğraşmazken, hatta dinleniyorken bile zihninin durmadan çalışmaya devam ettiğini, zihnin dinlenmede dahi etkinliklerini sürdürdüğünü savunmaktadırlar. Bu öğrenme biçimine göre, insan bir öğrenme amacıyla olmadan da algılar, dikkat eder, düşünür ve deneyimler. Öğrenmesi için ona bir ödül verilmesi gerekmez (Özarpınar, 2010:33-35). Gizli öğrenmede bir amaç ya da pekiştirici yoktur. Öğrenme çevre ile etkileşime bağlı olarak gerçekleşir (Shunk, 2014:521).

Yapılan çalışmalarda deneklerin öğrenmenin davranış şeklinde ortaya çıkmadığı durumlarda da zihnin bilgi depolamayı sürdürdüğünü göstermektedir. Buna göre denekler, pekiştirilmedikleri için davranışlarına yansımamış olsa bile bilgiyi depolamaktadırlar (Yüksel, 2014:63).

Bu öğrenme biçiminde sözel bilgiler bellekte depolanarak, zamanı geldiğinde davranışa dönüştürülmektedir. Dürtünün yüksek ve ödülün varlığı durumlarda organizma daha önceki öğrenmelerini derhal kullanır. Ancak, gizli öğrenmede ödül

yoktur ve dürtü azdır. Öğrenme bu şartlarda gerçekleşiyorsa ve davranışı yönlendiriyorsa buna gizli öğrenme denilmektedir (Güney, 2012a:128).

Gizli öğrenme sürecinde öğrenilenler hemen bir davranış değişikliği oluşturmaz. Organizma hedeflerine ulaşmadan önce de öğrenir (Yüksel, 2014:63). Başka bir deyişle, öğrenilenler pekiştireçli bir ortamda sergilenmediğinden öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği bilinemez. Bir kişinin öğrendiği şeyi ihtiyacı olmadığı için davranışa dökmemesi buna örnek olarak verilebilir (Güney, 2015:112).

Tolman ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmalarda, deneklerin pekiştireç alsalar da almasalar da, daha hedefe ulaşmadan önce öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmalar bilgilerin zihinsel harita şeklinde depolandığını göstermektedir. Problem karşısında organizma bu haritaları devreye sokmaktadır. Bilişsel haritalar kişinin çevresi ile ilgili bilgisinin temsilidir. Bir problemle karşılaşıldığında, çevredeki uyarıcılar değişse dahi öğrenilmiş bu içsel haritalara başvurulur (Yüksel, 2014:63).

Tolman bilişsel haritalarla ilgili kuramını desteklemek için bazı deneyler yapmıştır. Bu deneylerinden birinde, üç grup fare kanallardan bir kez geçildiğinde geri dönüşü olmayan bir labirente bırakılmışlardır. Birinci gruptaki farelere çıkışa ulaştıklarında hiçbir şey verilmemiştir. İkinci gruptakilere çıkış noktasına ulaştıkları ilk günden itibaren yiyecek verilmiştir. Üçüncü gruptakilere 10 gün sonra ödül olarak yiyecek vermeye başlanmıştır. Çıkış noktasına ulaşan fareler labirent dışına alınmış ve her gün aynı işlem tekrarlanmıştır.

Sonuçlar incelendiğinde, her üç grup farenin de hedefe ulaşmak için belirli düzeyde hedefe ulaşmayı öğrendiği görülmüştür. Hiç ödül almayan farelerin hatalarının hemen hemen aynı sayıda olduğu, başlangıçtan itibaren ödüllendirilen grubun hedefe ulaşma hızı ve hata sayısında devamlı bir azalma gösterdiği, hedefe ulaşmada diğer gruplara göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü gruptaki farelerin ise, hiç ödüllendirilmeyen fareler ile aynı hata sayısına sahipken, yiyecek verilmesi ile birlikte ilk günden yiyecek verilen farelerin hızına yetiştikleri ve onların hata düzeyine indikleri görülmüştür. Bu sonuçlar sonradan ödüllendirilen farelerin bu süreçte labirentte gezinirken çevre ile ilgili işaretlerden yararlanarak bunları içsel (bilişsel) bir harita haline getirdikleri, labirente ilişkin bilişsel yapıyı oluşturdukları

ve zamanı gelince de bunları kullandıkları şeklinde yorumlanmaktadır (Aydın, 2008:216). Yani üçüncü gruptaki fareler öğrenmelerinde önceki deneyimlerinden faydalanmışlar, ödülle de performanslarını yükseltmişlerdir. Bu durum pekiştirme olmadan da öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir.

Gizli öğrenmeyi savunan araştırmacılar öğrenmede pekiştirmenin yararlı ancak zorunlu olmadığını belirtmektedirler.

### **3.1.4.3. Duyuşsal öğrenme kuramı**

Duyuşsal öğrenme kuramı kişinin; duyguları, ilgileri ve tutumları gibi davranış eğilimleri üzerinde durmaktadır. Bu kuramı savunan psikologlar, öğrenme sürecinde kişinin yeterli seviyede motive edilmesi gerektiğini ve kişilik gelişiminin önemli olduğunu belirtirler (Çelik, 2004:35). Bireyin güdülerinin tatminini ve kişiliğinin gelişimini ön plana alırlar (Erol, 2013:14). Bu nedenle kuram, güdüleme ve kişilik kuramları olarak da adlandırılmaktadır.

Duyuşsal öğrenme kuramı, benlik ve ahlak gelişimi üzerinde durur ve öğrenme sürecinin duyuşsal sonuçlarıyla ilgilendirir. Aslında öğrenme sürecinin zihinsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları birbiri içine geçmiştir ve ayrımı pek mümkün olmamaktadır. Birey kendisine ulaşan verileri değerlendirmesi sonucunda, bu üç boyuttan kendine uygun olana göre tepkide bulunur (Özden, 2003:28). Ancak bu kuramcılara göre, kişinin duyuşsal öğrenmeleri bilişsel ve psikomotor davranışları üzerinde etkilidir. İnsan bir konuyu değer verdiği oranda öğrenir ve buna uygun davranış gerçekleştirir (Altınışik, 2007:473). Duygular, dikkat ve hafızayı etkileyerek öğrenmeye katkıda bulunur. Duygusal katılım istenen bir durum olmasına rağmen, aşırı duygusal davranış öğrenmeyi etkiler (Schunk, 2014:404).

Duyuşsal öğrenme kuramına göre, öğrenme için; davranış, duyuş ve zihin birlikte değişmelidir. Öğrenmenin nihai hedefi kişiliği değiştirmekse, duyuşsal gelişim ve değişim oldukça önemlidir (Özden, 2011:28).

Duyuşsal öğrenme kuramı, Freud'un psikodinamik kuramı ve Woodworth'un işlevsel fonksiyonel kuramı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Psikodinamik kurama göre, kişilik ve öğrenme birbirine bağlıdır, öğrenme bir ihtiyaçtır ve kişiliğin gelişimi için gereklidir. Öğrenen bu faaliyetten zevk duymalıdır. Eğer birey öğrenmeden zevk almazsa, istenen düzeyde öğrenme gerçekleşmez (Erol, 2013:14). Çünkü beyinin haz

veren sonuçlara yönelmekte ve bu sonuçları sürdürme çabası içine girmektedir (Schunk, 2014:404).

Wood Worth'un işlevsel kuramına göre ise, sorunlar öğrenmenin kaynağıdır. Birey çevreye uyum sağlamaya çabalarırken birçok sorunu çözmek zorunda kalır ve bu süreçte yeni bilgi, beceri ve tutumlar öğrenir. Kısaca, öğrenme sorun çözme sürecinin bir sonucudur.

#### **3.1.4.4. Nörofizyolojik öğrenme kuramı**

Nörofizyolojik Öğrenme Kuramları, beynin nasıl öğrendiğine ilişkin bilgileri araştıran bir öğrenme yaklaşımıdır. Çeşitli kaynaklarda "Beyin Temelli Öğrenme Kuramları" olarak da adlandırılan kuram, insanlar en iyi biçimde nasıl öğrenir? sorusuna cevap aramaktadır. Öğrenmeyi bütüncül bir bakış açısı ile ele alan bu kuram, bilişsel ve nörobilimdeki araştırma sonuçlarına dayanarak öğrenme sürecini açıklamaya çalışır.

Kuramı benimseyen psikologlara göre, öğrenmeyi sağlayan organ beyindir. Eski zamanlardan beri kabul gören bu gerçek ışığında beynin çalışmasını anlamak üzere hayvan ve insanlar üzerinde birçok araştırma yapılmış, insanın beyni keşfedilmeye çalışılmıştır. Gözleme dayalı olarak başlayan bu çalışmalar, günümüzde artık teknoloji ve tıp alanındaki gelişmelere paralel olarak beyin aktivitelerini görüntülemeye kadar ulaşmıştır (Erden ve Akman, 2008:169). Bunun sonucu olarak da öğrenmenin fizyolojisi kavramı giderek önem kazanmaya başlamıştır

Nörofizyolojik Öğrenme Yaklaşımı, diğer geleneksel öğrenme kuramlarının tersine ürüne değil, sürece önem vermekte ve beyin en iyi biçimde nasıl öğrenir? sorusu ile birlikte (Baş, 2010:490), Beyinde öğrenme nasıl olur? Hangi faktörler (çevresel, psikolojik, duygusal vb.) öğrenme üzerinde olumlu ya da olumsuz etki yaratır? gibi birtakım sorulara da cevap aramaktadır (Erduran, 2007: 5).

Bu kuramı savunan psikologlar, her beynin kendine özgü ve biricik olduğunu, duyguları öğrenmede önemli rol oynadığını, beyin temelli öğrenmenin belirli kuralları ve reçetesinin olmadığını, önemli olanın beynin doğasına uygun öğrenme ortamlarının yaratılabilmesi olduğunu savunmaktadırlar (Erden ve Akman, 2008:172). Beyinde yaşamsal faaliyetler, bilinç ve bilinçaltı faaliyetleri, deneyim kazanma, duygular gibi birçok faaliyet gerçekleşmektedir. Öğrenme de bu

faaliyetlerden birisidir. Kısacası, öğrenmenin ana elemanı beyindir. Odaklanması gereken temel konu beynin en üst seviyede öğrenmesini sağlamaktır (Ünsal, 2014:251).

Nörofizyolojik öğrenme, anlamlı bir öğrenme için beynin biyolojik yapısının ve işleyiş kurallarının benimsenmesi ve bu doğrultuda, zihinde bu kurallara uygun olarak öğrenmenin organize edilmesidir (Caine ve Caine, 1991:4). Beynin en doğal haliyle, normal işleyiş şekli ile hafızada tutma da işin içinde olacak şekilde, dikkat, anlama, anlamlandırma konularını merkeze alan bir yaklaşımdır (Jensen, 2008:49-59, Baştuğ, 2007: 36). Bu kapsamda, bu öğrenme biçiminin amacı, anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek olarak ifade edilebilir (Yağlı, 2008:18). Kısaca, beyin temelli öğrenme, beynin doğal işlevlerinin etkili bir şekilde kullanılarak öğrenmenin gerçekleştirilmesidir.

Nörofizyolojik öğrenmede, bireysel farklılıkların olduğu, bireylerin farklı uyarıcılara farklı tepkilerde bulunduğu, öğrenmeyi sağlayabilmek amacıyla farklı uyarıcıların aktif edilmesi gerektiği ve öğrenmenin değişik biçimlerde gerçekleştiği hususları da göz ardı edilmez (Usta, 2008: 20). Bu nedenle, öğrenenlerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı, öğrenme ve öğretme süreci bu farklılıklara uygun olarak organize edilmelidir (Fogarty, 2002: 71). Aktivitelerimizin tamamını kontrol eden, insan vücudunun en olağanüstü ve gizemli parçası olan (Duman, 2015:5), okyanuslardaki su moleküllerinden daha fazla elektriksel sinyal depolayan beyin öğrenmeye uygun olarak tasarlanmıştır (Vertosick, 2014:2). Ancak unutulmamalıdır ki, kendi özelliklerine ters düşen ortamlarda öğrenmeyi reddetmektedir.

İnsan devamlı olarak bir ilişki kurma çabası içindedir. Bu nedenle, insanın yaşadığı tüm olaylar sonucunda beynine bilgi akışı gerçekleşir, öğrenilenler geçmiş yaşantılar ve bilgilerle birleştirilir. İnsan beyni, bir dedektör gibi çevresindeki yeni örüntüleri anlamaya çalışırken (Erduran ve Yağbasan, 2009:781) eğitim, psikoloji ve nöroloji alanlarında yapılan araştırmalardan elde edilen veriler ışığında oluşturulan ve beyin temelli öğrenmenin ilkeleri olarak bilinen bazı ilkeler doğrultusunda bu örüntülerin arayışını gerçekleştirir.

Yeni bir öğrenme yaklaşımı olarak ortaya çıkan, nörofizyolojik öğrenme ilkelerini şu şekilde sıralayabiliriz (Caine ve Caine, 1990:66-70; 1991:79-87, 2002:86-92; Ünsal, 2014:265-267; Özden, 2011:48-50):

- İnsan beyni birçok işlevi aynı anda gerçekleştirebilecek şekilde paralel bir işlemci gibi çalışmaktadır.
- Öğrenme fizyolojik bir olay olup, fizyolojinin tümü ile ilgilidir ve nefes alıp vermek kadar doğal bir süreçtir.
- İnsanın doğuştan getirdiği bir anlam arayışı vardır, her olayı anlamlandırmaya çalışır, aksi takdirde öğrenme gerçekleşmez. Bu anlamlandırma örüntüleme vasıtasıyla gerçekleşir, anlamsız örüntüler reddedilir.
- Parçalar ve bütün beyin tarafından aynı anda algılanır. Bu aşamada duygular önemlidir ve öğrenmeyi organize ederler.
- Öğrenme sürecinde odaklanmış dikkat ve çevresel algı vardır, öğrenme bilinçli olabileceği gibi bilinçsiz de olabilir.
- İnsan, uzlamsal bellek ve ezberleyerek öğrenme sistemi olmak üzere iki tür belleğe sahiptir. Beynin daha iyi anlaması ve hatırlaması için olayların ve becerilerin doğal uzlamsal bellekte yapılandırılması gereklidir.
- Zihni zorlayan etkinlikler öğrenmede artışa, tehditler ise öğrenmede zayıflamalara neden olur.
- Her insanın beyni benzer yapıya sahipse de birbirinden farklıdır. Beyin tek ve kendine özgüdür. Ne kadar öğrenirsek o kadar farklılaşırız.

Beyin etkinliklerden bir anlam çıkardığı sürece öğrenir. Anlamli bilgiler hafızaya kaydedilir ve istendiğinde geri çağrılabilir. Öğrenme, davranışın ortaya çıkmasının yanı sıra, zihinde, duygularda ve eylemlerde tasarım yapılmasıdır. Beyin temelli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için edinilen bilgilerin zihin ve duygular tarafından desteklenmesi gereklidir (Ünsal, 2014:274).

Beyin Temelli Öğrenme ile geleneksel öğrenme yaklaşımları arasında çeşitli farklar vardır. Bunlardan en önemlileri, bilginin özümüyle ilgili algı, öğrenenin öğrenme ortamındaki rolü, öğrenme ortamının yönetimi, şekli ve düzeni, öğrenme sonucunda elde edilen ürünler ve bu ürünlerin değerlendirme sürecidir (Caine ve Caine, 2002: 130). Sonuç olarak beyin temelli öğrenme; beynin biyolojik yapısının incelenerek, insanın öğrenme yeteneğine nasıl işlevsellik kazandırılacağı ve bu sürecin nasıl geliştirileceği, hakkında bizlere bilgiler sunmaktadır.

### **3.2. Öğrenme Biçimi Kavramı, Tanımı, Önemi, Boyutları, Kuramsal Temelleri, Öğrenme Biçimleri, Öğrenme Biçimi Modelleri ve Bu Konuda Yapılan Çalışmalar**

İnsanlar birçok özellikleri ile diğer canlılardan ayrılmaktadır. Bu özelliklerden en önemlileri onun düşünebilmesi ve öğrenebilmesidir. İnsanı diğer canlılardan ayıran

bu özellikler, onu diğer insanlardan da ayrı kılmaktadır. Düşünme ve öğrenmedeki farklılıklar nedeniyle her insan, çevresini de farklı şekilde algılamaktadır. Başka bir deyişle her insana ait farklı bir düşünme ve öğrenme biçimi vardır denilebilir. Çünkü bireyin neyi, ne zaman, nerede, nasıl ve ne kadar öğrendiği konusu hala tam olarak açıklığa kavuşturulamayan konular arasındadır.

İnsanın nasıl öğrendiğine ilişkin birçok araştırma yapılmış ve yapılmaya da devam etmektedir. Bu araştırmaların bir bölümü de onun öğrenme biçimleri ile ilgilidir. Bu bölümde öğrenme biçimi kavramıyla ilgili tanımlara, öğrenme biçiminin önemine, boyutlarına değinilerek kuramsal bir çerçeve çizilmeye çalışılacak ve daha sonra da öğrenme biçimi ve modelleri hakkında bilgi verilerek yapılan çalışmalar üzerinde durulacaktır.

### **3.2.1. Öğrenme biçimi kavramı ve tanımı**

İlk defa Rita Dunn tarafından 1960 yılında telaffuz edilmeye başlanan öğrenme biçimleri kavramı, bireylerin kişisel özellikleri ve tercihlerinin bir yansımasını, bilgi edinme ve işleme sürecinin farklılıklarını ifade etmektedir (Reid, 1987:89; Bengiç, 2008:19; Boydak, 2015:3). Öğrenme sürecinde öğrencinin özellikleri ile ilgilenen araştırmacılar, öğrenme biçimleri üzerinde oldukça fazla durmuşlardır. Kavram, bir veya birden fazla duyu organını kullanarak deneyimi anlama, düzenleyip belleğe atma, hafızada tutma ve daha sonra kullanmada öğrenen ile diğerleri arasındaki farklılıkları açıklayan bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (Reid, 1987:89). Araştırmacılara göre genel olarak öğrenme biçimleri, bilginin algılanmasından başlayarak düzenlenmesi ve işlenmesini de içine alan ve hatırlanması ile son bulan sabit bireysel farklılıkları ifade etmektedir.

Öğrenme biçimin belirli bir tanımını yapmak oldukça zordur. Her araştırmacı çeşitli nedenlerle kendi bireysel tanımını sunmuştur. Bu nedenlerden *birincisi*, öğrenme sürecinin boyutlarıyla ilgili yaklaşımların farklılık oluşturmasıdır. *İkincisi*, stillerin ölçümünde farklı ölçüm yöntemlerinin kullanılması, *üçüncüsü* de farklı kuramsal temellere dayanmalarıdır (Schmeck, Ribich ve Ramanaiah, 1997:413-431). Bu nedenlerle öğrenme biçimleri, araştırmacılar tarafından farklı bakış açıları ile oluşturulan öğrenme modelleri ve öğrenme yaklaşımlarına uygun olarak tanımlanmıştır (Deveci, 2011:43). Bu kapsamda yapılan birkaç öğrenme biçimi tanımı şu şekildedir:



- *Öğrenme biçimi*, öğrenenin bilgiyi algılama ve onu işlemede seçtiği yol, yöntemdir (Kolb, 2008:47).
- *Öğrenme biçimi*, bireyin, bilgi edinme, başka öğrenenler ve öğretene ile iletişim ve etkileşime geçme, öğrenme süreci içinde deneyimlere katılma maharetine etki eden bireysel özelliklerdendir (Grasha, 1996, 41).
- *Öğrenme biçimi*, herhangi uyarıcı bir durum karşısında algıda, hafızada, düşünme ve muhakemedeki bireysel seçimlerdir (Curry, 2000:239).
- *Öğrenme biçimi*, bireylerin bilgiyi işlemede tercih ettiği farklı yollar ve genel eğilimleridir (Jonassen ve Grabowski, 2011:22).
- *Öğrenme biçimi*, bireyin öğrenmesinde etkili olan ve onun başarısını etkileyen karakteristik yönüdür (Kontaş ve Topal, 2015:982).
- *Öğrenme biçimi*, bilgiyi toplama, düzenleme ve düşünmede bireyin tercih yollarıdır (Fleming, 2001:1).
- *Öğrenme biçimi*, bireyin öğrenme sürecindeki tercih ve eğilimlerini gösteren özelliklerdir (Güven ve Kürüm, 2006:76).
- *Öğrenme biçimi*, bilişsel yapının köklü özelliklerini yansıtan, kişiliğin esnek ama aynı zamanda kararlı bir bileşenidir (Sywelem, Al-Harbi, Fathema ve Witte, 2012:13).
- *Öğrenme biçimi*, öğrenenlerin çevreyi algılama, etkileşim kurma ve tepki verme biçimlerini ortaya koyan bireysel özellikleri ve tercihleridir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005:2).
- *Öğrenme biçimi*, öğrenenin bilişsel, duyuşsal, bedensel ve kendine özgü özelliklerinin bir sonucu olarak, çevresinden algıladıklarını bulunduğu ortama aktarabilmesinin dengeli bir göstergesidir (Şimşek, 2004:95). Başka bir deyişle öğrenme biçimi, bireyin çevresindeki uyaranları algılaması, algıladıklarını işlemesi, düzenlemesi ve anlamlandırması hususundaki kendine özgü yapısı ve tutarlılığı olarak tanımlanabilir.
- *Öğrenme biçimi*, bireyin kişiliğine paralel olarak gelişen, bilgi edinme ve bilgiyi işleme alışkanlıklarını içeren, algılama, bellekte tutma, geri çağırma, problem çözme ve karar verme şekli olarak tanımlanmaktadır (Schunk, 2014:305). Bu kapsamda stiller bizlere, bireylerin bilgi işleme ve görevleri başarmada tercih ettikleri yolları yansıtır.
- Keefe'ye göre ise *öğrenme biçimi*, bireylerin öğrenme ortamını algılaması, onunla etkileşim kurması sonucu gösterdikleri tepkilerin ardından ortaya çıkan ve genellikle kalıcı bilişsel, duygusal ve bedensel özelliklerdir (Deveci, 2011:44).
- Dunn ise *öğrenme biçimini*, bireyin etrafındaki uyarıcıları algılaması, işlemesi, düzenlemesi ve anlamlandırması konusundaki yaklaşımları olarak tanımlamıştır (Şentürk, 2010:4).

Öğrenme biçimleri ile ilgili olarak yapılan tanımlardaki farklılıkların, araştırmacıların bireysel özellikleri incelerken kullandıkları yaklaşımların farklılığından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrenme biçimi kavramı oldukça geniş bir anlamda kullanılmaktadır. Bunun altında yatan neden, bireylerarası farklılıkları yansıtmada kullanılacak en basit kavramlardan birisi olarak el alınmasıdır. Bunun en iyi örneklerinden birisi, yapılan öğrenme biçimi tanımlarına bilişsel, duyuşsal ve psikolojik göstergelerin de dahil edilmesidir. Diğer yandan araştırmacılar bir adım daha ileri giderek, bireylerin öğrenme ortamındaki toplumsal etkileşimlerle ilgili tercihlerini, öğrenenlerin öğrenmeye karşı tutumlarını, diğer öğrenenler ve öğretici ile ilgili düşüncelerini, öğrenme ortamına karşı tepkilerini, öğrenme ortamının fizyolojik etmenleri gibi birçok faktörü de tanımlarına dâhil etmişlerdir (Şimşek, 2007:24-25).

Görüldüğü gibi, bireyin öğrenme biçimi öğrenme sürecindeki ve öğrenme ortamındaki seçim ve tercihleriyle ilişkilidir. Basit olarak bireyin diğerlerinden farklı öğrenme yolu veya yaklaşımı şeklinde de ifade edilebilir (Deveci, 2011:43). Başka bir ifade ile öğrenme biçimini, bireye ait öğrenme yöntemi, yolu, tercihi olarak da tanımlamak mümkündür. Burada önemli olan bireyden bireye farklılık gösterdiğinin unutulmamasıdır. Dolayısıyla bireyler için tek bir öğrenme biçimi vardır demek gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır.

Ayrıca öğrenme biçimleri, öğrenenin çevreyi algılamasında, öğrendiklerini değerlendirmesinde ve öğrenme stratejilerini ortaya koymasında ona daha kişiselleştirilmiş bir yaklaşım için temel sağlamaktadır (Keefee ve Ferrell, 1990:57). Bu kapsamda öğrenme biçimlerinin tamamen bireye özgü olduğunu, öğrenme ortamı ve diğer öğrenenlerle etkileşim sonucu ortaya çıktığını, bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik olmak üzere üç farklı boyutu içerdiğini söylemek mümkündür.

Her birey bilgi edinme ve edinilen bilgileri belleğinde işleme sürecinde farklı yöntemler izler ve farklı tercihlerde bulunabilir. Bazı bireyler olaylara ve simgelere odaklanırken, bazıları modellere ve kuramlara ilgi duyarlar. Kimileri şekillerle, şemalarla ve grafiklerle görsel olarak öğrenirken, kimileri gözlemleyerek, dinleyerek veya yazarak öğrenmeyi tercih eder. Bazıları öğrenmede aktifken, bazıları kendi kendine ve duyguları yönünde hareket etmeyi tercih eder, sezgilerinin peşinden

gider(Feider, 1996:18-20). Görüldüğü gibi her bireyin bilgiyi edinme ve yorumlama şekli, izlediği yol, yöntem, teknik, stil farklıdır.

Öğrenme biçimi kavramı, bütüncül bir kavram olarak ele alındığında öğrenme becerilerini, öğrenme stratejilerini ve bireyin çalışma şeklini kapsayan ana unsur olarak vurgulanmakta ve bireyin çevresinde meydana gelen olayları ne şekilde algıladığı, onlarla nasıl etkileşimde bulunduğu, tepkilerini gösteren bireysel özellikleri, tercihleri, öğrenme yolu, yöntemi olarak tanımlanmaktadır.

Sonuç olarak; öğrenme biçimi biyolojik ve gelişimsel bireysel özelliklerdendir ve bir kişi için etkili olan öğrenme biçimi diğer bir kişi için etili olmayabilir (Makhlouf, Witte ve Dahawy, 2012:4). Bireyin çoğu faaliyetinin kendine özgü bir özelliği taşıdığı gibi öğrenme biçimi de kendine özgü bir özellik taşır. Bireylerin öğrenme biçimleri benzer olsa da birbirinin aynısı olmadığı, her bireyin ihtiyaçları, istekleri, tercihlerinin birbirinden farklı olması nedeniyle bir bireyin öğrenme biçiminin diğer bireylerden daha üstün olmayacağı söylenebilir. Başka bir deyişle, her birey öğrenmek için kendine özgü bir yol çizer.

### **3.2.2. Öğrenme biçimlerinin önemi**

Araştırmacılar, öğrenenlerin bireysel farklılıklarının ve buna dayalı olarak da öğrenme biçimlerinin öğrenme sürecinde önemli olduğu ve dikkate alınması gerektiği hususunda ortak görüş belirtmektedirler.

Öğrenenlerin öğrenme biçimlerinin bilinmesinin önemi öğrenen ve öğretene açısından olmak üzere iki yönlüdür. Diğer bir deyişle, öğrenme biçimlerinin bilinmesi hem öğrenen açısından hem de öğretici açısından önemlidir.

Öğrenme biçimleri bireyseldir ve bu nedenle birey, öğrenme ile ilgili olarak sahip olması gereken özelliklerin farkına varmalıdır. Birey, öğrenme ortamında her zaman bir öğretici ile birlikte olmayabilir. Bireyler aktif alıcılar olarak, öğrenme yaşamlarını kendileri düzenleyebilecek kapasiteye sahiptirler (Korkmaz, 2000:73). Öğrenme biçimini bilen birey kendi öğrenme yaşantısını da yönlendirebilir (Kontaş ve Topal, 2015:982), öğrendiklerini daha kolay hayata geçirebilir (Bilasa, 2014:222). Bu nedenle, öğrenenler bireysel olarak bilgiye erişme yollarını bulabilmeli, kendi düşünme ve öğrenme biçimlerinin farkına varabilmelidir. Öğrenme etkinliğinin artırılabilmesi için, bireyin aktif olarak sürecin içinde yer alması, gözlemesi,

dinlemesi, yaratıcı olması ve kararlar vermesi gerekmektedir (Ergür, 1998:44). Bunlar onu diğer bireylere bağımlılıktan kurtaracak, kendi kendine öğrenmelerini sağlayacak ve özdenetim yapabilmelerine olanak tanıyacaktır.

Bireylerin daha iyi nasıl öğrendiklerini bilmeleri onların öğrenme yaşantılarındaki başarıları ile doğrudan ilişkilidir (Kahyaoğlu, 2011:68). Öğrenme biçiminin, bireyin öğrenmesini ve belirli türde öğrenme ürünlerini kazanmasını kolaylaştırıcı bir niteliğinin olduğu bilinmektedir (Şimşek, 2004:95). Başka bir deyişle, bireysel özellikleri ile öğrenme biçimlerinin farkında olan bireyin öğrenme sürecinde başarılı olacağı belirtilmektedir.

Kendi öğrenme biçimini bilen birey, öğrenme sürecinde bunu kullanarak daha kolay ve daha hızlı bir şekilde öğrenir ve başarısı da buna bağlı olarak artar. Ayrıca, kendi öğrenme biçimi hakkında bilgili olan birey nasıl çalışacağını ve sorumluluklarını nasıl yerine getireceğini de bildiği için kendine olan güveni artar ve böylece benlik algısı da gelişir. Sonuç olarak, başarısızlık durumunda ortaya çıkan kaygı düzeyi de otomatik olarak aşağı iner (Güven, 2004:17). Bireyin öğrenme biçimini bilmesi, onun sorunlarını etkin bir şekilde çözmesine de yardımcı olur. Böylelikle birey sorunlarını hızlı bir şekilde çözebilir ve yaşamını daha etkin kılabilir (Fidan, 1986:196). Kaygı düzeyi azalan ve sorunlarının üstesinden gelebilen bireyin, öğrenme ve başarı düzeyinde de gözle görülen bir artışın olması kaçınılmazdır.

Ayrıca, bireylerin diğer bireylerden niçin farklı şekilde öğrendiği konusunda da öğrenme biçimleri bize bilgi sağlar. Öğrenme biçimini bilen birey öğrenme sürecini denetim altında tutar ve öğrenirken bunu işe koşar. Bu öğrenmeyi öğrenmede oldukça önemli hususlardan birisi olan, bireyin öğrenirken sorumluluk aldığı da bir göstergesidir. Böylece birey başkalarına ihtiyaç duymadan öğrenme ortamındaki bilgiye erişebilir (Güven, 2004:17-18). Düşünmeyi veya zihinde kontrol sürecini içeren bu sürece *bilişsel farkındalık* da denmektedir (Sekman, 2011:17). Bu sayede birey kullandığı strateji, yöntem ve tekniklerin doğruluğunu test etme olanağı elde etmiş olur.

Bireyin öğrenme biçimini bilmesinin kendisine yararlarını şu şekilde sıralayabiliriz (Bilasa, 2014:222; Ermurat, 2013:119):

- Öğrenenin, öğrenme potansiyelinin en üst düzeye çıkarmasına ve akademik başarının artmasına yardımcı olur.

- Öğrenenin, en iyi öğrenme yolunu ve stratejisini bulmasını sağlar, kullanılan öğrenme stratejilerini çeşitlendirir.
- Öğrenenin, öğrenme sürecindeki kaygısını ve hayal kırıklıklarını azaltır.
- Öğrenenin, benliğinin gelişmesini ve güveninin artmasına yardımcı olur.
- Öğrenenin, öz denetim ve öz eleştiri yapma kabiliyetini artırır.
- Öğrenme sürecinin huzurlu, zevkli bir şekle dönüşmesini ve öğrenin bu süreçten mutluluk duymasını sağlar.
- Öğrenenin, kendini tanımasını, güçlü ve zayıf yanlarını keşfetmesini ve alışkanlarını öğrenmesini sağlar.
- Öğrenenin zihinsel süreçlerini geliştirir ve beynini daha etkin kullanmasına yardımcı olur. Karar verme ve sorumluluk duygusunu geliştirir.
- Öğrenme merakını artırır, öğreneni güdüler ve destekler, bireyin yeteneklerinin farkına varmasına yardımcı olur.
- Grup çalışmasını teşvik eder ve diğer öğrenenlerle iş birliğini artırır.

Öğrenme sürecinde bireylerin çeşitli ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Ancak genellikle bireylerin bu ihtiyaçlarının tam olarak karşılanmasında başarı sağlanamamaktadır. Başarısızlığın nedenlerinden biri de onların öğrenme biçimlerinin çeşitliliği ya da bu özelliklerinin göz ardı edilmesidir. Genellikle öğreticiler tek bir öğretme biçimi ile öğrenme sürecini yürütmeye çalışılmaktadır. Sonuçta, öğreticinin öğretme biçimine uygun öğrenme biçimine sahip bireyler başarılı olmakta, uymayanlar ise başarılı olamamaktadır (Güven, 2004:18). Bu nedenle başarının sağlanabilmesi ve devam ettirilebilmesi için öğreticilerin öğrenenlerin öğrenme biçimlerini bilmesi gerekmektedir.

Öğrenme biçimlerinin bilinmesi, öğrenenler açısından önemli olduğu kadar öğreticiler açısından da önemlidir. Öğrenenlerin öğrenme biçimlerine göre yapılan öğretim sonucunda bazı davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir. Bunlar, öğrenmeye ilişkin tutumlarda olumlu artış, farklılıkların farkına varma ve kabullenme, öğrenme ortamındaki eylemlerde ve disiplinde olumlu değişim, öğrenme seviyesinde ve hızında yükselme, öğrenilenlerin hafızada tutulma süre ve miktarında artışın gerçekleşmesidir (Given ve Mason, 1996:10).

Öğretici konumunda bulunanların, etkili bir öğretim yapabilmesi için öğrenenlerin öğrenme biçimini bilmesi ve öğrenme ortamını buna göre düzenlemesi gerekmektedir. Bu durum öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir husustur (Yıldırım, 2007:140). Diğer taraftan öğreticilerin bireylerin öğrenme biçimini bilmesi, öğretim ortamını

onların öğrenme biçimlerine göre tasarlamasına yardımcı olur(Babadoğan, 2000:62). Öğrenme biçimlerine göre hazırlanan öğretim ortamlarında öğrenenlerin öğrendiklerini daha uzun süre hafızada tuttuğu, bilgiyi daha etkili kullandığı ve konuya daha ilgili oldukları ortaya çıkmıştır (Feider, 1996:20). Başka bir deyişle, bireyin öğrenme biçimine uygun yollarla elde edilen bilgiler daha kolay elde edilmekte ve daha kalıcı olmaktadır.

Öğreticiler öğrenme biçimlerinin incelenme sonuçlarından yararlanarak daha verimli öğretim ortamları düzenlerler, öğrenmeyi isteklendirici ve destekleyen öğrenme biçimlerine uygun öğretim teknikleri ile öğretimi yürütürler (Schunk, 2014:305). Öğrenme biçimlerini uygun öğretim tekniklerinin kullanılması, öğretimi planlayanlara ipucu verir ve öğrenenlerin akademik başarısının artmasına katkıda bulunur(Başbüyük, Sülün, Bahar ve Kışoğlu, 2011:88).

Bireylerin öğrenme biçimlerinin bilinmesi, öğreticilere öğretim stratejilerinin, yöntem ve tekniklerinin seçiminde de kolaylıklar sağlarken (Peker, 2003:192), öğrenme biçimleriyle uyumlu planların yapmasında, öğretimin doğru bir şekilde programlanmasında, iletişim araçlarının seçiminde (Deveci, 2011:4), öğretim biçimlerine uygun materyal, araç ve gereçler seçilmesinde onlara yardımcı olur. Bu da istenilen sonuçlara ulaşmayı, daha mutlu ve huzurlu bir öğretim ortamı yaratmayı sağlar(Bilasa, 2014:208). Böylece öğreticilerin işleri daha da kolaylaşmış, bir anlamda da fırsat eşitliği sağlanmış olur.

Öğrenme biçiminin bilinmesi, öğrenenlere uygun öğrenme ortamının fiziksel koşullarının düzenlenmesi yanında psikolojik ortamın düzenlenmesine de yardımcı olur. Fiziksel ortam, ışık ve ses düzeyi, ortamın sesli ya da sessiz oluşu, öğretim yerinin düzeni gibi özellikler iken, psikolojik ortam ortamında kaygısız bir şekilde, tek veya grup halinde çalışması gibi seçeneklerden oluşur (Dunn vd., 1992:603).

Öğrenme biçimleri hem öğretici hem de öğrenen açısından kazanç sağlayan bir araç olarak da ele alınmaktadır. Öğrenme biçimini bilmeyen bireyin, zaman, emek ve para kaybetmesi kaçınılmazdır. Bireyin öğrenme biçiminin tanımlanmasının önemi artık aileler tarafından da fark edilmiş ve bu yönde eğitim veren kurumlar tercih edilmeye başlanmıştır (Bilasa, 2014:227). Eğitim kurumları da eğitsel sorunların çözümünde öğrenme ve öğretim biçimlerinin önemini kavramış, eğitim uygulamalarını bu doğrultuda gerçekleştirmeye başlamışlardır (Güven ve Kürüm, 2006:82).

Öğrenmenin doğumdan başlayarak yaşamın sonuna kadar devam ettiği düşünüldüğünde, öğrenenin kendini tanıması ve öğrenme biçimini bilmesi, onun akademik başarısının yanında, özel ve mesleki yaşamların da birçok avantajlar sağlayacağı bir gerçektir (Baydar, 2012:12).

Görüldüğü gibi öğrenme biçimlerinin bilinmesinin iki yönlü yararı vardır. Öğrenme biçiminin bilinmesi, öğretme sürecinde öğretmenler, öğrenme sürecinde öğrenenler açısından yararlıdır. Öğretmen bu sayede öğretimi daha uygun şekilde planlayabilir, uygulayabilirken, öğrenenler de kendi öğrenme biçimine uygun bir öğrenme ortamı ile karşılaşmış olurlar. Böylece öğrenme biçiminden kaynaklanan olumsuzluklar giderilmiş, bireylerin gereksinimleri karşılanmış ve daha iyi öğrenir hale gelmiş olurlar.

### **3.3.3. Öğrenme biçimlerinin temel boyutları**

Araştırmacılar tarafından öğrenme biçimlerinin belirlenmesinde bazı unsurlar üzerinde ortak görüş birliğine varılabileceği vurgulanmaktadır. Bu kapsamda ortak görüş birliğine varılan konulardan birisi de öğrenme biçimin boyutları üzerinedir. Ancak, bazı araştırmacılar öğrenme biçimlerini bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik olarak üç boyutlu, bazıları da çevresel ve sosyolojik boyutları da ekleyerek beş boyutlu olarak sınıflandırmışlardır. Sınıflandırmalar incelendiğinde aslında birbirinin içine geçmiş aynı boyutlardan söz edildiği görülmektedir.

Öğrenme biçiminin boyutları; çevresel, duygusal, psikolojik, sosyolojik ve fizyolojik boyutlar olmak üzere beş farklı boyuttan oluşmaktadır. Söz konusu temel boyutları şu şekilde açıklayabiliriz (Dunn ve Dunn, 1979:239-240; Cornet, 1983:9-11; Alkan, 1992:6; Thomson ve Mascazine, 1997:1; Griggs, 2000:111; Dunn, 2001:68-74), Dunn, Denig ve Lovelace, 2001:7-9; Ekici, 2003a:12; Denig, 2004:101-103; Güven, 2004:21; Honigsfeld ve Dunn, 2006:15; Erden ve Altun, 2006:22; Bengiç, 2008:20; Dunn, Honigsfeld, Doolan, Bostrom, Russo, Schiering, Suh ve Tenedero, 2009:136; Deveci, 2011:51; Baydar, 2012:21; İnal, 2013:49):

#### **3.2.3.1. Çevresel boyutlar**

En iyi öğrenme ortamı hangisidir? Öğrenenler sesli bir ortamda, diğerleri konuşurken ya da pencereden gelen inşaat gürültüsü altında öğrenebilir mi? Yoksa sınıfta ya da evde çıt çıkmamalı mı? Ortam ışığı nasıl olmalı? Hangisi olmalı parlak bir ortam mı?

Az ışıklı bir ortam mı? Yatarak mı ders çalışılmalı, oturarak mı? Yoksa ayakta mı çalışmak daha verimlidir? Bu sorulara verilecek cevaplar öğrenmenin çevresel boyutu ile ilgilidir.

Öğrenme sürecinde bireylerin çevrelerinde olup bitenlere gösterdikleri tepkiler tamamen bireyseldir ve kendine özüdür. Başka bir deyişle, her birey çevresindeki olaylara farklı tepkiler verir. Çevresel unsurlar ortam, ses, ısı ve ışık olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Her bir birey bu uyarandan farklı şekilde etkilenir.

Öğrenme ortamı, öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği, öğrenin bilgi ile karşılaştığı, etkileşime geçtiği çevredir. Öğrenme ortamı kişinin ilgisine, yeteneğine ve öğrenmeye hazır olma durumuna göre düzenlenmelidir.

Öğrenme ortamının; sessizlik ya da ses seviyesinin alçaklığı/yüksekliği, ortam ısısının sıcaklık ve soğukluk derecesinin azlığı/ çokluğu, ortamın ışık durumunun karanlık/aydınlık seviyesi, ışığın loşluk ya da parlaklık derecesi, geliş açısı, ortamın rahatlık ya da rahatsızlık durumu her bireyde farklı tepkilere neden olmaktadır. Ses, ışık, ısı ve ortam kavramlarının anlamı kişiye göre değişebilir.

Bazı bireyler koltukta rahat bir ortamda, aydınlık, sessiz ve serin bir yerde ders çalışmaktan hoşlanırken, bazıları yatarak, az ışıklı, sesli hatta müzik dinlerken ve sıcak bir ortamda daha iyi öğrenebilmektedir.

### **3.2.3.2. Duygusal boyutlar**

Bireyin öğrenme sürecindeki motivasyon, dikkat ve odaklanma derecesi, kontrol odağı, ilgileri, sosyalleşme, sabır, sorumluluk duygusu ve risk alma isteği, yapısalcılık gibi hususlara ilişkin bireye özgü ve heyecan içeren özellikler, öğrenme biçiminin duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır. Ayrıca, öğrenenlerin öğrenmede ısrar etmesi, etmemesi, otoriteye karşı verdiği cevaplar da duygusal boyutlar içinde değerlendirilmektedir.

Öğrenirken hangi tür ödüller bizi motive eder? Dıştan ödüllerle mi yoksa içten ödüllerle mi motive oluruz? Öğrenmede sürekli ya da fasilalı çalışmak bizde ne gibi etkiler yaratıyor? Çalışırken grupla mı? Kendi başımıza mı çalışmalıyız? Hangi ortamlarda daha dikkatli oluyor ve odaklanabiliyoruz? İlgilerimiz öğrenme biçimimizi nasıl etkiler? Öğrenirken sorumluluk ya da risk almalı mıyız? gibi sorular öğrenme biçimimizin duygusal boyutu ile ilgilidir.



Motivasyon öğrenmenin duyuşsal boyutunda önemlidir. Bazı öğrenenler iç dinamikleri ile içsel olarak güdülenirken, bazıları dışsal olarak güdülenmeye, dış ödüllere ihtiyaç duymaktadırlar. Aynı şekilde bireyin tek ya da grup olarak bulunması da duyuşsal açıdan önemlidir. Bazı bireyler grup çalışmasında örneğin bir beyin fırtınası grubunda ya da ilgileri yönünde sosyal bir grup içerisinde sorumluluk almakta, başarılı olmaktadır, bazıları kendi başına kaldığında odaklanabilmekte ve daha iyi öğrenebilmektedir. Çoğu insan risk almaktan çekinirken, kimileride bizzat riskli ortamlarda daha çok güdülenmektedir.

Yüksek motivasyonlu ve sorumluluk sahibi öğrenenler, öğrenme sürecinde gerçekleştirileceklerin ve hedeflerin belirlenmesine ihtiyaç duyarlar. Bilgi ve tecrübelerini gösterme şekillerinin kendilerine birileri tarafından söylenmesini ister, başkalarından onay ve yardım beklerler. Motivasyonu az ya da olmayan öğrenenler ise, sebat ve sorumluluk sahibi olmadıkları gibi az görev, az hedef ve az geri bildirim isterler. Bunlar için fazla gözetim ve çok övgü gereklidir.

Duyuşsal öğrenme boyutunda diğer önemli bir faktörde yapısalcılıktır. Yönergelere ve talimatlara, sıklıkla geri bildirim ihtiyacı duyan öğrenenler yapısal, programlanmış öğrenmelerin söz konusu olduğu durumlarda daha iyi öğrenirken, kendi kararlarını veren ve yaratıcı bireyler daha az yapısal öğrenme ortamlarını tercih etmektedirler.

### **3.2.3.3. Bilişsel boyutlar**

Öğrenme biçimlerinin bilişsel boyutu bilgiyi algılama, kodlama, işleme ve hafızada tutma ve gerektiğinde bu kodları çözme ile ilgilidir. Bireyin bilgiyi işleme süreçleri, beynin sol ve sağ yarımküresi tarafından gerçekleştirilir. Beyin bilgiyi, soyut ya da somut, rastgele ya da sıralı, odaklanarak ya da tarayarak olmak üzere iki yönlü olarak alır ve bilişsel sürece dahil eder.

Bu süreçte bireyin seçimleri ön plana çıkmaktadır. Birey duyu organları tarafından algılanan bilgiyi, tüm uyaranlar arası ilişkiyi görerek bütün olarak ya da detaylara önem vererek parça parça (analitik) algılayabilir. İnsan beyninin sol tarafı sözel ve sıralı becerilerle ilgilidir ve analitik bir yönde çalışır. Sol yarımküreyi aktif olarak kullanan öğrenenler isim hafızası kuvvetli, mantıklı düşünen, sistematik ve göreve yönelik yanları olan bireylerdir. Problem çözmeyi severler ancak tek probleme odaklanmayı tercih ederler. Zaman algıları kuvvetli ve tarafsızdırlar.

Analitik öğrenme yapısına sahip bireyler ayrıntılar üzerinden bütüne ulaşmaya çalışırlar. Önce bir parçayı, daha sonra diğer parçaları sırasıyla özümserler ve en sonunda bütünü anlamaya yönelirler. Analitikler, görev sonlanıncaya kadar başka bir şeyle uğraşmazlar, hatta yemez, içmez, uyumaz, çalışmalarında ara dahi vermezler.

Analitikler, mantıklı, tutarlı, adaletli, tarafsız, bireysel rekabet eden, odaklanabilen, hafızaları güçlü, hazır cevap, ne istediğini bilen, duygularına hâkim, motivasyonları yüksek, kişilerdir. Ancak bazen konunun özünü kaçırabilirler

Beynimizin sağ yarım küresini kullananlar ise bütüncül yapıya sahiptirler. Bu bireylerin görsel hafızaları güçlüdür ve görsel öğrenmeyi seçerler. İsimlerden çok yüzleri hatırlarında tutarlar. Yeniye denemekten çekinmezler ve alışılmayan tarzda fikirler üretirler, zamanı kullanma konusunda rahattırlar. Duyguları yoğun yaşarlar, tarafsız olmada zorlanırlar ve aynı anda birden çok problemle baş edebilirler. Bütüncül yapıya sahip öğrenenler ayrıca öykü, mizah, gösteri ya da oyunlar aracılığıyla öğrenmeyi tercih ederler. Analitiklerin tersine, öğrenme sürecinde bir şeyler atıştırmaktan hoşlanırlar ve müzik dinleyerek öğrenirler.

Bilişsel özellikler, bütüncül yapıya karşı analitik yapıyı, dürtüselliğin karşısına yansıtmacılığı alır ve beyin sağ veya sol yarımkürelerinin baskınlığını vurgular. Yansıtmacılık ise, bireyin düşünme hızını anlatır. Hızlı ve derinlemesine düşünerek karar vermeyi veya karardan önce olasılıkların tamamını göz önüne almayı ifade eder. Bilişsel olarak bireyin bahsedilen bu özelliklerin karışımına sahip olması arzulanan bir durumdur

#### **3.2.3.4. Sosyolojik boyutlar**

Sosyal tercihler bireyin kendi başına mı? Arkadaşlarıyla mı? Kendinden daha deneyimli biriyle mi? Bir grup ya da takımla mı? çalışmayı, onlardan öğrenmeyi tercih ettiğini belirler. Birey bunların bir karışımı ile de öğrenebilir.

Başka bir deyişle, sosyal boyut, grupla öğrenme, otorite biçimi ve öğrenmenin diğer yolları şeklinde ifade edilebilir. Öğrenme biçiminin bu boyutu bireyi tek ve grup içinde öğrenme açısından ele alır. Kısacası bireyin öğrenmeyi seçtiği sosyal ortamla ilgilidir.

Çalışırken ya da öğrenirken başkalarının yanında rahat olanlar kadar rahatsız olanlar da vardır. Bazıları tek başına daha iyi odaklanabilir ve öğrenebilirken, bazıları

akranları ile beraber olduğunda daha iyi öğrenmektedir. Grup çalışmasına yatkın olanlar kadar olmayanlar da vardır. Öğrenme sürecinde, kendinden daha tecrübeli ve yaş olarak büyüklerle çalışmayı tercih edenler ile grup çalışması tekniklerinden (beyin fırtınası, örnek olay çalışması, küme çalışması vb.) yararlanarak daha iyi sonuçlar alanlar da olabilmektedir.

### **3.2.3.5. Fizyolojik boyutlar**

Öğrenenlerin algılarının kuvvetli tarafları var mıdır? Algısal tercihleri nelerdir? İnsanlar, gün içinde öğrenme sürecinde odaklanmak için ihtiyaç duyulan enerjiyi sağlayabilmek amacıyla bir şeylere ihtiyaç duyarlar mı? gibi sorulara verilecek cevaplar fizyolojik boyutla ilgilidir.

Öğrenme biçimlerinin fizyolojik boyutu kapsamında konu edilen kavramlar, duygusal algı altında; görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma kavramlarıdır.

Görsel tercihler, okuma, şekiller, grafikler, çıktılar; işitsel tercihler, dinleme, ders anlatma, tartışma ve kayıt etme; dokunsal tercihler, ellerini kullanma, altını çizme, not alma; kinestetik tercihler, vücutla hareket, oyun, drama, tasarım vb. gibi bireyin öğrenme tercihlerini yansıtır.

Öğrenme süreci esnasında en iyi öğrenmenin gerçekleşeceği seçilen zaman dilimi, öğrenme sürecinde bir şeyler yeme, içme, oturma ya da hareket etme ihtiyacı da fizyolojik boyut içinde ele alınmaktadır.

Öğrenme sürecinde bireyin bir şeyler yemesi, içmesi de öğrenme biçiminin bir parçasıdır. Birey, enerjisinin hangi saatlerde yükseldiğini, hangi saatlerde düştüğünü bilirse, buna uygun olarak hareketlerini ayarlayabilir ve gerekli enerji ihtiyacını karşılayabilir. Özellikle gençlerde hareket ihtiyacı öğrenme sürecinde göz ardı edilmemesi gereken bir unsurdur.

Her bireyin birikmiş deneyimleri kendisini geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenenler, yeni ve zor bilgilerin öğrenilmesi aşamasında öğrenme biçimin beş boyutundan da yararlanmaktadırlar. Bu yararlanma derecesi bireyin öğrenme biçimine göre değişiklik göstermektedir.

Görüldüğü gibi, öğrenme biçimleri beş boyuttan da farklı derecelerde etkilenmektedir. Bu nedenle, bireyin öğrenme kapasitesini yükseltmek için bu faktörlerin bireyde nasıl bir etki yarattığının bilinmesi yararlı olacaktır.

### 3.2.4. Öğrenme biçimlerinin kuramsal temelleri

Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrenilen konu üzerinde öğrenenin, denetimi ve özerkliğinin sağlanması gerekmektedir. Ancak başlangıçta öğrenen, öğreneceği konu hakkında herhangi bir uzmanlığa sahip değildir. Öğrenin, farklı bakış açıları kazanabilmesi için öğretici desteğinde değişik kaynaklara yönlendirilmesi ve kişisel anlamlandırmayı sağlaması gereklidir. Bu nedenle birçok faktörün yanında öğretici, öğrenenin bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurmak durumundadır. Çünkü öğrenme, bireye göre farklılıklar gösterebilmekte, başka bir deyişle her birey farklı yollar izleyerek öğrenmektedir (Küçük, 2010:53). İşte bireyleri diğerlerinden ayıran ya da farkı kılan bireysel özelliklerden biri de onun öğrenme biçimidir.

Eğitim alanında öğrenme süreçleri ile ilgili olarak bireylerin stil farklılıklarına yönelik olarak yapılan çalışmalar *öğrenme biçimleri* olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme biçimlerinin araştırılması 1970'lerde başlamış ve günümüze kadar artarak devam etmiştir.

Öğrenme biçimlerinin açıklanmasında ana sorunlardan biri, araştırmacıların çeşitli disiplinlere mensup olması nedeniyle, farklı kavramlar ve terimler kullanmalarıdır. Bu konuda alan yazında birçok kavram ve terime rastlamak mümkündür. Öğrenme biçimi ile aynı anlamda kullanılan bazı kavramlar da öğrenme tercihi, öğrenme stratejisi, bilişsel strateji ve bilişsel stil kavramlarıdır. Benzer kavramların ve terimlerin anlamlarını şu şekilde açıklamak yararlı olacaktır.

#### Çizelge 3.1: Öğrenme Biçimiyle Benzer Kavram ve Terimler

Kavram	Açıklama
Öğrenme tercihi	Favori bir öğretme yönteminin diğerlerine tercih edilmesi
Öğrenme stratejisi	Bir plan doğrultusunda bilgi, yetenek ve tutum edinilmesi
Öğrenme biçimi	Bilginin alışılmış ve farklı bir şekilde benimsenerek elde edilmesi
Bilişsel strateji	Bilginin organizasyonu ve işlenmesinde bir eylem planı benimsenmesi
Bilişsel stil	Bilginin organizasyonu ve işlenmesinde sistematik ve alışılmış yolun tercih edilmesi

**Kaynak:** McLoughlin, 1999:235.

Aşağıda bahsedilen tercih, strateji, stil ve biçimler birbirlerinden gözlenebilirlik ve ifade edilebilirlik yönleriyle birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Ancak diğerlerinden farklı olarak, öğrenme biçimi ve bilişsel biçimler psikometrik testler ya da anketler yoluyla belirlenebilmektedir (Mc Loughlin, 1999:223-224).

Bilişsel stil, bireyin bilgileri toplama, işleme ve değerlendirme yoludur (Allinson ve Hayes, 2011:2) ve bireyin algılama ve uyarıcılara tepki vermesinde kullandığı davranış şeklini, bilişsel işlevlerin düzenini ve bireyin tepkilerinin çeşitliliğini de yansıtmaktadır. Örneğin, bazıları gördüklerini, duyduklarından daha iyi öğrenirken, bazıları dokunarak daha iyi öğrendiklerini söylemektedirler. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, bireyler arasındaki farkların bireylerin algı, tercih, davranış ve bilgi işlem sürecini nasıl etkilediğinin belirlenmesidir. Araştırmacılar, bireylerin farklı bilişsel tercihleri olduğu konusunda hem fikir olmalarına rağmen bilişsel tarzın oluşturan etmenler konusunda görüş ayrılığına sahiptirler. Bu nedenle farklı kavramlar, terimler ve farklı ölçme araçları kullanmışlardır (Otrar, 2006:8-59).

Diğer bir konu ise, bilişsel tarzın öğrenme süreci sonucunda elde edilen bir ürün olarak kazanılıp kazanılamayacağıdır. Bilişsel tarzın değişmeyeceğini savunan kuramcılar, bilişsel tarzın doğuştan getirilen, değiştirilemez ve sabit nitelikte olduğunu, öğrenme ile değiştirilemeyeceğini belirtmektedirler. Karşı görüşü savunan kuramcılar ise, çevresel faktörlerin zihinsel süreçleri etkilediğini ve öğrenme ile geliştirilebileceğini, değişebileceğini, düzenleyebileceğini iddia etmektedirler (Otrar, 206:61).

Bilişsel tarzın doğumla birlikte başladığı ve erken yaşta da kazanılmaya devam ettiğini gösteren bulgular da vardır. Bilişsel tarzın sosyalleşme yoluyla kazanılabileceği de belirtilmektedir (Allinson ve Hayes, 1996:121-123). Çevrenin etkilerinin erken yaşlarda içselleştirildiği, aile ve eğitim sistemi içinde bu sürecin gerçekleştiği bilinmektedir. Ancak bunların yanında baskın olan değerler ve değerlendirmelerde bireyin deneyimlerinin de rolünün olduğu belirtilmektedir. Bireyin bilgi işleme tarzının gelişimi, bir başkasının harcanması durumuyla kuvvetlenmektedir. Örneğin, öğretici aynı fikirleri sürekli olarak tekrarladığında, söylenenler hafızaya kazanılmaktadır. Öğrenenler, öğreticiyi uzman olarak kabul etmekte ve pasif olarak söylenenleri yapmakta ya da öğretmen onları düşünmeye sevk ederek kendinden daha farklı fikirleri kabul etmelerini sağlamaktadır. Böylece

düşünme ve düşünceyi işlemenin doğru şekline yönelten ödüller arzu edilen tepkilerin ve bilişsel davranışların kuvvetlenmesine ve tekrarlanmasına neden olmaktadır. Sonuçta da bireyin erken yaşlarda edindikleri deneyimler düşünme ve hareket tarzlarını değiştirmektedir. Bu değişimler kültürel ve çevresel etkilerin bir neticesi gibi betimlense de aslında bunların genetik karşılığının olup olmadığı ya da sonradan deneyimle edinildiği hakkında tam bir görüş birliği bulunmamaktadır.

Araştırmacılar, öğrenme biçimi ve bilişsel stil kavramlarını genellikle aynı anlamda kullanmaktadırlar (Şimşek, 2007:30). Ancak bazı durumlarda farklı anlamlar yüklendiği de görülebilmektedir. Bu iki kavram arasındaki temel farkın uç farkı olduğu, bilişsel biçimin iki uçtan oluştuğu ve bireyin bu uçlardan birinde yer alması gerektiğini belirtmektedirler. Öğrenme biçiminin ise ikiden fazla uçlu ve uçları birbirine bağlayan doğrular üzerinde bir sürekliliğin olduğunu ifade etmektedirler. Ancak bu iki kavramın birbirinin yerine kullanılabileceğini, bilişsel stil kavramını psikologların, öğrenme biçimi kavramını ise eğitimcilerin kullandığını söylemektedirler (Şimşek, 2004:95). Bu çalışmada öğrenme biçimi kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Öğrenme biçimi kavramının eğitim alanında son yıllarda oldukça ilgi gören, sıkça kullanılan ve birçok araştırmaya konu olan kavramlar arasında yer almasının bazı nedenleri vardır. Bu nedenler arasında öğretimde bireysel farklılıkların öneminin anlaşılması ve vurgulanması, kavramının çok boyutluluğu, araştırmacıların konuya olan ilgisi, yapılan araştırmaların sonucunda çok sayıda öğrenme biçimi modellerinin ortaya konması (Ermurat, 2013:109), öğrenme ve biliş stilleri ile ilgi ölçeklerin geliştirilmeye başlanması, öğretime yönelik uygulama eksiklikleri, yetişkinlerden sonra çocukların öğrenme özelliklerinin merak edilmeye başlaması gibi nedenler sayılabilir.

Öğrenme biçimi kuramı Carl Jung (1927) tarafından ortaya atılmıştır. Jung'a göre insanlar bilgiyi algılayarak ve işlerken farklı özelliklere sahiptir. Algı, dikkat, karar verme ve başa çıkma gibi durumlarda bilişsel tercihleri vardır (Ermurat, 2013:111).

Rita Dunn tarafından 1960 yılında telaffuz edilmeye başlanan öğrenme biçimleri kavramının (Reid, 1987:89), araştırmacılar tarafından eğitim alanında kullanılmaya başlanması 1970'li yıllara rastlamaktadır. Gilley, 1975 yılında, bilginin hatırlanması

aşamasında altı algısal tercihi ortaya koymaya çalıştığı bir test geliştirmiştir (Şimşek, 2007:29).

Bloom (1976)'da öğrenciler arasındaki farklılıkları üzerinde düşünüş ve öğrenme ortamı kaynaklı bilişsel davranışlar (temel bilgi ve tutumlar), uygun öğrenme yöntem ve teknikleri, öğrenciyi güdüleyen duyuşsal özellikler (motivasyon) olmak üzere öğrenmede etkili olan üç ana unsuru tanımlayarak öğrenme ortamının başarı üzerinde etkisini vurgulamıştır (Bloom, 1995).

Gregorc 1977'de yaptığı çalışmalarında öğrenme biçimlerinin zihnin bir çerçevesi olduğunu ve öğrencilerin birbirinden farklı yollarla öğrendiklerini, öğrenmede dikkat ve akademik düzen kadar, informal düzenin de etkili olduğunu, bazı öğrencilerin derste anlatılanları tam takip etmeden de başarılı olduklarını belirtmiştir. Öğrenenleri, yapısalcı, mantıksal, sezgisel ya da rastgele öğrenenler olarak sınıflamış, öğrencilerin bu özelliklerden karışık olarak yararlandığını vurgulamıştır (Gregorc, 1982).

Hunt, Butler, Noy ve Rosser (1978), öğrenme biçimi konusunda eğitim ortamı kavramını öne çıkarmışlardır. Hunt'un modeli öğrenin içsel süreçlerinin şekillendirilmesi ile ilgilidir (Şimşek, 2007:30).

Dunn ve Dunn, öğrenenlerin çeşitli uyarıcılara verdikleri tepkilere dayalı olarak geliştirdikleri öğrenme biçimi modelinde, biyolojik ve gelişimsel bireysel farklılıklar üzerinde durmuşlardır. İnsanlarının birçoğunun öğrenebileceğini, çevrenin ve kaynakların öğrenme biçimine göre ayarlanabileceğini, herkesin birbirinden farklı bir öğrenme gücünün ve öğrenme biçiminin olduğunu ve bunların ölçülebileceğini belirtmişlerdir (Altun, 2005:39). Ayrıca, öğrenme ortamında yapılacak düzenlemelerle bireylerin öğrenme kapasitelerinin geliştirilebileceği ve öğreticilerin de öğrenme biçimlerini ders esnasında kullanabileceklerini savunmuşlardır.

Son yıllarda temeli bireysel farklılıklara dayanan, eğitim teori ve modellerine etki ederek yön veren kuramlardan birisi de David A. Kolb tarafından ortaya atılmıştır. Kolb, bilişsel ve davranışçı kuramlardan farklı olarak yeni bir bakış açısı ile geliştirdiği bu kurama *Yaşantısal (Deneyimsel) Öğrenme Kuramı* adını vermiştir.

Kolb'un kuramı, bilginin kazanılması, kullanılması ve soyut sembollerin hatırlanmasını vurgulayan biliş kuramlarından ve kişisel yaşantının etkilerini

benimsemeyen davranışçı kuramlardan ayrılmaktadır. Kolb, kuramının davranışçı ve bilişsel alan kuramlarının alternatifi olmadığını, temelini bu kuramlardan aldığını ve öğrenmenin, yaşantı, biliş, algı ve davranışın birleşimi sonucunda oluştuğunu belirtmektedir (Kolb, 1984, 20).

Bir kişinin öğrenme biçimi, bir problem karşısında en pratik çözümleri, fikirleri, bulma ve problemin çözülmesi aşamasında bu bilgileri kullanma ve karar verme becerisiyle ilgilidir (Kolb ve Kolb, 2008:46). Kolb'a göre öğrenme biçimindeki farklılıkların nedeni yaşanan deneyimler ve mevcut çevredeki beklentilerdir. Öğrenmede, bilgi ile deneyimler ve diğer yaşamsal faaliyetler arasında bağ kurulması önemlidir (Güven, 2004:25). Başka bir deyişle, öğrenme biçimi, genetik özelliklerle birlikte, deneyimlerin ve içinde yaşanan çevrenin istekleri sonucu şekillenen bireysel bir özelliktir (Kolb, 1984:34).

Araştırmacılar tarafından en çok kullanılan öğrenme biçimi teorilerinden birisi olan Kolb'un Deneysel Öğrenme Kuramı bireyin gelişimi ve öğrenmesinde tecrübeleri odak noktasına almaktadır. Kolb, deneyimlerle öğrenmede bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihleri üzerinde durmaktadır. Ona göre birey, öğrenirken hissetme, uygulama ve algılama yeteneğini bir bütün olarak kullanır (Otrar, 2006:53).

Kolb, bireylerin yaşantıları aracılığıyla öğrenebileceklerini, bu öğrenme deneyimlerinin ölçülebileceğini belirtmiş ve kuramını şu temellere dayandırmıştır (Kolb, 1981:235-237; Kolb, 1984:25-37; Rashnick, Maypole ve Day, 1998:32-33; McLoughlin, 1999:229; Otrar, 2006:53; Kolb ve Kolb, 2008:43-44):

- Yaşantısal öğrenme kuramı, öğrenmenin davranışsal olarak çıktılarını değil süreç boyutunu ele alır. Başka bir deyişle öğrenme çıktıya değil, sürece odaklıdır. Çünkü kuram, davranışçı ve idealist değil, epistemolojik ve felsefi temele dayalıdır. Fikirler sabit ve değişmez değildir ve bireyin yaşantıları ile yeniden şekillenebilirler. Öğrenmenin ürünleri geçmiş yaşantıların bir sonucudur.
- Birey yaşantılar sonucunda kazandığı bilgileri davranışa yansıtır ve test eder. İnsan bilinci kesintisiz olarak işler yapıdadır. Bu gerçek, insanın varoluşunun kaynağını teşkil eder ve öğrenme kuramlarını destekler. Birey beklentilerinin ve deneyimlerinin farklılaşması ve yeniden kaynaşması ile öğrenmeyi gerçekleştirir. Bireyin zihni boş değildir ve daha önceki öğrenmeler tüm öğrenilenlerin tekrarıdır. Öğrenme geçmiş yaşantılar üzerinde inşa edilmektedir. Eski öğrenilenler yeni öğrenilenleri etkilemektedir. Bu nedenle öğreticinin yeni kavramları öğretirken dikkat



etmesi gereken nokta eski öğrenilenleri değiştirmek ya da ortadan kaldırmaktır. Öğrenme sürecinde kişinin eski inanç ve kuramları ortaya çıkarılırsa, eski öğrendikleri ile bağ kurulursa, bunlar yeni ve saf düşüncelerle birleştirilirse, yenilerinin inşa edilmesi daha da kolaylaşacaktır.

- Öğrenme, çatışmalı ve gerilimli bir ortamda oluşur ve çatışmaların çözülmesi ile gerçekleşir. Çelişkiler, farklılıklar ve uyumsuzluklar öğrenme sürecini sürdüren öğelerdir. Kolb, birinci aşamadaki somut deneyimlerin, ikinci aşamadaki gözlem ve yansıtma faaliyetlerine temel oluşturduğunu belirtmektedir. Üçüncü aşamada yapılan gözlemler kuramsal bir yapı içinde içselleştirilir, sonuçlar davranışa dönüştürülmek amacıyla incelenir ve son aşamada da elde edilen deneyimler yeni durumlara uygulanır. Bu süreçte bireyler geçmiş yaşantılarındaki deneyimlerle kendi öğrenme biçimlerini geliştirirler.
- Birey öğrenme sürecinde sosyal ve fiziki çevreye uyum sağlar. Başka bir deyişle öğrenme, çevreye uyum sağlama sürecidir ve birey, uyum sağladığı sürece öğrenir. Öğrenme, düşünme, hissetme, algılama ve davranışa dönüştürme gibi zihinsel ve fiziksel fonksiyonların birleşimi sonucu gerçekleşir. Deneyimsel öğrenme kuramı, bu fonksiyonların bireydeki bütüncül uyumu ile ilgilenir, öğrenmenin yaşamın tüm evrelerini kapsadığını ve hayat boyu sürdüğünü savunur. Kuram, ani durumlarda verilen tepkileri davranış, uzun süreli uyum sağlama girişimlerini de gelişme olarak ele alır. Dolayısıyla, davranış, öğrenme ve gelişme farklı zaman ve ortamlarda çevreye uyum sağlama şeklinin değişik biçimleridir. Davranış ani, beklenmeyen durumlarda ortaya çıkan kısa süreli, öğrenme değişik durumlarda ortaya çıkan uzun süreli ve gelişme ise, yaşam boyu devam eden bir süreci kapsayan bir uyum sürecidir.
- Geleneksel öğrenme kuramlarının öğrenmenin kişisel ve içsel bir süreç olduğu düşüncesine karşın, deneyimsel öğrenme kuramı kişi ile çevresi arasındaki ilişkiye de vurgu yapmaktadır. Kuram, öğrenme sürecinde birey ile çevresi arasındaki ilişkiyi öznel-içsel ve nesnel-çevresel olmak üzere iki şekilde açıklamaktadır. Öğrenme, bireyin öznel ve kişisel bir özelliği olduğu kadar, nesnel ve çevreyi de içine alan bir durum arz etmektedir. Bu iki durum birbirinin içine geçmiştir. Öğrenme, birey ile çevresi arasındaki etkileşimin bir sonucudur ve bu etkileşim değişimi getirmektedir.
- Bilgi, bilimsel olarak veya bir çocuğun çevresini keşfetmesi sonucunda üretilebilir. Öğrenme sürecinde, birey sosyal bilgi ve kişisel bilgilerini birleştirir. İnsanların tecrübelerinin birikimi sosyal bilgiyi oluştururken, bireyin kendi deneyimleri kişisel bilgiyi oluşturur. Sosyal bilgi kişisel bilgiler üzerinden yaratılmaktadır. Öğrenme bilgiyi ortaya çıkarma yöntemidir.

Yaşantısal Öğrenme Kuramı, bilginin deneyimlerin aktarılması sonucunda elde edildiğini, sosyal ve kişisel tecrübelerden elde edilen bilgilerin birleştirilmesi sonucu öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmektedir.

Kolb'a göre, kiři dūřünebilen, istek ve beklentileri ile bir bütündür. Bireyin stilleri değişmez kişilik özellikleri değil, kalıcı durumlardan ibarettir. Bu kalıcı durumların kalıcılığı ve sürekliliği genetik, kişilik özellikleri ve çevre etkisi değil, kişinin sürekli olarak çevre ile etkileşiminin bir sonucudur (Dinçer, 2007:19).

Bireyin, çevresi ile etkileşiminde seçimleri ve mevcut ihtimalleri algılama, işleme şekli önemlidir. İhtimallerin algılanma ve işlenme biçimi, bireyin karar ve seçimlerinin sınırlarını oluşturur. Yapılan her seçim, alınan her karar bireyin yaşantısına yön verir ve bu yaşantılar da gelecekteki seçimleri etkiler. Bunun sonucunda kişiler, yaptıkları seğimlere göre kendi kişiliklerini oluştururlar. Bu nedenle, karmaşık öğrenme sürecinde, her bireyin kendine uygun olasılıkları algılama, işleme ve öğrenme biçimi geliştirmesi tesadüf değildir (Kolb, 1984:65). Bu algılama, işleme, seçme ve karar verme şeklinde gerçekteşen bir döngüdür.

Sonuç olarak, öğrenme ve öğretmenin çeşitli yolları vardır. Öğrenme biçimi kavramı bireysel farklılıkları tanımlamaktadır. Her birey öğrenebilir, ancak herkes aynı biçimde öğrenemez. Başka bir deyişle, öğrenme sürecinde yaşanılanlar her birey için aynı değildir ve her bireyin öğrenme biçimi farklıdır. Birey için en verimli ortam, onun kişisel özelliklerine en uygun ortamdır. Birey çevresindeki uyarıcılardan etkilenir ve uyarınlarla devamlı etkileşim halindedir. Bu etkileşimler sonucunda çeşitli deneyimler kazanır. Kazandığı bu deneyimler onun öğrenme biçimini etkiler. Bireyler algıları, seçimleri ve kararları sonucunda oluşan yaşantıları doğrultusunda farklı öğrenme biçimleri geliştirirler ya da kavramları farklı biçimde kendi öğrenme biçimlerine dönüştürürler. Yaşantısal öğrenme modeli de bu noktada, öğrenmenin süreç boyutunu vurgulayarak, bireyin öğrenme biçiminin geçmiş deneyimlerinin ve çevre ile etkileşiminin bir sonucu olduğunu açıklamaktadır.

Kolb deneyimlere dayalı yaşantısal öğrenme modelinde dört öğrenme biçiminden söz eder. Kolb'un öğrenme modeli ile ilgili ayrıntılı bilgiler öğrenme biçimi modelleri başlığı altında açıklanacaktır.

### 3.2.5. Öğrenme biçimleri

Öğrenmenin, öğrenme ortamında bulunan uyarıcıların duyu organlarıyla algılanması ile birlikte başladığı bilinmektedir. Algılama ile beraber başlayan öğrenme sürecinde birey duyularını etkin olarak kullanmaya da başlar. Bu kapsamda, duyulara dayalı olarak bireyin öğrenme biçimleri görsel, işitsel, dokunsal ve kinestetik (harekete dayalı) olmak üzere dört grupta ele alınmaktadır. Bu öğrenme biçimlerini kısaca şu şekilde açıklayabiliriz:

#### 3.2.5.1. Görsel öğrenme biçimleri

Görerek öğrenme biçiminde öğrenenler, en iyi duyu organı olarak gözlerini kullanarak öğrenmeyi tercih ederler. Bu tür öğrenme biçimine sahip bireyler için görsellik önemlidir. Öğrendikleri ne olursa olsun görsel formlara çevirmeye çalışırlar. Onlar için bazen bir resim binlerce kelimeye eşdeğerdir.

Görsel öğrenme biçimine sahip bireyler şu özellikleri gösterirler (Reinert, 1977:25; Felder, 1993:298; Felder ve Henriques, 1995:23-24; Güven, 2004:36-37; Graf, Viola, Leo ve Kinshuk, 2007:81-82; İnal, 2013:45):

- Çevrelerindeki değişikliklerin kısa sürede farkına varırlar, gördüklerini unutmaz, yüzleri çok iyi hatırlar, görüntü odaklıdırlar.
- Öğrenirken, göze hitap eden araç-gereç ve materyalleri kullanmak isterler, sesli aletlere ilgileri azdır, kısa bir süre sonra sıkılırlar.
- Çok fazla sözlü anlatımı tercih etmezler, uzun görüşmelerden ve konuşmalardan sakınırlar, sözlü girdileri ve özetlemeleri göz ardı ederler. Sunuların bir metne dayandığında daha iyi öğrenirler.
- Öğrenirken; görsel formlar ilgilerini çeker, resim, tablo, grafik, çizelgelerden daha iyi öğrenirler, harita okuma ve grafik değerlendirme konusunda başarılıdırlar.
- Dersi dinlerken not alır, liste yapar, resim çizer, okuduklarının altını çizer veya işaretleyerek takip ederler.
- Hızlı okur, yazı yazarken yönergelere ihtiyaç duyar ve başkalarının ne yaptığını gözlemler.
- Baş ile onay verme, jest ve mimikleri oldukça fazla kullanırlar.
- Bir faaliyete başlarken yavaştırlar ve gözle iletişim kurmadan başlamazlar.
- Anlatım, soru-cevap gibi klasik öğretme yöntemlerinden pek yarar sağlayamazlar. Soru sorulduğunda konuşanın dudaklarına bakar, cevabı

vermek için kendilerine zaman yaratır, sağa-sola bakarlar ve zihinlerinde canlandırmadan cevap vermek istemezler.

- Renklere karşı ilgileri vardır, bu nedenle resim yapmayı severler. Görsel semboller hoşlarına gider, detaylar önemlidir, titiz, düzenli, planlı, programlı ve organizedirler, eşyalarını düzenli kullanırlar.
- Görünüş, kılık-kıyafet önemlidir, kurallara uymada zorlanmazlar, karışıklıktan hoşlanmazlar, çevrelerini düzenlerler ve yaratıcıdırlar.

Kısacası, bu tür öğrenme biçimine sahip bireyler, görsel uyaranlara ihtiyaç duyarlar. Öğrendikleri ne olursa olsun görsel formlara çevirmeye, anlatılanları zihinlerinde bir görüntüye bağlayamaya çalışırlar. Daha çok tartışma, eleştiri, gezi, gözlem, sergi, deney, sunum, gösteri, tiyatro, film, drama, skeçlerden daha iyi öğrenirler. Bu tür öğrenenlerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için öğretilecek konuyu görselleştirmek ya da onlara görsel öğeler ekleyerek öğrenebileceğini öğretmek yararlı olabilmektedir.

### **3.2.5.2. İşitsel öğrenme biçimleri**

İşitsel öğrenme biçimine sahip bireyler kulaklarını kullanarak en iyi şekilde öğrenebilmektedirler. İletişim ve öğrenme biçimleri sözel ve işitseldir. İşitsel öğrenme biçimine sahip bireyler şu özellikleri gösterirler (Reinert, 1977:25; Dunn ve Honigsfeld, 1993:204; Güven, 2004:36-37; Boydak, 2015:21-28; İnal, 2013:46):

- Konuşmayı sever ve başkalarını dikkatli şekilde dinlerler.
- Seslere ve sözcüklere duyarlıdırlar, sözcükler onlar için her şeyin anlamıdır ve hiçbir şey sözcükler kadar güçlü değildir.
- Dudaklarını hareket ettirerek, dikkatli bir şekilde, sesli olarak okurlar ve bu şekilde daha iyi anlarlar. Gözle, sessiz okuyarak fazla bir şey anlamazlar.
- Görsel olarak fazla dikkatli değildirler. Görsel yönergeleri, talimatları, jest ve mimikleri sesli ifadeye dönüştürme eğilimindedirler. Görsel objeler yerine işitsel objeleri tercih ederler.
- Konuşmaları akıcı, düzgün, düşünceleri hızlı, sözel özetleme yetenekleri fazladır, kelimeleri etkili kullanırlar, kelime oyunlarını severler.
- Görsel hafızalarının zayıf olması nedeniyle çizelgeleri, tabloları, grafikleri, haritaları okumada güçlük çekerler, çizimler yerine sözcükleri tercih ederler.
- Kendi kendilerine konuşmaktan, tartışmaktan, müzik, şiir ve hikâye dinlemekten hoşlanırlar. Yabancı bir dili öğrenme konusunda yetenekleri vardır.

Kısacası, bu tür öğrenme biçimine sahip bireyler, tüm öğrendiklerini sese çevirmeye çalışır ve duyduklarının çoğunu kolaylıkla hatırlarlar. Sessiz ortamlar yerine sesli

ortamları tercih ederler. Sessiz ortamlardan sıkılırlar ve odaklanamazlar. Birileri onlara anlatırsa daha iyi öğrenirler. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi aşamasında bu özellikler göz önüne alınmalı, öğrenenlerin başarısı için, soru-cevap yöntemi, konferanslar, seminerler, tartışmalar, sesli sunumlar, serbest grup çalışmaları gibi ses odaklı teknikler kullanılmalıdır.

### **3.2.5.3. Dokunsal öğrenme biçimleri**

Bu tip öğrenme biçimine sahip bireylerde en önemli özellik dokunmadır. Öğrenirken elleri en önemli organlarıdır. Bir şeylere dokunmadan hissedemezler ve öğrenemezler. Aynı zamanda bu onların iletişim ve sevgi dilidir.

Dokunsal öğrenme biçimine sahip bireyler şu özellikleri taşırlar (Reinert, 1977:25; Reid, 1987:89; İnal, 2013:46).

- Öğrenme sürecinde dokunma ve fiziksel temas kurma ihtiyacı hisseder, eşyalara, araç-gereçlere dokunmaktan, yerlerini değiştirmekten hoşlanırlar. Somut öğrenme materyallerini tercih ederler.
- Okuduklarını parmakları ile takip eder, altını çizerek, dinlerken not alır ve yazarak çalışırlar.
- Sınıf ortamından daha ziyade, okul bahçesi, deney odaları veya açık alanlarda bulunmayı tercih ederler.
- Deney yapmak, model oluşturmak ve resim çizmekten hoşlanırlar.
- Aletleri parçalara ayırmaya ve tekrar birleştirmeye bayılırlar.
- Kendileri her şeye dokunduğu gibi, başkalarının da kendilerine dokunmasını, kucaklamasını severler.
- Standart yollarla problem çözerler, detaycı değildirler, sabırlı, gerçekçi ve mantıklıdır. Öğrenilenlerle gerçek hayat arasında somut bağlar kurarlar.

Görsel imgeler, sözel ifadelerden ziyade, dokunmayı, koklamayı, tatmayı, itip-çekmeyi, vurmaya, parçalamayı, birleştirmeyi içeren öğrenim ortamları bu tür öğrenen bireyler için oldukça idealdir. Bu tür öğrenme biçimine sahip bireyler başı okşandığında, sırtı sıvazlandığında dahi motive olabilmektedirler. Başarıları için öğretim yönetimi olarak deneyler, modeller, oyunlar, tiyatro, drama, resim, heykel, seramik gibi fiziksel teması içeren yöntemler kullanılması öğrenmelerini ve başarılarını arttırabilmektedir.

### 3.2.5.3. Kinestetik öğrenme biçimleri

Kinestetik (hareket temelli) öğrenenler, en iyi vücutlarını kullanarak öğrenirler, çevrelerini vücutları yardım ile keşfederler. Bu tip öğrenme biçimine sahip bireylerde en önemli özellik hareket ve aktivitedir.

Kinestetik öğrenme biçimine sahip bireyler şu özelliklere sahiptirler (Reinert, 1977:25; Graf vd., 2007:81-82; Penger, Tekavčič ve Dimovski, 2008:8; Boydak, 2015:29-42; Keşan, Kaya ve Yetişir, 2012:4-5).

- Yerlerinde duramazlar, kıpır kıpırdırlar, otururken vücutlarını hareket ettirirler, ellerini kollarını, bacaklarını sallarlar.
- Keşif duygusu ile devamlı gezinirler, kalem, anahtarlık gibi malzemeleri sallayarak yürürler.
- Sabırsızdırlar, başkalarını fazla dinleyemezler, sözlerini keserek araya girme ihtiyacı hissederler.
- Vücut dilini çok iyi kullanabilirler.
- Hareket onları büyüler, hareketli her şeyden etkilenirler, hareketsizlikten sıkılır, aceleci davranır ve hızlı konuşurlar.
- Sporda oldukça iyidirler, takımlarda yer almayı severler.
- Somut, elle tutulan, hareketli modeller ve materyaller ilgilerini çeker.
- Anlatılanları yazma ihtiyacı hissederler ve tüm anlatılanları not almaya çalışırlar, ancak çabuk sıkılırlar.
- Uygulayarak öğrenmeyi tercih eder, yaparak algılar, yeni tecrübeler önem verir, yeni deneyimlerde ve aktivitelerde yer almayı, her şeyi en az bir kez tecrübe etmeyi isterler. Başarıya tecrübelerin zorlu yollarından ulaşmayı severler.
- Açık görüşlü ve heyecanlıdırlar. Bir faaliyetten diğerine koşarlar. Önce hareket eder sonra düşünür, düzene fazla önem vermezler,
- Değişime açık, esnek, hazırlıksız hareket eden ve risk almayı seven yapıya sahiptirler.

Geleneksel öğrenme ortamlarında işe yarayan materyaller, şemalar, fotoğraflar, grafikler, çizelgeler, haritalar gibi eğitsel araçlar kinestetik öğrenenler için beklenen kadar çok fayda sağlamamaktadır. Bunun yanı sıra bu tür öğrenenler için deneyimsel öğrenme yöntemleri oldukça işe yarayabilmektedir. Öğrenmede başarıları için mutlaka ellerini kullanacakları, yaparak ve yaşantı yoluyla öğrenecekleri ortamlar yaratılmalı, aktivitelere, spora ve deneyim kazanacağı alanlara yönlendirilmelidir. Ancak unutulmaması gereken, bu tür öğrenenlerin hareketleri kontrol altına

alınamazsa problem yaşanabilir. Zeki olmalarına karşın uyumsuz ve yaramaz olarak anlaşılabilirler. Hareketli oyunlar, tiyatro, drama, geziler, model yapımı, grup çalışmaları gibi yöntemler de öğretim yöntemi olarak kullanılabilir.

Öğrenme biçiminin algısal elamanları öğrenme anlayışımıza büyük katkıda bulunmaktadır. Örneğin, bir öğretim görevlisi konuşması sırasında görsel kaynakları kullanarak görsel öğrenenlere yardımcı olabilirken, görsel kaynaklar dinleme içinde altyapı sağlamakta ve işitsel öğrenenlere de yardımcı olmaktadır. Ancak, sadece tek bir öğrenme biçimine göre öğrenildiği düşüncesi geçerliliğini kaybetmiştir. Araştırmalara göre birey, öğrenme sürecinde %20-30 duyararak, % 40 görerek, % 30-40 da ya dokunarak ve kinestetik ya da dört özelliğin karışımından oluşan algısal özellikleri ile öğrenmektedir (Deveci, 2011:51). Başka bir ifade ile her 30 kişiden 22'si bu üç özelliğin ikisini veya üçünü birlikte taşımaktadır (Boydak, 2015:9). Başarının yüksek olabilmesi için bu özelliklerin tümünün kullanılması gerekmektedir. Burada problem olabilecek konu, tek bir öğrenme biçimini taşıyan öğrenenlere nasıl bir öğrenme ortamı sunulacağıın belirlenmesidir.

Sonuç olarak, kişiler çoğunlukla yukarıda bahsedilen öğrenme türlerinden birine baskın olarak sahip olabilirken, birkaçının birleşimi ile de öğrenebilmektedir. Denilebilir ki, birey çevresinde olup bitenleri çeşitli yollarla algılamakta, iletilen mesajları kendi öğrenme türüne çevirerek öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Kişinin öğrenme sürecinde bu öğrenme türlerinden birkaçını bir arada kullandığı söylenebilir.

Öğrenme türlerine uygun olarak birçok sınıflandırma yapılmış, model geliştirilmiş ve öğrenme biçimlerinin tespiti için ölçekler oluşturulmuştur (Öztuna, 2013:430). Bundan sonraki başlık altında öğrenim biçimi modelleri ele alınacaktır.

### **3.2.6. Öğrenme biçimi konusunda geliştirilen modeller**

Araştırmacılar, öğrenme biçimi çalışma ve araştırmaları sonucunda çeşitli değişkenlere ilişkin farklı bulgular ortaya koymuşlardır. Her araştırmacı öğrenme biçimi konusuna kendi penceresinden bakmıştır. Bazı araştırmacılar, öğrenme biçimlerini öğrenmeye yönelik bireysel seçimler olarak ele alırken, bazıları da geçmiş yaşantılar, deneyimler ve çevrenin etkisi açısından ele almıştır. Farklı yollarla öğrenen birey, dinleyerek, okuyarak, düşünerek ve yaparak öğrenebilmektedir.

Bireyler öğrendikleri konulara yönelik değişik yaklaşımlar gösterebilmektedirler. İşte bu farklılıklar kişinin öğrenme biçimini belirlemektedir.

Öğrenme biçimi kavramının ortaya çıkmasından itibaren çeşitli öğrenme biçimi modelleri geliştirilmiştir. Öğrenme biçimi modellerini ortaya koyan kuramcılar, birçok faktörü farklı boyutlardan ele almışlar ve modelleri oluştururken bazı teorik ve pratik bilgi kaynaklarından yararlanmışlardır. Bu kaynakları şu şekilde sıralayabiliriz (Keefe ve Ferrell, 1990:57):

- Yetenek ve davranış etkileşimi araştırmaları
- Kişilik teorileri ve kişilik üzerine yapılan çalışmalar
- Bilişsel stiller üzerinde yapılan araştırma sonuçları ve elde edilen bulgular
- Öğrenme kuramları arasındaki farklılıklar
- Toplumsal ve kültürel araştırma sonuçları

Farklı öğrenme biçimlerinin oluşmasında, söz konusu bu kaynakların rolü oldukça büyüktür. Bu yönden bakıldığında alanyazındaki öğrenme biçimi modellerinin çeşitliliğinin nedeni biraz olsun anlaşılabilir. Bu durum, öğrenme biçimlerinin kendi içinde boyutlar açısından farklılıklar arz etmesi ve kuramı ortaya koyanların da bu boyutlardan bazıları üzerinde yoğunlaşmasıyla açıklanabilir (Ekici, 2013:214).

Öğrenme biçimleri ile ilgili olarak alan yazın tarandığında birçoğu aynı türde, benzer boyutlu ve sıklıkla kullanılan, geçerlilik ve güvenilirliği yapılmış 71 tane modele rastlandığı belirtilmiştir. Araştırmacılar benzer ve farklı yönlerine göre birçok model oluşturmuştur (Şimşek, 2007:30). Bu kapsamda, her bireyin farklı öğrenme biçimi olduğu varsayımı ile birçok araştırma yapılmış ve öğrenme biçimi modelleri ortaya atılmıştır (Bilasa, 2014:208). Bu modellere ilişkin olarak birçok sınıflamayla da karşılaşmak mümkündür.

Öğrenme biçimlerini üç boyutta sınıflandıran araştırmacılar bilişsel, duyuşsal ve psikolojik boyutlar üzerinde durmuşlardır. Bilişsel boyutlar bireyin bilgi işleme, algılama, düşünme, sorun çözme ve bellek ile ilgili iken, duyuşsal boyut bireyin kişiliğiyle ilgili, davranışını belirleyen, dikkat ve motivasyon ile değerlerini içeren boyuttur. Psikolojik boyut ise, kişinin cinsiyeti, çevresi, sağlığı ve beslenmesi ile ilgili faktörleri içermektedir (James ve Blank, 1993;47-49). Ancak, öğrenme biçimleri ile ilgili sınıflamaların temelinde bilginin işlenmesi ve algılanması olduğu kabul gören bir yaklaşımdır. Bu sınıflamalardan birini şu şekilde gösterebiliriz:



**Çizelge 3.2: Öğrenme Biçimleri Modelleri Sınıflaması**

Kavram	Açıklama
Öğrenme tercihi	Favori bir öğretme yönteminin diğerlerine tercih edilmesi
Öğrenme stratejisi	Bir plan doğrultusunda bilgi, yetenek ve tutum edinilmesi
Öğrenme biçimi	Bilginin alışılmış ve farklı bir şekilde benimsenerek elde edilmesi
Bilişsel strateji	Bilginin organizasyonu ve işlenmesinde bir eylem planı benimsenmesi
Bilişsel stil	Bilginin organizasyonu ve işlenmesinde sistematik ve alışılmış yolun tercih edilmesi

**Kaynak:** Rayner ve Riding, 1997:14-15; Şimşek, 2007:30-36.

Çizelge3.2’de öğrenme biçimleri modelleri dört kategoride ele alınmıştır. Sınıflamada kişilik tipleri odaklı modellerde üç model, Jung, Witkin ve Myers-Briggs modelleri ön plana çıkarken, öğrenme biçimlerinin zamanla değişebileceğini belirten işlem odaklı modellerde Kolb, Gregorc, McCarty ve Honey-Munford ön plana çıkmaktadır. Modellerinde bilişsel beceriye odaklanan kuramcılar diğer kategoride yer almaktadır. Bu kategoride de Curry, Ramirez ve Castenada, Keefe ve Monk çalışmaları ile dikkat çekerken, bir başka kategoride tercih odaklı modeller yer almakta ve Dunn’lar burada öne çıkmaktadır.

Öğrenme biçiminin belirlenmesine yönelik olarak farklı kuramsal bakış açılarına sahip kuramcılar vardır. Bu kuramcılardan birisi de David Kolb’dur. Kolb öğrenme biçimi modeli bireysel olarak uygulama seçeneğini sunması açısından araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir (Bilasa, 2014:208) ve hala uygulamalı psikoloji alanında en yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarından biridir (Cano-Garcia ve Hughes, 2000:415).Bu nedenle bu çalışmada da referans noktası olarak Kolb’un modeli seçilmiştir.

Aşağıda, yukarıda yapılan sınıflama doğrultusunda çalışmaları ile ön plana çıkan bazı kuramcılarının modelleri ve araştırmanın kaynaklarından biri olan Kolb Deneysel Öğrenme Modeli hakkında kısa açıklamalar yer almaktadır.

### 3.2.6.1. Jung psikolojik tipler kuramı

Carl Jung psikolojik tiplerin tanımlanmasında en büyük etkiye sahip araştırmacılardan birisi olarak gösterilmektedir. Jung'a göre insanlar karakterleriyle birlikte doğarlar. Jung, insanların faaliyetlerinin sadece cinsiyete ve güç isteğine dayandırılmayacağını, çünkü insanların birbirlerinden oldukça farklı olduğunu belirtmektedir (Özgül, 1976). Jung, bireylerin davranışlarını ikiye ayırarak, kişinin kendini anlayabilmesi boyutunda önemli katkı sağlamıştır (İnal, 2013:35).

Jung'a göre, insanlar *dışadönük* ve *içedönük* olmak üzere iki tip kişiliğe sahiptirler. *Dışadönükler*; dış dünyaya yönelmiş, dış dünya ile olumlu ve yararlı ilişkiler kurabilen, ilişkilerinde güçlüklerle karşılaşmayan, değişimi ve yeniliği benimseyen, çabuk pes etmeyen, zorluklarla mücadele edebilen, kararlı, önce işi yapıp sonra düşünen, beklemeye tahammülü olmayan, dış dünyaya yönelmiş kişilerdir. *İçedönükler* ise; hayal dünyasında yaşayan, kendine dönük, önce düşünen sonra hareket eden, işe başlamadan önce kendi içinde savaşıyor, karar vermede zorlanan, uzun zamanda karar verebilen, ayrıntıcı, utangaç, kendisine ve başkalarına güvensiz, ilişkilerinde kuşkucu ve çevresine karşı uyum sorunu yaşayan kişilerdir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005:5). Görüldüğü gibi dışa dönüklük ve içedönüklük iki farklı ve birbirine zıt özellikler olarak tanımlanmaktadır.

Jung, bu iki sınıflama doğrultusunda temel kişilik ve duyuşsal özellikleri dört gruba ayırmıştır. Bunlar dış dünya ile ilişki, karar süreci, algılama biçimi ve değerlendirme biçimidir (Kolb, 1984:80; Given ve Mason, 1996:12). Jung'a göre insanlar, dış dünya ile ilişki açısından dışadönük-içedönük, algılama süreci açısından algısal-sezgisel, karar verme süreci açısından karar verici-azimli, değerlendirme süreci açısından düşünenler ve hissedenler olarak ayrılmaktadırlar. Given ve Felder bu dört alanın özelliklerini şu şekilde belirtmişlerdir (Given ve Mason, 1996:12; Felder, 1995:22-25; Felder, 1996:20):

- *Dış dünya ile ilişki* açısından kişi, ilgisi dış dünyaya yönelik ise dışadönük, kendi iç dünyası ile ilgili ise içedönük olarak nitelendirilmektedir. Dışadönükler kendine güvenen, diğer insanlarla iletişimleri kuvvetli, denemekten hoşlanan, değişime yönelen dış dünyaya odaklanmış kişilerdir. Yapararak öğrenmeyi tercih ederler. İçedönükler ise, kendilerine dönük, düşünen ve duygulara odaklı kişiler olarak tanımlanmaktadır. İçedönüklerin, dışa dönüklere göre tam tersi davranışlar sergilediği söylenebilir.

- *Algısalılar*, gözlem ve deneyler yolu ile elde edilen, gerçekliği kanıtlanmış, sayılabilen, somut verileri tercih ederler, pratiktirler ve ayrıntılara önem verirler. Plana dayalı etkinliklerden uzak durular. Sezgiseller, anılara odaklı, hayal gücü etkin, olasılıklarla hareket eden, hipotezler kurarak açıklayıcı olan, ilişki odaklı kişilerdir.
- *Karar vericiler*, işleri önceden planlar ve organize ederler, takipçidirler. Emin olmadıkları durumlarda hemen işi durdururlar, tam veri elde etmeden tekrar başlamazlar. Azimliler ise, doğal ve olasılıklara göre yaşarlar. Esnektirler, duruma göre davranırlar, plansız çalışırlar, olumsuzluk durumunda geçici durumlara direnirler.
- *Düşünenler*, karar sürecinde mantıklı, objektif, rasyonel, analizlerden yararlanan, kurallar çerçevesinde karar verme eğiliminde olan kişilerdir. Olaylara şüphe ile yaklaşırırlar. Hissedenler, öznel, verilecek kararın diğerleri üzerinde yaratacağı etkiye, insani boyuta ve değerlere önem veren, takdir etme kabiliyetine sahip kişilerdir.

Jung'un kuramına göre sekiz öğrenme biçimi ortaya çıkmıştır. Bunlar, dışa dönük, içedönük, duygusal, sezgisel, yargısal, düşünen, duyusal ve algısal öğrenme biçimleridir (Jung, 1971:342-405, Sternberg ve Grigrenko, 2001:14-15).

Jung'un kuramına dayalı öğrenme biçimleri ile Kolb öğrenme biçimleri arasında benzerlik olduğu, duyusal tipin uyum sağlayıcı, sezgisel tipin, özümseyici, düşünen tipin dönüştürücü ve duygusal tipin ayırt edici öğrenme biçimleri ile benzer olduğu vurgulanmaktadır (İnal, 2013:36). Ayrıca, Jung'un sınıflaması, araştırmamızda konu edilen kontrol odağı kavramı ile ilişkilendirildiğinde; dışadönük kişilerin iç kontrol odaklılık, içe dönük kişilerin ise dış kontrol odaklılık özelliği gösterdiği söylenebilir.

### 3.2.6.2. Witkin öğrenme biçimi modeli

Witkin'e göre, her birey çevresini farklı algılar ve değerlendirir. Bazı kişiler çevrelerinde gerçekleşen olayları çevrelerinden soyutlama, bazıları da olayları çevre ile bir bütün olarak algılama eğilimindedirler. Bu bize bireylerin öğrenmede farklılıklarını açıklamaktadır (Ekici, 2003b). Witkin'in *alan bağımlılık* ve *alan bağımsızlık* olarak tanımladığı bu durum karşısında her bireyin öğrenme düzeyinin de farklı olacağı belirtilmektedir. Bu iki boyut kısaca şu şekilde açıklanmaktadır(Çelik, 2004:65; Aşkın, 2006:82; Woolfolk, 2015).

- *Alan bağımlı* öğrenme biçimine sahip bireyler, bilgiyi bir bütün olarak algılamayı tercih ederler. Bu kişiler, ağırbaşlı, sessiz, empatik, dış görünüme önem veren, düzenli çalışmayı seven, disiplinli, kuralların dışına çıkmayan kişilerdir. Çevresinde meydana gelen olaylara ilgisiz kalmazlar, sosyal konulara ilgilidirler, ilişkilerinde olumlu ve

başarılıdırlar, eleştirilerden çabuk etkilenirler, dış pekiştirmeye ihtiyaç duyarlar, sorunları çözmeye başkalarından yardım alma ihtiyacı içindedirler ve kuralları sorgulamadan kabul etme eğilimleri vardır. Bu nedenle alan bağımlı kişileri yönlendirmek kolaydır.

- *Alan bağımsız* öğrenme biçimine sahip bireyler ise, analitiklerdir. Bilgileri analiz ederek, parçalar halinde öğrenmeyi tercih eder, adım adım ilerler. Olayları kavrama yetenekleri yüksek, bilgiyi araştırmaya ve bulmaya odaklanan yapıları vardır. Bireysel çalışmaktan hoşlanır ve eleştirilere fazla kulak asmazlar. Ancak, sosyal içerikli konularda başarı değildirler. Bu nedenden dolayı dış desteğe gereksinim duyarlar, dağıktırlar, dış görünüşe önem vermez, dikkatlerini ve motivasyonlarını kaybedince toplamakta zorlanırlar.

Ayrıca Witkin (1969) tarafından öğrenme biçimlerinin belirlenmesi amacıyla “Gizlenmiş Şekiller Testi” geliştirilmiştir (İnal, 2013:22). Witkin’in ortaya koymuş olduğu alan bağımlılık ve alan bağımsızlık daha sonra ortaya çıkan bazı öğretim biçimi modellerine örnek teşkil etmiştir.

### **3.2.6.3. Myers-Briggs psikolojik tipler modeli**

Isabel Myers ve Katherine Cook Briggs’in, Carl Jung’un kişilik kuramından etkilenerek oluşturdukları öğrenme biçimi modelidir. Myers-Briggs psikolojik tipler modelinde (Myers-Briggs Type Indicator- MBTI), dışa dönüklük-içe dönüklük, duyuşal-sezgisel, düşünen-hisseden ve yargılayan-algılayan olmak üzere dört boyut üzerine oturtulmuş sekiz stil tanımlanmıştır. Model, bireylerin öğrenme ortamı seçimi ve ortam öğeleriyle ilişkilerinde tercihlerini saptamayı amaçlamaktadır (Schunk, 2014:305). Model, ilişkisel olarak sekiz ölçütten oluşmaktadır. Bunları kısaca şu şekilde açıklanabilir (Myers, 1962; Felder, 1996:18-23; Salter, 2003:107; Şimşek, 2007:69-70; Koçak, 2007:14-17; Atlı, 2009:19-21).

- *Dışadönükler-içedönükler*: Dışa dönükler dış dünyaya yönelimli ve insana ve maddeye odaklı, aktif, hareketli ve iletişim becerileri gelişmiş, eylemcilerdir. Açıklamacı davranırlar, birilerine anlatmadan ne öğrendiklerini anlamazlar. Grupla çalışmayı tercih ederler. İçe dönükler, iç dünyaya yönelimli, duygularıyla hareket eden, sessiz, sakin ve eyleme geçmeden önce temkinli davranan kişilerdir. Bağlantı kurmadan öğrenemezler,
- *Duyusallar-sezgiseller*: Kişinin bilgiyi algılama yönünü gösterir. Beş duyu ön plandadır. İçgüdüleriyle hareket ederler, altıncı hisleri kuvvetlidir. Mevcut ve bilinenler üzerinden hareket etmeyi, şimdi ve burada yaşamayı tercih eder, gerçeklere odaklanırlar. Öğrenirken sıralı ve yapıllı bilgiden yararlanırlar. Sezgiseller ise tam tersi olarak, gelecek zamanla ilgilidirler. Olasılıklara göre hareket ederler. Yeniliklere ve değişime açık, yaratıcıdırlar, değişimde aktif

olmayı tercih ederler. Konunu tamamını görmek isterler ve kavram haritaları ile öğrenirler.

- *Düşünenler-hissedenler*: Kişinin bilgiye erişme yönünü gösterir. Düşünenler, karar sürecinde mantıklı ve objektiftir. Olayları analiz eder, eleştirir, gözler, kanıta dayalı hareket eder ve geleceğe yön verici öngörülerde bulunurlar. Öğrenilecek konular açık, hedefler belirli ve kesin olmalıdır. Hissedenler ise, karar sürecinde kişiye özgü ve hissi davranırlar. Şimdiki zamana, insan ve insana saygı üzerine odaklanırlar.
- *Yargısallar-algısallar*: Kişinin elde ettiği bilgiye katkı yönünü gösterir. Yargısallar, planlı, organize, kontrolcü ve hedef odaklıdır. Kanıta dayalı hareket ederler ve eksik bile olsa veri toplamaya çalışırlar. Hedefe odaklanır, gündemi takip eder ve hatta gündeme yön verirler. Öğrenme esnasında not almaya isteklidirler. Algısallar ise, alternatifleri kollar, duruma göre davranır, değişen durumlara kısa sürede uyum sağlar, kendilerini olayların akışına bırakırlar. Anlam arayışında olmaları nedeniyle keşfetmeyi ve gerçekleri sorgulamayı severler. Görev ve sorumlulukları son ana kadar ertelerler. Karar sürecinde düşünme süreleri oldukça fazladır.

Görüldüğü üzere, Myers ve Briggs tarafından tanımlanan her bir kişilik tipi öğrenme sürecinde farklı eğilimleri işaret etmektedir (Koçak, 2007:16). Alanyazın incelendiğinde, Psikolojik Tip Göstergeleri Modelinin kişilik özelliklerinin tanımlanması aşamasında birçok alanda kullanıldığı görülmektedir.

#### **3.2.6.4. Kolb öğrenme biçimi modeli**

Öğrenme biçimi modellerinden en bilineni ve en fazla kullanılanı Kolb'un Öğrenme Biçimi Modelidir. Kolb'un öğrenme biçimi modeli, yine Kolb tarafından kuramsallaştırılan *“Yaşantısal (Deneyimsel) Öğrenme Kuramı (Experiential Learning Theory)”*na dayanmaktadır. Yaşantısal Öğrenme Kuramının temelini ise, Dewey, Lewin ve Piaget'in araştırma ve çalışmaları oluşturmaktadır (Peker, 2003:186).

Kolb kuramını oluştururken, Jean Piaget, Kurt Lewin ve John Dewey'den etkilenmiştir. Dewey öğrenmenin deneyimler sonucunda gerçekleştiğini vurgulamakta, Lewin öğrenmede aktiviteden bahsetmekte, Piaget ise zekânın bireyin etkileşiminin ve çevresinin ortak ürünü olduğunu söylemektedir (Kolb, 1984:21-23). Kuramın yaşantısal olarak nitelendirilmesinin nedenleri arasında, kuramın bu üç araştırmacının çalışmalarına dayanması ve deneyimlerin öğrenme sürecindeki rolü gösterilmektedir.

Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramı, öğrenme biçimlerini ortaya koymanın yanı sıra, öğrenme ve bireysel gelişmeye ilişkin ana problemlere de cevap verme amacındadır (Gencel,2006:36). Yaşantısal öğrenme kuramı, öğrenmenin sonuçlarına değil, öğrenme sürecine vurgu yapmaktadır. Kuramda, zamanla insanların düşüncelerinin yaşantılar yoluyla değişebileceği belirtilmektedir. Öğrenme de yaşantılar yoluyla oluşmakta ve sürekli olarak değişmektedir. Öğrenme sonucu elde edilen ürünler, geleceğin bilgileri değil, ancak geçmişin kayıtlarıdır(Kolb, 1984:26,27). Kolb modelini, kişilerin olaylara bakış açısını, olgulara ve düşüncelere yaklaşımlarını, günlük yaşamlarında problemleri hangi yollarla çözdüklerini inceleyerek oluşturmuştur (Kaya ve Akçin, 2002:33)

Kolb, öğrenmenin geçmişte öğrenilen deneyimlerin, bilgilerin sonucu olduğunu ve bireylerin her zaman aynı yolla öğrenemediğini savunmaktadır (Kolb, 2000:2). Kolb'a göre, anlık somut yaşantılar gözlem ve yansıtılara, gözlem ve yansıtılar içselleştirilerek yeni davranışlara ışık tutacak kuram ve hipotezlere, bu kuram ve hipotezler de yeni yaşantılara, yeni yaşantılar ve yeni öğrenmelere yol açmaktadır. Bu döngü bu şekilde devam etmektedir. Kolb'a göre, insanlar yaşantıları yoluyla öğrenirler ve bu öğrenme deneyimleri güvenli bir biçimde ölçülebilir niteliktedir (Kolb, 1984:21). Öğrenenlerin başarılı olabilmesi için dört farklı yeteneğe olması gerektiğini ve öğrenme biçimlerinin dört boyutu olduğunu belirtmektedir.

Kolb bu dört öğrenme boyutunu kısaca şu şekilde açıklamaktadır (Kolb,1984:31):

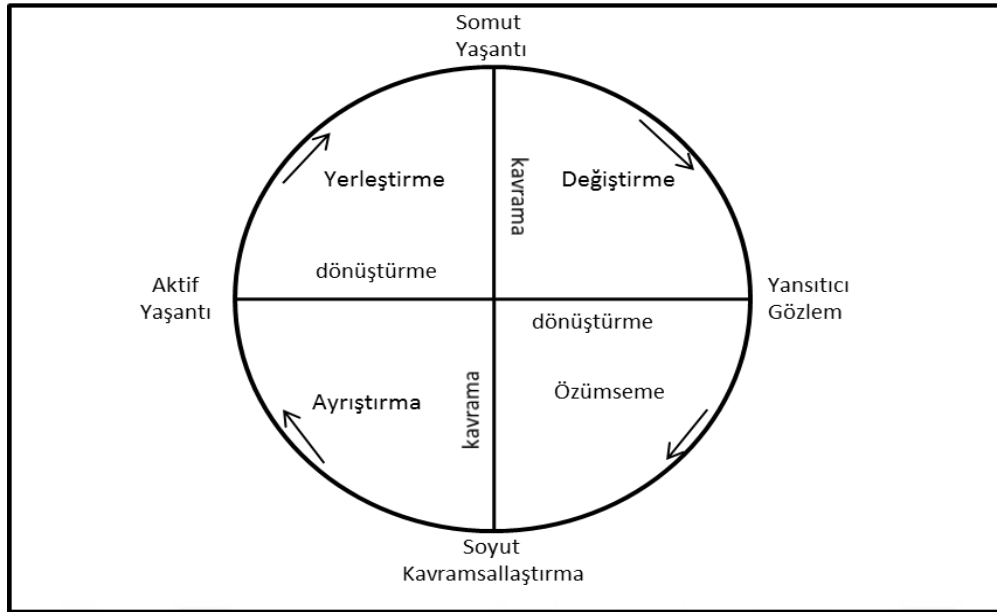
- **Somut Yaşantı (SY) (Concrete Experience):** Bireyin kendisini yeni deneyimlere açık tutabilmesidir.
- **Soyut Kavramsallaştırma (SK) (Abstract Conceptualization):** Bireyin gözlemlerini mantıklı teorilerle birleştirebilmesidir.
- **Aktif Yaşantı (AY) (Active Experience):** Bireyin birleştirdiği teorileri daha sonra ortaya çıkabilecek problemleri çözmeye ve karar vermede kullanabilmesidir.
- **Yansıtıcı Gözlem (YG) (Reflective Observation):** Bireyin deneyimlerini gözleyebilme ve yansıtabilmesidir.

Yaşantısal öğrenmenin dört biçiminin somut yaşantı (SY), yansıtıcı gözlem (YG), soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif yaşantı (AY) birbirleri ile karşılaşmasının bir sonucu olarak yeni bilgi, yetenek ve tutumlar ortaya çıkar. Budört farklı beceri

öğrenenlerin etkinliği için gereklidir. Ancak, kişi izlerken aktif, teorik davranırken soyut olamaz, yetenekler birbirleri ile zıtlık içindedir. Bu nedenle birey bu becerilerden bir bölümüne yönelmek durumunda kalır. Bu ise, bir uçta somut yaşantı (SY) ve somut kavramsallaştırma (SK), diğer uçta yansıtıcı gözlem (YG) ve aktif yaşantı (AY) becerileri olan iki kutuplu bir yapıya sürükler. Öğrenme sürecinde öğrenci, aktiflikten gözlemciliğe, katılımcılıktan çözümsel çıkarıma kadar değişik derecelerde bulunabilmektedir. Uyum ve biçim arasındaki çatışmanın çözümü, öğrenmenin derecesini belirler. Süreç içerisinde hangi biçim baskın olursa, öğrenme biçimi de onun özelliğini taşır. Örneğin yerleştirme, özümsemeye baskın gelirse birey davranışındaki sonucu taklit etme olacaktır (Kolb, 1984:30–31; Peker, 2003:189).

Psikoloji, fizyoloji ve felsefe öğrenmenin kavrama ve dönüştürme olmak üzere iki ana boyutu olduğunu bildirmektedir. Kavrama somut yaşantının doğrudan ya da sembolik temsilciler yardımı ile anlaşılması, dönüştürme ise yaşantıyı amaçlı yansıtma veya davranışsal olarak ifade etmektedir. Bu iki temel ifade hem birbirinden bağımsız hem de birbirini destekler niteliktedir. Bu kapsamda, yaşantısal öğrenme kuramı, öğrenme sürecinde iki temel boyutun bulunduğunu, bu boyutların birinde soyut yaşantı(SY) ve somut kavramsallaştırma (SK), diğerinde yansıtıcı gözlem (YG) ve aktif yaşantı (AY) yani dönüştürme bulunduğunu belirtmektedir(Kolb, 1984:58).

Öğrenme biçimini, bilginin algılanması ve işlenmesinde tercih edilen yöntem olarak tanımlayan Kolb, öğrenenlerin yeni deneyimlere açık olması gerektiğini, deneyimleri sonucunda kazandıklarını yansıtabilmelerini, verecekleri kararları pratik ile birleştirmelerini ve oluşan yeni durumlarda bunları uygulayabilmelerini belirten dört aşamalı bir deneysel öğrenme biçimi modeli sunmaktadır (Chen, Toh, Ismail, 2005:124). Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Modeli ve boyutlarını Şekil 3.3'teki gibi ifade edebiliriz.



**Şekil 3.3:** Kolb Öğrenme Biçimi ve Boyutları

**Kaynak:** Kolb, 1984; Kolb, 2000:5; Kolb Alice Y., Kolb David A., 2008:44.

Her bir öğrenme durumunu işaret eden öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar somut yaşantı öğrenme boyutu için *hissederek*, yansıtıcı gözlem öğrenme boyutu için *izleyerek*, soyut kavramsallaştırma öğrenme boyutu için *düşünerek*, aktif yaşantı öğrenme boyutu için *yaparak* öğrenme şeklinde sıralanmaktadır. Öğrenme biçimlerinin belirlenmesi aşamasında dört boyutun her biri tek başına yeterli olmamaktadır.

Kolb, her bireyin bu dört boyutun bileşimi ile dört biçimde öğrendiğini belirtmektedir. Bu kapsamda, dört öğrenme biçiminin özellikleri kısaca aşağıda açıklanmıştır (Kolb, 1984:77-78; Aşkar ve Akkoyunlu, 1993:38-39; Kolb, 1999:7; Kılıç, 2002b: 23; Gencel, 2006:46-48; Özgür, 2013:104-105):

- *Ayrıştırıcı (Convenger):* Soyut Kavramsallaştırma (SY) ve Aktif Yaşantı (AY) öğrenme biçimini benimseyen, bilgiyi soyut olarak algılayan, düşünen ve eyleme dayalı faaliyetlerde bulunan kişilerdir. Öğrenirken ve düşünürken ayrıntıcı ve birbirini takip eden adımlar izlerler. Tümdengelim yaklaşımını benimserler. Öğrenilecek şeye uygun problem çözme, karar verme, sistematik bilgi planlaması, mantıksal sıralama durumları yaratılırsa zorlanmadan öğrenirler. Sosyal yanları kuvvetli olmayan bu kişiler ayrıca, ayrıştııcı özellikleri nedeniyle zekâ testlerinde, problem çözmede, tek cevabı olan testlerde veya tek çözümü olan soruların sorulduğu sınavlarda oldukça başarılıdırlar. Başka bir deyişle, yaparak ve düşünerek öğrenmede yeteneklidirler. Ancak, öğretmenlerinden devamlı geri bildirim beklerler.



- *Değiştiren (Divergent)*: Somut Yaşantı (SY) ve Yansıtıcı Gözlem (YG) öğrenme biçimlerini benimseyen, bilgiyi somut olarak algılayan ve düşünceye dayalı faaliyetler içinde bulunan kişilerdir. İzleyerek ve hissederek öğrenen bu kişiler, değerlerin ve anlamların farkında, düşüncelere yoğunlaşma ve birbiriyle ilişkilendirme konusunda oldukça yeteneklidirler. Düşünceleri, kendi düşünce ve duygularına uygun olarak biçimlendirerek, mevcut durumları farklı açılardan ele alır, ilişkileri anlamlı biçimde organize eder, öğrenme sürecinde düşünceye dayalı faaliyetler yürütür, sabırlı, nesnel ve dikkatli yorumlarda bulunur, ancak eyleme geçmezler. Öğrenme sürecinde bireysel çalışmayı sever, deneyimler, ilgiler ve gelecekte sahip olmak istedikleri meslek yardımı ile konuları açıklamaya çalışırlar. Beyin fırtınası tekniği vb. farklı düşüncelerin ve yaratıcılığın ortaya çıktığı teknikler ve durumlar öğrenmelerini kolaylaştırır. Hayal güçlerini kullanmada ve problemleri tanımlayıp çözmeye zorlanmazlar. Ancak, seçenekler arasında tercih yaparken, karar verirken ve zaman zaman da öğrenme sürecindeki fırsatları değerlendirirken yetersiz kalabilirler. Bu nedenle, çeşitli durumlarda karar verme ve kararı uygulama egzersizleri gelişimlerine yardımcı olmaktadır.
- *Özümseyen (Assimilator)*: Soyut Kavramsallaştırma (SY) ve Yansıtıcı Gözlem (YG) öğrenme biçimini benimseyen, bilgileri soyut olarak algılayan ve düşünce ile işleyen kişilerdir. En belirgin özellikleri kavramsal modeller yaratabilmeleridir. Öğrenme aşamasında değerler, düşünceler ve anlamlar başka bir deyişle soyut kavramlar üzerinde odaklanırlar. Mantıksal kuramlar ve kesin yargılar dikkatlerin çeker, sosyal konularla fazla ilgilenmezler. Özümseyen öğrenme biçimine sahip bireyler, geniş ve kapsamlı bilgileri mantıklı bir bütün halinde getirmede oldukça yeteneklidirler. Planlama yapma, sorunları tanımlama becerileri oldukça gelişmiştir, ancak uygulama aşamasında sistematik bir yol izlemede yetersiz kalmaktadırlar. En iyi, izleyerek ve düşünerek öğrenirler. Görsel materyaller, sunumlar ve geleneksel ders anlatımı öğrenmelerine yardımcı olur. Öğretmen en öğrenme sürecinde en önemli unsur ve bilgi kaynağı olarak görülür. Bilgi uzman kişilerden alınmalı, can kulağı ile dinlenmelidir.
- *Yerleştiren (Accommodator)*: Somut Yaşantı (SY) ve Aktif Yaşantı (AY) öğrenme biçimini benimseyen, bilgilerli somut olarak algılayan ve aktif deneme ile işleyen kişilerdir. Planlama yapma, karar verilen konuların takibi, yürütülmesi, yeni faaliyetler içinde bulunma, keşif yapma önemli özelliklerindedir. Açık fikirlidirler ve değişen koşullara kolaylıkla uyum sağlarlar. Başkaları ile iyi ilişkiler kurarlar, başkalarının bilgilerine başvururlar, ancak bu konuda sabırsız davranırlar. Araştırmayı severler, uygulayarak ve hissederek öğrenirler. Öğrenmede maceracıdırlar, risk alırlar, denemelerde esneklik ve değişiklik yapma gereksinimi duyar, uygulama ile teori birbirine uymazsa hemen teoriyi terk ederler. Zihinsel analiz yapmaktan kaçınan, duygulara göre davranma eğilimi içindedirler ve insanlarla ilişkileri yoluyla için bilgiye ulaşmaya çalışırlar. Liderlik özelliğine sahip yerleştirenler, sorunun değil, çözümün parçası olmaya gayret ederler.

Kolb'a göre, değiştirme öğrenme biçimi değer verme, özümseme öğrenme biçimi düşünme, ayırıştırma öğrenme biçimi karar verme ve yerleştirme öğrenme biçimi harekete yönelik becerileri açıklamaktadır (Kolb, 1984:93-95; 2000:28-29).

Öğrenenler bu dört öğrenme biçiminden de etkilenmektedir. Önyargısız ve açık olarak kendilerini yeni deneyimler içinde bulan öğrenenler, bu deneyimleri farklı açılardan ele alabilir, kavramları kullanarak, gözlediklerini kuramlarla birleştirebilir, problem çözme ve karar verme aşamasında bu sonuçları kullanabilirler.

Kolb, ayrıca insanların algısal, duygusal, simgesel ve davranışsal olmak üzere dört alanda geliştiğini ifade etmektedir. Algısal gelişmişlik, gözlem yeteneklerinin gelişmesi; duygusal gelişmişlik, duyarlılık ve hissetme yeteneklerinin gelişmesi; simgesel gelişmişlik, bilişsel ve düşünme yeteneklerinin gelişmesi; davranışsal gelişmişlik, hareket ve davranış kazanma yeteneklerinin gelişmesidir (Kolb, 1984:104).

Kolb'un gelişmişlik alanları, kuramında belirttiği dört öğrenme biçimi ile ilişkilidir. Koni şeklinde tasarlanan ilişki şeklinin tabanı alçak düzey gelişimi, en uç noktası ise yüksek düzey gelişimi anlatmaktadır. Ayrıca, gelişim süreci kazanım, uzmanlık ve birleştirme olmak üzere üç aşamada gerçekteşmektedir (Gencel, 2006:41).

Kazanım aşaması, bireyin doğumundan ergenliğine (0-16 yaş) kadar olan süreyi kapsayan, temel öğrenme yetenekleri ile bilişsel yapıları içeren, bireyin kendini tanıma, başkalarından farklı yönlerini keşfederek içyapısını geliştirme ve öğrenme biçiminin oluşması sürecidir. Uzmanlık aşaması, 16-40 yaş aralığını kapsayan, eğitim ve iş hayatı nedeniyle kavrama ve dönüştürme yeteneklerinin en üst seviyeye çıktığı, rekabet ve çatışmalarla başa çıkmanın öğrenildiği aşamadır. Bileştirme aşamasında (40 yaş üstü) artık bireyler etkin öğrenme biçimlerinin farkına varmış, bireysel gelişim en son aşamaya gelmiştir (Kolb, 1984: 140-142).

Bireyin öğrenme süreci, bazı durumlarda yaşantısal öğrenme biçiminde belirtilen yapılardan biri ile yönlendirilebileceği gibi zamanla diğer yapılardan birine de kayabilir. Bu nedenle Kolb, yaşantısal öğrenme kuramında, öğrenme sürecinin her birey için aynı olmadığını tekrar tekrar vurgulama ihtiyacı duymaktadır.

### 3.2.6.5. Schmeck öğrenme biçimi modeli

Schmeck, öğrenme biçimini kişilerin bir eğilimi olarak nitelendirmekte ve öğrenme durumunda bireyin tercih ettiği bilgi işleme etkinliklerinin düzenlenmesinin ürünü olarak tanımlamaktadır.

Schmeck'e göre öğrenenlerin birini diğerine tercih ettikleri, derin-ayrıntılı ve yüzeysel-tekrarlayan olmak üzere iki tür öğrenme biçimi vardır. Bu öğrenme biçimlerinin özellikleri şu şekildedir (Çelik, 2004:62; Aşkın, 2006:79-80, Baydar, 2012:26-27).

- *Derin-ayrıntılı:* Derin bir düşünme becerisi gerektirir. Kişisel deneyimleri, kendi sözcükleriyle ifadeyi ve veriler ışığında analiz yapmayı kapsar. Derin-işleyen öğrenenler, yüzeysel-tekrarlayan öğrenenlere göre daha hızlı öğrenirler, başarıları ve performansları daha yüksektir. Görevler ve testler eğer üst düzey bilişsel beceriler üzerinden yürütülürse gelişimlerine daha yararlı olur.
- *Yüzeysel-tekrarlayan:* Basit ezberlemeler, kavramlar, fikirler ve bunların tekrarı ile ilgilidir. Semboller ve anlamlı materyaller ile daha iyi öğrenmektedirler. Bu öğrenme biçimi daha sıklıkla kullanılmaktadır.

Schmeck Öğrenme Biçimi Ölçeği, bireyin kendisini raporlamasına dayanan, bireyin davranımsal ve kavramsal süreçleri ile ilgili 62 maddeden oluşmaktadır. Sentez-analiz, çalışma yöntemleri, olguları hatırlama ve işlem süreçlerini ölçmeye yönelik olarak dört boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar, öğeler arasındaki ilişkinin kurulması, sürecin derinlemesine ya da yüzeysel kullanımı ve olguların hatırlanması ile ilgilidir (İnal, 2013:34).

Schmeck, ayrıntıları ile derinlemesine olayları yaşayanların, olgulara katılarak olayları hatırlayabilenlerin daha başarılı olduğunu belirtirken, az bir gayret ile bilgileri olduğu gibi hatırlayabilen bireyleri de ezberci olarak nitelendirilmektedir. Devamlı tekrarlayarak ezberleyenlerin, yüksek başarıya odaklandıklarını ve derinlemesine araştırma becerilerinden yoksun olduklarını belirtmektedir (Çelik, 2004:63).

### 3.2.6.6. Hunt öğrenme biçimi modeli

Hunt öğrenme biçimi, bireylerin en iyi hangi ortamlarda öğrenebileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Hunt' a göre, bireyin öğrenme biçimleri ile öğretim yöntemleri uyumlu olursa başarı kaçınılmaz olur ve birey kendi öğrenme biçiminin farkına varırsa, kavrama düzeyi de buna bağlı olarak gelişir (Aşkın, 2006:80-81).

Bireylerin yapı ihtiyaçlarının belirlenmesi, Hunt'un modelinin temelini oluşturmaktadır. Hunt öğrenme biçimi modelini, *kavramsal yoğunluk ve yönlendirme ihtiyacı* olmak üzere iki boyuttan oluşturmuş ve kavramsal düzeyi de düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç bölüme ayırmıştır (Çelik, 2004:63-64).

- *Düşük kavramsal düzeye sahip kişilerin*, aceleci, somut, sabırsız, sinirli ve toleransı düşük kişiler olduğunu, bu tür kişiliğe sahip olanların akademik olarak yönlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.
- *Kavramsal düzeyin ortasında bulunanları* ise bağımlılar olarak tanımlamaktadır. Bu kişiler otoriteye saygılı, kurallara uyar ve disiplinlidirler. Yönlendirme ihtiyacı duyarlar, tercih ve seçimlerinde çoktan seçenekli durumlar sunulmalıdır.
- *Kavramsal düzeyin en üstünde bulunanlar* ise bağımsızlardır. Soru sormayı, araştırma yapmayı seven, meraklı kişilerdir. Olayları çok boyutlu olarak düşünen, alternatifleri takip eden bağımsızların yönlendirilmeye ihtiyaçları yok denecek kadar azdır.

Hunt'a göre öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler, öğrenmeyi kolaylaştırıcı yöntemleri bilmelidir. Hedeflere ulaşabilmek için biliş düzeyi düşük öğrenenler ilk önce yüksek düzeyde yönlendirilmeli ve yönlendirmenin düzeyi giderek azaltılarak öğrenenin bilinç düzeyi, öğrenme isteği ve motivasyonu arttırılmalıdır (İnal, 2013:37).

Hunt oluşturduğu ölçekte, düşüncelerin karmaşıklığını ortaya çıkarmak için altı temel cümleden oluşan paragrafların tamamlanmasına dayalı bir yöntem kullanmıştır. Amaç, tepkilerin ölçülmesi değil, düşüncelerin anlaşılmasıdır.

### **3.2.6.7. Gregorc öğrenme biçimi modeli**

Gregorc'a göre her insanın zekâsı farklıdır ve zekâ bireyin kişisel özelliklerinin belirleyicisidir. Gregorc öğrenme biçimi modeli, bilgiyi algılama ve bilginin işlenmesi olmak üzere iki ana temel üzerinde yükselmektedir. Bu nedenle model, bilginin alınması, işlenmesi, depolanması, kodlanması ve kodlanan bilgini zamanı geldiğinde çözümlenmesi ve kullanılması üzerinde yoğunlaşması nedeniyle bilişsel modeller içinde yer almaktadır (Ekici, 2013:43).

Gregorc, bireyin öğrenme biçiminin şekillenmesinde algılama yeteneğinin önemi üzerinde durmaktadır. Kişileri algılama ve algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre soyut, somut, ardışık ve rastgele algılayanlar olmak üzere dört kategoriye ayırmaktadır(Kaya ve Akçin, 2002:33).*Soyut algılama yeteneği*, kişinin

duygularını, hislerini, inançlarını ve olaylarla ilgili görünmeyen durumları, *somut algılama yeteneği*, bireyin beş duyusunu kullanarak algıladıklarını, *ardışık düzenleme yeteneği*, sistematik bir yapıyı, mantığı, adım adım ilerlemeyi ve düzeni, *rastgele düzenleme yeteneği* ise planlama olamadan, elde edilen bilgilerin ihtiyaç yönünde seçimi ve kullanmasını ifade etmektedir (Gregorc, 1979:20-22).

Gregorc'un dört öğrenme biçimi kısaca şu şekilde açıklanmaktadır (Şentürk, 2010: 13-14, Ekici, 2003b:49-50; Ekici, 2013:43):

- *Somut-ardışık öğrenenler*: Düzenli, mantıklı ve hiyerarşiktir. Öğrenme yöntemleri dokunma, ilerleme yöntemleri adım adımdır. Kısaca analitiktirler ve yönergeler onlar için önemlidir. Sakin, gürültüsüz ortamları tercih ederler ve açık, anlaşılır ifadeler kullanırlar. Kurallıdırlar ve düzenli çalışırlar.
- *Soyut-ardışık öğrenenler*: Yorumlama kabiliyetleri oldukça yüksektir, konuşma ve yazmayı severler, bilgileri arasında kolaylıkla transfer gerçekleştirebilirler, okumaktan hoşlanırlar ve okuduklarından kolaylıkla analiz yapabilirler. Resimleri ve sembolleri sözcüklere tercih ederler.
- *Somut-rastlantısal öğrenenler*: Sınama yanılma yöntemini tercih ederler, herkesin kullandığı yöntemlerden hoşlanmazlar ve fikirlerin temeline inmeyi severler. Grup çalışmasından hoşlanmazlar ya da küçük gruplarla çalışmayı yeğlerler.
- *Soyut-rastlantısal öğrenenler*: Bütünsel öğrenirler, çoklu duygusal deneyimlere açıktırlar, yaratıcıdırlar, insanların davranışlarını gözlemlerler ve ilgilidirler.

Ayrıca Gregorc, yukarıda sayılan özelliklerin tanımlanabilmesi için 4'er seçenekli 10 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Bireyin öğrenme biçimini bir döngü şeklinde kabul ederek bireyin bu döngüdeki yerini belirlemeyi amaçlamaktadır (Gregorc, 1982). Gregorc, bireylerin algılarının soyuttan somuta, düzenleme yeteneklerinin ise, doğrusallıktan dağınıklığa doğru değiştiğini ifade etmektedir (Özer, 2010:19).

Gregorc, bireyin algısına göre oluşturduğu öğrenme durumlarını, onun öğrenme biçimi olarak tanımlamaktadır. Birçok insanda bu öğrenme özelliklerinin bir arada bulunduğuna dikkat çekmekte, başarılı bir öğretimin yapılabilmesi için tüm bu özellikleri dikkate alan yöntemlerin kullanılması gerektiği üzerinde durmaktadır.

### **3.2.6.8. McCarty öğrenme biçimi modeli (4MAT sistemi)**

Bernice McCarty, kişilerin bilgileri ve deneyimleri farklı algıladıklarını ve her bireyin bilgi işlem sürecinin farkı olduğunu belirtmektedir. Bilginin algılanması

veişlenmesi sürecinde kullanılan teknik ve yöntemler öğrenme biçimi olarak tanımlanmaktadır (Çakıroğlu, 2014:36).

McCarthy'in 4MAT olarak formülleştirdiği ve altı yıl süren deneysel çalışmaları sonucunda oluşturduğu öğretim biçimi modelinin kuramsal temeli, Hunt, Kolb, Lawrence, Jung, Merrill ve Simon-Byram'ın çalışmalarına dayanmaktadır (Çelik, 2004:53).

McCarty, modelinde Kolb'un agılama ve bilgiyi işleme boyutlarından yararlanarak, öğrenenleri birden dörde kadar sıraladığı tiplere ayırmıştır. Bunlar sırasıyla öğrenme biçimine göre, *yaratıcı (yenilikçi)*, *analitik*, *sağduyulu ve dinamik* öğrenenlerdir (Tendy ve Geiser, 1997: 11-12). McCarty ayrıca, sınıflamasında beyin yarıküreleri üzerinde yapılan araştırma bulgularından da istifade etmiştir.

Modelde bilgi edinme süreci ve algının bütünlüğü önemlidir. Bu kapsamda McCarty'nin tipleri şu şekilde açıklanabilir (McCarthy, 1990:32; McCarthy, 1997:46-51; Tekez, 2004:22; Bengiç, 2008:34-36; Özer, 2010:17-18):

- *1. Tip - Yaratıcılar (Yenilikçiler):* Bu tip öğrenenler için kişisel değerler önemlidir. Sosyal etkileşim ön plandadır, otoriteye saygı duyan, yenikçi, yaratıcı ve girişimci özelliklere sahiptirler. Deneyimlere değer verir ve kendi deneyimlerine güvenirlir. Bilginin somut deneyimler sonucunda elde edileceğine inanır, deneyimleri ile yeni bilgiler arasında ilişki bulmaya çalışarak olaylara farklı açılardan yaklaşabilirler. Değerleri ilişkilerine göre yargılama eğilimleri vardır. Öğrenmek için bir neden olması yeterlidir. Karşı tarafı dinler, izler, soru sorar, tartışır, fikirlerini ve deneyimlerini paylaşırlar. Grup çalışmasına yatkındırlar ve beyin fırtınası tekniğini sıklıkla kullanırlar.
- *2. Tip - Analitikler:* İyi bir gözlemcidirler. Gözlemlerini daha önce edindikleri bilgiler ile birleştirerek teoriler oluştururlar. Herhangi birproblemlerle karşılaştıklarında mücadele eden, gerçeklere dayalı yargı yapan, önemli olan şeyleri bilmeye gereksinim duyan ve var olan bilgiye yenilerini katmak için çabalayan kişilerdir. Çalışkan, sabretmeyi bilen, düşünceli ancak otoriteye tam uyum sağlayamayan, hatta bu nedenle otoritenin yönergelerini değiştirme ihtiyacı duyan bir yapıları vardır. Öğrenme sürecinde fikirler üzerinde düşünür, uzman görüşlerini önemser, ayrıntıya önem verir ve sistematik bilgiye ulaşmak isterler. Geleneksel sınıf ortamından hoşlanırlar, fikirlerden etkilenir, zihinsel etkinlikleri sever ve okula gitmekten zevk alırlar. Seminerler, sunumlar, bağımsız okumalar, bireysel araştırmalar ve fikir tartışmaları öğrenmelerini kolaylaştırabilir.
- *3. Tip - Sağduyulular:* bu tür öğrenenler, fiziksel özellikleri ile dikkat çekmek isterler. Problemlerle karşılaştıklarında çözüm arayan, açık sözlü, pratik kişilerdir. Objeler, onlar için kullanışlı ve yararlı ise değerlidir,

otorite gereklidir ancak tam bağımlılık gereksizdir. Bu nedenle otoriteden bağımsız çalışmayı tercih ederler. Risk alabilir, farklı yöntemler kullanabilirler. Stratejik düşünebilen, deneyleri seven, becerikli olan sağduyulu öğrenenler, dokunarak, hissederek, inşa ederek, gösteri yaparak, deneme ve yanılmalarla öğrenirler. Geleneksel sınıf ortamları ihtiyaçlarına cevap vermez.

- **4.Tip - Dinamikler:** Kendilerine güvenen, kendinden memnun, heyecanlı, hareketli, meydan okuyucu ve macera sevenler bu grubu oluşturur. Olayların üzerine korkusuzca gidebilir, sorunların arkasındaki nedenleri anlayabilir, parçaları bir araya getirerek bütüne ulaşabilir, sorunları analiz-sentez yoluyla çözebilirler. Otoriteyi fazla dikkate almazlar. Yaşantı ve uygulamayı bir araya getirerek deneme yanılma yoluyla öğrenmeyi, araştırmayı ve keşif yapmayı sever, değişen şartlara uyabilir ve başkaları ile kolay ilişki kurarlar. Okul onlar için sıkıcı ve fazla sistematiktir. Bağımsız çalışmaları tercih ederler, başkalarına öğrettiklerinde, rol yapma, drama simülasyon ve oyunlarla daha iyi öğrenirler.

Kısaca McCarthy, beynin işlevlerine bağlı olarak bireyin gerçekleri algılaması ve gerçeklere tepkiler vermesi sonucunda onda yerleşik bir kalıbın oluştuğunu, oluşan bu kalıbın, bireyin bilgileri, becerileri ve fikirleri birleştirmesinde, bilgiyi uyarlayıp, anlamlandırmasında önemli rol oynadığını ifade etmektedir (Çelik, 2004:53). Ayrıca McCarty, Kolb'un kuramını geliştirmesi ve uygulamaya dönüştürmesi açısından da önemlidir.

### **3.2.6.9. Honey Mumford öğrenme biçimi modeli**

Peter Honey ve Alan Mumford (1986) tarafından, Kolb'un çalışmalarına dayandırılarak oluşturulan model, eylemciler, düşünenler, kuramcılar ve pragmatistler olmak üzere dört farklı kategoriye ayrılmaktadır (Sadler, 1997:53; Rayner ve Riding, 1997:16). Modele göre, her birey kendi öğrenme biçimi bilmeli ve kullanarak fırsatları yakalayabilmelidir. Böylece öğrenme kolaylaşacak ve en yüksek verime ulaşacaktır.

Honey ve Mumford modelini açıklayan dört kategori aşağıdaki şekilde açıklanmıştır (Honey ve Mumford, 2006:1-4; Shaw ve Marlow, 1999:224; Güven, 2004:43-44; Astin, Closs ve Hughes, 2006:477; Stash, 2007: 105-106; Atlı, 2009:25).

- **Eylemciler:** İçinde buldukları zaman ve mekâna hâkim, yeni deneyimlere açık, değişim yanlısı ve önyargısızdırlar. Sezgisel düşünme gücünden yararlanarak karar verme eğilimindedirler. Açık fikirli, meraklı, şüpheli olmayan, önce hareket eden sonra değerlendiren, etkinlikten etkilige koşan, devamlı arayış içinde olan, girişimci, ilgi odağı olmayı seven, iletişim becerileri yüksek yapıdadırlar. Her şeyi en az bir kez deneyimleme istekleri vardır. Problem çözümünde beyin fırtınasından yararlanırlar, grup çalışmasını

severler. Heyecanlıdırlar, heyecan öğrenmelerinde motivasyon yaratır. Toplantılara başkanlık etmek ve tartışmaları yönetmek isterler. Ancak, araştırma sürecinde odaklanmaya ihtiyaç duyarlar, kuralları sevmezler, uzun uygulamalar ve uzun süren pekiştireçlerden sıkılırlar. Gereksiz risk alır, düşünmeden eyleme geçebilir, tepkisel davranabilir ve hazırlıksız hareket edebilirler. Devamlı ilgi odağı olma isteği ve ihtiyacı içindedirler. Pasif öğrenme ortamlarında, geri planda kaldıklarında, karmaşık veri analizlerinde ve sınıflandırmalarda, bireysel faaliyetlere yönlendirildiklerinde, sebep-sonuç ilişkilerini kurmada, tekrarlamalarda, esnek olmayan talimatlar verildiğinde, dikkat gerektiren işlerde öğrenmekte zorlanırlar.

- *Düşünenler:* Geri planda durarak gözlem yaparlar. Harekete geçmeden önce düşünür, kendilerine zaman tanırırlar. Olayları baştan sona ele alır, tüm verileri ve kaynakları değerlendirir, derinlemesine analiz yapar ve araştırırlar. İhtiyatlıdırlar, tartışmalara fazla katılmaz, yorum yapmaz, başkalarının söylediklerini dikkatle dinlerler. Sakin, hoşgörülü, ayrıntılara önem veren, özenli, dikkatli ve başkalarının düşüncelerini dinleyen bir yapısı vardır. Ancak, karar sürecinde yavaş olma, aşırı tedbirli olma, başkalarına uzak durma, risk taşımayan işlerle uğraşma ve katılımcı olmama gibi özellikleri de olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Düşünen stile sahip kişiler, kendilerine harekete geçmeden önce düşünme fırsatı sağlandığında, hazırlık süresi uzun tutulduğunda, zaman sınırlaması olmadan özgürce karar verebildiklerinde iyi bir şekilde öğrenebilirler. Ancak, baskı gördüklerinde, acele etmeleri istendiğinde, ilgi odağı olmaları için zorlandıklarında, hazırlıksız yakalandıklarında, ani fikir üretmeleri istendiğinde, kısa talimatlar ve kısa süre verildiğinde öğrenemeyebilirler.
- *Kuramcılar:* Çevreyi kendilerine göre düzenler, olayları mantık çerçevesine oturtur ve kendilerince bir sıraya koyarlar. Mantıklı olan her şey iyidir prensibini kabul ederler. Planlı, düzenli, sorunları adım adım düşünüp çözen, analiz ve sentez kabiliyetleri yüksek, sistemin hiyerarşisinden, ana kurallarından, ilkelerinden yararlanan bir yapıya sahiptirler. Bütünleştirici bilgiye sahip, parçaları bir araya getirebilen, analitik çalışabilen, mükemmeliyetçi, gerçekçi, nesnel, objektif, disiplinli, istikrarlı, araştırmacı özelliklere sahiptirler. Ancak, belirsizlikten hoşlanmaz, düzensizliğe tahammül edemez, öznel ve sezgisel yargılardan uzak dururlar, sosyal ve duygusal ilgileri önemli bulmaz, mantık dışı her şeyi reddederler. Derinlemesine araştırma yapabildiklerinde, anlam ihtiyaçlarını giderdiklerinde, fikirlerin bir parçası olduklarında, mantıklı, akılcı, ilkeli ve yöntemli faaliyetler yaptıklarında, açık ve planlı, belirlenmiş hedefler sunulduğunda, ilginç fikirler karşısında, karmaşık durumlara ortak edildiklerinde daha iyi öğrenirler. Amacın açık ve net olmadığı durumlarda, duyguların ön planda olduğu faaliyetlerde, belirsizlik durumlarında, mantıklı olmayan yöntem ve tekniklerle ilerlemeye çalışıldığında, yüzeysel ve doğruluğu şüpheli konularda, bilgi seviyesi düşük insanlarla birlikte aynı ortamda bulduklarında öğrenmede güçlük çekebilirler.
- *Pragmatistler:* Pragmatistlerin, uygulama yanlısı, yeni deneyimlere açık, risk altında çalışabilen, grup çalışmasına yatkın bir yapısı vardır. Tartışmalara katılmayı sever, yenilikleri takip eder, fırsatları kollar, yakaladıkları fırsatları hemen pratiğe dökmek isterler. Gerçekçi, güvenilir ve sistemlidirler. Hedef



odaklı çalışır, pratik olan her şeyi denemek ister, problemleri fırsat olarak görürler, ancak sabırsız, aceleci, teorilerden uzak, ilke ve prensiplere karşı ilgisiz, fazla gözlem yapmayan, öğrendiklerini hemen uygulama telaşında olan, ilk akla gelen çözüme yönelen yapıları ve görev odaklı çalışmalarını olumsuz yönleri olarak sayılabilir. Yapılacak işle fırsatlar arasında bağlantı kurabildiklerinde, uzman kişilerle çalıştıklarında, model alabilecekleri faaliyetler içerisinde olduklarında, öğrendiklerini kısa sürede pratiğe dökebilecekleri ortamlar, teknikler ve yöntemler sunulduğunda, simülasyon uygulamalarında ve sonucu net ve açık, planlı aktivitelerde kolaylıkla öğrenebilirler. Ancak öğrendikleri bilgileri uygulama ortamı mevcut değilse, öğrenilen konuların aciliyeti yoksa, gerçeklikten uzak, teorik, prensipler ön planda ve uygulamaya ilişkin belirleyici faaliyetlerden yoksunsa, bireysel ve siyasal engellemeler varsa, ödül, prim vb. kendi yararına olabilecek kazanımlar yoksa öğrenmekte pek istekli davranmazlar.

Honey-Mumford öğrenme biçimi, düşünenler-teoriciler, teoriciler-pragmatistler, düşünenler-pragmatistler, eylemciler-pragmatistler olarak da birbirine benzeyen şekilde sınıflandırılmaktadır (Honey, Mumford, 2006:3).

Kolb öğrenme biçimi, Honey-Mumford öğrenme biçimi ile eşleştirildiğinde, Kolb'un aktif yaşantı öğrenme biçimi eylemcilere, yansıtıcı gözlem, düşünelere, soyut kavramsallaştırma, kuramcılara, somut yaşantı, pragmatistlere karşılık gelmektedir (Cassidy, 2004: 432). Görüldüğü gibi, öğrenme biçimi modelleri birbirinden etkilenmekte ve kuramsal yapıyı oluştururken birbirlerinden yararlanmaktadır.

### **3.2.6.10. Felder-Silvermann öğrenme biçimi modeli**

Richard M. Felder ve Linda K. Silverman, öğrenme sürecinde öğrenenlerin istenen hedeflere ulaşamadıklarını, öğrenme ortamına karşı ilgisiz, sorumsuz davrandıklarını, devam etmede zorlandıklarını ve başarısız olduklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretici ile öğrenenin iletişimini arttırmak ve öğreticilere çözüm sunmak amacıyla bir öğretim biçimi modeli geliştirmişlerdir.

Felder ve Silvermann modelinin başarısı, öğretim ve öğrenim yöntemleri dengesine bağlıdır. Bu nedenle geleneksel öğretim yöntemlerindeki öğretici yöntemleri ile öğrenme yöntemleri arasındaki uyumsuzluklar ortadan kaldırılmalıdır (Şimşek, 2007:57).

Felder-Silverman, öğrenenleri öğrenme biçimine göre beş kategoriye ayırmıştır. Bunlar, *algısal-sezgici öğrenenler*, *görsel-işitsel öğrenenler*, *tümevarım-tümdengelimci öğrenenler*, *aktif-yansıtıcı öğrenenler*, *sıralı-bütünsel öğrenenler*dir.

Bu sınıflamayı kısaca şu şekilde açıklayabiliriz (Felder ve Silverman, 1988:675; Felder, 1993:286-290; Felder, 1996:18-23; Felder ve Solomon, 2000; Felder ve Spurlin, 2005.103; Stash, 2007: 106-107).

- *Algısal ve sezgisel öğrenenler:* Gözle görünür, elle tutulur işlere, somut, metodolojik, uygulamaya ve işleyişe yönelimli ya da duygusal yaratıcı, yenilikçi ve kuramsal özellikli öğrenenlerdir. Algısal, duyuları aracılığıyla bilgileri alırken, sezgiseller hafızaları, düşünceleri ve hayal güçleri ile bilgilere ulaşmayı tercih ederler. Algısal bilgi odaklı, denemekten hoşlanan ve gerçek bilgi peşinde olan, ezberci kişilerdir. Problemleri bilinen yöntemlerle çözerler, bilinmeyen yeni durumlardan ve keşmekeşten hoşlanmazlar, zamanı doğru kullanamadıklarından test türü sınavlarda başarılı olamayabilirler. Sezgisel yönelimliler ise, teorik, ilkeli, yenilikçi olup ezberi sevmez, ayrıntıya önem vermez, karışıklıktan fazla etkilenmezler. Hızlı düşünürler ancak pek dikkatli değildirler. Sabırsız olmaları nedeniyle soruyu okumadan cevaba yönelirler ve bu da hata yapmalarına neden olur.
- *Görsel ve işitsel öğrenenler:* Görsel yönleri çok gelişmiş olan görsel öğrenenler en iyi resimlerden, grafiklerden, tablolardan, filmlerden vb. göze hitap eden öğretim materyallerinden öğrenir. Gördüklerini unutmazlar, ancak anlatılanı unutma eğilimleri yüksektir. Bu nedenle anlatılanların görsel öğeler ile desteklenmesi gerekmektedir. İşitsel öğrenenler ise, sese karşı duyarlıdırlar ve duyduklarını, duyup anlattıklarını uzun süre unutmazlar. En iyi öğrenme düzeyi, öğrendiklerini başkalarına aktarma aşamasında gerçekleşir. Geleneksel öğrenme ortamlarında, konuşma ve yazının fazla olduğu ortamlarda daha başarılıdırlar.
- *Tümevarımcı ve tümdengelimci öğrenenler:* Tümevarımcı öğrenenler, parçadan bütüne, tümdengelimci öğrenenler bütünden parçaya ulaşarak öğrenme becerisine sahiptirler. Tümevarım yöntemi ile öğrenenler gözledikleri, ölçtükleri ve elde ettikleri ayrıntılı bilgiler yardımı ile genele ulaşırlar. Tümdengelimci öğrenenler ise tam tersi, önce genel kuralları öğrenir, daha sonra dallara ayırarak özele doğru hareket ederler. Bazı öğrenenler bu iki yöntemi mantık süzgecinden geçirerek kullanabilmektedir.
- *Aktif ve yansıtıcı öğrenenler:* Aktif öğrenenler deneme-yanılma yöntemini fazlaca kullanan, grup çalışmasını seven, dışa dönük gözlemlere önem veren, katılımcı öğrenenlerdir. Yaşayarak ve yaparak öğrenmelidirler, pasif kaldıklarında öğrenmeleri yavaşlar, hatta öğrenemezler. Yansıtıcı öğrenenler ise, düşünmeyi seven, içsel gözlemlere önem veren, bireysel çalışmayı tercih eden öğrenenlerdir. Konular hakkında düşünmelerine izin verildiğinde daha iyi öğrenirler.
- *Sıralı ve bütünsel öğrenenler:* Sıralı öğrenenler, doğrusal olarak ilerleyen, öğrenmede sıralamanın önemi üzerinde duran, problem çözmeye birbirini takip eden küçük adımları izleyerek sonuca ulaşmayı tercih eden öğrenenlerdir. Bir adım bitmeden diğerine geçmezler. İlişkiler arası

bağlantı kurmak önemlidir. Her aşamanın sabit zorlukta ve sıralı olması öğrenmelerini kolaylaştırır. Bütünsel öğrenenler ise, büyük adımlarla ve sıçramalarla hareket ederler. Bütüne odaklanır, problemleri bir bütün olarak algılar, ilişkileri yığınsal olarak küme şeklinde algırlar. Çözüm aşamasına nasıl ulaştıkları konusunu tam açıklayamadan birdenbire ulaşırlar.

Felder ve arkadaşları ayıca “Öğrenme Tipi İndeksi” adı altında bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Öğrenenlerin öğrenme biçimlerinin belirlenmesine yönelik olarak hazırlanan ölçme aracında dört boyut yer almaktadır. Bu boyutlar, aktif-ezberleyen, duyarlı-öngörülü, görsel-okuma ve sıralı-genel boyutlarıdır (Felder, 1996:18-23; Şimşek, 2007:58). Felder, Mühendislik öğrencileri üzerinde araştırmalar yapmış ve mühendislik eğitimlerinde maalesef bu öğrenme ortamının tersi uygulamaların bulunduğunu ifade etmiştir.

#### **3.2.6.11. Dunn ve Dunn öğrenme biçimi modeli**

Rita Dunn ve Kenneth Dunn tarafından ortaya konulan öğrenme biçimi modeli, kişilerin fizyolojik ve kişisel özellikleri göz önüne alınarak belirlenmiştir. Dunn’lar, 1960’lı yıllarda yaptığı çalışmalarla kişilerin birbirinden farklı şekilde öğrendiklerini ve farklı öğrenme yolları tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır. Dunn’lara göre, öğrenme sürecinde farklı öğrenme yöntemleri kullanılarak ve öğretim ortamları ayarlanarak, öğrenenlerin kişisel seçimleri belirlenebilir ve çevredeki uyarıcılar kişinin belirlenen öğrenme düzeyine ulaşmasında oldukça etkilidir (Özer, 2010:13; Çelik, 2004:44).

Dunn’lar öğrenme biçimini, kişinin yeni bir bilgiyi öğrenmeye başlamadan önceki hazırlığı da dâhil olmak üzere, öğrenme ve hatırlama aşamasında kullandığı kendine ait yöntemler, yollar olarak tanımlamıştır (Dunn, 1983:496).

Dunn ve Dunn öğrenme biçiminin temelini, biliş ve beyin yerleşim teorisinin oluşturduğu belirtilmektedirler (Otrar, 2006:56). Bu teoriye göre, kişiler beyinlerinin bazı bölgelerini daha aktif olarak kullanmaktadır. Beyin dört bölümden oluşmakta, birinci bölümün analitik olarak, olgusallıkla, mantıkla ve eleştirel düşünmeyle, ikinci bölümün organizasyon, planlılık, disiplin ve kararlı düşünceyle; üçüncü bölümün hareket, iletişim, insanlar arası etkileşim, sembolik karakterlerle ve dördüncü bölümün ise, görsellik, yaratıcılık, yenilikçilik ve sezgisel karakterlerle ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Kaya ve Akçin, 2002:33). Kısaca, Dunn ve Dunn

öğrenme biçimi modelinin, bilişsel seçimler ile iç ve dış koşullar arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan bir model olduğu söylenebilir.

Dunn ve Dunn öğrenme biçimi modeli, bireysel tercihlere odaklı bir modeldir. Model, öğrenme aşamasında bir kişiye uygun olan ortam, yöntem ve tekniğin, başka bir kişi için uygun olmayabileceğini, kişilerin öğrenme biçimleri arasında farklılıklar olduğunu, öğrenenlerin kendi öğrenme biçimlerine uygun çevre, kaynak ve yöntem bulduklarında daha başarılı olduklarını, öğretmenlerin, öğrenme biçimini bilmeleri durumunda, öğretirken daha uygun yöntem ve teknikler kullanabilecekleri temeline dayanmaktadır. Ayrıca öğrenenlerin kendi öğrenme biçimlerini bilmesinin, kendilerini geliştirmede yararlı olacağını, yeni ve zor bir bilginin öğrenilmesinde öğrenme biçiminden yararlanılarak daha etkili biçimde öğrenilebileceği ortayakoymaktadır (Otrar, 2006:57; Zahal, 2014:26).

Dunn ve Dunn, bireylerin öğrenme sürecindeki tercihlerini çevresel şartlar, duygusal özellikler, sosyal seçimler, fizyolojik özellikler ve psikolojik özellikler olmak üzere beş alanda ele almışlardır. Dunn'lar, bireylerin öğrenme biçimlerinin ve akademik bilgi davranışları kazanmadaki yeteneklerinin, bu beş grup içinde yirmi bir ayrı faktörden etkilendiğini, başarı ve öğrenme yeteneklerinin bu faktörler tarafından yönlendirildiğini, bireylerin öğrenme biçimlerinde bu faktörler dışında başka faktörlerin etkili olamayacağını belirtmişlerdir. Bu özellikler her bireyde farklı baskınlıkta bulunabilir. Öğrenme sürecini bazı unsurlar doğrudan etkilerken, bazıları dolaylı olarak etkilemektedir (Dunn, 1983:497; Riding ve Rayner, 1998:68; Çelik, 2004:45; Çakıroğlu, 2014:35).

Dunn ve Dunn belirtmiş oldukları beş alana uygun olarak öğrenme biçimlerinin özelliklerini aşağıdaki şekilde açıklamışlardır (Dunn ve Dunn, 1979:239-240; Dunn, 1983:497:500; 1983b:60-61; Dunn ve Dunn, 1987:55-59; Dunn, 2001:69-70; Dunn, Denig ve Lovelace, 2001:7-9; Honigsfeld ve Dunn, 2006:15; Dunn, Honigsfeld, Doolan, Bostrom, Russo, Schiering, Suh ve Tenedero, 2009:136).

- *Çevresel unsurlar*: Öğretim ortamının tasarımı, yerleşme düzeni, ses, ısı ve ışık olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Her bir birey bu uyarandan farklı şekilde etkilenir.
- *Duygusal (hislere bağlı) unsurlar*: Motivasyon, kararlılık, dikkat ve odaklanma derecesi, kontrol odağı, ilgileri, sosyalleşme, sabır, sorumluluk duygusu, risk alma isteği, yapısalcılık öğrenenlerin öğrenmede ısrar

etmesi, etmemesi, otoriteye karşı verdiği cevaplar duygusal boyutlar içinde değerlendirilmektedir.

- *Psikolojik unsurlar*: Öğrenme biçimlerinin bilişsel boyutudur. Beynin yarı kürelerini kullanma, bilgiyi algılama, kodlama, işleme, hafızada tutma, kodlanan bilgiyi çözme, analitiklik, bütünsellik, karar verme, tepki verme, sakinlik gibi psikolojik faktörlerle ilgilidir.
- *Sosyolojik unsurlar*: Öğrenme biçiminin bu boyutu bireyi tek ve grup içinde öğrenme açısından ele alır. Bireyin öğrenmeyi seçtiği sosyal ortamla ilişkilidir. Grupla öğrenme, takım çalışması, otorite biçimi, yetişkinlerden yardım, bireysel çalışma, bireysel tercihler, öğrenmenin diğer yolları ile ilgilidir.
- *Fizyolojik unsurlar*: Öğrenme süreci esnasında en iyi öğrenmenin gerçekleşeceği zaman dilimi, bir şeyler yeme, içme, oturma ya da hareket etme ihtiyacı fizyolojik unsurlar arasında yer almaktadır. Ayrıca, duygusal algı altında; görsel, işitsel, kinestetik, dokunma ve tat alma kavramlarıdır. Görsel tercihler, okuma, şekiller, grafikler, çıktılar; işitsel tercihler, dinleme, ders anlatma, tartışma ve kayıt etme; dokunsal tercihler, ellerini kullanma, altını çizme, not alma; kinestetik tercihler, vücutla hareket, oyun, drama, tasarım vb. gibi bireyin öğrenme tercihlerini yansıtır.

Dunn ve Dunn, etkin öğrenme için yukarıda sayılan tüm unsurların dikkate alınarak öğrenme sürecinin yürütülmesi gerektiğini ifade etmektedir.

### **3.2.6.12. Grasha ve riechmann öğrenme biçimi modeli**

Öğrenme biçimleri ile ilgili olarak bir başka sınıflamada Tony Grasha ve Sheryl Hruska-Reichmann tarafından yapılmıştır. Grasha ve Reichmann lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalar sonucunda, Dunn ve Dunn öğrenme biçimi modeline benzeyen üç boyutlu bir model geliştirmişlerdir (Gökdağ, 2004:29; Güven, 2004:23; Karakış, 2006:77-78).

Bu üç ana boyut çerçevesinde öğrenmenin dinamiklerine dikkat çeken Grasha ve Reichmann, bireyin deneyimler sonucunda öğrendiğini, deneyim edinme aşamasında ise, birçok farklı yöntem kullandıklarını ve öğrenme sürecinde bireylerin çoğunun bu yollardan birkaçını bir araya getirdiğini belirtmişlerdir (Deveci, 2011:61)

Grasha ve Reichmann'ın öğrenme biçimi modeli, katılımcı-kaçıngan, rekabetçi-paylaşımçı, bağımlı-bağımsız olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Boyutların açıklaması kısaca şu şekildedir (Grasha, 1996:128-169; Riding ve Rayner, 1998:70-71; Arslan ve Uslu, 2014:343; Özer, 2010.14-15).

- *Katılımcı-Kaçıngan Öğrenme Biçimi*: Bu öğrenme biçiminde, öğrenenlerin öğrenme ortamındaki kişisel istekleri, öğrenme sürecindeki tepkileri ve

tutumlarını ölçmek amaçlanmaktadır. Katılımcı öğrenme biçimine sahip kişiler, sorumluluk sahibi, öğrenme ortamındaki faaliyetlerden hoşlanan, grup çalışmasından zevk alan özelliktedirler. Çalışmalara aktif olarak katılır, öğrendikleri bilgileri paylaşır, tartışmaları sever ve klasik sınavlarda başarılı olurlar. Analiz-sentez ve yorum kabiliyetleri yüksektir. Çekingen öğrenme biçimine sahip olanlar, öğrenme faaliyetlerine ilgisiz ve sıkıldandırırlar. Öğrenme ortamındaki faaliyetlere katılmaz, öğrendiklerini paylaşmaz, ödevlerden hoşlanmaz ve öğrendiklerinin nasıl işlerine yarayacağını anlatılmasını beklerler. Karşılıklı iletişimin olduğu faaliyetlerden uzak durmaları nedeniyle, uzaktan öğretim faaliyetleri bu tür öğrenenler için uygundur.

- *Rekabetçi-paylaşımçı öğrenme biçimi:* Bu öğrenme biçimi kişinin motivasyonunun arkasındaki yönlendirmeler ile ilgilidir. Rekabetçi öğrenme biçiminde öğrenenler en iyi, en başarılı ve en ünlü olmak için arkadaşları ile devamlı bir yarış içindedirler. Devamlı kazan-kaybet stratejisiyle hareket ederler. Kazanmak tek amaçtır. Aldıkları notların önemi çok büyüktür, yaptıkları her faaliyetin diğerleri ile karşılaştırılmasını isterler. Öğretici merkezli ortamları sevmezler. Eğitici oyunlar, sanal değerlendirmeler öğrenmelerine yardımcı olur. Paylaşımçı öğrenenler ise, katılımcılar gibi faaliyetlerin sonunda öğrenirler. Öğretici ile iş birliği yapar, başkaları ile ortak projelerde küçük gruplarla çalışmayı tercih eder, grup olarak yapılan her faaliyetten hoşlanır, düşüncelerini ve eylemlerini paylaşırlar.
- *Bağımlı-bağımsız öğrenme biçimi:* Öğrenme çevresinin denetimi ile ilgili tutumlarla ilgilidir. Bağımlı öğrenme biçimine sahip öğrenenler için öğreticinin ve arkadaşlarının yönlendirmeleri büyük önem taşır. Öğreticileri bilgi kaynağı olarak benimser, otoriteye saygı duyar ve söyleneni yaparlar. Gereksiz şeyleri öğrenmekten kaçınır ve fazla merak etmezler. Öğrenme sürecinde baştan itibaren verilen talimatlar ve hedeflerin açıklığı başarıyı artırır. Bağımsız öğrenenler ise, başkalarına bağımlı olmayan her durumdan hoşlanırlar. Bireysel çalışmalarını seven, meraklı, kendine güvenen kişilerdir. Öğretim sürecinin öğrenen merkezli olmasını ister, öğrenen odaklı projelerden ve ödevlerden hoşlanırlar.

Grasha ve Riechmann öğrenim biçimi modelini diğer modellerden ayıran bir başka özelliği de öğretim biçimini; uzman, biçimsel otorite, bireysel model, kolaylaştırıcı ve delege olmak üzere beş kategoriye ayırarak açıklamasıdır(Grasha, 1996:154).

Grasha ve Reichmann öğrenme biçimi modeli, tüm öğrenenlere hitap eden bir yapıya sahiptir. Her birey bu biçimlerden bir kaçına birden sahiptir. Ancak bunlardan biri ya da ikisi diğerlerinden öne çıkabilmektedir. Deneyimler sonucunda öğrenme biçimleri birbirine kayabilir. Bu öğrenme biçimlerinin etkinliği öğrenen, öğretici ve diğerlerinin etkileşimine odaklıdır (Riding ve Rayner, 1998).

### 3.2.6.13. Curry öğrenme biçimi modeli

Curry, “Soğan Modeli” olarak adlandırdığı öğrenme biçimi modelinde, öğrenme davranışlarının, bilginin transferi sürecinde kişilik boyutları ve çevre tarafından kontrol edildiğini belirtmekte ve öğrenme biçimi modelini içten dışa doğru sıraladığı dört boyutla açıklamaktadır (Curry, 1983:19, Sadler-Smith ve Riding, 1999:356, Cassidy, 2004:421-423; Çelik, 2004:56; Baydar, 2012:31-32).

- *Kişilik*: Öğrenme biçimi modelinin katmanları içinde en merkezde bulunan, göreceli olarak değişmeyen ya da en az değişen kararlı kısmıdır. Bilginin kazanılması ve bütünleştirilmesi aşamasında kullanılan yaklaşımların üzerinde önemli etkisi vardır.
- *Bilgiyi işleme*: Bilginin nasıl algılandığı, işlendiği ve özümsemişliğinin açıklandığı, bu süreçte bireyin tercihlerini ve seçtiği yaklaşımları ifade eden ikinci katmandır.
- *Sosyal etkileşim*: Bireyin öğrenme ortamındaki davranışları ve etkileşimi ile ilgili olan üçüncü katmandır.
- *Öğretimsel tercih*: Öğrenme ortamının çevresel koşullarını ifade eden ve bireyin öğrenme biçimini tanımlayan en dıştaki kabuk katmandır.

Chen’e göre Curry’nin kişilik katmanı; Witkin, Schemck, Kolb, Gregorc, McCarty öğrenme biçimlerini ve Myers-Briggs tip belirleyicisinin bilgi işleme boyutunu, sosyal etkileşim katmanı, Grasha ve Reichmann öğrenme biçimi modelini, öğretimsel tercih katmanı, Dunn’ların ve Keefe’nin modellerini kapsamaktadır (Bengiç, 2008:17).

Curry’nin modeline göre, ilk katmanda yer alan kişilik en az değişim gösteren katmandır (İnal, 2013:38). Görüldüğü gibi, içten dışa doğru gidildikçe değişim daha gerçekleşebilir bir hal almaktadır.

### 3.2.6.14. Keefe ve Monk öğrenme biçimi modeli

Keefe ve Monk tarafından geliştirilen öğrenme biçimi modelinde öğrenme, bellek kullanımı ve bilişsel beceriler çerçevesinde tanımlanmıştır. Öğrenme, biliş ile yapılacak iş arasında gerçekleşen etkileşim sonucunda gerçekleşmektedir (Bebek, 2004:29).

Model, bilişsel stil, öğrenme biçimi ve bilgi işleme kuramlarının karışımına dayandırılmaktadır (DeBello,1990:207). Modelde bilişsel beceriler, algısal tepkiler, çalışmaya yönelik öğretimsel seçimler olmak üzere üç temel boyut üzerinde

durulmuştur. Dunn'ların modeline benzeyen modelin boyutları kısaca şu şekilde açıklanabilir (Riding ve Rayner,1998:74-75).

- *Bilişsel beceriler:* Bilgi işleme sürecindeki analizi, durumsal ayrımı, sınıflandırmayı, birbirini takip eden ve aynı andaki işlemleri ve hafızayı kapsamaktadır.
- *Algısal tepkiler:* Görsel, işitsel ve duygusal işleme tepkilerini kapsamaktadır.
- *Çalışmaya yönelik öğretimsel seçimler:* Çevre koşullarını ve güdülenmeye bağlı faktörleri kapsamaktadır. Bunlar; direnmeye odaklılık, sözel risk yönelimi, müdahale yöntemi seçimi, duruş şekli, zaman seçimi (sabah, öğle, akşam, gece), hareket, ses, aydınlatma seçimi vb.dir.

Ölçeği, bilgisayar üzerinde uygulanan, 42 sayfadan oluşan 126 maddeyi kapsayan bir araçtır. Keefe'ye göre, bu araç öğrencilerin bilişsel düzeylerini belirleyebilmekte ve sonuçlara yönelik olarak müdahale şansı ve tedbir alabilme imkanı sunabilmektedir (Bebek, 2004:30).

### **3.2.6.15. Ramirez ve Castenada çocuk oranlama formu**

Öğrenme biçimlerinin sabit olmadığını, değişebileceğini belirten Ramirez ve Castenada'ya göre, bilişsel biçim farklılıkları ve kültürel farklılıklar öğrenme biçiminin temelini oluşturmaktadır. Ramirez ve Castenada, bilişsel biçim farklılıklarını Witkin ve Letteri gibi, alan bağımlı ve alan bağımsız olarak ifade etmektedir. Ancak alan bağımsızlığı olumlu olarak ele alan özellikleri işaret etmektedir (Çelik, 2004:60).

Alan bağımlı öğrenenler, grupla çalışmayı seven, çevrelerine duyarlı ve olumlu yetişkin modeline cevap veren, ancak başkalarının alanlarına girmeye duyarlı öğrenenlerdir. Farklı yolları fazla denemezler ve bu durumlarda kendilerini güvende hissetmezler (İnal, 2013:28).

Ramirez, öğrenme biçimlerinin belirlenmesini karışık bir mesele olarak görmektedir. Bu nedenle küçük gruplarla çalışmayı tercih etmiştir. Bireyin soysal Ramirez'e göre, öğrenme biçimlerinin belirlenmesi, öğrenme açısından olduğu kadar öğrenme biçimlerinin eşleştirebilmesi açısından da önem taşımaktadır. Amaçlanan, baskın öğrenme biçiminin ortaya çıkarılması ve birinin diğerine tercih edilmesinin önüne geçilmesidir. Ramirez'in ölçme aracı öğrenenin kendini rapor etmesine dayanmaktadır (Aşkın, 2006:76-77).



Öğrenme biçimleri daha önce söz konusu edilen kaynaklar doğrultusunda bireylerin öğrenme tercihleri, tercihleri sonucu ortaya çıkan davranışları, karar verme durumundaki hızları, bilgiyi özümleme stilleri, problem çözmedeki stratejileri, öğrenme deneyimleri ve seviyesi, kişilik özellikleri, öğrenmenin duygusal ve toplumsal boyutları gibi faktörler ele alınarak sınıflandırılmaktadır (Küçük, 2010:54). Bazı modeller öğrenme biçimlerini, içerdikleri değişken sayısıyla, bazıları bilişsel, psikolojik boyutlarına göre, bazıları da bilgi işleme yöntemine ve öğrenme biçimlerinin zamanla değişip değişmemesine göre de sınıflandırmaktadırlar.

Bireyin öğrenme biçimlerinin sınırları kesin olarak çizilememektedir. Birey ortaya konulan öğrenme biçimlerinden birine ya da birden fazlasına ait özelliklere sahip olabilmekte, tek bir ölçüte göre tanımlama bazen yeterli olmamaktadır. Öğrenme biçimi ile ilgilenen kuramcılar insanların hangi şekilde öğrenmekten hoşlandığını incelemişler (Sternberg, 2009:26) ve öğrenme biçimlerini belirlemeye çalışmışlardır. Sonuç olarak, her kuramcı kendi öğrenme biçimi sınıflamasında kendince önemli olan bazı belirgin özellikler üzerinde durmayı tercih etmiştir.

Bireylerin farklı yollarla bilgi ve tecrübe edindiği söylenebilir. Aynı zamanda bireyin bu tercihleri öğrenme biçimlerini açıklamaktadır. Birey kendi öğrenme biçiminin farkında olursa, bunu geliştirebilir. Bazı durumlarda öğrenme biçimleri arasında geçişler yaşanabilir ve bu ona belli oranda bir avantaj da sağlar. Öğreticiler, öğrenenlerin birden fazla öğrenme biçimine sahip olacağını bilmelidir. Öğretim yöntemleri bu nedenle esnek olmalıdır. Okullarda genellikle analitik öğrenenlere hitap eden geleneksel düz anlatım yöntemleri ağırlıktadır. Oysaki sadece bir tip öğrenenlerin mevcut olmadığı, bir tipten fazla öğrencinin var olduğu unutulmamalıdır. Öğrenenler, öğretim süreci sonunda kendilerinde oluşan değişikliklerin ve ulaştıkları bilgilerin farkına varabilmelidirler. Bu nedenle esnek ve çok yönlü öğretim planları hazırlanmalıdır.

### **3.2.7. Öğrenme biçimleri konusunda yapılan çalışmalar**

Öğrenme Biçimleri ile ilgili olarak yapılmış çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalar arasında, kullanılan ölçeklerin Türkçe'ye çevrilmesi ve uyarlanması, öğrenme biçimlerinin tespiti, yaş, cinsiyet ve çeşitli değişkenlerle ilişkisi, tutumlar ve beyin yarım küreleri arasındaki ilişkileri ele alan araştırmaların sayısı oldukça

fazladır. Yapılan bu araştırmalardan bazılarının amaçları ve sonuçları aşağıda zet olarak iki başlık altında değerlendirilmeye çalışılmıştır.

### **3.2.7.1. ğrenme biçimleri ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar**

ğrenme biçimi ile ilgili araştırma konularından bazıları lme araçlarının Türkçe’ye çevrilmesi ve alanyazına kazandırılması çalışmalarıdır. Bu kapsamda, Kolb ğrenme Biçimi Envanteri’nin Türkçe’ye çevrilerek kullanılabilmesi amacıyla, Aşkar ve Akkoyunlu tarafından yapılan araştırmada, lğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, araştırmaya katılan öğrencilerin branşlarına göre öğrenme biçimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin %65’inin özümseyen, %17’sinin ayrıştıran, %11’inin değiştiren ve %7’sinin ise yerleştiren öğrenme biçimini benimsediklerini saptamıştır. Alanlara göre, sosyal bilim ğrencilerinin %73’ünün ve fen bilimi ğrencilerinin %74’ünün özümseyen; mühendislik ğrencilerinin ise, %83’ünün ayrıştıran öğrenme biçimini tercih ettikleri saptanmıştır. Envanterin geçerli ve güvenilir olduğu ve araştırmalarda kullanılabileceği ortaya konmuştur (Aşkar ve Akkoyunlu 1993). Ayrıca, Kolb’un ğrenme Biçimi Envanteri’nin ikinci versiyonu Türkiye’de ilk kez bu araştırmada kullanılmıştır. Benzer bir alışma Kolb’un III. versiyonu üzerinde yapılarak, envanterin ilköğretim ğrencilerinin öğrenme biçimlerinin belirlenmesinde kullanılabilceği belirtilmiştir (Gencel, 2007).

Dunn ve Dunn ğrenme biçimleri modeli temel alınarak geliştirilen ‘‘Marmara ğrenme biçimleri Testi’’ nin geçerlilik, güvenirlik denemelerinin de yapıldığı ve 9-11 yaş ilköğretim ğrencilerinin öğrenme biçimleri ölçmek amacıyla yapılan başka bir araştırmada ise, geliştirilen lğin geçerli ve güvenilir olduğu, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin, cinsiyete, yaşa, sosyo-kültürel duruma, devlet okulu veya özel okulda okuma değişkenlerine göre birkaç alt boyut dışında anlamlı bir farklılık göstermediği, okul öncesi eğitim alıp almamaya göre ortaya çıkan birkaç alt boyuttaki farklılıkların ise daha anlamlı olduğu bulunmuştur (şimşek, 2007).

Alanyazında, ğrenme biçimlerinin belirlenmesine ve çeşitli değişkenler ile ilişkilerine yönelik araştırmalarda oldukça fazladır. Bunlardan birisi, niversite öğrencileri ile ğretim üyelerinin öğrenme biçimlerinin belirlemesi ve karşılaştırılmasına yönelik olarak yapılan araştırmadır. Araştırmada Kolb ğrenme Biçimi Envanteri kullanılmış, öğrenme biçimleri ile çeşitli değişkenler arasındaki

ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretim üyelerinin yaş ile öğrenme biçimleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken, öğrenme biçimleri ile cinsiyet, akademik unvan, bölümün puan türü ve doktora yapılan üniversite arasında anlamlı bir farkın olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan kız öğrencilerin ayrıştırıcı, kadın öğretim üyelerinin yerleştiren erkek öğrencilerin ayrıştırıcı ve özümseyen, erkek öğretim üyelerinin ise erkek öğrencilere nazaran daha fazla değiştiren öğrenme stilline sahip oldukları, öğrencilerin başarı puanları ile öğrenme biçimleri arasındaki farkın ise anlamlı olduğu saptanmıştır (Ergür, 2000).

Yetişkinler üzerine yapılan araştırmada ise, okul yöneticileri, müfettişler ve öğretmenlerin öğrenme biçimleri belirlenmeye çalışılmış ve araştırmaya katılan yetişkinlerin yerleştiren ve ayrıştırıcı öğrenme biçimine sahip olduğu belirtilmiştir (Yıldırım, 2007).

Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmada ise, öğretmenlerin yarısının ayrıştırıcı, daha sonra sırasıyla özümseyen, yerleştiren ve değiştiren öğrenme biçimlerine sahip oldukları belirtilmiştir (Koçakoğlu 2010). Demir (2006) araştırmasında benzer bir sonuç ile Türkçe öğretmen adaylarının en fazla ayrıştırıcı stili benimsediklerini, en az ise yerleştiren öğrenme biçimini benimseyenlerin olduğunu belirtmiştir.

Yıldırım ve Aslantarafından yapılan diğer bir araştırmada ise, okul yöneticileri, müfettişler ve öğretmenlerin öğrenme biçimleri ve bazı yeterlilikleri arasında düşük pozitif ve negatif ilişki bulunmuştur (Yıldırım ve Aslan, 2008).

Öğrencilerin öğrenme biçimleri ve fizik öğrenme biçimlerinin arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmada, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin okul, bölüm ve cinsiyet gibi değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmada, Kolb Öğrenme Biçimi Envanteri ve araştırmacı tarafından uyarlanan Fizik Öğrenme Biçimi Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun ayrıştırıcı ve özümseyen öğrenme biçimini tercih ettikleri, erkek öğrencilerin, fizik öğrenirken kız öğrencilere göre aktif yaşantı öğrenme biçimini daha fazla kullandıkları, 10.sınıf öğrencilerinin, fizik öğrenirken somut yaşantı öğrenme biçimini, 9. sınıf öğrencilerine göre anlamlı derecede fazla tercih ettikleri, 9. sınıf öğrencilerinin fizik öğrenirken somut yaşantı öğrenme becerilerini normalden daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak, diğer öğrenme biçimleri ve fizik öğrenme biçimleri puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (Dinçer, 2007).

İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme biçimlerinin belirlenmesine yönelik olarak, Denizli ve Ağrı ili devlet okullarında yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin belirlenmesi ve sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerinin birinci olarak kinestetik, işitsel ve dokunsal öğrenme biçimlerini, ikinci olarak görsel ve bireysel öğrenme biçimlerini tercih ettikleri, olumsuz öğrenme biçimlerinin ise bulunmadığı tespit edilmiştir. İller arasından öğrenme biçimleri ile tercihleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunduğu, öğrenme biçimleri ile cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ailelerin sosyo-ekonomik durumları arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve öğrencilerin öğrenme biçimlerinin sosyal bilgiler dersindeki başarılarını anlamlı derecede etkilediği tespit edilmiştir (Bengiç, 2008). Bir diğer araştırmada ise, üniversitede okuyan öğretmen adaylarının internet kullanımı ile öğrenme biçimlerinin akademik başarı ve tutumlarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma bulgularında, internet destekli yapılan ödev uygulamalarında öğrencilerin cinsiyetleri ve bilgisayara sahip olma durumları ile birlikte öğrencilerin öğrenme biçimlerinin de başarıyı etkilediği tespit edilmiştir (Çömlek, 2009).

İnşaat bölümündeki, lisans ve yüksek lisans düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada ise, öğrencilerin öğrenme stil eğilimlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin baskın olarak herhangi bir öğrenme biçimine sahip olmadığı, tüm stillerin eşit sayılabilecek oranda dağıldığı saptanmıştır (Atlı, 2009).

Öğrencilerin baskın öğrenme biçimleri ile matematik öğretmenlerinin öğretme stillerini belirlemek ve öğrenme biçimleri ile öğretim stillerinin öğrencilerin matematik başarısı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada, öğrencilerinin yarısının katılımcı öğrenme biçimine, öğretmenlerin ise büyük bir bölümünün, temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim biçimine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme biçimleriyle, öğretmenlerinin öğretim biçimlerinin matematik başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şentürk, 2010).

Öğrenme biçimleri ile öğrenme stratejilerinin birbirini tamamlayan ve birbirlerini tamamladığında anlam kazanan iki öge olarak görüldüğü araştırmada, öğrenme biçimlerini ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Kolb Öğrenme Biçimi Envanteri'nin kullanıldığı araştırmada, Hangi öğrenme biçimini benimseyen öğrenci, hangi öğrenme stratejisini kullanmaktadır? sorusuna yanıt aranmaktadır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin çoğunun özümseyen, ayrıştırıcı ve dönüştüren öğrenme biçimine sahip oldukları, öğrenme biçimlerinin cinsiyete, akademik başarıya, sosyo-ekonomik düzeye, öğrenim alanlarına göre farklılaştığı ortaya konulmuştur. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin ile öğrenme stratejileri arasında bir ilişkinin mevcudiyeti de ortaya çıkarılmıştır (Güven, 2004). Benzer araştırmada da, öğrencilerin yine çoğunun özümseyen biçimi benimsedikleri ancak, öğrenme biçimi ile cinsiyet ve okunulan bölüm arasında anlamlı ilişki bulunmadığı, sınıf değişkenliği ile anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Ünal vd., 2013). Benzer bulgulara Can (2011) ve Özgür (2013) tarafından yapılan araştırmada da rastlanmaktadır.

Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğrenme stratejileri ve öğrenme biçimlerinin belirlenmesine yönelik araştırmada, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve mobilya dekorasyon öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin en fazla özümseyen; resim ve sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrencilerin, ayrıştırıcı ve değiştiren; okul öncesi öğretmenliği bölümünde bulunanların ise yerleştiren öğrenme biçimine sahip olduğu belirtilmiştir. Tüm öğrenciler ele alındığında, sayıları en fazla grubu özümseyen öğrenme biçimine sahip öğrenciler, en az grubu ise, ayrıştırıcı ve değiştiren öğrenme biçimine sahip öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme biçimleri ile öğrenme stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, öğrenciler eğitim felsefesi seçimlerine göre farklı öğrenme biçimini tercih etmektedirler. Daimici ve idealist eğitim felsefesini seçenler ayrıştırıcı, değiştiren ve özümseyen, realist, deneyci ve varoluşçu felsefeyi kabul edenlerin de özümseyen öğrenme biçimine sahip oldukları ortaya konmuştur (Duman, 2008).

İngilizceyi yabancı bir dil olarak öğrenmekte olan yetişkin öğrenenlerin sosyal etkileşime dayalı öğrenme biçimlerinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada, yetişkin öğrenenlerin en baskın öğrenme biçiminin katılımcı öğrenme biçimi olduğu tespit edilmiştir. Ancak, cinsiyete, gelir durumuna, eğitime ve medeni duruma göre, işbirlikçi ve yarışmacı öğrenme biçimlerinin daha baskın olduğu, yaşın ilerlemesi ile birlikte katılımcı öğrenme biçimine bir geçişin olduğu, programı bitirme arzularının

artması ile birlikte kaçınmacı öğrenme biçiminden uzaklaştığı belirtilmektedir(Deveci, 2011).

Öğrencilerin öğrenme biçimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan diğer araştırmalarda, en çok ayrıştıran ve özümseyen öğrenme biçiminin benimsendiği, yerleştiren ve değiştiren öğrenme biçimlerini benimseyenlerin ise sayıca az olduğunu belirtmişlerdir (Başbüyük vd., 2011; Numanoglu ve Şen, 2007; Bahar, Özen ve Gülaçtı 2009; Köseoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada ise, biyoloji öğretmen adaylarının yarısından fazlasının özümseyen, en az ise yerleştiren öğrenme biçimine sahip olduğu belirtilmiştir. Benzer bulgular, Mutlu (2006) tarafından yapılan araştırmada da ortaya konmuştur.

Öğrenme biçimleri ile başarı arasındaki ilişkileri ele alan araştırmaların sayısı da oldukça fazladır. Sosyal bilgiler öğretiminde, işbirlikçi öğrenme, öğrenme biçimleri ile akademik başarı ve cinsiyet ilişkisinin ele alındığı araştırmada, işbirlikçi öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yöntemi karşılaştırılmış, işbirlikçi öğrenme yönteminin öğrencilerin sosyal başarısını arttırdığı, her iki yöntemin de öğrencilerin öğrenme biçimlerini değiştirmediği, cinsiyete göre farklılık göstermediği, ancak işbirlikçi öğrenme yöntemi ile ders işleyen öğrencilerin işitsel ve kinestetik öğrenme biçimine sahip olanlara karşı daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Gökdağ, 2004).

Öğrenme biçimleri ile ders başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen ve matematik öğretmenliğini kazanan öğrenciler üzerinde yapılan diğer bir araştırmada, bazı öğrenme biçimleri ile matematik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve farklılığın üçüncü tip öğrenenler lehine olduğu tespit edilmiştir (Peker, 2005). Ancak, aynı yıl yapılan ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ve matematik öğretmenlerinin öğrenme ve öğrenme biçimleri üzerine yapılan diğer bir araştırmada, öğrencilerin öğrenme biçimleri ve öğretmenlerin öğretme stilleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (Ertekin, 2005).

Başarı ve öğrenme biçimleri üzerinde yapılan bir başka araştırmada ise, cinsiyete ve yaşa göre öğrencilerin öğrenme biçimlerinin belirlenmesi amaçlanmış, öğrenme biçimleri farklı değişkenler açısından ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet ile öğrenme biçimi arasında bir ilişki bulunamamış, ancak yaş ile öğrenme biçimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, Matematik, Fen

Bilgisi ve Türkçe başarı puanları ile boyutlar arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur(Arslan ve Babadoğan, 2005).

İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan diğer bir araştırmada ise, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile pasif, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve katılımcı öğrenme biçimleri 7. sınıf öğrencilerinin bağımsız, pasif ve rekabetçi öğrenme biçimleri ve 8. sınıf öğrencilerinin bağımsız, pasif, işbirlikçi ve rekabetçi öğrenme biçimleri arasında anlamlı ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, tüm öğrencilerin pasif öğrenme biçimi ile başarıları arasında olumsuz ilişki tespit edilmiştir (Koçak, 2007).

Otrar tarafından yapılan araştırmada ise, öğrencilerin öğrenme biçimleri ile yetenekleri, akademik başarıları ve her bir puan türü için ÖSS başarıları arasındaki ilişki, ayrıca öğrencilerin öğrenme biçimlerinin okul başarıları ve ÖSS puanları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, anne ve babanın eğitim düzeyi, okulun niteliği ve öğrenim görülen alana göre bazı boyutlarda anlamlı biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Diğer yandan, öğrenme biçimlerinin akademik başarı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan analizde dokunsallık, görsellik ve sebat alt boyutu puanlarının ortaöğretim başarı puanlarını açıklama gücü ve sosyal etkileşim alt boyutu puanlarının ÖSS sözel ham puanlarını açıklama gücü istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Otrar 2006).

9. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılan diğer bir araştırmada, kimya dersindeki bir konuda ön bilgileri ve bilimsel becerileri göz önüne alınan öğrencilerin, öğrenme biçimlerine uygun olarak hazırlanan ders materyalleri ile işlenen dersteki akademik başarılarının, geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenen dersteki başarılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmada, iki yöntem karşılaştırılarak, öğrenme biçimine göre hazırlanan materyallerin, bütünsel ve analitik öğrenenlerin başarısına etkilerini bulmak da amaçlanmıştır. Sonuçta, öğrenme biçimlerine göre yapılan dersin, geleneksel yöntemlerle yapılan derse göre öğrencilerin başarısını arttırdığı saptanmıştır (İnal, 2013).

Ekici, Gregorc ve Kolb öğrenme biçimi modellerini birlikte kullanarak, cinsiyet ve akademik başarı açısından öğretmen adaylarının öğrenme biçimlerini incelemiştir.

Her iki modelde de cinsiyete göre anlamlı farklılıkların bulunduğu, başarıya göre ise, anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir (Ekici, 2013).

Öğrenme biçimi ve akademik başarı ilişkilerini inceleyen daha birçok araştırma vardır ve yapılmaya da devam etmektedir (Kılıç, 2002; Bilgin ve Durmuş 2003; Yazıcı, 2004; Sezer 2006; Benlihan, 2007; Uğur, 2007; Tüysüz ve Tatar, 2008; Deryakulu, Büyüköztürk ve Özçınar 2009; Bahar, Özen ve Gülaçtı 2009; İnal, 2013; Altun, 2015; Altun, Yurga, Zahal ve Gürpınar, 2015).

Alanyazında, öğrenme biçimleri ile başarı arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığı pek çok araştırmanın (Öztürk, 2007; Palas Aktaş, 2007; Akgün ve Bekdemir, 2011; Demirbaş, 2001; Okur, Bahar, Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2007; Bahar ve Sülün, 2011; Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2009) bulunduğu da, İnal (2010) tarafından yapılan tarama sonucunda ortaya konmuştur.

Öğrenme biçimleri ile ilişkili olarak ele alınan diğer bir konu ise tutumlardır. Öğrencilerin öğrenme biçimleri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları ve dersin hedeflerine ulaşma derecesi arasındaki ilişkileri saptamayı amaçlayan araştırmada, deneysel ve betimsel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Kolb'un Öğrenme Biçimi Envanteri'nin kullanıldığı araştırmada, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, öğrenme biçimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, hedeflere ulaşma derecelerinin cinsiyetle ilişkisi olmadığı, programın bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki hedeflerine erişim puanlarının öğrenme biçimlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca, deneysel süreçte deneyimsel öğrenme yöntemine dayalı eğitimin başarıyı arttırdığı, bu sonucun cinsiyete göre farklılaştığı fakat öğrenme biçimine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine olan tutumlarını da olumlu etkilediği diğer tespit edilen bulgular arasındadır. Ayrıca, öğrencilerin %33'ü özümseyen, %26,8'i yerleştiren, %20,8'i ayrıştıran ve %19,2'si değiştiren öğrenme biçimine sahiptir. Öğrencilerin büyük grubunun özümseyen öğrenme biçimine sahip olduğu, dinleyerek ve izleyerek öğrenen grubun sayıca en fazla olduğu belirtilmektedir(Gencel, 2006).

Öğrenme biçimleri ve tutumlar arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer araştırmada, öğrencilerinin öğrenme biçimleri ve fizik dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin yarısından



fazlasının değiştiren (%59), sonra sırasıyla özümseyen (%34), yerleştiren (%23) ve ayrıştıran (%21) öğrenme biçimini benimsedikleri, ilgi duyma ve önem verme alt boyutlarına göre erkek öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek olduğu ve fizik derslerine daha olumlu tutum geliştirdikleri belirtilmektedir. Benzer şekilde örgün eğitimde okuyan öğrencilerin, ikinci öğretimde okuyanlara göre daha yüksek puan aldıkları, okul türüne göre ise tutum puanlarının eşit olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme biçiminin farklılaşması ile tutum puanları da farklılaşmaktadır. İlgi duyma alt boyutuna göre yerleştiren ile özümseyen ve değiştiren öğrenme biçimini benimseyen öğrencilerin tutum puanı ortalaması arasında anlamlı bir fark vardır. Fizik önem verme alt boyutuna göre ise, özümseyenlerin puan ortalaması ile yerleştiren ve değiştirenlerin puan ortalaması arasında 0,05 düzeyinde anlamlı fark ortaya çıkmıştır (Erol, 2013).

Öğrencilerin farklı ölçme yöntemleri kullanılarak ölçülen başarılarının, İngilizce dersine karşı tutumları ve kaygı düzeyleri ile öğrenme biçimleri ilişkisinin araştırıldığı çalışmada, görsel ve hareket temelli öğrenme biçimine sahip öğrencilerin, işitsel ve baskın olmayan öğrenme biçimine sahip olan öğrencilerden daha başarılı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, yazılı sınavlarda alınan yüksek notların benimsenen öğrenme biçimine bağlı olmadığı, çoktan seçmeli ve grid metodu ile yapılanlardan elde edilen başarının ise öğrenme biçimine bağlı olarak değiştiği saptanmış, hareket temelli öğrenenlerin çoktan seçmeli sınavlarda, görsel öğrencilerin ise grid metodu ile yapılan sınavlarda daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır (Gülözer, 2010).

Alan yazın incelendiğinde, öğrenme biçimleri ile beyinin sol ve sağ yarım küreleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik araştırmaların yapılmış olduğu da görölmektedir. Beyin ile öğrenme arasındaki ilişkiyi ele alan ve öğrencilerin, öğrenme biçimleri ile beyin temelli öğrenme yaklaşımının ders başarısı ve tutumları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmada, 9. sınıf öğrencileri iki gruba ayrılmış, grubun biri geleneksel öğrenme yöntemleriyle, diğeri ise beyin temelli öğrenme yöntemi ile seçilen bir üniteyi işlemişlerdir. Araştırma sonucunda, beyin temelli öğrenme yöntemini kullanan grubun daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, beyin temelli öğrenme yöntemi ile yapılan derslerin daha verimli işlendiği, öğrencilerin öğrenilenlerin daha kalıcı olacağına inandıkları, öğretmenlerin rehber

olarak görüldüğü ve öğrencilerin de daha katılımcı olduğu tespit edilmiştir (Ermurat, 2013). Çakıroğlu tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara rastlanmıştır(Çakıroğlu, 2014).

Başka bir araştırmada ise, teknoloji yoğun ortamların öğrencilerin öğrenme stil tercihlerine uygunluğu, öğrencilerin öğrenme stil seçimlerinde eğitim kademesi, sınıf düzeyi, cinsiyet ve okul türü arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmada, eğitim kademesine göre; sorumluluk ve bireysel/grupla çalışma tercihlerinde ilköğretim öğrencilerinin lehine, cinsiyete göre; çalışma ortamı, kararlılık, sorumluluk, beyin yarım küreleri, bireysel/grupla çalışma ve görsel öğrenme seçimlerinde ise kızların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ortaöğretimde ise okul türüne göre; beyin yarım küreleri, bireysel/grupla çalışma ve görsel öğrenme seçimlerinde Anadolu Lisesi lehine, sınıf düzeyine göre ise, kararlılık, sorumluluk ve dokunsal öğrenme tercihlerinde anlamlı farklıklar bulunmuştur (Çelik, 2004).

Müzik öğretmenliği yetenek sınavına giren öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme biçimleri ve bilişsel esnek düzeylerinin sınav başarısı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırmada sonucunda, öğrenme biçimleri ile sınav başarısı arasında anlamlı ilişki olduğu, aday öğrencilerin öğrenme biçimlerinin hemen hemen eşit olarak dağıldığı, değiştiren öğrenme biçimine sahip öğrencilerin en fazla olduğu, yaparak ve hissederek öğrenenlerin, yerleştiren öğrenme biçimine sahip öğrencilere göre daha başarılı olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğrenme biçimleri ile sınav başarısı arasında anlamlı ilişkinin varlığı, aday öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olanlarının sınavda daha başarılı olduğu belirtilmektedir. Diğer bir bulgu ise, öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinde öğrenme biçimlerine göre anlamlı farklılıklar olduğudur. Yerleştiren öğrenme biçimine sahip öğrencilerin, değiştiren öğrenme biçimini benimseyenlere göre daha yüksek bilişsel esneklik düzeyine sahiptir. Yerleştiren ve ayırıştırıcı öğrencilerin alternatifler faktör puanlarının değiştirenlere göre anlamlı bir şekilde yüksek olması da ulaşılan bulgular arasındadır (Zahal, 2014).

Çevrimiçi öğrenme çevrelerinde öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri ve öğrencilerin eşzamansız tartışmalara katılımları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme biçimleri, kullandıkları öğrenme stratejileri ve eşzamansız tartışma ortamlarına katılma ve katılmama nedenleri

belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, çevrimiçi öğrenenlerin öğrenme stratejilerini yeterli düzeyde kullandıkları, öğrencilerin eğitsel destek almak amacıyla ve çoğunlukla pasif olarak eş zamansız tartışma ortamlarına katıldıkları, ancak destek zamanı ile ilgili problem yaşadıkları, öğrenme biçiminin katılım düzeyini belirleyen değişkenlerden biri olduğu, ancak öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğrenme biçimleri arasında bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir (Küçük, 2010).

Öğrenme kuramları, öğrenme biçimi ve öğrenme biçimi modellerinin ele alındığı ve öğrenme biçimleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki inceleyen araştırmada, BİG-16 Öğrenme Biçimleri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin genellikle görsel öğrenme biçimini tercih ettikleri, orta düzeyde eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları ve öğrenme biçimleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı saptanmıştır. Kinestetik öğrenme biçimine sahip öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği, ancak işitsel, görsel ve çoklu öğrenme biçimine sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir (Baydar, 2012).

Öğretmen adayları üzerinde yapılan bir diğer araştırmada ise, bazı psikososyal değişkenlere göre denetim odağı ve öğrenme biçimleri arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet ve bölüm ile denetim odağı ve öğrenme biçimi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, yaşam yeri, anne ve babanın tutumları, akademik başarı ile denetim odağı ve öğrenme biçimi arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirtilmiştir. Erkeklerin daha pasif öğrenme biçimine sahip olduğu, kızların ise katılımcı öğrenme biçimi tercih ettikleri saptanmıştır. Denetim odağı ile öğrenme biçimi arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bağımlı öğrenme biçimini tercih edenler dış denetim odaklı, işbirlikçi öğrenme biçimini tercih edenler iç kontrol odaklı olarak bulunmuştur (Keleş, 2009).

Öğrenme biçimlerinin belirlemesi ve değişkenler arası ilişkiler konusunda farklı konularda araştırmalar yapılmıştır. Öğrenme biçimleri ile eleştirel düşünme (Güven ve Kürüm, 2006), problem çözme becerisi (Özer, 2010, Uysal 2010, Konaş ve Topal, 2015), liderlik yönelimleri (Arslan ve Uslu, 2014), eğitim ortamının seçimi (Ekici, 2003a), çevre eğitimi (Kahyaoğlu, 2011) bunlardan bazılarıdır.

Türkiye’de öğrenme biçimleri konusunda, yüksek lisans ve doktora seviyesinde yapılan tezlerin incelendiği araştırmanın bulgularına göre, araştırmaların çoğunlukla öğrencilerin öğrenme biçimlerini belirlenmesi ve çeşitli değişkenler ile ilişkilerinin ortaya konulmasına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmaların yarısından fazlasında öğrenme biçimlerinin dağılımının yer aldığı, yarıya yakınında başarı, cinsiyet değişkenin ele alındığı, diğer değişkenler olarak da sınıf, anne-baba durumu, tutum, branş, alan, öğrenme stratejileri, okul türü, sosyo-ekonomik düzey, mezun olunan okul, yaş, sınav kaygısı gibi değişkenlerin kullanıldığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, anne-baba mesleği, okul öncesi eğitim durumu, çalışma alışkanlığı, motivasyon, çalışma ortamı, çalışma süresi, dil düzeyi, problem çözme becerisi gibi birçok değişkeninde sıklıkla incelenen konular arasında yer aldığı görülmektedir (Ataseven ve Oğuz, 2015).

Öğrenme biçimleri ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılan tezlerin incelendiği araştırmada, Türkiye’de 1995-2005 yılları arasında öğrenme biçimleri ilgili araştırmalarda büyük bir artış olduğu, yapılan araştırmaların çoğunda ise Kolb Öğrenme Biçiminin kullanıldığı, yurt dışında ise en çok araştırmanın Amerika’da yüksek öğretim kademesinde yapıldığı belirtilmiştir (Aşkın, 2006).

### **3.2.7.2. Öğrenme biçimleri ile ilgili uluslararası alanda yapılan çalışmalar**

Yurt içinde olduğu gibi yurt dışında da öğrenme biçimleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin ele alındığı birçok araştırma mevcuttur. Yapılan bazı araştırmalar ve elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

McFarland ve Brambilla, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin tespit etmek ve öğrenme biçimleri ile başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla bilgisayar destekli bir eğitim tasarlamış; araştırma sonucunda, yaparak ve dokunarak öğrenen öğrencilerin, görerek ve işiterek öğrenen öğrencilere göre daha yüksek başarı gösterdiğini ifade etmişlerdir (McFarland ve Brambilla, 1989).

Yapılan başka bir araştırmada, öğrencilerin kendi kendilerine ders çalışırken öğrenme biçimlerini bilmeleri ve kullanmaları halinde, öğrenme biçimini bilmeyen sınıf arkadaşlarına göre daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Dunn, Bruno, Sklar ve Beadury, 1990; Farkas, 2003). Benzer bir bulguya, tarafından lisans öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada da rastlanmaktadır. Öğrenme

biçiminin farkında olunmasının başarıyı%20artırdığı tespit edilmiştir (Boer, Kommers ve Brock, 2011).

Dunn ve Dunn tarafından 1990 yılında yapılan araştırmada, öğretim yaklaşımları ile öğrencilerin bilişsel stillerinin ilişkileri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretim yaklaşımı ile bilişsel stilleri uyumlu olan öğrenciler, olmayanlara göre az da olsa yüksek başarı elde etmişler, daha hızlı ve daha kolay öğrenmişlerdir. Ayrıca, kendi kendine öğrenenlerin, birlikte öğrenenlere göre daha başarılı olduğu, tercihi olmayanların ise tek başına olduklarında birlikte olma durumundan daha başarılı oldukları saptanmıştır (İnal, 2010:52).

Yapılan benzer bir araştırma da yetişkin öğrencilerin öğrenme biçimlerine uyan öğretim yöntemlerinin etkisini açıklamaya yöneliktir. Yapılan uygulamada, deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı bir performans göstermiştir. Çalışma sonucunda, öğrenmebiçimlerine uygun ders işleyen öğrencilerin başarıları diğerlerine göre daha yüksek çıkmıştır (Mickler ve Zipper, 1987).

Roberts vd., tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, uygun öğretim ortamları sağlandığında ve bu ortamlarda dokunsal ve kinestetik öğrenme biçimleri eşleştiğinde, öğrenenlerin daha olumlu tutum geliştirdikleri ve geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha yüksek başarı elde ettikleri saptanmış, dokunsal ve kinestetik öğrenme biçimi ile öğrenilenlerin, geleneksel öğrenme materyalleri ile öğrenilenlerden % 20 daha fazla ve kalıcılığının daha uzun süre olduğu ifade edilmiştir (Roberts, Dunn, Holtschnieder, Klavas ve Miles, 2000).

Öğretimin, öğrencilerin öğrenme biçimlerine göre düzenlenmesini savunan Holiday ve Said (2007), biyoloji ve kimya sınıfı öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalarının sonucunda, böyle bir durumda öğrenme stresinin azalacağını, başarının yükseleceğini ve bunun sonucunda da öğrenmenin kalıcılığının artacağını belirtmişlerdir.

Dunn ve DeBello tarafından yapılan araştırmada ise, ekonomik açıdan alt seviyelerdeki bölgelerde öğrenim gören ve başarı düzeyi düşük öğrencilerin okullarında dokunsal ve kinestetik öğrenme biçimine yönelik öğretim yapıldığında, aynı yıl içinde okuma ve matematik notlarında artışın olduğu saptanmıştır (Dunn ve DeBello, 1999).

Öğrenme biçimleri ve akademik başarı ilişkisini inceleyen başka bir araştırmada, değiştiren öğrenme biçimini benimseyen öğrencilerin başarı puanları, özümseyen, ayrıştıran ve yerleştiren öğrenme biçimine sahip öğrencilerin başarı puanlarından oldukça belirgin biçimde düşük çıkmıştır (Kraft, 2007).

Kolb Öğrenme Biçimi Envanteri'nin kullanıldığı bir diğer araştırmada, ayrıştıran öğrenme biçimine sahip öğrencilerin grup çalışmasını diğer gruplara nazaran daha fazla tercih ettiği, pratik alıştırmaların ise, değiştiren öğrenme biçimine sahip öğrenciler tarafından tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin farklı öğrenme biçimlerini gözönüne almaları ve öğrencilerin öğrenme biçimlerine göre ders işlemleri önerilmektedir (Loo, 2004).

Cutolo ve Rochford ise araştırmalarında, yaş, cinsiyet ve milliyete göre kolejde okuyan ilk yıl öğrencilerinin öğrenme biçimleri tercihini belirlemiş ve öğrencilerin öğrenme biçimi seçimlerinin akademik başarıya göre değiştiğini ortaya koymuşlardır (Cutolo ve Rochford 2007).

Öğrenme biçimleri ile yaş, cinsiyet, bölüm ve akademik başarı arasındaki ilişkinin varlığına işaret eden araştırmaların tersine bu iki değişken arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını belirten araştırmalarda vardır. Bu araştırmacılar öğrenme biçimlerinin başarı üzerinde etkili olmadığını ya da aralarında çok düşük düzeyde bir ilişki bulunduğunu öne sürmektedirler (Washington, Janosky ve Massey, 1990; Leiden, Crosby ve Follmer, 1990; Cook, Thompson, Thomas ve Thomas, 2009). Bezer şekilde Gappi (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme biçimleri dengeli olarak dağılmış, yaş, cinsiyet ve bölümler ile öğrenme biçimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Dunn ve arkadaşları tarafından 353 biyoloji öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme biçimleri ile beynin sağ/sol yarım küresinin baskınlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, beyninin sağ yarım küresi baskın olan öğrencilerin bütünsel olarak öğrendikleri, grup çalışmasına ve soyut düşünmeye daha yatkın oldukları, ışıklı ortamlarda ve simülasyonlarla daha iyi öğrendikleri ve baskıcı ortamları sevmedikleri belirlenmiştir. Beynin sol yarım küresi baskın öğrencilerin ise, analitik olarak öğrendikleri ve sağ yarım küreyi kullananların tersine özelliklere sahip oldukları saptanmıştır (Dunn, Cavanaugh, Eberle ve Zenhausern, 1982).

Yapılan bir çalışmada ise, bütünsel öğrencilerin tümevarım yöntemi ile öğrendiklerinde daha başarılı olduğu (Terregrossa, Engländer ve Engländer, 2009) ve bütünsel öğrenenlerin matematik kaygısının yüksek olduğutespit edilmiştir (Gresham, 2007).

McCarthy tarafından yapılan araştırmada, beynin sağ ve sol yarımkürelerini kullananların öğrenme biçimlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı (İnal, 2015:50) ve beyninin tamamını kullanan öğrencilerin, beynin sol/sağ yarımküresini kullanan öğrencilere göre kelime ezberlemede daha avantajlı olduğu belirtilmiştir (Soyooof, Jokar, Razavizadegan ve Morovat, 2014).

Hemşirelik bölüm öğrencilerinin öğrenme biçimlerinin ve bilgisayar destekli eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi, dokunsal, görsel ve işitsel olarak hazırlanan bilgisayar programları ile işlenen derslerdeki başarılarının saptanmasına yönelik olarak yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme biçimlerine göre düzenlenen ders içeriklerinin ve buna göre hazırlanan bilgisayar programlarının akademik başarıyı arttırdığı sonucuna varılmıştır (McFarland, 1989).

Farkas, çoklu öğretim üzerinde çalışmalar yapmıştır. Geleneksel öğretim ve öğrenme biçimlerinin dikkate alındığı bu öğretim biçimi üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda, öğrencilerin empati puanları ve tutumları arasında anlamlı bir farkın olduğunu saptamıştır (Farkas, 2002).

Fritz ve arkadaşlarının, 103 lisans ve lisansüstü öğrencisi üzerinde yaptığı ve motivasyon ile öğrencilerin öğrenme biçimleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmada, içsel motivasyon ile öğrenme biçimleri arasında küçük ama pozitif bir ilişki bulunurken, dışsal motivasyon ile öğrenme biçimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Motive olmamış bireylerde, öğrenme biçimine göre yapılan öğrenimin etkili olmadığı sonucuna varılmıştır (Fritz, Spent, Barbuta ve Boren, 2004).

Öğrenme biçimi modellerinden 4MAT öğrenme biçimi modelinin etkinliğine yönelik olarak yapılan araştırmalarda ise, 4MAT öğrenme biçimi modeli ile işlenen derslerde geleneksel yöntemle işlenen derslere göre, deney grubunun, kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu, deney grubu lehine istatistiksel olarak önemli bir fark olduğu tespit edilmiştir. 4MAT öğrenme modeli ile ders işleyen grubun derse karşı tutumları da daha olumlu çıkmıştır (Paxcia-Bibbins, 1993; Bowers, 1987; Wilkerson ve White,

1988; Osama, Fahad ve Ayman, 2016). Ayrıca, 4MAT modelinin fazla zaman gerektirdiği, ancak bu modelin öğrenciler için ideal olduğu ifade edilmektedir (Weber ve Weber, 1990).

Öğrenme biçimi araştırmaları çeşitli alanlarda can bulmuştur. Bu alanlardan birisi de müzik eğitimi alanıdır. 6. ve 7. sınıf 192 bando öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin öğrenme biçimlerini belirlemeyi ve öğrenciler ile öğretmenlerin öğretme stilleri algıları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme biçimlerinin dengeli olarak dağıldığını, az da olsa sayıca fazla olan grubun değiştirme öğrenme biçimine sahip öğrencilerden oluştuğunu belirtmektedir. Ayrıca araştırma bulguları, öğrencilerin öğrenme biçimleri ile öğretme biçimi algıları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını ortaya koymuştur (Basilicato, 2010).

Müzik öğrencilerinin öğrenme biçimleri üzerinde yapılan bir başka araştırma ise Zhukov (2007) tarafından yapılmıştır. Araştırmada öğrenme biçimlerinin konservatuardaki ileri seviye alet çalma eğitimindeki yerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 24 çalgı dersi gerçekleştirilmiş, öğrenme biçimleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Altı adet öğrenme biçiminden (dışadönük, sınırlı, ciddi, engelleyici, savunmacı ve uyumlu-itaatkâr) hangilerinin etkili olduğu incelenmiştir. Araştırma sonucunda, uyumlu-itaatkâr öğrenme biçimine sahip öğrencilerin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma usta-çırak yönteminin neden olabileceği ifade edilmiştir (Zhukov, 2007).

Dil eğitimi ile öğrenme biçimleri ilişkisi de incelenen konular arasındadır. Dil öğrenimi ile öğrenme biçimi arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmada, tek bir öğrenme biçimini benimseyen öğrencilerin normal dil sınıflarında zorlandığını, öğrenme biçimine uygun olarak düzenlenen sınıflarda daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, düzenli sınıflarda dil öğrenimi gören öğrencilerden ayrıştıran ve özümseyen öğrenme biçimine sahip öğrencilerin daha başarısız, yerleştiren ve değiştiren öğrenme biçimine sahip öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Castro ve Peck; 2005).

Chermahini ve arkadaşları tarafından 488 öğrenci üzerinde yapılan ve ikinci dil olarak İngilizceyi seçen öğrencilerin öğrenme biçimleri ile akademik performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada ise, Kolb'un Öğrenme Biçimi Envanteri



kullanılmış, öğrenme biçimleri ile İngilizce sınav başarılar arasında ilişki olup olmadığı test edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en fazla ayrıştıran, sonra sırasıyla özümseyen, değiştiren ve yerleştiren öğrenme biçimlerine sahip olduğu, en başarılı grubu özümseyenlerin, daha sonra ayrıştıranların, değiştirenlerin, en başarısız grubu ise yerleştirenlerin oluşturduğu saptanmıştır. Erkeklerin kızlardan daha başarılı olduğu, erkeklerde ayrıştıran ve özümseyenlerin, kızlarda ise değiştirenlerin başarısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, dil öğrenmede baskın öğrenme biçiminin önemli bir etken olduğu ortaya konulmuştur (Chermahini, Ghanbari ve Talab-Ghanbari, 2013).

Etkili dil öğrenenlerin öğrenme biçimleri ve stratejilerinin tespitine yönelik araştırmada, lisans düzeyinde dil öğrenme seviyeleri yüksek öğrencilerle, düşük öğrenciler karşılaştırılmış, tespit edilen farkın öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarından kaynaklandığı saptanmıştır (Wong ve Nunan, 2011).

Lisle, öğrenim güclüğü olan yetişkinlerin öğrenme biçimlerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmiş ve uygulamıştır. Uygulamanın sonucunda, yetişkinlerin %34'ünün görsel, %34'ünün İşitsel, %23'ünün devinimsel öğrenme biçimini tercih ettiğini ifade etmiştir. %9'luk bir grubun da bu üç öğrenme biçiminin karışımıyla öğrendiği saptanmıştır (Lisle, 2007).

Öğrenme biçimleri ile çeşitli değişkenler arasında yapılan araştırmalardan biri de öğrenme biçimleri ile öğrenme çevresi arasındaki ilişkileri ele alan araştırmalardır. Yapılan araştırmada, liseye yeni başlayan öğrencilerin öğrenme biçimlerinin teknoloji ile desteklenmiş zengin öğrenme ortamlarıyla ilişkisi incelenmiştir. Dunn ve Dunn Öğrenme Biçimi Ölçeği'nin kullanıldığı araştırmada, iki lise araştırma kapsamına alınmıştır. Liselerden birinde projeye dayalı zengin öğrenme ortamı, diğerinde ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmaktadır. Araştırma sonucuna göre, işbirlikçi ve teknolojik öğrenme etkinlikleri ile desteklenen öğrenme ortamlarının öğrenme biçimi üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Sonuçta, çevrenin öğrenme biçimi üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir (Cohen, 2001).

Zelazek tarafından, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada; öğrenme biçimi, cinsiyet ve Levison'un yaşam döngüsü aşamaları arasındaki ilişki incelenmiştir. Grasha-Riecmann Öğrenme biçimleri Ölçeği'nin kullanıldığı araştırmaya yaşları 22 ile 50 arasında değişen 405 kadın ve erkek öğrenci katılmıştır.

Öğrenciler, kaçınan, işbirlikçi, bağımsız, bağımlı, yarışmacı ve katılımcı olmak üzere altı öğrenme biçimi üzerinden değerlendirilmiş, erkek ile kadın öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkeklerin daha çok kaçınan, kadınların ise katılımcı öğrenme biçimine sahip olduğu ifade edilmiştir. Yaşam döngüsü ile öğrenme biçimi arasındaki ilişkiye ilişkin bulgularda da anlamlı bir fark bulunamamış, ancak, döngü ilerledikçe zamanla, bireylerin daha bağımsızlaştığı ve katılımcı olduğu, daha az kaçınmacı duruma geldikleri saptanmıştır (Zelazek, 1986). Benzer bir araştırma Genovese (2006) tarafından da yapılmıştır. Yaş ortalamaları yaklaşık 30 olan 83 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, yaşça büyük olan öğrencilerin küçük olan öğrencilere nazaran daha az kaçınmacı özellikte olduğu belirtilmiştir.

Öğrenme biçimleri ölçeklerinin karşılaştırıldığı çalışmalarda bulunmaktadır. Martin (2010), Kolb Öğrenme Biçimi Envanteri ile Honey ve Mumford Öğrenme biçimleri Ölçeğini; Platsidou ve Metallidou (2009), Kolb Öğrenme Biçimi Envanteri ile Felder ve Solomon Öğrenme biçimleri Ölçeğini karşılaştırmışlar ve ölçeklerin güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymaya çalışmışlardır.

Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, öğrenme biçimleri ile farklı konuların ve değişkenlerin ilişkisinin incelendiği ve konular arasında bir bütünlüğün olmadığı söylenebilir. Genel olarak öğrenme biçimleri ile yaş, cinsiyet, başarı, öğrenme ortamı, çalışılan bölüm, sınıf, öğretim stratejileri, dil öğrenimi, müzik öğrenimi gibi yeteneksel özellikler, tutumlar, bireysel farklılıklar, ekonomik durum, beyin yarım küreleri, problem çözme gibi konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, kendi öğrenme biçiminin farkında olan bireylerin, farkında olmayanlardan daha başarılı olduğu, öğretim ortamının öğrencinin öğrenme biçimine uygun olarak hazırlanmasının başarıyı arttırdığı, öğrenme biçimine göre eğitim alan öğrencilerin başarılarında ve öğrenilenlerin kalıcılığında bir artışın ortaya çıktığı belirtilmektedir. Ayrıca, öğrenme biçiminin bilinmesinin olumlu tutum geliştirmeye yardımcı olduğu, dil ve müzik öğrenmede öğrenme biçimlerinin etkili olduğu da söylenmektedir. Öğrenme biçimleri ile uyumlu öğrenme stratejilerinin öğrenmede başarıyı olumlu etkilediği, öğrencilerin kendi öğrenme biçimine uyan öğreticiden daha iyi öğrendiği, bu

uyumun öğrencilerde memnuniyet yarattığı, teknolojik olarak desteklenen ortamlarda öğrenme biçimlerinin dikkate alınmasının gerekliliği de araştırmaların sonuçları arasında yer almaktadır.

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar ışığında, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin belirlenmesi ne kadar erken yaşlarda olursa o kadar iyi olacaktır denilebilir. Öğrenme biçimlerinin belirlenmesi yanında bireylerin öğrenme biçimlerinin farkında olması da bir o kadar önemlidir. Öğrenme biçimlerini bilmeyen bireylere onların öğrenme biçimleri hakkında verilecek eğitimler göz ardı edilmemelidir.

Farklı öğrenme biçimine sahip öğrenenlerin aynı anda eğitim alacağı göz önüne alındığında, okullarda, işyerlerinde verilecek eğitimlerin öğrenenlerin öğrenme biçimlerine göre düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. İmkânlar ve zaman ölçüsünde eğitimler başlamadan önce daha planlama aşamasında öğrenenlerin öğrenme biçimlerinin belirlenmesi eğitimlerin etkinliği açısından düşünülmeli gereken hususlardan birisidir. Aksi takdirde akıntıya karşı kürek çekmek gerekecektir.



#### **4. KONTROL ODAĞI KAVRAMI, TANIMI, ÖNEMİ, TEMEL BOYUTLARI, ÖZELLİKLERİ, TÜRKİYE'DE VE ULUSLARARASI ALANDA YAPILAN ÇALIŞMALAR**

Son yıllarda üzerinde durulan önemli kavramlardan birisi de kontrol odağı kavramıdır. Kontrol odağı (*locus of control*) kavramı, bazı araştırmacılar tarafından denetim odağı olarak da adlandırılmaktadır. Bu çalışmada bu iki kavram aynı anlamda kullanılmıştır. Bu başlık altında araştırmanın kuramsal çerçevesinin belirlenmesinde önemli rol oynayan kontrol odağı kavramı, boyutları, özellikleri, yapılan çalışma ve araştırmalar üzerinde durulacaktır.

##### **4.1. Kontrol Odağı Kavramı ve Tanımı**

Kontrol odağı kavramı, psikoloji ve diğer sosyal bilimlerde hala güncelliğini koruyan ve üzerinde oldukça fazla çalışma yapılan konular arasında yer almaktadır (Rotter, 1990:489). Kavramı ilk defa Phares (1957) kullanılmış (Dağ, 1990:4), daha sonra Rotter (1966) tarafından ortaya konulan Sosyal Öğrenme Kuramının temel taşı olarak psikoloji ve sosyal bilimler de yerini almıştır.

Kontrol odağı kavramının ortaya atılmasından itibaren ilk yirmi yılda 1200'den fazla araştırmanın yapıldığı (Köksal, 1991:9), 5000'den fazla makalenin yazıldığı belirtilmektedir (Peterson, 1987:206).

Sosyal öğrenme kuramı içerisinde, beklenti kavramının bir sonucu olarak ortaya çıkan kontrol odağı (Dağ, 2002:78), kişiliğin önemli bir boyutunu oluşturmakta (Rotter, 1966:1), insanların davranışlarını şekillendiren temel unsurlar arasında yer almaktadır (Dönmez, 1983:38-39). Rotter'in kuramının ana unsuru olan kontrol odağı, kişinin kendi davranışı üzerine olan inançlarını yansıtmaktadır (Tekeli, 2010:35).

Rotter, Sosyal öğrenme kuramını davranış ve beklenti kavramına dayandırmış, bireyin beklentisi ile ilgili olduğunu ve davranışla sonucu arasındaki ilişkiyi işaret ettiğini ifade etmiştir (Aşkın, 1981:17-18). Başka bir deyişle kuram, davranışın

sonucunun nereye yüklendiği ile ilgilenmekte ve pekiştireçler yardımı ile bireyin algısını çözümlmeyi amaçlamaktadır (Köksal, 1991:10). Ayrıca, bilişsel ve sosyal faktörlere önem vermekle birlikte, öğrenmede çevresel faktörlerin önemi üzerinde durmaktadır (Şara, 2012:6).

Sosyal öğrenme kuramına göre, birey davranışı sonucunda bir beklentiye girer. Ancak birey, bu aşamada uzun süren kontrol edilemeyen bir pekiştirme ile karşılaşırsa güçsüzlük, çaresizlik duygusu hisseder (Rotter, 1966:1-3). Bazılarının, gün içinde meydana gelen olayların sonucunu kontrol edebildiklerini, olaylara hâkim olduklarını söylemesi, bazılarının kontrol edemediği birçok şeyin olduğunu ifade etmesi bu nedendir. Bunun sonucunda da bireyler beklentilerini karşılayan sonuçları iç faktörlere, karşılamayanları dış faktörlere yüklemeye çalışırlar.

İnsanlar karşılaştıkları olaylar karşısında başlarına gelen iyi ya da kötü durumları, başka bir deyişle olumlu ya da olumsuz olayları iki yönde değerlendirme eğilimindedirler. Bunlardan birincisi, bu olayların kendileri dışındaki etkenlerden kaynaklandığı, ikincisi ise; kendi iradeleri tarafından belirlendiğine dair inançlarıdır. Bu nedenle karşılaştıkları durumlara ya kendi davranışlarının neden olduğuna ya da tesadüf, kader, kısmet, talih, şans, diğer insanlarla ilişkiler, başkalarının güçlü etkisi gibi kendi dışındaki etmenlerin neden olduğuna inanırlar (Yaşar, 2011:55). Kişinin içten ya da dıştan oluştuğuna inandığı bu noktaya **kontrol odağı** (*denetim odağı*) adı verilmektedir (Rotter, 1966:1). Diğer bir deyişle, kontrol odağı bireyin çevresinde gelişen olayları algılama şekli (Burçak, 2012:14), yaşamında karşılaştığı olaylar üzerindeki kontrol yeteneğine dair inancı ve bu kontrolü nerede aradığının ifadesidir (Judge, Erez ve Bono, 1998:170).

Rotter kontrol odağını, pekiştireçlerin (ödül ve cezaların) kişinin kendisinden mi yoksa dış faktörler tarafından mı kontrol edildiği ile ilgili genel beklenti hali olarak tanımlamaktadır (Rotter, 1966:2). Gardner ve Warren (1978) ise kontrol odağını, bireyin kendisinin başına gelen olaylarda davranışlarının sonucunu kabul etme derecesi olarak ifade etmektedir (Tekeli, 2010:36).

Bilişsel, duygusal ve harekete dayalı unsurlardan oluşan bireyin davranışı, onun uyarıcılara karşı gösterdiği tepkileridir. Çeşitli faktörlerin yönlendirmesiyle bu davranışlar eyleme dönüşür ve kontrol edilir. Bu faktörlerin kaynağı bireyin kontrol odağını oluşturmaktadır (Gürüz ve Gürel, 2009:280-281). Genel olarak kontrol

odağı, meydana gelen olayların nedenlerinin arandığı ve açıklanmaya çalışıldığı yer olarak ifade edilmektedir (Bacanlı, 2000:135) ve kişinin hayattaki olaylar üzerindeki kontrolüyle ilgili algısına yoğunlaşmaktadır (Çelikkaleli, 2010:84).

Rotter, insanın kendi yaşamını etkileme yeteneği ve becerisine sahip bilinçli bir varlık olduğunu ifade etmektedir. İnsanın davranışlarını etkileyen dış uyarıcıların varlığından bahseder ve insanların uyarıcıları *içten kontrol (internal control)* ve *dıştan kontrol (external control)* olmak üzere iki biçimde algıladığını belirtir (Korkmaz, 2002:199).

Kontrol odağı, kişiliğin önemli bir özelliği olarak belirtilmektedir (Dönmez, 1984:146). Bireyler kendileri hakkındaki olayları anlatırken, olayların nedenlerini bir yerlere bağlayarak anlamlandırır. Bu nedenle, kontrol odağı bireylerin kendileri ile ilgili olayların nedenlerini bağladıkları yönü göstermektedir. Diğer bir deyişle, birey davranışı ile sonuçları arasında nedensel bir ilişki kurmaktadır. Davranışları sonucunda olayların kendi kontrolleri altında olduğuna inananlar bu nedensellik ilişkisini içsel faktörlerle açıklarken, olayların kendi kontrolleri dışında geliştiğine inanlar dışsal faktörlerle açıklamaya yönelmektedirler.

Bazı insanlar, çalışılmazsa kazanılamayacağına, insanın başına gelecekleri kendisinin belirlediğine inanırlar. İnsanın kendi kendisinin efendisi olduğunu ve ne ekerlerse onu biçeceklerini düşünürler (Dönmez, 1985a:35). Bazı insanlar da çalışılsa da bazı şeylere ulaşamayacağını, ödüllere sahip olmanın şansa bağlı olduğunu, insanların kendi yaşamlarını kontrol etme gücünün olmadığına inanmaktadırlar. Onlara göre, bir şey olacaksa mutlaka olur, insan buna engel olamaz ve müdahale edemez.

Kontrol odağı bireyin davranışlarının pekiştirilmesi, başka bir deyişle bireyin davranışları sonucunda elde ettiklerinin nelerden kaynaklandığının belirlenmesi ile ilişkilidir. Bazıları pekiştireçler (ödül ve ceza) ile davranışlar arasındaki ilişkiyi kendi davranışlarının sonucu olarak yorumlarken, bazıları böyle bir ilişkinin olmadığını, pekiştireçlerin kontrolünün başka güçlerce yapıldığını kabul etmektedir (Şahin, Basım ve Çetin, 2009:155-156). Ödül ve cezadan oluşan pekiştireçler, beklentileri ve davranışları kuvvetlendirici niteliğe sahiptir. Pekiştireçlerin azalması ya da yok olması beklentileri azaltacak ya da yok edecektir. Aralarındaki ilişki doğrusaldır ve bu ilişki davranışlar ile pekiştireçler arasına yerleşmelidir (Şara, 2012: 37). Rotter'e

göre, pekiştireçleri belirleyen güç kaynaklarının yoğunlaştığı yer kişinin kontrol odağını oluşturan alandır (Yeşilyaprak, 2004: 240).

Bireyin davranışı sonucunda bir pekiştireç gelmesi, bireyin bunu algılaması, pekiştirecin davranışının sonucu ortaya çıktığını düşünmesi, gelecekte de aynı davranışı gösterdiğinde pekiştirecin davranışı izleyeceği beklentisi içine girmesine neden olmaktadır (Dağ, 1991:10). Ancak, bu beklenti bireye özgüdür. Çünkü her birey, davranışlarının sonucunda karşılaştığı pekiştireçleri farklı algılamakta, yorumlamakta ve farklı tepkiler verebilmektedir (Şara, 2012:35). Önemli olan bireyin burada verdiği tepkinin nedenini kendi içinde mi, yoksa kendi dışında mı algıladığıdır.

Kişi ödülü kendi davranışının ve çabasının sonucu olarak görürse, ödül davranış üzerinde istenen etkiyi yapacak, kişi davranışı tekrarlayacaktır. Bunun tersinin de olması mümkündür. Bireyi ödülün, davranıştan bağımsız şans, tesadüf gibi faktörlerden kaynaklandığını düşünürse, ödülün davranışın tekrarlanma olasılığını arttırma etkisi zayıflayacaktır (Başal ve Dönmez, 1984:10). Bu kapsamda Rotter kontrol odağının, bireyin belirli bir davranışın ardından pekiştirileceğine ilişkin beklentinin kuvvetlenmesi ile oluştuğunu belirtmektedir (Dağ, 2002:78). Davranışların sonuçlarıyla ilgili beklentiler, benzer durumlar karşısında kişilerin farklı davranış sergilemelerine neden olabilmektedir.

Birey, davranışı sonucunda bir pekiştireç ile karşılaşır ve bunu kendi davranışı sonucunda oluşmayan, davranışın hemen ardından ortaya çıkan normal, tipik bir durum gibi görürse, pekiştireç kendi kendine meydana gelen, şansa ve kadere bağlanan, anlaşmazlık ya da başka güçlerce verilen ve önceden tahmin edilemeyen bir faktör olarak algılanır. Bu bireyin dış kontrol inancı ile ilişkilidir. Ancak, birey olayın sonucunda elde ettiği pekiştirecin kendi davranışlarının sonucunun bir yansıması olduğunu algılasa bu da onun iç kontrol inancı ile ilişkilidir (Köksal, 1991:9). Başka bir deyişle, birey davranışları ile pekiştireçler arasındaki ilişkiyi etki-tepki ilişkisi olarak düşünürse ve bir ilişkinin varlığını kabul ederse iç kontrol odaklı, böyle bir ilişkinin olmadığını düşünürse dış kontrol odaklı olarak atfedilmektedir (Twenge, Zhang ve Im, 2004:308). Ancak pekiştirmenin belirgin olmaması durumunda kişinin kontrol odağı da uçlar yerine, her iki uç arasında bir noktada yer alabilmektedir (Rotter, 1966:2). Yani, kontrol odağı algısı olarak adlandırılan bu iki



yönlülük her insanda gözlenememekte ve iki uçtan birinde yer almayan kişiler, içten ve dıştan kontrollülük boyutunun ortasında veya herhangi bir yerinde yer alabilmektedir. Bunun nedeni, davranışı takip eden pekiştirecin davranışla nedenselliğinin varlık ya da yokluk sorunu olmayıp, bir derece sorunu olduğu şeklinde ifade edilmektedir. Aynı şekilde Rotter de kontrol odağı inancının devam eden bir süreç sorunu olduğunu (Tekeli, 2010:37), kontrol odağı algısının, kişilerin içinde bulunduğu şartlara, beklentilerine, ödül ve cezaya, ruhsal durumuna göre değişebileceği, aktif bir yapıya sahip olduğu belirtilmektedir (Kıral, 2012:60).

Özetleyecek olursak; *kontrol odağı*, bireyin sahip olduğu inanışlarını, yetenek ve becerilerini, yaşamındaki olayları denetim altına alma çabasıdır. Ayrıca, bireyin davranışlarının ve kaderinin, kimler ve neler tarafından belirlendiğine dair algısı ile ilgilidir. Bireyin yaşamındaki olayları etkileme kabiliyeti olan davranışlara ait inancı ifade etmektedir. Kısaca *kontrol odağı*, bireyi iyi ya da kötü etkileyen olayların nedenlerini kendi içinde ya da kendi dışında aramasıdır.

Birey yaşamında meydana gelen olumlu ya da olumsuz olayların sonuçlarını kendi davranışlarının sonuçları olarak görürse iç kontrol odağına, sonuçlarda kendisi dışında diğer unsurların (başkaları, tesadüf, şans, kader, kısmet vb.) etkili olduğunu düşünüyorsa dış kontrol odağına sahiptir denilmektedir (Smith ve Mihans, 2009:63). Olayların nedenlerini kendi içlerinde algılayan, kendi iradeleri ile belirlendiğine inanan bireyler *iç kontrol odaklı*, olayların nedenlerini dışarıda algılayan bireyler *dış kontrol odaklı* kişiler olarak ifade edilmektedir(Spector, Cooper, Sanchez, O'driscoll Sparks vd., 2002:454).

Sonuç olarak kontrol odağı, kişinin yaşamının yönünü belirleyen, bireyin seçimlerinin neden ve nasıl yapıldığına açıklık getirmeye çalışan bir kavramdır. Kişinin yaşadığı olaylarda kendisinin ne şekilde kontrol sahibi olduğu ile ilişkilidir. Ancak, kontrol odağı sadece davranışların yönünü belirlemeyle ilgili inançlar değil, davranışların sonuçlarını kontrol etmeye yönelik güvenle de ilişkilidir (Judge vd., 1998:171). Kontrol odağı kavramı içinde, sadece kişinin davranışlarının kendisinin ya da başka unsurlar tarafından yönlendirildiği değil, düşüncelerinin ve hislerinin sorumluluğuna da vurgu yapılır (Ünvar, 2012:3). İçten ve dıştan kontrol olmak üzere iki biçimde ifade edilmesine rağmen, insanların büyük bir

çoğunluğunun bu iki uç arasında bir yerlerde olduğu ve uçlar arasında gidip-geldiği de söylenebilir.

Bu kapsamda, Rotter tarafından 1960'lı yılların sonlarına doğru ortaya atılan kontrol odağı kavramının alanyazında kişilik ile ilgi araştırmaların temel değişkenleri arasında yerini aldığı görülmektedir.

#### **4.2. Kontrol Odağının Önemi**

Bu bölümde kontrol odağının önemi bireysel ve örgütsel olarak ortaya konulmaya çalışacak ve bu kapsamda konu ile ilgili yapılan bazı araştırmaların bulgularından yararlanılacaktır.

İnsan nüfusunun artması sonucunda insanların yaşamları da buna bağlı olarak değişime uğramıştır. Yaşanan bu değişimler sonucunda bazı insanlar yaşamları üzerindeki kontrollerinin azaldığını hissetmeye, bazıları da bu değişim sonucunda meydana gelen olay ve durumları daha iyi fark etmeye başlamış ve bağımsız birey olma yolunda kendilerini geliştirerek yaşamlarının kontrolünü ellerinde buldurmaya gayret göstermişlerdir (Gönül, 2013:49). Bu farklılıkların kaynaklarından birisinin de bireylerin kontrol odağı olduğu ifade edilmektedir.

Karşılaşılan yeni durumlar karşısında bireylerin kendi başına geleceklere ait beklentileri henüz oluşmamıştır. Bu gibi durumlarda olayları nasıl etkileyeceği konusunda kendi yetenekleriyle ilgili inançları ön plana çıkar. Kontrol odağı bu aşamada önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Gülveren, 2008:1). Bireyi diğerlerinden ayıran zihinsel, bedensel ve ruhsal özelliklerin bütünü (Köknel, 1985:21) şeklinde tanımlanan kişiliğin boyutlarından birisi de kontrol odağıdır(Çetinkale, 2006:24). Diğer bir deyişle kontrol odağı, insanı hem nesnel hem de öznel olarak başkalarından farklı kılan, duygu, düşünce, tutum ve davranış özelliklerinin tamamı olan kişiliğin boyutlarından birisidir.

Rotter tarafından yapılan kontrol odağı sınıflaması, iç kontrol ve dış kontrol olarak iki kutuplu ve davranışın sonuçlarının kaynağı ile ilgilidir (Çırakoğlu ve Tezer, 2010:31). Kişilerin yaşamları boyunca karşılaştıkları olayları kontrol edebilme beceri ve yeteneği üzerindeki farklılıkları açıklar (Rotter, 1966:1).

Kişiler sürekli olarak hayatları üzerinde bir kontrol mekanizması kurma çabası içindedirler. Olayları kontrol ederek geleceği kontrol edeceklerini ya da olumsuz durumları tahmin ederek önlem almayı ve yaşamlarını şekillendirebilmeyi arzu etmektedirler. Bu kontrolün sağlanamaması kişiyi endişeye, umutsuzluğa ve yaşamları konusunda kayıtsızlığa sürüklemektedir. Bu nedenle, bireyler yaşamlarını korumak ve sağlama almak amacıyla kontrol yeteneklerini geliştirme çabası içindedirler (Çelikkaleli, 2010:85). Başka bir deyişle, birey istediği sonuçlara ulaşabileceğine inanırsa, tesadüflere, şansa ve kadere inanamayacak ya da daha az inanacak ve böylece iç kontrol odağı gelişecektir.

Kontrol odağı bireyin başarı beklentisini ve performansı da doğrudan etkileyen bir unsurdur. Birey kendi performansı ile ilgili olarak yaptığı değerlendirme sonucunda bir sonraki davranışını düzenler. Başarı yeterli gayret ve sahip olunan yeteneğin doğru kullanımı sonucu ortaya çıkar. Bunlardan yoksun birey başarısız olur (Selcen, 2009:27). Kontrol odağı inancı başarının kaynaklarının tespiti açısından önemlidir. Bireyin dış kontrol odaklı olması nedeniyle sahip olduğu kader-kısmetçi yaklaşımdan uzaklaştırılması, başarının çalışma ve gayret ile kazanılacağını öğretilmesi önemlidir. Bireylerin karşılaştıkları olay ve durumları kontrol edebileceğine inanmaları, daha sonra karşılaşacakları olay ve durumları da sahip oldukları güç ve yeteneklerle açıklamalarına sebep olacaktır. Bu durum onların kendilerine olan güvenini arttıracak, sorumluluk duygusunu güçlendirecek ve sorumluluktan kaçmamalarını sağlayacaktır (Ünvar, 2012:82). Gücünün ve kudretinin farkında olan birey, kontrol gücünün de farkına vararak, kendini bir kurban olarak görmekten vazgeçecek ve kendini davranışlarının farkında olan kontrollü bir varlık olarak görmeye başlayacaktır.

Kontrol odağı kişiliğin bir boyutu olarak değerlendirilmesi nedeniyle, bireyin iç kontrol odaklı ve dış kontrol odaklı olması alacağı kararları da etkilemektedir(Çetinkale, 2006:25). Birey çocukluktan itibaren davranışlarının sonuçları ve kaynağına ilişkin olarak tutarlı beklentiler geliştirmektedir (Gülveren, 2008:35). Birey kendi kaderinin belirleyicisi olarak kendini görmeye başladığında, geleceğini yönlendirmede etkin olabilmekte ve kendini gerçekleştirebilmektedir (Küçükkaragöz, 1998:12). Kontrol odağı, bireylerin kendi geleceklerine yön verebileceklerine inanıp inanmasıyla ilgili genel beklentilerini ifade etmesi

nedeniyle, bireyin birçok davranışını etkilemekte ve onun yaşamına ilişkin davranışlarında kritik öneme sahip olmaktadır (Yeşilyaprak, 1988:18). İçten ya da dıştan denetimli olma, yaşantılar ve aldığı pekiştireçler sonucunda bireyin benlik algısını da etkilemektedir. Bireyin benlik kontrolü de içten ya da dıştan kontrollü olmasına göre değişecektir. Dolayısıyla da, bireyin tepkileri kontrol odağının düzeyine göre değişebilecektir (Efilti, 2006:53).

Kontrol odağı eğilimlerinden birinin kişide ağırlık kazanmış olması, gelecekte karşılaşılabilecek davranışsal seçeneklerden hangisini seçeceği üzerinde etkili olmaktadır. Örneğin, bir öğrenci notları ile çabası arasında bir bağlantı algılamıyorsa ve notların öğretmeni tarafından verildiğine inanıyorsa, bu onu derse çalışmak ve çalışmamak seçeneklerinden birine götürecektir ve büyük bir ihtimalle de çalışmama seçeneğine yönelecek, çalışmayı gereksiz bulacaktır.

Sosyal yaşamda ve politik alanda etkin olarak görülen kişilerden çoğunun özellikleri iç kontrol odaklı kişilerin özelliklerine benzemektedir. Bu özellikler arasında, çevredeki olaylarla, toplumsal sorunlarla, bireysel yeteneklerle ilgilenme ve topluma zarar veren kişilerle mücadele etme sayılabilir (Rosen ve Salling, 1971:880). Bu nedenle bireylerin kontrol odağı toplumsal açıdan da önemli bir unsurdur.

Kontrol odağı, ilişkilerin doğasını anlamada önemli bir yapı (Çırakoğlu ve Tezer, 2010:31), bireylerin iletişim becerilerini etkileyen önemli bir faktördür. İç kontrol odaklı bireyler daha dikkatli dinleyici, sosyal yaşamda daha aktif, becerikli ve sosyal iletişimdeki ipuçlarını kolay yakalayabilen kişilerdir. İç kontrol odaklı bireyler ilişkilerinde yaşadıkları sorunlara daha yapıcı bir biçimde yaklaşmaktadırlar(Çırakoğlu ve Tezer, 2010:31). İç kontrol odaklı bireyler çatışma anında yüzleşmeyi tercih ederken, dış kontrol odaklı bireyler kaçınmayı tercih etmektedirler (Hisli Şahin, Basım ve Çetin, 2009:158). Dış kontrol odağı ilişkilere zarar vermekte, evlilikleri yıkmakta, aile bütünlüğünü bozmakta, başarılı çocuk yetiştirmeyi engellemekte ve iş hayatındaki kaliteyi ve üretkenliği azaltmaktadır (Ünvar, 2012:3). Bu nedenle, kontrol odağı düzeyinin dıştan içe doğru değişimi istenen bir durumdur. Bu durum bireyin kişisel yeterlilik ve etkililik duygusunun gelişmesi anlamına gelmektedir. İlişkilerin kurulması ve sürdürülmesi sürecinde, kontrol odağı göz ardı edilmeyecek önemli değişkenler arasında yer almaktadır.

Örgütsel açıdan ele alındığında, kişilerin kontrol odaklarının bilinmesi bir örgüt için önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir. İç ve dış kontrol odaklı bireyler arasındaki en temel fark kişisel kontrol inancının kaynağıdır. Bireylerin bu özellikleri örgütleri güçlü bir şekilde ve doğrudan etkilemektedir (Spector, 1982:485). Çünkü iç kontrol odağına sahip bireyler, kendi yaptıkları ile iş çevresini etkileyebileceklerini, değiştirebileceklerini ve denetleyebileceklerine inanmaktadır.

Kontrol odağı, öğrenme sürecinde ve farklı şartlardaki öğrenme durumlarının doğasının anlaşılmasında önemli bir unsurdur. Kontrol odağı, bireylerin ödüller üzerindeki kontrolleri hakkındaki bireysel yüklemeleri ile ilgili bilgi sahibi olunmasına yardımcı olur (Demirkan, 2006:36).

Kontrol odağının üzerinde etkili olduğu faktörlerden birisi de iş performansıdır. İki nedenden dolayı kontrol odağının iş performansı üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Spector, 1982:487-488). Bunlardan birincisi, iç kontrol odaklı bireyler, çalıştıkları sürece ödüllendirileceklerine ilişkin beklenti içindedirler. Bireylerin kontrol odaklarının bilinmesi verilecek ödüllerin neye göre dağıtılacağına belirlenmesinde de yarar sağlamaktadır. Ödüllerin performansa dayandırılması iç kontrol odaklıların performansını artırıcı özellik taşımaktadır. Ödüllerin gösterilen performansa göre kazanılacağına bilinmesi çalışanlar açısından önemlidir. Böyle bir durumda iç kontrol odaklı bireyler dış kontrol odaklı bireylere göre daha iyi bir performans sergileyecektir (Karakiraz, 2012:53). Ancak bu dış kontrol odaklı bireylerin kişisel hedefleri olmadığı veya ödülleri önemsemedikleri anlamına gelmemelidir.

İkinci olarak, yöneticiler çalışanların kontrol odaklarını bilirlerse, işlerin paylaştırılması aşamasında kendilerini daha rahat hissedeler. İç kontrollü bireyler çevrelerine karşı ilgili olmaları nedeniyle, işle ilgili bilgileri araştırma, elde etmeye daha istekli, karmaşık ve zor işlerde daha başarılıdırlar. Bu nedenle karmaşık ve zor öğrenme süreçlerini kapsayan işler iç kontrol odaklı bireyler için daha uygun ve çekicidir (Karakiraz, 2012:53). Araştırmalar iş performansı ile iç kontrol odağı arasından pozitif yönde bir ilişkinin varlığını göstermektedir (Judge ve Bono, 2001:81-86). Bu durum çalışan açısından önemli olduğu kadar yönetici açısından da önemlidir. Ödüllerin ve işlerin doğru özelliklere göre dağıtılmasının iş başarısını artırıcı niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

Kontrol odağı düzeyinin bilinmesinin diğer bir önemi de kişilerin bağlılık algısı ile ilgilidir. İç kontrol odaklı kişiler çevreleri üzerinde kontrol sahibi olduklarına inanırlar (Rotter, 1966:2). Yöneticiler, astlarının işleri ve ortamları üzerinde kontrol sahibi oldukları algısını yaratabildikleri ölçüde onların örgüte bağlılıklarını sağlayabilirler. İçsel kontrollü bireyler, dış kontrollü bireylere nazaran sürekli bilgi edinme ihtiyacı içinde olmaları nedeniyle çevrelerini daha iyi araştırıp algıladıklarından seçeneklerin daha farkındadırlar. Seçenekleri doğru değerlendirebilen bireyler, kendileri açısından en doğru örgütü seçebilir ya da yaşanan sorunlar nedeniyle örgütlerini terk edebilirler (Coleman, Irving ve Cooper, 1999:497). Ayrıca, kişinin kontrol odağı ast-üst ilişkisinde de kaliteyi belirleyen bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Karakiraz, 2012:54). Yapılan çalışmalarda, kontrol odağı ile örgütsel bağlılık ve lider üye ilişkisine yönelik anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir (Maram ve Miller, 1998:49-50).

Yöneticiler, astlarını motive edici faaliyetlerde bulunurken kontrol odağı onlara rehberlik eden unsurlar arasında sayılabilir. Bireyin özgür iradeye duyduğu gereksinim ve yetkinlik duygusu onu iç motivasyonunun temelini oluşturmaktadır. Rotter, iç kontrol odaklı bireylerin çevreleri üzerinde algıladığı denetim algısının onlara diğer bireylere göre daha fazla motivasyon sağlayacağını belirtmiştir (Karakiraz, 2012:55). Verilecek finansal ödüllerin etkileri ile ilgili olarak yapılan araştırmada ödemelerdeki artışın dış kontrol odaklı bireylerin iç motivasyonlarında düşüklüğe, iç kontrollü bireylerin iç motivasyonunda ise artışa neden olduğu tespit edilmiştir. Ancak, ödülün sunulmadığı durumlarda her iki kontrol odağında da anlamlı bir farka rastlanamamıştır. İç kontrol odaklı bireyler, gayretlerinin sonucunda ödül alamadıklarında dış kontrollü bireyler gibi davranabilmektedirler (Earn, 1982:366). Görüldüğü gibi, iç kontrol odaklı bireyler davranışlarını bir ödülün izlemesi beklentisi içindedirler. Gösterdikleri gayret ile elde ettikleri ödül arasında güçlü bir nedensellik ilişkisi kurmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin kontrol odağının bu temel özelliğini yönetim sürecinde dikkate almaları önemlidir.

Kontrol odağı iş doyumunu açısından da önemlidir. İç kontrol odaklı bireylerin, dış kontrol odaklı bireylerden daha fazla iş doyumunu sağladığı, memnuniyetsiz durumlara müdahale etmede dış kontrollü bireylere göre daha aktif oldukları belirtilmektedir

(Spector 1982:490). İç kontrol odağına sahip bireylerin iş doyumları yüksektir. Çünkü çevrelerine etki etme konusunda hassas olmaları nedeniyle etki edemediklerinde örgütü terk etmek eğilimi içine girerler. Bu nedenle iş ortamında hareketsizlik nedeniyle daha fazla doyumsuzluk yaşayanların dış kontrol odaklı bireyler olduğu söylenebilir.

Dış kontrol odaklı bireylerin iş doyumlarının düşük olmasının nedenlerinden birisi de olumsuz durumlar karşısında buldukları yeri ve konumu terk etme cesaretini gösterememeleridir. İç kontrol odaklı bireyler, tutum ve davranışları ile uyuşmayan ortamları terk ederken, dış kontrol odaklı bireylerden bunu yapması beklenemez. Dış kontrollüler bu çelişki ve tutarsızlık içinde faaliyetlerine devam ederler. Bu nedenle de memnuniyet dereceleri düşüktür. İçsel motivasyona sahip iç kontrol odaklılar, amaçlarına ulaşmak için yüksek performans gösterirler ve bunun sonucunda da görevde yükselir ve terfi ederler. Bu durum onların iş doyumlarını artırıcı diğer bir nedendir. İş doyumunun sağlanması ve örgüte bağlılığın artırılması yöneticiler açısından önemli görülen konular arasında yer almaktadır.

Ayrıca, iç kontrol odaklı bireylerin görev esnasında stres düzeyleri, dış kontrol odaklı bireylerin stres düzeylerine göre daha düşüktür. Dış kontrol odaklı bireyler yaptıkları işlerin başkaları tarafından denetlenmesini ve izlenmesini isterler. Denetimin eksiliğinde ise strese girer, ne yapacaklarını bilemezler (Kolb ve Aiello, 1996:419), hayal kırıklıkları yaşarlar ve sonuçta da öfkeli ve saldırgan eğilimler içine girerler(Breet, Myburgh ve Poggenpoel, 2010:523). Bu nedenle dış kontrol odaklı bireylerle çalışırken denetimlerin aksatılmadan yerinde ve zamanında yapılması, performansın artırılması ve çatışmaların azaltılması açısından önemlidir.

Kontrol odağının önemine liderler ve yöneticiler açısından yaklaşıldığında, kontrol odağının yönetim sürecinde önemli bir bireysel faktör olduğu ortaya çıkmaktadır. İç kontrol odaklı lider ve yöneticilerin astlarını örgütün amaçları doğrultusunda daha kolay etkileyebildikleri, astları ile daha yakın ilişkiler kurabildikleri ve katılımcı bir yönetim tarzını tercih ettikleri görülmektedir (Zel, 2006: 197). Kontrol odağı ast-üst ilişkilerinde karşılıklı gösterilen tepkilerde de etkili olmaktadır (Spector 1982:490). İç kontrol odaklı lider ve yöneticilerin ikna gücünü kullandıkları, dış kontrol odaklı yöneticilerin zorlayıcı gücü kullandıkları, yöneticiler ile çalışanların kontrol odakları karşılaştırıldığında ise yöneticilerin daha içten kontrollü davrandıkları

belirtilmektedir (Mitchell, Smyser ve Weed, 1975:627-630). Başka bir deyişle, görevde yükseldikçe iç kontrol odaklılığın arttığı vurgulanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, iç kontrol odaklı bireylerin, dış kontrol odaklı bireylere göre liderlik-yöneticilik konumunda görev almalarının daha uygun olduğu söylenebilir.

Yapılan bir araştırmada, grup liderlerinin seçiminde kontrol odağının rolü araştırılmıştır. Araştırma sonucunda çalışma gruplarına ayrılan öğrencilerin liderlerini seçmesi istenmiş, seçim sonucunda seçilen liderlerin iç kontrol odaklı kişiler olduğu ve bu liderlerin yönettiği grupların diğerlerinden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Anderson ve Schneier, 1978:690-698). Bu sonuç, iç kontrol odağı ile performans arasındaki ilişkinin önemini bireysel ve grup olarak ortaya koyması bakımından önemlidir. Lider ve yönetici eğitimlerinde adayların iç kontrol odak merkezlerine uygun eğitimlerin planlaması bu aşamada önem arz etmektedir.

Kontrol odağı girişimcilik ile itaat arasındaki ilişkiyi anlatması açısından da önemlidir. İç kontrol odaklı bireyler daha girişimci, buna karşılık dış kontrol odağına sahip bireyler ise daha itaatkârdırlar (Blau, 1993:130-135). Dış kontrollüler yönergeleri izlemede zorlanmazlar ve denetlenmeleri daha kolaydır. Dış kontrollüler yöneticilerine itaatkâr davrandıkları gibi çalışanların taleplerine de hayır demekte zorlanırlar. Bu durum bazen onların çatışmalar arasında kalmasına neden olabilmektedir. Çatışma sürecini iyi yönetebilmek isteyen lider ve yöneticiler astlarının kontrol odaklarını bilirlerse o oranda çatışma çözme yeteneklerini geliştirebilirler.

Öğrenme sürecinde ve bilgi işleme süreçlerindeki karmaşık durumlarda iç kontrol odaklı bireyler daha yüksek performans sergilemektedirler. Çalışanlara verilecek görevler bağımsız karar vermeyi ya da inisiyatif almayı gerektiriyorsa bu görevler için iç kontrol odaklı bireylerin seçilmesi daha uygun olmaktadır (Demirkan, 2006:41). Bireyler, çevrelerinden algıladığı ve aldığı, soyut ve somut veriler ışığında karar verme eğilimindedirler. İç kontrollü bireyler özgürlüğe ve yetkinliğe dış kontrol odaklı bireylere göre daha fazla ihtiyaç duyarlar.

Dış kontrol odağına sahip bireylerin üretimde, beceri gerektirmeyen işlerde, büro işlerinde ve geleneksel çalışma sistemlerinde başarılı olduğu, iç kontrol odaklı bireylerin yüksek teknik bilgi veya beceri gerektiren işlerde, profesyonel işlerde, denetleyici ya da yöneticilikte başarılı olabilecekleri göz ardı edilmemelidir (Spector,



1982:486). İnsan kaynakları yönetiminde önemli sayılabilecek ve personel alım politikalarında göz ardı edilmemesi gereken bu husus önemli görülmektedir.

Kısaca, lider ve yöneticiler açısından ele alındığında kontrol odağı, lider-yönetici seçimi, ast-üst ilişkileri, yönetim tarzının belirlenmesi, görev dağılımı, personel alımı ve çalışanların performansının artırılmasında dikkat edilmesi gereken yardımcı unsur olması açısından önemlidir.

Görüldüğü gibi, bireylerin kontrol odağı düzeyi hem kişilik özellikleri hem de örgütsel faaliyetleri açısından oldukça önemli bir değişkendir. Kontrol odağı bireyin öğrenme biçimi, bilişsel yapısı, motivasyonu, başarı seviyesi (Burçak, 2012:3), benlik algısı, kendine güveni, iş doyumunu, iş performansı, örgütsel bağlılığı gibi özelliklerle ilişkili olduğu kadar, kontrol odağının önemini açıklamasında daha birçok değişken ile ilişki kurulabilir.

Sosyal durumların ve kişiler arası ilişkilerin düzenlenmesinde kontrol odağının etkili olduğu söylenebilir (Dönmez, 1984:146-148). İnsanların arkadaş ilişkileri, iş ilişkileri, okul deneyimleri, evlilikleri vb. kontrol odağından etkilenmekte ve bireyin kontrol odağının gelişimini etkilemektedir. Kısaca belirtecek olursak, bireylerin kontrol odakları düzeyleri öncelikle kişiliklerine ve daha sonra yaşamlarının tüm alanlarına etki etmektedir.

### **4.3. Kontrol Odağının Temel Boyutları ve Özellikleri**

Rotter, insanlar arasındaki farklılıkları ifade etmek için iki tip insandan bahsetmiştir. Bu kapsamda kişiler, olayları kontrol edenler ve edemeyenler olarak ikiye ayrılmaktadır. Yani iç kontrolün kendi içinde olduğuna ve kontrolün dışarıda olduğuna inanan kişiler. Bu ayırım kontrol odağının iki boyutu olduğunu göstermektedir. Aşağıda kontrol odağının boyutları ile bilgilere ve açıklamalara yer verilmiştir.

#### **4.3.1. İç kontrol odağı ve özellikleri**

İç kontrol odağı, bireyin çevresinde meydana gelen tüm olumlu ve olumsuz durumların sorumluluğunu alması, kendine yüklemesi, kontrolün merkezine kendisini koymasındır.

İç kontrol odağına sahip bireyler tüm olanların kontrolleri altında olduğuna ve iç durumların neticesi oluştuğuna inanırlar. İç kontrollü bireyler başkalarının arzu, istek, ihtiyaç, algı ve yorumları yerine, kendi arzu, ihtiyaç, algı ve yorumları yönünde hareket ederler (Güney, 2004:116). Başka bir deyişle, olay, durum ve bunlarının sonuçlarını, göreceli olarak kendi kalıcı özelliklerine bağlayan bireylerin sahip olduğu kontrol odağıdır (Küçükkaragöz, 1998:26).

Kişinin kendini kontrolü olarak ifade edilen iç kontrol odağı, bireyin sahip olduklarının kendi davranışı, kararları ve gayretinin bir sonucu olduğunu ifade etmektedir (Rotter, 1966:1; Çırakoğlu, 2006:112). İç kontrol odağına sahip bireyler, karşılaştığı olayları ve sonuçları kendi eylemlerine bağlı olarak algılar ve kontrolün kendi elinde olduğuna inanırlar (Yeşilyaprak, 1988:16). İçsel kontrol, bireyin istedik sonuçlara ve çevreye ilişkin etkisini kendi iç durumu ve eylemleriyle açıklayabilmesidir (Wallston, Wallston, Smith ve Dobbins, 1987:5). İç kontrol odaklılar olaylar karşısında bilgi sahibi olmasa da olayları yönlendirecek güce ve kuvvetli güvene sahiptirler (Kıral, 2012:60). Başlarına ne gelirse gelsin kendi davranışlarının buna neden olduğunun bilincinde olarak, tüm sorunları çözebileceklerine ve sorunların üstesinden gelebileceklerine inanmaktadırlar.

Alanyazında kontrol odağı ile ilgili çalışmalar tarandığında iç kontrol odaklı bireyler ile dış kontrol odaklı bireylerin özellikleri arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu kapsamda içten kontrollü bireylerin birçok özelliği ortaya konulmuştur. Bu özelliklerden bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz (Dönmez, 1984:12; Yeşilyaprak, 1988:77-81; Köksal, 1991:46; Fazey ve Fazey 2001:345; Yeşilyaprak, 2004:241-242; Loosemore ve Lam 2004:388; Solmuş, 2004:196-198; Ng Thomas, Sorensen ve Eby, 2006:1057; Efiltili, 2006:56; Şahin, Basım ve Çetin, 2009:156; Çelikkaleli, 2010:83; Thomas, Daniel ve Feldman, 2011:174-175; Ng Thomas ve Feldman 2011:173-175; Tekeli, 2010:37; Ünvar, 2012:78-80, Kıral, 2012:60-61):

- Yaşamdan ve yaşamaktan zevk alırlar. Yaşamları boyunca gereken sorumlulukları almaktan çekinmezler. Kendi davranışlarından doğan sorumlulukları üstlenme konusunda zorlanmazlar. Karmaşık problemleri kolaylıkla tespit edebilir, değerlendirebilir ve çözebilirler. Çözüm yolları daha çok kişiseldir. Yaşamlarının herhangi bir bölümünde umutsuzluğa kapılırlarsa kendi ayakları üzerinde durarak bu durumu değiştirebileceklerine inanırlar.

- Çevrelerini, dikkatli, güvenli ve dengeli bir şekilde kontrol ederler. Çevrelerini ve içinde buldukları durumları değiştirme çabası içindedirler. Rahatsız oldukları ve dengesiz gördükleri durumlara müdahale eder, bunları kendileri lehine dönüştürmeye çalışırlar. Değişime açık, yaratıcı özelliklere sahip ve yardımseverlerdir.
- Sağlık konusunda duyarlı, kötü alışkanlıklardan uzak (sigara, alkol, uyuşturucu vb.) durma konusunda başarılıdırlar. Psikolojik sorunları azdır, uyumludurlar. Stresle yüksek düzeyde mücadele yeteneğine sahiptirler. Benlik duyguları ve algıları olumlu, öz saygıları yüksek, duygusal açıdan sağlıklı ve dengelidirler. Kabul edilebilir davranışları oldukça fazla, davranışları içtendir. Bencil değildirler ve sosyal endişe duyguları vardır.
- Amaçlara ulaşmada etkili yollar kullanır, kısa vadeli planlarsa uzun vadeli planlar yapar ve geleceği planlayabilirler. Geleceklerini etkileyebilme konusunda kendilerine güvenirlere. Yüksek motivasyona sahip, kendi kendini motive edebilen yapıları vardır. Gayretleri ile sonuçları arasındaki algıları olumludur.
- İşletme içinde gerekli prosedürleri yerine getirme ve iş arkadaşları ile iyi ilişkiler kurma konusunda oldukça iyidirler. İş motivasyonları, sorumluluk ve görev algısı yüksek, kariyer hedefleri büyük ve amaçları tutarlıdır. Girişimci ruha sahip, atılgan kişilerdir. İşletme içindeki çatışmaları kolaylıkla çözebilecek yeteneğe ve uzlaşmacı bir yapıya sahiptirler.
- Yeni fırsatları keşfetme yetenekleri vardır, değerli kaynakları arayıp bulma kabiliyetine sahiptirler. Çevresel uyarıcıları ve ipuçlarını amaçlarına yönelik olarak iyi değerlendirirler ve eylemlerini bunlara göre düzenlerler.
- İletişim kabiliyetleri yüksek ve ilişkilerinde oldukça rahattırlar. Derinlemesine ilişki kurar, her türlü duruma kolayca uyum sağlayabilirler. Kişilerarası ilişki kurmak için çaba harcarlar, ilişkide oluşan problemleri çözmek için aktif yollar kullanırlar ve bu konuda da başarı sağlarlar. Çatışma durumunda ise, bütünleştirici bir yaklaşımı tercih ederler. Sosyal yönleri gelişmiş, güçlü ve yeterlidir. Sosyal faaliyetlere katılan, aktif bir yapıya sahiptirler.
- Araştırmacı ve bilgi toplamaya istekli, entelektüel ve akademik etkinliklerde bulunmayı severler. Öğrenme aşamasında sorumluluğu üstlenen bir yapıları vardır. Becerilerini gösterme ve uygun etkinlikler içinde sergileme eğilimindedirler.
- Bilişsel etkinliklerde üstün olan iç kontrol odaklı bireyler, başarı konusunda dirençli, yüksek başarıya odaklı, akademik başarıları yüksek, yarışmayı seven, yarışmalarda üstün başarı gösteren, zamanı iyi kullanan bir yapıya sahiptirler.
- Özgürlüklerine düşkün, kısıtlamalara tepkili, etkili ve bağımsız bir kişilik yapısına sahiptirler. Baskılara karşı boyun eğmeyen, kendi yargılarına güvenen yapıları vardır. Olaylara bakış açıları objektif, savunmacı yapıları zayıftır. Olumsuzluklara direnir ve psikolojik olarak az etkilenirler.

- Gerektiğinde haklarını arama becerisine sahiptirler. Kendi gereksinimlerini göz önünde bulundurarak diğer bireylerin arzu ve isteklerini de yerine getirmeye çalışırlar.

Görüldüğü gibi, iç kontrol odağının, sağlıklı bir ruh hali, baskıya karşı tepki gösterme, yetkinlik, mücadele ruhu, yaratıcı düşünme, sorgulayıcılık, başarıya odaklanma ve gayret gösterme, sağlıklı iletişim, sosyallik (Yeşilyaprak, 1988;77-81; Dağ, 1990; 76-80; Küçükkaragöz, 1998:5) gibi olumlu kişilik özellikleri ile ilişkili bir boyut olduğu söylenebilir.

İç kontrollü kişiler, denetim gücüne sahip olmalarından dolayı, sonuçlara müdahale etme ve değiştirme yeteneğine sahiptirler. Başka bir deyişle iç kontrol odaklı bireyler bireysel gayretleri, davranışları ve yetenekleri ile sonuçları etkileyebileceklerine inanırlar (Ünvar, 2012: 76). Ayrıca, iç kontrol odağına sahip bireylerin davranışları, onun iç standartlarına ve motivasyonuna bağlıdır (Koç, 2002: 195). Sonuçların kendilerinden kaynaklandığı düşüncesi ile çevrelerini kendi yararlarına değiştirme inancı içindedirler. Ancak, bu aşamada sorumluluk alırken bağımsız ve özgür olmadıklarını hissetmeleri sorun yaratacak faktörler arasında sayılabilir.

İç kontrol odağına sahip bireylerin, geçmiş davranışlarının sonuçlarına ve edindikleri tecrübe ve deneyimlere göre daha sonraki davranışlarını ayarlayabilen, yönlendirebilen, karar vermenin güç olduğu durumlarda daha uzun süreye ihtiyaç duyan ve doyumları açısından toleranslı olma özelliğinesahip oldukları belirtilmektedir (Çelikkaleli, 2010: 84).İç kontrol odaklı bireylerin duygularını ifade etmede zorlanmadıkları, başkalarının onayına çok fazla ihtiyaç duymadıkları da söylenebilir(Gökkpınar, 2011:25).

İç kontrol odaklılık genellikle daha fazla arzulanır olarak görülmektedir. İç odaklılar öz denetim, kendi yaşamını ve kaderini tayin etme gibi daha başka olumlu niteliklere de sahiptirler (Ünvar, 2012:78). Davranışlarına ve algılarına uymayan dış kaynaklı unsurlarla karşılaştıklarına, kendi içsel inançlarına daha da sıkı bağlanırlar(Gökkpınar, 2011:26). Yaşadıkları olaylar karşısındaki tepkileri ve davranışlarını kendi beceri ve kabiliyetlerine dayandırarak açıklamaları, kontrol gücünü etkin kullanabildiklerinin de göstergesidir.

### 4.3.2. Dış kontrol odağı ve özellikleri

Dış kontrol odağı, iç kontrollüğün tam tersi olarak bireyin çevresinde meydana gelen tüm olumlu ve olumsuz durumların sorumluluğunu üstlenmeyerek başka unsurlara yüklemesi, kontrolün merkezinde başkalarını görmesidir.

Dış kontrol odaklı bireyler, tüm olayların kontrolleri dışında gerçekleştiğini ve dış koşulların etkili olduğuna inanırlar. Dış kontrollü bireyler kendi arzu, istek, ihtiyaç, algı ve yorumları yerine, başkalarının arzu, ihtiyaç, algı ve yorumları yönünde hareket etmeyi tercih ederler (Güney, 2004:62). Başka bir deyişle dış kontrol odağı, kişinin davranışları sonucu ortaya çıkan sonuçların kendi davranışından bağımsız olduğu inancı olarak tanımlanabilir. Kişi, bu olay ve sonuçları soyut güçlere, rastlantıya, şansa, kadere, kismete, tanrıya ya da somut güçlere yöneticilere, anneye, babaya, rakip işletmeler vb. yükler (Rotter, 1966:1; Yeşilyaprak, 1988:17; Korkmaz, 2002:199, Kırıl, 2012:62).

İç kontrol odağı olumlu bir kişilik özelliği olarak kabul edilirken, dış kontrol odağı olumsuz kişilik özelliği olarak kabul edilmektedir (Yeşilyaprak, 2004:136, Golzar, 2006:36). Diğer bir deyişle, iç kontrol odaklılık ne kadar olumlu ise, dış kontrol odaklılık bir o kadar olumsuz durumları yansıtmaktadır. Yapılan çalışma ve araştırmaları ışığında dış kontrol odaklı bireylerin sahip olduğu özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz (Ören, 1991:25-26; Dönmez, 1986:262-276; Köksal, 1991:46; Silvester, Anderson-Gough, Anderson ve Mohamed, 2002:61; Morry, 2003:485; Loosemore ve Lam, 2004:388, Efiltili, 2006:56; Yağışan, Sünbül ve Yücalan, 2007:245-246; Baydoğan ve Dağ 2008:23; Çelikkaleli, 2010:84; Şara, 2012:45-46; Kırıl Erkan, 2012:61-63; Şengüder, 2006:13-16, Basım, Çetin ve Meydan, 2009:60):

- Yaşamlarının başka kişi ve faktörler tarafından kontrol edildiğine ve değiştirilip denetlendiğine inanırlar ve kendilerini dış güçlerinin kurbanı gibi hissederler. Başka bir deyişle, olayları ve çevreyi kendi yararları için değiştiremeyeceklerine ve çevrenin onları kontrol ettiğine inanırlar.
- Sorumluluk almaktan kaçınırlar ve ortaya çıkan problemleri başkalarının çözmesini beklerler. İçinde buldukları durumları değiştirme çabası içine girmezler. Değişime karşı tepkili, direnen ve olumsuz bir yapıları vardır.
- Kontrolün kendilerinde olmadığını düşünmelerinden dolayı pasif ve güvensizdirler. Rahatsız olsalar da durumu kabul eder, dengesiz durumlara müdahale etmezler. Bu durumların nedenlerini başka kişilerde ve başka faktörlerde ararlar.

- Öğrenme esnasında başarma ve başaramama konusunda bireysel kontrollerinin fazla olmadığı inancını taşırlar. Akademik başarıları düşüktür. Kendi başarılarını küçümser ve kendilerini göstermekten sakınırlar. En kolay soruları dahi eğitimcilerinin cevaplamasını isterler. Çözüm yolları kişisellikten uzaktır. Başarısızlığa uğramaları durumunda başkalarını suçlama eğilimleri vardır.
- Çevrelerine karşı ilgisiz, yeniliklerle ilgilenmeyen katı bir yapıları vardır. Araştırma ve kendilerini geliştirme çabaları, çevresel uyarıcıları ve ipuçlarını görüp değerlendirme kabiliyetleri yoktur.
- Bağımlı bir kişilik yapısına sahiptirler. Kendilerine karşı güvensiz olmaları nedeniyle başkalarına itaati tercih eder ve olumsuzluklardan çabuk etkilenirler. Haklarını arayamazlar, bu nedenle diğer bireylerin istek ve arzuları daha ön plandadır.
- Sağlıklarına pek fazla dikkat etmeyen, psikolojik sorunları fazla olan, depresif kişilerdir. Sorunların başkasından kaynaklandığını düşündükleri için çözüm bulmada ve uyum sağlamada zorlanırlar. Stresle baş etmede başarısız, olumsuz benlik duysuna sahip, öz saygıları düşük, duygu durumu genellikle bozuk ve dengesizdir. Kendilerini kabul düzeyleri ve davranışlarının kabul edilebilirlik seviyesi düşüktür. Bencil ve endişelidirler.
- Amaçlara ulaşmada kullandıkları yollar etkisizdir. Kısa vadeli planlar yaparlar ve gelecekte beklenen beklenti düzeyleri düşüktür. Geleceklerini etkileyemeyeceklerini düşündükleri için gelecekle ilgili plan yapmaktan kaçınırlar, işleri akışına bırakırlar.
- Motivasyonları düşük, başkaları tarafından güdülenme ihtiyacı içindedirler. Çabaları ile davranışlarının sonuçlarını karşılaştırdıklarında algıları olumsuzdur.
- İş ortamında uyumsuz, sorumluluk almaktan kaçınan, arkadaşları ile ilişkileri bozuk, görev algıları düşüktür. Kariyer beklentileri fazla yoktur. Saldırgan bir tutum içindedirler ve savunma mekanizmalarına fazlaca başvurma eğilimleri vardır.
- İletişim kabiliyetleri düşük, ilişkilerinde huzursuz, kaygılı, pasif ve kuşku duyan tavır içindedirler. İlişki kurmak için çaba harcamazlar. Çatışma durumunda kaçınmacı bir yaklaşım gösterirler. Sosyal yönleri zayıf ve yetersizdir. Sosyal faaliyetlere katılmaktan kaçınırlar, güçlü çaresizlik duygusu yaşayan yalnız kişilerdir.

Dış kontrollü bireyler, dahil oldukları grubun kurallarına, inanışlarına yanlış olsa dahi içten kontrollü bireylerden daha fazla uymaktadırlar. Grubun değerlerini daha fazla benimsemekte, grup baskısına boyun eğmeyi ve itaati seçmektedirler. Dış kontrollü bireyler şanslı, yetenekten daha fazla önem önemserler (Efilti, 2006:56). Elde ettikleri kazanımların doğru zamanda doğru yerde bulunulmalarından

kaynaklandığına inanırlar (Gökkpınar, 2011:25). Bu nedenle şansın kendi yaşamları üzerindeki etkisini gösterebileceği faaliyetleri seçme eğilimindedirler.

Dış kontrol odağına sahip bireylerin kendi dışındaki faktörler ile ilişkisi, kendi özbenliği ile olan ilişkisine nazaran daha baskındır. Dış kontrol odağına sahip bireylerin, öfkeli ve saldırgan yapıları vardır. Toplum içinde inandırıcılıkları ve popülariteleri yok denecek kadar azdır. İlişkilerinde ikna yerine güce dayalı yöntemlere yönelirler. Bilişsel üstünlükleri olmayan, karşılaştıkları problemleri çözmeye zorlanan dış kontrol odaklı bireyler, yetenek oyunları yerine şansa dayalı oyunları tercih ederler ve başkaları kadar başarılı olsalar da kendi başarılarını küçümseme eğilimi gösterirler (Şengüder, 2006:16).

Phares (1991) göre dış kontrol odaklılık, uygun ve savunmacı olmak üzere ikiye ayrılabilir. Uygun kontrol odaklı bireyler dışarıdan kontrol edildiğine inandıkları dünyalarına daha gerçekçi bir şekilde değer biçer, az da olsa buldukları konumlarını iyileştirmek için çaba sarf edebilirler. Savunmacı kontrol odaklılar ise, yetersizlerine mazeret olarak dıştan gelen inançlarını gösterirler(Demirkan, 2006:38).

Araştırmacılar arasında bireyleri içten odaklı ve dıştan odaklı olarak ikiye ayırmanın doğru olmadığını savunanlar da vardır. Bu araştırmacılara göre, insanlar bazen iç kontrollü, bazen dış kontrollü olabilirler. Birey bulunduğu ortama göre odağını değiştirebilmektedir (Sulu, 2007, 34-35). Örneğin, evli bir adam evde iç kontrollü olarak davranırken, iş ortamında dış kontrollü olarak davranabilmektedir.

Görüldüğü gibi içsel ve dışsal kontrol odaklı bireyler, davranışlarının bir sonucu olarak elde ettikleri ödülleri, kendilerine ya da şans, kader gibi farklılıklarla bağlama konusunda farklılıklar göstermektedirler (Rotter, 1990:489).

Dış kontrol odaklı bireylerin özelliklerinden en önemlisinin, meydana gelen olayların nedenlerini dışarıda araması olduğu açıkça görülmektedir. Diğer tüm olumsuz durumlar bu sürecin bir sonucudur denilebilir. Ancak, kişi olay ve sonuçların somut güçler (yöneticiler, anne, baba, rakip işletme vb.) tarafından yapıldığını algılayorsa az da olsa bu durumu değiştirmek için çaba sarf edebilir ve beklisi de değiştirebilir. Fakat, olay ve sonuçları soyut güçlere (rastlantı, şans, kader, kısmet, tanrı vb.) dayandırırsa boşa kürek çekeceği düşüncesiyle herhangi bir davranışta bulunmamayı tercih edebilmektedirler.

#### **4.4. Kontrol Odağı Konusunda Yapılan Çalışmalar**

Kontrol odağı kavramının ortaya atılması (1957), ilk ölçeğinin geliştirmesi ve Rotter'in çalışmaları (1966) ile birlikte kontrol odağı araştırmaları hızla yaygınlaşmış, bu tarihten sonra araştırmacılar, kontrol odağını bireylerin davranışlarının anlaşılması ve açıklanması amacıyla psikolojik ve eğitimsel tüm değişkenlerle ilişkilendirilmiştir (Yeşilyaprak, 1990:43).

Yapılan bu araştırmalardan bazılarının amaçları ve sonuçları aşağıda özet olarak iki başlık altında değerlendirilmeye çalışılmıştır.

##### **4.4.1. Kontrol odağı konusunda Türkiye'de yapılan çalışmalar**

Bu bölümde yurtiçinde kontrol odağı ile ilgili yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilecektir. Türkiye'de kontrol odağı ile ilgili olarak yapılan ilk çalışma, Kağıtçıbaşı tarafından sosyal değişim ve değişimin psikolojik boyutları ile ilgilidir. Lise öğrencileri ile yapılan bu çalışmada, Rotter'in Kontrol Odağı Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, iç kontrollülük ile yurtseverlik, gelecekle ilgili iyimserlik, ana babaya bağlılık arasında olumlu, iç kontrollü olma ile anomi, dindarlık, kişisel gelecekle ilgili karamsarlık arasında ise ters yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir(Kağıtçıbaşı, 1972).

Dönmez tarafından yapılan çalışmalar da kontrol odağı kavramının yurtiçi alanyazınında yer almasında büyük katkı sağlamıştır. Dönmez tarafından ilkökul ve üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, çevrenin büyüklüğü ve kontrol odağı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yerleşim yeri büyüklüğünün kontrol odağını etkilediği, küçük yerleşim yerlerinden gelenlerin, büyük yerleşim yerlerinden gelenlere oranla daha dış kontrol odaklı oldukları belirtilmiştir(Dönmez, 1983).

Dönmez tarafından yapılan başka bir araştırmada, kontrol odağı, kendine saygı ile yaş, çevre ve aile ortamı olmak üzere üç değişkenin ilişkileri ele alınmıştır. 402 öğretmen adayı üniversite öğrencisinin üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda içten denetimlikle kendine saygı arasında anlamlı ilişki bulunmuş ve kendine saygının kontrol odağı üzerinde etkisi olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, büyük çevreden gelenlerin, küçük çevreden gelenlere göre daha dış kontrol odaklı olduğu, yaş açısından ise büyük yaş grubunun, küçük yaş grubundan daha içten kontrollü



olduğu saptanmıştır (Dönmez, 1985b). Ancak, Dönmez tarafından ilkokul öğrencileri üzerinde yapılan başka bir araştırmada küçük çevreden gelenlerin daha dış kontrol odağı odaklı olduğu sonucuna varılmıştır (Dönmez, 1984). Bu iki araştırma arasındaki farkın öğrenim seviyesinden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

Dönmez'in kontrol odağı ile ilişkili temel alanların tespitine yönelik olarak yaptığı diğer çalışmasında ise, kontrol odağı araştırmalarını, uyma davranışı ve toplumsal etkiye karşı direnme, araştırmacılık veya bilgi toplama, neden arama, siyasal ve toplumsal etkinliklere katılma, okul başarısı ve sağlıkla ilgili davranışlar olmak üzere beş kategoriye ayırmıştır. Çalışmasının sonucunda, kontrol odağı araştırmalarının sadece bu değişkenlerle sınırlı kalmadığını ve akla gelebilecek her değişkenle ilişkilendirilebileceğini ifade etmiştir (Dönmez, 1986).

Bir kişilik özelliği olan kontrol odağının içsel veya dışsal oluşunu belirleyen ön koşulları ortaya koymayı amaçlayan araştırmada, kontrol odağının içsel veya dışsal oluşumunu etkileyen etmenlerin bilinmesinin, içsel odaklılığı geliştirmede ve dışsal kontrollülüğü değiştirmede önemli olduğu vurgulanmaktadır. 720 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, anne ve babanın çocuk yetiştirmedeki davranışlarının kontrol odağı inancı üzerinde etkili olduğu, anne tarafından gösterilen ilgi ve şevkatin, tutarlı davranışların iç kontrollülük üzerinde olumlu etki yarattığı, fiziksel ve duygusal baskının ve cezanın olumsuz etki yarattığı ifade edilmiştir. Babanın koruyuculuk tutumunun ise kontrol odağı ile ilişkisinin olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca, cinsiyetin, akademik başarının, ailenin sosyo-ekonomik durumunun, ilkokul döneminde yaşanan yerin, anne-baba öğrenim durumunun, annenin çalışmasının kontrol odağı ile ilişkisi bulunamamıştır (Yeşilyaprak, 1988). Araştırmada iç kontrol odağının gelişmesinde ailenin tutum ve davranışlarının önemi ortaya konulmaya çalışılmış, sağlıklı aile-çocuk ilişkilerinin önemi vurgulanmıştır.

Dağ tarafından 352 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan ve Rotter'in Kontrol Odağı Ölçeğinin geçerlik, güvenirlik ve Türkçe'ye uyarlanma çalışmalarının da yer aldığı çalışmada, kontrol odağı, başa çıkma stratejileri ile psikopatoloji ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre, dış kontrollülük, öğrenilmiş güçlük ve psikolojik belirti gösterme arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir (Dağ, 1990).

Kontrol odağının çeşitli değişkenler açısından ele alındığı bir başka araştırmada, 540 ilkokul öğrencisinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; başarı

düzeinin kontrol odağı üzerinde etkili olduğu, iç kontrollü öğrencilerin dış kontrollü öğrencilere göre daha başarılı olduğu, yaş arttıkça kontrol odağının dıştan içe doğru kaydığı, kontrol odağı algısının cinsiyete göre farklılaşmadığı, erkek öğrencilerin kız öğrencilere, üst sınıf öğrencilerinin alt sınıf öğrencilerine göre daha fazla içten kontrole sahip oldukları tespit edilmiştir (Korkut, 1991).

Kontrol odağı ile ruh sağlığı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, kontrol odağı ile ruh sağlığı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin olduğu, dış kontrol odaklılığın artışı ile problem çözme becerisindeki yetersizliğindeki algının da arttığı, ancak ruh sağlığının kötüye gittiği, yaş arttıkça iç kontrol odaklılığın artış gösterdiği belirtilmiştir (Malki, 1998).

Ergenlerin problem çözme becerileriyle kontrol odağı düzeylerinin ilişkisinin tespitine yönelik yapılan araştırmada, 171 öğrenciye Heppner ve Petersen Problem Çözme Envanteri ile Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kontrol odağı farklı olan ergen öğrencilerin kontrol odakları ile problem çözme puanları arasında bir ilişki tespit edilememiş, ancak kontrol odağı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farkın bulunduğu belirtilmiştir (Aydın, 1999). Alanyazında, ergenlik dönemi ile kontrol odağı arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalara rastlamak mümkündür (Dönmez, 1983; Kaval, 2001; Sahranç, 2000; Aydın ve Canel, 2002; Tapçan 2002, Gültekin ve Baran, 2005; Yaşar, 2008).

Bağlum tarafından yapılan araştırmada da eğitim yöneticilerinin kontrol odaklarının belirlenerek, problem çözme ve denetim odağı ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, resmi ve özel liselerde görev yapan 266 yöneticinin denetim odağı ve problem çözme eğilimleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda resmi lise yöneticilerinden iç ve dış kontrol odaklı olanların sayılarının birbirine yakın oluşu, özel liselerde görev yapan yöneticilerin ise büyük bir çoğunluğunun iç kontrol odaklı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, özel lise yöneticileri resmi lise yöneticilerine göre, iç kontrol odaklı yöneticiler de dış kontrol odaklı yöneticilere göre problem çözmeye kendilerini daha yeterli görmektedirler (Bağlum, 2000).

İlkokul öğretmenlerinin kontrol odağı ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada, dış kontrol odaklı bireylerin tükenmişlik duygularının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete göre yapılan incelemede ise, kadın öğretmenlerin

erkek öğretmenlere göre daha dış kontrol odaklı oldukları belirlenmiştir(Yeşilyaprak, 2000).

Kontrol odağı ile ailenin eğitim seviyesi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonucunda, eğitim seviyesi düşük olan ailelerin çocuklarının yalnızlık düzeylerinin eğitim seviyesi yüksek olanlara oranla daha yüksek olduğu ve bu çocukların daha dıştan kontrollü olduğu tespit etmiştir (Tan, 2000).

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan diğer bir çalışmada, öğrencilerin kontrol odakları ve epistemolojik inançlarının, program türü ve sınıf düzeylerinin öğretim materyalini kavramayı denetleme türü ve düzeyi ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşları ve öğrenmeyle ilgili bilgi ve deneyimleri arttıkça karmaşık metabilşsel stratejileri kullanma düzeylerinin de yükseldiği sonucuna varılmıştır. Başka bir deyişle, iç kontrol odaklılar, dış kontrol odaklılara göre basılı öğretim materyallerini kavramalarını anlamlı olarak daha sık denetlemektedirler (Deryakulu, 2002).

Yöneticilerin kontrol odağını tespit edilmesi ve iş yaşamındaki nitelikleriyle ilişkisinin açıklanmasının amaçlandığı çalışmada, askeri yöneticiler incelenmiştir. Bu kapsamda, Rotter'in kontrol odağı ölçeğinin kullanıldığı araştırma sonucuna göre, yöneticilerin iş doyumunu etkileyen yaş, medeni hal, öğrenim durumu, kıdem, gelir, eş durumu, çalışma yeri, statü değişkenleri ile kontrol odağı arasında ters ilişki tespit olduğu, yöneticilerin iç kontrol odaklılık özelliklerinin daha baskın olduğu, kontrol odağı ile iş doyumunu arasında olumlu anlamlı bir ilişkinin var olduğu saptanmıştır. Ayrıca, iç kontrol odaklı olan yöneticilerin işlerini daha zevkle yaptıkları, aktif ve mücadeleci oldukları ve gelişen şartlara uyum sağlamada güçlük çekmedikleri ifade edilmiştir (Mete, 2002).

Kontrol odağı ile karar verme stratejileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, 344 lise son sınıf öğrencisine İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği ve Karar Verme Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin kontrol odakları düzeyi ile karar stratejileri eğilimleri tespit edilmiş, sonuçta öğrencilerin çoğunlukla iç kontrol odaklı olduğu ve iç kontrol odaklıların dış kontrol odaklılara göre daha fazla mantıklı karar verme stratejisini kullandıkları ifade edilmiştir. Kontrol odağının, mantıklı karar verme stratejisi ile arasındaki ilişkinin negatif yönde ve düşük düzeyde olduğu, içtepkisel karar verme stratejisi ve kararsızlıkla olan

ilişkinin ise pozitif, ancak düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, dış kontrol odağına sahip öğrencilerin ise, kararsız kalma ve başkalarına danışma eğilimine sahip oldukları ifade edilmiştir (Çoban ve Hamamcı, 2006).

Öz saygı ve kontrol odağı ile ilgili olarak yapılan çalışmada ise, 1796 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin stres seviyelerinin de değişken olarak kullanıldığı araştırmada, öğrencilerin kontrol odağı düzeylerine göre karar verme sürecinde öz-saygı ve karar verirken stres düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca, kontrol odağı düzeyine göre öğrencilerin cinsiyet ve fiziki görünümü algılama biçimi açısından, karar verme sürecinde öz-saygı ve stres seviyelerinde farklılık olup olmadığı da tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, karar verme aşamasında öğrencilerin öz-saygı düzeylerinin iç kontrollü öğrenciler lehine yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca karar verirken, iç kontrol odağına sahip öğrencilerin dış kontrol odağına sahip olanlara göre stres seviyelerinin anlamlı derecede düşük olduğu, karar verme sürecinde cinsiyet ve dış görünümünü algılama biçimi yönünden, öz saygı ve stres seviyelerinin etkisinin farklılık gösterdiği ancak bu etkilerin önemsiz olduğu tespit edilmiştir (Candangil ve Ceyhan, 2006). Kontrol odağı ve stresle başa çıkma stratejileri ile ilgili olarak yapılan başka bir araştırmada ise dış kontrol odaklıların duygu odaklı, iç kontrol odaklıların problem odaklı başa çıkma yöntemlerini seçtikleri belirtilmektedir (Çoruh, 2003).

Kontrol odağı ve stresle baş edebilme yöntemleri arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmış (Dağ, 1990; Uğurlu, 2003; Tekeli, 2010; Çelikkaleli, 2010), iç kontrol odaklılara karşı dış kontrol odaklı bireylerin sorunlardan kaçtıkları, savunma mekanizmalarına başvurdukları ve iç kontrol odaklı bireylerin, stresle mücadele yöntemlerini kullanarak sorunların üstesinden gelebildikleri ortaya konulmuştur.

Kontrol odağının değişebileceği de birçok araştırmacı tarafından ortaya konmuştur (Karagözoğlu, 1997; Dönmez, 1984). Bu kapsamda, geliştirilen bir eğitim programının üniversite öğrencilerinin kontrol odaklarına etkisinin incelendiği araştırmada, 10 oturumluk bir insan ilişkileri beceri eğitimi planlanarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak seçilen 32 öğrenci üzerinde yapılan araştırma sonucunda, geliştirilen eğitim programının öğrencilerin kontrol odağı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Programa katılan öğrencilere iç kontrol

odaklarını geliştirici konularda eğitim verilmiş, sonuçta kontrol odağı düzeylerindeki değişimin dıştan kontrollükten, içten kontrollülüğe doğru olduğu saptanmıştır. İç kontrolodağınasahip öğrenciler becerilerin daha kolay geliştirebilmişlerdir(Sardoğan, Kaygusuz ve Karahan, 2006). Sonuç olarak, belirli bir programa göre uygulanan eğitimler bireylerin kontrol odağı düzeylerini içten kontrollük yönünde etkilemektedir denilebilir.

Beden Eğitimi Öğretmenleri üzerinde yapılan araştırmada kontrol odağı ile bazı değişkenler arası ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırama sonucunda, öğretmenlerin cinsiyetinin, yaşının, medeni durumun, çocuk sahibi olup olmamasının, görev yapılan okul türünün, annenin öğrenim durumunun, öğrenim görülen yerin, toplam görev süresinin kontrol odağını etkilemediği, babanın öğrenim durumunun, hizmet süresinin ise etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babanın öğrenim durumu arttıkça, dış kontrol odaklılığın da arttığı, yaş ve deneyimin artışı ile birlikte kontrol odağının içe doğru kaydığı belirtilmiştir (Erkmen ve Çetin, 2007). Şengüder tarafından yapılan araştırmada da cinsiyet ve yaş açısından benzer bulgulara yer verilmiştir (Şengüder, 2006).

Çalışma hayatında iş doyumunu, depresyon, benlik saygısı ve kontrol odağı ile ilgili olarak yapılan araştırmada, tam zamanlı olarak çalışan 870 kişinin iş doyumları ile kontrol odakları arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, iş doyumları yüksek çalışanlarla, iş doyumları düşük çalışanlar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca, iş doyumunu yüksek olan çalışanların iç kontrol odaklı oldukları saptanmıştır (Aslan, 2006). Yapılan bazı araştırmalarda da iş doyumunu ile kontrol odağı arasında benzer bulgular elde edilmiştir (Aydımay, 1996; Yavuz, 2002).

Yöneticilik görevinde bulunan bireylerin davranışlarında etkili olan faktörlerden birinin de kontrol odağı olduğu fikrinden yola çıkılarak yapılan araştırmada, Türk ve Alman Okulu yöneticilerinin kontrol odağı ile farklı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda, yaş, cinsiyet, görev yapılan okul, görev, görev süresi, kendilerini başarılı gördükleri alanlar ve kontrol odakları karşılaştırılmıştır. Rotter'in denetim odağı ölçeğinin kullanıldığı araştırmada 373yöneticiden veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda her iki okul yöneticilerinin kontrol odakları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Türk ve Alman yöneticilerin denetim odaklarının

birbirinden farklı olduğu, Alman yöneticilerin Türk yöneticilere göre daha iç kontrol odaklı oldukları saptanmıştır. Bu sonucun da ülkelerin özelliklerinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Türkoğlu,2007).

Yöneticilerin kontrol odaklarının belirlenmesine yönelik olarak yapılan başka bir araştırmada ise, problem çözmede benimsedikleri yaklaşımlar ve kontrol odakları ile problem çözme becerileri arasında ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin uygun problem çözme yöntemleri kullandıkları, çoğunluğunun iç kontrol odaklılığına yakın olduğu, iş ve kararlarında düşünen, sorumluluk alan, girişimci, duysal açıdan dengeli, sağlıklı, güvenli, iyi ilişkiler kuran, objektif, kendini kabul duygusu yüksek, öz saygısı bulunan, akademik kimlik ve yöneticilik anlayışına sahip bireyler oldukları tespit edilmiştir (Tokat, Kara ve Ülkgün, 2007).

Sendikalara bağlılık, üye olma ile kontrol odağı ilişkisinin incelendiği çalışmada ise, iç kontrol odaklı bireyler, dış kontrol odaklı bireylere göre sendikalara daha fazla üye olma eğilimi göstermektedirler. Bilgin, bu durumu iç kontrollü bireylerin çevrelerinde değişiklik yapma isteğinden kaynaklanabileceğini belirtmektedir(Bilgin, 2007).

Yaşar tarafından yapılan karşılaştırmalı araştırmada ise, genel lise öğrencileri ile meslek lisesi öğrencilerinin kişilik özellikleri ile kontrol odağı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 165 kız, 198 erkek olmak üzere 363 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, genel lise öğrencilerinin kişilik özelliklerinden başarıya, başatlık, özgüven ve yaratıcılık ile kontrol odağı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, meslek lisesi öğrencilerinin kişilik özellikleri ile kontrol odağı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca, kontrol odağı puanları ile cinsiyet, okul türü, okunulan bölüm, sosyo-ekonomik durum ve algılanan ebeveyn tutumu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir (Yaşar, 2008). Benzer şekilde, cinsiyetin kontrol odağı ile ilişkisinin bulunamadığına yönelik olarak birçok araştırmaya da rastlamak mümkündür (Korkut, 1986; Köksal, 1991; Cerit-Aksoy, 1992; Sert-Ağır, 1994).

Tabak tarafından yapılan araştırmada ise, kontrol odağının kişilerin belirsizliklerle baş etme düzeylerine etkileri araştırılmıştır. Araştırmaya katılanların kontrol odakları ile belirsizliğe tolerans eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma

sonucunda, iki değişken arasında anlamlı ilişki olduğu, iç kontrol odağına sahip bireylerin belirsizliğe tolerans eğiliminin daha fazla, dış kontrol odaklı bireylerin ise daha az olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Tabak, 2008).

Problem çözme becerisi ve kontrol odağı düzeyini etkileyen faktörlerin incelendiği araştırmada, bu iki değişkenin cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, algılanan anne-baba tutumu ve akademik başarı değişkenleri ile ilişkisi ele alınmıştır. Araştırmaya, 434 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet ile problem çözme becerisi arasında anlamlı bir fark saptanırken, kontrol odağı ile cinsiyet arasında herhangi bir farka rastlanmamıştır (Serin ve Derin, 2008).

Yöneticilerin kontrol odakları ile ilgili olarak yapılan bir başka araştırmada, ilk ve ortaöğretim okul yöneticilerinin iç ve dış kontrol odaklılık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada, yöneticilerin görev kademeleri, uzun süre yaşadıkları yer, yöneticilikten memnuniyetleri, kişilikleri ile görevleri arasındaki uygunluk, toplam çalışma süreleri, yönetici konumunda çalışma süreleri, daha önce yönetici olarak görev yaptıkları okul sayısı ve görevleri süresince aldıkları ödül miktarlarına göre kontrol odakları düzeyinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Rotter'in kontrol odağı ölçeğinin kullanıldığı araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, sadece toplam çalışma süresinin iç ve dış kontrol odağını yordadığı, diğer değişkenler ile herhangi anlamlı bir farkın bulunamadığı ifade edilmiştir. Genel olarak bakıldığında ise yöneticilerin iç kontrol odaklı olduğu belirtilmektedir (Dilekmen, Alver, Ada ve Akçay, 2009).

Öğretmen adayları öğrencilerin cinsiyet ve kontrol odaklarına göre öğrenme stratejileri ve bilgisayar tutumlarının incelendiği araştırmada, kontrol odağı ile bilişsel öğrenme stratejileri ve bilgisayar tutumları arasında, uygulama, özetleme, ezberleme, açıklama ve analitik yönlerden zayıf ancak anlamlı ilişki olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, kadınların bilişsel öğrenme stratejilerinin özellikle ezberleme açısından, erkek öğrencilerden daha anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda, cinsiyetin ve kontrol odağının bilişsel öğrenme stratejileri ve bilgisayar tutumları üzerinde etkili olduğu ve iç kontrollü öğrencilerin özetleme ve hatırlama gibi bilişsel öğrenme süreçlerinde daha başarılı oldukları, bu öğrencilerin öğrenme süreçlerinde başkalarından yardım almadan sorumluluklarını yerine getirebilecekleri vurgulanmıştır (Kesici, Şahin ve Aktürk, 2009).

Yapılan başka bir araştırmada, çeşitli değişkenlere göre kontrol odağı ile düşünme stilleri arasındaki ilişki incelenmiş, ayrıca öğrencilerin kontrol odağı ve düşünme stillerine göre akademik başarılarının farklaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsama, 131 niversite ğrencisi üzerinde yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin kontrol odakları ile düşünme stilleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı ortaya konmuştur. Buna göre, dış kontrol odaklılık arttıka, öznel ve aşamalı düşünme seviyesi düşmektedir. İç kontrol odaklı öğrencilerin öznel ve aşamalı düşünme puanları yüksektir. Değişkenler açısından ele alındığında ise, cinsiyet, vre, ana-baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik durum gibi unsurların düşünme stillerini etkilediği belirtilmektedir. Kontrol odağı ile akademik başarı ve yaş arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Tüm bulgular göz önüne alındığında, düşünme stilleri ile kontrol odağı düzeyinin birbiri ile ilişkili olduğu ve çeşitli unsurlar tarafından etkilendiği, sonuçta kontrol odağı düzeyinin düşünme stilleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Başol ve Türkoğlu, 2009).

Kontrol odağı, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin ilişkisinin araştırıldığı çalışmada, üniversitede farklı iki bölümde öğrenim gören öğrencilerin, niversiteye, bölümlere ve cinsiyete göre kontrol odaklarında farklılık olup olmadığı, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kontrol odağını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. 596 ğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin tutum, motivasyon, ana fikir seçimi, çalışma yardımcıları alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunduğu, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kayęı, bilginin işlenmesi ve çalışma yardımcıları alt boyutlarında kontrol odağını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol odağı ile cinsiyet, motivasyon ve kayęı puanları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir(Serin, Serin ve şahin, 2009).

Üniversite ğrencileri üzerinde yapılan diğer bir araştırmada ise, kişiler arası çatışma çözme yaklaşımlarında kontrol odağının rolü tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, i kontrollü bireylerin yapıcı ve olumlu çözüm süreçleri açısından yüzleşmeye daha çok önem verdikleri, çatışmaya yaklaştıkları, kendilerini daha fazla açtıkları ve duygularını gizlemedikleri belirtilmiştir. Cinsiyetin özm yaklaşımlarının seçiminde ve benimsenmesinde rolünün büyük olduğu ve çatışmada



daha fazla yüzleşmeyi seçtikleri, kendilerini erkeklere göre daha fazla açtıkları ve daha duygusal ifadeler kullandıkları, çözüme dair etkin ve etkili davrandıkları tespit edilmiştir(Basım, 2009).

Öğrenme biçimleri, benlik saygısı ve kontrol odağının akademik başarıya etkisini incelemeye yönelik olarak yapılan başka bir araştırma, 372 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, üç değişkenin de akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, benlik saygısı ile kontrol odağı arasında anlamlı ilişkinin olduğu, iç kontrol odaklı ve yüksek benlik saygısına sahip öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, özümseyen öğrenme biçimine sahip öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı olduğu bulunmuştur (Yılmaz, 2011).

Kontrol odağı ile karar vermede öz saygı ve karar sürecinde kullanılan başa çıkma biçimleri ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya, yaşları 15 ile 19 arasında değişen 373 ergen öğrenci katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, problem çözme becerileri ile kontrol odağı arasında iç kontrol odaklılık lehine yüksek seviyede ilişki tespit edilmiştir. Karar vermede başa çıkma stillerinden olan ihtiyatlı seçicilik ile iç kontrol odaklılık arasında ve kendilik algısı arasında olumlu ilişki bulunduğu ve iç kontrol odaklıların başa çıkma becerilerinin daha yüksek olduğu, umursamazlık ile dış kontrol odaklılığın ilişkili olduğu belirtilmiştir. Sonuçta sağlıklı karar verebilen ve problemleri çözebilen kişilerin iç kontrol odaklı olduğu sonucunayere verilmiştir (Çolakkadıoğlu ve Önder, 2011).

Yöneticilerin mükemmeliyet algıları ile kontrol odağı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan 391 yönetici araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin kendisi, başkası ve sosyal odaklı mükemmeliyetçilik algıları ile iç kontrol odaklılık düzeyi arasında orta seviyede olumlu, dış kontrol odaklılık düzeyi arasında ise düşük seviyede olumlu ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, iç kontrol odaklılığın, kendi odaklı, başkası odaklı ve sosyal odaklı mükemmeliyetçiliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır (Kıral, 2012). Mükemmeliyetçilik ile ilgili bir başka araştırmada, kontrol odağı, saldırganlık, mükemmeliyetçilik ilişkisi ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, kontrol odağı ile mükemmeliyetçilik ve saldırganlık arasında anlamlı ilişki bulunurken,

mükemmeliyetçilik algısının ve saldırganlığın kontrol odağını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Karataş, 2012).

Yapılan bir başka araştırmada ise, sınıf öğretmeni adaylarının denetim odağı düzeyleri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Yedi üniversiteden seçilen öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin üniversite, cinsiyet, ailenin yaşadığı yer, lise türü, ana-baba öğrenim durumu gibi değişkenler ile öğrenme - ders çalışma stratejileri, problem çözme becerileri ve kontrol odakları arasındaki ilişkinin açıklanması amaçlanmıştır. Elde edilen verilere göre, öğrencilerin iç kontrol odaklılığa daha yakın oldukları, ancak kontrol odağı ile kişisel değişkenler arasında anlamlı farklılıkların bulunamamasına rağmen, kontrol odağı ile problem çözme becerisi arasında düşük, ders çalışma stratejileri arasında çok düşük düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır (Şara, 2012).

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan ve dört farklı fakülteden, farklı bölümlerde öğrenim gören 400 öğrencinin katıldığı araştırmada, öğrencilerin kontrol odaklarının tespit edilmesi ve farklı demografik değişkenler üzerindeki etkisinin açıklanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyetin, bireyin yetiştiği yerin, ailenin eğitim düzeyinin öğrencilerin kontrol odağına etki etmediği, ancak kontrol odağının, aile reisinin mesleği ve fakülte türüne göre farklılıklar gösterdiği belirtilmiştir. Aile reisi memur olanların genellikle dış kontrol odaklı olduğu ifade edilmektedir (Durna ve Şentürk, 2012).

Sessizlik düzeyi ile kültürel faktörlerden olan kontrol odağı, bireycilik ve toplulukçuluk arasında ilişkinin olup olmadığının, varsa kültürel faktörlerin sessizlik davranışına etkilerinin incelendiği araştırmaya 140 akademisyen katılmıştır. Araştırma sonucunda, akademisyenlerin ne tam iç kontrol odaklı ne de tam dış kontrol odaklı olduklarına dair bir sonuca varılamamıştır. Kontrol odağı ile sessizlikleri arasında olumlu ancak zayıf ilişki tespit edilmiştir. Kontrol odağının, sessizlik üzerinde olumsuz anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Dış kontrol odaklılığa yakın akademisyenlerin, iç kontrol odaklılığa yakın olanlara göre sessizlik düzeyi ortalamalarının anlamlı biçimde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karakiraz, 2012).

Üst bilişsel işlevler ile karar verme ve kontrol odağı arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmada, çeşitli okullardan seçilen 150 ilköğretim öğrencisinden yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçları, üst bilişsel fonksiyonların özellikle ergenliğin ilk aşamasında karar verme ve kontrol odağının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, üst bilişsel fonksiyonları yüksek öğrenciler çoğunlukla iç kontrol odağına sahiptirler (Karlı, 2015).

Yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, kontrol odağı ile çok farklı alanlarda ve konularda çalışma ve araştırmalar yapıldığı, farklı değişkenlerle ilişkilerin incelendiği, araştırma sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalara benzer şekilde yurt dışında da kontrol odağı ile ilgili olarak çok sayıda ve çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

#### **4.4.2. Kontrol odağı konusunda uluslararası alanda yapılan çalışmalar**

Bu başlık altında yurtdışında kontrol odağı ile ilgili yapılmış olan araştırmalardan örneklere yer verilmiştir. Kişiliğin bir boyutu olarak kabul edilen kontrol odağında değişimi, dış kontrol odaklıktan, iç kontrol odaklığa doğru gerçekleşmektedir. Rotter tarafından ortaya atılan bu fikir ışığında yapılan araştırmaların sonucuna göre yaş ilerledikçe dışsallıktan içselliğe doğru bir değişimin görüldüğü, iç kontrol odaklılığın yaşla birlikte artış gösterdiği görülmektedir (Joe, 1971; Nowicki ve Strickland, 1973). Ayrıca, kontrol odağı ile akademik başarı, cinsiyet, yaş gibi değişkenlerin ilişkisinin iç kontrol odaklı bireylerin lehine anlamlı düzeyde olumlu olduğu belirtilmektedir.

Kontrol odağı ile yaş arasında ilişkinin olup olmadığının belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada, yaşları 6, 9 ve 12 olarak ayrılan 106 kız ve erkek çocuğa, Çocuklar İçin Çok Boyutlu Kontrol Odağı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, iç kontrol odaklı öğrencilerin dış kontrol odaklı öğrenciler göre daha başarılı olduğu, yaş ilerledikçe iç kontrol odaklı olma eğiliminin arttığı tespit edilmiştir (Minzi, 1991). Sonuçlar dış kontrol odaklıktan iç kontrol odaklılığa doğru bir değişimin olduğunu desteklemektedir.

Kontrol odağı, yaşam doyumu ve benlik saygısının yaş ve cinsiyet ile ilişkisinin incelendiği araştırmada, yaşları 14-94 arasında değişen 450 kişi, yaşlarına göre altı gruba ayrılmıştır. Araştırmada, yaş ve cinsiyet faktörlerinin kontrol odağını önemli oranda etkilediği, benlik algısı ile yaşam doyumu ile yaş ve cinsiyet arasında anlamlı ilişki olduğu ifade edilmiştir. Yaşlıların (80 yaş üstü), ergenlerin ve gençlerin dış

kontrol odaklı, orta yaş grubundakilerin iç kontrol odaklı olduğusonucuna ulaşılmıştır (Mograntı, Nehrke, Hulicka ve Cataldo, 1988).

Bazı araştırmacılar ise, iç kontrol odaklı ve dış kontrol odaklı bireylerin cinsiyet ve yaş ile ilişkisine yönelik olarak yapılan araştırmalarda tutarlı sonuçların alınmadığını belirtmektedirler (Rotter, 1966, Küçükkaragöz, 1998). Kaur tarafından, 14-17 yaş lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmaya 500 erkek, 500 kız olmak üzere 1000 kişi katılmıştır. Kontrol odağı üzerinde yaş ve cinsiyet farklılıklarının etkilerinin açıklanmasını amaçlayan araştırmada, Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı ölçeği ile veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kızların erkeklerden daha dış kontrol odaklı oldukları, yaş ve cinsiyet ile kontrol odağıarasında ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirtilmiştir (Kaur, 2007).

Lise öğrencileri üzerinde yapılan bir başka araştırmada ise hazırlanan bir akademik program uygulanmış ve kontrol odağı ve cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiştir. Uygulamaya 267 lise 9. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler sınıf seviyelerine göre ileri, genel ve temel olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre ileri seviyedeki öğrencilerin daha içten kontrollü olduğu, ileri seviye öğrencilerinin genel seviye öğrencilerine göre akademik başarısızlığa karşı daha içsel sorumluluk duydukları tespit edilmiştir. Cinsiyet ile kontrol odağı arasında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır (Boss ve Taylor, 1986).

Kontrol odağı ile ilişkilendirilen en önemli değişkenlerden birisi de akademik başarıdır. İç kontrol odaklı kişiler olayların sonuçlarının kendi davranışlarından kaynaklandığını kabul ederken, dış kontrol odaklılar bunun dış faktörler tarafından yönlendirildiği inancının taşımaktadır. Bu kapsamda, kontrol odağı ile akademik başarı ilişkisini ele alan en önemli çalışmalardan birisi Coleman Raporu olarak bilinen araştırmadır. Coleman, başarılarının kendilerinden kaynaklandığı, çabalarının bir sonucu olduğuna inan kişilerin, buna inanmayanlara göre daha başarılı olduklarını belirtmiştir (Coleman, 1967). Yapılan ilk araştırmalardan itibaren genel olarak, kontrol odağı ile akademik başarı arasında iç kontrol odaklılık yönünde anlamlı ve yüksek ilişki olduğu tespit edilmiştir (Crandall, Katkovsky ve Crandall, 1965; Rotter, 1966; Lessing, 1969). Başka bir deyişle, iç kontrol odağına sahip bireylerin, dış kontrol odağına sahip bireylere göre daha başarılı oldukları belirtilmektedir.

Kontrol odağının akademik başarı üzerindeki etkilerini inceleyen deneysel bir çalışmada, 9-10 yaş öğrenciler üzerinde yapılan bir uygulamanın sonuçları doğru olmayan bir şekilde öğrencilere aktarılmıştır. Görevi tamamlayan öğrencilerden başarılı olanlar başarılarının kendilerinden kaynaklandığını, başarısız olanlar ise başarısızlık nedenlerini kendileri dışında aradıkları tespit edilmiştir (Cunningham, Gerard ve Miller, 1978). Benzer bir çalışmada psikoloji öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, iç kontrol odaklılar görevleri yerine getirmede kendi beceri ve yeteneklerine odaklanırken, başarısızlığın kendilerinden ve yeteneklerindeki eksikliklerden kaynaklandığını, dış kontrol odağına sahip öğrenciler ise, başarının şansa dayalı olduğunu belirtmişlerdir (Krovetz, 1974).

Kontrol odağı ile akademik başarı ile ilgili başka bir araştırmada, iç kontrol odağı ile akademik başarı, sorumluluk, güdülenme arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. İç kontrol odaklılar, öğrenme sürecinde sorumluluk almakta, motivasyonları ve başarıları yüksek olmaktadır (Benham, 1995).

Kontrol odağı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ve cinsiyetin etkisini açıklamaya yönelik olarak yapılan araştırmada ise, genellikle erkeklerin kadınlara göre daha içten odaklı olduğu belirtilmektedir. 204 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, erkekler açısından iç kontrol odaklılık ile akademik başarı arasında yüksek olumlu, dış kontrol odaklılık ile olumlu anlamlı ilişki tespit edilirken, kadınlar açısından, sadece iç kontrol odaklılık ile olumlu, dış kontrol odaklılık ile olumsuz ilişki tespit edilmiştir (Majzub, Bataineh, Ishak ve Rahman, 2011). Bu sonuç erkeklerin kadınlardan daha iç kontrol odaklı olduğunu, kontrol odağı ile akademik başarı arasında olumlu ilişki olduğu sonucuna ulaşan araştırmaları desteklemektedir.

Araştırmalarda, genellikle erkeklerin kadınlara göre daha iç kontrol odaklı olduğu, erkeklerin akademik başarı puanları ile kontrol odakları puanlarının kadınlardan yüksek olduğu belirtilmektedir. Ancak, kadınlarında erkeklere oranla iç kontrol odaklı olduğunu tespit eden araştırmalar da bulunmaktadır. Fould ve Warehime yaptıkları araştırmada, iç kontrol odaklılık eğiliminde kadınların lehine farklılıklar tespit etmişlerdir (Foulds ve Warehime, 1971).

İş yaşamında da kontrol odağı ölçeklerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin meslek tecrübelerine göre sınıf yönetim tarzları ve kontrol odakları

arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, Rotter kontrol odağı ölçeği kullanılmıştır. 158 öğretmenin (%61 tecrübeli, %39 tecrübesiz) katıldığı araştırmada, tecrübeli öğretmenlerin, tecrübesiz öğretmenlere göre daha mücadeleci ve iç kontrol odaklı oldukları saptanmış, sınıf yönetim stili ile kontrol odağı arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir (Martin ve Balwin, 1993). Yapılan bir başka araştırmada ise, öğretmenlerin bireysel özelliklerinin kontrol odağı ile ilişkili olduğu belirtilmiştir(Guskey ve Passaro, 1994).

Kontrol odağı ile çalışma hayatında sergilenen davranışlar üzerine yapılan başka bir araştırmada, kariyer yönetimi ve kariyer deneyimlerinin kontrol odağı ile ilişkisi incelenmiştir. İç kontrol odaklı bireylerin, dış kontrol odaklı bireylere göre işe girme konusunda daha fazla çaba gösterdikleri, işe kabul sürecinde daha başarılı stratejiler yürüttükleri ve işe başladıktan sonra da dış kontrol odaklılardan daha başarı oldukları ve hızlı yükseldikleri ortaya konmuştur (Hammer ve Vardi, 1981). Başarı ihtiyacı ve kontrol odağı ilişkisinin incelendiği ve 11 yıl süren başka bir araştırma sonucunda ise, başarılı girişimcilerin çoğunun iç kontrol odağına sahip bireyler oldukları, kontrol odağı ile cinsiyet arasında erkekler lehine anlamlı bir ilişkinin bulunduğu, girişimcilik ile cinsiyet arasında ise ilişki bulunamadığı belirtilmiştir (Hansemak, 2003).

İş yaşamı ile ilgili bir diğer araştırma da Çin'de 20 farklı şirkette tam zamanlı çalışan 306 kişi üzerinde yapılmıştır. Rotter'in iç-dış kontrol odağı ölçeğinin kullanıldığı ve çalışan nüfusun kontrol odaklarının belirlenmesine yönelik olarak yürütölen araştırma sonucunda, çalışanların çoğunun iç kontrol odağına sahip olduğu, iç kontrol odaklı çalışanların dış kontrol odaklılara göre öz yeterliliklerinin, iş motivasyonlarının, iş tatminlerinin, çalışma performanslarının, işyerine bağlılıklarının yüksek olduğu, içten ayrılma eğilimlerinin ve stres düzeylerinin ise düşük olduğu saptanmış ve ayrıca, Çin'de yapılan kontrol odağı araştırmalarının etkileri tartışılmıştır (Tong ve Wang, 2006).

Yöneticilik tarzları ile kişilik özelliklerinin ele alındığı çalışmada, kontrol odağı bir kişilik değişkeni olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmada, kimya fabrikasında çalışan 110 personelin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda, katılımcı yönetim biçiminde iç kontrol odaklı çalışanların dış kontrol odaklılara göre daha fazla iş tatminine sahip oldukları, emir-komuta biçimindeki yönetim tarzında ise dış

kontrol odaklıların daha fazla iş doyumunu sağladıkları tespit edilmiştir. İşe katılım açısından da iç kontrol odaklıların daha katılımcı olduğu belirlenmiştir (Runyon, 1973).

Liderlik ve kontrol odağı ile ilgili olarak 900 kamu çalışanı üzerinde yapılan araştırmada, yöneticilerin çalışanlara oranla daha iç kontrol odaklı oldukları, çalışanların mevkisel olarak yükseldikçe iç kontrollerinin arttığı belirtilmiştir. Runyon'un araştırma sonuçlarına benzer şekilde, katılımcı yönetim tarzında içsel, emir-komuta yönetim tarzlarında ise dışsal kontrol odağı özelliklerinin öne çıktığı ve buna paralel olarak da iş doyumunun yükseldiği bulguları da elde edilmiştir. Ayrıca, iç kontrol odaklı yöneticilerin ikna edici gücü, dış kontrol odaklı yöneticilerin ise zorlayıcı gücü tercih ettikleri ifade edilmiştir (Mitchell, Smyser ve Weed, 1975).

Mağaza yöneticilerinin kontrol odaklarının belirlenmesine yönelik olarak Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeğinin kullanıldığı, 48 erkek ve 12 kadın olmak üzere 60 yönetici üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre, kontrol odağı ile yöneticinin bireysel gelişimi arasında anlamlı ilişki tespit edilememiş, erkek yöneticiler kadın yöneticilere göre daha içten kontrollü bulunmuşlardır (Gamble, Hollan ve Dangella, 1990).

Örgütsel değişim açısından, kontrol odağı ve değişim arasındaki ilişkinin açıklanmasına yönelik olarak yapılan araştırmada, değişim üzerinde kontrol odağının etkisi incelenmiştir. Değişime karar verilmesi üzerinde odaklanan araştırmada, Çin'de gümrükte çalışan 215 personelden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, kontrol odağına göre çalışanların hangi yönde değişim yanlısı olabileceğinin tahmin edilebileceği, kontrol odağı ve değişime bağlılığın üç değişkeni arasında olumlu ilişkinin bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İç kontrol odaklı çalışanların değişim yönünden yüksek düzeyde duyuşsal ve normatif bağlılığa sahip olduğu, dış kontrol odaklı çalışanların ise, devam bağlılığına sahip olduğunu belirlemiştir (Chen ve Wang, 2007).

Abouserie tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, öğrencilerin kontrol odağı, benlik saygısı, stres düzeyleri ve stres kaynakları incelenmiştir. Araştırma, üniversitede lisans seviyesinde 2. sınıfta öğrenim gören 675 öğrenci (202 erkek, 473 kadın) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, dış kontrol odaklı ve benlik saygısı düşük öğrencilerin, iç kontrol

odaklı ve benlik saygısı yüksek öğrencilere göre daha fazla stres gösterdikleri tespit edilmiştir (Abouserie, 1994). Kontrol odağı ile benlik saygısı ilişkisine yönelik olarak yapılan başka bir araştırmaya 370 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, kontrol odağı ile benlik algısı arasında anlamlı ilişkinin olduğu, benlik saygısının tüm boyutlarının iç denetim odağı ile olumlu ve anlamlı ilişkiye sahip olduğu belirtilmiştir (Saadat, Ghasemzadeh, Karami ve Soleimani, 2012). Benzer bir sonuca, boşanan ailelerin çocuklarından oluşan bir grup üzerinde yapılan araştırmada da ulaşılmıştır (Omizo ve Omizo, 1988). Ancak, yapılan bazı araştırmalarda kontrol odağı ile benlik saygısı arasında herhangi bir ilişki tespit edememişlerdir (Fertman ve Chubb, 1992).

Kontrol odağı ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin ele alındığı araştırmaya, 260 lisans öğrencisi katılmıştır. Uyumlu mükemmeliyetçilerin, uyumsuz mükemmeliyetçilere göre iç kontrol odağı puanları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, mükemmeliyetçi olmayan ve uyumsuz mükemmeliyetçi olanların dış kontrol odaklılık özelliklerinin iç kontrol odaklılara göre daha güçlü olduğu tespit edilmiştir (Periasamy ve Ashby, 2002).

Tvvenge ve arkadaşları tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada, sosyal çevre ile kontrol odağı ilişkisi incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, bireyciliğin artması ile dış kontrol odaklılık arasında negatif yönde ilişki tespit edilmiş, bireycilik arttıkça dış kontrol odaklılığın da arttığı, dış kontrol odaklılık ile düşük okul başarısının, çaresizliğin, stresin negatif ilişkili olduğu ve iç kontrol odaklılığa kaydııkça stresin azaldığı ve başarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Tvvenge, Zhang ve İm, 2004).

Sağlık alanında 115 personelin katıldığı uzaktan eğitim alanında yapılan ve hayat boyu öğrenmede öz yeterlilik ile kontrol odağının rolü adlı araştırmada, başarılı olmada kontrol odağı ve öz yeterlilik arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öz yeterlilik ve kontrol odağı arasında ve öğrenme başarısıyla iç kontrol odaklılık arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Severino, Aiello, Cascio, Ficarra ve Messina, 2011).

Öğrencilerin kontrol odağı ile okul disiplin sorunları ve yükleme stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada, çalışmaya katılan 384 öğrencinin kontrol odağı, disiplin sorunları ve yükleme stilleri incelenmiş, dış



kontrol odaklı öğrencilerin disiplin sorunu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, diğer faktörler sabit tutulduğunda, kontrol odağının ve atıf tarzlarının bilinmesinin disiplin problemlerini azaltacağını göstermektedir. Okul yöneticilerine ve öğretmenlere, öğrencilerin yükleme tarzlarının ve kontrol odaklarının bilinmesine yönelik programların uygulanması ile disiplin olaylarını azaltacak önlemlerin alınabileceği önerisinde bulunulmuştur (Tony, 2003).

Kormanik ve Rocco tarafından yapılan alanyazının gözden geçirildiği çalışmada, kontrol odağı ile örgütsel değişim ele alınmıştır. Bu kapsamda, klinik ve sosyal psikoloji, yetişken gelişimi, eğitim ve öğrenme kuramları, işletme ve yönetim, insan kaynakları geliştirme konularında, yazılı bilimsel ve tam metinli 2000 makale incelenmiş, 886 başlık taranmıştır. Kontrol odağının, birçok araştırma ve akademik disiplinle ilişkili olarak yaygın olarak kullanıldığı, ilk araştırma alanının psikoloji olduğu, bireysel psikoloji ağırlıklı başlayan araştırmaların daha sonra yetişkin psikolojisine kaydığı, eğitim ve işletme alanında makro uygulamalara 1980 yılından sonra başladığı ve yoğun araştırmalara konu olduğu ifade edilmektedir. Diğer yandan, değişim beklentisi çalışanlarda performansla yansıtacak, çalışanların kontrol odaklarının dıştan içe doğru değiştirilmesi, değişime direnci azaltarak planlı örgütsel değişimi sağlamaya yardımcı olacaktır. Ayrıca, kontrol odağının farklı öğrenme durumlarında, öğrenme sürecinin doğasının anlaşılabilmesi yönünden oldukça önemli olduğu, öğrencilerin başarılarının artması için onlara eğitim sürecini kontrol yeteneği kazandırılması ve bu hakkın sağlanması gerektiği belirtilmiştir (Kormanik ve Rocco, 2009).

Sonuç olarak kontrol odağı ile ilgili olarak akla gelebilecek her türlü konuyla ilgili olarak araştırma yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda çoğu değişkenin kontrol odağı ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Burada bazı araştırma sonuçlarına yer verilerek konu hakkında genel bir çerçeve çizilmeye ve kontrol odağının önemine bir kez daha vurgu yapılmaya çalışılmıştır.



## **5. KARAR VERME KAVRAMI, TANIMI, ÖNEMİ, SÜRECİ, AŞAMALARI, KARAR VERMEYİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER, KARAR VERME STİLLERİ KONUSUNDA GELİŞTİRİLEN YAKLAŞIM VE MODELLER, DOĞRU KARAR VERMENİN TEMEL KRİTERLERİ, KARAR VEREMEMENİN NEDEN VE SAKINICALARI**

Bu bölümde, karar ve karar verme konusunda kuramsal görüşlere yer verilecektir. İlk olarak karar, karar verme kavramı ve tanımı, karar vermenin önemi, karar verme süreci, karar verme aşamaları, karar vermenin özellikleri ve karar vermeyi etkileyen faktörler açıklanacak, daha sonra doğru ve iyi karar vermenin temel kriterleri, karar verememenin neden ve sakıncaları ele alınacaktır. En sonunda da karar verme stilleri, karar verme stilleri konusunda geliştirilen yaklaşımlar ve modellere değinilecektir.

### **5.1. Karar Verme Kavramı, Tanımı, Önemi, Süreci, Aşamaları, Özellikleri ve Karar Vermeyi Etkileyen Faktörler**

#### **5.1.1. Karar verme kavramı ve tanımı**

Karar ve karar verme faaliyeti, insan hayatında önemli bir yer işgal etmektedir. İnsanlar, varlıklarını devam ettirebilmek amacıyla yaşamının her aşamasında ve nefes aldığı sürece karar verme durumunda kalmaktadır. Çünkü yaşam kararlar zincirinden ibarettir denilebilir. Bu nedenle kişiler, gruplar, örgütler ve devletler karşılarına çıkan problemleri çözebilmek ve yaşamlarını sürdürebilmek amacıyla hemen hemen her konuda devamlı olarak karar vermek zorundadırlar.

Alan yazın incelendiğinde ve ilgili kaynaklar tarandığında karar ve karar verme ile ilgili değişik tanımlamalara rastlamak mümkündür. Latince “kesmek” anlamına gelen karar sözcüğünün, “makasla kesme” ve “birbirinden ayırma” ile ilişkili olduğu, kesme noktasından önce düşünme sürecinin bulunduğu belirtilmektedir (Adair, 2000:29). Bu kapsamda öncelikle karar kavramına ilişkin yapılan bazı tanımlar şu şekildedir:

- *Karar*, ortaya çıkan problemin nedenini ortadan kaldırmanın en iyi yolu ile ilgili seçim yapmaktır (Stryker, 2001:117).
- *Karar*, en basit anlamıyla kişinin bir problem hakkında düşünmesi ve

bunun sonucunda verdiği kesin yargıdır (Gürüz ve Gürel, 2009:322).

- *Karar*, bir iş üzerinde düşünülerek en uygun çözüm üzerinde durulması, bunun sonucunda da bir seçime (tercih) gidilmesidir (Koçel, 2010:109).
- *Karar*, mevcut seçenekler içinden en uygun olanının belirlenmesi ve seçilmesidir. Başka bir deyişle, kişinin yapılan faaliyetler içinden belirli bir hareket tarzını tercih etmesidir (Aydın, 2007:90).
- *Karar*, amaçlara ya da arzu edilen sonuçlara ulaşmak için, var olan alternatiflerden bilinçli olarak birinin ya da birkaçının seçilmesidir (Can, Yaşar ve Tuncer, 2004:250).

Robbins ve arkadaşlarına göre, yapılan bu ve buna benzer tanımlar oldukça basit kalmakta, karar sadece seçim ya da tercih yapmaktan daha fazla unsurları içeren bir süreci işaret etmektedir (Robbins, 2013:72). Bu açıklamadan hareketle, karar kavramı konusunda üç önemli nokta üzerinde durulabilir. *Birincisi*, herkesin ortak olarak kabul ettiği gibi kararın bir seçim ve tercih olduğu ve bu seçimin bir süreci işaret ettiğidir. Seçim yapma ya da tercih etme olmadan bir karardan söz etmek olanaklı olmayacaktır. *İkincisi*, kararın bir bilinç ve akıl boyutu, mantıksal bir yönü vardır. *Üçüncüsü ise*, kararın bir probleme veya da amaca yönelik olmasıdır. Ortada bir problem yoksa karar vermede yoktur (Can vd., 2004:250). Kısaca, karar vermenin basit bir seçim olmadığı, bu seçimden önce ve seçimden sonra bazı faaliyetlerinde işin içinde olduğunu söyleyebiliriz.

Karar ile karar verme birbirine yakın ama farklılıkları olan iki kavramdır. Kararda önemli olan sonuçtur. Karar verme ise bir süreci ifade eder (Üngören, 2011:100). Bu açıklamalar ışığında karar verme kavramını açıklayan bazı tanımlar şu şekildedir:

- *Karar verme*, bir problemin farkına varma, problemi çözebilmek için araştırma yapma, araştırma sonucunda çözüm yollarını ve muhtemel sonuçlarını değerlendirme ve sonuçta da en iyi çözümü seçme işlemidir (Cemalcılar, Bayar, Akkuş ve Öz-Alp, 1975:104).
- *Karar verme*, yöneticilerin yönetebilmek ya da ortaya çıkan problemlere çözüm getirebilmek amacıyla incelediği seçeneklerden birini tercih ederek uygulamaya koymasidir (Tortop, 1994:213).
- *Karar verme*, zihinsel, fiziksel ve duygusal süreçleri içine alan, amaçlara götürecek farklı çözümler, imkânlar ve araçlar içinden seçim ve tercih yapmaktır (Eren, 2003:185).
- *Karar verme*, sonuçları itibariyle, bir kişinin veya başkaları ile birlikte sorunları algılama ve tanımlama, bilgi ve veri toplama, çözüm alternatifleri geliştirme, bu alternatifleri karşılaştırma ve aralarından birisini seçmesi işidir (Koçel, 2010:136).

- *Karar verme*, kişilerin ya da grupların belirlenen amaçlara ulaşabilmesi amacıyla kullanacakları yol, yöntem, teknik, araç, imkân ve kaynaklar arasından seçim yapabilmesini kapsayan, duygu, düşünce ve akılcı faaliyetlerin toplamı, seçim ve tercih sürecidir (Güney, 2015:11).

Bu açıklamalar ışığında karar vermeyi geniş olarak tanımlayacak olursak: *Karar verme*; bir problemin kabul edilmesi ile başlayarak, problemin tanımlanması, kriterlerin belirlenmesi, belirlenen kriterlere göre değerlendirmenin yapılması ve değerlendirmeler kapsamında seçenekler arasından en iyisinin seçilmesi, seçimin uygulanması ile uygulama sonuçlarının kontrolünü ve düzenlenmesini de kapsayan; fiziksel, duygusal ve düşünsel tüm faaliyetleri içine alan bir seçim (tercih) süreci olarak ifade edilebilir. Kısaca, duruma en uygun ve en iyi seçimin yapılmasıdır.

Görüldüğü gibi karar verme, bir problem veya konu üzerinde düşünme ve kesin bir sonuca varmadaki süreçleri içine alan bir kavramdır. Yapılan seçimin en fazla faydayı sağlayacak şekilde olması gerekmektedir (Nas, 2006:58). Bu durum hem birey hem grup hem de örgütler tarafından verilen kararlar için geçerlidir. Kararın kimin tarafından verildiği, kararın bir seçim işi olduğu gerçeğini değiştirmemektedir. Karar verme kavramı, seçim yapma, tercih yapma, tavır gösterme, benimseme gibi birçok kavramla da ilişkilidir (Koçel, 2010:109). Ancak unutulmaması gereken, karar verme sürecinin merkezinde yer alan temel kavramın karar kavramı olduğudur.

Karar verme çok boyutlu bir kavramdır. Dinamik bir özelliğe sahip olan karar verme faaliyetinin teknik, bilim ve sanat gibi birçok yönü vardır. Ayrıca, herhangi bir karar geçmiş bir davranışı, bugünkü bir eylemi ve gelecekteki sonuçları içeren bir niteliğe sahiptir (Gürüz ve Gürel, 2009:323). Karar verme davranışı aniden oluşan bir davranış değil, aksine işleyen bir süreç sonunda ortaya çıkan bir faaliyettir (Tekin ve Ehtiyar, 2010:3397). Yani, karar verme süreci zaman açısından problemlerin farkına varıldığı, probleme ilişkin bilgilerin toplandığı ve bir kararın verilmesi gerektiğinin anlaşıldığı *geçmiş zaman*, alternatiflerin belirlendiği ve seçimin yapıldığı *şimdiki zaman*, seçimlerin uygulandığı ve sonuçlarının değerlendirilip gerekli düzeltmelerin yapıldığı *gelecek zaman* olmak üzere üç aşamada ele alınmaktadır (Gürüz ve Gürel, 2009:326). Kısaca karar verme, önceyi, şimdiki ve geleceği ilgilendiren bir durumdur.

Sonuç olarak karar verme yaşamın her aşamasında yer alan bir olgudur. Bu nedenle karar verme hem bireysel hem de örgütsel yaşamda vazgeçilmesi mümkün olmayan zorlu bir süreci işaret eder.

### **5.1.2. Karar vermenin önemi**

Bu başlık altında karar vermenin bireysel, grupsal ve kurumsal olmak üzere üç faktör açısından önemi ele alınacaktır.

Kurumsal ve toplumsal hayatın giderek karmaşıklaşması, bireylerin ve grupların da yaşamlarını karmaşıklaştırmıştır. Bu karmaşık durumlardan kurtulmanın ve ortaya çıkan problemlere çözümler üretmenin önemi giderek artmış ve karar verme bireyler, gruplar, örgütler ve toplumlar için zorunlu ve doğru yapılması gereken bir faaliyet olarak daha da önemli hale gelmiştir.

Karar verme, hemen hemen tüm insan faaliyetlerinde temel bir öneme sahiptir ve karmaşık sosyoteknik sistemlerin güvenli ve verimli çalışması açısından kritikliği göz ardı edilemez (Jenkis, Stanton, Salmon, Walker ve Rafferty, 2010:132). Birey ve gruplar gibi kurumlar ve toplumlarda amaçlarına ulaşabilmek ve varlıklarını sürdürebilmek için kararlar vermek ve hatta doğru kararlar vermek zorundadırlar. Aksi halde uzun süre hayatlarını sürdürebilmeleri mümkün değildir. Hayatta kalabilmenin anahtarı, problemlerin ve önceliklerin doğru zamanda tespit edilerek, imkânların yerinde ve etkili kullanılması, en iyi çözüm yolunun bulunarak seçilmesi ve seçimin uygulanmasıdır. Seçimin sonucu alınan kararın kalitesini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında karar verme, bireyler açısından hayati öneme haiz olmasının yanı sıra, gruplar, kurum veya işletmelerin sürekliliği yönünden de önemli bir fonksiyon olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### **5.1.2.1. Karar vermenin kişiler açısından önemi**

Karar verme, karar veren açısından ele alındığında *bireysel kararlar* ve *grup kararları* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Bireysel kararlar, kişilerin yaşamları için gerekli olan ve varlıklarını sürdürmelerini sağlayan kararlardır. Birey, her gün çok sayıda karar verme durumundadır. Yaşam döngüsü içinde birey bu kararlar sayesinde amaçlarına ve hedeflerine ulaşabilmekte ve karşılaştığı sorunlara çözüm bulabilmektedir.

Bireysel kararlarda karar veren tek bir kişi vardır. Tek bir kişi karar verme sürecini kullanarak seçim ve tercihler yapar. Kararı veren kişi aynı zamanda o kararın sorumluluğunu da taşır (Rogers ve Blenko, 2007:16).

Bu karar tipinde karar verenlerin bilgisi, görgüsü, deneyimleri, yetenekleri, becerileri ve otoritesi karar üzerinde etkili olmaktadır. Bu tip kararlar genelde basit ve kişiye özgüdür. Kişinin kendisi ile ilgili olarak verdiği kararların tümü bireysel karardır ve kararın sonucu genellikle sadece kişinin kendisini etkiler. Sosyal yaşamda verilen kişiye ait kararlar, acil ve özel durumlarda verilen kararlar bu tip kararlardandır. Örneğin, bireyin su içmeye ya da sinemaya gitmeye karar vermesi bu tip kararlara örnektir(Güney, 2012a:263).Bireyin karar vermesi ile bireysel karar birbirine karıştırılmamalıdır. Birey her konuda karar verebilir ancak bu kararların tamamı bireysel değildir.

Bireysel karar vermenin kişiler açısından en önemli özelliği hızlı olmasıdır. Bireysel karar verme, grup olarak karar vermeye göre daha hızlıdır (Yang, 2010:359). Ancak, bireysel karar vermenin sınırlılıkları da vardır. Örneğin, bireysel kararlarda bilgi paylaşımı yoktur. Karar vermede bilgi paylaşımı önemli bir faaliyettir. Bireysel karar vermede bilgi paylaşımı olmadığından kararların doğruluk oranı da düşük olabilmektedir.

Bireysel kararlar bir kişi tarafından verildiğinden her zaman diğerleri tarafından kabul sorunu ile karşılaşır. Kararların meşruiyeti de sorgulanabilecek konular arasındadır. Bireysel karar vericinin gücün tamamına sahip olması ve karara başkalarını katmaması kararın keyfi verildiği gibi yanlış bir düşünceye düşülmesine de neden olabilmektedir (Robins vd., 2013:84).

Bireysel kararlarda karar vericinin tekliği, farklı bakış açıları ile karara katkı sağlayacak kişilerin görüşlerinin alınamamasına neden olmaktadır. Yani bireysel kararlar farklı tecrübe ve bakış açılarından yoksun kararlardır. Bu nedenle çok iyi düşünülerek verilmesi gerekmektedir.

#### **5.1.2.2. Karar vermenin gruplar açısından önemi**

Grup olarak karar verme, grubun amacını ve başarısını öne alarak, problemlere çözüm bulmak amacıyla, mevcut seçenekler içinden etkili ve gerçekçi en iyi seçimin yapılmasıdır. Bu sürecin sonucunda, grubun devamlılığını ilgilendiren hususlar

hakkında ortaya çıkan problemler ayrıntılı ve rasyonel olarak incelenerek, grup yararına olacak şekilde kesin çözüme ulaştırılmaya çalışılır (Güney, 2012b:71).

Kararlar bir kişi değil de birden çok kişi tarafından ya da bir grup tarafından veriliyorsa grup kararından söz edilebilir (Gürüz ve Gürel, 2009:333). Ancak grupla karar vermede gruba karar verme yetkisi verilirken sorumluluklar aktarılamaz(Küçükali, 2006:74). Herhangi bir örgütte çalışanlar üzerinde ve örgütün faaliyetlerinde geniş ve önemli etkiler yaratan kararlar genellikle gruplar tarafından verilen kararlardır (Robins vd., 2013:84).

Grup kararlarında bilgisiyle, deneyimiyle, yetenekleri ile kendini kanıtlamış kişilerin, kısaca uzmanların karara katılımı sağlanmalıdır. Bu nedenle grup kararlarında farklı uzmanlık alanına sahip kişiler bir araya getirilmeye çalışılır. Karar vermenin birden fazla bölümü ilgilendirmesi durumunda ise, bu bölümlerden ilgili kişiler de karar verme sürecine dâhil edilirler. Amaç, problemin çözümüne yönelik olarak en iyi seçeneğin belirlenmesi ve seçilmesini sağlamaktır.

Grup ile karar vermenin avantajları, karar verme sürecinin işleyişindeki durumlara ve parametrelere, grubun çeşidine, görevin niteliğine, grup üyeleri arasında bilgi paylaşımı ve etkileşimi ile grup karar kurallarına bağlıdır (Yaniv, 2011:48).

Grup kararlarını etkileyen bir diğer faktör grubun büyüklüğüdür. Gruplar genişledikçe, farklı görüşlerin temsil edilme şansı artar. Ancak bu da karar verme hızını ve koordinasyonu düşürür. Bu nedenle ideal gruplar 5-15 kişi arasında kabul edilmektedir. Grupların tek sayıda olması karar vermeyi kolaylaştırır, grup elemanları eşit sayıda olursa kararda tıkanıklık yaşanabilir (Robins vd., 2013:86).

Grup kararlarının bireysel kararlara göre hem üstünlükleri hem de sınırlılıkları bulunmaktadır. Her ikisi de her durum için ideal değildir. Hem bireysel kararlar hem de grup kararları için kararın kalitesi ve verimlilik önemli bir faktördür (Yang, 2010:359). Bu kapsamda grup olarak karar vermenin önemini şu şekilde açıklayabiliriz: (Schulz-Hardt, Mojzisch, Brodbeck, Kerschreiter ve Frey, 2006:1080; DeDreu, Carsten ve West, 2001:1191-1192; Mohammed, 2001:408; Robins vd., 2013:84).

- Bilginin doğruluğu açısından ele alındığında grup kararları, bireysel kararlardan daha doğrudur.
- Grup kararlarında, karara katılan bireylerin her birinin farklı bakış açısı



karara yansır. Başka bir deyişle, farklı tecrübe ve bakış açıları ile sorunlar ele alınır.

- Grupların daha fazla seçenek ortaya koyma ve ortaya konulan seçenekleri geliştirme şansı ve kapasitesi vardır. Çünkü her bireyin sahip olduğu bilgi miktarı ve çeşidi farklıdır. Ne kadar farklı kişiler bir araya gelirse seçeneklerde o kadar zenginleşmektedir.
- Grup düzeyinde alınan kararlar, seçilen çözüm yönteminin ya da yolunun benimsenmesini, karara karşı çıkanların ikna, teşvik ve motive edilmesini kolaylaştırmaktadır.
- Grup olarak karar verme kararın meşruiyetini arttırıcı bir niteliğe de sahiptir. Katılımcı ve demokratik bir ortamda verilen kararlar ideallerle tutarlı ve meşruluğa daha yakın olarak algılanmaktadır.

Grup düzeyinde karar vermenin güçlü yanlarının yanı sıra sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle, grup kararları bireysel kararlara kıyasla daha uzun zamanda verilir (Robbins vd., 2013:85). Grup kararlarında azınlıkların karara etkisi büyük olabilir. Sayıların eşit olmaması, bilginin ve deneyimin farklı kişilerde bulunması, sözel yetenekler gibi durumlarda azınlıklar diğerlerini yönlendirebilir (Meyers, Brashers ve Hanner, 2000:5).

Grup içinde kabul gören görüşe aykırı görüş sürme konusunda sessiz kalınabilir, başka bir ifadeyle, grup diğer bireyler üzerinde ortak karara uyma konusunda baskı yaratabilir (Wood, Lundgren, Ouellette, Busceme ve Blackstone, 1994:323). Son olarak, grup üyeleri verilen kararlarda sorumlulukları paylaşabilir, ancak en son noktada bireysel kararlarda belirli olan karardan sorumlu olan esas sorumlu, grup kararlarında belirsizdir (Robbins vd., 2013:84).

Grup karar sürecinde ortaya çıkan ve grubun görüşü olarak nitelenen durum, grup üyelerinin karar verme sürecindeki alternatifleri doğru ve yansız değerlendirmesine etki eder. Ortak görüşe aykırı olarak eleştiriden ve zıt fikirleri öne sürmekten çekinen grup üyelerinin bu durumu, kararın kalitesini etkileyici önemli bir husustur. Grubun görüşü diğer karara katılanların eleştirel bakış açılarını engelleyebilir ve verilen kararın kalitesine zarar verebilir (Chapman, 2000:1391). Gruplar, çoğu zaman baskı yaratarak karara katılan kişileri alışılmadık, tarafı az olan veya popüleritesi düşük olan görüşleri eleştirmesine izin vermeyebilir.

Daha önce de belirtildiği gibi, grup kararları genellikle bireysel kararlardan daha doğrudur. Başka bir ifade ile grupların yukarıda sayılan sınırlılıklara rağmen bireylerden daha iyi karar verdiği söylenebilir. Ancak kararların etkililiği hız

açısından değerlendirilirse, bireyler daha etkilidirler. Grubun karar verme hızı, grup üyelerinin kararın sonuçlarının kalitesini ne kadar algıladıkları ile bağlantılıdır (Yang, 2010:359). Eğer yaratıcılık ve sonucun etkilerinin kabulü ön planda ise, grupların bireylere göre daha etkili olabileceği söylenebilir (Robbins vd., 2013:86).

Karar verme, aniden gerçekleşen bir süreç değildir. Bir sürecin sonucudur. Bu sürece gruplar, sürecin herhangi bir aşamasında bir sınırlama olmadan dahil olabilirler.

#### **5.1.2.4. Karar vermenin işletmeler açısından önemi**

Karar verme, yönetim ve örgütün işlevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirmesini sağlayan oldukça hayati öneme haiz bir faktördür. Başka bir deyişle, karar verme davranışı, bir yönü yönetime bir yönü de örgüte uzanan bir süreci kapsamaktadır. Yani karar vermenin yönetsel ve örgütsel bir niteliği vardır.

Karar vermenin yönetsel yönünü, kararın yönetici tarafından verilmesi oluştururken, örgütsel yönünü karar verme sürecinde karara katılanların çeşitliliği, karar sonucunda kullanılan araç ve imkânların kullanımı oluşturmaktadır.

Her yönetici ve lider karar vermek durumundadır ve bu karar verme eyleminin yönetsel yanını oluşturur. Diğer yandan ise, yönetici ve lider tek başına karar vermez. Sorunların çok boyutlu ve karmaşık olması kararın birden fazla kişi tarafından verilmesini gerekli kılmaktadır (Doğan, 1985:2). Bu kişilerin konularında uzman olması ve karar verilecek konularda deneyim sahibi olması arzu edilen bir durumdur. Bu açıdan bakıldığında ise karar vermenin örgütsel niteliğinin bulunduğu da açıkça görülmektedir.

Geniş açıdan bakıldığında örgütler ve işletmeler aslında bir karar sitemidir. İşletmeler varlıklarının devamı ve kar elde etmek için devamlı olarak kararlar alarak uygulamaktadırlar (Eren, 2005:35-38). Drucker ve Maciariello, işletmenin varlığını sürdürmesi ve kar elde etmesinin yanı sıra, bir örgütün en önemli kararlarının insanlara ilişkin olarak verilen kararlar olduğunu belirtmektedir (Drucker ve Maciariello, 2005:123).

Rogers ve Blenko, karar vermeyi iş hayatının geçer akçesi olarak ifade etmektedirler (Rogers ve Blenko, 2007:11). Bu anlamda, karar verme yönetmenin temel unsurlarından ve yöneticinin en temel fonksiyonlarından biridir. Yönetici her zaman karar vermeye ihtiyacı içindedir (Aydın, 2007:89).

Çalışma hayatında kararlar yöneticiler tarafından verilir. Tüm yöneticiler için geçerli olan karar mekanizması, yöneticilerin elindeki en önemli araç ve bir işletmede yöneticilerin en önemli fonksiyonudur. İşletmelerde bölümlerin kendine ait özellikleri, iş alanları ve buna bağlı olarak da farklı problemleri vardır. Farklı yöneticiler tarafından yönetilen bölümler, problem çözme aşamasında da farklı yaklaşımlara sahiptirler ve bu nedenle farklı kararlar verebilmektedirler (Koçel, 2010:140). Bu durum bölümler arasında olduğu gibi, yönetim kademeleri arasında da aynıdır. Üst kademe tarafından verilen kararların içeriği ve önemi, çoğunlukla alt kademe yöneticilerin verdikleri kararlardan daha farklı ve önemlidir. Çünkü üst kademe yöneticileri tüm işletmeyi ilgilendiren ve geleceğe yönelik kararlar verirken, alt kademe yöneticiler yapılan işlerle ve işlerin yapılma biçimleri ile ilgili kararlar vermektedirler (Güney, 2012b:70). Farklılıkların nedeni ne olursa olsun değişmeyen gerçek, bu farklılıkların tüm kademelerdeki yöneticilerin karar sürecini etkilediğidir.

Yönetici, işletmenin amacını gerçekleştirmek maksadıyla emri altına verilen insan ve maddi kaynakları etkili ve verimli olarak kullanmak zorundadır. Söz konusu bu kaynaklar, yöneticinin işletme amaçlarına ulaşmasını sağlayacaktır. Yöneticinin işi tam bu noktada başlamaktadır. Karar her faaliyetin başlangıcı olduğuna göre, yöneticide herhangi bir işe başlamadan önce hangi işler yapılacak, nasıl yapılacak, kim tarafından yapılacak, hangi kaynaklar kullanılacak gibi sorulara cevap bulmak ve mevcut seçenekler arasından en iyi tercihi yapmak durumundadır. Çalışanlar bu sürecin sonucunda ne yapılacağını açık olarak öğrenmiş olacaktır (Koçel, 2010:110). Bu nedenle karar verme yöneticinin en temel görevi ve işidir denilmektedir.

Yöneticilik bir tiyatro ise, karar oyunun temel unsurudur. Başrol yöneticiye verilmiştir. Karar verme ve verilen kararın uygulanması sorumluluğu ona aittir. Kararın başarısı ve kalitesi, aynı zamanda yöneticinin de başarısının ve yetkinliğinin göstergesi olmaktadır.

Yönetim fonksiyonları açısından ele alındığında, tüm yönetim fonksiyonları karar verme süreci ile ilişkilidir denilebilir. Karar verme becerisi oldukça önemli bir beceridir ve yönetim fonksiyonlarının işletilmesinde etkili role sahiptir (Gürüz ve Gürel, 2009:323). Yönetim alanında, yönetimin karar verme sürecine eşdeğer olduğu görüşünü savunanların sayısının oldukça fazla olduğu

söylenbilir. Örgütlerin devamlılığında doğrudan etkiye sahip olan yöneticiler için karar verme, oldukça zaman ayrılan bir faaliyettir (Can, 1999:242).

Drucker'e göre yönetim kademelerinin herhangi bir yerinde bulunmak, karar verici konumda olmak demektir. Yöneticiler tüm işlerini kararlar yoluyla yürütürler. Yöneticinin, yönetici olarak nitelendirilebilmesi için unvanı olması, makamı işgal etmesinin yanında karar da vermesi gerekmektedir (Gürüz ve Gürel, 2009:324). Yöneticinin vermiş olduğu kararlar eğer gereksiz olursa hem zaman hem de kaynaklar boşa harcanmış olur. Başka bir tehlike de gereksiz kararların diğer kararları da geçersiz kılma riskidir. Bu nedenle gerekli, gereksiz kararların ayrımını yapmak da yöneticinin önemli işleri arasında yer almaktadır.

Karar vermeyi zorlaştıran şey onun ne kadar risk taşıdığıdır. Burada tecrübe vedeneyim matematiksel hesaplardan daha fazla önem taşımaktadır (Adair, 2000:25). Drucker, karar verme konusunda cerrahların en güzel örneği teşkil ettiğini belirtmektedir. Çünkü cerrahlar riskli karar verme konusunda uzmanlaşmışlardır. Her ameliyatın belli bir riski olduğu için gereksiz kararlardan kaçınmayı cerrahlar oldukça iyi bir şekilde gerçekleştirebilmektedirler. Bu kapsamda, Drucker'in cerrahlar üzerinden dile getirdiği kararın gerekliliği ve gereksizliği konusundaki açıklamalarını yöneticilere uyarlayacak olursak, ortaya çıkan kuralları şu şekildebelirtebiliriz (Drucker ve Maciariello, 2005:308).

- Yöneticiler, kendi kendine çözülebilecek ve bu süreçte risk yaratmayacak, kişileri ve işletmeyi etkilemeyecek problemleri izler ancak müdahale etmez. Böyle bir durumda müdahaleye karar vermek gereksizdir.
- Eğer durum kötüleşmeye başlıyorsa ve problemi çözmek kişileri ve işletmeyi etkiliyorsa ve yapılabilecek bir şeyler varsa hemen harekete geçilir, seçenekler arasından en iyi çözüm seçilir ve uygulanır. Bu riskli olmasına rağmen gerekli bir karardır.
- Üçüncü durum, her iki durumun arasında kalan ve en çok karşılaşılan durumu ifade eder. Problemin varlığı tespit edilmiş ve gittikçe kötüye gitmektedir, kişileri rahatsız etmekte, ancak işletmenin devamını tehdit etmemekle beraber kendi kendine de çözülmekte ve gittikçe ciddi bir hal almaktadır. Yöneticinin burada fırsat ile riski iyi ayırması gerekmektedir. İşte burada verilecek karar, iyi yönetici ile sıradan bir yönetici arasındaki farkı ortaya çıkaracaktır.

Karar verme sürecinin, amaçları belirleme ve problem çözme süreci olduğu kabul edilirse, işletmelerde çalışanları ve işletmeyi tehdit eden bir sorun yoksa karar

vermeye de gerek yoktur. Gerçi bir karar vermemekte bir tür karardır. Yani her durumda yönetici bir karar verme durumu ile karşı karşıyadır sözü doğrudur.

İnternetin ve sosyal ağların oldukça geliştiği, iletişim hatlarının çeşitlendiği ve yoğunlukla kullanıldığı günümüzde kararın zamanı da oldukça önemli ve işletmenin başarısını etkileyen temel unsurlardan biridir. Kararın alınması ile uygulayıcılara iletilmesi arasında geçen süre giderek azalmıştır. Bu kapsamda işletmeler, karar süreçlerini hızlı bir şekilde takip edebilmekte, karar aşamalarını canlı olarak izleyebilmektedir. Örneğin, borsada işlem yapan bir işletme, borsada anlık olarak işlem yapabilmekte ve kararlarını hızlı bir şekilde vererek işlemlerinin sonuçlarını görebilmektedir. Bu süreçte bazen saniyelerin bile önemi oldukça büyük olmaktadır.

Sonuç olarak karar verme, işletmenin yaşamında vazgeçilmez fonksiyonlardan birisidir (Güney, 2012a:263). İşletme amaçlarına ulaşmak ve problemleri çözüme kavuşturmak açısından olmazsa olmaz denilebilecek bir süreçtir. Bu süreç sonucunda verilen kararlar, işletmenin verimliliği, etkinliği ve sınırlı kaynakların kullanımı açısından da oldukça önemlidir (Gürüz ve Gürel, 2009:331). Kararların etkin olabilmesi için örgüt tarafından benimsenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde verilen kararlar etkisiz kalacak, iyi niyetli bir çaba olmaktan ileriye gidemeyecektir. Bir kararın etkinliği, karar sürecinin en başından itibaren kararın benimsenmesini gerektirir. Yöneticiler tarafından verilen kararların isabet derecesi ise, örgütlerin başarısını gösteren önemli faktörler arasında yer almaktadır.

### **5.1.3. Karar verme süreci, aşamaları ve özellikleri**

Bu başlık altında karar verme süreci, sürecin aşamaları ve özellikleri açıklanacaktır.

#### **5.1.3.1. Karar verme süreci ve aşamaları**

Görüldüğü üzere, yöneticinin ya da kişilerin vermiş oldukları kararların çeşidi ne olursa olsun, karar verme bir sonuçtur. Başka bir ifadeyle, aslında karar verme, bir sürecin sonucunun açıklanması faaliyetidir denilebilir. Karar verme süreci, sadece karar vericinin seçimi ve tercihlerinden ibaret değildir. Bu bağlamda, karar verme sürecinin başlangıcında ve bitiminde neler olduğunun bilinmesi açısından karar verme sürecinin aşamalarının incelenmesi gerekmektedir

Karar verme işi bir süreçtir. Yani karar verme, bir başlangıç noktası olan, bundan sonra da faaliyet, eylem ve fikirlerin birbirini takip ettiği ve en sonunda da bir

seçimin ve değerlendirmenin yapılarak gerekli düzeltici önlemlerin alındığı birsüreçtir (Koçel, 2010:113). Başka bir deyişle, problemin farkına varılması ile başlayan bu aşamalar dizisi, kararın değerlendirilmesi ve her basamakta düzeltici önlemlerin alınması hususlarını da içine alan kapsamlı bir süreçtir.

Karar verme sürecinin başlangıcını problemin farkına varılması oluşturmaktadır. Problemin farkına varılmasından önce bazı faaliyetler de karar süreci ile ilgilidir. Bunlar, karar verme durumunda bulunan yöneticiye gelen bilgiler, veriler, uyarıcılar, kaynaklar, yöneticinin deneyimleri, gözlemleri, daha önce alınan ve uygulanan kararların sonuçları gibi unsurlardır.

Yöneticiler kendilerine ulaşan bu bilgi ve kaynaklar etkisinde bir problemin olup olmadığını kabul edeceklerdir. Ancak bu kabul durumundan sonra karar sürecinin birinci aşamasına geçilebilecektir (Koçel, 2010:116).

Bu kapsamda bu sürecin aşamalarını şu şekilde açıklayabiliriz:

**1. Aşama - Problemin farkına varma:** Birinci aşama, problemin varlığının kabul edilmesidir. Başka bir ifade ile bir problemin farkına varılması, problemin algılanması ve yöneticinin ya da kişinin problemin varlığı konusunda ikna olmasıdır. Kısaca, kişinin veya yöneticinin problemi görebilmesidir.

Problem, yöneticinin önüne atılmış, onun ilerlemesini engelleyen, önünü tıkayan şeylerdir (Adair, 2000:31). Yönetici problemin varlığını, kendisine ulaşan verilerden, bilgilerden, uyarıcılardan, kaynaklardan ya da kendi gözlemlerinden öğrenir. Yönetici, tüm bu faktörlerin etkisi altında karar vermeyi gerektiren bir durumun olup olmadığını belirlemelidir. Ortada bir problem olmadığını düşündüğünde karar vermesini gerektirecek herhangi bir durum da söz konusu olmaz. Dolayısıyla bu durumda problemin tarifini yapmak da mümkün olmayacaktır. Eğer yönetici bu ilk aşamada problemin varlığını algılayabilirse, kabul ederse karar verme sürecini başlatacaktır (Koçel, 2010:116). Bu nedenle, yöneticiler, sorumluluk alanlarında oluşan veya oluşacak problemlerin farkına herhangi bir kişiden önce varabilmelidirler. Aksi takdirde problemi ortadan kaldırmak için karar sürecini başlatmada geç kalabilirler (Güney, 2012a:264). Başka bir ifade ile yöneticiler, problemin varlığını kabul ettikten sonra problemi tanımlama konusunda karar verme sürecini devam ettirebilirler.

**2. Aşama - Problemin tanımlanması:** Karar verme sürecinin ikinci aşaması problemin tanımlanmasıdır. Bu aşamada yöneticiler, problemi tanımlar ve tarif ederler (Güney, 2012b:72). Aynı yönden baktıkları halde kişilerin farklı şeyler görmesi, problemleri de farklı algılamalarına neden olmaktadır. Kimi yönetici için problem teşkil eden bir husus, diğer bir yönetici için sıradan bir konu olarak görülüp problem olarak algılanmayabilir (Koçel, 2010:119). Yöneticiler belli bazı kritik bilgileri farkında olmadan da görmezden de gelebilmektedirler (Bazerman ve Chugh, 2001:92).

Yöneticiler, problemin tanımlanması aşamasında, problem hakkında kendilerine bazı sorular sorarlar ve sorulara verdikleri cevaplara göre karar verirler. Bu sorular, problemin ne hakkında olduğu problemin öğelerinin neler olduğu ve problemi çözebilecek anahtarların neler olduğu gibi sorulardır. Bu sorular problemin tanımlanmasında kritik öneme sahiptir. Doğru problemin irdelendiğinden emin olunana kadar problem her açıdan incelenir. Problemin doğru tanımlandığından emin olmanın yolu, gözlenebilen olgulara bakmaktır. Problemin tanımı, gözlenebilen olguların tamamını açıklayabiliyor ve kapsayabiliyorsa doğru ve eksiksiz tanımlama yapılmış demektir. Aksi takdirde bir eksiklik veya yanlışlık vardır (Drucker ve Maciariello, 2007:311). Drucker'e göre, gözlenebilir olguları kapsamayan tanımlarla uğraşılmamalıdır (Drucker, 2001:17).

Problemin yanlış tanımlanması, zaman, emek, malzeme ve para kaybına neden olacaktır. Sonuçta karar verenler ve işletmeler zarara uğrayacaktır (Güney, 2012a:264). Problemin tanımlanması hem yöneticiler hem de çalışanlar açısından hedeflenen yere gitme, ulaşılmak istenen nokta ve uygulamanın amacı hakkında bilgiler içermesi açısından oldukça önemlidir. Bilgi kendi başına bir amaç değil, karar verme sürecinin temel girdisidir (Mintzberg, 1990:7). Eksik bilgi kadar aşırı bilgi de sorunlar yaratmaktadır, farklı problem tanımlamaları nedeniyle bilgi kirliliği oluşabilmektedir.

Tanımlanan problem artık olanla olması gereken arasındaki farkı yansıtmaktadır. Ancak çok az problem kendini bu şekilde açık olarak gösterir. Bu nedenle problemin tanımlanması basite alınmamalıdır (Robbins, 2013:72).

Karar verme süreci ile problem çözme süreci birbirine bağlı ve ayrı düşünülemeyecek bir süreçtir (Adair, 2000:3). Problemin tanımlanması karar verme

sürecinin en önemli aşaması olarak görülmelidir. Çünkü bundan sonraki aşamalar, tanımlanan problem istikametinde işleyecektir (Koçel, 2010:118). Başka bir ifade ile yapılacak herhangi bir yanlışlık, diğer aşamaların bu yönde ilerlemesine ve sürecin doğru olmayan yöne kaymasına neden olacaktır (Drucker, 2001:15). Bu kapsamda, genel olarak kabul edilen bir anlayış içerisinde problemin iyi tanımlanması, problemin yarısının çözüme ulaştırılması ile eşdeğer kabul edilmektedir.

**3. Aşama - Problemi analiz etme, ölçütleri ve öncelikleri belirleme:** Problemin farkına varılması, tanımlanması kararı ifade eden seçim faaliyeti için yeterli olmamaktadır. Problem bazı kriterler açısından incelenmeli, irdelenmeli ve analiz edilmelidir.

Yöneticilerin karşı karşıya kaldıkları önemli hususlardan birisi, açık ve net olmayan amaç ve problemlerin varlığıdır. Yöneticiler için en büyük risklerden biri, çoğunlukla asıl problem ile problemin varlığına ilişkin belirti ve işaretlerin birbirinin içine geçmiş olmasıdır. Bu nedenle problem doğru bir şekilde analiz edilmelidir.

Bu analiz aşamasında, öncelikle eldeki veri ve bilgiler ışığında problemin gerçek problem mi olduğu, yoksa problemin belirtilerinden birisi mi olduğu açıklığa kavuşturulmalıdır. Aksi takdirde asıl problem yerine belirtilere yönelik çözümler üretilir ve bu geçici çözümler ile müdahale edilen, ama kaynağı tespit edilemeyen asıl problem tekrar ortaya çıkar ve bir süre sonra başka problemlerin ortaya çıkmasına da sebep olur. Başka bir deyişle, problemin temelinde yatan nedenlerin doğru ve gerçekçi şekilde analiz edilmesi problemin doğru bir şekilde çözümü için anahtar görevi görmektedir.

Problemin analizi aşamasında, bilgi ve verilerin nereden temin edildiği, problemi tanımlamada yeterli bilginin olup olmadığı, tanımlanan problemin büyüklüğü, yer ve zaman boyutları, problem ile birlikte ortaya çıkabilecek alt problemlerin varlığı, çözümsüzlük durumunda karşılaşılabilecek durumlar ve sonuçları, problemi çerçevelemenin doğruluğu ve çözümlerin öncelik sıralaması gibi hususlar da analiz edilmelidir. Ayrıca problem nedenleri, özellikleri, aciliyeti ve çözümsüz kalması durumunda ortaya çıkabilecek durumlar, eylemsellik, açıklık, netlik, rakamsal olarak ifade edilebilirlik ve ölçülebilirlik, risk, zamanla sınırlılık, motive edicilik, avantajlar ve öncelikler gibi özellikler açısından da test edilmelidir (Koçel, 2010:124).



Problemin analizi aşamasında, Balık Kılçığı, Pareto Analizi, Sebep-Sonuç Analizi, Akış Diyagramları gibi çeşitli yöntem ve tekniklerden de yararlanılabilir.

Bu aşamada dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de problemi tanımlama kriterlerinin ve ölçütlerinin belirlenmesidir. Problemin çözümünde etkili olabilecek karar ölçütleri net olarak ortaya konulmalıdır. Karar verirken her yönetici kararını mutlaka bazı ölçütlere dayandırmaya çalışır. Hatta kafasında kendi belirlediği ölçütleri vardır denilebilir (Robbins, 2013:73). Ayrıca karar verme süreci içinde belirlenen ölçütler birbiriyle eşit önemde olmayabilir (Figueira ve Roy, 2002:324). Bu nedenle, sıralanan ölçütlerin önceliğinin belirlenmesi de ayrı bir öneme sahiptir.

**4. Aşama - Seçenekleri belirleme ve belirlenen seçenekleri geliştirme:** Yöneticiler, bu aşamada problemi oluşturan seçenekleri listeler. Seçenekler arasındadeğerlendirme yapılmaz, sadece seçenekler belirlenir ve sıralanır (Robbins, 2013:74).

Seçeneklerin belirlenmesi ve sıralanmasından sonra sıra karar ile örtüşen seçeneklerin geliştirmesine gelmektedir. Bu aşamada, amaca ulaşmayı sağlayıcı ve problemi ortadan kaldıracı seçeneklerin açıklığa kavuşturulması yer almaktadır. Yöneticiler, orijinal seçenekleri belirlemeli ve bunu yaparken de akılcı davranmalıdırlar (Güney, 2012a:265). Karar verici burada yetenek ve becerilerini ön plana çıkararak, bilinen ya da farklı bir bakış açısı ile probleme müdahale edecek yolların seçimini yapar. Yöneticilerin yaratıcılıkları bu aşamada ortaya çıkar (Koçel, 2010:127).

Bu aşamada yenilik yapma, başka çözümler bulma, alışılmışın dışında hareket etme, daha önce üzerinde hiç durulmamış seçeneklerin üzerinde durma gibi kabul edilmesi zor durumlar da söz konusu olabilir. Karar verici bunları yaparken tek başına davranabileceği gibi başkalarından ya da uzmanlardan da yardım alabilir. Başka bir ifade ile takım halinde çalışma, düşüncelerin paylaşımı, farklı düşüncelerin ortaya konulması ve bu düşüncelerin geliştirilmesi bu aşamada gerçekleşmektedir (Koçel, 2010:127). Seçenekler doğru bir şekilde belirlenmiş ve geliştirilmişse, karar vericinin en iyi seçeneğe zorlanmadan ulaşabileceği söylenebilir.

Aynı zamanda bu aşamaya, karar vericilerin farkının hissedildiği aşamadır diyebiliriz. Bu aşamada yönetici kendini gerçekleştirecek ve yeteneklerini gösterebilecektir.

**5. Aşama - Seçenekleri karşılaştırma ve değerlendirme:** Karar verme sürecinin beşinci aşaması belirlenen ve geliştirilen seçeneklerin birbiri ile karşılaştırılmasını ve karşılaştırma sonucunun değerlendirilmesini kapsamaktadır. Bu aşamada mevcut seçenekler, teknik, maliyet, zaman, sosyal imkânlar, kaynak miktarı, başarı düzeyi, beklentiler (kişi, grup, yönetim ve kurum), elde edilmesi beklenen sonuçlar, kurum kültürü ve yönetim tarzı açısından karşılaştırmaya ve değerlendirmeye tabi tutulurlar.

Karşılaştırmalar ve değerlendirmeler sonucunda bir sıralama yapılır ve başarı şansı en yüksek seçenekler öne çıkarılır. Burada yapılmak istenen karar vericinin sahip olduğu kaynakların ve kaynaklara uygun seçeneklerin belirlenmesidir (Koçel, 2010:130).

Yönetici tarafından her bir seçenek dikkatli bir biçimde, belirlenen ölçüt ve önceliklere uygun olarak değerlendirilmeli, güçlü ve zayıf yönleri karşılaştırılmalıdır. Yöneticiler kişisel yargılarını bu aşamada değerlendirmeye yansıtırlar (Robbins, 2013:74). Bu nedenle yöneticiler, farklı seçeneklere bakarlar ya da aynı seçeneklere bakarak farklı değerlendirmeler yaparlar.

Yöneticiler seçenekleri değerlendirme aşamasında bazı ikilemlere düşebilirler. Bu durumu şu şekilde açıklayabiliriz (Güney, 2012b:73):

- *Seçeneklerin birbirine eşit olması:* Yönetici, bu durumda seçeneklerden birini rastgele seçmek zorunda kalabilir.
- *Seçeneklerin tek başına problemi çözebilecek niteliğe sahip olmaması:* Yönetici bu durumda seçenekleri gruplayabilir, birden fazla seçeneğe yönelebilir veya yeniden seçenek belirleme yoluna gidebilir.
- *Seçeneklerden çoğunun problemi çözebilecek nitelikte olması:* Bu durumda yönetici, seçeneklerle ilişkin bilgi toplama aşamasına döner ve daha fazla bilgiye ulaşarak seçimini kolaylaştırmaya çalışır.
- *Seçeneklerin hiçbirinin problemi çözmemesi:* Yönetici, bu durumda başa döner ve yeni seçenekler araştırır.

Problemin çözümüne yönelik olarak ikilemlerden kurtulan yönetici seçenekler arasından bir seçim yapma ve karar verme aşamasına geçecektir.

**6. Aşama - Seçenekler arasından seçim yapma ve karar verme:** Oldukça kritik olan bu aşama, en uygun seçeneğin seçildiği ve kararın verildiği aşamadır. Yönetici en uygun seçeneğin hangisinin olduğuna karar vermek durumundadır.

Bu aşamada, tüm seçenekler sıralanmış, tüm analizler ve değerlendirmeler yapılmıştır. Seçimin akla ve mantığa büründüğü aşamadır. Artık burada bir davranış şekli seçilecektir (Kelly, 1999:64). Seçenekler arasında bir denge kurabilmek önemli ve zor bir iştir. Dengeleme aslında bir eleme işlemidir. Alternatifler ne kadar çok olursa seçenekler arasında denge kurmak da o kadar karmaşık ve güç olur (Hammond, Keeney ve Raifa, 2001:30). Burada tercih edilen seçenek kararın kendisini oluşturacaktır. Karar verici bu aşamada, eldeki mevcut kaynaklar ile yapılacak işlerin neler olduğunu belirlemiş, nasıl kullanılacağı konusunu açıklığa kavuşturmuş, yukarıda sayılan karşılaştırma ve değerlendirmeleri yapmış, hangi kriterlere uygun olarak seçim yapacağını belirlemiş ve sıralanan seçenekler arasından en iyi olanını seçim aşamasına gelmiştir (Koçel, 2010:130).

Bu aşamada, yöneticinin kişisel tatmini ön planda ve örgüt için en iyi seçim gündemdedir. Deneyimler, beklentiler, bilgiler, duygular, sezgiler, yetenekler, kişisel ve kurumsal değerler işe koşulacak ve karar vermede belirleyici rol oynayacaktır.

**7. Aşama - Seçeneğin uygulanması:** Kararın verilmesi ve seçimin yapılması aşaması tamamlanmıştır, ancak karar mutlaka bir eyleme dönüştürülmelidir, çünkü karar vermenin özünde eylem vardır. Eylemden yoksun bir karar eksik bir karardır. Bir kararın etkili olabilmesi bir eylemle sonuçlanması ile olanaklıdır.

Karar verme sürecinde en zaman alıcı faaliyet, o kararın uygulanma aşamasıdır (Drucker, 2001:12). Karar verme süreci ve sonuçta yapılan seçim veya tercih, yöneticinin işinin sadece bir bölümünü oluşturmaktadır. Kararın alınması kadar önemli olan diğer bir husus da alınan kararın uygulanmaya geçirilmesidir (Koçel, 2010:143). Eğer uygulama ve uygulama sonucu olmazsa, o kararın ve yöneticinin etkinliğinden bahsedilemez.

Her karar aslında bir eyleme geçme taahhüdüdür. Karar gerçekleşene kadar, karar yoktur. Bir karar, uygulanması için birine sorumluluk ve görev olarak verilmediği sürece verilmiş sayılmaz. Bu durumda karar bir umut, niyet olmaktan ileri gidemez (Drucker, 2001:12). Bu nedenle, bir karara başlangıcından itibaren eylem katılmalı ve bu eylem onu uygulayacak olanlara uygun olmalıdır (Drucker ve Maciariello, 2007:305). Kararın uygulanmasının içinde, kararın duyurulması, karardan etkileneceklerin haberdar edilmesi ve onların desteğinin alınması da yer

almaktadır(Robins, 2013:75). Kararın, karar verme sürecine katılanları ve katılmayanların etkilediği düşünülürse, ne kadar çok sayıda kişi karara katılırsa, kararı uygulamak da o kadar kolay olacaktır. Çünkü karara katılanlar onu uygulamada istekli ve kararlı davranacaklardır (Adair, 2000:31).

Verilen kararlar, uygun bir biçimde eyleme dönüştürülmediği takdirde, başarısız olma olasılıkları yüksektir. Kararı geciktirmek, kararın uygulanmasını kolaylaştırılmaz ve işletmenin kaynaklarının korunmasını sağlamaz (Kelly, 1999:64). Bu nedenle verilen kararlar yöneticiler tarafından cesaretle, mümkün olan en kısa zamanda uygulamaya konulmalı ve karar verme sürecinin diğer aşamaları hemen harekete geçirilmelidir.

**8. Aşama - Sonuçları karar ile karşılaştırma ve değerlendirme:** Karar verme sürecinde en son aşama, uygulamanın takibi, sonuçların değerlendirilmesi ve aksaklıkların tespit edilerek düzeltilmesi aşamasıdır.

Gerçekte burada yapılan sonuçların, verilen karar ile ne kadar örtüştüğünün tespiti ve problemin çözümüne ne kadar hizmet ettiğinin belirlenerek, eksik kalan hususların tamamlanması ve geri bildirim sağlanmasıdır (Robins, 2013:75). Bu aşamada, problem çözülmüş mü, çözülmemişse neden çözülmemiş ya da ne kadarı çözülmemiş gibi sorulara cevap aranır. Sonuçlara ilişkin soruların cevapları olumlu ise kararın doğruluğu test edilmiş olur. Aksi takdirde yönetici kararı düzeltmek ya da yeni kararlar almak zorunda kalacaktır.

Karar vericilerin beklentilerinin uygulama ile karşılaştırılarak sürekli test edilmesi ve geri bildirim karara dâhil edilmesi gerekmektedir. En iyi olduğu düşünülen kararın dahi yanlış olma, hatalı olma, en etkin olan durumların bile geçersiz olma ihtimali vardır(Drucker ve Maciariello, 2007:313). Karar verme baskısı acımasızdır, en iyi yöneticiler dahi hata yapabilirler (Pfeffer ve Sutton, 2007:36). Öz denetim ve geribildirim karar vermede önemlidir (Hayashi, 2001:187). Bu nedenle yöneticiler kendilerine ne kadar güvenirlerse güvensinler sonuçların kontrolünü ve değerlendirmesini yapmalıdırlar. Aksi takdirde karar süreci hatalarından aşırı güven yanlılığı hatasına düşmüş olurlar.

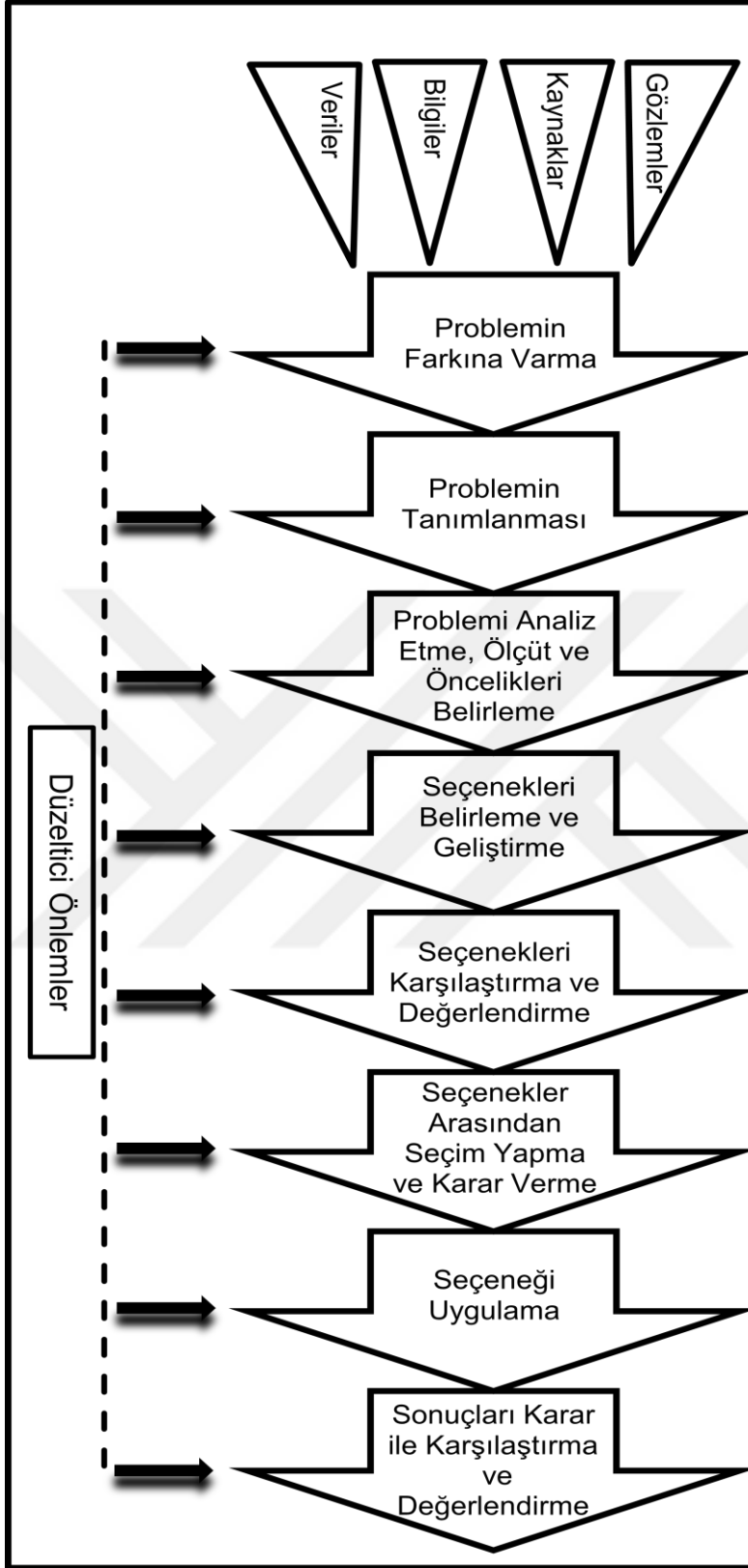
Karar süreci, uygulama aşaması ile son bulan bir faaliyet olmasına rağmen, kararın başarısı için verilen kararların ilgililere bildirilmesi ve gerekli kontrollerin yapılmasının yanında gerekli düzeltici önlemlerin alınması da önemli konular

arasındadır (Gürüz ve Gürel, 2009:328).Kontrol eksikliği uygulama disiplinini yok ederek kararsızlığa yol açabilir (Charan, 2007:171).Bir karar verince, bundan etkilenecek birimler ile ilgili gerekli hususların güncellenmesi gerekmektedir(Mankis ve Steele, 2007:69). Aslında düzeltici önlemler, karar sürecinin her aşamasında kendi içinde işe koşulması gereken bir unsurdur.

Yönetim uygulamalarında, kararın ilgililerle paylaşılmadığı durumlar da söz konusu olabilir (Bazerman ve Chugh, 2007:105). Diğer bir deyişle, problem yalnızca yöneticinin zihninde kalabilir, yönetici diğerlerine bunu aktarmayabilir. Böyle durumlar, genellikle askeri kararlarda görülmektedir. Komutanlar karar ile ilgili tüm detayları kendileri bilirler, ancak şartlar nedeniyle astlarına bunu iletmeyebilirler. Mutlak itaat kavramı burada devreye girmektedir. Böyle bir durumda dahi yöneticiler kendi zihinlerinde problemle ilgili olarak tüm süreçte netliği sağlamış olmalı ve karar verme sürecine uygun olarak kararlarını vermeli ve sonuçlarını takip etmelidirler.

Karar verme sürecinin kullanılması ile ilgili önemli birkaç husus daha bulunmaktadır. Bunlardan birisi, yöneticinin karar verme sürecini kullanma biçimidir. Birbirine benzeyen ya da rutin olarak kendini tekrarlayan konularda her zaman karar sürecinin aşamalarının izlenmesi gerekmez. Bu gibi durumlarda problemle ilk karşılaşıldığında izlenen sürece uygun olarak benzer şekilde davranılabilir. Daha önce verilen karara uygun bir karar verilebilir. Bu tür kararlar genellikle alt kademelerde verilen kararlarda görülmektedir.

Doğru, iyi ve sağlıklı kararlar verebilmek için karar sürecinin aşamalarının iyi bilinmesi ve kararı kolaylaştıracak tüm hususların ayrıntılı olarak ortaya konulmasına ihtiyaç vardır. Karar verme sürecinin aşamaları Şekil-5.1’de gösterilmiştir.



**Şekil 5.1:** Karar Verme Süreci Aşamaları.

**Kaynak:** Can, 1999:23; Aldeir, 2000:18; Drucker, 2001:12; Eren, 2003:186; Nas, 2006:106; Gürüz ve Gürel, 2009:327; Koçel, 2010:113; Üngüren, 2011:113-117; Güney, 2012a:266.

### 5.1.3.2. Karar verme sürecinin özellikleri

İş hayatında da karar verme çok önemli ve hayati öneme haiz bir kavram olarak karşımıza çıkmakta, her faaliyetin ilk adımını karar verme oluşturmaktadır. Karar verme aslında bir başlangıçtır (Coelho, 1997:79). Örgütlerde karar verici konumunda bulunan yönetici ya da kişilerin bir konuda yapmış oldukları her seçim aslında bir kararı ifade eder. Çalışma yaşamında her alanda ve her faaliyette devamlı olarak kararlar verilir ve uygulanır (Güney, 2012a:266). Örgütsel anlamda karar verme de kişisel karar verme gibi çeşitli seçenekler içinden en iyi yolu bularak bir seçim yapmayı gerektirir (Ergun ve Polatoğlu, 1988:190). Bu seçimlerin sonuçları bazen olumlu, bazen de olumsuz olabilir, ancak mevcut alternatifler arasından bir tercihi gerektirmektedir (Güney, 2015:11). Burada önemli olan örgütün amaçları ya da karşılaşılan problem doğrultusunda en iyi yolu mevcut seçenekler arasından seçerek amaca ulaşmak ya da problemi çözebilmektir.

İşletmeler açısından eldeki mevcut kaynakların uyumlu, etkin ve verimli kullanılması zamanında, gerçekçi, belli kural ve ilkelere uygun karar vermekten geçmektedir. Bu kapsamda, karar verme sürecinin kendine ait kuralları ve ilkeleri olduğu söylenmektedir. Bunlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz (Gürüz ve Gürel:328-331; Eren, 2003:185-191; Drucker ve Marcieriello, 2007:313, Kocel, 2010:157; Güney, 2012a:266-267, 2012b:74-76):

***Karar verme veri ve bilgi toplama ve bunları işleme sürecidir:*** Karara kabul edilebilir ve doğru olan işlerle başlamak gerekir. Kişi neyin doğru olduğunu bilmezse, yanlış ile doğruyu ayırt etmede zorlanır. Karar verme süreci probleme ait verilerin toplanması ile başlar. Toplanan bilgiler işe yarayacak bilgilere dönüştürülür. Bu bilgiler ışığında karar verme sürecinin diğer aşamaları sürdürülür. Seçenekler arasından seçim yapabilmek için problem hakkında yeterli bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Bilgilerin toplanmasının yanında, toplanan bilgilerin işlenmesi de önemli bir husustur. Bilgiler seçimi kolaylaştıracak şekilde yararlı hale getirilmeli ve yorumlanmalıdır.

***Karar verme geleceğe yönelik bir süreçtir:*** Kararda geleceğe ilişkin bir yan vardır. Karar, geleceğe yönelik araştırmaları, sezgileri ve öngörülerini içerir. Kararın sonuçlarının gelecekte alınacak olması, karar verici için oldukça önemli ve belirsiz bir durumdur. Bu nedenle kararın etkileri ve bağlayıcılığı açısından doğru tahmin

çok önemlidir. Yönetici, eldeki tüm bilgileri değerlendirerek doğru tahminler yapabilmelidir.

***Karar verme zor ve masraflı bir faaliyettir:*** Karar verme sürecinin birçok faaliyeti içermesi ve çeşitli aşamalardan oluşması yorucu ve zor bir iş olduğunun göstergesidir. Sağlıklı bir karar, yukarıda belirtilen sekiz aşamadan geçirilerek verilmektedir. Her aşamada yapılacak, zaman alıcı ve emek isteyen çeşitli zorluk derecesine sahip birçok faaliyet vardır.

Karar verme süreci, maliyeti olan bir süreçtir ve belli masraflar gerektirir. Kararın başlangıç aşamasından itibaren yapılan her faaliyetin bir bedeli vardır. Karar vermenin bir seçim ya da tercih olduğu göz önüne alındığında diğer seçeneklerden vazgeçilmesi, aynı zamanda onların yararlarından veya sakıncalarından da vazgeçilmesi demektir. Bu yararlardan vazgeçmek bir maliyeti de beraberinde getirmektedir. Yani zamanın, emeğin ve kaynakların boşa harcanmasına neden olacak, seçimin terkinden doğan bir zarar oluşturacaktır.

***Karar verme ve planlama birbirini tamamlayan işlemlerdir:*** Karar verme süreci kendi içinde bir planlama gerektirmektedir. Karar, ne zaman, nasıl, hangi şartlarda verilecek, ne kadar süre bilgi toplanacak, bu bilgiler kimlerle paylaşılacak, kimlerden bu süreçte yardım alınacak, hangi ölçütlerden yararlanılacak, öncelikler nasıl belirlenecek, karar ne zaman uygulamaya sokulacak gibi soruların cevaplarının verildiği bir planlama faaliyetidir. Doğru bir karar, sağlıklı bir planlama sonucunda ortaya çıkar. Genel anlamda bakıldığında ise, alınan her karar yapılacak planlamaların da temelini teşkil edecektir. Bu açıdan karar ile planlama arasında çift yönlü bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

***Karar verme akılcı, ancak riskli, stresli ve belirsizlik yönü olan bir faaliyettir:*** Her kararın bir bilinç ve akıl boyutu, mantıksal bir yönü vardır. Seçim aşaması kararın akla ve mantığa büründüğü aşamadır. Yöneticiler, seçenekler arasından en uygun ve en rasyonel olanı seçmeye çalışırlar. Burada sezgiler belli oranda ön plandadır ancak genellikle rasyonellik elden bırakılmadan süreç devam ettirilmeye çalışılmalıdır. İdeal olan en az zaman, emek, kaynak ve enerji ile doğru kararlar verebilmektir.

Her karar biraz risk ve stres içerir. Zaten seçim yapmanın doğasında risk ve stres vardır. Seçenekleri bulmak, geliştirmek, karşılaştırmak ve birini seçmek, başarısızlık



ihtimalini düşünmek zor ve stresli bir faaliyettir. Geleceğin değişimi düşüncesi, değişkenlerin sabit kalmayabileceği ve sayısının artabileceği ihtimali, karar ortamlarındaki değişim, belirsizlikler, muğlaklıklar bu strestin nedenleri arasında sayılabilir. Söz konusu etkilerden sakınabilmenin yollarında birisi, kararın devamlı gözden geçirilerek güncellenmesi olabilir.

***Karar verme bağımsız eylemi gerektirir:*** Yönetici, karar verme sürecinin en başından sonuna kadar herhangi bir etki altında kalmadan bağımsız hareket edebilmelidir. Karar verme gücünü bağımsız olarak kullanabilmeli, karar vermesini kolaylaştıracak imkân ve kaynaklara zorlanmadan ulaşabilmelidir. Başka bir deyişle, beşerî kaynakları, maddi kaynakları ve diğer tüm işletme imkânlarını istediğinde, istediği biçimde zorlanmadan kullanabilmelidir. Aksi takdirde kararın uygulamaya geçmesi sınırlı olur.

***Karar verme çözüm sürecidir:*** Karar verme süreci bir problemin varlığının kabul edilmesiyle başlayan, problemin tanımlanması, çözüm seçeneklerin geliştirilmesi ile devam eden bir süreçtir. Burada önemli olan probleme ilişkin doğru seçimin yapılmasıdır. Doğru probleme yanlış çözüm tamir edilebilir ve kurtarılabilir bir durumdur. Ancak yanlış probleme doğru çözüm sorununu halletmek çok zor olabilir, çünkü farkına varmak oldukça zordur. Kısaca, karar verme ortaya çıkan problemleri çözme faaliyetidir ve yöneticiler, bir problem <sup>çözmek</sup> için karar vermek zorundadır.

#### **5.1.4. Karar vermeyi etkileyen faktörler**

Karar verme sürecini etkileyen birçok faktör vardır. Kararın niteliği ve niceliği üzerinde etkili olan bu faktörleri kişisel, ailesel, kültürel ve kurumsal faktörler olmak üzere dört grupta incelemek mümkündür. Söz konusu bu faktörler kısaca aşağıda açıklanmıştır.

##### **5.1.4.1. Kişisel faktörler**

Karar verme sürecinin temelinde problemlerin çözümü ve beklentilerin karşılanması yatmaktadır. Buradaki beklentiler hem kişisel hem de örgütsel olabilir. Kişi, problemin çözümüne en uygun ve beklentilerini en iyi şekilde karşılayacak çözümlere yönelmeyi tercih etmektedir.

Karar verme sürecinde en önemli faktör bireyin kişiliğidir (Oğuz, 2009:416; Üngüren, 2010:126). Kişilerin kişiliğinin yanında beklentileri, bilgileri, deneyimleri,

beceri ve yetenekleri, eğilimleri, duyguları, sezgileri seçim aşamasında ön plana çıkmakta ve bilgilerin değerlendirilmesi, işlenmesi, analiz edilmesi, yorumlanması, seçilmesi aşamasında ve kararın niteliğinde etkili olmaktadır (Eren, 2003:191). Bir kararın karakteri, içinde bulunulan niteliksel faktörlerin sayısı ile ilişkilidir. Bu niteliksel faktörler, temel davranış kuralları, ahlaki ve sosyal değerler, politik görüşler gibi faktörlerdir (Drucker ve Maciariello, 2007:315).

Karar verme sürecinde, tüm aşamalarda ve özellikle karar anında kişinin bilişsel özelliklerinin önemli derecede etkili olduğu ifade edilmektedir (Taşdelen, 2002:27). Çünkü karar sürecinde birçok bilişsel faaliyet gerçekleşmektedir.

Bireysel karar verme davranışında önemli unsurlardan birisi kişinin sezgileridir. Sezgiler, kişinin birbirinden gerçekten çok farklı alanlardaki benzer kalıpları görebilme yeteneğidir (Hayashi, 2001:171). Sezgisel karar vermede birey; deneyimlerine, birikimlerine ve duygularına göre karar verir. Dane ve Pratt, bunu bilinçsiz bir anlamlandırma ve hızlı bağlantı kurma olarak nitelendirirken (Sadler-Smith ve Shefy, 2007:191), bazı araştırmacılar da sezgilerin kişiler tarafından özellikle istikrarsız durumlarda sıkça kullanıldığını belirtmektedirler (Khatri ve Alvin Ng, 2000:57). Ayrıca, karar esnasında duyguların yoğun olmasının karar verme performansını yükselttiğine dair bulgular vardır (Seo ve Barrett, 2007:936). Sonuç olarak, karar vericilerin hislerinin göz ardı edilmesine yönelik eski anlayışın tam doğru olmadığı söylenebilir.

Kişiler, genellikle büyük belirsizlik durumlarında, daha önce benzer durumlarla karşılaşmadığında, örnek karar durumu az veya mevcut değilse, değişkenler zor tahmin ediliyorsa, gerçeklere tam olarak ulaşılmadığında ve yol göstermede yetersiz olduğunda, eldeki bilgilerin az ve kullanılamaz olduğunda, açıkça görülen ve akılcı seçeneklerin varlığında, zaman ve yönetim baskısı olduğunda sezgi ve duygularına göre karar vermektedirler (Can, Aşan ve Aydın, 2006:393). Ancak göz önünde bulundurulması gereken husus, kişinin sezgilerine ve duygularına dayanarak karar vermesinin bir yetenek işi olduğu ve her zaman doğru ve olumlu sonuçlara götürmeyebileceğidir (Güney, 2012b:76).

Karar verme sürecinde kararın hızı ve toplanan bilginin değerlendirilmesi kişiden kişiye değişebilmektedir. Yüksek risk ile çalışmaktan hoşlanan bireyler hızlı karar verirken, bilgi toplama ve değerlendirme aşamasını çabuk geçerler (Taşdelen,

2002:27). Buna karşılık riski sevmeyen bireyler, karar verme sürecinin aşamalarını yavaş geçerler ve yavaş karar verirler.

Problemin algılanması süreci de kişiden kişiye değişmektedir. Algılamada bireysel özellikler ile birlikte çevresel faktörlerde etkilidir. Aynı veri ve bilgi kişiler tarafından farklı şekilde algılanabilmektedir. Bu durum problemi tanımlamada ve çözüm yollarını belirlemede farklılıklara neden olmaktadır. Bu konu ile ilgili bir husus, *çerçeve etkisi (çerçeve koşullar)* olarak adlandırılan durumdur (Drucker, 2001:18; Koçel, 2010:121). Kavram, problemin tanımlanma aşamasındaki eylem ve söylemlerin, kişileri farklı tutum ve algıya yönlendirmesini açıklar. Problemi tanımlama şekli seçilen sözcüklere, vurgulara, ifade biçimine, bilginin kişiye aktarılma şekline vb. göre değişmektedir. Kişilerin seçimleri de bu faktörlerin sunuluş biçimine göre değişir. Görüldüğü gibi çerçeve etkisi, problemin nasıl tarif ve takdim edildiği ve kişinin tercihlerine etkileri ile ilgili bir husustur. Bu durumda kişi tamamen farklı bir yöne veya çözüme yönelebilir (Koçel, 2010:121-123). Kısaca, çerçeveleme etkisi kararı etkileyen önemli faktörlerden biridir. Hiçbir yönetici çerçeve etkisini göz ardı ederek kararlar almamalıdır.

Karar verme sürecinde bazı bireyler kendi çıkarları doğrultusunda hareket edebilirler (Morse, 2007:136). Bir yönetici karar verirken adalet kavramına çok dikkat ederken, diğer yönetici kendi yararı doğrultusunda çalışanların hak ve hukukunu ihlal edecek kararlar verebilir. Bir yönetici problemi aşırı önemseyerek karar verilmesi için yönetim kuruluna getirebilirken, bir başka yönetici bu durumu normal sayarak görmezden gelebilir (Güney, 2012a:267). Özellikle örgütsel kararlarda, kişisel çıkarlardan uzak seçimler yapılmalı, problemin çok iyi analiz edilerek önem derecesi belirlenmelidir.

Geçmiş deneyimlerin de karar verme sürecinde etkili olduğu bilinmektedir. Geçmişte verilen başarılı kararlara benzer durumlarda aceleci davranılarak gerekli analiz ve değerlendirmeler yapılmadan verilen kararlarda, karar tuzağına düşmek olası bir sonuçtur (Koçel, 2010:143). Bu bağlamda, bireyin karar sürecinde kendine aşırı güveni, hatalı kararlar vermesine yol açabilir.

Yine karar sürecinde yukarıda belirtilen faktörlere ek olarak kişilerin, tutumları, inançları, değer yargıları, karakterleri, mizaçları, algılama biçimleri, algılama kapasiteleri, kararsızlıkları (Güney, 2012b:76), kontrol odakları (iç-dış), psikolojik

durumları, kendine güvenleri/güvensizlikleri gibi daha birçok bireysel özellikleri de etkili olmaktadır.

Cinsiyetin de karar verme sürecine katılım açısından etkili olduğuna ilişkin araştırma bulguları bulunmaktadır (Brown ve Mann, 1990:25). Ayrıca, seçeneklerin karşılaştırılması, ölçütlerin ve önceliklerin belirlenmesi aşamasında kişinin değerleri de karar verme sürecinde etkili olan faktörlerdir (Nas, 2006:111).

Karar verme ile kişinin kendini algılaması arasında da ilişkiler vardır. Kendini demokratik, hoşgörülü algılayan kişilerin karar vermede daha cesaretli oldukları, ilgisiz olarak algılayan kişilerin ise karar vermede cesaretsiz, kaçınan oldukları belirlenmiştir (Taşdelen, 2002:111). Karar verme sürecinde yöneticinin, yönetim tarzı da önemli bir faktördür. Baskıcı bir yöneticinin karar verme stili ile demokratik, katılımcı bir yöneticinin karar verme stili arasında fark belirli farklar vardır (Güney, 2015:11). Biri tek başına tüm kararları alırken, diğeri çalışanların fikirlerine başvurmadan kararını vermez.

Sonuç olarak bireysel karar verme sürecinde kişilik, algılar, riske karşı tavır, kişisel değerler ve ahlak, geçmiş deneyimler, çıkarlar, eğilimler, duygular, sezgiler gibi birçok faktör etkili olmaktadır.

#### **5.1.4.2. Ailesel faktörler**

Sosyal bir topluluk olan aile içinde doğan ve büyüyen bir birey, çocukluğundan itibaren yetişmiş olduğu ailenin kültürüne sahip olmakta ve yaşamsal faaliyetleri aile tarafından istemli ya da istemsiz olarak etkilenmektedir.

Ailenin sosyo-ekonomik statüsü, çeşidi, büyüklüğü gibi etkenler bireylerin kararlarına etki etmektedir. Örneğin yapılan çalışmalarda, tek ebeveynli ailelerde yetişen çocukların karar verme ve karara katılımları ile anne-baba tarafından yetiştirilen çocukların karar verme ve karara katılımları arasında farklılıklar olduğu, kuralların ve rollerin esnek olduğu ailelerde problemlerin daha iyi ele alınarak çözülebildiği tespit edilmiştir (Brown ve Mann, 1990:25).

Anne ve babanın demokratik ve otoriter olmasının da bireyin karar verme sürecinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda, demokratik bir aile ortamında yetişen çocuklar daha bağımsız kararlar verebilmekte, otoriter bir ortamda yetişenler ise karar vermede kararsız davranmakta, mantıklı ve bağımsız davranmamaktadırlar

(Eldekliöđlu, 1999:7). Ailenin eđitim dűzeyinin de çocukların karar verme davranışlarını etkilediđine dair araştırma bulguları da mevcuttur. Babanın eđitim dűzeyinin artması ile karar verme gűcűnűn ve çocuđun kararlarına karışma dűzeyinin azaldıđı belirtilmektedir (Schűnpflug, 2001:219). Karar verme konusunda çocuklarını cesaretlendiren ve bu konuda onlara model olan ailelerin çocukları daha bađımsız davranabilmektedirler(Çolakkadıođlu, 2010:28).

Anne babanın çocuđu korumacı davranması ve aşıri kontrollű davranmasının, çocukların karar verme sűrecini etkilediđi ifade edilmektedir. Aşıri koruyucu ve kontrollű ailelerde, çocukların karar verirken aileye bađımlı oldukları, bu durumun çocuđun karar verme davranışını olumsuz etkilediđi, ilgisiz ailelerin çocuklarının ise, bađımsız kararlar verebildikleri gűrűlműştűr (Taşdelen, 2002:36). Burada ilgisizliđin olumlu olduđu deđil, sonucun çocuđun karar sűrecinde kendi bařına kalmasından kaynaklanabileceđi ifade edilebilir. Sonuç olarak aile bireyin karar vermesinde etkilidir ve çocuđun bađımsız karar verebilmesinde belirleyici bir faktűrdűr.

### **5.1.5.3. rgűtsel faktűrler**

Karar verme sűreci, kurumsal ve çevresel şartlarla birlikte ilerleyen, bu şartlara uygun olarak yűrűtűlen, tek bařına dűřűnűlemeyecek bir sűretir. Yűneticiler, eldeki imkűn ve kaynakları dikkate alarak karar vermek durumundadırlar. İyi bir yűneticiyi diđerlerinden ayıran řey, mevcut durumun deđiřkenlerini deđerlendirmesi ve bu kapsamda nelerin yapılacađına, hangi fikir ve hareketlerin iře yarayacađına karar vermesidir (Nohria ve Berkley, 1999:2002). Ancak rgűtűn yűnetim anlayışı, planları, politikaları, stratejileri, kuralları, ilkeleri, kűltűrű, iř ortamı, imkűn ve kaynakları gibi faktűrler karar sűrecine etki etmektedir. Bazı durumlarda yűneticiler, sayılan bu hususlara iliřkin sınırlamalar nedeniyle karar vermede zorlanmakta ya da karar verememektedirler (Gűney, 2012a:268).

rgűtsel dűzeyin de karar verme sűrecine etkileri vardır. st yűnetim kademesinde ya da tepe yűnetiminde verilecek stratejik kararlarda belirsizlik ve karmařıklık sűz konusudur. Bu kararları programlamak gűtűr. Bu nedenle yűneticilerin sezgi ve duyguları çok önemlidir. Ancak alt kademelerde verilen kararlar daha fazla programlanabilen ve eyleme yűnelik, etkinlikleri fazla olan kararlardır (Eren, 2003:191).

Örgütsel anlamda çok seslilik önemlidir. Çok seslilik farklı düşüncelerin tartışılmasını ve ortaya çıkmasını sağlar. Aynı düşünce biçimine sahip bireylerin varlığı ve tek seslilik yönetici için bir karar tuzağıdır (Koçel, 2010:143). Yönetici her zaman fikir birliği ve alkışlar içinde kararlar almazlar. Kararlar genellikle çatışmalar, farklı bakış açılarının ortaya konulması, farklı düşünceler arasından seçim yapılması sonucu verilir. Anlaşmazlık ve çatışmalar yöneticiyi örgütün kölesi olmaktan kurtarır, herkes kendi düşüncesinin dikkate alınmasını ister, bu kapsamda çatışmalar kendi başına bile seçime alternatif oluşturur. Alternatifi bulunmayan karar çaresiz bir karardır (Drucker ve Maciariello, 2007:306). Bir başka açıdan bakıldığında çatışma ve anlaşmazlıklar yöneticinin hayal gücünü harekete geçirmektedir denilebilir.

Yöneticiler, örgütün hem içsel hem de dışsal değişkenler ile ilişkilerini analiz ederler, kendilerini sistematik ve objektif kriterlere dayandırmaya çalışarak karar verme sürecini yürütmeye gayret ederler (Yaşar, 2011:22). Yönetimsel kararlar ister bireyler istere gruplar tarafından alınsın, bir dizi durumsal ve psikolojik etkileri söz konusudur. Verilen kararların bir kişiliği vardır ve çevreden izole olaylar değildirler. Karar vericiler objektif bilgi ve akılcılık yanında dünya hakkındaki kendi bilişsel görüşlerini de karar verme sürecine katarlar (Bateman ve Zethaml, 1989:59).

Örgütsel özellikler ve örgüt yapısı karar verme sürecini ve karar stillerini etkilemektedir. Örgütteki güç dağılımı, örgütün büyüklüğü, kontrol mekanizmaları ve geçmiş örgütsel performansın da karar verme sürecine etki ettiği belirtilmektedir. (Rajagopalan, Rasheed ve Datta, 1993; Romanelli ve Tushman, 1986, Bateman ve Zethaml, 1989, Eisenhardt ve Zbaracki, 1992). Örgüt yapısının ve örgüt içindeki gücün merkezleştirilmesinin de karar verme süreci ile yakından ilişkili olduğu, örgüt yapısının çevresel faktörlerden daha etkili olduğu, özellikle örgütsel performansın ve örgüt büyüklüğünün karar sürecinde çok büyük önem taşıdığı, aynı zamanda örgüt büyüklüğünün karara katılımı da etkilediği ortaya konulmuştur (Yaşar, 2011:21-22).

Örgütün kültürü ve örgütsel iklim de yöneticilerin karar verme süreci üzerinde etkilidir. Örgütü oluşturan bireylerin ortak algıları, düşünceleri, duyguları örgüt kültürünü oluşturmaktadır. Örgüt iklimi ise, örgütün çalışanlar tarafından nasıl algılandığını ifade eder. Örgüt kültürü tüm karar verme süreçlerine etki ederken, örgüt iklimi çalışanların karara katılımı ve kararı uygulamadaki istekliliği açısından

etkilidir (Nas, 2006:118). Bu ortak kültür ve iklim yöneticilerin bazen kararlarını kolaylaştırırken bazen de engelleyebilmektedir.

Ayrıca, yöneticilere göre karar verme sürecini etkileyen diğer unsurlar, buluşçuluk, yaratıcılık, risk üstlenme, esneklik ve yönetim sistemine duyulan güvenin derecesine de bağlıdır (Argyris, 2001:66).

Örgüt içi faktörler olarak örgütsel yapı, örgüt yönetimi, örgüt politikası ve örgüt kültürü sayılabilir. Ayrıca karar verme süreci örgüt dışı faktörler olarak, küreselleşme, yasalar, ekonomi, teknoloji ve sosyal yaşam gibi faktörlerin de etkisi altındadır. Sonuç olarak, örgütsel karar verme sürecinin örgüt içi ve örgüt dışı olmak üzere birçok faktörden etkilendiği söylenebilir.

#### **5.1.4.4. Kültürel ve çevresel faktörler**

Kişisel kararlar kişiyi ilgilendiren kararlar olduğu ve sonuçlarının kişiyi etki göz önüne alındığında, grup ve örgütsel kararların daha geniş bir etki yarattığı söylenebilir. Buradan kişisel kararların önemsiz olduğu sonucu da çıkarılmamalıdır. Bu nedenle daha çok grupsal ve örgütsel kararlarda kültürel faktörlerin etkisi açıklanmaya çalışılacaktır.

Karar verme süreci sosyal ve kültürel faktörlerden etkilenmektedir. Bireyin kararını etkileyen faktörlerden problemin özelliği, bireyin özelliğinin yanı sıra sosyal koşulların özelliği de kararlarda etkili olmaktadır. Kişilerin aile bireyelerine, arkadaşlarına ve çevrelerine karşı taşıdıkları sorumlulukları kararlarını etki etmektedir (Taşdelen, 2002:27).

Bireylerin sosyal kişiliklerinin oluşmasında kültürel yapının etkisi çok büyüktür. İnsanlar kültürel yaşam içinde doğar, büyür ve yaşamlarını sonlandırırılar. Kısaca, insanlar kültürel yaşamın bir ürünüdür denilebilir (Güney, 2012b:77). Başka bir deyişle, insanlar içinde yaşadıkları kültür tarafından şekillendirilirler. Bu nedenle yönetim ve yöneticilik ilgili tüm kavramlar, kuramlar, ilke ve kurallar, yaklaşımlar, yöntem ve teknikler kültürel özelliklerle ilişkili konulardır (Koçel, 2010:135).

Kişiler, iş yaşamlarına kendi kültürlerinin özelliklerini taşıyarak gelirler. Yöneticiler ne kadar uğraşırlarsa uğraşsınlar, bu kültür etkilerini silemezler. Bu nedenle bazı durumlarda bireyler, örgütsel kültürden daha fazla kendi kültürel özelliklerinin etkisi altında karar verirler (Güney, 2012a:268).

Örgüt kültürü de bir alt kültür olarak, örgüt çalışanlarının paylaştıkları ortak değerleri ifade etmektedir. Kararlılıkla hareket edememenin kökleri örgüt kültüründe yatmaktadır (Charan, 2007:157). Yönetenler ve çalışanlar tarafından oluşturulan bu kültür, örgütte yapılacak faaliyetlerin başarısını ve karar verme sürecini etkilemektedir. Yöneticinin, karar verme sürecindeki tüm faaliyetlerinin kültürel değişkenlerin etkisi altında gerçekleştirildiği söylenebilir (Koçel, 2010:136). Karar vermede başarı, örgüt liderinin örgütsel ve bireysel kültür değerlerini gözden geçirmesi ve uygun bir seçeneği tercih etmesi ile sağlanabilir (Tekin ve Ehtiyar, 2010:3397). Buradan çıkarılabilecek bir sonuç, karar verenler kim olursa olsun, karar süreci üst kültürlerden etkilendiği kadar alt kültürlerden de etkilenmektedir.

Üst kültür özellikleri de bireylerin karar verme sürecini ve karar verme stillerini farklı şekillerde etkilemektedir (Mau, 2000:373). Karar verme sürecinde kültürel özelliklerin etkileri her aşamada farklı olmaktadır. Bazı kültürlerde problemler hemen çözülmesi ve sonuç alınması gereken durumlar iken, bazı kültürlerde durumu olduğu gibi kabul eden kadenci bir yaklaşım benimsenebilmektedir. Bu kültürler durum yerine bireyin değişmesini savunurken, diğerleri problemleri bir fırsat, yeni bir başlangıç ya da değişimin aracı olarak kabul etmektedir. Benzer şekilde kültürler göre risk alma davranışları da değişebilmektedir. Kararlık bazı kültürlerde istenen bir durumken, bazı kültürlerde zaman kaybı olarak görülebilmektedir (Koçel, 2010:137). Örneğin Hindistan'da kararlar üst yönetim tarafından ve riskten uzak bir şekilde verilir. İsveç'te ise, yöneticiler riskli kararlardan çekinmezler ve karar verme işini alt kademelere devretmeye eğilimlidirler. Amerikan kültüründe alınan kararlar rasyonelliğe dayanır, kararlar kısa zamanda alınır ve karar verici aldığı kararı astlarına benimsetmeye çalışırken, Mısır'da kararlar daha yavaş ve düşünerek alınır. Japon kültüründe ise, geniş katılımlı, çalışanların karara katıldığı bir süreçte kararlar alınır ve karar verme süreci uzun sürer (Robbins vd., 2013:87-88). Değişik kültürler incelendiğinde, her kültürde değişkenlere verilen tepkilerin birbirinden farklı olduğu ve bu tepkilerin karar verme sürecine de etki etliği görülmektedir.

Karar sürecine etki eden çevresel faktörler denildiğinde, çoğunlukla ulusal kültür, ekonomik koşullar ve sanayinin durumu ve şartları ele alınır. Burada daha çok örgütün ekonomik unsurları tahmin etmesinin üzerinde yoğunlaşmaktadır. Çevrenin karar verme sürecine etkisi, değişim hızı ve dinamikliği noktasında



incelenmektedir. Hızlı değişen ve dinamik bir çevrenin en büyük sorunu belirsizliktir. Belirsizlik ise örgütleri rasyonel karar vermeye, yöneticileri de rasyonel karar verme stilini kullanmaya zorlamaktadır (Yaşar, 2011:21).

Probleme ilişkin çevre ile ilgili faktörlerin sayısı, niteliği, değişkenliği gibi konular kararların etkinliğinde rol oynamaktadır. Bu etkenlerin değişimi ve sayıca fazla olması, belirsizliği arttıracığından kararın etkinliğini azaltabilmektedir(Eren, 2003:191).

Sonuç olarak hem alt kültür hem üst kültür hem de çevresel faktörler karar verme sürecini etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Çevrenin kontrol altına alınmasının, belirsizliğin azaltılmasını sağlayarak karar verme sürecinde kolaylaştırıcı etki yaratabileceği söylenebilir.

## **5.2. Karar Verme Stili Kavramı ve Tanımı, Karar Verme Stilleri Konusunda Geliştirilen Yaklaşım ve Modeller**

Bu başlık altında, öncelikle karar verme stili tanımlanarak açıklanacak, daha sonra karar verme stilleri konusunda geliştirilen yaklaşımlar ve modeller kısaca açıklanacaktır.

### **5.2.1. Karar verme stili kavramı ve tanımı**

Stil, tarz, üslup olarak tanımlanabilen, bir bireye ait tercihi belirten kelimeler sıklıkla kullanılan benzer kelimelerdir. Genelde birbirlerinin yerine kullanılan ve aynı anlama gelen bu kelimeler bize bireyin bir bireysel özelliğini yansıtır. Karar verme stillerinin kuramsal temellerini açıklamadan önce stil kavramı üzerinde birkaç şey söylemek konunun daha iyi anlaşılması açısından yararlı olacaktır.

Stil kavramı, özünde teklik, tutarlılık, bireysellik duygusunu yansıtan (Rayner ve Riding, 1997:5), insanların tercihlerini ve sahip olunan yeteneklerinden yararlanma yollarını anlatan bir kavramdır (Sternberg, 2009:8). Psikologlar, bireysel farklılıkların öğrencilerin bilişsel işlevlerini kolaylaştıran önemli bir anahtar olduğunu uzun zamandır söylemektedirler (Cano-Garcia ve Hughes, 2000:413). Genellikle, stil ile beceri birbirine karıştırılmaktadır. Ancak stilden kaynaklanan bireysel farklılıklar ile becerilerden kaynaklanan bireysel farklılıklar birbiriyle aynı şeyler değildir. Stil, bilgiyi işlerken ve işlenen bilgiyi kullanırken alışılan yoldur.

Beceri ise, yetenekleri uygulayabilme kapasitesidir (Schunk, 2014:305). Stil bu iki kavramsal yapıyı yönlendiren, bireysel özellikler takımı olarak ortaya çıkmaktadır(Babadoğan, 2000:61). Bu kapsamda, stil kavramı, yeteneklerden yararlanma yollarını da kapsayan daha geniş bir kavram olarak ifade edilmektedir.

Stiller, bireyin tercih ettiği bir düşünme şekli ve sahip olunan yeteneklerden yararlanma yollarıdır. Bu nedenle bireyin tek bir stiline olduğunu söylemek yanlış olur. Başka bir deyişle, bireyler stillerden oluşan bir profil gösterirler (Dunn, Beadury ve Clavas, 1989:50). Kısaca, bireyler benzer yeteneklere sahip olabilirler ancak stilleri arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Psikologlar çalışmalarında stil ile ilgili olarak üç farklı yapı tanımlamışlardır. Bunlar, biliş odaklı yaklaşım, kişilik odaklı yaklaşım ve aktivite odaklı yaklaşımlardır. 1940-1970 yılları arasında biliş temelli yaklaşımlar, 1970'ten sonra da aktivite odaklı yaklaşımlar ortaya atılmış ve geliştirilmiştir. Biliş odaklı yaklaşıma en büyük katkıyı biliş ve algı ile ilgili bireysel farklılıkları araştıran deneysel psikologlar yapmışlardır. Aktivite odaklı yaklaşımın gelişmesinde, eğitimcilerin bireysel farklılıkların çevresel faktörlerden ve öğrenme sürecinden kaynaklandığı düşüncesi etkili olmuştur. Kişilik odaklı yaklaşımların ise stil odaklı yaklaşımlara çok fazla etki etmediği belirtilmektedir (Rayner ve Riding, 1997:6).

Bilişsel alanda çalışma yapan psikologlar, zekâ ve yetenek üzerine yaptıkları araştırmalardan istenilen sonuçları alamayınca, bireysel farklılıklar üzerine yönelmişlerdir. Bu çalışmalar stil yaklaşımlarına destek sağlamış, bilişsel stiline süreç ve boyutlarının anlaşılmasında yararlı olmuştur. Bilişsel odaklı yaklaşımlar bütüncül-analitik ve sözel- görsel olmak üzere iki stil grubunun çevresinde toplanmıştır. Buna göre bilgiler, bütün veya parçalara ayrılmış olarak iki türlü alınmakta, işlenmekte ve sözcükler, görüntüler yardımı ile hatırlanmakta ve düşünülmektedir (Riding ve Cheema, 1991:196; Rayner ve Riding, 1997:6)

Kişilik odaklı yaklaşımlar çok fazla değer bulmamıştır. Bunun nedeni, kişilik odaklı yaklaşımlar üzerinde az sayıda çalışmanın yapılması ve stil yaklaşımlarının gelişmesine pek katkı sağlamaması olarak gösterilmektedir (Şimşek, 2007:18). Aktivite odaklı yaklaşımlar ise eylemler üzerine yoğunlaşmakta, bireyin ev, okul, iş, sokak vb. ortamlarda gerçekleştirdiği eylemlerle ilgilenmektedir.

Karar verme araştırmalarında öncelikli olarak bireylerin karar verirken neleri temel aldıkları ve nasıl karar verdikleri sorularına cevaplar aranmıştır. Bu kapsamda da bireyin karar verme stili ön plana çıkmıştır.

Karar verme sürecinin en önemli belirleyicilerinden birisi de bireyin karar verme stilidir (Izgar ve Yılmaz, 2007:341) Karar verme stili, bireyin probleme yaklaşımı esnasında tercih ettiği tarzıdır (Scott; Bruce, 1995:818). Phillips ve arkadaşları bu tanımları biraz genişleterek, bireyin tepkisi ve eylemlerini de tanımlamaya dâhil etmişler, karar verme stilini bireyin karar verme sürecinde probleme yaklaşımı, tepki ve eylemleri olarak tanımlamışlardır (Tatlıoğlu, 2010:11). Başka bir deyişle, karar verme stili, bireyin karar vermesi gereken durumda izlediği yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Janis ve Mann, 1977:46).

Nutt'a göre karar verme stili tutarlı, algısal ve zihinsel bir faaliyettir ve bireysel özelliklerin bir ürünüdür. Baiocco' ya göre ise karar verme stili, bireyin karar verme sürecindeki faaliyetleri anlamlandırarak karar görevine verdiği cevaptır (Yaşar, 2011:33). Bu ürün ya da cevap aynı durumla karşılaşan bireylerin neden farklı davrandığını da açıklık getirmektedir.

İnsanlar, geçmişten getirdikleri, çeşitli iç ve dış faktörlerden etkilenen alışkanlıklara sahiptirler. Karar vericinin kişisel seçimleri ve tecrübelerinin öğrenme ortamlarında yoğunlaşması sonucunda ortaya çıkan ve öğrenilen bu alışkanlıkları onun karar verme stilini oluşturmaktadır (Nutt, 1979:85). Aynı şekilde Driver ve arkadaşları ile Sporoles ve Sporoles'de karar verme stilinin öğrenilebilen bir alışkanlık olduğunu ifade etmektedir (Nas, 2010:44). Başka bir deyişle, deneyim ve öğrenme karar verme sürecini etkileyen en temel unsurlardır denilebilir.

Karar verme stilinin sadece alışkanlıklardan ibaret olmadığını ifade eden araştırmacılar da bulunmaktadır. Onlara göre, ilk zamanlarda yapılan karar verme araştırmaları, insanların optimum seçim yaptıklarına dayanarak elde edilen faydaya göre karar verme sürecini açıklamaya çalışmışlardır. Modern karar verme araştırmaları, karar verme problemleri ve karar verme durumlarının karar verme süreci üzerindeki etkilerine odaklanmışlardır. Bireysel farklılıklar göz ardı edilmiştir. Ancak bireysel karar verme araştırmaları bunun böyle olmadığını, karar verme stillerinin bir alışkanlıktan ziyade hem öğrenilebilen hem edinilebilen ve hem de öğretilen bir durum olduğunu ortaya koymuştur (Thunholm, 2004:941-942).

Karar verme sürecinde bireylerin problemleri algılama, bilgileri edinme ve bunları değerlendirme tarzları farklıdır. Bazı bireyler tüm bilgileri analiz edip değerlendirirken, bazı bireyler sezgilerini kullanır. Bazı bireyler hızlı karar verirken, bazıları karar vermeden önce belli bir süre beklemeyi tercih eder. Bazı bireyler tek başına karar verirken, bazıları birilerine ihtiyaç duyar. Bu farklılıkların algılama yeteneği ya da zekâ ile ilgili olmadığı, kişinin motivasyonu ve bireysel farklılıkları ile ilgili olduğu ifade edilmektedir (Galotti, Ciner, Altenbaumer, Geerts, Rupp ve Woulfe, 2006:630). Stiller arasında fark yaratan unsurlar, karar sürecinde toplanan bilgi ve karara ulaşmada tespit edilen seçenek sayısıdır (Yaşar, 2011:34). Bu tercihler bireyin karar verme stilinin göstergesidir. Sonuç olarak, problemler aynı olsa dahi probleme yaklaşımın kişiden kişiye değişebileceği görülmektedir.

Araştırmacılar tarafından yapılan karar verme stili tanımlarında odaklanılan kavramlar bireysel farklılıklar, kişilik özellikleri ve karar verme stilinin öğrenilebilen bir davranış olduğudur. Bazı araştırmacılar karar verme stilinin kişisel bir özellik olduğuna itiraz etmekle birlikte öğrenilmiş bir tepki kalıbı olduğunu kabul etmektedir.

Karar verme stilleri çeşitli açılardan sınıflandırılmıştır. En fazla rastlanılan ise muhakeme yoluna göre yapılan sınıflamadır. Bu sınıflamaya göre analitik-sezgisel ve kestirme olmak üzere iki türe ayırım yapılmaktadır. Birincisinde birey sorunu kişiselleştirir ve yoruma ihtiyaç duyulmayacak şekilde açık olarak formüle edilir ve seçim yapma şansı tanır. Kestirme stilde ise kısa yollar ve sezgiler ön plandadır(Yaşar, 2011:34).

Sonuç olarak, karar verme sürecindeki farklılıkların nedenlerinden birisi bireyin karar verme stilidir (Parker ve Fischho, 2005:1). Bireysel farklılıklar ise, kararın hızı, elde edilen ve değerlendirilen bilginin miktarından kaynaklanmaktadır (Gacar, 2011:14). Aynı zamanda bireyin karar verme sürecini etkileyen, kişisel, ailesel, örgütsel, kültürel ve çevresel faktörler de vardır. Bu faktörlerin tamamı bireyin alışkanlıkları üzerinde etkilidir ve bireyin alışkanlıklarına yön verir. Bireyin bireysel farklılıklarının yanında, yaşamı boyunca elde ettiği deneyimleri sonucunda edindiği, öğrenilebilen ve öğretebilen bu alışkanlıkları onun karar verme stilini oluşturmaktadır. Kısaca **karar verme stili**, bireyin bireysel farklılıkları ile birlikte, deneyimlerine dayalı olarak önceden öğrendiği ve karar sürecinde kullandığı tarzıdır.

### **5.2.2. Karar verme stilleri konusunda geliştirilen yaklaşımlar**

Bu bölümde karar verme stilleri beş grup altında incelenecektir. İlk olarak bilgiyi temel alan yaklaşım ele alınacak ve daha sonra sırasıyla, disiplinler arası yaklaşım, liderliği temel alan yaklaşım, tüketiciyi temel alan yaklaşım ve Jung temelli yaklaşımlar açıklanacaktır.

İlk grup içinde yer alan, Scott ve Bruce (1995), Harren (1979), Johnson (1978), Driver (1970) bilgiyi temel kriter olarak almışlar, biginin elde edilmesi, bir araya getirilmesi ve yorumlanmasına yönelik araştırmalar yaparak, bilginin işlenmesi ve kullanılması üzerinde araştırmalarını yoğunlaştırmışlardır.

İkinci grubu, karar verme stillerini disiplinler arası yaklaşımla ele alan araştırmacılar oluşturmaktadır. Dinklage (1967), Jannis ve Maan (1977), Arroba (1978), Muna (1980), Deci ve Ryan (1985), Kuzgun (1992), Schermerhorn (1993) bu araştırmacılar bazılarısıdır. Bu yaklaşımda, çeşitli disiplin alanlarının karar verme stillerine yaklaşımları açıklanmaktadır.

Üçüncü grupta, liderliği temel kriter olarak ele alan yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımların en çok bilinenleri ise, Heller (1971) ile Vroom ve Yetton (1973) yaklaşımlarıdır. Bu araştırmacılar liderlik, güç ile karar verme stilleri arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışmışlardır.

Dördüncü grupta, tüketici karar verme davranışını inceleyen yaklaşımlar yer almaktadır. Bu grubu oluşturan araştırmacılar, Sproles ve Kendall (1986), Canabal (2002) tüketicilerin karar verme stillerini üzerinde durmuşlardır.

Son grupta ise, Carl Jung'ın kişilik kuramını benimseyen ve temel alan yaklaşımlar oluşturmaktadır. Bu araştırmacılar yaklaşımlarını Jung'ın kişilik tiplerini üzerinden açıklamaya çalışmışlardır. Bu araştırmacılar bazılarısı ise, Mitroff ve Kilmann (1975), Keegan (1980) ile Rowe ve Mason (1987)'dir.

Yukarıda belirtilen yaklaşımlar dışında daha pek çok yaklaşım yer almaktadır. Yaklaşımlar ile ilgili olarak birçok sınıflandırma ile karşılaşmak mümkündür. Burada yapılan sınıflandırmanın karar verme stillerinin açıklanmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşımlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

### 5.2.2.1. Karar verme stillerinde bilgiyi temel kriter alan yaklaşımlar

Karar verme süreci, problemin farkına varılması, problemin kabul edilmesi ile başlayan ve probleme ilişkin verilerin elde edilmesi, toplanması, işlenmesi ve analiz edilmesi ile devam eden bir süreçtir. Bilginin toplanması bu süreçte önemli faaliyetlerden birini oluşturmaktadır. Söz konusu bu faaliyet kişiye göre değişmektedir. Bu nedenle, kişilerin karar verme stillerinin de farklılaştığını açıklamaya çalışan araştırmacılar, karar verme stillerinde bilgiyi temel kriter olarak merkeze almışlardır. Bu araştırmacıların yaklaşımları kısaca şu şekilde açıklanabilir.

#### 5.2.2.1.1. Driver yaklaşımı

Driver (1970)'a göre beş boyuttan oluşan karar verme stillerinin temelinde bilginin elde edilmesi, kullanımı ve seçeneklerin tanımlanması vardır. Bu stiller aşağıda kısaca açıklanmıştır (Driver, Brousseau ve Hunsaker, 1998:12-14).

- *Kararlı (Decisive) stil:* Bu stile göre, az bir bilgi ile sağlam bir görüş oluşturmak amaçlanır. Kararın hızlı bir şekilde kısa sürede verilmesi gerekmektedir. Hız ile birlikte tutarlık ve verim önemlidir. Karar verildikten sonra diğer seçeneklerle ilgilenilmez. Karar vericiler sadık ve dürüst karakterle eşleştirilirler.
- *Esnek (Flexible) stil:* Karar sürecinde, seçim sonrası tercih edilmeyen alternatiflerin analizine devam edilir. Kararın uyum kabiliyeti önemlidir. Karşılaşılabilecek bir sorun karşısında çözüme yakın diğer seçeneğe yönelim olabilir. Bu nedenle diğer seçenekler tamamen yok sayılmaz. Karar vericiler bireysel olarak hoşgörülü, yardımsever, çatışmadan kaçınan ve çekici kişilerdir.
- *Hiyerarşik (Hierarchic) stil:* Bu stilde problemleri değerlendirmek için birçok bilgiden yararlanır. Planlama, ayrıntılar ve kalite sorunun kavranmasında önemli faktörlerdir. En iyi seçime ulaşmak için mevcut bilginin analizi dikkatle yapılır ve yapılan seçim en iyisidir. Karar vericiler karşılıklı saygıya dayalı ilişkiler ve sağlam arkadaşlıklara önem verirler.
- *Birleştirilmiş (Integrative) stil:* Çözüm için bilginin tamamı kullanılır ve mümkün derece fazla çözüm yollarına başvurulur. Değerlendirmelerde birden fazla çözüm yolu üzerinde durulur. Çoğu durumda birden fazla çözüm yolu ile ilerlenir. Yüksek oranda deneyseldir ve kalite ve uyum esnekliği önemlidir. Çözüm yollarının fazlalığı nedeniyle planların ve belirlenen metodların değişme olasılığı vardır ve grup çalışmasına uygun bir stildir.
- *Sistemik (Systemic) stil:* Bu stilde birleştirilmiş ve hiyerarşik stiller birlikte kullanılır.

Görüldüğü gibi karar verme sürecinde bilgi ile ilgili olarak iki boyuttan söz edilmektedir. Bunlar, bilginin odağı ve bilginin miktarıdır (Taşdelen, 2001:27).

Bilginin odağı boyutunda, karar vericinin tek çözümlü ve çok çözümlü olmak üzere iki uçlu bilgiyi değerlendirme biçiminden söz edilmektedir (Balkıs, 2006:48). Karar sürecinde, karar verici tarafından kullanılan bilginin miktarında değişiklik olabileceği ifade edilmektedir.

#### **5.2.2.1.2. Johnson yaklaşımı**

Bilgiyi temel kriter alan yaklaşımlardan bir diğeri Johnson (1978) yaklaşımıdır. Johnson, karar verme sürecinde bilginin toplanması ve yorumlanması aşamasında iki grup stil olduğunu ve bu iki stilin de birbirleri arasında farklılıklar içerdiğini belirtmektedir (Nas, 2010:54).

Jhonson'a göre karar verme stilleri anlık ve sistematik, içe-dönük ve dışa dönük karar verme stilleri olarak gruplara ayrılmıştır Birinci grup bilginin toplanması boyutu, ikinci grup ise bilginin analizi boyutu ile ilgilidir. Bu boyutlar kısaca şu şekilde açıklanabilir (Tambe ve Krishnan, 2000:3; Nas, 2006:82; Çetin, 2009:26; Üngüren, 2011:141):

- *Anlık (Spontaneous) - sistematik (systematic) karar verme stilleri:* Anlık karar verme stilinde, bilginin elde edilme şekli ve karar sürecine katılma aşaması açıklanmaktadır. Bu stile sahip bireyler hızlı karar veren ve duruma aniden tepki gösteren bireylerdir. Bütünsel olarak hareket ederler, ayrıntılara girmezler. Bu stilin üç özelliği vardır. Bunlar, bütünsel yaklaşım, psikolojik bağlılık, amaçların esnekliğidir. Sistematik karar verme stilinde ise bilgi toplanması aşamasında karar vericiler dikkatli davranır, mantıklı ve akılcı kararlar verirler. Sistematik stilin üç farklı özelliği, birlikte hareket, ihtiyatlı psikolojik uyum ve sistematik amaç yönlendirmesidir.
- *Dışa dönük – içe dönük karar verme stilleri:* Bu stiller, bireylerin bilgiyi tutuma yolları ile ilgilidir. Dışa dönük stili kullanan bireyler, karar verme sürecinde sesli düşünür ve süreç hakkında konuşmaktan çekinmezler. İçe dönük karar verme stilini benimseyenler ise karar verme sürecine özel bir konu olarak yaklaşır ve karar vermeden önce sessizliklerini korurlar. Başka bir deyişle konuşmadan önce düşünürle, karar süreci ile ilgi konuşmadan kararlarını açıklarlar.

Her iki stilde de karar vericinin ne kadar konuştuğu değil ne konuştuğu önemlidir.

#### **5.2.2.1.3. Harren Yaklaşımı**

Haren (1979) yaklaşımı, öğrencilerin meslek seçimlerine ve branş tercihlerine yardım, rehberlik ve danışmanlık yapmak amacına yönelik olarak ortaya konulmuştur (Üngüren, 2011:152).

Harren (1979)'e göre rasyonel, bağımlı ve sezgisel karar verme stilleri olmak üzere üç karar verme stili bulunmaktadır. Daha sonra Philips ve arkadaşları (1984), tarafından Haren'in yaklaşımına kaçınan karar verme stili de eklenmiştir(Yaşar, 2011:36). Bu kapsamda, Haren'in yaklaşımının boyutlarını şu şekilde açıklamak mümkün olacaktır (Nas, 2010:55; Üngüren, 2011:152).

- *Rasyonel stil (rational)*: Karar vericinin kararın sorumluluğunu kabul ettiği, verilecek kararlar için ihtiyaç duyulan tüm bilgilerin toplandığı ve değerlendirildiği ve bu faaliyetlerin geniş bir zamana yayıldığı karar verme stildir. Faaliyetler mantısal ve sistematik olarak icra edilmektedir. Önceki kararların, sonraki kararlar üzerinde etkisi vardır, karar verici bunların farkındadır ve sorumluluk sahibidir.
- *Sezgisel stil (intuitive)*: Bu stilde karar verici, bilgi toplama ve değerlendirmeler yapma yerine sezgilerini kullanır. Mantıksal süreçlere zaman ayrılmaz, duygular, içsel tepkiler ve hayallere uygun davranılır. Ne yapılacaksa hızlı ve düşünmeden yapılır ve sorumluluklar karar verici tarafından üstlenilir.
- *Bağımlı stil (dependent)*: Bu stile sahip olanlar, başkalarının düşüncelerine ve yönlendirmelerine aşırı önem verirler ve onların rehberliğinde hareket ederler. Sosyal onay önemlidir ve çevre kısıtlı olarak algılanmaktadır. Sorumluluk almada isteksiz davranırlar, tatminsizdirler ve hatalar karşısında başkalarını suçlarlar.

Harren yaklaşımında ölçüm aracı olarak geliştirilen “*Kariyer Karar Alma Ölçeği*” (Assessment of Career Decision Making, ACDM) kullanılmaktadır. Ölçek, her biri 10 değişkenden oluşan üç bölümden oluşmaktadır.

#### **5.2.2.1.4. Scot ve Bruce yaklaşımı**

Scott & Bruce (1995), karar verme stillerini ilk başlarda iki temel yaklaşımla ele almışlardır. Bunlardan birincisi, karar verme stillerinin bireyin bir alışkanlıkdeseni olduğu, ikincisi bireyin karar verme stiline bireyin algılamalarına dayalı karakteristik özellikleri olduğudur (Bavolar ve Orosova, 2015:115). Ayrıca, karar vermenin önemli bir yaşam ve çalışma becerisi olduğunu, ancak ne yazık ki karar vericilerin kararın sonuçları ve karar vericinin kişisel özelliklerine odaklanıldığını belirtmişlerdir (Loo, 2000:896). Daha sonra yaptıkları çalışmalar sonucunda karar verme stillerini, karar verme sürecindeki ulaşılan bilgi ve çeşitli alternatiflerin düşünülmesi durumu olarak tanımlamışlar (Tatlıoğlu, 2010:40) ve bireyin bir karar durumu ile karşılaştığında gösterdiği kişilik özelliği değil, bireyin karar verilecek konuya ilişkin tepki ve algıları ile öğrenilmiş ve alışılmış tepkilerinin bütünü olduğunu ifade etmişlerdir (Üngüren, 2011:142).



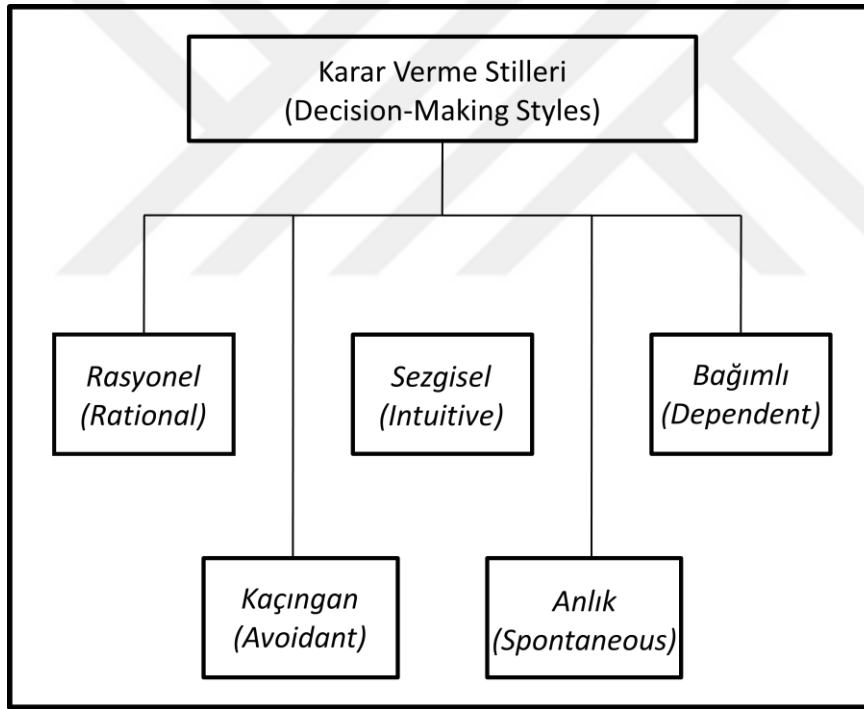
Scott ve Bruce karar verme stili araştırmalarında, o zamana kadar yapılan karar verme stili çalışmalarının kurasal çerçevesinin açıkça belirli olmadığına ve yapılan çalışmalardan elde edilen bilgilerin yararlı bir Şekilde senteze tabi tutularak, kullanılabilir araçlara dnştrlmediğine dikkat çekmişlerdir (Tunholm, 2004:933).

Scott ve Bruce (1995) tarafından yapılan çalışmalarda beş farklı karar verme stili ortaya konulmuştur. Bu yaklaşımda yer alan stiller; rasyonel, sezgisel, bağımlı, kaçıngan ve anlık (kendiliğinden) karar verme stilleridir. Araştımmızda da kullanılan bu yaklaşımda yer alan karar verme stillerini kısaca Şu Şekilde açıklayabiliriz: (Tambe ve Krishan, 2000:73; Loo, 2000:896; Taşdelen-Karay, 2004:120, Nas, 2006:86-87; 2010:57; Balkış, 2006:48; Tunholm, 2004:933; 2009:317; Spicer ve Smith, 2005:138-140; 2009:317; Oğuz, 2009:416; Tatlıoğlu, 2010:40-41; ngren, 2011:142; Bavolar ve Orosova, 2015:115).

- *Rasyonel (rational) karar verme stili:* Bilgiye erişimin en st seviyede olduğu, tüm seçeneklerin araştırıldığı ve değerlendirildiği, seçenekler arasından en akılcı seçimlerin yapıldığı karar verme stilidir. Rasyonel karar verme stilini kullanan karar vericiler, sistematik ve mantıki stratejiler izlerler, sorunları çözme ve kendini kontrol açısından yeteneklidirler.
- *Sezgisel (intuitive) karar verme stili:* Karar vericinin sezgilerinin ve içsel duygularının ön planda olduğu, karar verme sürecinde sezgilere bilgilerden daha fazla güvenildiği karar verme stilidir. Karar verici, karar üzerinde çok fazla düşünmeden, hızlı bir Şekilde hislerine göre hareket eder ve herşey onun sezgisine bağlıdır. Kısaca, hislerinin, hayallerinin, duygularının etkisinde karar verir ve nsezilerine güvenirler.
- *Bağımlı (dependent) karar verme stili:* Bu stilde, karar verici karar verme sürecinde başlarının sözlerinden ve yönlendirmelerinden oldukça fazla etkilenmektedir. Karar verirken başkalarının tavsiye, yönerge ve önerilerini dikkate alarak hareket ederler, verdikleri kararlarda diğerlerinin rehberliği ve örgütün etkisi oldukça büyüktür. Bu karar verme stilini kullananlar, kararlarının sorumluluklarını başkalarına yansıtma eğilimi taşırlar.
- *Kaçıngan (avoidant) karar verme stili:* Karar vericinin karar vermekten ve kararın sorumluluğundan kaçınma eğilimi vardır. Mümkün olduğunca ve fırsat varsa karar vermemeyi ya da kararı ertelemeyi tercih eder, son ana kadar karar vermeden bekler.
- *Anlık-Kendiliğinden (spontaneous) karar verme stili:* Karar vericinin plansız, ani gelişmeler durumunda düşünmeden, seçenekleri araştırmadan ve değerlendirmeden en hızlı bir Şekilde karar verdiği stildir. Bu karar verme stiline kendiliğinden ya da duruma göre karar verme de denilebilir. Durum o anda ne gerektiriyorsa, kararın doğal süreci içinde, düşünmeden acele bir Şekilde mevcut ilk seçeneğe yönelim söz konusudur.

Başlangıçta dört stil olarak ileri sürülen yaklaşıma beşinci stil olarak anlık karar verme stili, daha sonraki yapılan çalışmalar sonucunda ve ölçek geliştirme aşamasında Scott ve Bruce tarafından alanyazına dahil edilmiştir (Taşdelen, 2002:29). Ayrıca, Scott ve Bruce (1995), karar verme sürecinde karar aşamasından önce alternatiflerin tanımlanması ve karar esnasında bilgiyi değerlendirme seviyesinin ve miktarının stiller arasındaki farklılıkların nedeni olduğunu belirtmektedir(Çetin, 2009:27). Scott ve Bruce, beş stilin birbirinden bağımsız olduğunu ancak, karar anında birden fazlasının aynı anda, hatta tüm stillerin bir karışımının kullanılabileceğini belirtmektedir (Thunholm, 2004:933).

Bu kapsamda Scott ve Bruce (1995) tarafından ortaya atılan ve “*Karar Verme Stili*” (*Decision-Making Style*) olarak adlandırılan karar verme stilleri yaklaşımını şekil olarak şu biçimde gösterebiliriz:



**Şekil 5.2:** Karar Verme Stilleri

**Kaynak:** Spicer ve Smith, 2005:139; Üngüren, 2011:142.

Scott ve Bruce (1995), karar verme stillerini belirleyebilmek için *Karar Verme Stili Ölçeğini* geliştirmişlerdir. İlk olarak orduda uygulanan ölçek, 25 sorudan oluşmakta ve yukarıda belirtilen beş boyut altında karar verme stillerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmamızda da bu ölçeğin Türkçe’ye çevrilmiş versiyonu kullanılacaktır.

### 5.2.2.2. Karar verme stillerinde disiplinler arası yaklaşımlar

Disiplinler arası yaklaşımı benimseyen araştırmacılara göre önemli olan, karar vericilerin kişilik özellikleri değil, davranış stilleridir ve bu nedenle karar verme sürecindeki davranışsal özellikler üzerinde odaklanmışlardır. Bu bölümde disiplinler arası araştırma yapan; Dinklage, Janis ve Mann, Arroba, Muna, Deci ve Ryan, Kuzgun ve Schermerhorn'un yaklaşımlarına yer verilecektir.

#### 5.2.1.2.1. Dinklage yaklaşımı

Dinklage (1967), mesleki gelişim ve planlama üzerinde durmuş, yaptığı çalışmalar sonucunda sekiz karar verme stili ileri sürmüştür (Alver, 2003:72-73, Çetin, 2009:25; Tatlıoğlu, 2010:41-42).

- *İçtepkisel karar verici (impulsive decider):* Karar verici karşısına çıkan ve hoşuna giden ilk seçeneğe atlar. Ani karar verirler ve duygulara odaklanırlar. Yeterince düşünülmeden, içsel tepkilerle karar verilir.
- *Kadercı karar verici (fatalistic decider):* Kararların çevre ve şartlardan ortaya çıktığına inanırlar. Bu nedenle çözüm onlar için bir kaddedir. Kaderde ne varsa kabul edilir.
- *Uyumlu karar verici (compliant decider):* Karar vermek yerine kararın başkalarına bırakılmasını tercih ederler. Başkalarının rehberliği, planı ve görüşlerine göre kararlarına yön vermeyi tercih eder, onların önerilerine uyarlar
- *Erteleyici karar verici (delaying decider):* Karar vericinin kararı sürüncemeye bıraktığı ve ertelediği stildir. Sorunu mümkün olduğunca yok sayarlar, eylemi hep ötelerler.
- *Izdırıp çeken karar verici (agonized decider):* Karar vericiler zamanlarının büyük bölümünü bilgi toplamak ve düşünmek için harcarlar. Ancak bu topladıkları bilgiler altında boğulurlar ve karar vermede zorlanırlar.
- *Planlı karar verici (planning decider):* Karar vericiler, karar verme sürecinde mantıklı ve sistematik davranırlar. Tüm seçenekler incelenir, fırsatlar araştırılır ve değerlendirilir ve en iyi seçenek tespit edilir. Seçenekleri karşılaştırmada yetenekli, bilişsel ve duyusal olarak dengeli, risk almayan ve kabul edilebilir olana yönelebilen bir yapıları vardır.
- *Sezgisel karar verici (intuitive decider):* Karar vermede önsezi ve hisler etkilidir. İçsel duygular ve bilinçaltı güdülerini ile hareket ederler.
- *Tutuk karar verici (paralytic decider):* Karar verici karar aşamalarındaki tüm sorumluluğu almasına rağmen, kararı sonlandırmaktan uzak durur, hareketsiz kalmayı tercih eder. Karar konusunda bir planları bulunmaz, erteleme de yapmazlar.

### 5.2.1.2.2. Janis ve Mann yaklaşımı

Janis ve Mann (1977) tarafından geliştirilen yaklaşımın diğer adı “Çatışma Teorisi (*Conflic Theory*)” dir. Sistematik yaklaşımlar içinde yer alan Çatışma Teorisi, beş farklı karar verme stiline dönüşmekte ve karar verme sürecinde stres kavramını açıklamaya çalışmaktadır.

Janis ve Mann, bireyin kullandığı karar verme stiline, bireyin öz-saygı ve kaygı seviyesini ne derece etkilediğini açıklamaya çalışmışlardır (Çetin, 2009:19). Ayrıca tüm kararların bir zaman baskısı ve stres altında verildiğini ve kararın doğasında stres olduğunu belirtmişlerdir (Çolakkadioğlu, 2010:51).

Janis ve Man tarafından ortaya konulan bu yaklaşıma göre, çatışmasız bağlılık (sadakat), çatışmasız değişim, savunucu kaçınma, aşırı uyarılmışlık ve ihtiyatlı seçicilik olmak üzere beş boyut tanımlanmıştır. Bu boyutları şu şekilde açıklayabiliriz (Mann, vd., 1998:328; Gürçay, 2001:108).

- *Çatışmasız bağlılık (unconflicted adherence)*: Karar verici, çatışmasız bir ortamda tehdit olmadığı için karar verme sürecinde az bir stres yaşar ve karara bağlı kalır, değişmez, durumdan memnundur ve davranışına devam eder.
- *Çatışmasız değişim (unconflicted change)*: Çatışmanın ve değişimde riskin olmadığı durumda, başka bir deyişle değişmemede risk olduğu durumda karar verici en çok önerilen seçeneğe yönelir.
- *Savunucu kaçınma (defensive avoidance)*: Kararın zorluğu ve kişisel olarak karar verme durumunda ise; kararı başkasına yükleme, erteleme, bahaneler uydurma, kuruntular sunma ya da seçilme olasılığı en düşük seçeneği destekleme eğimine girebilir, yani çatışmadan ve karardan kaçabilir, kararı sürüncemede bırakabilir. Karar verici en yüksek kaygıyı bu durumda yaşar.
- *Aşırı uyarılmışlık (hypervigilance)*: Karar verici zamanın kısıtlı olduğu durumlarda problemi en kısa zamanda çözebilmek, karmaşıklıktan ve stresten kurtulabilmek için panik içinde ani kararlar verebilir. Bunun sonucu olarak da acele ve mantıksız kararlar ortaya çıkabilir. Heyecan ve sınırlılıklar nedeniyle seçimlerin sonucunu sağlıklı düşünemez. Duygusal gerilim üst seviyededir.
- *İhtiyatlı karar verme (vigilance)*: Bu karar verme stiline zaman baskısı yoktur, karar verici tüm bilgileri araştırır, içselleştirir ve dikkatli bir şekilde seçenekleri değerlendirir. Seçeneklerin olumlu ve olumsuz yönlerini sorgular. Bu stilde, karar vericinin amacı belirli ve açıklanmıştır. Karar verme sürecine uygun doğru kararı vereceği beklentisi bulunmaktadır.

Karar verme stillerinden çatışmacı bağlılık, çatışmacı değişim ve ihtiyatlı karar verme stili olumlu, savunucu kaçınma, aşırı uyarılmışlık karar verme stilleri ise olumsuz baş etme stilleri olarak değerlendirilmektedir (Çolakkadioğlu ve Gürçay,

2012:666). Karar verme sürecinde karşılaşılan stres düzeyinin kararı doğrudan etkilediği ve riskin derecesine göre stresin seviyesinin de değiştiği belirtilmektedir. Riskler umursanmadığında ise, alternatifler üzerinde yeterince düşünmeden, incelenmeden acele kararlar verildiği ifade edilmektedir (Gürçay, 2001:108). Karar verme sürecinde stres olmaması düşünülemez, bu nedenle orta düzeyde bir stresin daha dikkatli karar vermeyi sağlayacağı söylenebilir.

### 5.2.2.2.3. Arroba yaklaşımı

Karar verme araştırmalarını farklı disiplin alanlarına taşıyan ve sanayi alanında araştırmalar yapan Arroba (1978), karar verme stilleri arasındaki farklılıklara yöneticiler ve çalışanlar açısından yaklaşmış ve farklılıkları ortaya koymaya çalışmıştır. İçerik analizi yönetimi ile araştırmalarını sürdüren Arroba, altı karar verme stili belirlemiştir. Bu stiller şu şekildedir (Arroba, 1978:224; Nas, 2010:47; Üngüren, 2011:151; Özyer, 2012:74):

- *Düşünmeden karar verme stili (no thought)*: Karar verici herhangi somut bir kritere dayanmadan, düşünmeden karar verir. Karar vericinin niyeti herhangi bir bilgiyi araştırmak, değerlendirmek değil, hiç düşünmeden anında karar vermektir.
- *Uyumlu karar verme stili (compliant)*: Karar verici karar sürecinde pasiftir ve daha önceki kararlara uyum sağlamıştır. İstenilenleri yerine getiren, itaatkâr bir karaktere sahiptir. Başkalarının istek ve beklentileri önemlidir.
- *Mantıksal karar verme stili (logical)*: Nesnel seçenekler üzerinde odaklanılan, nesnelğin ön planda olduğu karar verme stilidir. Tüm amaçlar incelenerek, seçenekler üzerinde tek tek durulur ve en uygun seçeneğe karar verilir.
- *Duygusal karar verme stili (emotional)*: Karar verici duygu odaklıdır. Hisleri ön plandadır. Karar verici öznedir ve karar sürecinde duygular etkilidir. Hoşlandığı kararları verir, hoşlanmadığını vermez.
- *Sezgisel karar verme stili (intuitive)*: Karar vericinin sezgilerinin ön plana çıktığı karar verme stilidir. Karar verici nedenini bilmeden, içsel tepkileri doğrultusunda kararlarını verir.
- *Tereddütlü karar verme stili (hesitant)*: Karar vericinin karar anına kadar kararsızlığını ifade etmektedir. Tecrübe kazanmanın zor olduğu bu stilde, karar vermede de oldukça zordur. Karar verici kararı devamlı suretle erteleme eğilimindedir.

Arroba karar verme sürecindeki faaliyetleri aktif ve pasif olarak iki şekilde açıklayarak, durumsal değişkenlerin stiller üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bu değişkenleri, kararın kişisel önemi, seçim serbestliği ve karar vericinin deneyimi

biçiminde ifade etmiştir (Tambe ve Krishnan, 2000:3). Ayrıca Arroba, karar vermesürecinde duyguların, hislerin ve önsözlerin üzerinde durmuş, düşünmeden verilen kararların genellikle rutin kararlar olabileceğini ifade etmiştir.

#### **5.2.2.2.4. Muna yaklaşımı**

Muna (1980)'ya göre, otokratik, sözde danışmanlık, danışmanlık, katılımcı ve delegeci olmak üzere beş farklı karar verme stili vardır. Bu stillerin açıklamaları kısaca şu şekildedir (Nas, 2006:73; 2010:48):

- *Otokratik (autocratic) stil:* Bu stil, karar vericinin karar verme sürecinde ihtiyaç duyacağı tüm bilgiye sahip olduğunu ve kimseden yardım alma gereği duymayacağını belirtir.
- *Sözde danışmanlık (pseudo-consultative) Stili:* Bu stilde karar verici kararları grup ile aldığı iddia etmekte ancak, kararları tek başına vererek gruba kabul ettirmektedir.
- *Danışmanlık (consultative) stili:* Tüm kararların bir grup ile beraber alındığı karar verme stilidir.
- *Katılımcı (participative) stil:* Karar üzerinde grupça analizlerin yapıldığı ve kararın verildiği stildir.
- *Delegeci (delegatory) stil:* Karar verici karara karışmaz, grubun karar vermesini istere ve verilen karara uyar.

#### **5.2.2.2.5. Deci ve Ryan yaklaşımı**

Edward L. Deci ve Richard M. Ryan (1985), karar verme stilleri ile motivasyon arasındaki ilişkileri incelemişler ve üç farklı karar verme stili olduğu görüşünü savunmuşlardır. Bunları kısaca şu şekilde ifade edebiliriz (Frederick ve Morrison 1999:227-228).

- *Bağımlı (autonomous) karar verme stili:* Karar sürecinde başkalarının yardımına gereksinim duyulan karar verme stilidir.
- *Egemen (controlling) karar verme stili:* Karar vericinin otoritesini kendi istediği doğrultuda keyfi olarak kullandığı karar verme stilidir.
- *Kisisel olmayan (impersonal) karar verme stili:* Karar vermede geçmiş olaylar örnek alınır ve otoriteye itaat vardır. Ayrıca kararsızlığı içeren bir durum söz konusudur.

#### **5.2.2.2.6. Kuzgun yaklaşımı**

Kuzgun (1992), karar verme stilleri üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda bağımlı-bağımsız, kararlı- kararsız, mantıksal-sistemik ve içtepkisel olmak üzere dört farklı karar verme stili belirlemiştir. Bu karar verme stillerini kısaca şu şekilde açıklayabiliriz (Kuzgun, 1992:162-167).

- *Bağımlı-bağımsız karar verme stili:* Karar vericinin başkalarının görüşlerini dikkate alması veya kendi başına karar vermesini, başkaları tarafından yönlendirilmesini veya yönlendirilmemesini ifade etmektedir. En doğrunun başkaları tarafından bilindiği varsayılır ya da kendi bildiği doğrulara göre hareket edilir.
- *Kararlı-kararsız karar verme stili:* Karar vericinin verdiği kararların arkasında durması ya da durmamasını, değiştirmemesi ya da değiştirmesini ifade etmektedir. Karardan duyulan memnuniyet derecesidir.
- *Mantıksal-sistemik karar verme stili:* Karar verme süreci aşamalarına göre, her bir seçeneğin incelenmesi, değerlendirilmesi, tüm yönlerinin analiz edilmesini ifade etmektedir.
- *İçtepkisel karar verme stili:* Karar vericinin sezgilerini ve isteklerini ön plana alması, buna uygun seçeneğe yönelmesini ifade etmektedir. Seçenekler üzerinde fazla düşünülmeden, içsel tepkilere göre ani karar verilir.

Kuzgun'un belirmiş olduğu bu üç boyut temelde, seçeneklerin incelenmesi aşamasında yapılan faaliyetlere, seçimin niteliğine, karar verirken göz önüne alınan önceliklere ve kararlılığın derecesine odaklanıldığını göstermektedir.

#### **5.2.2.2.7. Schermerhorn yaklaşımı**

Schermerhorn Yaklaşımı (1993), karar verme stillerini, karar verme süreci ile problem çözme sürecini ilişkilendirilerek açıklamaya çalışmış ve üç tür karar verme stili ortaya koymuştur. Bunlar (Schermerhorn, 1993:69):

- *Problem arayan (problem seeker):* Bu karar verme stilinde, karar vericiler problemlerin peşine düşer, onu bulur ve problemleri fırsata çevirmesini bilirler. Karar verici aktif ve takipçidir.
- *Problem çözen (problem solver):* Bu karar verme stilinde sahip karar vericiler, sadece problem varsa hareket eden, problemi tanımlama ve çözüm yolları geliştirme konusunda yetenekli olan kişilerdir.
- *Problem önleyici (problem avoider):* Bu stildeki karar vericiler, problemleri umursamaz, aldırmaz ve görmezlikten gelirler. Problemin varlığını kabul etmez ve onu yok sayarlar.

#### **5.2.2.3. Karar verme stillerinde liderliği temel kriter alan yaklaşımlar**

Liderler de karar verme sürecinde değişik davranışlar gösterirler. Bu davranışlarının farklılığı, liderler ve karar verme konusunda ileri süren iki yaklaşım kısaca aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

### 5.2.2.3.1. Heller yaklaşımı

Heller (1971), yönetsel kararlar ve liderler üzerinde çalışmalarını yürütmüş, çalışmaları sonucunda beş karar verme stili ileri sürmüştür. Her karar verme stilinin temel hususları kısa cümlelerle şu şekilde açıklanmıştır (Nas, 2006:87).

- Lider, kararı kendi başına verir.
- Lider, kararı kendi verirken aynı zamanda karar aşamalarını sistematik olarak takip eder.
- Karar vermeden önce danışır ancak, yine de kararı kendi verir.
- Lider, kararları takipçileri ile birlikte verir.
- Lider, kararı gruba bırakır.

### 5.2.2.3.2. Vroom ve Yetton yaklaşımı

Vroom ve Yetton (1973) tarafından ortaya konulan karar verme stilleri yaklaşımında, üç çeşit karar tipi tanımlanmış ve karar tipleri harf ve rakamlarla kodlanmıştır. Her bir harf ve rakam ikilisi bir karar verme stilini ifade etmektedir. A harfi otokratik (autocratic), C harfi danışmanlık (consultative) ve G harfi (group) karar stilini, rakamlar ise seçenek sayısını sembolize etmektedir. Bu açıklamalar ışığında karar verme stilleri şu şekilde ifade edilmektedir (Vroom, 1973:67).

**AI:** Karar verici problemi kendi çözer ve kararı kendisi verir.

**AII:** Karar verici astlarından gelen bilgileri kullanır, ancak kararı kendisi verir.

**CI:** Karar verici astları ile bireysel olarak görüşülür, sorunu onlarla paylaşır, görüş ve düşüncelerine başvurur. Ancak kararı yine kendisi verir. Astlara kararın sonucunu söylemek kendisine kalmıştır.

**CII:** Karar verici astları ile grup halinde görüşür, sorunu paylaşır ve onların görüş ve düşüncelerini alır. Ancak kararı yine kendisi verir. Yine kararın sonuçları hakkında astları bilgilendirmek kendisine aittir.

**GII:** Karar verici grupla görüşür, sorunu paylaşır. Grupça seçenekler üretilir, değerlendirilir ve grupça çözüme gidilir. Karar verici sadece gruba başkanlık ve karara nezaret eder. Grubun kararına etki etmemeye özen gösterir. Grubun kararını kabul eder ve uygulamada istekli davranır.

**GI:** Vroom tarafından sadece kapsamlı modellerde kullanıldığı belirtilerek iptas edilmiştir.

Görüldüğü gibi, Vroom ve Yetton'un karar verme yaklaşımında yer alan karar verme stilleri en otokratik durumdan, en demokratik duruma doğru sıralanmıştır.



#### 5.2.2.4. Karar verme stillerinde tüketiciyi temel alan yaklaşımlar

İşletme alanında karar verme stilleri araştırmalarının daha çok yönetim bilimleri alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanında araştırmaların fazla olduğu bir diğer alan da pazarlamadır.

Pazarlama alanında, tüketicilerin karar verme davranışlarını anlamaya yönelik olarak farklı amaçlarla yapılan birçok araştırma bulunmaktadır. Tüketici karar verme stillerinin belirlenmesi de bu araştırmalardan bazılarının konuları arasında yer almaktadır. İşletmeler, tüketicilerin karar verme stillerini öğrenerek rekabette üstünlük sağlamaya çalışmaktadırlar (Özyer, 2012:76). Ayrıca, pazar bölümlendirme, ürün konumlandırma ve fiyat belirleme gibi faaliyetlerde de karar verme stillerinin bilinmesinin önemi dikkat çekmektedir.

Tüketicilerin karar verme davranışları üzerine yapılan çalışmaların fazlalığı nedeniyle bu kısımda karar verme stillerinde tüketici odaklı bazı yaklaşımlara yer verilecektir.

##### 5.2.2.4.1. Sproles ve Kendall yaklaşımı

Sproles ve Kendall (1986) yaklaşımı, tüketicilerin karakteristik özellikleri üzerinde durmakta ve tüketici karar verme araştırmalarında önemli bir yer teşkil etmektedir. Ayrıca, tüketicilerin karar verme stillerinin belirlenmesi, onların alışveriş ve satın alma davranışlarının belirlenmesi açısından da önemlidir (Tanksale, Neelam ve Venkatachalam, 2014:212). Sproles ve Kendall, tüketicilerin karar verme stillerini, alışveriş esnasındaki bireysel tercihlerine ve tercih ettikleri ürünlerin özelliklerine göre sınıflandırmaya çalışmışlardır. Ayrıca, karar verme sürecini zihinsel bir faaliyet olarak ele almışlar (Fan ve Xiao, 1998:276)ve lise öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmalara göre sekiz karar verme stili ileri sürmüşlerdir.

Bu karar verme stillerini kısaca şu şekilde açıklayabiliriz (Nas, 2006:68-69; 2010:59-60; Özyer, 2012:77):

- *Mükemmeliyetçi ve yüksek kalite bilinçli karar verme stili (perfectionistic):* Bu stile sahip tüketiciler yüksek kaliteye odaklı ve dikkatli alışveriş yaparlar. Kaliteli ürünleri takip eder ve mükemmel olmayan ürünlerden tatmin olmaz. Yeterince iyi yoktur, mükemmel vardır.
- *Marka bilinçli karar verme stili (brand conscious):* Bu karar verme stilini benimseyenler marka bağımlı, yüksek kaliteli, bilinen ve bilinçli olarak

yüksek fiyata yönelen kişilerdir. Pahalıysa, kalitelidir görüşüne sahiptirler. Çok reklam yapılan ve çok satan ürünlere yönelirler.

- *Yeni moda bilinçli karar verme stili (novelty-fashion conscious):* Bu karar stiline sahip tüketiciler yeni ürün ve moda takipçileridir. Yenilik onlar için önemlidir ve bu yolda araştırma gereksinimleri vardır. Ürünlerin etkileyici olması ve sık sık değiştirilmesine önem verirler.
- *Eğlenceli ve zevk odaklı karar verme stili (recreational and hedonistic shopping consciousness):* Bu stilde tüketiciler alışverişi bir eğlence olarak görürler ve yaptıkları alışveriş onlara zevk verir. Harcadıkça ve aldıkça mutlu olurlar, alışveriş onlar için bir aktivitedir.
- *Fiyat bilinçli karar verme stili (price conscious):* Bu karar verme stilinde müşteriler hesabını bilen kişilerdir. İndirimleri takip eder, keselerine en uygun alışveriş yaparlar. Cebindeki paranın kıymetini bilirler, en az para ile en iyinin peşine düşerler. Ürünlerin fiyatlarını karşılaştırmadan almazlar. Ucuza eğilimlidirler.
- *Dürtüsel ve dikkatsiz karar verme stili (impulsive, careless orientation):* Bu tür stile sahip müşteriler o anda karar vererek alışveriş yaparlar. Plansız olarak alışverişe başlar, düşünmeden satın alırlar. Ne kadar harcadıklarına ve avantajlara bakmadan karar verirler.
- *Çok seçenek kargasası karar verme stili (confused by overchoice):* Müşterilerin oldukça fazla seçenek ve bilgi akışı karşısında kafaları karışmıştır. Her marka ve mağazadan bilgi edinirler, ancak seçim konusunda zorlanırlar. Hatta bazen seçim yapamazlar.
- *Alışılmış ve markaya sadık karar verme stili (Habitual, Brand-Loyal):* Tüketicilerin uzun zamandan beri kullandıkları favori markaları vardır. Devamlı olarak bu marka yönünde tercih yaparlar. Çoğu tüketici bu karar verme stilini kullanmaktadır.

Sproles ve Kendall, tüketici davranışlarının çözümlenmesinde, karar verme stillerinin bilinmesinin gerekli olduğunu ve karar vermenin zihinsel bir süreç olduğunu belirtmektedirler.

#### **5.2.2.4.2. Canabal Yaklaşımı**

Canabal (2002) yaptığı çalışmalarda Sproles ve Kendal (1986) ile Hafrom-Chae'in çalışmalarından yararlanmıştır. Bu kapsamda beş karar verme stili belirlemiştir (Canabal, 2002:12-20; Nas, 2006:69-70; Özyer, 2012:79).

- *Marka bağımlı stil (brand conscious style):* Müşteriler fazla reklam yapılan ve fiyatı yüksek olan lehine karar verirler. Marka önemlidir.
- *Yüksek kalite bilinci / mükemmeliyetçi stil (high quality conscious / perfectionist style):* Müşterilerin standartları ve beklentileri yüksektir. Ekonomik durumlarına en uygun ve en kaliteli ürünü tercih ederler ve alışverişte doğru zamanı beklerler.

- *Aşırı seçim kargaşası stili (confused by overchoice style)*: Müşterilerin seçeneklerin fazlalığı nedeniyle kafası karışmıştır. Değerlendirme kriterleri fiyattır. Seçeneklere karar vermede zorlanırlar.
- *Dürtüsel / markaya kayıtsız stil (impulsive / brand indifferent style)*: Müşteriler markaya önem vermezler. Ucuzluk önemlidir, tüm markaları kalite açısından aynı görürler. Karar verme stilleri içtepkiseldir.
- *Eğlenceli alışverişçi stili (recreational shopper style)*: Müşteriler alışverişten zevk alırlar. Onlar için alışveriş bir dinlenme, eğlenme aracıdır.

### 5.2.2.5. Karar verme stillerinde Jung'ı temel kriter alan yaklaşımlar

Carl Jung (1921), kişilik tiplerin tanımlanmasında büyük etkiye sahiptir. Jung'ın kişilik tipleri üzerinde yaptığı çalışmalar sonucunda "Jung temelli yaklaşım" adıyla anılan yaklaşım ortaya çıkmıştır.

Jung'a göre insanlar bilgiyi algımlarken ve işlerken farklı özelliklere sahiptir. Algı, dikkat, karar verme ve başa çıkma gibi durumlarda bilişsel tercihleri bulunmaktadır (Şimşek, 2007:30; Ermurat, 2013:111). Ayrıca Jung, bireyin davranışlarının geçmişem etkilendiğini, ancak bireyin geleceğe yönelik olarak davranışlarını düzenlediğini ifade etmiştir (Nas, 2006:77).

Jung, bireylerin davranışlarını ikiye ayırmış (İnal, 2013:35), insanların dışadönük ve içedönük olmak üzere iki zıt kişiliğe sahip olduğunu belirtmiştir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005:5). Jung, sınıflama doğrultusunda temel kişilik ve duyuşsal özellikleri dört gruba ayırmıştır. Bunlar dış dünya ile ilişki, karar süreci, algılama biçimi ve değerlendirme biçimidir (Kolb, 1984:80; Given ve Mason, 1996:12). Jung'a göre insanlar, dış dünya ile ilişki açısından dışadönük-içedönük, algılama süreci açısından algısal-sezgisel, karar verme süreci açısından karar verici-azimli, değerlendirme süreci açısından düşünenler ve hissedenler olarak ayrılmaktadırlar (Felder, 1995:22-25; 1996:20):

Jung'a göre, birey çevresini kendi tercih ettiği yöntemlerle algılar, bu algılama sonucunda da dış dünya ile tanışır ve onun hakkında bilgi toplar (Yaşar, 2011:35). Bireyler, biginin elde edilmesi ve bu bilgilere dayalı yargıda bulunma sürecinde farklı yaklaşımlar sergilerler. Bireylerin algılamadaki farklılıkları sezgisel ve duyumsal, yargıdaki farklılıkları ise düşünsel ve duygusal olmak üzere dört bilişsel stil üzerine oturmaktadır (Üngüren, 2011:147).

Bazı araştırmacılar Jung'ın teorisine uygun olarak kendi karar verme stilleri yaklaşımlarını geliştirmişlerdir. Bunlardan birkaçı aşağıda kısaca açıklanmıştır.

#### **5.2.2.5.1. Mitroff ve Kilman yaklaşımı**

Mitroff ve Kilmann (1975), Jung'ın kişilik tiplerinden ve ortaya koyduğı bireyin yargılama ve algılama boyutlarının karar verme sürecini belirlediğı temelinden yola çıkarak dört farklı karar verme stili geliştirmişlerdir.

Mitroff ve Kilmann'a göre, dört karar verme stilinde iki boyut vardır. Boyutlardan birisi veri girişi, diğeri karar verme boyutudur. Veri girişinde duyum ya da sezgi, karar verme sürecinde, düşünce ya da duygu ön plandadır (Nas, 2010:51).Algılama-düşünme, sezgi düşünme, sezgi-duygu ve algılama-duygu olmak üzere bu dört stil iki boyutun kombinasyonu şeklindedir. Bu stillerin açıklaması şu şekildedir (Mitroff ve Kilmann, 1975:164-168; Üngüren, 2011:151-152).

- *Algılama-düşünme*: Bu stile sahip karar vericiler, fiziki çevreye duyarlı, berlirsizliğe tahammülü olmayan, gerçeklere, kesinliğe odaklanan kişilerdir. Yetkilerin açık olarak berlirlendiğı, gerçekçi ulaşılabilir amaçları bulunan organizasyonlarda görev almayı isterler.
- *Sezgi-düşünme*: Bu stili benimseyen karar vericiler, detaylara değil, geniş kavramsal konulara odaklanır, konuların kuramsal yönü üzerinde dururlar. Organizasyonun yaşaması ve amaçları önemlidir. Yeni problemlerden korkmazlar, keşif yaparak problemin üzerine giderler.
- *Sezgi-duygu*: Bu karar vericiler detaycı ve kuramcı değildirler. Organizasyonlarda kişsel ve insani boyuta önem verirler. Örgüt içi ve dışı insani hizmet önemlidir. Makam bağılılıkları düşük olduğundan merkezi olmayan organizasyonları tercih ederler.
- *Algılama-duygu*: Bu karar vericiler ise, kendi düşüncelerine göre detaylara ve insan ilişkilerine önem verirler. Örgütü bir aile olark görürler ve samimi, sıcak bir ortam oluşturmak için çaba harcarlar ve bu yönde faaliyet yürütürler.

Kısaca Mitroff ve Kilmann'a göre *duyum*, duygu organları ile dış çevrenin algılanması, *sezgi*, çevreden gelen algılara bilinçaltının verdiğı anlam, *düşünce*, mantık ve akıl yoluyla sonuca ulaşılması, *yargı*, olguların ve olayların kişisel özellikler etkisinde ele alınmasıdır.

#### **5.2.2.5.1. Keegan yaklaşımı**

Jung'ın kişilik tiplerini temel alan bir diğerk yaklaşımda Keegan (1980) tarafından ileri sürülen karar verme stilleri yaklaşımıdır. Keegan'a göre, bireylerin biri baskın biri de yardımcı olmak üzere iki boyutlu sekiz karar verme stili bulunmaktadır

(Üngüren, 2011:150). Bunları kısaca şu şekilde sıralayabiliriz (Andersen, 2000:52, Nas, 2010:52):

- Düşünmeli Duyum (Sensing with Thinking)
- Duygulu Duyum (Sensing with Feeling)
- Düşünmeli Sezgi (Intuition with Thinking)
- Duygulu Sezgi (Intuition with Feeling)
- Duyumlu Düşünme (Thinking with Sensing)
- Sezgili Düşünme (Thinking with Intuition)
- Duyumlu Duygu (Feeling with Sensing)
- Sezgili Duygu (Feeling with Intuition)

Keegan da, Mitroff ve Kilman yaklaşımına benzer bir sınıflamaya gitmiş, veri toplamanın yolu olarak duyum ve sezgiyi, yargılama ve verileri analiz yolu olarak düşünme ve duyguyu ele almıştır (Myers ve Myers, 1997:25-26). Keegan yaklaşımına göre, kişi öncelikle sorunu algılar ve anlamlandırır, sonra da değerlendirmeleri ışığında bir yargıya ulaşır ve seçimini yapar. Bu süreçte birey, sorunun tanımlanarak anlamlandırılmasında algılarına ve sezgilerine başvurur. Daha sonra, tanımladığı problemin çözümüne yönelik olarak seçenekleri oluşturur, bunları değerlendirir ve tercihini yapar. Seçim burada bir yargıyı işaret etmektedir. Bu yargılama sürecinde ise birey, düşlerine ve hislerine ihtiyaç duyar (Andersen, 2000:51). Kısaca, bilgiyi duyumları ve sezgileri ile elde edenler edindikleri bilgiden sonra kararlarını verirler. Düşüneneler ise, akılcı ve mantıklı faaliyetlerde buldukları için duygularını daha az gösterirler ve verdikleri karara bağlı kalırlar.

#### **5.2.2.5.2. Rowe ve Mason yaklaşımı**

Rowe ve Mason (1987) karar verme stili de Jung temelli yaklaşımlar arasında yer almaktadır. Rowe ve Mason'a göre, bilişsel karmaşıklık ve değer yönelimli olmak üzere iki temel boyut ve dört karar verme stili bulunmaktadır. Bilişsel karmaşıklık, kişinin belirsizliğe karşı dayanıklılığını, değer yönelimi boyut ise görevin ya da ilişkilerin merkeze alınmasını açıklamaktadır (Nas, 2006:80-81).

Bu dört stil kısaca, davranışsal (sosyal ve arkadaşça), kavramsal (esnek, uyarlanabilir), analitiksel (kontrol odaklı ve zihinsel), yönlendirici, direktif (eylemsel, otoriter ve güç odaklı) olarak sıralanmaktadır (Yaşar, 2011:37). Dört stilin açıklamaları aşağıda yer almaktadır (Nas, 2010:52; Üngüren, 2011:153).

- *Talimatçı stil (the directive style)*: Bu karar verme stilinde karar vericiler, belirsizliklere karşı dayanıksız, otokratik yapıda, güce eğilimli ve görev merkezlidir. Kararlar hızlı ve tatmin olacak şekilde, az bilgi ve seçenek ile verilir. Sıkı ve yakın kontrolü benimseyen, detaylara önem veren, porsedürleri takip eden saldırgan bir yapıya sahiptirler. Yönetim stilleri baskıcı olmasına rağmen, sistematik ve verimli çalışır, kısa süreli amaçlara odaklanırlar.
- *Analitik stil (the analytic style)*: Bu stile sahip karar vericiler, belirsizliklere karşı daha dayanıklı, hoşgörülü, daha fazla bilgiyi ve alternatifi dikkate alan, görev odaklı kişilerdir. Problemlerin çözülmesi ve amaçların başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için çaba harcarlar. Rakipleri arasında sıyrılarak en üst seviyeye gelebilme özelliğine sahiptirler. Yenilikler, değişiklikler, raporlar ve özetlerden hoşlanır, tümdengelim yöntemi ile ilerler, rekabetçi, zorluklardan yılmayan ve bilişsel olarak karmaşık bir yapıları vardır. Problemleri analiz eder, planlamaları yapar, veriler ışığında tahminler yapar ve öngöründe bulunurlar.
- *Kavramsal stil (the conceptual style)*: Bu stile sahip olan karar vericiler de, belirsizliklere karşı dayanıklı ve hoşgörülüdürler. Ayrıca yapıcı, hayal güçleri yüksek, insanlara, ilişkilere ve sosyallığe, dürüstlüğe ve açıklığa önem veren, bilişsel karmaşaya ve insana odaklı kişilerdir. Bu nedenle, çok fazla veri kullanırlar, sistematiktirler, çoğu seçeneği dikkate alırlar, mükemmeliyetçi olmak yönünde çaba harcarlar. Hayal güçleri karışık problemlerin çözümünde yardımcı olur, uzun vadeli amaçlara yönelirler ve amaçlarını astları ile paylaşırlar. Örgütlerine bağlı, başarı, övülme, kabul edilme ve bağımsızlık önemlidir. Kontrolde esnek davranırlar ve güç içim astları ile beraber olurlar.
- *Davranısal stili (the behavioral style)*: Talimatçı stilde olduğu gibi belirsizliklere tahammül edemezler. Kendilerine danışılması hoşlarına gider, Örgütün ve çalışanların gelişimi ile yakından ilgilenir, onların gereksinimlerine odaklanır, destekler, önerilerini kabul ederler. Bu nedenle iletişim kurmakta zorlanmayan, samimi, empatik, iknacı bir yapıları vardır. Grup tarafından kabul edilme ihtiyacı içinde olup çatışmalardan uzak durur, uzlaşmayı tercih eder ve insani yönleri ile öne çıkarlar. Gevşek bir kontrol mekanizmaları vardır, kısa ve orta vadeli amaçlara yönelirler. Ancak tüm bu özelliklere rağmen bazı durumlarda kendilerini güvende hissetmezler.

Sonuç olarak karar verme stilleri, kararı verenin bir alışkanlığı ya da öğrenilen bir davranış olarak açıklanmaya çalışıldığında, karar verme stillerinin çevreden, örgütten ve daha sonra da bireyin kendisinden etkilendiği belirtilmektedir. Karar verme sürecinin aşamaları göz önünde bulundurulduğunda ise, bireyin deneyimlerinin karar verme sürecinde oldukça etkili olduğu açıkça görülmektedir.

### **5.2.3. Karar verme stilleri üzerinde geliştirilen modeller**

Model, günlük hayatta karşılaşılan gerçek durumların bir benzerinin oluşturulmasıdır(Harcar, 1992:81). Karar vericiler seçimlerini sistematikleştirmek ve belirli etkilerden uzak tutabilmek amacıyla bazı model ve yaklaşımlardan yararlanmaktadırlar.

Karar vericilerin model seçiminde, kişisel tercihleri, kararın niteliği ve belirsizlik derecesi etkili olmaktadır (Eren, 2003:188). Karar verme modellerinin seçiminde karar vermenin farklı disiplin alanlarının konusu olması nedeniyle, üzerinde çok sayıda yaklaşım ve model geliştirilmiştir. Bu yaklaşım ve modellerden bazıları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

#### **5.2.3.1. Rasyonel karar verme modeli**

Rasyonel karar verme modeli, karar verme süreci aşamalarının takip edilerek sonuca ulaşmayı ifade etmektedir. Başka bir deyişle, problemin tanımlanmasından başlayan ve uygulama ile son bulan karar verme süreci aşamalarının mantıksal bir sırayla izlenerek kararın verilmesini kapsamaktadır.

Rasyonel karar verme modeli rasyonel ekonomik insan kuramını model almıştır. Rasyonel ekonomik insan tam bilgili, akılcı, belli bir amaca yönelik ve tahmin edilebilir davranış gösteren kişidir (Yaşar, 2011:16). Rasyonellik ise, kişilerin bir hedefi bulunduğunu ve bu hedefe ulaşmada akılcı davranışlar bütünü olarak ifade edilmektedir (Eisenhardt ve Zbaracki, 1992). Karar verme sürecinde rasyonelliğin ve karar verme araştırmalarında rasyonel karar vermenin merkezi bir konumu söz konusudur (Elbenna ve Child:562, 2007). Karar verme denildiğinde bu nedenle genel olarak rasyonel bir süreçten söz edilmektedir.

Bu model açık bir düşünme dizisidir. Rasyonel karar verme modelinde, karar vericinin karar verme sürecindeki tüm yaklaşım tarzı rasyonel olmak zorundadır(Güney, 2012a:268-269). Rasyonel karar verme modelinde bir adım bitmeden diğerine geçilmez, eğer bir adım bilinçli veya bilinçsiz geçilirse hemen fark edilir. Bu bize karar verme sürecinde nerede hata yapıldığını da göstermesi açısından önemlidir (Adair, 2000:18). Rasyonel karar verme modelinde kuralcı bir yaklaşım benimsenmektedir (Ünnü, 2014:93). Bu nedenle rasyonel karar verme modelinde adımlar belirli bir sıra ve mantıkla atılmalıdır.

Her davranışın bir amacı olduğu varsayımına dayanan rasyonel karar verme modeli (Yaşar, 2011:16), yöneticilere ve karar vericilere bir seçim sunar. Rasyonel olarak değerlendirilen seçim karar verici tarafından olması gereken ve beklenene seçimdir(Nas, 2006:58-59).Karar vericiler, bu süreçte karar verme sürecinde tanımlanan ve açıkça bilinen amaçlar doğrultusunda en iyi karara ulaşmaya çalışırlar. Amaçların bilinmesi tüm aşamalarda atılan her adımın olası sonuçlarının ve ortaya çıkacak tüm davranışların tahmin edilmesini de sağlayabilecektir. Amaçların önceden belirlenmesi, karar verme süreci aşamalarının amaçlar yönünde ilerlemesini sağlayacaktır (Taş ve Boztoprak, 2012:300). Başka bir deyişle geleceğe ait muhtemel sonuçlar tahmin edilebilecek ve davranışlar istenen yönde geliştirilebilecektir

Model, sorunun tam olarak algılandığını ve tanımlandığını, karar vericilerin seçenekler ve sonuçları hakkında tüm bilgilere net bir şekilde sahip olduğunu, karar verme sürecinde en iyiyi seçmede sistematik bir tercih sistemine (Koçel, 2010:133-134), ölçme araçlarına ve ortaya çıkan belirlenen hedeflere ulaştıracak davranışları değerlendirecek hesap yeteneklerine sahip olduğunu varsaymaktadır (Taş ve Boztoprak, 2012:300). Ayrıca karar verici, tüm seçeneklerin başarısı ve olası sonuçları ile ilgili bilgiye ve deneyime sahip olmalı ve ulaşılabilecek sonuç kesinlikle rasyonel olmalıdır (Güney, 2012b:78). Modelin varsayımlarından biri de karar vericinin kendi iradesi ile hareket ettiği ve bilişsel olarak sınırlandırılmadığıdır. Karar sonucunda oluşacak faydanın en yüksek düzeyde olması ise istenen bir durumdur (Rollinson 2002;256). Kısaca, belirsizliğe yer verilmeyen model de açıklık, netlik, kesinlik ve bağımsızlık modelin temelini oluşturmaktadır.

Rasyonel karar verme modelinde, karar vericilerin işletmenin çıkarlarını en iyi gözetken kararları vermeleri beklenmektedir. Model normatif bir yapıya sahiptir. Karar verme süreci aşamaları ve ilgili tüm hususlar önceden belirlenmiş, bu kuralların dışına çıkılmayacağı karar verici tarafından kabul edilmiştir (Eren, 2003:188). Başka bir deyişle kararın süreci tanımlanmış ve oyunun kuralları belirlenmiştir.

Sonuç olarak, karar verici, rasyonel karar verme modeli varsayımlarını göz önüne alarak birbirini izleyen bir sıra ile mantıklı alternatifler arasından en iyi ve en uygun olanını tercih etmektedir. Burada tatminkâr olmak önemlidir. Sistemantik ve biçimsel



bir yapıdan oluşan rasyonel karar verme modeli için belirsizlikler en büyük tehdidi oluşturmakta ve karar zincirini bozucu etkiye sahip olabilmektedir.

### **5.2.3.2. Kısıtlı karar verme modeli**

Rasyonel karar verme modelindeki varsayımların gerçek hayatta her zaman geçerli olmadığı bilinmekte, genellikle daha sınırlı şartlara sahip olduğu ifade edilmektedir. Başka bir deyişle karar vericilerin davranışları her zaman rasyonel olmamakta ve belirli sınırlandırmalar etkisi altında seçim yapmak durumunda kalmaktadırlar.

Araştırmalar, insan zihninin karşılaştığı tüm olayları basit olarak algıladığını ve karmaşıklıkla karşılaştığında algılamada zorlandığını belirtilmektedir. Bu nedenle, kişi önce problemi basitleştirmeye, benzer ve sınırlı bir modelini oluşturmaya ve sonra da seçim yapmaya yönelmektedir (Yaşar, 2011:8). Ayrıca, karar verme sürecinde karar vericinin gerekli ve yeterli bilgiyi elde edememesinin en iyi karar ulaşmada sınırlılıklar yaratacağı, tersi olarak da elde edilen tüm bilgilerin tümünün karar verme sürecinde kullanılmadığı ifade edilmiştir (Paivandy, Bullock, Reardon, Kelly 2008:2). Başka bir ifade ile insanların karar verme sürecinde bilişsel kabiliyetlerinin tamamının kullanılmadığı, kısa ve kestirme yollardan ilerledikleri belirtilmektedir (Kökdemir, 2003:19).

Herbert Simon (1960) tarafından ortaya atılan kısıtlı karar verme modeli, kısıtlı ve zor şartlarda verilen kararları açıklamaya yönelik olarak geliştirilmiştir (Eren, 2003:189). Sınırlı rasyonellik ya da kısıtlı karar verme modeli olarak adlandırılan modele göre, karar vericilerin tüm seçenekler üzerinde tam bilgi sahibi olamayacağı, amaç ve davranışların sonuçlarının tümünün tahmin edilemeyeceği belirtilmektedir (Güney, 2012a:268-269). Başka bir deyişle, karar verici elde edilen verileri işleyerek rasyonel seçim koşulları için gerekli bilginin tamamına, yetenek, beceri ve kabiliyetlere ne kadar uğraşırsa uğraşsın tam olarak sahip olamaz (Nas, 2006:96). Çünkü karar verici, çeşitli kısıtlayıcı unsurların etkisi altındadır (Özyer, 2012:70) ve bu nedenle sahip olduğu bilgi de kısıtlıdır. Bu kısıtlı bilgiler onun seçim yapmasını zorlaştırmaktadır.

Karar verici, zihnin sınırlılıkları, sorunun karmaşıklığı ve tam olarak algılanamaması, belirsizlik, gerekli bilgilere ulaşamama ve zaman baskısı gibi nedenlerden dolayı kısıtlı olarak seçim yapmak durumunda kalmaktadır (Koçel, 2010:134; Güney, 2012b:79). Aslında kısıtlı rasyonelikte, rasyonel karar verme isteğinin olduğu, ancak

bunun her istendiğinde başarısız olduğu savunulmaktadır (Tomak, 2009:150). Karar vericilerin sınırlılıklarla karşılaşması, onların en iyiyi değil, yeterince iyi olanı seçmesine sebep olmaktadır (Yaşar, 2011:16). Bu kapsamda, modele göre karar verici en iyi yerine en tatmin edici seçeneğe yönelmektedir.

Kısıtlı karar verme modelinde karar vericinin verdiği karardan tatmin olması önemlidir (Nas, 2006:96). Rasyonel karar verme modelinde ise karar vericiler belirlenen hedeflere en üst düzeyde ulaşmayı isterler. Bu mükemmeliyetçiliğe her zaman ulaşamayacağı düşüncesi ile daha uygulanabilir görünen kısıtlı rasyonellik modeli gerçek hayatta daha fazla uygulanan bir modeldir (Koçel, 2010:134). Tüm bunlara rağmen esnek bir yapıda olan modelde, elde edilen bilgilere göre seçeneklerin değiştirilebilmesi de mümkündür (Güney, 2012a:268-269). Sonuç olarak kısıtlı karar verme modeli, karar verme sürecinde sınırsızlık olgusunu ortadan kaldırmaktadır (Taş ve Boztoprak, 2012:301).

Kısaca özetlenecek olursa, kısıtlı karar verme modeline göre karar vericiler hem çevreden hem de kendisinden kaynaklanan sınırlandırmalar nedeniyle mükemmeli aramak yerine o anki en kısa, en iyi ve tatminkâr ilk seçeneği seçmektedir.

### **5.2.3.3. Faydacı karar verme modeli**

Farklı alanlarda kullanılan ve karar verme davranışını açıklamak için ortaya konulan bir diğer model de faydacı karar verme modelidir. Pragmatizm üzerinde kurulu olan bu modele göre, verilecek kararların getireceği fayda en önemli faktördür. Pragmatizm, faydacılık ve yararcılık üzerine kurulmuş bir felsefi akımdır. Bu modelde pragmatizm bir araç olarak kullanılmaktadır.

Faydacı karar verme modeli kazanılanların en üst düzeyde, kaybedilenlerin de en alt düzeyde olmasına imkân tanıyan bir temel üzerine inşa edilmiş, kararı ve karar verme sürecini bu yolla açıklamaya çalışmıştır (Bar-Eli ve Raab, 2006:519). Bu modelde, insan davranışlarının rasyonelliğe ve gerçekliğe uygunluğu, elde edilecek fayda ile ifade edilmektedir (Güney, 2012b:79).

Rasyonellik, gerçeklik ve işletmenin yararı söz konusu olduğunda, karar vericiler çoğunlukla bu modeli kullanırlar (Güney, 2012:270). Karar verici karar sonucunda oluşacak faydanın en yüksek düzeyde olması için çaba sarf eder (Rollinson 2002;256).

Baron (1994) göre, fayda kuramında karar verici kendisine en yararlı olacak seçenek ile ilgilenmekte ve en yararlı olacak seçeneğin sonucu üzerinde odaklanmaktadır. Kişi, seçeneklerin muhtemel sonuçları ile elde edilecek değeri karşılaştırarak en yüksek kazancı sağlayacak seçeneğe yönelmektedir. Bu süreçte kazanımlar arasında bir çatışma çıkması durumunda karar verici en fazla fayda getirecek seçeneği seçmektedir (Çetin, 2009:18). Bu kapsamda en uygun olan davranış, herkes için en fazla kazanç getiren seçimi yapmaktır (Acıbozlar 2006:23).

Görüldüğü gibi fayda kuramı, karar vericinin ideal koşullarda hangi alternatifi seçeceği üzerinde durmaktadır. Karar vericinin problemi algılayabildiğini, bilgileri işleyebildiğini, seçenekleri karşılaştırabildiğini, karşılaşma sonuçlarına göre en yararlı seçeneği belirleyebildiğini ve bu seçeneğe yönelerek karar verdiğini varsaymaktadır.

#### **5.2.3.4. Politik karar verme modeli**

Politik karar verme modeli, güç ve politika odaklıdır. Politik karar verme modeline göre, karar verici rasyonaliteyi ve işletme yararını göz önüne almaz. Önemli olan işletme içi güçlerdir. Karar verici kararını bu güç dengelerini memnun edecek şekilde vermektedir. Karar vermenin bir kuralı ve biçimsel yapısı yoktur. Karar verilirken daha çok mülakatlar, pazarlıklar, kişilerin ilgileri ön plandadır (Yaşar, 2011:16).

Politik karar verme modelinde; olasılıklar belirli değildir, fayda ölçülemez, seçenekler sınırlı ve çevrenin etkisi baskındır. Pazarlık ve uzlaşma stratejisi hâkim, amaçlar ve sonuçların sayısı sınırlı, dağınık bir yapılandırılmış süreç vardır, seçenekler sayısal olarak değerlendirilmez. Çevresel olarak kısıtlı sonuçlar vardır, sistem açık yapıda, bilgide sınır yoktur, ancak doğru karar da yoktur (Nas, 2006:98).

Politik karar verme modeli, kararın, örgüt içindeki bölümlerin çatışma ve uzlaşmalarının bir sonucu olduğunu varsaymaktadır (Taş ve Boztoprak, 2012:298), amaç, örgütsel faaliyetler içinde kişisel amaçları gerçekleştirmektir (Güney, 2012b:80). Politik karar verme modelinde dikkat çekilen husus, kararın bir etkileşime dayandığı, karar vericinin bundan etkilendiğidir.

### 5.2.3.5. Uyuşmazlık (çatışmacı) karar verme modeli

Bu modele çatışma karar verme modeli de denilmektedir. Janis ve Mann tarafından geliştirilen model de sadece önemli yaşamsal kararların verilmesi söz konusudur(Güney, 2012a:270).

Janis ve Mann, karar vericinin karar verme stillerinin özsaygı ve kaygı düzeyinden ne kadar etkilendiğini açıklamaya çalışmışlardır. Tüm kararlar bir zaman baskısı ve stres altında verilmektedir. Kararın doğasında stres vardır (Çetin, 2009:19).

Karar verici çatışmanın olması veya olmamasına göre beş tür davranış sergiler. Karar verici, çatışmasız bir ortamda tehdit olmadığı için karar verme sürecinde az bir stres yaşar ve karara bağlı kalır. Çatışmanın ve değişimde riskin olmadığı durumda karar verici en çok önerilen seçeneğe yönelir. Kararın zorluğu ve kişisel olarak karar verme durumunda ise kararı başkasına yükleme, erteleme ya da seçilme olasılığı en düşük seçeneği destekleme eğimine girebilir, yani çatışmadan kaçabilir. Karar verici en yüksek kaygıyı bu durumda yaşar. Herhangi bir uyarılmışlık durumunda karar verici, zaman baskısı nedeniyle ayrıntılı araştırma yapmadan, en az olumsuz seçeneği seçer. Karar verici zaman baskısı nedeniyle büyük bir stres altındadır. Problemi en kısa zamanda çözebilmesi için ani kararlar verebilir. Bunun sonucu olarak da acele ve mantıksız kararlar ortaya çıkabilir. İhtiyatlı karar vermede ise zaman baskısı yoktur, karar verici tüm bilgileri araştırır, içselleştirir ve seçenekleri değerlendirir (Mann, Radford, Burnett, Ford, Michael, Leung, Nakamura, Vaughan ve Yang, 1998:328).

Bu açıklamalara göre, karar verme stilleri uyumlu ve uyumsuz olmak üzere ikiye ayrılabilir. Uyumlu karar verme stilinde, araştırmalar yeterli ve sağlıklıdır. Karar da bu oranda sağlıklı olmaktadır. İhtiyatlı karar verme stili buna bir örnektir. Uyumsuz karar verme stillerinde ise, zaman baskısı altında ve hızlı verilen kararları içermektedir. Yeterince araştırma yapılmadan ve bilgi edinilmeden karar verme söz konusudur(Deveci, 2011:13).

Uyuşmazlık (çatışma) karar verme modeli, karar verme sürecinde çatışma ve stres konuları üzerinde odaklanmıştır.

### **5.2.3.6. Dokuz aşamalı döngü karar verme modeli**

Archer tarafından oluşturulan 9 aşamalı karar verme modeli bir döngüye dayanmaktadır. Model şu aşamalardan oluşmaktadır (Güney, 2012b:80):

- Çevreyi karar verecek konulara yöneltme, harekete geçirme,
- Daha önceki karardan elde edilen geri bildirimleri yönlendirme,
- Sorunların bulgularını ayırabilme ve gerçek problemi ortaya koyabilme,
- Karşılaşılabilecek riskleri, kısıtlamaları, hedef ve amaçları belirleme,
- Sorunu tüm yönleri ile ortaya koyabilme,
- Çözüm için alternatifleri çoğaltma,
- Başarı kriterlerini ve ölçütlerini belirleme,
- Ölçütlere göre değerlendirme yapma.

Karar vericiler karar verme sürecinde bu 9 aşamalı döngüyü izleyerek kararlarını oluşturmaktadır.

### **5.2.3.7. Çöp tenekesi karar verme modeli**

Örgüt yapısının gittikçe karmaşıklaşması nedeniyle kararların belirli bir düzen içinde verilememesi rasyonel ve kısıtlı karar verme modellerinin her zaman yeteri kadar işlemediğini ortaya koymuştur.

Michael D. Cohen, James G. March ve John P. Olsen tarafından oluşturulan çöp tenekesi karar verme modeli, karar verme sürecindeki bir düzene bağlı olmayan, gelişigüzel kararların nasıl verildiğini açıklamaktadır (Güney, 2012a:270). Model, rasyonel modellerin pratikte uygulanamayacağı iddiası ile ortaya çıkmıştır (Nas, 2006:97).

Michael ve arkadaşlarına göre modelin çözülmesi gereken sorunlar, çözüme yönelik alternatiflerin belirlenmesi ve uygulama, karara katılanlar ve karar hakkındaki fırsatlar olmak üzere dört ayağı vardır (Cohen, March ve Olsen, 1972:1-25). Çalışma hayatında koşullar nedeniyle karar vericiler her zaman akılcı ve mantıklı kararlar veremezler. Bu nedenle, kararlar söz konusu bu dört öğenin ilişkisi sonucu ortaya çıkar. Bu dört ayaklı modelde örgütsel yapı, bu dört öğenin içinde dolaştığı bir çöp tenekesine benzetilir. Bu öğeler örgütsel yapıda vardır ve şartlar sağlandığında birbirleriyle rastlantısal olarak eşleştiğinde karara ulaşılır (Nas, 2006:97). Rasyonel

karar verme modelinin tersine kararı kimin verdiği, sorunların kimler tarafından tarif edileceği konusunda belirsizlik olduğu söylenebilir.

Katılımcılar farklı hedefleri olan, farklı sorunlara sahip kişilerdir. Bu kişilerin zamanları ve enerjileri kısıtlıdır, bu nedenle karar verme aşamalarının hepsinde yer almayabilirler. Hangi aşamalarda karara katılacaklarına kendileri karar verirler ve hedeflerine, ihtiyaçlarına, tercih ve tutumlarına uygun aşamalarda karara katılırlar. Başka bir ifade ile katılımcılar, karar aşamaları arasında dolaşabilmektedirler (Cohen vd., 1972:16-17).

Çöp tenekesi karar verme modeli, belirsizliğin fazla olduğu, amaçların çok açık ve net olmadığı, kullanılacak yöntem ve tekniklerin çok fazla bilinmediği, zayıf iletişimli örgütlerde etkili olmaktadır (Güney, 2012a:270). Karar verme sürecinde gelişigüzel durumlar söz konusudur ve biçimsel olmayan bir yapı vardır. Bu nedenle karar verme süreci ve yapısı tanımlanamamaktadır (Cohen vd., 1972:16-17). Çöp tenekesi karar verme modeline, kararların sorunlardan kaçmak için verildiği ve ciddi olmadığı eleştirisi vardır (Yaşar, 2011:16). Özetle model, belirsizliklerin fazla olduğu durumlarda, bazı aşamaların atlanarak gelişigüzel karar verilmesine dayanmaktadır.

#### **5.2.3.8. Genişletilmiş dört kuvvet karar verme modeli**

Rowe ve Boulgarides (1994) tarafından oluşturulan genişletilmiş dört kuvvet modeline göre, karar vericiyi karar verme sürecinde çevresel, örgütsel ve kişisel kuvvetler, görevsel, güç ve otorite ihtiyaçları olmak çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Özyer, 2012:70-71). Her kuvvetin altında bulunan faktörler şu şekilde açıklanabilir (Nas, 2006:99):

- *Çevresel kuvvetler*; hükümet, toplum, rekabet, kaynaklar, teknoloji ve müşterilerden,
- *Örgütsel kuvvetler*; politikalar, kadro, kültür, verimlilik ve uyum faktörlerinden,
- *Kişisel kuvvetler*; güvenlik, yapı, destek, tanınma, fırsat tanıma ve ödüllendirme faktörlerinden,
- *Güç ve otorite ihtiyaçları*; hayal kırıklığı, korku, endişe, başarı ve kontrol faktörlerinden,
- *Görevin Gereklileri*; beceri, bilgi, enerji, yetenek, isteklilik, performans faktörlerinden oluşmaktadır.

Bu kuvvetlerin etkileri sonucunda karar verici, duygu, karar ve faaliyet çıktılarına ulaşmaktadır.

#### **5.2.3.9. Disiplinler arası karar verme modeli**

Model, rasyonel (klasik), örgütsel (neoklasik), politik (uyumsal) ve süreç (yönetimsel) olmak üzere dört modelin birleştirilmesi ile Harrison tarafından oluşturulmuştur.

Harrison, ideal karar verme modellerinin olabildiği kadar fazla değişkeni içinde barındırması gerektiğini savunmaktadır. Olayların disiplinler arası bir yaklaşımla açıklanmasından yanadır (Harrison, 1993:27) ve bu nedenle disiplinler arası bir modellemeye gitmiştir.

Harrison, rasyonel modelin karar verme kriteri olarak en iyi sonucu, örgütsel modelin karar kriteri olarak tatminkâr sonucu, politik modelin karar kriteri olarak kabul edilebilir sonucu ve süreç modelinin karar verme kriteri olarak amaca yönelik sonucu merkeze almıştır. Harrison disiplinler arası modelde, her bir modelin anahtar öğelerini belirleyerek, ana varsayımlarını ortaya koymuştur (Nas, 2006:98). Harrison tarafından geliştirilen disiplinler arası karar verme modeli, çeşitli modellerin bir araya getirilmesi ile oluşturularak alanyazında yerini almıştır.

Karar verme stilleri hakkında ulusal yazında son on yıl içinde birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Pekdoğan, 2015:326). Ancak öğrenme biçimleri ile kontrol odağı değişkenlerinin ayrı ayrı ve birlikte ilişkilendirildiği araştırmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Araştırma kapsamında, bireylerin öğrenme biçimleri ile kontrol odağının karar verme stilleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda bu araştırma, lider yönetici olarak okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının öğrenme biçimlerinin ve kontrol odağının karar verme stilleri üzerindeki etkisine yönelik olarak yapılmış, elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar ilerleyen bölümlerde açıklanmıştır.

### **5.3. Doğru Karar Vermenin Temel Kriterleri, Karar Verememenin Neden ve Sakıncaları**

İyi ve doğru karar vermenin çeşitli kriterleri olduğu gibi, karar verememenin de neden ve sakıncaları vardır. Bu başlık altında aşağıda bu kriterler, neden ve sakıncalar açıklanmaya çalışılacaktır.

### 5.3.1. Doğru karar vermenin temel kriterleri

Her yönetici iyi, etkili ve verimli kararlar verebilmek için bazı kriterleri göz önünde bulundurmak zorundadır. Bu kriterler onun doğru olarak kararlar vermesine yardımcı olacaktır. Bu kriterleri şu şekilde açıklayabiliriz (Aytürk, 1990:117-120; Aydın, 1997:90; Drucker, 2001:12; Eren, 2003:185-190; Drucker ve Maciariello, 2005:302; Rogers ve Blenko, 2007:31-32; Gürüz ve Gürel, 2009:326; Güney, 2012a:273-274; Güney, 2015b:85):

- *Doğru ve yeterli bilgi:* İyi ve doğru karar, kararın verilmesi için ihtiyaç duyulan bilgilerin bilinçli ve ayrıntılı olarak bilinmesini gerektirmektedir. Karar vermenin en zor kısmı, yeteri kadar bilgiye sahip olunmamasıdır. Geçmiş tecrübeler ve deneyimler önemli bir bilgi kaynağıdır. Yöneticiler mümkün olduğunca kaliteli ve yeterli bilgi elde ettikten sonra karar vermelidirler.
- *Amaç:* İyi ve doğru bir kararın etkin olabilmesi amacıyla uyumlu olmasına bağlıdır. Önceden belirlenmiş amaçlar verilecek kararların odak noktasını oluşturur. Amaçlar veya problemler açık, net ve somut olursa, seçenekler arasından tercih yapabilmek de o derece kolay olur. Amaçların bilinmesi problemin çözüme ulaştırılmasında oldukça önemlidir. Kararın amacı bilinirse, yönetici daha cesur ve kendinden emin davranır, uygulayanlar da o derece motive olurlar. Amaçlar mümkün olduğunca ölçülebilmeli, rakamlarla ifade edilebilmeli, işletmenin uzun vadeli planları ile uyumlu olmalıdır.
- *Zaman:* İyi ve doğru kararlar zamanında verilen kararlardır. Karar en uygun zamanda verilmeli ne erken, ne de geç olmalıdır. Hem erken hem de geç verilen kararların sakıncaları vardır. Erken verilen kararlar ile fırsatların tamamı görülemeyebilir, geç verilen kararlar da ise fırsatlar kaçırılabilir. Başka bir deyişle, ikisinde de arzulanan hedefe ulaşamaz. Zamanında verilmeyen kararlar yöneticilerin en büyük zaafıdır. Kısaca, yönetici karar verme sürecinde acele etmemeli ve aynı zamanda da çekingen davranmamalıdır.
- *Karar verenin konumu ve kararın boyutu:* İyi ve doğru karar verebilmek için karar vericinin karar verme yetkisi olmalıdır. Ayrıca yönetim seviyelerine göre uygun kararlar verilmelidir. Yönetici, büyük kararları parçalara ayırarak verebilir ya da parça parça uygulamaya dönüştürebilir. Uygulanamayacak büyüklükte kararlar verilmemelidir.
- *Çözüme ve uygulamaya yönelik olması:* İyi ve doğru bir karar, her açıdan çözüme yönelik, uygulaması kolay ve sonuç getirici olmalıdır. Alternatifler yeterli ve tatmin edici olmalıdır. Eğer seçenekler birbirine çok yakın olursa karar verici seçimde güçlük yaşayabilir.
- *Kararın niteliği:* İyi ve doğru bir karar, bireylerin duygu ve düşüncelerinden uzak bir özellik taşınmalıdır. Başka bir deyişle öznel değil, nesnel olmalıdır. Kararın iyi veya kötü olup olmadığının oranı kararın niteliğini oluşturur.



- *Kararın tutarlılığı:* İyi ve doğru kararlar mantıklı ve tutarlı olanlardır. Yöneticiler karar verme sürecinde mantıklı olmalı ve karar verildikten sonra kolay kolay kararlarından dönülmemelidirler. En kötü karar, verildikten sonra dönülen karardır.
- *Maliyet:* İyi ve doğru bir karar, az maliyetli karardır. Yöneticiler kararların maliyetlerini az, kazançlarının yüksek olmasını isterler. Karar verme sürecinde diğer seçeneklerden vazgeçilmesinin zararları çok iyi analiz edilmelidir. Seçenekler, etkinlik, verimlilik ve karlılık ilkelerine göre oluşturulmalı ve seçilmelidir. Amaç, en az maliyetle hedefe ulaşmaktır. Seçim sonucu uygulamaya konulacak seçenek, işletmenin içinde bulunduğu şartlar ve yöneticinin bilgi, yetenek, kişilik ve eğilimi bakımından mükemmel olan değil sadece en uygun olandır.
- *Gerçeklik:* İyi ve doğru bir karar, uygulama aşamasında zorluk çekmemesi için, örgütün imkân ve kabiliyetine uygun bir biçimde gerçekçi olmalı, hayal ürünü olmamalıdır.
- *Yararlılık:* İyi ve doğru bir karar hem işletmenin hem de çalışanlarının yararına olmalıdır. Alınan kararlar hiçbir kimseyi rahatsız edici unsurlar içermemelidir. Aksi takdirde çalışanlar tarafından kabul edilemez ve desteklenmezler.
- *Sistematiklik:* İyi ve doğru bir karar, sistematik ve karar verme sürecinin gerekli aşamalarından geçmiş olmalıdır.
- *Tahmin Edilebilirlik:* İyi ve doğru bir kararın sonuçları az çok tahmin edilebilir olmalıdır.
- *Belirsizlik ve risk alma:* İyi ve doğru kararın seçim kriterleri belirli olmalıdır. Belirsizlik risk içerir. Gerçi her kararda biraz risk vardır, ancak iyi ve doğru bir karar fazla risk içermemelidir. Risklilik, bilgilerin, zaman içinde değişebileceğini, güncelliklerinin kaybolacağı anlamına da gelmektedir. Bu gibi durumlarda verilen kararlar sık sık güncellenmeli ve gözden geçirilmelidir.
- *Uygulanabilirlik:* İyi ve doğru bir karar, zorlanmadan uygulamaya konulabilen ve çabuk sonuçlara ulaşabilen kararlardır. Uygulanamayan karar verilmemiş kabul edilmektedir.
- *Katılım ve sorumluluk:* İyi ve doğru karar işlemenin doğru kademelerindeki doğru insanları karara katabilen karardır. Sorumlulukta netlik ön koşuldur. Kararın sorumluluğun kimde olacağı, kimin katkı sağlayacağı ve uygulayacağını belirlemesi gerekmektedir.

Görüldüğü gibi, karar verme sürecinde, yöneticinin hem kontrolünde olan hem de olmayan birçok faktör bulunmaktadır (Gürüz ve Gürel, 2009:326). Örneğin, yöneticinin kararı uygun zaman ve biçimde vermemesi ona belirli bir sorumluluk yükler. Sorumluluk konusu karar verme sürecinde önemli bir konudur. Yönetici kararı alırken birçok kişinin görüşlerini ve katkılarını sağlamış olabilir. Ancak son aşamada kararın verilmesinden sonra tek sorumlu vardır, o da yöneticidir (Tortop,

İşbir ve Aykaç, 1993:132). Karar verme sürecindeki darboğazları aşmanın yöntemi rol ve sorumlulukların açık bir şekilde ortaya konmasıdır. Bu yöneticinin sorumluluğunu ortadan kaldırmamakla birlikte uygulama aşamasında kararın başarısı için önemlidir.

İşletmeler çağdaş yönetim tekniklerini uygulamaya ve demokratik karar verme sistemleri kurmaya çalışmaktadırlar. Yöneticilerin dikkat ettikleri noktalardan birisi, çalışanların verilen kararlardan hoşnutsuzluk duymasını sağlamaktır (Aydın, 2007:91). Ancak bu herkesin alınan karardan memnun edileceği anlamına gelmemelidir. Bazı durumlarda kişisel çıkarları nedeniyle karardan memnun olmayan az sayıda çalışanın da olabileceği göz önüne bulundurulmalıdır. Hoşnutsuzluğu engellemenin en iyiyolu, somut amaçlar doğrultusunda mümkün olduğunca çok çalışanın karara katılımını sağlamaktır.

İyi ve doğru kararlar vermek ve karar vermede uygulanabilir bir sistem geliştirmek çok sayıda ayrıntılı konuyu göz önüne almayı gerektirir (Rogers ve Blenco, 2007:19). İşletmeler hangi yönetim sistemini kurarlarsa kursunlar, her sistemin önceden belirlenmiş plan ve politikaları vardır. İşletme içindeki hizmetlerin tamamı kararlar vasıtasıyla yürütülür ve bunlar da plan ve politikalara uygundur. Üst yönetim kademesinde bulunan yöneticiler, kararların plan ve politikalara uygunluğunu kontrol etmek ve bu uygunluğu sağlamakla yükümlüdürler. Plan ve politikaların güncelliğini yitirmemesi için devamlı kontrol edilmesi, gerektiğinde güncellenmesi verilen kararların zamana uygunluğunu, iyi, doğru ve isabetli olmasını sağlayacaktır.

Sonuç olarak iyi ve doğru karar verenler, karar vermenin kendine has bir süreç olduğunu ve açıkça tanımlanmış öğeleri ile aşamaları olduğunu, bir kararın ne zaman verilmesi gerektiğini, kararın en önemli kısmının problemi doğru tanımlamak olduğunu, sorunun nasıl tanımlanacağını, içinde uygulama olmadan verilen kararın karar olmadığını bilmek durumundadırlar. Aksi takdirde karar sadece zihinlerde kalan parlak bir fikir olarak kalacaktır.

### **5.3.2. Doğru ve iyi karar verememenin neden ve sakıncaları**

Yöneticini en önemli işinin karar vermek olduğunu ve bu işinde zor ve riskli olduğunu belirtmiştik. İyi ve doğru olmayan kararlar işletme ya da kişi açısından bazen telafisi mümkün olmayan zararlara yol açabilmektedir.

İyi olmayan kararın nedenleri sorgulandığında, nedenin kararın alınış biçimine kadar uzandığı belirtilmektedir. Bu geriye doğru süreçte problem net bir şekilde tanımlanmamış, doğru veri ve bilgi toplanmamış, seçeneklerin maliyet ve yararları doğru hesaplanmamıştır. Bazen de hatanın kaynağı tamamen farklı bir yerde, yöneticinin zihnindedir. İnsan beyninin çalışma biçimi, onun kararlarını saboteetmektedir (Hammond vd., 2007:181).

Karar verememe durumu, seçeneklerden birini seçememeyi ifade etmektedir (Koçel, 2010:109). Bu süreçte karar veremeyen yöneticinin enerjisi tükenir, morali bozulur ve motivasyonu azalır (Güney, 2012a:273). Örgütlerin var olma nedenlerinden bir olan karar verme sürecinde karar verilememesi yöneticinin yetersizliğinin bir göstergesi olarak görülmektedir. Karar verememe, işletmeler ve yöneticiler açısından hayati öneme sahip sonuçlar doğurabilmektedir.

Karar vericinin karar verememe nedenlerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Can, Aşan ve Aydın, 2006:409-410; Koçel, 2010:138-139; Budak ve Budak, 2010:182; Güney, 2012a:273; Güney, 2015b:84):

- Karar vericinin elindeki veri ve bilgilerin yeterli olmaması nedeniyle karar verme sürecini işletememesi,
- Karar verici tarafından problemin yeterince algılanamaması ya da tanımlanamamış olması nedeniyle seçim aşamasında zorlanması,
- Seçeneklerin birbirine yakın olması ya da yetersiz olması nedeniyle karar vericinin seçim yapmakta zorlanması,
- Seçim kriterlerinin belirli olmaması ve riskin fazla olması,
- Zamanın kısıtlı olması, çözüm maliyetinin yüksek olması ve karar verme süreci aşamalarının tam olarak işletilememesi,
- Karar vericinin karar verme sürecini yönetme bilgi ve yeteneğinden yoksun olması, bu konularda yetersiz olması,
- Karar vericinin karar için uygun konumda ve uygun yönetim seviyesinde bulunmaması,
- Karar vericinin, kararın uygulama esnasındaki güçlükleri nedeniyle seçimde zorlanması,
- Karar vericinin kişilik yapısı itibariyle kararsız bir tip olması,
- Karar vericinin örgütsel aidiyetinin zayıf olması, karar vermede isteksiz davranması,
- Karar vericinin örgüt içi ve dışı politikalar ya da mücadeleler nedeniyle kararsız kalması,

- Karar vericinin, kararın muhtemel sonuçlarının olumsuz olacağına dair endişeleri ve kararın sorumluluğundan kaçınması,
- Karar vericinin eleştirilme korkusu, güvensizlik, çatışmalardan korkma, vb. nedeniyle karardan kaçınması,
- Karar vericinin kararı erteleme eğilimi içinde olması,
- Karar vericinin kişisel çıkarları ile örgüt çıkarlarının birbirine örtüşmemesi,
- Örgütsel yapı, örgüt kültürü veya örgüt ikliminin karar vericiyi engellemesi.

Kararlılıkla hareket edememenin kökleri kurum kültüründedir (Charan, 2007:160). Kararsızlık bir örgütte kültür haline gelmediği sürece aşılabilecek bir problem olarak ele alınabilir. Ancak, kararsızlık kültürünün oluştuğu örgütlerde bu kültürü yıkmak oldukça zor olmaktadır. Bunun için insanlar arasındaki diyalogu ve iletişimi arttırabilecek, güven ve dürüstlüğü yaratabilecek lider yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Charan'a göre, kararsızlığın önüne geçmek için gayret sarf eden lider yöneticiler çalışanları ödüllendirmek, gayret gösterenlere yol göstermek ve işletme içinde ilerlemeyi engelleyenlere yeni bir yön verebilmek için izleme ve geri bildirim yöntemlerini kullanmalıdırlar. Çünkü izleme eksikliği uygulama disiplinini yok ederek kararsızlığa teşvik etmektedir (Charan, 2007:161).

Yönetici, örgütün amaçlarına ulaşılması için kendisine kaynakların teslim edildiği ve bunları yeri geldiğinde kullanması beklenen kişidir. Eğer yönetici gerektiğinde karar vermezse bunun belirli sonuçları olacaktır. Karar verememenin sakıncalarını şu şekilde sıralayabiliriz (Güney, 2012a:273).

- Örgütte işlerin aksamasına ve koordinasyonun bozulmasına yol açar.
- Karar vericiler ve karardan etkilenenler strese girer, moralleri bozulur, motivasyon ve performans düşer.
- Karar verilememesi, karar vericiye karşı güvenin azalmasına neden olur.
- Kararın verilemediği zamana içerisinde ortaya çıkan fırsatlardan yararlanılamamış olunur.
- Örgüt içinde belirsizlikler artar, örgütün rekabet ve piyasa gücü azalır.
- Karar vericiler ile yönetimin diğer kademeleri ve çalışanlar arasında çatışmalar çıkar.
- Örgütsel planların sağlıklı yapılmasına neden olur.

- Karar verememe, gecikmeli ve üstünkörü karar verme problemlerin çözümüne pek katkı sağlamaz, aksine problemlerin çoğalmasına ve kaynakların israfına yol açar.

Karar verme sürecinde seçimin yapılamaması demek, kaynakların ne şekilde kullanılacağını belirleyememek demektir. Zaman burada en önemli ve geri döndürülemeyen kaynak olarak işlemektedir. Yöneticinin seçim yapmaması amaca ulaşmayı engellemekte, kıt olan kaynakların israfına neden olmaktadır. Problemlerin çözülmemesi daha sonrası için daha fazla kaynağı gerektirecektir(Koçel, 2010:110). Bu nedenle, kararsız kalmaktansa kötü bir kararı tercih eden ve bu durumu olumlu bir durum gibi kabul eden görüşler vardır. Çünkü karar vermemenin de bir karar olduğu, ancak en kötü karar olduğu söylenmektedir.

Lider yöneticiler için karar verme süreci oldukça önemli bir süreçtir. Lider yöneticiler yerinde ve zamanında verilen kararların öneminin farkındadırlar. Onlar kararsızlığın liderlikte hoş karşılanmayan bir durum olduğunun bilincindedirler.

Karar vermeme bir sonuca götürmeyen bir süreçtir. Bu nedenle karar verme yeteneğinin geliştirilmesi gerekmektedir. En iyi karar verme yeteneği geliştirme yöntemi karar verme egzersizlerinin yapılması ve karar vermeden kaçınılmamasıdır. Yöneticilerin karar verme yeteneği geliştirilebilir. Verilen kararların değerlendirilmesi sonucunda hatalar ve eksiklikler düzeltilerek doğru ve iyi karar verme becerisi edinilebilir. Sonuç olarak karar verme bir deneyim, tecrübe ve sonuçta da bir öğrenme faaliyetidir.



## 6. DEĞİŞKENLER ARASI İLİŞKİLER

Bu bölümde araştırmanın değişkenlerini oluşturan öğrenme biçimleri, kontrol odağı ve karar verme stilleri arasındaki ilişki incelenerek yapılan araştırmalar ışığında konu ile ilgili ayrıntılar ortaya konulmuştur.

### 6.1. Öğrenme Biçimi-Karar Verme Stili İlişkisi

Öğrenmenin çeşitli yolları olduğu bilinmektedir. Öğrenme biçimi kavramı bireysel farklılıkları içine alan bir kavramdır. Her birey öğrenmekte fakat herkes aynı biçimde öğrenmemektedir. Başka bir ifade ile öğrenme sürecinde yaşananlar her birey için farklıdır ve bireylerin öğrenme biçimi de bu nedenle farklılaşmaktadır.

İnsanların öğrenmeleri için en uygun ortamın, onun kişisel özelliklerine en uygun ortam olduğu belirtilmektedir. Birey çevresindeki uyarıcılar ile devamlı etkileşim halinde olduğundan onlardan devamlı olarak etkilenmektedir. Bu etkileşimler bireyin çeşitli deneyimler kazanmasına yardımcı olmaktadır. Kazanılan bu deneyimler onun öğrenme biçimine de etki etmektedir. Bireylerin öğrenme biçimleri, algıları, seçimleri ve kararları sonucunda oluşan yaşantıların bir ürünüdür. Bu sonuca göre bireyler farklı öğrenme biçimleri geliştirmekte ya da kavramları farklı biçimde kendi öğrenme biçimlerine dönüştürmektedirler.

Bireyin öğrenme biçimi, bir problem karşısında en uygulanabilir çözümleri, fikirleri, bulma ve problemin çözülmesi aşamasında bu bilgileri kullanma ve karar verme becerisiyle ilgilidir (Kolb ve Kolb, 2008:46). Yaşanan deneyimler ve mevcut çevredeki beklentiler öğrenme biçimindeki farklılıkların nedenini oluşturmaktadır. Öğrenme sürecinde, bilgi, deneyim ve diğer yaşamsal faaliyetler arasında ilişki kurulması önemli bir husustur (Güven, 2004:25). Başka bir deyişle, öğrenme biçimi, doğuştan getirilen özelliklerle beraber, deneyimlerin ve içinde yaşanan çevrenin etkileri sonucunda biçimlenen bireysel bir özelliktir (Kolb, 1984:34).

Birkey ve Rodman, insanların farklı öğrenme biçimlerine ve farklı bilgi işleme sistemlerine sahip olduklarını belirtmekte, herkesin farklı öğrenme biçimi olduğu konusunu bir kez daha vurgulamaktadırlar. Bunu anlamak için öğrenme olgusundaki bilgi kazanma, motivasyon, karar verme stili, değerler ve duygusal tercihler gibi işlemlere bakılmasının gerektiğini ifade etmektedirler (Birkey ve Rodman, 1995).

Bireyin çevresindeki tercihleri ve ihtimalleri görme ve algılama biçimi önemlidir. Bu tercihlerin ve ihtimallerin algılanma ve işlenme şekli, bireyin hem karar hem de seçimlerinin sınırlarını oluşturmaktadır. Çünkü yapılacak her seçim ve verilecek her karar bireyin yaşantısına yön verecek ve bu yaşantılar gelecekteki seçim ve davranışlarını etkileyecektir. Bunun sonucunda da bireylerin seçimleri kişiliklerinin oluşumuna etki edecektir. Bu nedenle, karmaşık öğrenme sürecinde bireylerin uygun olasılıkları algılama, işleme ve öğrenme biçimi geliştirmesi rastgele olmamaktadır (Kolb, 1984:65). Bu algılama, işleme, seçme ve karar verme şeklinde gerçekleşen bir döngüyü işaret etmektedir.

Yaşantısal öğrenme modeli de bu noktada, öğrenmenin süreç boyutunu vurgulayarak, bireyin öğrenme biçiminin geçmiş deneyimlerinin ve çevre ile etkileşiminin bir sonucu olduğunu açıklamaktadır. Kolb, ayrıca deneyimlerle öğrenmede bireyin yeteneklerini kullanmadaki seçimleri üzerinde de durmaktadır (Otrar, 2006:53).

Karar verme konusunda yapılan çalışmalar sonucunda farklı karar verme tanımları ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmacıların üzerinde görüş birliği sağladıkları nokta karar vermenin seçim işlemi olduğudur (Cemalcılar, Bayar, Akkuş ve Öz-Alp, 1975:104; Von Winterfeldt ve Edwards, 1986; Furby ve Beyt-Marom, 1992; Tortop, 1994:213; Eren, 2003:185; Koçel, 2010:136; Üngören, 2011:100; Güney, 2015:11). Kısaca karar verme, duruma en uygun ve en iyi seçimin yapılmasıdır şeklinde de tanımlanabilir.

İnsanlar, geçmişten getirdikleri, çeşitli iç ve dış faktörlerden etkilenen alışkanlıklara sahiptirler. Karar vericinin kişisel seçimleri ve tecrübelerinin öğrenme ortamlarında yoğunlaşması sonucunda ortaya çıkan ve öğrenilen bu alışkanlıkları onun karar verme stilini oluşturmaktadır (Nutt, 1979:85). Kısaca, bireyin karar verme stili, onun belirlenen öğrenme ortamlarında yoğunlaşan tecrübelerinin bir sonucudur. Karar verme stili, bireyin bireysel farklılıkları ile birlikte, deneyimlerine dayalı olarak önceden öğrendiği ve karar sürecinde kullandığı tarzıdır.



Araştırmacılar, karar verme stili ile öğrenme biçimi arasında bir ilişkinin varlığına işaret etmektedirler. Sporeles ve Sporeles (1990), tüketiciler üzerinde yaptıkları araştırmalarında, karar verme stili ve öğrenme biçimi arasındaki ilişkiden yola çıkarak, karar verme stilinin öğrenilebilen bir alışkanlık olduğunu ortaya koymuşlardır (Nas, 2010:44). Başka bir deyişle, karar verme stili öğrenilmiş bir tepki kalıbıdır, deneyim ve öğrenme karar verme sürecini etkileyen en temel unsurlardır denilebilir.

Karar verme stilinin sadece alışkanlıklardan ibaret olmadığını ifade eden araştırmacılar da bulunmaktadır. İlk yapılan araştırmalarda bireysel farklılıkların göz ardı edildiği, bireysel karar verme araştırmaları ile birlikte bunun böyle olmadığını, karar verme stillerinin bir alışkanlıktan ziyade öğrenilebilen, sonradan kazanılabilen ve öğretilebilen bir durum olduğunu ortaya konulmuştur (Thunholm, 2004:941-942; 2009:317). Yapılan başka bir araştırma sonucuna göre karar verme davranışı yaşla birlikte niteliği artan öğrenilmiş bir davranış olarak ifade edilmiştir (Klayman, 1985).

Daha önceki bölümlerde öğrenme biçimi modelleri üzerinde durulmuş ve öğrenme biçimi modellerinin boyutları açıklanmıştı. Açıklamalar ışığında öğrenme biçimlerinin boyutları incelendiğinde öğrenme biçimlerinin mutlaka karar verme ve karar verme süreci ile ilişkili olarak bir boyutunun bulunduğu göze çarpmaktadır. Bu kapsamda bazı öğrenme biçimi modellerinin karar verme ile ilişkili boyutları, öğrenme biçimleri ve karar verme ilişkisi kapsamında kısaca açıklanmaya çalışılacaktır.

Jung, kişilik tiplerinden yola çıkarak kişisel farklılıklara dikkat çekmiş ve öğrenme biçimleri ile ilgili çalışmalarını temelini atmıştır (Evin, 2006). Jung'ın Psikolojik Tipler Kuramında dışa dönük olarak nitelendirdiği kişilik tipinin bir özelliği kararlı olmasıdır. İçe dönük tipler ise karar vermede zorlanan ve uzun sürede karar veren tiplerdir. Jung temel kişilik özelliklerini dört gruba ayırmıştır (Given ve Mason, 1996:12; Felder, 1996:20). Bu gruptan birisi de karar verici-azimli gruptur. Bu grupta bulunan bireyler işleri planlayan, organize eden, takipçi ve verileri elde etmeden işe başlamayan karakterlerdir. Diğer grup ise, düşünenler grubudur. Bu gruptakiler de karar sürecinde mantıklı, objektif, rasyonel davranan, analizler yapan ve kurallara göre hareket eden bireylerdir.

Myers-Briggsde öğrenme biçimi yaklaşımlarında benzer bir sınıflama yapmıştır (Myers, 1962). Düşünenler grubunda bulunan bireyler bilgiye erişimde gayret göstermekte ve kararlarında, mantıklı ve objektif olabilmektedirler. Hissedenler grubunda bulunanlar ise, karar sürecinde kişiye özgü ve hissi davranmakta ve insana saygıya odaklanmaktadır.

Kolb öğrenme biçimini bilginin algılanması ve işlenmesi sürecinde seçilen yöntem olarak tanımlamıştır. Kolb'un dört aşamalı öğrenme biçimi kuramına göre öğrenenler, yeni deneyimlere açık olmalı, deneyimleri sonucunda kazandıklarını dışarıya yansıtabilmeli, verilecek kararlar uygulama ile birleştirilmeli ve sonuçlar ortaya çıkan yeni durumlara uygulanabilmelidir (Chen, Toh, Ismail, 2005:124). Bu dört öğrenme biçimi öğrenenleri etkilemektedir. Önyargısız ve açık olarak kendilerini yeni deneyimler içinde bulan öğrenenler, bu deneyimleri farklı açılardan ele alabilir, kavramları kullanarak, gözlediklerini kuramlarla birleştirebilir, problem çözme ve karar verme aşamasında bu sonuçları kullanabilirler (Kolb, 2000:28-29).

Kolb öğrenme biçimi modelinde, aktif yaşantı becerisine sahip bireyler deneyimleri sonucunda elde ettikleri bilgileri problem çözmede ve karar vermede kullanabilmektedirler. Modelde ayrıştırıcı öğrenme biçimi karar vermeye yönelik becerileri açıklamaktadır. Ayrıştırıcı öğrenme biçimine sahip bireyler uygun ortam yaratılırsa karar verme ve problem çözmede başarılı olmaktadır. Değiştiren öğrenme biçimine sahip bireylerin gelişimi için ise karar verme ve kararı uygulama çalışmaları yararlı olmaktadır. Yerleştiriciler ise kararların takibi ve yürütülmesi konusunda kendilerini geliştirmişlerdir.

Honey Mumford'un ortaya koyduğu öğrenme biçimi modelinde eylemciler, sezgilerine dayanarak karar verirken her şeyi bir kez deneyimleme ihtiyacı duyarlar. Düşünenler ise, karar sürecinde yavaşlar, aşırı tedbirci, başkalarından uzak duran ve risk almayan kişilerdir. Zaman sınırı olmadan karar verdiklerinde doğru şekilde öğrenebilmektedirler (Honey ve Mumford, 2006:1-4).

Cury öğrenme biçimi modelinde, bilgiyi işleme boyutunda bireyin tercihleri ve seçimleri üzerinde durulmaktayken (Curry, 1983:19), Dunn ve Dunn'ın öğrenme biçimi modelinde, psikolojik unsurlar öğrenme biçimin bilişsel boyutunu oluşturmakta ve bireyin kararlılık ile ilgili özelliği bu boyutta yer almaktadır (Dunn ve Dunn, 1979:239-240).

Görüldüğü gibi öğrenme biçimlerinin sınıflandırılmasında karar verme ve karar verme süreci ile ilişkili boyutlar bulunmaktadır. Birey geçmiş yaşantılarından öğrenmekte ve öğrenme biçimine göre karar verme stilini oluşturmaktadır. Bu temele dayanan Kolb Öğrenme Biçimi modeli bu araştırmada kullanılmıştır.

## **6.2. Kontrol Odağı-Karar Verme Stili İlişkisi**

Beklenti kavramının bir sonucu olarak ortaya çıkan kontrol odağı kavramı (Dağ, 2002:78), kişiliğin önemli bir boyutunu oluşturmakta (Rotter, 1966:1), insanların davranışlarını şekillendiren temel unsurlar arasında yer almaktadır (Dönmez, 1983:38-39). Rotter'in kuramının ana unsuru olan kontrol odağı, kişinin kendi davranışı üzerine olan inançlarını yansıtmaktadır (Tekeli, 2010:35).

Birey doğumdan itibaren davranışlarının sonuçları ve kaynağına ilişkin olarak tutarlı beklentiler geliştirmekte (Gülveren, 2008:35), zamanla kendini kaderinin belirleyicisi olarak görmeye başladığında, geleceğini yönlendirmede etkin olmakta ve böylece kendini gerçekleştirmeyi sağlayabilmektedir (Küçükkaragöz, 1998:12). Kişilerin davranışlarının sonuçları hakkında olumlu ya da olumsuz beklenti içinde olmaları onların kontrol odakları ile ilgili bir durumdur ve bu beklentiler de onların bir sonraki davranışlarının belirleyicisidir (Rossier, Dahourou, ve McCrae 2005, Rotter 1954, Çolakkadioğlu, Önder ve Avcı, 2011:320). Bu bağlamda kontrol odağı, bireylerin kendi geleceklerine yön verebileceklerine inanıp inanmasıyla ilgili genel beklentilerini ifade etmesi nedeniyle, bireyin birçok davranışını etkileyen ve onun yaşamına ilişkin davranışlarında çok önemli bir role sahip olan bir özellik olarak ifade edilmektedir (Yeşilyaprak, 1988:18).

Birey, karar verme sürecindeki seçim aşamasında kişisel, ailesel, örgütsel, kültürel ve çevresel ve faktörler gibi çok çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Yaşar, 2011). Kontrol odağının kişiliğin önemli bir özelliği olması nedeniyle (Dönmez, 1984:146), kontrol odağının merkezinin de bireyin vereceği kararlar üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Çetinkale, 2006:25). Yani, kişinin karar verme davranışını etkileyen değişkenlerden birisi de kontrol odağıdır (Çoban ve Hamamcı, 2006:395). Başka bir deyişle, kontrol odağının merkezi karar vermede önemli bir faktördür.

Kontrol odağı, bireyin davranışı sonucunda ortaya çıkan ödül ve cezaların kendi karar ve eylemlerinin sonucu olarak veya dıştan bazı faktörlerle ortaya çıktığına ilişkin genel algısıdır (Erdoğan, 2003:15).

Bireylerin iç kontrol odaklı veya dış kontrol odaklı olmasının alacağı kararları etkileyen faktörlerden biri olduğu ifade edilmektedir. Öğrenmede ve bilginin işlenmesi sürecinde ortaya çıkan karmaşık durumlarda, iç kontrol odaklı kişiler, dış kontrol odaklı kişilere göre daha yüksek başarı ve performans göstermektedirler. Kişi, çevresinden algıladığı ve aldığı, soyut ve somut veriler ışığında karar verme eğilimindedir. İç kontrollü bireyler özgürlüğe ve yetkinliğe dış kontrol odaklı bireylere göre daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar (Demirkan, 2006:41). Nowicki ve Strickland (1973)'a göre, dış kontrol odaklı kişiler, iç kontrol odaklı kişilerle kıyaslandığında daha az araştırmacı ve bilgi toplamada daha isteksizdirler. Ayrıca kendi kendilerine çalışmaya ve sorunları çözmeye daha az istekli, sorumluluk almada daha kaçınan davranmaktadırlar (Çolakkadıoğlu vd., 2011:320). İç kontrollü bireyler çevrelerine karşı ilgili olmaları nedeniyle, işle ilgili bilgileri araştırma, elde etmeye daha istekli, karmaşıkve zor işlerde daha başarılıdırlar (Karakiraz, 2012:53). Bu nedenle eğer görevler karmaşık, zor, bağımsız karar vermeyi gerektiren durumlar içeriyorsa veya inisiyatif almayı gerektiriyorsa bu görevler için en uygun kişilerin iç kontrol odaklı kişiler olduğu söylenebilir.

Araştırmalar incelendiğinde kontrol odağı ile karar verme arasında çeşitli ilişkiler olduğu görülmektedir. Phares (1972) tarafından yapılan araştırmada, iç kontrol odaklı bireylerin çevreleri üzerinde denetimlerinin bulunduğunu ve karar verirken kendi düşünceleri yönünde hareket ettikleri belirtilmiştir (Çolakkadıoğlu, Önder ve Avcı, 2011:320). Aynı şekilde 2002 yılında Silvester, Anderson-Gough, Anderson ve Mohamed ile 2004 yılında Loosemore ve Lam tarafından yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Araştırmalara göre, dış kontrol odağı yüksek bireylerin, çevreleri üzerinde denetimleri zayıf, güvensiz ve pasif tipte bireyler oldukları belirtilmektedir

Mann, Harmoni ve Power (1989) tarafından ergenler üzerinde yapılan başka bir araştırmada, küçük yaşta bulunan ergenlerin orta ve geç ergenlik çağında bulunanlardan daha dışsal denetimli oldukları, orta ve geç ergenlerin ise küçük yaştakilere göre daha uyumlu karar verme tarzına sahip oldukları belirtilmiştir.

Scott ve Bruce (1995) tarafından yapılan araştırmada, i kontrollü bireylerin rasyonel karar verme biçimini daha fazla kullandıkları, daha bağımsız ve daha az kaçınan karar verme davranışı sergiledikleri ifade edilmiştir. Kaplan, Reneau ve Whitecotton (2001) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir sonuca ulaşılmış ve kontrol odağı merkezine göre karar verme davranışının farklılık gösterdiği, yani iç kontrol odaklı bireyler ile dış kontrol odaklı bireylerin kararlarının birbirinden farklılaştığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda dış kontrol odaklı bireylerin iç kontrol odaklı bireylere kıyasla karar sürecinde başkalarının görüşlerine daha bağımlı karar verme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan diğer bir araştırmada ise, iç kontrol odaklı bireylerin dış kontrol odaklı bireylere göre, daha az kararsızlık durumu ile karşılaştıkları ve dış kontrol odaklılara göre daha rasyonel kararlar verdikleri tespit edilmiştir (oban ve Hamamcı, 2006). Seçimin yapılması aşamasında iç kontrol odaklı bireyler, dış kontrol odaklı bireylere göre daha fazla bilgiye ve görevin zorluk seviyesine göre daha fazla zamana ihtiyaç duymaktadırlar (Yaşar, 2011:54). Ayrıca iç kontrol odaklı bireyler, çevrelerindeki fırsatlara daha hızlı tepki vermekte, kendilerine daha fazla güvenmekte ve bireysel beceri gerektiren sorunlara ilişkin kararlarda daha dikkatli olmaktadır. Dış kontrol odaklı bireylerde ise daha sabit bir durum söz konusu olabilmektedir (Cano-Garcia ve Hughes, 2000).

Baiocco, Laghi ve D'Alessio (2009) tarafından yapılan araştırmada karar verme stilleri ile kontrol odağı arasında istatistiksel anlamlı bazı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırma rasyonel karar verme ile iç kontrol odaklılık arasında orta seviyede bir ilişki olduğunu rapor etmektedir. Benzer şekilde bağımlı, kendiliğinden ve anlık karar verme stilleri ile dış kontrol odaklılık arasında orta seviyede ilişkiler bulunduğu ifade edilmektedir. Diğer taraftan sezgisel karar verme stili ile kontrol odağı arasında herhangi anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Lider yöneticilerin karar verme stilleri ve kontrol odaklarını belirlemek üzere öz değerlendirme yapmaları konusunda yapılan araştırmada, iç kontrol odaklı lider yöneticilerin daha sezgisel karar verme stiline sahip olduğu saptanmıştır (Vidaek-Hainř, Begiević ve alopa, 2010)

Üst bilişsel işlevler ile karar verme ve kontrol odağı arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmada, üst bilişsel fonksiyonların özellikle ergenliğin ilk aşamasında karar

verme ve kontrol odağının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, üst bilişsel fonksiyonları yüksek öğrencilerin çoğunlukla iç kontrol odağına sahip olduğu belirtilmektedir (Karşlı, 2015).

Lefcourt, bilişsel süreçlerle kontrol odağının ilişkili olduğunu ve bu görüşün genel olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Ayrıca kontrol odağı çalışmaları sonucunda, iç kontrol odaklı bireylerin dış kontrol odaklı bireylere göre daha olumlu davranışlar sergilediği ve iç kontrol odaklılığın daha olumlu bir özellik olduğu ifade edilmektedir (Yaşar, 2011:53). Araştırmalar, iç kontrol odağına sahip bireylerin sorunları daha sağlıklı çözebildikleri ve daha sağlıklı kararlar verebildiklerini (Çolakradioğlu, Önder ve Avcı, 2011:25), farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu, verecekleri kararlarda becerilerin ve yeteneklerin göz önüne alındığını (Burçak, 2012), karardan önce çok yönlü olarak düşündüklerini ve olayların sonuçlarına göre karar verdiklerini (Durna ve Şentürk, 2012:191), dış kontrol odaklı bireylerin ise, karar verme davranışından kaçınma eğilimi içinde olduklarını göstermektedir (Adalbjarnardottir,1995). Ayrıca, dış kontrol odağına sahip bireyler karar verme sürecinde, daha uyumsuz ve daha bağımlı hareket etmektedirler (Demir, 1998; Lease, 2004; Yazar, 1996; Candangil ve Ceyhan, 2006:72).

Bireyin içinde bulunduğu gelişim dönemi, o dönemde kontrol odağının merkezine bağlı olarak karar verme davranışını etkilemektedir. İç kontrol odaklı veya dış kontrol odaklı bireylerin karar davranışları arasında farklılıklar vardır. Karar verme sürecinde karar davranışına ilişkin kontrolün kendilerinde olduğuna inanların yanı sıra, kontrolün başkalarında olduğuna inananlar da bulunmaktadır (Candangil ve Ceyhan, 2006:72). Yani, kararın kendisi tarafından verildiğine inanlarla birlikte, dışarıdan birilerinin kontrolü altında karar verildiğine inananlarda da vardır. İç kontrollü bireyler, verecekleri kararların üzerindeki etkilerinin olduğunu farkında iken, dış kontrollü bireyler kendilerinin dışında çeşitli faktörlerin kararlarını etkilediğini düşünmektedirler.

Kontrol odağı, bireyin davranışlarının sorumluluğunu kimlere ve nelere attığı ile ilgilidir. Bu durum bireyin, kendi yaşamındaki rolünü belirlemesine yardımcı olur. İç kontrol odaklı bireyler davranışlarının sorumluluğunu kendi üzerlerine alırken, verdikleri tüm kararların sonuçlarına da katlanır ve bu sonuçlara göre yeni

davranışlarını da düzenlerler (Burçak, 2012:3). Dış kontrol odaklı bireyler ise, başka faktörlerin etkisi altında kararlar verdiklerine ve kendi kararları üzerindeki etkisizliklerine inanırlar (Aksoy,1992). Bu nedenle kontrol odağı, dıştan içe doğru uzanan bir kişilik özelliği olarak değerlendirilmektedir. Özetle, kontrol odağının, karar verme davranışı üzerinde doğrudan etkili bir kişilik özelliği olduğu belirtilmektedir (Durna ve Şentürk, 2012:189).

Jhonson, karar verme stilleri ile kontrol odağı arasında ilişki kurarak bir karar verme stili yaklaşımı geliştirmiş, karar stillerini anlık ve sistematik, içe dönük ve dışa dönük karar verme stilleri olarak iki gruba ayırmıştır. Anlık ve sistematik stil bilginin toplanması boyutu, dışa ve içe dönük stil ise bilginin analizi boyutu ile ilgilidir. Dışa dönük stili kullanan bireyler, karar verme sürecinde sesli düşünür ve süreç hakkında konuşmaktan çekinmezler. İçe dönük karar verme stilini benimseyenler ise, karar verme sürecine özel bir konu olarak yaklaşır ve karar vermeden önce sessizliklerini korurlar. Başka bir deyişle konuşmadan önce düşünürler ve karar süreci ile ilgi konuşmadan kararlarını açıklarlar (Tambe ve Krishnan, 2000:3; Nas, 2006:82; Çetin, 2009:26; Üngüren, 2011:141). Hem içe dönük hem de dışa dönük karar verme stilinde, karar vericinin ne kadar konuştuğu değil ne konuştuğu önemlidir.

Bunlarla birlikte pek sık rastlanmasa da karar verme stilleri ile kontrol odağı arasında herhangi bir ilişki bulunmadığına ilişkin sonuçlar elde eden çalışmalar olduğu görülmektedir (Favasuli, 2012; Thompson, 2010).

Kontrol odağı ve karar verme araştırmaları incelendiğinde, kontrol odağı ve karar verme arasında bir ilişki olduğu açıkça görülmektedir. Karar verme stilleri hakkında ulusal yazında son on yıl içinde birçok araştırmanın yapıldığı ancak, kontrol odağı ile karar verme stilleri üzerinde yapılan araştırmaların sayısının yeterli olmadığı ifade edilebilir (Pekdoğan, 2015:326). Özellikle doktora düzeyinde yapılan çalışmaların ve karar verme stilleri ile kontrol odağı değişkenlerinin ayrı ayrı ve birlikte ilişkilendirildiği araştırmaların sayısı oldukça azdır. Bu nedenle, araştırmanın bu açıdan bakıldığında önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, kontrol odağının karar verme sürecinde ve bireyin karar verme stili üzerinde etkili olduğu, davranış ve tutumlarına yön verdiği görülmektedir. Bununla birlikte özellikle bireyin seçim aşamasındaki bilgi ihtiyacı ve kararın sonuçlarının

sorumluluğunu alma isteği kontrol odağının karar verme stilini etkileyebileceğinin göstergesi olarak ifade edilmektedir.

### **6.3. Kontrol Odağı-Öğrenme Biçimi İlişkisi**

İnsanın yalnızca etkiye tepki gösteren bir varlık olduğu düşüncesi, Bandura (1963) ile birlikte onun çevresinin bir ürünü ve üreticisi olduğu düşüncesine dönüşmüştür.

Sosyal öğrenme kuramı ile bireyin kendisi tarafından deneyimlenen ya da başkalarının deneyimlerinden elde edilen öğrenme yaşantılarının, bireyin davranışlarının belirleyicisi olduğu ifade edilmektedir (Burçak, 2012:16). Bu davranışlar sonucunda birey tarafından yapılan seçimler, belli durumlarda karşılaşılan muhtemel sonuçlara yani pekiştireçlere dayandırılmıştır (Korkut, 1991:135). Ancak, insanlarda öğrenmenin sadece pekiştireçlerin bir işlevi olmadığı, ödül ve cezanın içten veya dıştan denetlendiğine dair inancın da öğrenme sürecinde önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (Dönmez, 1985a:42).

Kişiliğin bir alt boyutu olarak kabul edilen kontrol odağı, doğumdan itibaren bireyin davranışlarının sonuçlarına ilişkin olarak yaşadığı olaylarda sorumluluğun kaynağını aradığı yerdir. Sorumluluğun kendinde mi yoksa dış etkenlerde mi olduğu konusunda tutarlı beklentiler içine giren bireyin yaşamı boyunca edindiği deneyimler, ilişkiler ve seçimler kontrol odağının değişmesine ve gelişmesine etki etmektedir.

Kontrol odağı kavramı Rotter tarafında geliştirilen Sosyal Öğrenme Kuramına dayanmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı kontrol odaklarına göre bireyleri, çevrelerini kendi yararlarına değiştirebileceklerine inananlar ve çevrenin denetim altında olduklarına inanlar olmak üzere ikiye ayırmaktadır (Dönmez, 1984:4).

Çevrenin birey üzerindeki etkisi ve çevreyi denetlemesi ile ilgili algıları davranışlarını etkileyen temel unsurlar arasındadır. Birey karşılaştığı durumlara göre, kendisinin mi yoksa çevresinin mi etkisi altında davrandığına bağlı olarak davranışlarını yeni duruma uydurma eğilimindedir. Burada bireyin içten gelen isteği, duyguları, tutumu ve niyeti gibi güçler kadar, dış çevrenin fiziksel ve sosyal güçleri de etkili olmaktadır. Bu güçler bireyin davranışlarını cesaretlendirip hızlandırabileceği gibi, engelleyerek yavaşlatabilmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmalar, bazı bireylerin olayları kendileri denetlediğini, bazıları ise olaylar tarafından denetlendiklerine inandığını ortaya koymuştur (Korkut,



1991:135). Kontrol odağı ile ilgilenen sosyal öğrenme kuramcılarına göre, insan bilinçli bir varlıktır ve yaşamını etkileyen deneyimleri üzerinde etki sahibidir, ancak davranışlarını daha çok dışsal uyaranlar ve pekiştireçler etkilemektedir(Burçak, 2012:16).

Kontrol odaklılık kişinin değerlerinin, beklentilerinin ve kendisine ait özelliklerin bir yordayıcısıdır (Rotter, 1966:1). Bireyin davranışının gizil gücü, pekiştirilme umudu, psikolojik durumu ve kendine göre pekiştirece yüklediği değer, o bireyin davranışlarının anlaşılabilmesi için gerekli bileşenlerdir (Köksal, 1991:14; Carton ve Nowicki, 1994:33; Kıral, 2012:59). Bu nedenle söz konusu bileşenlerin, bireyin çevresinde gerçekleşen olay ve davranışlara ilişkin kontrol algısı üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir.

Öğrenmenin deneyimlerden oluştuğunu savunan araştırmacılardan birisi de David Kolb'tur. Kolb'a göre, birey yaşantıları aracılığıyla öğrenebilir ve öğrenme deneyimleri ölçülebilir. Kolb, öğrenmenin sonuçları ile değil süreci ile ilgilenmektedir. Yani öğrenme sürece odaklı olarak ifade edilmektedir. Bireylerin fikirleri değişebilir ve yaşantıları yeniden şekillendirilebilir. Öğrenme geçmiş yaşantıların bir ürünüdür ve birey beklentilerinin, deneyimlerinin farklılaşması ve yeniden kaynaşması sonucu ve daha önceki öğrenmelerin tekrarı şeklinde öğrenmektedir. Kısaca, öğrenme geçmişdeneyimler üzerine inşa edilmektedir (Kolb, 1981:235-237; 1984:25-37).

Öğrenme sürecinde birey, sosyal ve fiziki çevre ile uyum sağlama çabası içindedir. Yani öğrenme çevreye uyum sağlama süreci olarak da tanımlanabilir. Çünkü birey çevresine uyum sağlayabildiği oranda öğrenmektedir. Öğrenme, bireyin düşünmesini, hissetmesini, algılamasını ve sonuçta da eyleme dökmesini içeren zihinsel ve bedensel faaliyetler bütünüdür (Kolb, 1981:235-237; Kolb ve Kolb, 2008:43-44). Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramı, tüm bu faaliyetlerin bireydeki bütüncül uyumu ile ilgilidir ve öğrenme yaşam boyu devam eden bir faaliyet olarak görülmektedir.

Kolb, birinci aşamadaki somut deneyimlerin, ikinci aşamadaki gözlem ve yansıtma faaliyetlerine temel oluşturduğunu belirtmektedir. Üçüncü aşamada yapılan gözlemler kuramsal bir yapı içinde içselleştirilmekte, sonuçlar davranışa dönüştürülmek amacıyla incelenmekte ve son aşamada da elde edilen deneyimler

yeni durumlara uygulanmaktadır. Bu süreçte bireyler geçmiş yaşantılarındaki deneyimlerle kendi öğrenme biçimlerini geliştirmektedirler.

Araştırmalara göre, bireyin kontrol odağı inancının deneyimlere karşı duyarlı olduğu belirtilmektedir (Demirkan, 2006:41). Öğrenmede, bilgi ile deneyimler ve diğer yaşamsal faaliyetler arasında bağ kurulması önemlidir (Güven, 2004:25). Başka bir deyişle, öğrenme biçimi, genetik özelliklerle birlikte, deneyimlerin ve içinde yaşanılan çevrenin istekleri sonucu şekillenen bireysel bir özelliktir (Kolb, 1984:34). Bu kapsamda, kontrol odağı bağlamında iç kontrol odaklılık ve dış kontrol odaklılık öğrenme deneyimleri ile ilişkili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Birey, kontrol odağını öğrenme ile değiştirebilmektedir ve iç kontrol odaklılığa yönelim olumlu nedenlerden dolayı istenen bir durum olarak ifade edilmektedir (Korkut, 1991:136). Ayrıca, araştırmalarla beklentilerin deneysel olarak değiştirilebileceği ya da ayarlanabileceği, iç ve dış kontrol beklentilerinin ölçülebileceği ortaya konulmuştur (Dönmez, 1985a:42).

Rotter, kişiliğin öğrenilmiş davranışlardan oluştuğunu belirtmektedir (Rotter ve Hochreich, 1975:94). Doğumdan itibaren tüm öğrenilenler bireyin kişiliğini oluşturmaktadır. Motivasyon, hissetme, algı, ilgi, dikkat, risk alma, sorumluluk ve sosyallik gibi özelliklerin yanında kontrol odağı da öğrenme biçimlerinin duygusal yönünü oluşturan öğeler arasında yer alan tamamlayıcı bir kişilik özelliğidir (Keleş, 2009:13). Kontrol odağının düzeyi, yani iç kontrol odaklı veya dış kontrol odaklı olmak, birçok kişisel özelliklerle birlikte öğrenme biçimi ile ilişkili bulunmaktadır (Burçak, 2011:3). Bu nedenle, kontrol odağı, öğrenme sürecinde önemli bir kişilik değişkeni olarak ele alınmaktadır (Yılmaz, 2011:26). Nitekim yapılan araştırmalarda kontrol odağı düzeyi ile öğrenme biçimleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilmektedir (Keleş, 2009; Sheshu ve Bushi, 2015; Hamdi, Pourheidari ve Moradi, 2015). Diğer taraftan iki değişken arasında herhangi bir ilişki olmadığını raporlayan araştırmalara da rastlamak mümkündür (Barzegar, 2011; Bedel, 2015; Sucan, Turan, Pepe, Karaoğlu ve Doğan, 2016).

Kontrol odağı ile öğrenme ilişkisinin incelendiği araştırmaların sonuçlarına göre, iç kontrol odaklı öğrenenlerin içerik oluşturmada ve öğrenimin yapılandırılmasında serbest bırakıldığında ya da kendileri ile bu konuda anlaşıldığında daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur. Dış kontrol odaklılar ise, öğrenmenin başkaları

tarafından yapılandırıldığı ve yönlendirildiği programlarda daha iyi öğrenmektedirler(Burçak, 2012:2).

Glasser (1984)'e göre, insanlar içten motive olduklarında her zaman kendi davranışları üzerinde kontrollerinin olduğunu öğrenebilirler ve bu sayede gerekli değişiklikleri yapabilirler (Howat, 2001:11). Chang ve Ho (2009:194) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, öğrenenlerin öğrenme üzerindeki denetimleri derse yönelik güdülenmeleri ile paralellik göstermekte ve özellikle öğrenme sürecinde kendi kontrolünü sağlayan öğrencilerin daha verimli öğrendikleri ortaya konulmaktadır. Yapılan diğer araştırmaya göre, üst sınıf öğrencilerinin kendilerinden daha alt sınıftaki öğrencilerden anlamlandırmaya dayalı kontrol türünü daha sık kullandığı ve bunun öğrencilerin yaşlarının, deneyimlerinin ve bilgilerin artması ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Deryakulu, 2002:60).

Bir başka araştırmada ise, öğrenme sürecinde iç kontrol odaklı öğrencilerin akademik başarılarının, dış kontrol odaklı öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir. İç kontrol odaklı öğrenciler gelişimlerini arttırmak için daha araştırmacı davranarak bilgiye ulaşmaya çalışmakta, eski öğrendikleri ile yeni edindikleri öğrenme tecrübelerini daha etkin ilişkilendirebilmekte, daha etkili öğrenme ve ders çalışma stratejileri kullanmakta ve öğrenme ile ilgili görevleri daha istekli olarak yerine getirmektedirler. Ayrıca, daha motive oldukları, bilgi ve becerilerini daha fazla sınırlı nitelikte davrandıkları ortaya konulmuştur. Diğer yandan, öğrenme sürecinde edinilen bilgilerin ve deneyimlerin artması, öğrenenlerin karmaşık bilişsel stratejileri kullanma seviyesini yükseltmektedir (Deryakulu, 2002:56-60).

Kontrol odağı ve akademik başarı ile ilgili başka bir araştırmada da iç kontrol odağı ile akademik başarı, sorumluluk, güdülenme arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. İç kontrol odaklılar, öğrenme sürecinde sorumluluk almakta, motivasyonları ve başarıları yüksek olmaktadır (Benham, 1995).

Benzer bir araştırmada da kontrol odağı, öğrenme biçimleri ve benlik saygısının akademik başarıya etkisi incelenmiştir. Söz konusu üç değişkenin de başarı üzerinde etkili olduğu, benlik saygısı ile kontrol odağı arasında anlamlı ilişkinin bulunduğu, iç kontrol odaklı ve yüksek benlik saygısına sahip öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, özümseyen öğrenme biçimine sahip

öğrencilerin diğerlerine göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir (Yılmaz, 2011). İç kontrol odaklı bireylerin tersine, dış kontrollü bireyler ise, öğrenme sürecinde başarıya ve başaramama konusunda bireysel kontrollerinin fazla olmadığı inancını taşımaktadırlar. Akademik başarıları düşüktür. Kendi başarılarını küçümseyerek, kendilerini göstermekten sakınılmaktadırlar. En kolay soruları dahi eğitimcilerinin cevaplamasını istemektedirler. Çözüm yolları kişisellikten uzaktır. Başarısızlığa uğramaları durumunda başkalarını suçlama eğilimleri vardır.

Başka bir araştırma sonucunda, kontrol odağının farklı öğrenme durumlarında, öğrenme sürecinin doğasının anlaşılabilmesi yönünden oldukça önemli olduğu, öğrencilerin başarılarının artması için onlara eğitim sürecini kontrol yeteneği kazandırılması ve bu hakkın sağlanması gerektiği belirtilmiştir (Kormanik ve Rocco, 2009).

Öğretmen adaylarının üzerinde yapılan bir araştırmada, adayların cinsiyet ve kontrol odaklarına göre öğrenme stratejileri ve bilgisayar tutumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, kontrol odağı ile bilişsel öğrenme stratejileri ve bilgisayar tutumları arasında, uygulama, özetleme, ezberleme, açıklama ve analitik yönlerden zayıf ancak anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, cinsiyetin ve kontrol odağının bilişsel öğrenme stratejileri ve bilgisayar tutumları üzerinde etkili olduğu ve iç kontrollü öğrencilerin özetleme ve hatırlama gibi bilişsel öğrenme süreçlerinde daha başarılı oldukları, bu öğrencilerin öğrenme süreçlerinde başkalarından yardım almadan sorumluluklarını yerine getirebilecekleri ifade edilmiştir (Kesici, Şahin ve Aktürk, 2009).

Üniversitede farklı iki bölümde öğrenim gören öğrencilerin kontrol odağı ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin ilişkisine yönelik olarak yapılan araştırmada, öğrencilerin bölümlere ve cinsiyete göre kontrol odaklarında farklılık olup olmadığı, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin kontrol odağını yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin bazı alt boyutlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunduğu, kaygı, bilginin işlenmesi ve çalışma yardımcıları alt boyutlarında kontrol odağını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol odağı ile cinsiyet, motivasyon ve kaygı puanları arasında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir (Serin, Serin ve Şahin, 2009).

Yapılan farklı bir araştırmada ise, iç kontrol odaklı öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını oldukça sık kullandıkları saptanmıştır (Olpak ve Korucu, 2014:89).

Clere (1995) tarafından öğrenme biçimleri ile kontrol odağı arasında bir ilişki olmasına rağmen öğrenme biçimlerinin kontrol odağına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacıya göre iç kontrol odaklılar soyut kavramsallaştırma boyutuna daha yatkın iken hem iç kontrol odaklılar hem dış kontrol odaklılar aktif yaşantı boyutuna sahiptir; ancak, yansıtıcı gözlem boyutu özelliklerine sahip değildir.

Literatürde kontrol odağı ile öğrenme biçimleri arasında ilişki olduğuna ilişkin başka araştırmalar da bulunmaktadır. Hamdi, Pourheidari ve Moradi (2015) ayırıtıran ve değiştiren öğrenme biçimleri ile iç kontrol odağı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Alizadeh (2015), dış kontrol odağı ile yansıtıcı gözlem boyutu arasında negatif bir ilişki olduğunu rapor etmiştir.

Kontrol odağı ile öğrenme biçimleri arasında bir ilişkinin bulunmadığına ilişkin araştırmalarda bulunmaktadır. Bunlardan birisi olan ve Jackson (1989) tarafından yapılan çalışmada iç kontrol odaklılık ile başarı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki tespit edilmesine rağmen, öğrencilerin kontrol odakları ile öğrenme biçimleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Benzer bir bulgu Diskowski (1991) tarafından da tespit edilmiştir. Kontrol odağı, öğrenme biçimleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin ortaya konulmasına yönelik olarak yapılan araştırmada, yöneticilerin iç kontrol odaklı olduğu ve somut-sırasal ve somut- rastlantısal öğrenme biçimini sıklıkla tercih ettikleri belirtilmiş, ancak bu araştırmada da kontrol odağı ile öğrenme biçimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Keleş, 2009:40).

Kontrol odağının mevcut koşullara karşı bir cevap olarak ortaya çıktığı, bireyden bireye ve hatta aynı bireyde dahi zamanla değiştiği ve öğrenildiği görüşü ileri sürülmektedir (Nowicki ve Strickland, 1971:148). Bu nedenle bazı psikolojik ve eğitim programları ile bireylerin dış kontrollkten i kontrolllğe doğru yönlendirilebileceği belirtilmektedir (Kıral, 2012:62-63). Kontrol odağı ve öğrenme biçimi bireyin farkında olmadan kazandığı kişilik özelliklerindedir (Keleş, 2009:1). Birey açısından önemli olan bunun farkına varması ve davranışlarını ve yaşamını buna göre düzenleyebilmesidir.

Kolb'un yaşantısal öğrenme kuramında kişi ile çevresi arasındaki ilişki vurgulanmaktadır. Kuram, ğrenme sürecinde birey ile çevresi arasındaki ilişkiyi

öznel ve içsel, nesnel ve çevresel olmak üzere iki şekilde açıklamaktadır. Öğrenme, bireyin öznel ve kişisel bir özelliği olduğu kadar, nesnel ve çevreyi de içine alan bir durum göstermektedir. Bu iki durum birbirinin içine geçmiş olarak karşımıza çıkmaktadır. Birey çevresindeki uyarıcılardan etkilenmekte ve uyarılarla devamlı etkileşim halinde bulunmaktadır. Bireyin kontrol odağı, iç kontrol odaklı ya da dış kontrol odaklı olması durumu da öğrenme biçimine benzer şekilde çevreye odaklıdır ve kişisel, değişebilir bir özellik taşımaktadır. Bu etkileşimler sonucunda çeşitli deneyimler kazanmaktadır. Kazandığı bu deneyimler onun öğrenme biçimini ve kontrol odağını etkilemektedir. Kısaca, kontrol odağı ve öğrenme, birey ile çevresi arasındaki etkileşimin bir sonucudur denilebilir.

Bireyler açısından arzulanan, kendi davranışının sorumluluğunu üstlenmesi ve bu aşamada da nasıl öğrendiği ve en iyi hangi yollarla öğrendiğini bilerek bu özelliği kazanmasıdır. Öğrenim yaşamı boyunca başarı ve başarısızlığının sorumluluğunu üstlenmeleri, şans, kader ve başkalarına bağlı olmadan kendi kendilerine bu başarıyı yakalayabileceklerinin farkında olmaları istenmektedir (Keleş, 2009:13)

Diğer taraftan karar verme stilinin öncülleri olarak kontrol odağı ile öğrenme biçimi arasındaki etkileşimin de ortaya konması önem taşımaktadır. Özellikle etkileşimin yönü konusunda literatürde yer alan çalışmaların çoğu kontrol odağından öğrenme biçimine doğru olduğunu belirtirken (Benham, 1995; Zile-Tamsen 1997; Yüksel 1998; Deryakulu, 2002; Ofori and Charlton 2002; Yu 2002; Kesici, Şahin ve Aktürk, 2009; Kormanik ve Rocco, 2009) bir kısmı da öğrenme biçiminden kontrol odağına doğru olduğuna yer vermektedir (Ponto, Ooms ve Cowieson, 2014). Öğrenme biçiminin, genetik özelliklerle birlikte, deneyimlerin ve içinde yaşanılan çevrenin istekleri sonucu şekillenen bireysel bir özellik (Kolb, 1984:34) olması nedeniyle kontrol odağının öğrenme deneyimlerini etkileyebilecek bir kavram olarak ele alınması daha ön plana çıkmaktadır. Nitekim Kormanik ve Rocco (2009) kontrol odağının farklı öğrenme durumlarında, öğrenme sürecinin doğasının anlaşılabilmesi yönünden oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, kontrol odağının kendi kendine öğrenmenin ve akademik başarının önemli bir belirleyicisi olduğu tespit edilmiştir (Zile-Tamsen 1997; Yüksel 1998). Deryakulu (2002) da öğrenme sürecinde iç kontrol odaklı

öğrencilerin akademik başarılarının, dış kontrol odaklı öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde iç kontrol odağı inancına sahip bireylerin, kendi kendine öğrenmeye hazır oluşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Ofori and Charlton 2002, Yu 2002). Bu açıklamalar ışığında kontrol odağının bireysel bir özellik olarak öğrenme biçiminin belirleyicisi olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında, değişkenler arası ilişkilere bütüncül bir açıdan bakıldığında yapılan bireylerin öğrenme biçimleri ile kontrol odağının karar verme stilleri üzerinde etkili olduğu değerlendirilmektedir. Bu kapsamda bu araştırma, lider yönetici olarak okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının öğrenme biçimlerinin ve kontrol odağının karar verme stilleri üzerindeki etkisine yönelik olarak yapılmıştır.





## 7. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, hipotezleri, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler ve kullanılan istatistiksel yöntemler yer almaktadır.

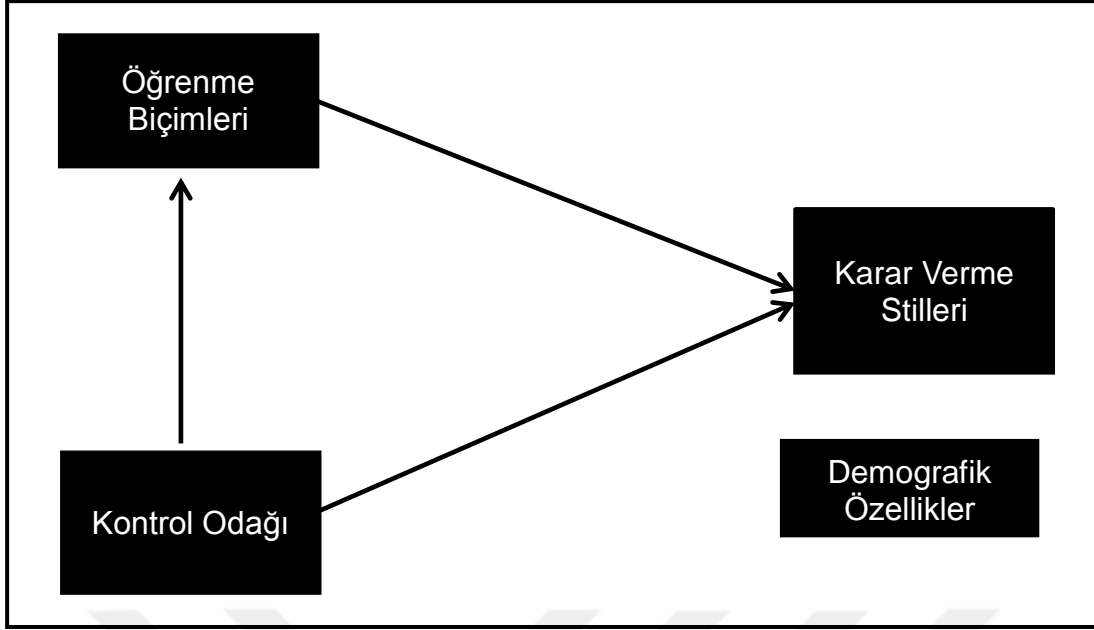
### 7.1. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri

Araştırma kapsamında bir model oluşturulmuş ve oluşturulan model Şekil 7.1’de gösterilmiştir. Model temel olarak üç ana değişkenden oluşmaktadır. Bunlar; sonuç değişkeni olarak modelde yer alan karar verme stili ve bu davranışı etkileyen öğrenme biçimleri ve kontrol odağıdır. Ayrıca modelde demografik değişkenlere de yer verilmiştir.

Çalışma kapsamında incelenen kuramsal ilişkilerden hareketle oluşturulan araştırma soruları, model ve hipotezler aşağıda sıralanmıştır.

Araştırma soruları:

- Lider yöneticilerin öğrenme biçimleri, kontrol odakları ve karar verme stilleri nelerdir?
- Lider yöneticilerin öğrenme biçimleri ve kontrol odakları karar verme stillerini etkilemekte midir?
- Lider yöneticilerin kontrol odakları öğrenme biçimlerini etkilemekte midir?
- Lider yöneticilerin karar verme stilleri öğrenme biçimine ve kontrol odağına göre farklılaşmakta mıdır?
- Lider yöneticilerin karar verme stilleri demografik faktörlere göre farklılaşmakta mıdır?



**Şekil 7.1:** Araştırmanın Modeli

Yukarıdaki araştırma sorularına yönelik olarak aşağıda sıralanan hipotezler geliştirilmiştir.

**H1:**Lider yöneticilerin öğrenme biçimlerinin karar verme stilleri üzerinde anlamlı etkisi vardır.

**H2:**Lider yöneticilerin kontrol odaklarının karar verme stilleri üzerinde anlamlı etkisi vardır.

**H3:**Lider yöneticilerin kontrol odaklarının öğrenme biçimleri üzerinde anlamlı etkisi vardır.

**H4:**Lider yöneticilerin karar verme stilleri öğrenme biçimlerine göre farklılaşmaktadır.

**H5:** Lider yöneticilerin karar verme stilleri kontrol odaklarına göre farklılaşmaktadır.

**H6:**Lider yöneticilerin karar verme stilleri demografik faktörlere göre farklılaşmaktadır.

**H6a:**Lider yöneticilerin karar verme stilleri yaşa göre farklılaşmaktadır.

**H6b:**Lider yöneticilerin karar verme stilleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır.

**H6c:**Lider yöneticilerin karar verme stilleri eğitim seviyesine göre farklılaşmaktadır.

**H6ç:**Lider yöneticilerin karar verme stilleri bulunduğu konuma göre farklılaşmaktadır.

**H6d:**Lider yöneticilerin karar verme stilleri bulunduğu konumda çalışma süresine göre farklılaşmaktadır.

**H6e:**Lider yöneticilerin karar verme stilleri toplam çalışma süresine göre farklılaşmaktadır.

## 7.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İzmir ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 227 adet devlet lisesinde görev yapan toplam 1143 yönetici (müdür, başmüdür yardımcıları ve müdür yardımcıları) oluşturmaktadır.

Evrende İzmir ilinde bulunan liselerde görev yapan 1143 yöneticinin tümüne ulaşmak yerine araştırmada evreni temsil edeceği düşünülen nicel araştırmalarda kullanılması daha uygun olan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu yöntem izlenilerek araştırmada evren kabul edilen İzmir ilindeki liselerde görev yapan yöneticileri temsil edecek alt tabakalar oluşturulmuştur. Bu alt tabakalar ilçelerin okul sayıları gözetilerek, en heterojen dağılımı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Örneklem büyüklüğü hesaplanırken ise Karatay (2011) ve Büyüköztürk (2009) tarafından önerilen sürekli değişkenlerde aşağıdaki örneklem büyüklüğü hesaplama formülünden yararlanılmıştır.

$$n = \frac{N t^2 p x q}{d^2 (N-1) + t^2 p x q}$$

N= Ana Kütle (Evren)

n= Örneklem büyüklüğü

p= İncelenecek olayın görülüş sıklığı (olasılığı) (0,5)

q= İncelenecek olayın görülmeyiş sıklığı (0,5)

t= Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer (1,96)

d= Hata payı. Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen  $\pm$  sapma olarak simgelenmiştir.

% 5 hata payı % 95 güven aralığı ile ana kütleyi temsil edecek örneklem büyüklüğü aşağıdaki formülle tespit edilmiştir.

$$n = \frac{1143 \times (0.5) \times (0.5) \times (1.96)^2}{(1143-1) \times (0.05)^2 + (0.05) \times (0.05) \times (1.96)^2} = 288$$

Tabaka ağırlığı formülüne göre hesaplanarak, araştırma kapsamına alınan lider yöneticilerin ilçelere göre dağılımları Çizelge 7.1’de sunulmuştur.

$$\text{Tabaka Ağırlığı} = n/N$$

$$\text{Tabaka ağırlığı} = 288/1143=0.25$$

Araştırma örneklem sayısı 288 yöneticiye ulaştığı takdirde evreni temsil etme düzeyi gerçekleşmiş olacaktır. Bu kapsamda belirlenen sayıdan %30 daha fazla ölçek seçilen okullarda görev yapan 368 yöneticiye uygulanmış, eksiksiz olarak doldurulan 365 adet ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Örnekleme ilişkin demografik faktörlere ait bilgiler Çizelge 7.2’de sunulmuştur. Araştırmaya katılan lider yöneticilere ilişkin betimleyici istatistikler incelendiğinde; 365 kişiden 270’inin (%74,0) erkek ve 95 kişinin (%26,0) kadın olduğu, 25 kişinin (%6,8) 25-34 yaşları arasında, 162 kişinin (%44,4) 35-44 yaşları arasında, 130 kişinin (%35,6) 45-54 yaşları arasında ve 48 kişinin (%13,2) 55-64 yaşları arasında olduğu görülmektedir.

Lider yöneticilerin konumları ve eğitim seviyeleri incelendiğinde; 128 kişinin (%35,1) müdür, 26 kişinin (% 7,1) müdür başyardımcısı ve 211 kişinin (% 57,8) müdür yardımcısı olduğu; 5 kişinin (% 1,4) lise, 300 kişinin (% 82,2) lisans, 58 kişinin (% 15,9) yüksek lisans ve 2 kişinin (% 0,5) doktora seviyesinde eğitime sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Çizelge 7.1:** Tabaka Ağırlığına Göre Yönetici Sayıları ve İlçelere Göre Dağılımı

İlçe Adı	Lise Sayısı	Müdür Sayısı	Müdür Bşyrd. Sayısı	Müdür Yrd. Sayısı	Toplam Yönetici Sayısı	X 0.25	Katılımcı Sayısı	
Balçova	4	4	0	12	16	4	5	214
Bornova	21	21	6	78	105	26	34	
Buca	20	20	5	73	98	25	32	
Gaziemir	6	6	1	27	34	9	11	
Karabağlar	21	21	5	63	89	22	28	
Karşıyaka	16	16	2	54	72	18	23	
Konak	32	32	9	118	159	39	51	
Narlıdere	4	4	1	8	13	3	4	
Çiğli	11	11	5	32	48	12	15	
Bayraklı	8	8	1	26	35	9	11	
Aliağa	9	9	2	25	36	9	12	154
Bayındır	6	6	2	13	21	5	7	
Bergama	12	12	3	32	47	12	15	
Beydağ	1	0	0	1	1	1	1	
Çeşme	8	8	2	18	28	7	9	
Dikili	3	3	0	4	7	2	2	
Foça	4	4	0	5	9	3	3	
Güzelbahçe	4	4	0	9	13	3	4	
Karaburun	3	3	0	3	6	2	2	
Kemalpaşa	9	9	1	19	29	7	9	
Kınık	5	5	1	10	16	4	5	
Kiraz	4	4	1	10	15	4	5	
Menderes	6	6	0	10	16	4	5	
Menemen	9	9	1	28	38	10	12	
Ödemiş	12	12	1	29	42	10	14	
Seferihisar	6	6	1	11	18	5	6	
Selçuk	5	5	0	13	18	5	6	
Tire	10	10	2	31	43	11	14	
Torbali	12	12	3	32	47	11	15	
Urla	6	6	2	16	24	6	8	
<b>Toplam</b>	<b>277</b>	<b>276</b>	<b>57</b>	<b>810</b>	<b>1143</b>	<b>288</b>	<b>368</b>	<b>368</b>

**Kaynak:** Millî Eğitim Bakanlığının 04/02/2016 tarihli MEİS Sorgu Modülü Yönetici Sayısı Raporu"ndan çalışılarak hazırlanmıştır.

**Çizelge 7.2:** Lider Yöneticilerin Demografik Faktörlerine İlişkin İstatistikler

Demografik Özellikler		N	%
Yaş	25-34	25	6,8
	35-44	162	44,4
	45-54	130	35,6
	55-64	48	13,2
Cinsiyet	Kadın	95	26,0
	Erkek	270	74,0
Eğitim Durumu	Lise	5	1,4
	Lisans	300	82,2
	Yüksek Lisans	58	15,9
	Doktora	2	0,5
Bulunduğu Konum	Müdür	128	35,1
	Müdür Başyardımcısı	26	7,1
	Müdür Yardımcısı	211	57,8
Bulunduğu Konumda Çalışma Süresi	1-2 yıl	127	34,8
	3-4 yıl	83	22,7
	5-6 yıl	59	16,2
	7-8 yıl	30	8,2
	9 yıl ve daha fazla	66	18,1
Toplam Çalışma Süresi	1-5 yıl	5	1,4
	6-10 yıl	36	9,9
	11-15 yıl	63	17,3
	16-20 yıl	111	30,4
	21-25 yıl	68	18,6
	26-30 yıl	43	11,8
	31-35 yıl	22	6,0
	36-40 yıl	12	3,3
	40 yıldan daha fazla	5	1,3

Lider yöneticilerin bulunduğu konumda çalışma süreleri incelendiğinde; 127 kişinin (%34,8) 1-2 iki yıldır, 83 kişinin (%22,7) 3-4, 59 kişinin (%16,2) 5-6 yıldır, 30 kişinin (%8,2) 7-8 yıldır ve 66 kişinin (%18,1) 9 yıl veya daha fazla bulunduğu konumda çalıştığı görülmektedir.

Lider yöneticilerin toplam çalışma süreleri incelendiğinde ise; 5 kişinin (%1,4) 1-5 yıl arası, 36 kişinin (%9,9) 6-10 yıl arası, 63 kişinin (%17,3) 11-15 yıl arası, 111 kişinin (%30,4) 16-20 yıl arası, 68 kişinin (%18,6) 21-25 yıl arası, 43 kişinin (%11,8) 26-30 yıl arası, 22 kişinin (%6,0) 31-35 yıl arası, 12 kişinin (%3,3) 36-40 yıl arası ve 5 kişinin (%1,3) 40 yıldan daha fazla olduğu saptanmıştır.

### **7.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada alanyazında yer alan, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış Karar Verme Stilleri Ölçeği (KVSÖ), Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ) ve Kolb Öğrenme Biçimi Envanteri (KÖBE) olmak üzere üç adet ölçek kullanılmıştır. Ayrıca, lider yöneticilerin demografik özelliklerine yönelik bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Bu bilgi formunda, lider yöneticilerin yaşı, cinsiyeti, buldukları konum, eğitim seviyesi, buldukları konumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresine ilişkin sorular bulunmaktadır.

Ölçeklerle ilgili bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

#### **7.3.1. Karar verme stilleri ölçeği (KVSÖ)**

Scott ve Bruce (1995) tarafından bireylerin karar verme sürecinde bir problem karşısında kullandıkları karar verme stillerindeki bireysel farklılıkları tespit etmek amacıyla geliştirilmiştir.

KVSÖ'nin orijinal formu 25 madden oluşmakta, rasyonel, sezgisel, bağımlı, anlık (kendiliğinden) ve kaçınan karar verme stili olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçek maddeleri likert tipi “kesinlikle katılmıyorum” (1), “katılmıyorum” (2), “kararsızım” (3), “katılıyorum” (4), “kesinlikle katılıyorum” (5) olmak üzere 5’li derecelendirmeye göre puanlandırılmaktadır.

KVSÖ'nin orijinal formu Taşdelen (2002) tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve uyarlamıştır. Araştırmacı Türkçe ve İngilizce formların yer aldığı uygulamada iki ölçek arasındaki ilişkiyi ( $r=.727$ ,  $p<.001$ ) yüksek olarak hesaplamıştır. Uygulamalar arasındaki tutarlığın yüksek olması dil eşdeğerliğinin sağlandığına işaret etmektedir.

Scott ve Bruce (1995) tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda iç tutarlılık katsayısı her bir alt ölçek için 0.79 ile 0.94 arasında değişen değerlerde bulunan

ölçeğin, Taşdelen (2002) tarafından yapılan iç tutarlılık (Cronbach alpha) analizleri 0.76 ile 0.79 arasında değişen değerlerde elde edilmiştir.

Test-tekrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde (n=82) iki uygulama arasındaki ilişkiler  $r=.257$  ile  $r=.524$  ( $p<.05$ ) arasında değişmiştir. Sonuçlar, ölçeğin ölçtüğü davranış alanına ilişkin yüksek bir tutarlılıkta veri sağlanabildiğini göstermiştir. Bu analizler sonucunda ölçek 24 madde üzerinden hazır hale gelmiştir.

Elde edilen bulgular ışığında, KVSÖ'nin bireylerin karar verme stillerini saptamada güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olduğu raporlanmıştır. Ölçeğin alt boyutları ve maddeleri Çizelge-7.3'de gösterilmiştir.

**Çizelge 7.3:** Karar Verme Stili Ölçeği Boyutları ve Madde Numaraları

Boyutlar	Ölçekteki Madde Numaraları
Rasyonel Karar Verme Stili (RKVS)	1, 2, 3, 4, 5
Sezgisel Karar Verme Stili (SKVS)	6, 7, 8, 9, 10
Bağımlı Karar Verme Stili (BKVS)	11, 12, 13, 14
Kaçıngan Karar Verme Stili (KKVS)	15, 16, 17, 18, 19
Anlık Karar Verme Stili (AKVS)	20, 21, 22, 23, 24

### 7.3.2. Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ)

Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ), Dağ (2002) tarafından bireylerin kontrol odaklarının belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. KOÖ'nin geliştirilmesi aşamasında, Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)'nden ve çeşitli kontrol odağı ölçeklerinden yararlanarak 80 maddelik kapsamlı bir madde havuzu oluşturmuş ve beşli likert tipi format kullanılmıştır.

Yeni oluşturulan ölçek ilk olarak Hacettepe Üniversitesinde öğrenim gören 173 kız ve 99 erkekten oluşan 272 katılımcıya uygulanmıştır. Ölçek, madde-toplam korelasyonları ve madde analizleri sonucunda 47 maddeye indirilmiştir. 47 maddeli bu ölçek, 87 kız ve 24 erkekten oluşan toplam 111 kişilik yeni bir öğrenci gurubuna uygulanmıştır. Uygulamalar, KOÖ'nin güvenilirlik ve geçerlik derecelerinin yüksek olduğunu, alanyazında belirtilen bulgulara uygun olarak psikolojik belirti seviyesinin yüksekliği, başa çıkma becerilerinin düşüklüğü ve normal ötesi inanışların yüksekliği



ile dış kontrol odağının ilişkili olduğunu gösterebildiğini ortaya koymuştur (Dağ, 2002).

Ölçek maddeleri likert tipi “kesinlikle katılmıyorum” (1), “katılmıyorum” (2), “kararsızım” (3), “katılıyorum” (4), “kesinlikle katılıyorum” (5) olmak üzere 5’li likert tipi derecelendirmeye göre puanlandırılmaktadır.

Orijinal ölçeğin iç tutarlılık katsayına yönelik olarak yapılan meta analiz çalışmasında Cronbach Alfa değeri 0.70 olarak hesaplanmıştır (Ng, Sorensen ve Elby, 2006:1064). Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması sonucu yapılan analizde ise Cronbach Alfa değeri 0.71 olarak rapor edilmiştir (Dağ, 2002). Lider yöneticilerin ölçeği cevaplama sonucunda aldığı yüksek puanlar iç kontrol odaklılığı, düşük puanlar ise dış kontrol odaklılığa işaret etmektedir. Kontrol Odağı ölçeği alt boyutları ve madde numaraları Çizelge 7.4’de gösterilmiştir.

**Çizelge 7.4:** Kontrol Odağı Ölçeği Boyutları ve Madde Numaraları

Boyutlar	Ölçekteki Madde Numarası
İç Kontrol Odağı	4,7,8,9,10,11,13,14,15,16
Dış Kontrol Odağı	1, 2, 3, 5, 6, 12

### 7.3.3. Kolb öğrenme biçimi envanteri (KÖBE)

Öğrenme biçimlerini belirlemek amacıyla Kolb’un geliştirdiği, yine Kolb tarafından kuramsallaştırılan “*Yaşantısal (Deneyimsel) Öğrenme Kuramı (Experiential Learning Theory)*”na dayanan *Kolb Öğrenme Biçimleri Envanteri- III (Kolb Learning Style Inventory-III)* kullanılmıştır.

Kolb, öğrenenlerin dört farklı öğrenme biçimine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Kolb’un bu dört öğrenme biçiminin boyutları bireyin kendisini yeni deneyimlere açık tutabilmesini ifade eden *Somut Yaşantı (SY)*, deneyimlerini gözleyebilme ve yansıtabilmesini ifade eden *Yansıtıcı Gözlem (YG)*, gözlemlerini mantıklı teorilerle birleştirebilmesini ifade eden *Soyut Kavramsallaştırma (SK)* ve birleştirdiği teorileri daha sonra ortaya çıkabilecek problemleri çözmeye ve karar vermede kullanabilmesini ifade eden *Aktif Yaşantı (AY)* boyutlarıdır (Kolb,1984:31).

Her bir öğrenme durumunu işaret eden öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar somut yaşantı için *hissederek*, yansıtıcı gözlem için *izleyerek*, soyut

kavramsallaştırma için *düşünerek*, aktif yaşantı için *yaparak* öğrenme şeklinde sıralanmaktadır.

Kolb Öğrenme Biçimi Envanteri'nin Türkçe'ye çevrilerek kullanılabilmesi amacıyla, Aşkar ve Akkoyunlu tarafından yapılan araştırmada, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış (Cronbach alpha:.70-.76), araştırmaya katılan öğrencilerin branşlarına göre öğrenme biçimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin %65'inin özümseyen, %17'sinin ayırıştırıcı, %11'inin değiştiren ve %7'sinin ise yerleştiren öğrenme biçimini benimsediklerini saptamıştır. Alanlara göre, sosyal bilim öğrencilerinin %73'ünün ve fen bilimi öğrencilerinin %74'ünün özümseyen; mühendislik öğrencilerinin ise, %83'ünün ayırıştırıcı öğrenme biçimini tercih ettikleri saptanmıştır. Envanterin geçerli ve güvenilir olduğu ve araştırmalarda kullanılabilmesi ortaya konmuştur (Aşkar ve Akkoyunlu 1993). Ayrıca, Kolb'un Öğrenme Biçimi Envanteri'nin ikinci versiyonu Türkiye'de ilk kez bu araştırmada kullanılmıştır. Benzer bir çalışma Kolb'un III. versiyonu üzerinde yapılarak, envanterin öğrenme biçimlerinin belirlenmesinde kullanılabilmesi belirtilmiştir (Gencel, 2007).

Ölçek maddeleri; “en az uygun olan” (1), “ikinci uygun olan” (2) “üçüncü uygun olan” (3), ve “en uygun olan” (4) şeklinde sıralanan 4'lü likert tipi dereceleme göre puanlanmaktadır.

Öğrenme biçimlerine karar verebilmek ve adı geçen boyutları tespit edebilmek için Kolb (2000) tarafından önerilen metodolojiye uygun davranışlar bir araya getirilerek bir puanlama yapılmıştır. Ölçekteki her bir madde bir öğrenme biçimini ifade eden ve aşağıda belirtilen 4 seçenekten oluşmaktadır. Bunlar:

Seçenek 1 → Somut Yaşantı (SY)

Seçenek 2 → Yansıtıcı Gözlem (YG)

Seçenek 3 → Soyut Kavramsallaştırma (SK)

Seçenek 4 → Aktif Yaşantı (AY)

**Örnek: Öğrenirken** 4 mutluyum. (SY)  
1 hızlıyım. (YG)  
3 mantıklıyım. (SK)  
2 dikkatliyim. (AY)

Her bir seçeneğe verilen cevaplar sonucunda ayrı ayrı dört seçeneğe ait toplam 12 ile 48 arasında puanlara ulaşılmaktadır. Sonraki aşama öğrenme biçiminin belirlenmesi için puanların birleştirilmesidir. Birleştirilmiş puanlar ise şu şekilde elde edilmektedir.

SK-SY= Soyut Kavramsallaştırma – Somut Yaşantı

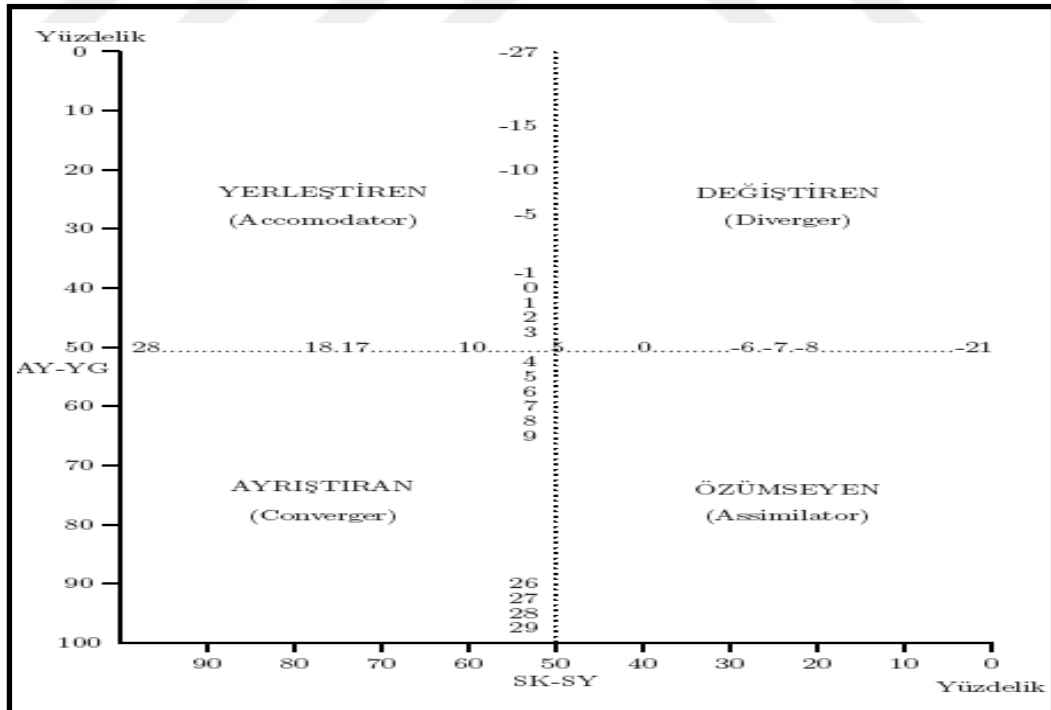
AY-YG= Aktif Yaşantı – Yansıtıcı Gözlem

Bu işlemlerin sonucunda -36 ile +36 arasında değişen puanlar elde edilmektedir. SK-SY den elde edilen pozitif puan öğrenmenin soyut, AY-YG den elde edilen pozitif puan öğrenmenin aktif, SK-SY den elde edilen negatif puan öğrenmenin somut, AY-YG den elde edilen negatif puan ise öğrenmenin yansıtıcı olduğunu işaret etmektedir. Öğrenme biçimleri, birleştirilmiş puanların Şekil 7.2’de verilen diyagram üzerinde kesiştiği noktalara bakılarak tespit edilmektedir (Kolb, 1985).

**Örnek:** Bir bireyin verdiği cevaplarından şu sonuçlar elde edilmiş olsun.

SK= 40, SY= 28, YG= 14, AY= 27

SK- SY = 41 – 29 = 12 AY- YG = 28 – 15 = 13



Şekil 7.2: Kolb Öğrenme Biçimleri

Elde edilen sonuçlar diyagram üzerine yerleştirildiğinde, y ekseninde 12 ve x ekseninde 13 noktalarının kesiştiği alanın Ayrıştırıcı öğrenme biçimini gösterdiği görülmektedir. Bunun sonucunda öğrenenin ayrıştırıcı öğrenme biçimine sahip olduğu ifade edilmektedir.

#### **7.4. Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Yöntemler**

Kişisel bilgi formu ve ölçekler üzerinde elde edilen veriler incelenerek her katılımcının aldığı puanlar belirlenmiş ve istatistiksel olarak incelenmek üzere veri girişleri yapılmıştır.

Araştırma kapsamında bağımsız değişkenlerin ve demografik faktörlerin bağımlı değişken olarak incelenen karar verme stiline göre farklılık gösterip göstermediğinin analizi için farklılık testleri yapılmıştır. Demografik özellikler olarak katılımcıların; eğitim, cinsiyet, yaş, bulunduğu konum, bulunduğu konumdaki çalışma süresi ve toplam çalışma süresi kullanılmıştır.

Öğrenme biçimleri ve kontrol odakları ile karar verme stilleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi, değişkenlerin birbiri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi için yapısal regresyon ve yol analizi yapılmıştır. Demografik faktörlerden cinsiyete ve eğitim seviyesine göre lider yöneticilerin karar verme stillerinin farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t-testi yapılarak; yaşa, bulunduğu konuma, bulunduğu konumdaki çalışma süresine ve toplam çalışma süresine göre karar verme stillerinin farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile tespit edilmiştir. Analize başlamadan önce grupların varyanslarının eşitliği için Levene testi yapılmıştır. Verilerin frekans analizi, betimleyici istatistik, güvenilirlik analizi ve korelasyon analizinde SPSS 21.0 programından, doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal regresyon analizinde AMOS 20.0 ve LISREL 9 programından yararlanılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi yapılabilmesi için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM)'nden faydalanılmıştır. Geçerlik, araştırmada kullanılan ölçeğin, ölçülmek istenen özelliği ölçmede ne derece doğru olması ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2009:167). Ölçeklerin geçerliğini elde etmek için kullanılan yöntemler arasında faktör analizi, içtutarlılık analizi ve hipotez testi sayılabilir (Büyüköztürk, 2004). Bu

araştırma kapsamında yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

YEM, yönetim ve organizasyon alanı dâhil çok farklı disiplinlerde gözlemlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkiyi belirli kuramsal temellere dayalı olarak test edebilmektedir. Diğer bir ifade ile YEM'in amacı kurama dayalı geliştirilen modellerin eldeki örnekleme uygunluğunun uygulanan veri seti ile doğrulanmasıdır (İlhan ve Çetin, 2014:29).

YEM'i doğrusal regresyon gibi geleneksel analiz yöntemlerinden ayırtıran temel özelliği değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri içeren çok değişkenli modeller geliştirilebilmesi, test edilebilmesi ve değişkenler arasındaki etkileşimin kestirilebilmesidir. YEM'in temel farklılığının gözlemlenen değişkenlere ilişkin ölçüm hataları üzerinden işlem yapması olduğu ifade edilebilir (Schumacker ve Lomax, 2004:2).

YEM geleneksel yöntemlerden faktör analizi, kanonik korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizinin bir birleşimi olarak tarif edilmektedir (İlhan ve Çetin, 2014:28). Diğer yandan YEM için kovaryans yapılarının analizi ya da nedensellik modeli de kullanılmaktadır (Arbuckle, 2012:1). YEM ile yapısal model ve ölçüm modeli olmak üzere iki model geliştirilmektedir. Yapısal modele ulaşabilmek için ölçüm modelinin geliştirilmesi ve test edilmesi gerekmektedir. Bu aşamada kullanılan yöntem doğrulayıcı faktör analizi (DFA) olarak isimlendirilmektedir. DFA gözlemlenen değişken ile bu değişkenin ilişkilendirildiği yapı veya yapıların geçerliğini test etmektedir. DFA'da boyutların ilişkisiz olduğu, boyutların ilişkili olduğu, boyutların olmadığı ve boyutların davranışı oluşturduğu dört farklı model test edilmektedir.

Yapısal model ise gözlemlenemeyen örtük değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek için kullanılmaktadır (Wetson ve Gore, 2006:719). Yol analizinde ise sadece gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konmaktadır (İlhan ve Çetin, 2014:28).

YEM'de kullanılan modellerin geçerliğini test etmek için bir kısım uyum indekslerinden yararlanılmaktadır. Bu araştırmada kullanılan uyum indeksleri aşağıda açıklanmaktadır.

**Ki-Kare Uyum testi (Chi-Square Goodness of Fit,  $\chi^2$ ):** Ki-Kare ( $\chi^2$ ) uyum testi ile modelin gözlemlenen değişkenlere ait kovaryans yapısında ortaya çıkan baz modelden farklı olup olmadığı araştırılmaktadır. Hesaplanan  $\chi^2$  istatistik değerinin küçük olması uyum derecesinin iyi olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca  $\chi^2$ 'nin anlamlı olması da beklenmektedir. Dolayısıyla  $\chi^2$ 'nin anlamlı olması ve  $\chi^2$ 'nin serbestlik derecesine bölünmesi ile elde edilen değer tercih olarak 3'ten küçük olması modelin mükemmel uyumunu göstermektedir (Şimşek, 2007:46).

**Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA):** RMSEA değeri 0 ile 1 değerleri arasında değişmekte, 0'a yakın değerler alması beklenmektedir. 0,05'e eşit veya küçük olması mükemmel uyum, 0,08'e kadar olan değerler kabul edilebilir uyum olduğunu göstermektedir(Sümer, 2000:76).

**Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residual-RMR):** 0 ile 1 arasında değişmekte RMR değerinin 0'a yakın değerler alması beklenmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004:91). 0,05'e eşit veya küçük olması mükemmel uyum, 0,10'a kadar olan değerlerin kabul edilebilir uyum olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000:76; İlhan ve Çetin, 2014:31).

**İyilik Uyum İndeksi (Goodness Of Fit Index-GFI):** Modelin açıklanabilen varyansının ve kovaryansının nispi miktarıyla ilgili bir ölçüdür. 0 ile 1 değerleri arasında değişmekte ve 0,90 ve üzeri iyi uyum olarak kabul edilmektedir(Schumacker ve Lomax, 2004:91). 0,85'in üstündeki değerler ise kabul edilebilir değerler olarak görülmektedir (Marsh, Byrne ve Shavelson, 1988:368).

**Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI):** YEM'de gizil değişkenler arasında herhangi bir ilişki olmadığını varsayan modele bağımsızlık modeli veya yokluk modeli denmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004:91). CFI, geliştirilen model ile bağımsızlık modelini karşılaştırılarak uyum değeri üretmektedir. CFI değerinin 0,95 ve üzerinde olması mükemmel uyumu, 0,90-0,94 arası değerler ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Sümer, 2000:76).

Yapısal eşitlik modelinin uyumuna ilişkin istatistiksel değerler özet olarak Çizelge 7.5'de verilmiştir.

**Çizelge 7.5:** Yapısal Eşitlik Modelinin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler

Uyum İstatistiği	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
$\chi^2/sd$	$\leq 3$	4-5
RMR	$\leq 0,05$	0,06-0,10
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85
CFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85

**Kaynak:** Şimşek, 2007; Marsh, Byrne ve Shavelson, 1988:368; İlhan ve Çetin, 2014:31.





## 8. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, kullanılan ölçeklere, değişkenler arası ilişkilere ve geliştirilen hipotezlere yönelik ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

### 8.1. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

#### 8.1.1. Karar verme stili ölçeği (KVSÖ)'ne ilişkin bulgular

KSVÖ'nün daha önceden geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapıldığından bu araştırma kapsamında ölçeğin faktör yapısını doğrulamak amacıyla, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. KVSÖ'nün modifiye edilmiş modelini de içeren DFA sonuçları Çizelge 8.1'de gösterilmiştir.

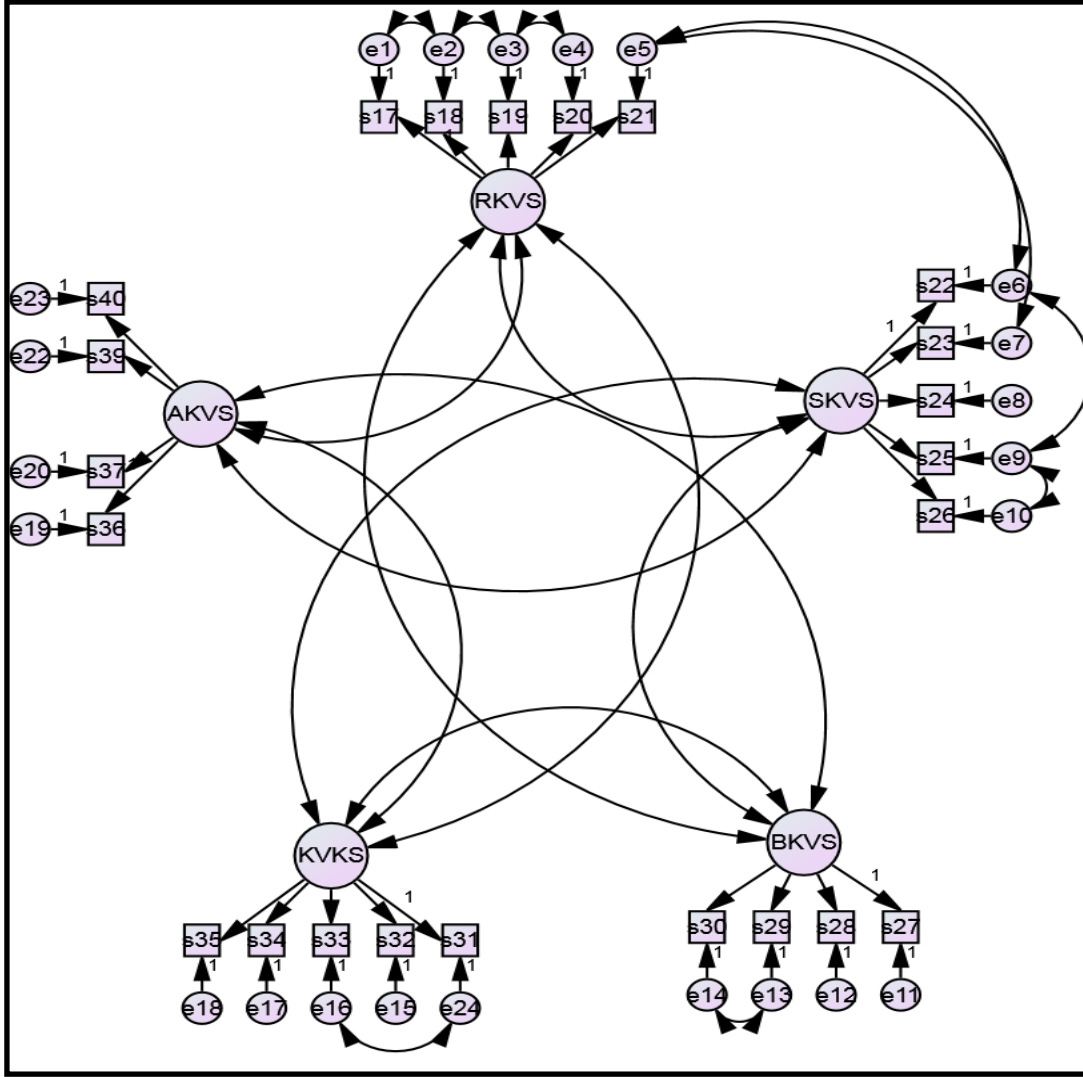
**Çizelge 8.1:** Karar Verme Stilleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Model	$\Delta\chi^2$	$\Delta\chi^2/sd$	RMSEA	CFI	GFI	RMR
Tek Faktörlü	2280,131	9,048	0,148	0,403	0,561	0,147
İlişkisiz	896,868	3,559	0,084	0,810	0,820	0,127
İlişkili	650,828	2,689	0,068	0,880	0,867	0,071
İkinci Düzey Çok Faktörlü	731,885	2,963	0,073	0,857	0,853	0,090
Modifiye Edilmiş Model (İlişkili)	450,508	2,135	0,056	0,926	0,903	0,065

\*  $p < 0.05$  RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation; CFI= Comparative Fit Index; GFI= Goodness of Fit Index; RMR= Root Mean Square.

DFA sonuçlarına göre KVSÖ en iyi uyumu ilişkili yapıda göstermektedir ( $\Delta\chi^2/sd=2,689$ ; RMSEA=0,068; CFI=0,880; GFI=0,867; RMR=0,071). Ancak uyum indekslerinden CFI değerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmadığı, diğerlerinin de daha iyileştirilebileceği görülmektedir. Analiz kapsamında yapılan iyileştirmeler neticesinde modifiye edilmiş ilişkili modele ulaşılmıştır ( $\Delta\chi^2/sd=2,135$ ; RMSEA=0,056; CFI=0,926; GFI=0,903; RMR=0,065). DFA

sonuçlarına göre elde edilen KVSÖ'nin ölçme modeli Şekil 8.1'de gösterilmektedir.



**Şekil 8.1:** Karar Verme Stilleri Modifiye Model

Modifiye edilmiş modele göre karar verme stilleri birbiri ile ilişkili olarak doğrulanan ölçme modelinde yapılan modifikasyonlar da şekilde yer almaktadır. Ölçek maddelerinden 38'inci sorunun çıkarılması, 17-18, 18-19, 19-20, 21-22, 21-23, 22-25, 25-26, 29-30 ve 31-33 sorularının ilişkilendirilmesi uyum değerini yükseltmiştir.

Bu araştırma kapsamında karar verme stilleri ölçeğine ait elde edilen güvenilirlik değeri (Cronbach Alfa) 0,73 olarak hesaplanmıştır. Boyutlar bazında güvenilirlik değerleri ise RKVS için 0,85, SKVS için 0,81, BKVS için 0,72, KVKS için 0,80 ve AKVS için 0,78 olarak bulunmuştur. Özdamar'a (1999:522) göre, Cronbach Alfa

katsayısının 0.00–0.40 arasında olması anketin güvenilir olmadığını, 0.40–0.60 arasında olması anketin düşük güvenilirlikte olduğunu, 0.60–0.80 arasında olması anketin oldukça güvenilir olduğunu ve 0.80–1.00 arasında olması ise yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu şartlarda ölçeklerin güvenilirliği yeterli değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda geçerliği doğrulanan ve güvenilirliği sağlanan ölçeğin alt boyutları, madde numaraları, ortalama ve standart sapmaları Çizelge 8.2’de yer almaktadır.

**Çizelge 8.2:** Modifiye Edilmiş Karar Verme Stilleri Ölçeği Alt Boyutları ve Boyutları Ölçen Maddeler

Boyut Sırası	Boyut	Ölçekteki Madde Numarası	Ort.	s.s.
1	Rasyonel Karar Verme Stili (RKVS)	17, 18, 19, 20, 21	4,09	0,59
2	Sezgisel Karar Verme Stili (SKVS)	22, 23, 24, 25, 26	3,50	0,76
3	Bağımlı Karar Verme Stili (BKVS)	27, 28, 29, 30	3,46	0,73
4	Kaçıngan Karar Verme Stili (KKVS)	31, 32, 33, 34, 35	2,28	0,75
5	Anlık Karar Verme Stili (AKVS)	36, 37, 39, 40	2,41	0,76

KVSÖ maddelerine ilişkin ortalama (ort.), standart sapma (s.s) ve frekans (f) analizleri yapılarak Çizelge 8.3’de gösterilmiştir. İlk rakamlar sıklıkları, ikinci rakamlar yüzdeleri ifade etmektedir.

Ölçek maddelerinin ortalama puanları incelendiğinde 5’li Likert tipi derecelendirmeye göre kısmen ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Ortalaması en yüksek olan maddelerin “Karar vermeden önce bütün seçenekleri incelerim.” (ort.= 4,18; s.s.=0,72), “Karar vermem dikkatli düşünmemi gerektirir.” (ort.= 4,13; s.s.=0,72) ve “Karar verirken belirli bir amaca yönelik değişik seçenekleri göz önünde bulundururum.” (ort.= 4,12; s.s.=0,69) olduğu görülmektedir. Keza lider yöneticilerin %92,8’i ilk ifadeye, %91,8’i ikinci ifadeye ve %92,1’i üçüncü ifadeye “katıyorum” veya “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. Diğer yandan ortalaması en düşük ölçek maddeleri “Kararlarımı, sıklıkla düşünmeden veririm.” (ort.= 2,05, s.s.=0,90), “Önemli kararlarımı, genellikle son dakikada veririm.” (ort.= 2,16, s.s.=0,95) ve “Mümkün olduğunca kararlarımı ertelerim.” (ort.=2,16, s.s.=0,96) ifadeleri olmuştur. Lider yöneticilerin %83,9’u birinci ifadeye, %80,8’i ikinci ifadeye ve %81,1’i üçüncü ifadeye “katılmıyorum” veya “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevaplandırmıştır.

**Çizelge 8.3:** KSVÖ'nün Ortalama, Standart Sapma ve Frekans Analizi Sonuçları

Maddeler		Ortalama	Standart Sapma	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Fikrim yok	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Karar vermeden önce emin olmak için bilgi kaynaklarımı iki kere kontrol ederim.	3,93	0,89	8 2,2	33 9,0	13 3,6	234 64,1	77 21,1
2	Karar vermeden önce bütün seçenekleri incelerim.	4,18	0,72	2 0,5	16 4,4	8 2,2	229 62,7	110 30,1
3	Mantıklı ve sistematik bir yolla karar veririm.	4,09	0,69	1 0,3	15 4,1	22 6,0	238 65,2	89 24,4
4	Karar vermem dikkatli düşünmemi gerektirir.	4,13	0,72	2 0,5	17 4,7	11 3,0	236 64,7	99 27,1
5	Karar verirken belirli bir amaca yönelik değişik seçenekleri göz önünde bulundururum.	4,12	0,69	2 0,5	15 4,1	12 3,3	243 66,6	93 25,5
6	Kararlarımı verirken sezilerime güvenirim.	3,70	0,95	2 0,5	61 16,7	40 11,0	202 55,3	60 16,4
7	Bir karar verirken sezgilerime güvenme eğilimindeyimdir.	3,41	1,01	9 2,5	84 23,0	54 14,8	185 50,7	33 9,0
8	Genellikle doğruluğunu hissettiğim kararlar veririm.	3,76	0,92	3 0,8	56 15,3	23 6,3	226 61,9	57 15,6
9	Kararlarımı verirken benim için akılcı bir nedenden daha çok, verdiğim kararın doğruluğunu hissetmem daha önemlidir.	3,16	1,14	22 6,0	112 30,7	50 13,7	147 40,3	34 9,3
10	Karar verirken hislerime ve kendi tepkilerime güvenirim.	3,48	0,98	8 2,2	76 20,8	47 12,9	202 55,3	32 8,8
11	Önemli kararlar alırken başkalarının yardımına sık sık ihtiyaç duyarım.	3,08	1,10	19 5,2	128 35,1	42 11,5	155 42,5	21 5,8
12	Eğer başkalarının desteğine sahipsem önemli kararları almak benim için daha kolaydır.	3,38	1,08	14 3,8	92 25,2	36 9,9	187 51,2	36 9,9
13	Önemli kararlarımı alırken başkalarının tavsiyelerinden yararlanırım.	3,76	0,84	4 1,1	46 12,6	22 6,0	256 70,1	37 10,1
14	Önemli kararlar ile yüzleştiğim zaman birinin bana doğru yolu göstermesi hoşuma gider.	3,62	0,96	8 2,2	64 17,5	25 6,8	230 63,0	38 10,4
15	Üzerimde baskı hissetmediğim sürece önemli kararlarımı almaktan kaçınırım.	2,58	1,10	45 12,3	182 49,9	35 9,6	89 24,4	14 3,8
16	Mümkün olduğunca kararlarımı ertelerim.	2,16	0,95	70 19,2	226 61,9	21 5,8	37 10,1	11 3,0
17	Önemli kararları alma aşamasına gelinceye kadar karar vermeyi sık sık ertelerim.	2,24	0,97	65 17,8	214 58,6	23 6,3	58 15,9	5 1,4
18	Önemli kararlarımı, genellikle son dakikada veririm.	2,16	0,96	73 20,0	222 60,8	16 4,4	46 12,6	8 2,2
19	Üzerinde düşünmek beni rahatsız ettiği için pek çok kararı ertelerim.	2,26	1,06	75 20,5	199 54,5	26 7,1	50 13,7	15 4,1
20	Genellikle ani kararlar veririm.	2,28	0,99	59 16,2	217 59,5	25 6,8	54 14,8	10 2,7
21	Kararlarımı, çoğunlukla o anda veririm.	2,38	1,00	47 12,9	217 59,5	23 6,3	70 19,2	8 2,2
22	Çabuk karar veririm.	2,70	1,11	32 8,8	185 50,7	28 7,7	102 27,9	18 4,9
23	Kararlarımı, sıklıkla düşünmeden veririm.	2,05	0,90	86 23,6	220 60,3	20 5,5	32 8,8	7 1,9
24	Kararlarımı verirken, o anda doğal olan ne ise onu yaparım.	2,93	1,12	34 9,3	126 34,5	54 14,8	135 37,0	16 4,4

Ölçeğin boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapmalar incelendiğinde, rasyonel karar verme stilinin genel ortalama puanı 4,09 (s.s.=0,59), sezgisel karar verme stilinin genel ortalama puanı 3,50 (s.s.=0,76), bağımlı karar verme stilinin genel ortalama puanı 3,46 (s.s.=0,73), anlık karar verme stilinin genel ortalama puanı 2,41 (s.s.=0,76) ve kaçınan karar verme stilinin genel ortalama puanı 2,28 (s.s.=0,75) olarak hesaplanmıştır. Lider yöneticilerin karar verme stillerine göre frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları Çizelge 8.4’de gösterilmektedir.

**Çizelge 8.4:** Lider Yöneticilerin Karar Verme Stillerine Göre Dağılımları

Karar Verme Stilleri	f	%
Rasyonel Karar Verme Stili (RKVS)	200	54,79
Sezgisel Karar Verme Stili (SKVS)	76	20,82
Bağımlı Karar Verme Stili (BKVS)	70	19,18
Anlık Karar Verme Stili (AKVS)	11	3,02
Kaçınan Karar Verme Stili (KKVS)	8	2,19
Toplam	365	100,0

Bu bulgular kapsamında; lider yöneticilerin çoğunlukla rasyonel karar verme stilini kullandıkları, daha sonra karar vermede sezgisel ve bağımlı davrandıkları ifade edilebilir. Analiz sonucunda lider yöneticilerin 200’ünün rasyonel (%54,79), 76’sının sezgisel (%20,82), 70’inin bağımlı (%19,18), 11’inin anlık (%3,02) ve 8’inin kaçınan (%2,19) karar verdiği tespit edilmiştir.

### 8.1.2. Kontrol odağı ölçeği (KOÖ)’ne ilişkin bulgular

KOÖ’nin daha önceden geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapıldığından bu araştırma kapsamında ölçeğin faktör yapısını doğrulamak amacıyla yapılan DFA sonuçları Çizelge 8.5’de yer almaktadır. Tabloda verilen sonuçlar modifiye edilmiş modeli de içermektedir.

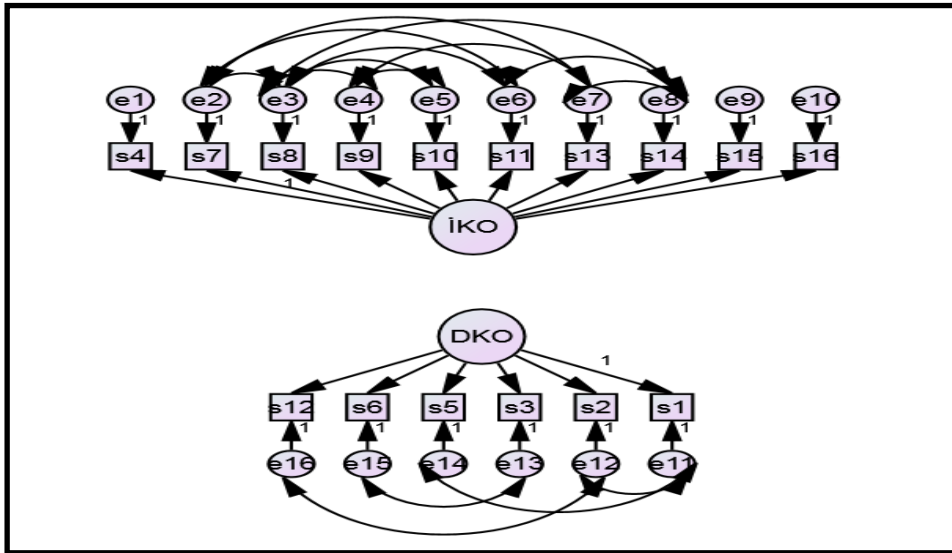
DFA sonuçlarına göre KOÖ en iyi uyumu ilişkisiz yapıda göstermektedir ( $\Delta\chi^2/sd=3,609$ ; RMSEA=0,084; CFI=0,703; GFI=0,881; RMR=0,099). Ancak uyum indekslerinden  $\Delta\chi^2/sd$  değeri hariç diğerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmadığı görülmektedir. Analiz kapsamında yapılan iyileştirmeler neticesinde modifiye edilmiş ilişkisiz modele ulaşılmıştır ( $\Delta\chi^2/sd=2,350$ ; RMSEA=0,061; CFI=0,891; GFI=0,945; RMR=0,073).

**Çizelge 8.5:** Kontrol Odağı Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Model	$\Delta\chi^2$	$\Delta\chi^2/sd$	RMSEA	CFI	GFI	RMR
Tek Faktörlü Model	634,406	6,100	0,118	0,420	0,782	0,157
İlişkisiz Model	375,321	3,609	0,084	0,703	0,881	0,099
İlişkili Model	375,289	3,644	0,085	0,702	0,881	0,099
İkinci Düzey Çok Faktörlü Model	375,289	3,644	0,085	0,702	0,881	0,099
Modifiye Edilmiş Model (İlişkisiz)	164,490	2,350	0,061	0,891	0,945	0,073

\*  $p < 0.05$  **RMSEA**= Root Mean Square Error of Approximation; **CFI**= Comparative Fit Index; **GFI**= Goodness of Fit Index; **RMR**= Root Mean Square.

DFA sonuçlarına göre elde edilen kontrol odağı ölçeğinin ölçme modeli Şekil 8.2’de gösterilmektedir. Bu yapısal modele göre kontrol odağı boyutları arasında herhangi bir kovaryans mevcut olmayıp boyutlar arası bir etkileşim söz konusu değildir. Doğrulanmış ölçme modelinde yapılan modifikasyonlar da şekilde yer almaktadır. Ölçek maddelerinden 4’üncü sorunun çıkarılması, buna göre iç kontrol odağını ölçen maddelerden 7-8, 8-9, 9-10, 7-11, 7-13, 8-10, 8-11, 8-14, 9-13, 11-14 ve 13-14 sorularının; dış kontrol odağını ölçen maddelerden 1-2, 1-5, 2-12 ve 3-6 sorularının ilişkilendirilmesi uyum değerini yükseltmiştir.



**Şekil 8.2:** Kontrol Odağı Modifiye Edilmiş İlişkisiz Model

Ölçeğin güvenilirlik değerleri boyutlar bazında hesaplandığında, iç kontrol odağı için 0,72 ve dış kontrol odağı için 0,66 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha değerinin 0.60–0.80 arasında olması ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar,

1999:522). Bu şartlarda ölçeğin güvenilirliği yeterli değerlendirilmiştir. Analizler sonucunda kullanılan ölçek maddeleri Çizelge 8.6’da gösterilmiştir.

**Çizelge 8.6:** Modifiye Edilmiş Kontrol Odağı Ölçeği Boyutları ve Boyutları Ölçen Maddeler

Boyut Sayısı	Boyutlar	Ölçekteki Madde Numarası	Ort.	Std. Sapma
1	İç Kontrol Odağı	7,8,9,10,11,13,14,15,16	3,77	0,54
2	Dış Kontrol Odağı	1, 2, 3, 5, 6, 12	2,83	0,73

KOÖ maddelerine ilişkin ortalama (ort.), standart sapma (s.s) ve frekans (f) analizleri yapılarak Çizelge 8.7’de gösterilmiştir. İlk rakamlar sıklıkları, ikinci rakamlar yüzdelikleri ifade etmektedir.

Ölçek maddelerinin genel ortalama puanları incelendiğinde 5’li Likert tipi derecelendirmeye göre kısmen ortalama değerlerin üzerinde olduğu görülmektedir. Analiz incelendiğinde, ortalaması en yüksek olan maddelerin “Kararlılık bir insanın istediği sonuçları almasında en önemli etkidir.” (ort.= 4,02; s.s.=0,98) ve “Büyük ideallere ancak çalışıp çabalayarak ulaşılabilir.” (ort.=4,01; , s.s.=0,89) olduğu görülmektedir. Keza lider yöneticilerin %87,7’si ilk ifadeye, %84,9’u ikinci ifadeye “katıyorum” veya “kesinlikle katılıyorum” cevabını vermiştir. Diğer yandan ortalaması en düşük ölçek maddesi “İnsan ilerlemek için güç sahibi kişilerin gönlünü hoş tutmak zorundadır.” ifadesi olmuştur (ort.=2,47, s.s.=1,24). Lider yöneticilerin %61,7’si “katılmıyorum” veya “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde cevaplandırmıştır.

Lider yöneticilerin iç kontrol odağı frekansları Çizelge 8.7’de gösterilmektedir. İç kontrol odağı genel ortalama puanının (ort.=3,77, s.s.=0,54) dış kontrol odağı genel ortalama puanından (ort.=2,83, s.s.=0,73) daha yüksek olduğu ve standart sapmasının daha düşük olduğu görülmektedir. Buradan hareketle lider yöneticilerin daha iç kontrol odaklı oldukları ifade edilebilir.

**Çizelge 8.7:** KOÖ'nin Ortalama, Standart Sapma ve Frekans Analizi Sonuçları

Maddeler	Ortalama	Standart Sapma	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Fıkrım yok	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1 Bir şeyin olacağı varsa eninde sonunda mutlaka olur.	3,17	1,34	47 12,9	101 27,7	17 4,7	142 38,9	58 15,9
2 Bazı insanlar doğuştan şanslıdır.	3,25	1,19	31 8,5	89 24,4	46 12,6	157 43,0	42 11,5
3 İnsan ilerlemek için güç sahibi kişilerin gönlünü hoş tutmak zorundadır.	2,47	1,24	90 24,7	135 37,0	37 10,1	83 22,7	20 5,5
4 Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.	3,41	1,22	24 6,6	93 25,5	20 5,5	167 45,8	61 16,7
5 Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü birçok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır.	2,60	1,16	57 15,6	159 43,6	41 11,2	90 24,7	18 4,9
6 İnsan ne yaparsa yapsın, olabilecek kötü şeylerin önüne geçemez.	2,73	1,14	38 10,4	167 45,8	37 10,1	103 28,2	20 5,5
7 İnsan kendisini ilgilendiren birçok konuda kendi başına doğru kararlar alabilir.	3,73	1,08	16 4,4	56 15,3	10 2,7	212 58,1	71 19,5
8 Bir insanın başına gelenler, temelde kendi yaptıklarının sonucudur.	3,79	0,94	11 3,0	38 10,4	27 7,4	229 62,7	60 16,4
9 Sağlıklı olup olmamayı belirleyen esas şey insanların kendi yaptıkları ve alışkanlıklarıdır.	3,79	0,97	9 2,5	47 12,9	23 6,3	220 60,3	66 18,1
10 İnsan bugün yaptıklarıyla gelecekte olabilecekleri değiştirebilir.	3,86	0,87	6 1,6	36 9,9	21 5,8	241 66,0	61 16,7
11 Kazalar, doğrudan doğruya hataların sonucudur.	3,46	1,03	4 1,1	89 24,4	51 14,0	176 48,2	45 12,3
12 Bir insan istediği kadar akıllı olsun, bir işe başladığında şansı yaver gitmezse başarılı olamaz.	2,81	1,16	39 10,7	148 40,5	46 12,6	109 29,9	23 6,3
13 İnsan kendine iyi baktığı sürece hastalıklardan kaçınabilir.	3,37	1,08	13 3,6	99 27,1	26 7,1	195 53,4	32 8,8
14 Kararlılık bir insanın istediği sonuçları almasında en önemli etkindir.	4,02	0,89	10 2,7	22 6,0	13 3,6	225 61,7	95 26,0
15 İnsan kendi kilosunu, yiyeceklerini ayarlayarak kontrol altında tutabilir.	3,87	0,99	7 1,9	48 13,2	19 5,2	202 55,3	89 24,4
16 Büyük ideallere ancak çalışıp çabalayarak ulaşılabilir.	4,01	0,98	9 2,5	36 9,9	10 2,7	199 54,5	111 30,4

Lider yöneticilerin kontrol odağına yönelik frekans (f) ve yüzde dağılımları (%) Çizelge 8.8'da gösterilmiştir.

**Çizelge 8.8:** Lider Yöneticilerin Kontrol Odağına Göre Dağılımı

Kontrol Odağı	f	%
İç Kontrol Odağı	314	86,0
Dış Kontrol Odağı	51	14,0
Toplam	365	100,0



Çizelge incelendiğinde, araştırmaya katılan lider yöneticilerin 314'ü iç odaklı (%86) ve 51'i dış odaklı (%14) olarak tespit edilmiştir. Kontrol odağı açısından lider yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun iç kontrol odaklı oldukları görülmektedir.

### 8.1.3. Kolb öğrenme biçimi envanteri (KÖBE)'ne ilişkin bulgular

Lider yöneticiler tarafından KÖBE'ne verilen cevaplar madde bazında analiz edilerek sonuçları Çizelge 8.9'da verilmiştir.

**Çizelge 8.9: KÖBE'nin Ortalama, Standart Sapma ve Frekans Analizi Sonuçları**

Maddeler		Ortalama	Standart Sapma	En Az Uygun Olan	Üçüncü Uygun Olan	İkinci Uygun Olan	En Uygun Olan
1.1	Öğrenirken duygularıyla hareket etmeyi severim.	1,72	1,03	217 59,5	77 21,1	29 7,9	42 11,5
1.2	Öğrenirken fikirler hakkında düşünmeyi severim.	2,90	,94	31 8,5	88 24,1	134 36,7	112 30,7
1.3	Öğrenirken bir şeyler yapmayı severim.	2,63	,99	54 14,8	111 30,4	116 31,8	84 23,0
1.4	Öğrenirken izlemeyi ve dinlemeyi severim.	2,76	1,11	63 17,3	88 24,1	87 23,8	127 34,8
2.1	En iyi dikkatlice dinlediğimde ve izlediğimde öğrenirim.	3,32	,89	19 5,2	50 13,7	90 24,7	206 56,4
2.2	En iyi mantıksal düşündüğümde öğrenirim.	2,58	,86	32 8,8	148 40,5	125 34,2	60 16,4
2.3	En iyi duygularına ve önsezime güvendiğimde öğrenirim.	1,72	,96	206 56,4	84 23,0	47 12,9	28 7,7
2.4	En iyibir şeyi tamamlamak için çok çalıştığımında öğrenirim.	2,38	1,10	108 29,6	83 22,7	103 28,2	71 19,5
3.1	Öğrenme sürecindeakıl yürütmeye çalışırım.	3,25	,98	33 9,0	44 12,1	87 23,8	201 55,1
3.2	Öğrenme sürecinde sorumluluğu üstlenirim.	2,96	,83	20 5,5	74 20,3	172 47,1	99 27,1
3.3	Öğrenme sürecinde sessiz ve çekingen olurum.	1,53	,92	253 69,3	57 15,6	28 7,7	27 7,4
3.4	Öğrenme sürecinde güçlü duygularım ve tepkilerim vardır.	2,27	,85	58 15,9	191 52,3	77 21,1	39 10,7
4.1	Herhangi bir konuyu hissederek öğrenirim.	1,64	1,02	240 65,8	56 15,3	28 7,7	41 11,2
4.2	Herhangi bir konuyu yaparak öğrenirim.	3,24	1,02	38 10,4	39 10,7	85 23,3	203 55,6
4.3	Herhangi bir konuyu izleyerek öğrenirim.	2,66	1,31	41 11,2	118 32,1	151 41,4	56 15,3
4.4	Herhangi bir konuyu düşünerek öğrenirim.	2,51	,93	46 12,6	152 41,6	101 27,7	66 18,1
5.1	Öğrenirken yeni deneyimlere açık olurum.	2,32	1,12	106 29,0	118 32,3	58 15,9	83 22,7
5.2	Öğrenirken konunun her yönüne bakarım.	2,49	1,05	86 23,6	84 23,0	124 34,0	71 19,5
5.3	Öğrenirken analiz etmeyi ve parçalarına ayırmayı severim.	2,95	1,01	40 11,0	75 20,5	112 30,7	138 37,8
5.4	Öğrenirken denemeyi severim.	2,23	1,14	133 36,4	88 24,1	70 19,2	74 20,3

**Çizelge 8.9: KÖBE'nin Ortalama, Standart Sapma ve Frekans Analizi Sonuçları****(Devamı)**

6.1	Öğrenme sürecinde gözlemleyen bir insanım.	2,79	1,00	45 12,3	97 26,6	113 31,0	110 30,1
6.2	Öğrenme sürecinde aktif bir insanım.	2,99	1,00	34 9,3	84 23,0	99 27,1	148 40,5
6.3	Öğrenme sürecinde sezgisel bir insanım.	1,55	,91	251 68,8	52 14,2	39 10,7	23 6,3
6.4	Öğrenme sürecinde mantıklı bir insanım.	2,67	,93	35 9,6	133 36,4	113 31,0	84 23,0
7.1	En iyi gözlemlerden öğrenirim.	2,46	,97	70 19,2	113 31,0	125 34,2	57 15,6
7.2	En iyi kişisel ilişkilerden öğrenirim.	1,93	,97	152 41,6	120 32,9	58 15,9	35 9,6
7.3	En iyi akılcı kuramlardan öğrenirim.	2,41	1,06	94 25,8	98 26,8	103 28,2	70 19,2
7.4	En iyi deneme ve uygulamalardan öğrenirim.	3,19	1,07	49 13,4	34 9,3	79 21,6	203 55,6
8.1	Öğrenirken çalışmalarımın sonuçlarını görmeyi severim.	2,94	1,08	57 15,6	56 15,3	103 28,2	149 40,3
8.2	Öğrenirken fikirleri ve kuramları severim.	2,10	,96	111 30,4	146 40,0	68 18,6	40 11,0
8.3	Öğrenirken eyleme geçmeden önce düşünürüm.	2,33	1,08	105 28,8	103 28,2	90 24,7	67 18,4
8.4	Öğrenirken kişisel olarak o işin bir parçası olduğumu hissedirim.	2,63	1,15	92 25,2	59 16,2	106 29,0	108 29,6
9.1	En iyi gözlemlerimi temel aldığımda öğrenirim.	2,75	,91	36 9,9	102 27,9	144 39,5	83 22,7
9.2	En iyi duygularımı temel aldığımda öğrenirim.	1,62	,90	224 61,4	74 20,3	47 12,9	20 5,5
9.3	En iyi kendi kendime uygulama yaptığımda öğrenirim.	3,25	1,01	35 9,6	48 13,2	73 20,0	209 57,3
9.4	En iyi fikirlerimi temel aldığımda öğrenirim.	2,38	,95	70 19,2	141 38,6	101 27,7	53 14,5
10.1	Öğrenme sürecinde çekingen bir kişiyim.	1,53	,98	265 72,6	43 11,8	20 5,5	37 10,1
10.2	Öğrenme sürecinde onaylayıcı bir kişiyim.	2,13	,66	42 11,5	253 69,3	51 14,0	19 5,2
10.3	Öğrenme sürecinde sorumluluk sahibi bir kişiyim.	3,32	,87	22 6,0	32 8,8	117 32,1	194 53,2
10.4	Öğrenme sürecinde akılcı bir kişiyim.	3,02	,90	36 9,9	37 10,1	177 48,5	115 31,5
11.1	Öğrenirken katılıyorum.	2,55	1,12	90 24,7	75 20,5	108 29,6	92 25,2
11.2	Öğrenirken gözlemlemeyi severim.	2,38	1,00	81 22,2	126 34,5	98 26,8	60 16,4
11.3	Öğrenirken değerlendirme yaparım.	2,10	1,02	135 37,0	100 27,4	90 24,7	40 11,0
11.4	Öğrenirken aktif olmayı severim.	2,98	1,13	59 16,2	63 17,3	70 19,2	173 47,4
12.1	En iyi fikirleri analiz ettiğimde öğrenirim.	2,22	1,10	128 35,1	93 25,5	81 22,2	63 17,3
12.2	En iyi alıcı ve fikirlere açık olduğumda öğrenirim.	2,23	,94	90 24,7	141 38,6	93 25,5	41 11,2
12.3	En iyi dikkatli olduğumda öğrenirim.	2,54	1,02	76 20,8	84 23,0	137 37,5	68 18,6
12.4	En iyi uygulayıcı olduğumda öğrenirim.	3,00	1,20	72 19,7	48 13,2	52 14,2	193 52,9

Öğrenme biçimlerini oluşturan sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, en uygun olduğu değerlendirilen davranışların “Öğrenme sürecinde sorumluluk sahibi bir kişiyim.” (ort.=3,32; s.s.=0,87), “En iyi kendi kendim uygulama yaptığımda öğrenirim.” (ort.=3,25; s.s.=1,01) ve “En iyi deneme ve uygulamalardan öğrenirim.” (ort.=3,19; s.s.=1,07) olduğu görülmektedir. Birinci önermeyi lider yöneticilerin 194’ü (%53,2’si) en uygun olarak, ikinci önermeyi lider yöneticilerin 209’u (%57,3’ü) en uygun olarak ve üçüncü önermeyi lider yöneticilerin 203’ü (%55,6’sı) en uygun olarak değerlendirmiştir.

Benzer şekilde uygunluk derecesi en az olduğu değerlendirilen davranışların “Öğrenme sürecinde çekingen bir kişiyim” (ort.=1,53; s.s.=0,98), “Öğrenme sürecinde sessiz ve çekingen olurum” (ort.=1,53; s.s.=0,92) ve “Öğrenme sürecinde sezgisel bir insanım” (ort.=1,55; s.s.=0,91) olduğu tespit edilmiştir. Birinci önermeyi lider yöneticilerin 265’i (%72,6’sı), ikinci önermeyi lider yöneticilerin 253’ü (%69,3’ü) ve üçüncü önermeyi lider öğretmenlerin 251’i (%68,8’i) en az uygun olarak değerlendirmiştir.

Lider yöneticilere yöneltilen davranışsal sorulardan hareketle öğrenme biçimlerine kaynaklık edecek boyutlar tespit edilmiştir. Somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme boyutlarının betimleyici istatistikleri Çizelge 8.10’da yer almaktadır. İstatistiksel değerler incelendiğinde; boyutların alabileceği değerlerin 12 ile 48 arasında değiştiği, lider yöneticilerin aktif yaşantı boyutunun ortalama puanının en yüksek olduğu (ort.=35,12; s.s.=6,17) ve somut yaşantı boyutunun ortalama puanının en düşük olduğu (ort.=24,32; s.s.=5,72) görülmektedir.

**Çizelge 8.10:** Öğrenme Biçimi Boyutları Betimleyici İstatistikleri

Öğrenme Biçimi Boyutları	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Somut Yaşantı (SY)	14	42	24,32	5,72
Yansıtıcı Gözlem (YG)	17	41	29,54	4,70
Soyut Kavramsallaştırma (SK)	12	48	31,08	5,64
Aktif Yaşantı (AY)	15	48	35,12	6,17

Ankette sorulan sorular fomülize edilerek öğrenme biçimlerini ifadece edecek şekle dönüştürülmüş, elde edilen öğrenme biçimlerinin dağılımı Çizelge 8.11’de verilmiştir.

**Çizelge 8.11:** Lider Yöneticilerin Öğrenme Biçimlerine Göre Dağılımı

Öğrenme Biçimleri	f	%
Ayrıştıran	135	36,9
Özümseyen	106	29,0
Değiştiren	63	17,3
Yerleştiren	61	16,8
Toplam	<b>365</b>	100,0

Lider yöneticilerin öğrenme biçimlerinin dağılımı incelendiğinde, 135’inin (%36,9) ayrıştıran, 106’sının (%29,0) özümseyen, 63’ünün (%17,3) değiştiren ve 61’inin (%16,8) yerleştiren öğrenme biçimine sahip olduğu görülmektedir.

## 8.2. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu kısmında lider yöneticilerin karar verme stilleri, kontrol odağı ve öğrenme biçimi arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi bulguları yer almaktadır. Korelasyon analizinin yapılabilmesi için ölçek boyutlarının genel ortalama puanları hesaplanmıştır. Öğrenme biçimleri ile birlikte tercihleri de analize dahil edilmiştir. Boyutlar arasındaki korelasyonlar Çizelge 8.12’de gösterilmiştir.

Öncelikle karar verme stillerinin kendi alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu kapsamda; rasyonel karar verme stili ile bağımlı karar verme stili arasında pozitif yönde, düşük seviyede anlamlı ( $r = .141$ ,  $p < .001$ ), diğer karar verme stilleri ile negatif yönde, düşük seviyede ve anlamlı ( $r = -.238$ ,  $r = -.235$ ,  $r = -.321$ ;  $p < .001$ ) ilişkiler bulunduğu görülmektedir.

Sezgisel karar verme stili ile kaçınan karar verme stili arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır ( $r = .044$ ,  $p < .05$ ). Sezgisel karar verme stili ile bağımlı ve anlık karar verme stilleri arasında pozitif yönde düşük seviyede ve anlamlı ( $r = .180$ ,  $r = .165$ ,  $p < .001$ ) ilişkiler bulunmaktadır.

Bağımlı karar verme stili ile kaçınan karar verme stili arasında pozitif yönde, düşük seviyede ve anlamlı ( $r = .124$ ,  $p < .05$ ) bir ilişki bulunurken, anlık karar verme stili ile arasında herhangi bir ilişkiye ( $r = -.39$ ,  $p > .05$ ) rastlanmamaktadır.

**Çizelge 8.12:** Boyutlar Arası Korelasyonlar

BOYUTLAR		RKVS	SKVS	BKVS	KKVS	AKVS	İKO	DKO	SY	SK	AY	YG	ÖB
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	RKVS	1											
2	SKVS	-.238**	1										
3	BKVS	.141**	.180**	1									
4	KKVS	-.235**	.044	.124*	1								
5	AKVS	-.321**	.165**	-.039	.383**	1							
6	İKO	.491**	.122*	.110*	-.239**	.097	1						
7	DKO	-.084	.329**	.061	.231**	.250	-.055	1					
8	SY	-.182**	.225**	.031	.286**	.364**	-.140**	.269*	1				
9	SK	.052	-.124*	-.080	-.129*	-.203**	-.010	.113**	.365**	1			
10	AY	.161**	.013	-.008	-.232**	-.073	.210**	.148**	.429**	.385**	1		
11	YG	-.037	-.106**	.070	.113**	-.111**	-.081	-.016	.226**	.215**	.333**	1	
12	ÖB	.093	-.201**	.019	-.257**	-.217**	.114**	.271**	.559**	.441**	.140**	.036	1

\* p<.05\*\*, p<.001\*

Lider yöneticilerin kontrol odağı ve öğrenme biçimleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda kontrol odağının kendi boyutları arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

### 8.2.1. Lider yöneticilerin öğrenme biçimleri ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular

Lider yöneticilerin karar verme stili ile öğrenme biçimi ve alt boyutları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle korelasyon analizi yapılmıştır. Bu kapsamda, karar verme stilleri ile öğrenme biçimi alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; rasyonel karar verme stili ile soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı

gözlem boyutları arasında herhangi anlamlı bir ilişki bulunmazken ( $r=.052$ ,  $r=-.037$ ,  $p>.05$ ), somut yaşantı ile negatif yönde düşük seviyede ve anlamlı ( $r=-.182$ ,  $p<.05$ ), aktif yaşantı ile pozitif yönde, düşük seviyede, anlamlı ( $r=.161$ ,  $p<.05$ ) ilişkiler bulunmaktadır.

Sezgisel karar verme stili ile aktif yaşantı arasında herhangi bir ilişki bulunmazken ( $r=.013$ ,  $p>.05$ ), somut yaşantı ile sezgisel karar verme stili arasında pozitif yönde, düşük seviyede ve anlamlı ( $r=.225$ ,  $p<.001$ ), soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem ile negatif yönde, düşük seviyede ve anlamlı ( $r=-.124$ ,  $r=-.106$ ,  $p<.005$ ) ilişkiler bulunmaktadır.

Kaçıngan karar verme stili ile öğrenme biçimleri alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; kaçıngan karar verme stili ile somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem arasında pozitif yönde, düşük seviyede ve anlamlı ( $r=.286$ ,  $r=.113$ ,  $p<.001$ ), soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı ile negatif yönde, düşük seviyede ve anlamlı ( $r=-.129$ ,  $p<.001$ ,  $r=-.232$ ,  $p<.05$ ) ilişkiler bulunmaktadır.

Anlık karar verme stili ile öğrenme biçimleri alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; aktif yaşantı ile anlık karar verme stili arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken ( $r=-.073$ ,  $p>.05$ ), somut yaşantı ile pozitif yönde, düşük seviyede ve anlamlı ( $r=.364$ ,  $p<.05$ ), soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme boyutları ile negatif yönde, düşük seviyede ve anlamlı ( $r=-.203$ ,  $r=-.111$ ,  $p<.05$ ) ilişkilere rastlanmaktadır.

Bağımlı karar verme stili ile öğrenme biçimleri arasında ve herhangi bir anlamlı ilişkiye rastlanmamaktadır ( $r=.031$ ,  $r=-.080$ ,  $r=-.008$ ,  $r=.070$ ,  $p>.05$ ).

### **8.2.2. Lider yöneticilerin kontrol odağı-karar verme stilleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular**

Kontrol odağı alt boyutları ile karar verme stilleri alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, rasyonel karar verme stili ile iç kontrol odağı arasında pozitif yönde ve orta seviyede ve anlamlı ( $r=.491$ ,  $p<.05$ ), kaçıngan karar verme stili ile negatif yönde düşük seviyede, anlamlı, ( $r=-.239$ ,  $p<.05$ ), sezgisel ve bağımlı karar verme stilleri ile pozitif yönde, düşük seviyede ve anlamlı ( $r=.122$ ,  $r=.110$ ,  $p<.001$ ) ilişkiler bulunmaktadır. Anlık karar verme stili ile iç kontrol odağı arasında herhangi bir anlamlı ( $r=.097$ ,  $p>.05$ ) ilişki bulunmamaktadır.

Dış kontrol odağı ile karar verme stilleri alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; dış kontrol odağı ile rasyonel, bağımlı ve anlık karar verme stilleri arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmazken ( $r=-.084$ ,  $r=.061$ ,  $r=.250$ ,  $p>.05$ ), dış kontrol odağı ile sezgisel ve kaçınan karar verme stilleri arasında pozitif yönde, düşük seviyede ve anlamlı ( $r=.329$ ,  $r=.231$ ,  $p<.05$ ) ilişkiler bulunmaktadır.

### **8.2.3. Lider yöneticilerin kontrol odağı–öğrenme biçimleri arasındaki ilişkilere yönelik bulgular**

Lider yöneticilerin kontrol odağı ve öğrenme biçimleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda kontrol odağının kendi boyutları arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Genel olarak kontrol odağı ile öğrenme biçimi arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise iç kontrol odağı ile öğrenme biçimi arasında pozitif yönde, düşük seviyede ve anlamlı ( $r=.114$ ,  $p<.05$ ), dış kontrol odağı ile negatif yönde, düşük seviyede ve anlamlı ( $r=-.271$ ,  $p<.05$ ) ilişkiler bulunmaktadır.

İç kontrol odağı ile öğrenme biçimleri alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; iç kontrol odağı ile somut yaşantı arasında negatif yönde, düşük seviyede ve anlamlı ( $r=-.140$ ,  $p<.05$ ), aktif yaşantı arasında pozitif yönde, düşük seviyede ve anlamlı ( $r=.210$ ,  $p<.05$ ) bir ilişki bulunurken ne yansıtıcı gözlem ne de soyut kavramsallaştırma boyutları ile anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r=-.081$ ,  $r=-.010$ ,  $p>.05$ ).

Dış kontrol odağı ile öğrenme biçimleri alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; dış kontrol ile soyut yaşantı odağı arasında pozitif yönde, düşük seviyede ve anlamlı ( $r=.269$ ,  $p<.001$ ), dış kontrol odağı ile soyut kavramsallaştırma arasında negatif yönde, düşük seviyede ve anlamlı ( $r=-.113$ ,  $p<.05$ ), dış kontrol odağı ile aktif yaşantı arasında negatif yönde, düşük seviyede ve anlamlı ( $r=-.148$ ,  $p<.05$ ) bir ilişki bulunurken, dış kontrol odağı ile yansıtıcı gözlem arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r=-.016$ ,  $p>.05$ ).

### 8.3. Hipotezlere Yönelik Bulgular

#### 8.3.1. Lider yöneticilerin öğrenme biçimlerinin karar verme stilleri üzerindeki etkilerine yönelik bulgular

Lider yöneticilerin öğrenme biçimlerinin karar verme stilleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla “H1: Lider yöneticilerin öğrenme biçimlerinin karar verme stilleri üzerinde anlamlı etkisi vardır” şeklinde üretilen hipotezi test etmek amacıyla yapısal model oluşturulmuş, regresyon ve yol analizi yapılmıştır.

Yapısal modele ilişkin uyum indeksleri Çizelge 8.13’de gösterilmektedir. Uyum indeksleri incelendiğinde RMR haricindeki diğer değerlerin kabul edilebilir sınır içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle, daha yüksek uyum değerinin varlığı araştırılmış ve modelde yapılan iyileştirmeler sonucunda elde edilen uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu belirlenmiştir.

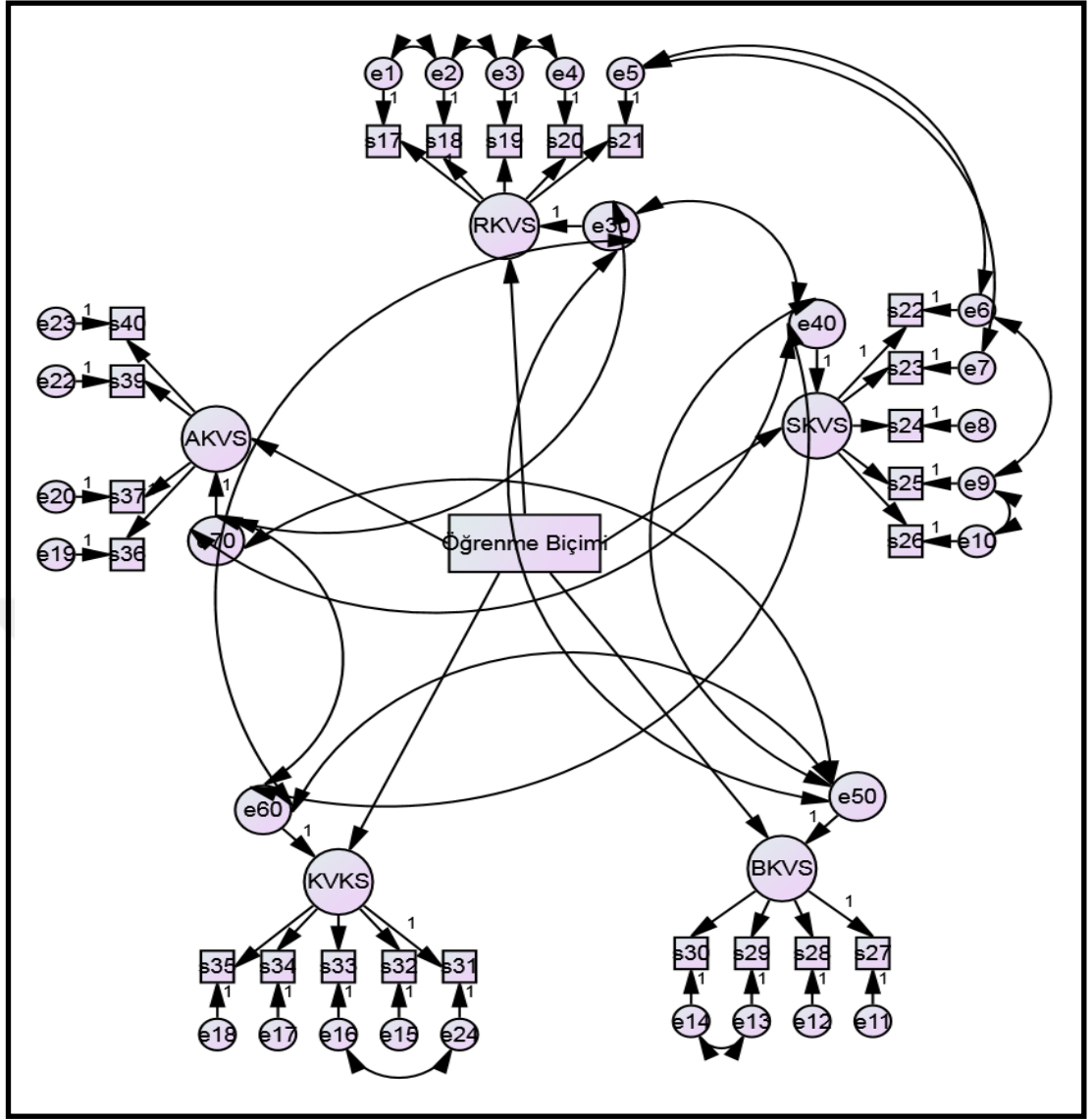
**Çizelge 8.13:** Öğrenme Biçimi-Karar Verme Stilleri Yapısal Model Analiz Sonuçları

Model	$\Delta\chi^2$	$\Delta\chi^2/sd$	RMSEA	CFI	GFI	RMR
Yapısal Model	753,649	3,153	0,077	0,844	0,848	0,119
Modifiye Edilmiş Yapısal Model	499,452	2,181	0,057	0,918	0,897	0,066

\* p<0.05

Hipotezi test etmek amacıyla oluşturulan modifiye edilmiş yapısal model Şekil 8.3’de yer almaktadır. Öğrenme biçimi merkezde yer alan modelde karar verme stilleri alt boyutlarını oluşturan ölçüm maddeleri arasında kurulan ilişkilerle birlikte boyutlar arasındaki ilişkiler de şekilde gösterilmektedir.





Şekil 8.3: Öğrenme Biçimleri-Karar Verme Stilleri Yapısal Modeli

Öğrenme biçiminin karar verme stili üzerindeki etkisini belirlemek için oluşturulan yapısal model kullanılarak AMOS paket programı yardımıyla yol analizi yapılmış, sonuçları Çizelge 8.14’de verilmiştir.

Çizelge 8.14: Öğrenme Biçimleri-Karar Verme Stilleri Yol Analizi Sonuçları

Öğrenme Biçimi	Karar Verme Stili	Regresyon Katsayısı ( $\beta$ )	S.H.	P	$\Delta R^2$
Öğrenme Biçimi	→ RKVS	,033	,028	,232	<b>.146</b>
<b>Öğrenme Biçimi</b>	→ <b>SKVS</b>	<b>-,117*</b>	<b>,040</b>	<b>,003</b>	
Öğrenme Biçimi	→ BKVS	-,007	,043	,874	
<b>Öğrenme Biçimi</b>	→ <b>KKVS</b>	<b>-,094*</b>	<b>,025</b>	<b>,000</b>	
<b>Öğrenme Biçimi</b>	→ <b>AKVS</b>	<b>-,178*</b>	<b>,039</b>	<b>,000</b>	

\* p<0.05

Lider yöneticilerin öğrenme biçimlerinin karar verme stili üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla “H1: Lider yöneticilerin öğrenme biçimlerinin karar verme stilleri üzerinde anlamlı etkisi vardır” şeklinde üretilen hipotezi test etmek amacıyla oluşturulan yapısal model ve yapılan regrasyon ve yol analizi sonucunda ( $\Delta\chi^2/sd=2,181$ ; RMSEA=0,057; RMR=0,066; CFI=0,918; GFI=0,897), öğrenme biçiminin rasyonel ve bağımlı karar verme stilleri üzerinde herhangi anlamlı bir etkisi bulunmadığı ( $\beta=.033$ ,  $\beta=-.007$   $p>.05$ ), sezgisel, kaçınan ve anlık karar verme stilleri üzerinde negatif yönde, düşük seviyede ve anlamlı bir etkisinin ( $\beta=-.117$ ,  $\beta=-.094$ ,  $\beta=-.178$ ,  $p<.05$ ) olduğu, öğrenme biçimlerinin toplam varyansın % 14.6’sını açıkladığı görülmüştür.

### 8.3.2. Lider yöneticilerin kontrol odaklarının karar verme stilleri üzerindeki etkilerine yönelik bulgular

Lider yöneticilerin öğrenme biçimlerinin karar verme stili üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla “H2: Lider yöneticilerin kontrol odaklarının karar verme stilleri üzerinde anlamlı etkisi vardır” şeklinde üretilen hipotezi test etmek amacıyla yapısal model oluşturulmuş, regresyon ve yol analizi yapılmıştır.

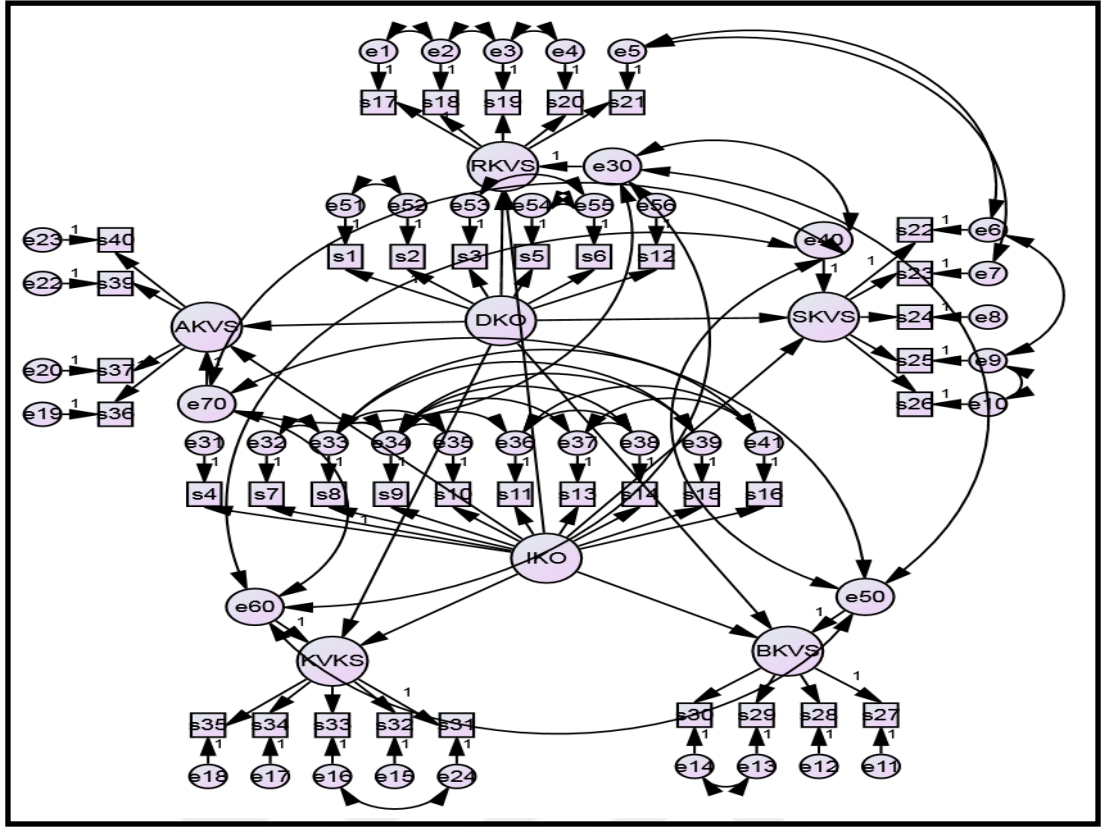
Yapısal modele ilişkin uyum indeksleri Çizelge 8.15’de gösterilmektedir. Uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA haricindeki diğer değerlerin kabul edilebilir sınır içerisinde yer almadığı görülmektedir. Bu nedenle, daha yüksek uyum değerinin varlığı araştırılmış ve modelde yapılan iyileştirmeler sonucunda elde edilen uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu belirlenmiştir.

**Çizelge 8.15:** Kontrol Odağı-Karar Verme Stilleri Yapısal Model Analiz Sonuçları

Model	$\Delta\chi^2$	$\Delta\chi^2/sd$	RMSEA	CFI	GFI	RMR
Yapısal Model	1551,624	2,272	0,059	0,809	0,818	0,084
Modifiye Edilmiş Yapısal Model	1252,332	1,909	0,050	0,869	0,851	0,074

\*  $p<0.05$

Hipotezi test etmek amacıyla oluşturulan modifiye edilmiş yapısal model Şekil 8.4’de yer almaktadır. İç ve dış kontrol odakları merkezde yer alan modelde karar verme stilleri ile kontrol odakları alt boyutlarını oluşturan ölçüm maddeleri arasında kurulan ilişkilerle birlikte boyutlar arasındaki ilişkiler de şekilde gösterilmektedir.



Şekil 8.4: Kontrol Odağı Karar Verme Stilleri Yapısal Modeli

Kontrol odağının karar verme stili üzerindeki etkisini belirlemek için oluşturulan yapısal model kullanılarak AMOS paket programı yardımıyla yol analizi yapılmış, sonuçları Çizelge 8.16’de verilmiştir.

Çizelge 8.16: Kontrol Odağı-Karar Verme Stilleri Yol Analizi Sonuçları

Kontrol Odağı	Karar Verme Stili	Regresyon Katsayısı ( $\beta$ )	S.H.	p	$\Delta R^2$
İç Kontrol Odağı	→ RKVS	2,274*	,955	,017	.464
İç Kontrol Odağı	→ SKVS	1,193*	,558	,032	
İç Kontrol Odağı	→ BKVS	,456	,368	,215	
İç Kontrol Odağı	→ KKVS	-,837*	,389	,032	
İç Kontrol Odağı	→ AKVS	-,751	,412	,068	
Dış Kontrol Odağı	→ RKVS	-,083	,062	,177	.387
Dış Kontrol Odağı	→ SKVS	,563*	,132	,000	
Dış Kontrol Odağı	→ BKVS	,009	,113	,937	
Dış Kontrol Odağı	→ KKVS	,190*	,065	,004	
Dış Kontrol Odağı	→ AKVS	,454*	,122	,000	

\* p<.05

Lider yöneticilerin kontrol odağının karar verme stili üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla “H2: Lider yöneticilerin kontrol odağının karar verme stilleri üzerinde

anlamli etkisi vardir." Şeklinde uretilen hipotezi test etmek maksadıyla oluşturulan yapisal model ve yapilan yol analizi sonucunda ( $\Delta\chi^2/sd=1,909$ ;  $RMSEA=0,050$ ;  $RMR=0,074$ ;  $CFI=0,869$ ;  $GFI=0,851$ ), İ kontrol odağının bağımlı ve anlık karar verme stilleri uzerinde herhangi bir etkisi bulunmadığı ( $\beta=.456$ ,  $\beta=-.751$ ,  $p>.05$ ), rasyonel ve sezgisel karar verme stilleri uzerinde pozitif yonde, yuksek seviyede anlamlı ( $\beta=2,274$ ,  $\beta=1,193$ ,  $p<0,05$ ) bir etkiye ve kaçıngan karar verme stili uzerinde negatif yonde, yuksek seviyede ve anlamlı ( $\beta=-.837$ ,  $p<0,05$ ) bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. İç kontrol odağının toplam varyansın %46,4'ünü açıkladığı gorumuŐtur.

Dış kontrol odağının rasyonel ve bağımlı karar verme stilleri uzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı ( $\beta=-.083$ ,  $\beta=.009$ ,  $p>0,05$ ), sezgisel ve anlık karar verme stilleri uzerinde pozitif yonde, orta seviyede ve anlamlı bir etkiye ( $\beta=.563$ ,  $\beta=.454$ ,  $p<0,05$ ) kaçıngan karar verme stili uzerinde pozitif yonde, duŐuk seviyede ve anlamlı ( $\beta=.190$ ,  $p<0,05$ ) bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Dış kontrol odağının toplam varyansın %38,7'sini açıkladığı gorumuŐtur.

### 8.3.3. Lider yoneticilerin kontrol odaklarının oğrenme biçimleri uzerindeki etkilerine yonelik bulgular

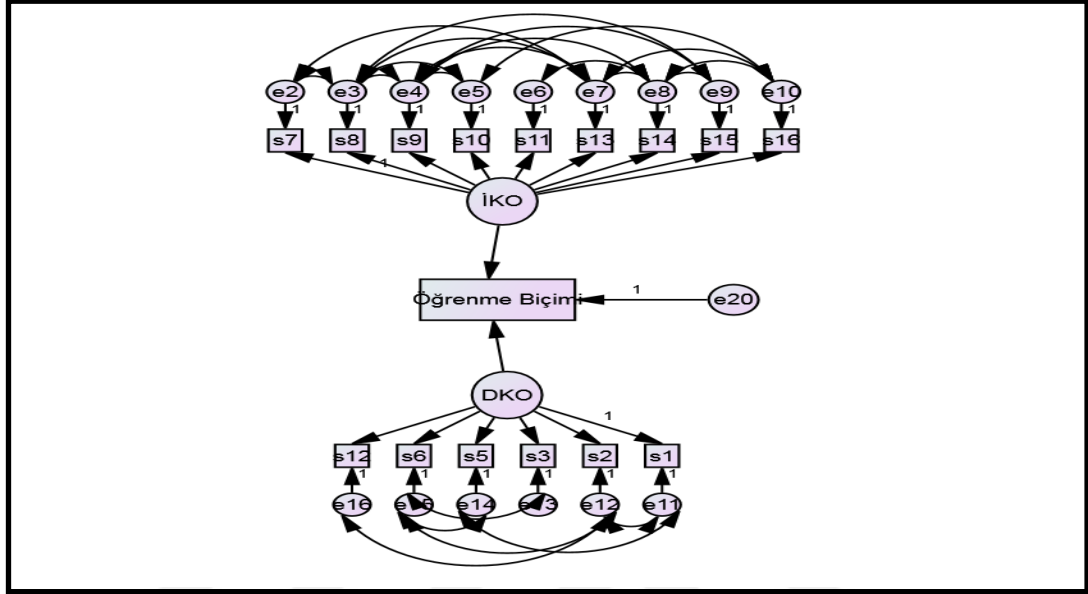
Lider yoneticilerin kontrol odağının oğrenme biçimleri uzerindeki etkisini belirlemek maksadıyla "H3: Lider yoneticilerin kontrol odaklarının oğrenme biçimleri uzerinde anlamlı etkisi vardir" Şeklinde uretilen hipotezi test etmek maksadıyla yapisal model oluşturulmuş, regresyon ve yol analizi yapılmıŐtir.

Yapısal modele iliŐin uyum indeksleri izelge 8.17'de gosterilmektedir. Uyum indeksleri incelendiğinde hepsinin kabul edilebilir sınır içerisinde yer aldığı gorumle birlikte daha yuksek uyum değerinin varlığı araştırılmış ve modelde yapilan iyileştirmeler sonucunda elde edilen uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu değerlendirilmiştir.

**Çizelge 8.17:** Kontrol Odağı-Őđrenme Biçimi Yapısal Model Analiz Sonuçları

Model	$\Delta\chi^2$	$\Delta\chi^2/sd$	RMSEA	CFI	GFI	RMR
Yapısal Model	195,841	2,360	0,061	0,877	0,939	0,077
Modifiye Edilmiş Yapısal Model	179,965	2,222	0,058	0,892	0,945	0,072

Hipotezi test etmek maksadıyla oluşturulan modifiye edilmiş yapısal model Şekil 8.5’de yer almaktadır. Öğrenme biçimi merkezde yer alan modelde iç ve dış kontrol odaklarını oluşturan ölçüm maddeleri arasında kurulan ilişkiler de şekilde gösterilmektedir.



**Şekil 8.5:** Kontrol Odağı-Öğrenme Biçimi Yapısal Modeli

Kontrol odağının öğrenme biçimi üzerindeki etkisini belirlemek için oluşturulan yapısal model kullanılarak AMOS paket programı yardımıyla yol analizi yapılmış ve sonuçları Çizelge 8.18’de verilmiştir.

**Çizelge 8.18:** Kontrol Odağı-Öğrenme Biçimi Yol Analizi Sonuçları

Değişkenler	Regresyon Katsayısı ( $\beta$ )	S.H.	p
<b>İç Kontrol Odağı → Öğrenme Biçimi</b>	<b>,392*</b>	<b>,027</b>	<b>,006</b>
<b>Dış Kontrol Odağı → Öğrenme Biçimi</b>	<b>-,543*</b>	<b>,042</b>	<b>,000</b>

\* p<0.05

Lider yöneticilerin kontrol odağının öğrenme biçimlerinin üzerindeki etkisini belirlemek maksadıyla “H3: Lider yöneticilerin kontrol odaklarının öğrenme biçimleri üzerinde anlamlı etkisi vardır” şeklinde üretilen hipotezi test etmek maksadıyla oluşturulan yapısal model ve yapılan yol analizi sonucunda

( $\Delta\chi^2/sd=2,360$ ;  $RMSEA=0,061$ ;  $RMR=0,077$ ;  $CFI=0,877$ ;  $GFI=0,939$ ); iç kontrol odağının öğrenme biçimi üzerinde pozitif bir etki ( $\beta=,392$ ,  $p<0,05$ ) yarattığı, dış kontrol odağının ise negatif ( $\beta=-,543$ ,  $p<0,05$ ) bir etkiye sahip olduğu, tespit edilmiştir.

#### 8.3.4. Lider yöneticilerin karar verme stillerinin öğrenme biçimlerine göre farklılaşmasına ilişkin bulgular

Öğrenme biçimine göre karar verme stillerindeki farklılaşmanın tespit edilebilmesi için tek yönlü ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Çizelge 8.19’da yer verilmiştir. ANOVA sonuçları incelendiğinde; rasyonel, sezgisel, kaçınan ve anlık karar verme stillerinin öğrenme biçimine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $F=1.009$ ,  $F=3.204$ ,  $F=7,384$ ,  $F=6,004$ ,  $p<.05$ ). Diğer taraftan bağımlı karar verme stili öğrenme biçimine göre farklılaşmamaktadır.

**Çizelge 8.19:** Lider Yöneticilerin Öğrenme Biçimine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Karar Verme Stili	Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	p
<b>RKVS Grupiçi</b>	<b>3,027</b>	<b>3</b>	<b>1,009</b>	<b>2,900</b>	<b>,035</b>
Gruplar Arası	125,629	361	,348		
Toplam	128,656	364			
<b>SKVS Grupiçi</b>	<b>9,611</b>	<b>3</b>	<b>3,204</b>	<b>5,745</b>	<b>,001</b>
Gruplar Arası	201,317	361	,558		
Toplam	210,928	364			
BKVS Grupiçi	,375	3	,125	,228	,877
Gruplar Arası	198,049	361	,549		
Toplam	198,424	364			
<b>KKVS Grupiçi</b>	<b>22,155</b>	<b>3</b>	<b>7,385</b>	<b>14,377</b>	<b>,000</b>
Gruplar Arası	185,437	361	,514		
Toplam	207,592	364			
<b>AKVS Grupiçi</b>	<b>18,012</b>	<b>3</b>	<b>6,004</b>	<b>11,019</b>	<b>,000</b>
Gruplar Arası	196,701	361	,545		
Toplam	214,713	364			

\*  $p<0.05$

Anlamlı farklılık tespit edilen karar verme stillerinde farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için varyansların homojenlik testi yapılmış ve sonuçları Çizelge 8.20’de gösterilmiştir. Rasyonel karar verme, sezgisel karar verme ve anlık karar verme stili öğrenme biçimleri varyanslarının eşit olduğu ( $p>0,05$ ) varsayılmış ve farklılaşan öğrenme biçimlerinin belirlenmesinde Games Howell testi

kullanılmıştır. Diğer yandan kaçından karar vermestili öğrenme biçimleri varyanslarının eşit olmadığı ( $p<0,05$ ) varsayılmış ve farklılaşan öğrenme biçimlerinin belirlenmesinde Tukey testi kullanılmıştır.

**Çizelge 8.20:** Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistikler ve Varyans Homojenlik Testi Sonuçları

Karar Verme Stili	Öğrenme Biçimleri	N	Ort.	Std. Sapma	Levene İstatistik Değeri	p	Farklılıklar
RKVS	Yerleştirme	61	4,0951	,47273	1,398	,243	---
	Değiştirme	63	3,9079	,70283			Ayrıştırma
	Özümseme	106	4,0906	,55968			---
	Ayrıştırma	135	4,1733	,60288			Değiştirme
	Toplam	365	4,0904	,59452			---
SKVS	Yerleştirme	61	3,8295	,69170	1,372	,251	Özümseme Ayrıştırma
	Değiştirme	63	3,5841	,72138			---
	Özümseme	106	3,4151	,71645			Yerleştirme
	Ayrıştırma	135	3,3852	,80321			Yerleştirme
	Toplam	365	3,5025	,76123			
KKVS	Yerleştirme	61	3,4590	,60066	4,310	,005	Ayrıştırma
	Değiştirme	63	3,5278	,70727			Ayrıştırma Özümseme
	Özümseme	106	3,4340	,76166			Değiştirme
	Ayrıştırma	135	3,4500	,79398			Yerleştirme Değiştirme
	Toplam	365	3,4603	,73832			
AKVS	Yerleştirme	61	2,4066	,76678	1,394	,244	Özümseme Ayrıştırma
	Değiştirme	63	2,7302	,81451			Özümseme Ayrıştırma
	Özümseme	106	2,2585	,74012			Yerleştirme Değiştirme
	Ayrıştırma	135	2,0311	,62000			Yerleştirme Değiştirme
	Toplam	365	2,2805	,75519			

\*  $p<0.05$

Çizelge 8.20 incelendiğinde, rasyonel karar verme stili açısından ayrıştırma ve değiştirme öğrenme biçimleri açısından bir farklılık olduğu, lider yöneticilerin ayrıştırma öğrenme biçimine sahip olanların (ort.=4,1733; s.s.=0,602) değiştirme öğrenme biçimine sahip olanlara (ort.=3,9079; s.s.=0,702) oranla daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

Sezgisel karar verme stili açısından yerleştirme öğrenme biçimi ile özümseme ve ayrıştırma öğrenme biçimleri arasında bir farklılık olduğu, lider yöneticilerin yerleştirme öğrenme biçimine sahip olanların (ort.=3,8295; s.s.=0,691) özümseme

öğrenme biçimine (ort.=3,4151; s.s.=0,716) ve ayrıştırma öğrenme biçimine (ort.=3,3852; s.s.=0,803) sahip olanlara oranla daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

Kaçınan karar verme stili açısından yerleştirme öğrenme biçimi ile ayrıştırma öğrenme biçimi arasında, değiştirme öğrenme biçimi ile ayrıştırma ve özümseme öğrenme biçimi arasında bir farklılık olduğu, lider yöneticilerin yerleştirme öğrenme biçimine sahip olanların (ort.= 3,4590; s.s.=0,600) ayrıştırma öğrenme biçimine (ort.= 3,4500; s.s.=0,793), değiştirme öğrenme biçimine sahip olanların (ort.: 3,5278; s.s.=0,707), ayrıştırma (ort.= 3,4500; s.s.=0,793) ve özümseme öğrenme biçimine (ort.= 3,4340; s.s.=0,761) göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anlık karar verme stilin açısından da yerleştirme ve değiştirme öğrenme biçimleri ile özümseme ve ayrıştırma biçimleri arasında bir farklılık olduğu görülmektedir. Lider yöneticilerin yerleştirme öğrenme biçimine sahip olanların (ort.=2,4066; s.s.=0,766) özümseme öğrenme biçimine (ort.= 2,2585; s.s.=0,740) ve ayrıştırma öğrenme biçimine sahip olanlara (ort.= 2,0311; s.s.=0,620) göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde lider yöneticilerin değiştirme öğrenme biçimine sahip olanların (ort.= 2,7302; s.s.=0,814) özümseme öğrenme biçimine (ort.= 2,2585; s.s.=0,740) ve ayrıştırma öğrenme biçimine sahip olanlara (ort.= 2,0311; s.s.=0,620) oranla daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

### **8.3.5. Lider yöneticilerin karar verme stillerinin kontrol odağına göre farklılaşmasına ilişkin bulgular**

Kontrol odağına göre karar verme stillerinde farklılık olup olmadığının test edilmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Çizelge 8.21'de gösterilmektedir. Öncelikle her bir değişken için ortalamaların varyanslarının eşit olup olmadığı tespit edilmektedir.  $p < .05$  anlamlılık düzeyi için değişkenin Levene test istatistik değeri incelenerek, F test değeri anlamlı ise ( $p < .05$ ) varyansların eşit olduğu, aksi takdirde varyansların eşit olmadığı varsayılmaktadır. Bu durumda karar verme stillerinden rasyonel, kaçınan ve anlık karar verme stiline ortalamaların varyanslarının eşit olduğu, sezgisel ve bağımlı karar verme stillerinin ortalamaların varyanslarının eşit olmadığı varsayımına dayanılarak analize devam edilmiştir.



Kontrol odağına göre karar verme stillerinde farklılaşma olup olmadığına ilişkin t-testi istatistikleri incelendiğinde; rasyonel, kaçınan ve anlık karar verme stiline kontrol odağına göre farklılaştığı ( $t=3,831$ ,  $t=-1,478$ ,  $t=,637$ ,  $t=-3,763$ ,  $t=-3,961$ ,  $p<.05$ ) bulgulanmaktadır.

**Çizelge 8.21:** Kontrol Odağına Göre Karar Verme Stilleri t-Testi Sonuçları

Karar Verme Stili		Levene Test İstatistik Değeri		t-testi Değeri		
		F	p	t	S.D.	p
RKVS	<b>Varyanslar eşit</b>	<b>17,032</b>	<b>,000</b>	<b>3,831</b>	<b>363</b>	<b>,000</b>
	Varyanslar eşit değil			2,744	56,399	,008
SKVS	Varyanslar eşit	1,078	,300	-1,625	363	,105
	<b>Varyanslar eşit değil</b>			<b>-1,478</b>	<b>63,103</b>	<b>,144</b>
BKVS	Varyanslar eşit	1,116	,291	,608	363	,544
	<b>Varyanslar eşit değil</b>			<b>,637</b>	<b>69,826</b>	<b>,526</b>
KKVS	<b>Varyanslar eşit</b>	<b>10,511</b>	<b>,001</b>	<b>-3,763</b>	<b>363</b>	<b>,000</b>
	Varyanslar eşit değil			-3,113	59,925	,003
AKVS	<b>Varyanslar eşit</b>	<b>10,389</b>	<b>,001</b>	<b>-3,961</b>	<b>363</b>	<b>,000</b>
	Varyanslar eşit değil			-3,259	59,763	,002

\*  $p<.05$

Kontrol odağına göre karar verme stillerinin ortalamaları standart sapmaları ile birlikte Çizelge 8.22’de yer almaktadır.

**Çizelge 8.22:** Kontrol Odağına Göre Karar Verme Stilleri Betimleyici İstatistikleri

Karar Verme Stili	Kontrol Odağı	N	Ort.	S.S.	S.H.Ort.
<b>RKVS</b>	İç Kontrol Odağı	314	4,1376	,52823	,02981
	Dış Kontrol Odağı	51	3,8000	,85229	,11934
SKVS	İç Kontrol Odağı	314	3,4764	,74423	,04200
	Dış Kontrol Odağı	51	3,6627	,84899	,11888
BKVS	İç Kontrol Odağı	314	3,4697	,74525	,04206
	Dış Kontrol Odağı	51	3,4020	,69835	,09779
<b>KKVS</b>	İç Kontrol Odağı	314	2,2217	,70853	,03998
	Dış Kontrol Odağı	51	2,6431	,92374	,12935
<b>AKVS</b>	İç Kontrol Odağı	314	2,3487	,71790	,04051
	Dış Kontrol Odağı	51	2,7990	,94342	,13211

\*  $p<.05$

Karar verme stillerinin, kontrol odağına göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin t-testi istatistiklerine göre yapılan incelemede; rasyonel karar verme stilinde iç kontrol odaklı lider yöneticilerin (ort.=4,1376; s.s.=0,528) dış kontrol odaklılara (ort.=3,8000;

s.s.=0,852); kaçınan karar verme stilinde, dış kontrol odaklı lider yöneticilerin (ort.=2,6431; s.s.=0,923) iç kontrol odaklılara (ort.=2,2217; s.s.=0,708) ve anlık karar verme stilinde dış kontrol odaklı lider yöneticilerin (ort.=2,7990; s.s.=0,943) iç kontrol odaklılara (ort.=2,3487; s.s.=0,717) oranla daha fazla ortalama puana sahip olduğu görülmektedir.

### 8.3.6. Karar verme stillerinin demografik değişkenlere göre farklılaşmasına yönelik bulgular

Demografik faktörlere ilişkin betimleyici istatistikler ve karar verme stillerinin demografik faktörlere göre farklılaşp farklılaşmadığı aşağıda açıklanmıştır.

#### 8.3.6.1 Yaş

Demografik faktörlerden yaşa göre farklılaşmanın tespit edilebilmesi için tek yönlü ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Çizelge 8.23’de yer verilmiştir. ANOVA sonuçları incelendiğinde; sezgisel karar verme stilinin yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (F=3.091, p<.05). Diğer taraftan diğer karar verme stilleri yaşa göre farklılaşmamaktadır.

**Çizelge 8.23: Lider Yöneticilerin Yaşa Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları**

Karar Verme Stili	Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	p
Grupiçi	,431	3	,144	,405	,750
RKVS Gruplar Arası	128,225	361	,355		
Toplam	128,656	364			
<b>Grupiçi</b>	<b>5,283</b>	<b>3</b>	<b>1,761</b>	<b>3,091</b>	<b>,027</b>
SKVS Gruplar Arası	205,645	361	,570		
Toplam	210,928	364			
Grupiçi	,264	3	,088	,160	,923
BKVS Gruplar Arası	198,160	361	,549		
Toplam	198,424	364			
Grupiçi	,403	3	,134	,234	,873
KKVS Gruplar Arası	207,189	361	,574		
Toplam	207,592	364			
Grupiçi	1,503	3	,501	,848	,468
AKVS Gruplar Arası	213,210	361	,591		
Toplam	214,713	364			

\*p<.05

Anlamlı farklılık tespit edilen sezgisel karar verme stilinde farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için varyansların homojenlik testi yapılmış ve sonuçları Çizelge 8.24’de gösterilmiştir. Ayrıca tabloda değişkenlerin

pozisyonlarda yer alan katılımcı sayıları, ortalama puanları ve standart sapmaları da yer almaktadır. Sezgisel karar verme stili yaş grupları ortalamalarının varyanslarının eşit olduğu ( $p>.05$ ) varsayılmıştır. Bu nedenle farklılaşan grupların belirlenmesinde Games Howell testi kullanılmıştır.

**Çizelge 8.24:** Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistikler ve Varyans Homojenlik Testi Sonuçları

Karar Verme Stili	Yaş Grupları	N	Ort.	Std. Sapma	Levene İstatistik Değeri	p	Farklılıklar
SKVS	25-34	25	3,5760	,7923	,404	,750	---
	35-44	162	3,6198	,7500			45-54
	45-54	130	3,4169	,7353			35-44
	55-64	48	3,3000	,8021			---
	Toplam	365	3,5025	,7612			

\*  $p<.05$

Çizelge 8.24 incelendiğinde, sezgisel karar verme stilinin yaş gruplarına göre farklılaştığı, 45-54 arası yaş grubu lider yöneticilerin sezgisel karar verme stillerinin (ort.=3,6198; s.s.=0,750), 35-44 arası yaş grubu lider yöneticilerin sezgisel karar verme stillerine oranla daha yüksek (ort.=3,4169; s.s.=0,7353) olduğu belirlenmiştir.

### 8.3.6.2. Cinsiyet

Cinsiyete göre karar verme stillerinde farklılık olup olmadığının test edilmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Çizelge 8.25’de gösterilmektedir. Öncelikle her bir değişken için ortalamaların varyanslarının eşit olup olmadığı tespit edilmektedir.  $p<.05$  anlamlılık düzeyi için değişkenin Levene test istatistik değeri incelenerek, F test değeri anlamlı ise ( $p<.05$ ) varyansların eşit olduğu, aksi takdirde varyansların eşit olmadığı varsayılmaktadır. Bu durumda karar verme stillerindenbağımlı karar verme stilinin ortalamaların varyanslarının eşit olduğu, diğer karar verme stillerinin ortalamaların varyanslarının eşit olmadığı varsayımına dayanılarak analize devam edilmiştir.

**Çizelge 8.25:** Cinsiyete Göre Karar Verme Stilleri t-Testi Sonuçları

Karar Verme Stili		Levene Test İstatistik Değeri		t-testi Değeri		
		F	p	t	S.D.	p
RKVS	Varyanslar eşit	1,372	,242	-,016	361	,987
	<b>Varyanslar eşit değil</b>			<b>-,017</b>	<b>193,720</b>	<b>,986</b>
SKVS	Varyanslar eşit	,000	,992	,111	361	,912
	<b>Varyanslar eşit değil</b>			<b>,111</b>	<b>166,462</b>	<b>,911</b>
BKVS	Varyanslar eşit	,178	,673	-2,110	361	,036
	<b>Varyanslar eşit değil</b>			<b>-2,180</b>	<b>175,720</b>	<b>,031</b>
KKVS	Varyanslar eşit	,317	,574	-,088	361	,930
	<b>Varyanslar eşit değil</b>			<b>-,087</b>	<b>162,249</b>	<b>,931</b>
AKVS	<b>Varyanslar eşit</b>	<b>10,913</b>	<b>,001</b>	<b>-,702</b>	<b>361</b>	<b>,483</b>
	Varyanslar eşit değil			-,789	209,696	,431

\* p<.05

Cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin t-testi istatistikleri incelendiğinde; sadece bağımlı karar verme stilinin cinsiyete göre farklılaştığı bulgulanmaktadır (t=-2.180, p<.05).

Değişkenlerin cinsiyete göre ortalamaları standart sapmaları ile birlikte Çizelge 8.26'da yer almaktadır.

**Çizelge 8.26:** Cinsiyete Göre Karar Verme Stilleri Betimleyici İstatistikleri

Karar Verme Stili	Cinsiyet	N	Ort.	Std. Sapma	Std. HataOrt.
RKVS	Kadın	95	4,0884	,52407	,05377
	Erkek	268	4,0896	,62029	,03789
SKVS	Kadın	95	3,5116	,75665	,07763
	Erkek	268	3,5015	,76349	,04664
<b>BKVS</b>	<b>Kadın</b>	<b>95</b>	<b>3,3211</b>	<b>,69922</b>	<b>,07174</b>
	<b>Erkek</b>	<b>268</b>	<b>3,5065</b>	<b>,74872</b>	<b>,04574</b>
KKVS	Kadın	95	2,2779	,76759	,07875
	Erkek	268	2,2858	,75209	,04594
AKVS	Kadın	95	2,3684	,63355	,06500
	Erkek	268	2,4328	,80997	,04948

\* p<.05

Lider yöneticilerin karar verme stillerinde cinsiyete göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin t-testi istatistikleri incelendiğinde; sadece bağımlı karar verme stilinde

erkeklerin (ort=3,5065, s.s.=,748) kadınlara (ort=3,3211, s.s.=,699) oranla daha fazla ortalama puana sahip olduğu görülmektedir.

### 8.3.6.3. Eğitim seviyesi

Demografik faktörlerden eğitim seviyesine göre farklılaşmanın tespit edilebilmesi için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Ancak gruplarda analizleri olumsuz etkileyecek derecede az sayıda lider yöneticinin yer aldığı görülmüştür. Analiz sonuçlarının değerlendirilebilmesi için gruplar yeniden düzenlenmiş ve lider yöneticilerin eğitim seviyelerine göre dağılımı yeniden elde edilmiştir. Bu durumda eğitim seviyesine göre lider yöneticilerin dağılımı Çizelge 8.27’de yer almaktadır.

**Çizelge 8.27:** Lider Yöneticilerin Eğitim Seviyesine Göre Yeniden Dağılımı

Eğitim Seviyesi	f	%
Lise veya Lisans	305	83,6
Lisansüstü	60	16,4
Toplam	365	100,0

Eğitim seviyesine göre lider yöneticilerin yeniden gruplandırılması neticesinde karar verme stillerinde farklılık olup olmadığının test edilmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi kullanılmış ve test sonuçları Çizelge 8.28’de gösterilmiştir. Öncelikle her bir değişken için ortalamaların varyanslarının eşit olup olmadığı tespit edilmektedir.  $p < .05$  anlamlılık düzeyi için değişkenin Levene test istatistik değeri incelenerek, F test değeri anlamlı ise ( $p < .05$ ) varyansların eşit olduğu, aksi takdirde varyansların eşit olmadığı varsayılmaktadır.

**Çizelge 8.28:** Eğitim Seviyesine Göre Karar Verme Stilleri t-Testi İstatistikleri

Karar Verme Stili		Levene İstatistik test değeri		t-testi değeri		
		F	p.	t.	s.d.	p.
RKVS	Varyanslar eşit	,156	,693	-1,179	361	,239
	<b>Varyanslar eşit değil</b>			<b>-1,199</b>	<b>83,431</b>	<b>,234</b>
SKVS	Varyanslar eşit	,245	,621	-1,246	361	,214
	<b>Varyanslar eşit değil</b>			<b>-1,209</b>	<b>79,931</b>	<b>,230</b>
BKVS	Varyanslar eşit	,318	,573	-,476	361	,634
	<b>Varyanslar eşit değil</b>			<b>-,457</b>	<b>79,243</b>	<b>,649</b>
KKVS	Varyanslar eşit	,371	,543	1,347	361	,179
	<b>Varyanslar eşit değil</b>			<b>1,388</b>	<b>84,500</b>	<b>,169</b>
AKVS	Varyanslar eşit	,791	,374	-,687	361	,493
	<b>Varyanslar eşit değil</b>			<b>-,637</b>	<b>77,021</b>	<b>,526</b>

Bu durumda karar verme stillerinden bağımlı karar verme stiline ortalamaların varyanslarının eşit olduğu, diğer karar verme stillerinin ortalamaların varyanslarının eşit olmadığı varsayımına dayanılarak analize devam edilmektedir.

Eğitim seviyesine göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin t-testi istatistikleri incelendiğinde, karar verme stillerinin eğitim seviyesine göre farklılaşmadığı bulgulanmaktadır ( $t=-1.119$ ,  $t=-1.209$ ,  $t=-.476$ ,  $t=1.388$ ,  $t=-.637$ ,  $p>.05$ ).

#### 8.3.6.4. Bulunulan konum

Demografik faktörlerden bulunduğu konuma göre farklılaşmanın tespit edilebilmesi için tek yönlü ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Çizelge 8.29’da yer verilmiştir.

**Çizelge 8.29:** Lider Yöneticilerin Bulunduğu Konuma Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Karar Verme Stili		Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	p
RKVS	Grupiçi	1,303	2	,651	1,853	,158
	Gruplar Arası	126,512	360	,351		
	Toplam	127,814	362			
SKVS	Grupiçi	,031	2	,015	,026	,974
	Gruplar Arası	210,796	360	,586		
	Toplam	210,827	362			
BKVS	Grupiçi	,791	2	,395	,724	,486
	Gruplar Arası	196,548	360	,546		
	Toplam	197,338	362			
KKVS	Grupiçi	2,169	2	1,084	1,905	,150
	Gruplar Arası	204,879	360	,569		
	Toplam	207,047	362			
AKVS	Grupiçi	2,195	2	1,098	1,871	,155
	Gruplar Arası	211,158	360	,587		
	Toplam	213,353	362			

\*  $p<.05$

ANOVA sonuçları incelendiğinde; karar verme stillerinin bulunduğu konuma göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>.05$ ).

#### 8.3.6.5. Bulunduğu konumda çalışma süresi

Demografik faktörlerden bulunduğu konumda çalışma süresine göre farklılaşmanın tespit edilebilmesi için tek yönlü ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Çizelge 8.30’da yer verilmiştir. ANOVA sonuçları incelendiğinde; anlık karar verme stiline bulunduğu pozisyonda çalışma süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı

görülmektedir ( $F=3.191$ ,  $p<.05$ ). Diğer taraftan diğer karar verme stilleri bulunduğu pozisyonda çalışma süresine göre farklılaşmamaktadır.

**Çizelge 8.30:** Lider Yöneticilerin Bulunduğu Konumda Çalışma Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Karar Verme Stili	Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	p
Grupiçi	1,191	4	,298	,842	,499
RKVS Gruplar Arası	126,623	358	,354		
Toplam	127,814	362			
Grupiçi	1,814	4	,454	,777	,541
SKVS Gruplar Arası	209,012	358	,584		
Toplam	210,827	362			
Grupiçi	,157	4	,039	,071	,991
BKVS Gruplar Arası	197,181	358	,551		
Toplam	197,338	362			
Grupiçi	2,579	4	,645	1,129	,343
KKVS Gruplar Arası	204,469	358	,571		
Toplam	207,047	362			
<b>Grupiçi</b>	<b>7,347</b>	<b>4</b>	<b>1,837</b>	<b>3,192</b>	<b>,014</b>
<b>AKVS</b> Gruplar Arası	206,006	358	,575		
Toplam	213,353	362			

\*  $p<.05$

Anlamli farklılık tespit edilen anlık karar verme stilinde farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için varyansların homojenlik testi yapılmış ve sonuçları Çizelge 8.31’de gösterilmiştir. Ayrıca çizelgede değişkenlerin pozisyonlarda yer alan katılımcı sayıları, ortalama puanları ve standart sapmaları da yer almaktadır. Anlık karar verme stili bulunduğu pozisyonda çalışma süreleri ortalamalarının varyanslarının eşit olduğu ( $p>.05$ ) varsayılmıştır. Bu nedenle farklılaşan grupların belirlenmesinde Games Howell testi kullanılmıştır.

Çizelge 8.31 incelendiğinde, anlık karar verme stili açısından 1-2 yıl arası bulunduğu pozisyonda çalışan lider yöneticiler ile 3-4 yıl arası bulunduğu pozisyonda çalışanlar arasında bir farklılık olduğu, 3-4 yıl arası bulunduğu pozisyonda çalışan lider yöneticilerin anlık karar verme stillerinin (ort.=2,605; s.s.=0,784) 1-2 yıl arası bulunduğu pozisyonda çalışan lider yöneticilerin anlık karar verme stillerine (ort.=2,238; s.s.=0,737) oranla daha yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

**Çizelge 8.31: Farklılaşan Çalışma Süreleri ve Test İstatistikleri**

Karar Verme Stili	Pozisyonda Çalışma Süreleri	N	Ort.	Std. Sapma	Levene İstatistik Değeri	p	Farklılıklar
AKVS	1-2 yıl	127	2,2382	,73723	1,328	,259	3-4 yıl
	3-4 yıl	83	2,6054	,78488			1-2 yıl
	5-6 yıl	59	2,4322	,73083			---
	7-8 yıl	28	2,4464	,89587			---
	9 yıl ve daha fazla	66	2,4848	,72706			---
	Toplam	363	2,4146	,76771			---

**8.3.6.6. Toplam Çalışma Süresi**

Demografik faktörlerden toplam çalışma süresi göre farklılaşmanın tespit edilebilmesi için tek yönlü ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Çizelge 8.32’de yer verilmiştir. ANOVA sonuçları incelendiğinde; sezgisel ve kaçınan karar verme stillerinin toplam çalışma süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ( $p<.05$ ). Diğer taraftan diğer karar verme stilleri toplam çalışma süresine göre farklılaşmamaktadır.

**Çizelge 8.32: Lider Yöneticilerin Toplam Çalışma Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları**

Karar Verme Stili	Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	p	
RKVS	Grupiçi	3,306	8	,413	1,175	,313
	Gruplar Arası	124,508	354	,352		
	Toplam	127,814	362			
SKVS	<b>Grupiçi</b>	<b>9,483</b>	<b>8</b>	<b>1,185</b>	<b>2,084</b>	<b>,037</b>
	Gruplar Arası	201,344	354	,569		
	Toplam	210,827	362			
BKVS	Grupiçi	4,799	8	,600	1,103	,360
	Gruplar Arası	192,540	354	,544		
	Toplam	197,338	362			
KKVS	<b>Grupiçi</b>	<b>10,559</b>	<b>8</b>	<b>1,320</b>	<b>2,378</b>	<b>,017</b>
	Gruplar Arası	196,488	354	,555		
	Toplam	207,047	362			
AKVS	Grupiçi	3,053	8	,382	,642	,742
	Gruplar Arası	210,299	354	,594		
	Toplam	213,353	362			

\*  $p<.05$ 

Anlamlı farklılık tespit edilen sezgisel ve kaçınan karar verme stillerinde farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için varyansların



homojenlik testi yapılmış ve sonuçları Çizelge 8.33’de gösterilmiştir. Ayrıca çizelgede değişkenlerin pozisyonlarda yer alan katılımcı sayıları, ortalama puanları ve standart sapmaları da yer almaktadır. Sezgisel karar verme stili toplam çalışma süreleri ortalamalarının varyanslarının eşit olduğu ( $p>.05$ ), kaçınan karar verme stili toplam çalışma süreleri ortalamalarının varyanslarının eşit olduğu ( $p<.05$ ) varsayılmıştır. Bu nedenle farklılaşan grupların belirlenmesinde sezgisel karar verme stilinde Games Howell testi, kaçınan verme stilinde Tukey testi kullanılmıştır.

**Çizelge 8.33:** Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistikler ve Varyans Homojenlik Testi Sonucu

Karar Verme Stili	Toplam Çalışma Süreleri	N	Ort.	Std. Sapma	Levene İstatistik Değeri	p	Farklılıklar
SKVS	1-5 yıl	5	4,3200	,46043	1,145	,332	21-25 yıl
	6-10 yıl	36	3,4778	,91374			---
	11-15 yıl	63	3,6063	,68341			---
	16-20 yıl	110	3,6055	,74708			---
	21-25 yıl	67	3,2925	,76382			1-5 yıl
	26-30 yıl	43	3,3535	,75446			---
	31-35 yıl	22	3,4909	,80883			---
	36-40 yıl	12	3,4000	,62668			---
	40 yıldan daha fazla	5	3,7200	,50200			---
	Toplam	363	3,5030	,76315			
KKVS	1-5 yıl	5	2,9200	,76942	2,202	,027	---
	6-10 yıl	36	2,1222	,73644			40 yıldan fazla
	11-15 yıl	63	2,4825	,78915			---
	16-20 yıl	110	2,1618	,75443			40 yıldan fazla
	21-25 yıl	67	2,2358	,68484			40 yıldan fazla
	26-30 yıl	43	2,2930	,73205			---
	31-35 yıl	22	2,2273	,63334			---
	36-40 yıl	12	2,7500	1,06558			---
	40 yıldan daha fazla	5	2,6400	,16733			6-10 yıl 16-20 yıl 21-25 yıl
	Total	363	2,2832	,75628			

Çizelge 8.33 incelendiğinde, sezgisel karar verme stili açısından toplam çalışma süresi 1-5 yıl arası olan lider yöneticiler ile toplam çalışma süresi 21-25 yıl arası olan çalışanlar arasında bir farklılık olduğu, toplam çalışma süresi 1-5 yıl arası olan lider

yöneticilerin sezgisel karar verme stillerinin (ort.=4,320; s.s.=0,460) toplam çalışma süresi 21-25 yıl arası olan lider yöneticilerin sezgisel karar verme stillerine (ort.=3,292; s.s.=0,763) oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kaçınan karar verme stili açısından toplam çalışma süresi 40 yıldan fazla olan lider yöneticiler ile toplam çalışma süresi 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21-25 yıl arası olan çalışanlar arasında bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Toplam çalışma süresi 6-10 yıl arası olan lider yöneticilerin kaçınan karar verme stillerinin (ort.=2,122; s.s.=0,736) toplam çalışma süresi 40 yıldan fazla olan lider yöneticilerin kaçınan karar verme stillerine (ort.=2,640; s.s.=0,167) oranla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Toplam çalışma süresi 16-20 yıl arası olan lider yöneticilerin kaçınan karar verme stillerinin (ort.=2,161; s.s.=0,754) toplam çalışma süresi 40 yıldan fazla olan lider yöneticilerin kaçınan karar verme stillerine (ort.=2,640; s.s.=0,167) oranla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Toplam çalışma süresi 21-25 yıl arası olan lider yöneticilerin kaçınan karar verme stillerinin (ort.=2,235; s.s.=0,684) toplam çalışma süresi 40 yıldan fazla olan lider yöneticilerin kaçınan karar verme stillerine (ort.=2,640; s.s.=0,167) kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir.

## 9. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular tartışılarak ulaşılan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

### 9.1. Tartışma

#### 9.1.1. Betimleyici istatistiklere yönelik tartışma

Lider yöneticiler olarak okul müdürleri, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarının seçildiği bu araştırma kapsamında bilgi formundaki sorulara verilen cevaplar değerlendirildiğinde; lider yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkek (%74,0), 35-54 yaş aralığında (%80) ve lisans mezunu (%82,2) oldukları görülmektedir. Ağırlıklı olarak müdür yardımcısı (%57,8) pozisyonunda 1-4 yıl (%57,5) arası çalışan lider yöneticilerin 11-25 yıllık (%66,3) bir deneyime sahip oldukları tespit edilmiştir.

Ölçeklere verilen cevaplar değerlendirildiğinde ise; karar verme stilleri açısından lider yöneticilerin çoğunlukla rasyonel karar verme stiline (n=200, %54,79), kontrol odağı açısından iç kontrol odağına (n=314, %86), öğrenme biçimi açısından daha çok aktif yaşantı (ort.=35,12, s.s.=6,17) ve soyut kavramsallaştırma (ort.=31,08, s.s.=5,64) öğrenme biçimine sahip, ayrıştıran (n=135, %36,9) ve özümseyen (n=106, %29,0) kişiler oldukları tespit edilmiştir.

Her bireyin karar verme stiline olduğu ve karar verme davranışına farklı yönlerden yaklaştıkları bilinmektedir. Bazıları analiz yapabilmek için daha fazla bilgiye gereksinim duyarken, bazıları sezgilerine güvenmektedir. Bazıları başkaları tarafından yönlendirme ihtiyacı içindeyken, bazıları tamamen bağımsız olarak karar vermektedir. Bazıları hemen, bazıları belli bir süre sonra karar verirken, bazıları karar vermekten kaçınabilmektedirler. Galotti, Ciner, Altenbaumer, Geerts, Rupp ve Woulfe (2006)'ye göre farklılıkların nedeni algısal yeteneklerden ve zekâdan bağımsız olarak güdülenme ve bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Lider

yöneticilerin karar verme stillerinin dağılımı (Çizelge 8.3) da bu açıklamayı destekler niteliktedir.

*Karar verme stilleri açısından;* lider yöneticilerin çoğunlukla rasyonel karar verme stiline sahip olması onların karar verirken, tüm seçenekleri incelediğini, düşünerek, dikkatli karar verdiğini ve amaca göre değişik seçenekleri göz önünde bulundurduklarını işaret etmektedir. Diğer yandan araştırma bulguları, lider yöneticilerin önemli kararları son dakikaya bırakmadıklarını ve kararlarını erteleme eğiminde olmadıklarını da göstermektedir (Çizelge 8.4). Lider yöneticilerin rasyonel olmaları nedeniyle, araştırmacı bilgiye ulaşmaya istekli, seçenekler arasında en akılcı seçimleri yapan kişiler olduğu, aynı zamanda sistematik ve rasyonel stratejiler izleyen, sorunları çözme ve kendini kontrol açısından yeterli seviyede buldukları da ifade edilebilir.

*Kontrol odağı açısından;* ölçek maddelerinin ortalama puanları incelendiğinde (Çizelge 8.7); lider yöneticiler, istenilen sonuçları elde etmede en önemli etkinin kararlılık olduğunu ve ideallere çok çalışmakla ulaşılabileceğini ifade ederken, diğer yandan ilerlemek ve başarılı olmak için başkalarını memnun etmek zorunda olmadıklarını belirtmektedirler. Başka bir deyişle, başarının anahtarının çalışmak olduğunu ve başkalarının gönlünü hoş tutmanın bunda etkili olmadığına inandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda lider yöneticilerin düşüncelerinin rasyonel karar verme stiline uygun olduğu, sonuçların kendilerinden kaynaklandığı düşüncesi ile çevrelerini kendi yararlarına değiştirme inancı içinde oldukları söylenebilir.

Yöneticilerin kontrol odağı üzerinde yapılan diğer araştırmalarda da araştırma bulgularını destekleyecek nitelikte sonuçların bulunduğu, yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun iç kontrol odağına sahip oldukları görülmektedir (Mitchell, Smyser ve Weed, 1975; Gamble, Hollan ve Dangella, 1990; Bağlum, 2000; Türkoğlu, 2007, Tokat, Kara ve Ülkün, 2007).

İç kontrol odaklılığın, dış kontrol odaklılığa oranla genellikle daha arzulanan, sağlıklı bir ruh hali ve iletişim ile ilişkilendirilen, stresle mücadele, baskıya karşı tepki, yetkinlik, yaratıcılık, mücadelecilik, sorgulayıcılık, sosyallik, başarı odaklılık ve azim gösterme (Yeşilyaprak, 1988;77-81; Dağ, 1990; 76-80; Küçükkaragöz, 1998:5) gibi olumlu kişilik özellikleri ile ilişkili bir boyut olduğu belirtilmektedir.

Kuramsal çerçeve (Fazey ve Fazey 2001; Loosemore ve Lam 2004; Ng Thomas ve Feldman 2011) ve araştırma bulguları ışığında, lider yöneticilerin iç kontrol odaklı olması, buldukları konum nedeniyle denetim gücüne sahip olduklarının, sonuçlara müdahale edebildiklerinin ve gerektiğinde mevcut durumu değiştirebilme yeteneklerine sahip olduklarının bir göstergesi olarak anlamlandırılabilir. Dilekmen, Alver, Ada ve Akçay (2009) tarafından yapılan çalışmada benzer şekilde, okul yöneticilerinin iç kontrol odağına sahip oldukları ve yetenekleri çerçevesinde gayret göstererek olayları etkileyebildikleri rapor edilmektedir. Diğer taraftan lider yöneticilerin bireysel çabaları ve yetenekleri ile sonuçları etkileyebilecekleri belirtilmektedir (Ünvar, 2012:76). Yöneticilerin mükemmeliyet algıları ile kontrol odağı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmada, okul yöneticilerinin iç kontrol odağına sahip oldukları, böylelikle faaliyetleri kendi kontrolleri altında şekillendirebildikleri ve mükemmeliyete ulaşma çabası gösterdikleri ortaya konulmuştur (Kıral, 2012). Bu bulgular daha önce lider yöneticiler tarafından belirtilen başarının çok çalışmakla elde edileceğine dair görüşle tutarlılık göstermektedir. Bu kapsamda, lider yöneticilerin sonuçların kendilerinden kaynaklandığı düşüncesi ile çevrelerini kendi yararlarına değiştirme inancı içinde oldukları ifade edilebilir.

*Öğrenme biçimi açısından;* lider yöneticilerin öncelikle soyut kavramsallaştırma ile aktif yaşantıyı kullanarak elde ettikleri bilgileri zihinsel olarak işledikten sonra eyleme geçen, ikinci olarak da bilgileri soyut olarak algılayan ve düşünce ile işleyen kişiler oldukları görülmektedir. Ölçek maddelerinden elde edilen ortalama puanlara göre (Çizelge 8.9) lider yöneticilerin öncelikle öğrenme sürecinde sorumluluk sahibi oldukları, deneme ve uygulama yaparak öğrenmeyi benimsedikleri, öğrenmede yeri geldiğinde sezgilerine yer verdikleri, çekingen ve sessiz olmadıkları görülmektedir.

Yapılan değerlendirme sonucunda lider yöneticilerin daha çok ayrıştırıcı (n=135, %36,9) ve daha sonra da özümseyen (n=106, %29,0) öğrenme biçimine sahip olduğu tespit edilmiştir. Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimine sahip olan ayrıştırıcı lider yöneticiler, tümdengelim yaklaşımını benimseyen, öğrenme ve düşünme sürecinde ayrıntıya önem veren, adım adım ilerleyen kişilerdir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993:38-39; Kolb, 1999:7). Öğrenilecek duruma uygun problem çözme, karar verme, sistematik bilgi planlaması, mantıksal sıralama durumları yaratılırsa

zorlanmadan öğrenebilecekleri belirtilmektedir. Yapararak ve düşünerek öğrenmede yeteneklidirler, ancak eğitimcilerinden ve üstlerinden sürekli geri bildirim bekleyen bir yapılarının olduğu ifade edilebilir.

İkinci olarak ise, lider yöneticilerin soyut kavramsallaştırma ile yansıtıcı gözlem boyutlarının bileşimi sonucunda kavramsal modelleme yapabilen kişiler olduğu ve özümseyerek öğrenenlerden (n=106, %29,0) oluştuğu tespit edilmiştir. Özümseyerek öğrenenler, soyut algılı ve düşünce eğilimli kişilerdir. Öğrenirken, soyut kavramlar üzerinde yani değerler, düşünceler ve anlamlar üzerine odaklanmaktadırlar (Kolb, 1984:77-78; Kılıç, 2002b:23; Gencel, 2006:46-48; Özgür, 2013:104-105). Özümseyen öğrenme biçimi özelliklerinden yola çıkılarak lider yöneticilerin, geniş ve kapsamlı bilgileri mantıklı bir bütün halinde getirmede oldukça yetenekli, planlama yapma, sorunları tanımlama becerileri oldukça gelişmiş, ancak uygulama aşamasında sistematik bir yol izlemede başarısız olabildikleri, en iyi izleyerek ve düşünerek öğrendikleri söylenebilir. Lider yöneticilerin özümseme öğrenme biçimine sahip olması nedeniyle, farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu, öğrenme kaynağının uzmanlığına inanmaları halinde olumlu geri bildirimlerle uygun yönlendirmelere ihtiyaç duydukları belirtilebilir.

Bireylerin karar verme sürecinde bilgi toplama aşamasında bu bilgileri özümsemek hem kavramların hem de bilgilerin ayrıştırılması için daha önceden yerleşmiş bilişsel stillerini temel aldıkları, karar vericilerin bilgi işleme sürecinde problemi sistematik bir şekilde rasyonalize etmeye ve çözümlenmeye çalıştıkları veya deneme yanılmalarla çözüme ulaşmayı başardıkları ifade edilmektedir (McKenney ve Keen, 1974; Avşaroğlu ve Üre, 2007:97; Taşdelen, 2001:40-42). Kuramsal bilgiler araştırma bulgularını desteklemektedir. Çünkü lider yöneticilerin deneyimlerinden elde ettiği birikimi karşılaştığı durumlar açısından gözden geçirdiği, durumlara uyarladığı ve rasyonalize ettiği tespit edilmiştir.

Tüm bulgulardan hareketle lider yöneticilerin ağırlıklı olarak yapararak öğrenme meylinde olduklarını ancak öncelikle durumu rasyonalize ettikleri belirtilebilir. Lider yöneticilerin büyük çoğunluğunun bir yandan rasyonel karar verme stiline, diğer yandan ayrıştıran ve özümseyen öğrenme biçimine sahip olması iki bulgunun birbirini desteklediği şeklinde yorumlanabilir.

### 9.1.2. Hipotezlere yönelik tartışma

Lider yöneticilerin öğrenme biçimlerinin ve kontrol odaklarının karar verme stilleri üzerindeki ve kontrol odağının öğrenme biçimi üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla geliştirilen hipotezleri test etmek için öncelikle korelasyonel ilişkiler incelenmiş, ölçeklerin boyutlarının genel ortalama puanları hesaplanmış, daha sonra yapısal modeller oluşturulmuş, değişkenlerin birbiri üzerindeki etkileri regresyon ve yol analizleri ile ortaya konulmuştur. Bu kapsamda yapılan değerlendirmeler ve ulaşılan sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Öncelikle karar verme stillerinin kendi alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu kapsamda, rasyonel karar verme stili ile bağımlı karar verme stili arasında pozitif, diğer karar verme stilleri ile negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Tekin (2009) tarafından yapılan araştırmada da karar verme stilleri arasında genellikle anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Rasyonel karar verme stili ile kaçınan karar verme stili ve anlık karar verme stili arasındaki ilişkilerin negatif yönde anlamlı bulunması araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ancak, rasyonel karar verme stili ile bağımlı karar verme stili arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı ve sezgisel karar verme stili arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamsız çıkması araştırma bulguları ile çelişmektedir. Baiocco, Laghi ve D'Alessio (2009:968) da boyutlar arasındaki anlamlı ilişkileri ele alırken, rasyonel karar verme stili ile sezgisel karar verme stili arasında herhangi bir ilişki bulunmadığından bahsetmektedir. Çünkü rasyonel karar veren bir lider yöneticinin aynı zamanda sezgisel birisi olması beklenmemektedir.

Karar verme sürecinde rasyonel karar verme stilini kullananlar, bilginin elde edilmesi, değerlendirilmesi ve alternatiflerin oluşturulması ile yapılan tercihin uygulanması aşamasında derinlemesine ve mantıksal yaklaşımlar kullanmaktadırlar. Bu nedenle davranışlarının farkındalık seviyesinin çok fazla olduğu, sorumluluk sahibi ve zamanında işlerini tamamlayan bu kişilerin günlük yaşamlarında sık sık karar verme durumu ile karşı karşıya kaldıkları ve karar vermekten kaçınmadıkları ifade edilmektedir (Balkıs, 2006). Bu durum bize karar verme stili olarak, bilgiyi sorgulamayı, çözüme adım adım yaklaşmayı tercih eden lider yöneticilerin, karar verme stillerini kullanma aşamasında kaçınan karar verme stili ile anlık karar verme stilini tercih etmediklerini göstermektedir. Bu kapsamda rasyonel karar verme stili ile

kaçıngan karar verme stili ve anlık karar verme stili arasında negatif bir ilişkinin olması anlamlı bulunmaktadır. Başka bir deyişle, rasyonel karar verme stiline sahip lider yöneticilerin duruma göre bağımlı karar verme stilini kullanabileceği, karar vermede genellikle sezgisel ve kaçıngan davranmadıkları, karar anında aceleci olmadıkları söylenebilir.

Sezgisel karar verme stili ile kaçıngan karar verme stili arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Sezgisel karar verme stili ile bağımlı ve anlık karar verme stilleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Tekin (2009)'de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sezgisel karar verme stili ile anlık ve bağımlı karar verme stilleri arasındaki ilişki pozitif yönde ve anlamlı, kaçınma karar verme stili arasındaki ilişki pozitif yönde ancak anlamsız olarak tespit edilmiştir. Yaşar (2011)'da sezgisel karar verme stili ile bağımlı karar verme stili arasındaki ilişkiyi pozitif yönde tespit etmiştir. Bu sonuçlar da araştırma bulguları ile paralelik göstermektedir. Buradan hareketle sezgisel karar verme stiline sahip lider yöneticilerin, hesap verilebilirlik ve sorumluluk kriterleri bağlamında sezgileri yönünde bağımlı ve anında karar verme eğiliminde olduğu ifade edilebilir.

Lider yöneticilerin hem rasyonel hem de sezgisel karar verme stilinin, bağımlı karar verme stili ile pozitif ilişkili olması düşündürücüdür. Rasyonel karar verme stiline sahip lider yöneticilerin analitik süreçlerin yanı sıra bağlı olduğu üst yönetim ve örgütün karar süreçlerine bağımlı olmaları sebebiyle bağımlı karar verme stili ile pozitif ilişkili olabileceği değerlendirilmiştir. Diğer açıdan, lider yöneticilerin karar verme stilleri göz ardı edilerek bazı kurumsal değişkenlerin karar verme stillerinde etkili olduğu, karar vericileri bağımlı karar verme stiline yönelttiği de söylenebilir.

Bağımlı karar verme stili ile kaçıngan karar verme stili arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunurken, anlık karar verme stili ile arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamaktadır. Kaçıngan karar verme stiline sahip lider yöneticiler risk almaktan imtina edecekleri için duruma göre bağımlı karar vermeyi tercih edebileceği söylenebilir. Anlık karar verme stili ile kaçıngan karar verme stili arasında ilişkiye yönelik bir bulgu elde edilememiştir. Tekin (2009)'a göre de bağımlı karar verme stili ve kaçıngan karar verme stili arasındaki ilişki negatif yönde anlamlı, anlık karar verme stili ile negatif yönde anlamsızdır. Kaçıngan karar verme stili ve anlık karar verme stili arasındaki ilişki pozitif yönde ve anlamlıdır. Bu bulgular araştırma



sonuçları ile kısmen çelişmektedir. Çünkü Tekin (2009) rasyonel karar verme stili ile sezgisel karar verme stili arasında da pozitif bir ilişkiden bahsetmektedir. Buradaki etkinin örnekleme oluşturan katılımcılardan kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bu araştırmadaki örnekleme ortaöğretim kurumlarındaki lider yöneticiler oluştururken, Tekin'in araştırmasında örneklem grubu otel işletmelerindeki bölüm yöneticilerinden oluşmaktadır.

#### **9.1.2.1. H1: Lider yöneticilerin öğrenme biçimlerinin karar verme stilleri üzerinde anlamlı etkisi vardır**

Lider yöneticilerin karar verme stili ile öğrenme biçimi ve alt boyutları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek yapılan korelasyon analizinde, rasyonel karar verme stili ile soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem boyutları arasında herhangi anlamlı bir ilişki bulunamazken, somut yaşantı ile negatif yönde, aktif yaşantı ile pozitif yönde, düşük seviyede ve anlamlı ilişkilere rastlanmaktadır.

Rasyonel karar vericilerin en uygun öğrenme biçiminin soyut kavramsallaştırma olması beklenmektedir. Soyut kavramsallaştırma biçimine sahip kişilerin kendilerini "mantıklı" niteledikleri, benzer şekilde rasyonel karar vericilerin karar süreçlerinde mantıklarıyla hareket ettikleri belirtilmektedir. Ancak, rasyonel karar verme stiline sahip lider yöneticilerin aktif yaşantı öğrenme biçimini tercih ettikleri görülmüştür. Aktif yaşantı öğrenme biçimi bir olayda tecrübe edilen ve iyi sonuç veren bir problem çözme yaklaşımının karşılaşılan diğer problemlerde de kullanılabileceğini öngörmektedir. Bu anlamda rasyonel karar vericilerin analitik süreçleri kullanarak almış oldukları kararlara güvendikleri düşünüldüğünde, bu süreçlerin ve yaklaşımların daha sonradan ortaya çıkabilecek problemleri çözmede de kullanmaları uygun bir yaklaşım olabilmektedir. Bu bulgular ışığında, rasyonel karar verme stiline sahip lider yöneticilerin edindikleri tecrübeleri ortaya çıkan yeni çıkan problemleri çözmede ve duruma uygun karar vermede kullanabildikleri, ancak daha önce karşılaşılmamış problemleri de tecrübe etmekten kaçındıkları ifade edilebilir.

Sezgisel karar verme stili ile aktif yaşantı arasında herhangi bir ilişki bulunmazken, somut yaşantı ile sezgisel karar verme stili arasında pozitif yönde, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem ile negatif yönde ilişkiler bulunmaktadır. Sezgisel karar verme stiline sahip kişiler karar süreçlerindeki en baskın unsurlardan birisi yaşamlarında elde ettikleri tecrübelerdir. Bu kapsamda bakıldığında, yine

öğrenme biçimlerinden yeni deneyimlere açık olmayı öne çıkaran somut yaşantı öğrenme boyutu ile ilişkili olması oldukça anlamlıdır. Diğer taraftan tecrübeye dayalı faktörlerin bir anlamda karşıtı olarak değerlendirilen mantıklı teorileri benimseyen soyut kavramlaştırma öğrenme boyutu ile negatif ilişkili olması beklenen bir sonuçtur. Sezgisel karar verme stiline sahip lider yöneticilerin beklenmedik olaylar karşısında daha hızlı davranarak karar verdikleri görülmektedir. Diğer yandan karar vermede daha önceden elde ettikleri deneyimlerden ziyade o anın gerektirdiği duruma göre karar verme eğilimindedirler. Ayrıca kararlarında kuramsal yaklaşımlara yer vermeyi düşünmemektedirler. Nitekim sezgisel karar vericilerin karar süreçlerinde dayandıkları temel nokta analitik süreçlerden ziyade tecrübe, bilişsel süreçler ve sezgileridir.

Kaçınan karar verme stili ile öğrenme biçimleri alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; kaçınan karar verme stili ile somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme arasında pozitif yönde, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı ile negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Kaçınan karar verme stiline sahip lider yöneticilerin yeni beklenmedik olaylarla karşılaşmaktan kaçındıkları ve benzer olaylara ilişkin deneyimleri karşılaşılan probleme ilişkin karar verme esnasında kullandıkları anlaşılmaktadır. Ancak kaçınan karar verme stiline sahip liderlerin kuramsal yaklaşımları benimsemedikleri görülmektedir.

Anlık karar verme stili ile öğrenme biçimleri alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; aktif yaşantı ile anlık karar verme stili arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken, somut yaşantı ile pozitif yönde, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem, arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Anlık karar verme stiline sahip lider yöneticilerin yeni problemlerle karşılaşmaktan kaçınmadığı, ancak problemlere ilişkin karar vermede kuramsal yaklaşımlardan yararlanmadığı ve başka olaylarda uygulanan yöntemleri tekrar denemekten kaçındığı söylenebilir.

Bağımlı karar verme stili ile öğrenme biçimleri arasında hem genel olarak hem de boyutlar açısından anlamlı bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir.

Lider yöneticilerin öğrenme biçiminin karar verme stilleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla “*H1: Lider yöneticilerin öğrenme biçimlerinin karar verme stilleri üzerinde anlamlı etkisi vardır*” şeklinde geliştirilen hipoteze ilişkin olarak elde edilen bulgular çerçevesinde; öğrenme biçiminin rasyonel ve bağımlı karar

verme stilleri üzerinde herhangi anlamlı bir etkisi bulunmadığı, sezgisel, kaçınan ve anlık karar verme stilleri üzerinde negatif yönde bir etkisinin bulunduğu, öğrenme biçimlerinin karar verme stillerini kısmen yordadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle karar verme stilineki %14.6 'lık değişimin öğrenme biçimlerine bağlı olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre öğrenme biçimleri karar verme stillerini etkilemektedir. Bu etkinin sezgisel, kaçınan ve anlık karar verme davranışının azaltılması yönünde olduğu görülmektedir. Kolb (1984) öğrenme biçimi modelinde, aktif yaşantı becerisine sahip bireylerin yaşantıları sonucunda elde ettikleri bilgileri problem çözmeye ve karar vermede kullanabildikleri belirtilmektedir. Ayrıca, Sporeles ve Sporeles (1990), araştırmalarında, karar verme stili ve öğrenme biçimi arasındaki ilişkiden yola çıkarak, karar verme stiline öğrenilebilen bir alışkanlık olduğunu, öğrenme biçimlerinin karar verme stillerini etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenme biçimlerinin sınıflandırılmasında karar verme ve karar verme süreci ile ilişkili boyutlar bulunduğunu, bireylerin geçmiş yaşantılarından öğrendiğini ve öğrenme biçimine göre karar verme stiline oluşturduğunu belirtmektedirler.

Elde edilen bulgular lider yöneticilerin karar verme stillerinin öğrenme biçiminden kısmen bağımsız olduğunu göstermektedir. Lider yöneticilerin ağırlıklı rasyonel ve bağımlı karar verme stilleri kullanıldığı dikkate alındığında otokratik liderlik tarzının benimsendiği çıkarımında bulunabilir. Zira yoğun kullanılan karar verme stillerinden bir diğeri olan sezgisel karar vermenin öğrenme biçiminden negatif yönde etkilenmesi lider yöneticilerin daha bürokratik ve hiyerarşik yapı içerisinde karar verme eğiliminde olduklarına işaret etmektedir. Diğer bir ifade ile deneyimleri ve bilgileri o an için belirli bir karara yönlendirse dahi lider yöneticilerin inisiyatif kullanmadan karar verme süreci aşamalarının tamamını kullanarak karar verdiği söylenebilir.

Benzer şekilde korelasyon analizinden elde edilen bulgular ile paralel olarak, öğrenme biçimleri boyutlarından soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı boyutunun araştırmada daha ön planda olması nedeniyle lider yöneticilerin düşünerek ve yaparak öğrenme eğilimleri yüksek kişiler olduğu ifade edilebilir. Öğrenme biçimlerinden faydalanılarak lider yöneticilerin sezgisel, anlık ve kaçınan karar vermelerinin önüne geçilebileceği de görülmektedir. Kuramsal bilgiler ve bulgular

çerçevesinde öğrenme biçiminin karar verme stilleri üzerinde kısmen etkili olduğu, buradan hareketle lider yöneticilerin öğrenme biçimlerinin karar verme stilleri üzerinde anlamlı etkisi vardır şeklinde geliştirilen hipotezin (H1) kısmen desteklendiği ifade edilebilir.

### **9.1.2.2. H2: Lider yöneticilerin kontrol odaklarının karar verme stilleri üzerinde anlamlı etkisi vardır**

Kontrol odağı alt boyutları ile karar verme stilleri alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, rasyonel karar verme stili ile iç kontrol odağı arasında pozitif yönde, kaçınan karar verme stili ile negatif yönde, sezgisel ve bağımlı karar verme stilleri ile pozitif yönde, ilişkiler bulunmaktadır. Anlık karar verme stili ile iç kontrol odağı arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. İç kontrol odaklı lider yöneticilerin rasyonel karar verme stilini daha fazla benimsedikleri ve kaçınan karar verme stilinden uzak durdukları söylenebilir. Bu bağlamda, iç kontrol odağına sahip lider yöneticilerin dış etkenlerden bağımsız ve eldeki mevcut veriyi tam değerlendirerek karar aldıkları, problemlerle yüzleşmekten çekinmedikleri, olayları değerlendirirken kuramsal yaklaşımlardan faydalandıkları, yine de duruma göre kararlarında sezgilerine de yer verdikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular kuramsal çerçeve ile tutarlılık göstermektedir. Genel olarak kontrol odağının karar verme davranışı ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Candangil ve Ceyhan, 2006:81). Boyutlar açısından ise, iç kontrol odağına sahip lider yöneticilerin karar sürecinde daha fazla zamana ve bilgiye ihtiyaç duyması, seçim sürecinde özenli ve titiz davranması nedeniyle rasyonel karar verme stilini, deneyimleri yönünde karar vermesi açısından da sezgisel karar verme stilini kullanması beklenen bir sonuçtur (Yaşar, 2011). Yapılan bir diğer araştırmada, lider yöneticilerin çoğunlukla sezgisel karar verme stiline sahip olduğu saptanmıştır (Vidaček-Hainš vd., 2010). Bu sonuçlar, iç kontrol odağına sahip lider yöneticilerin kaçınan karar verme stiline sahip lider yöneticilere oranla daha fazla rasyonel ve sezgisel karar verme stilini kullandıklarına ilişkin araştırma bulgularını desteklemektedir.

Nitekim Scott ve Bruce (1995) tarafından yapılan araştırmada da rasyonel karar verme stiline sahip bireylerin iç kontrol odaklı olduğu, iç kontrol odaklı lider kişilerin rasyonel karar verme stilini bağımlı ve kaçınan karar verme stiline sahip

kişilere oranla daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Phares (1972) de iç kontrol odaklı bireylerin çevreleri üzerinde denetimlerinin bulunduğunu ve karar verirken kendi düşünceleri yönünde hareket ettiklerini belirtmiştir (Çolakkadıoğlu, Önder ve Avcı, 2011:320). Çoban ve Hamamcı (2006) da araştırmalarında iç kontrol odaklı bireylerin dış kontrol odaklı bireylere göre, daha az kararsızlık durumu ile karşılaştıklarını ve iç kontrol odaklıların, dış kontrol odaklılara göre rasyonel karar verme stilini daha fazla kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca, rasyonel karar verme stili ile iç kontrol odağı arasındaki pozitif ilişki, iç kontrol odaklıların girişimci, atılgan bir yapıya sahip olmaları ile eşleştirildiğinde, daha önce elde edilen rasyonel karar verme stili ile kaçınan karar verme stilinin arasındaki ilişkinin negatif yönde anlamlı ilişkili olması bulgusuyla da örtüşmektedir.

Yaşar (2011) tarafından yapılan araştırmada da kaçınan karar verme stiline sahip kişilerin benzer şekilde durum hakkında daha fazla bilgi toplayan, planlayan ve değerlendiren, rasyonel bir yol izleyenlerle negatif ilişkili oldukları ve bu kişilerin davranışları ile sonuçları arasında ilişki kuramadıkları, yani dış kontrol odaklı oldukları raporlanmıştır. Bu bulgu, iç kontrol odaklı lider yöneticilerin rasyonel karar verme stilini, kaçınan karar verme stiline göre daha fazla kullandıkları bulgusu ile paralellik göstermektedir. Rasyonel karar verme stiline sahip lider yöneticilerin eylemlerinin sonuçlarını güçlü bir şekilde kendi içlerinde aradıklarını, kaçınan karar verme stilini kullananların ise, eylemleri sonucunda oluşan durumların sebeplerini beklediği üzere kendi dışlarında aradıkları görülmektedir.

Diğer yandan, özgürlüklerine düşkün, kısıtlamalara tepkili, etkili ve bağımsız bir kişilik yapısına sahip olan iç kontrol odağına sahip bireylerin, baskılara karşı boyun eğmeyen, kendi yargılarına güvenen, duygularını ifade etmede zorlanmayan, başkalarının onayına çok fazla ihtiyaç duymayan (Gökçınar, 2011:25), olaylara objektif yaklaşan, savunmacı yapıları zayıf, olumsuzluklara direnen ve psikolojik olarak az etkilenen bir yapıda olmaları nedeniyle, bağımlı karar verme stiline sahip olmaları beklenmemektedir. Ancak, araştırma bulgularına göre iç kontrol odağı ile bağımlı karar verme stili arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir. Beklenen sonuç, iç kontrol odağına sahip lider yöneticilerin karar verirken bağımlı olamayacağı yönündedir. Bunun nedeninin örneklem grubunun özelliklerinden ya da

kurumlardaki hiyerarşik yapıdan kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir. Lider yöneticilerin duruma göre bağımlı karar verme stilini seçmeleri düşündürücü bir husus olarak ifade edilebilir.

Ayrıca, lider yöneticilerin iç kontrol odağına sahip olması, onların karmaşık problemleri kolaylıkla tespit edebileceğine, değerlendirebileceğine ve çözebileceğine işaret etmektedir. Ancak sorunların çözümünde kişisel çözüm yollarını daha fazla tercih ettikleri göz ardı edilmemelidir. Lider yöneticilerin iç kontrol odaklı olmaları nedeniyle, amaçlara ulaşmada etkili yollar kullandıkları, geleceğe ilişkin uzun vadeli planlar yapabildikleri, geleceklerini etkileyebilme konusunda kendilerine güvendikleri, yüksek motivasyona sahip, kendi kendini motive edebilen yapılarının olduğu da söylenebilir.

Dış kontrol odağı ile karar verme stilleri alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; dış kontrol odağı ile rasyonel, bağımlı ve anlık karar verme stilleri arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmazken, dış kontrol odağı ile sezgisel ve kaçınan karar verme stilleri arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmaktadır. Bu bulgu bize kaçınan karar verme stilini kullanan lider yöneticilerin eylemlerini kendi dışlarında aradıkları düşüncesini desteklemektedir. Dış kontrol odaklı lider yöneticilerin rasyonel olmaması ise beklenen bir durumdur. Dış kontrol odağı ile rasyonel karar verme stili arasındaki bu paralellik kuramsal bilginin öngördüğü ilişki ile örtüşmektedir.

Sezgisel ve kaçınan karar verme stili ile dış kontrol odağı arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Benzer bir bulgu Yaşar (2011) tarafından yapılan araştırmada da tespit edilmiştir. Nitekim bir başka araştırmada da dış kontrol odaklı bireylerin karar verme davranışından kaçınma eğilimi içinde olduklarını raporlamıştır (Adalbjarnardottir, 1995) Bu sonuçlar araştırmada bulguların, dış kontrol odaklı kişilerin sezgisel, kaçınan ve anlık karar verme stilini rasyonel stile göre daha fazla tercih ettikleri bulgusunu desteklemektedir. Öte yandan, dış kontrol odağı ile bağımlı karar verme stili arasında ilişkinin bulunmaması alan yazındaki kuramsal bilgiler ile çelişmektedir.

Araştırmada elde edilen bilgiler, iç ve dış kontrol odaklı bireylerin farklı karar stillerini kullandıklarını göstermektedir. Kaplan, Reneau ve Whitecotton (2001) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir sonuca ulaşılmış ve kontrol odağı

merkezine göre karar verme davranışının farklılık gösterdiği, yani iç kontrol odaklı bireyler ile dış kontrol odaklı bireylerin kararlarının birbirinden farklılaştığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda dış kontrol odaklı bireylerin iç kontrol odaklı bireylere oranla karar sürecinde başkalarının görüşlerine daha bağımlı karar verme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir.

Lider yöneticilerin kontrol odağının karar verme stilleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla “*H2: Lider yöneticilerin kontrol odaklarının karar verme stilleri üzerinde anlamlı etkisi vardır*” şeklinde geliştirilen hipoteze ilişkin olarak elde edilen bulgular çerçevesinde; iç kontrol odağının bağımlı ve anlık karar verme stilleri üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı, rasyonel ve sezgisel karar verme stilleri üzerinde pozitif bir etkiye ve kaçınan karar verme stili üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu, karar verme stilineki % 38,7’lik değişimin iç kontrol odağına bağlı olduğu görülmüştür. Buradan hareketle iç kontrol odağının karar verme stilini yordadığı tespit edilmiştir.

İç kontrol odaklılığın rasyonel ve sezgisel karar verme stillerini olumlu yönde etkilediği sonucundan hareketle, iç kontrol odağına sahip lider yöneticiler rasyonel ve sezgisel karar verme stillerini daha fazla benimsedikleri ve kaçınan karar verme stilinden uzak durmayı tercih ettikleri söylenebilir. İç kontrol odağının bağımlı ve anlık karar verme stilleri üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmaması nedeniyle, lider yöneticilerin iç kontrol odaklı olmalarının bağımlı ve anlık karar verme stillerini etkileyip etkilemediği yönünde bir değerlendirme yapılamamıştır. Koralasyon analizinde iç kontrol odağı ile bağımlı karar verme stili pozitif yönde, anlamlı bir ilişkilinin bulunduğu ancak bu ilişkinin düşük olduğu görülmektedir.

Diğer yandan, dış kontrol odağının rasyonel ve bağımlı karar verme stilleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı, sezgisel, kaçınan ve anlık karar verme stilleri üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu, karar verme stilineki % 14.6 ‘lık değişimin dış kontrol odağına bağlı olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle dış kontrol odağının karar verme stilini yordadığı görülmüştür.

Dış kontrol odağına sahip lider yöneticilerin daha çok problemle yüzleşmekten ziyade kaçınmayı tercih ettikleri, karar verme zorunda kaldıklarında sezgilerine dayanarak ve o an problemi çözmeye yönelik hareket ettikleri ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde bu durumun beklenen bir durum olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularında dış kontrol odağının bağımlı karar verme stili üzerinde bir etkiye sahip olmamasının örneklem grubunun ve kurumların özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmektedir. Araştırma bulgularının aksine Efiltili (2006), dış kontrol odaklı bireylerin, içinde buldukları grubun kurallarına, kendi inanışlarına ters olsa da iç kontrol odaklı bireylerden daha fazla uyduklarını, grubun değerlerini daha fazla benimsediklerini, grup baskısına boyun eğdiklerini ve gruba uyum sağlamayı tercih ettiklerini ifade etmektedir. Diğer yandan, dış kontrol odaklı bireyler bağımlı bir kişilik yapısına sahiptirler. Kendilerine karşı güvensiz olmaları nedeniyle başkalarına itaati tercih etmekte ve olumsuzluklardan çabuk etkilenmektedirler. Haklarını arayamadıkları için diğer bireylerin istek ve arzularını daha ön planda tutmaktadırlar. Silvester, Anderson-Gough vd. (2002) ile Loosemore ve Lam (2004) tarafından yapılan araştırmalarda da dış kontrol odağı yüksek bireylerin, çevreleri üzerinde denetimleri zayıf, güvensiz ve pasif tipte bireyler oldukları belirtilmektedir. Ayrıca dış kontrol odağına sahip bireyler karar verme sürecinde daha bağımlı hareket ettiğine ilişkin literatürde başka araştırmalar da yer almaktadır (Demir, 1998; Lease, 2004; Yazar, 1996; Candangil ve Ceyhan, 2006). Araştırma bulgularında dış kontrol odağının bağımlı karar verme stili üzerinde bir etkiye sahip olmamasının örneklem grubunun ve kurumların özelliklerinden kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmektedir.

Elde edilen bu bulgu, Scott ve Bruce (1995), Kaplan, Reneau ve Whitecotton (2001) ve Yaşar (2011) ile uyumludur. İç kontrol odaklı lider yöneticilerin sorumluluk üstlenme konusunda daha cesur olmaları, daha serbest çalışma isteği duymaları, daha yetkin olduklarına inanmaları, araştırmaya ve bilgi edinmeye meraklı olmaları rasyonel karar verme stili üzerindeki pozitif etkiyi açıklamaktadır. Nitekim dış odaklı lider yöneticilerin daha kaçınan davranışları, karar vermede eldeki mevcut bilgiyi kullanmaları ve sezgilerine dayalı karar vermeleri olağan karşılanabilir.

Bu araştırma bulguları doğrultusunda iç kontrol odağına sahip lider yöneticilerin rasyonel ve sezgisel karar verme stilini kullandıkları, rasyonel ve deneyime dayalı doğru kararlar verebilmesi için lider yöneticilerin iç kontrol odaklı olmalarının önemli olduğu, lider yöneticilerin kuramsal yaklaşımları dikkate alarak ve mevcut bilgileri tam olarak değerlendirerek karar verdiği, problemleri çözmede istekli oldukları, problemlerle yüzleşmeyi tercih ettikleri, problemin çözüme kavuşturulması



için detaylı inceleme yaptıkları, ancak aynı zamanda kararlarında sezgilerine de gerektiğinde yer verdikleri ve lider yöneticilerin kontrol odaklarının karar verme stillerini kısmen etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu kapsamda lider yöneticilerin kontrol odaklarının karar verme stilleri üzerinde etkisinin olduğuna yönelik olarak geliştirilen hipotez (H2) kısmen desteklenmiştir.

### **9.1.2.3.H3: Lider yöneticilerin kontrol odaklarının karar verme stilleri üzerinde anlamlı etkisi vardır**

Genel olarak kontrol odağı ile öğrenme biçimi arasındaki ilişkilere incelendiğinde iç kontrol odağı ile öğrenme biçimi arasında pozitif yönde, dış kontrol odağı ile negatif yönde ilişkiler bulunduğu görülmektedir.

Kontrol odağı alt boyutları ile öğrenme biçimleri alt boyutları açısından ise, iç kontrol odağı ile aktif yaşantı öğrenme boyutu arasında pozitif yönde, somut yaşantı arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Buradan iç kontrol odaklı lider yöneticilerin yaparak öğrenmeyi benimsedikleri, sezgisel ve hissederek öğrenmeyi tercih etmedikleri söylenebilir. Bu kapsamda lider yöneticilerin büyük çoğunluğunun (n=314, %86) iç kontrol odaklı olması ile öğrenme sürecinde düşünen ve yaparak öğrenen soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme biçimlerini benimsemeleri birbirini destekleyen bulgular olarak tespit edilmiştir. Çünkü iç kontrol odaklı bireyler sahip olduklarının kendi davranışlarından kaynaklandığının, kararlarının ve çabalarının sonucunda öğrenme sürecinde başarılı olduklarının bilincindedirler. Başka bir ifade ile bireysel gayretleri, davranışları ve yetenekleri ile sonuçları etkileyebileceklerine inanmaktadırlar. Bu nedenle deneyimleri sonucunda elde ettiklerini, problem çözme ve karar verme aşamasında kullanabildikleri yani aktif yaşantı öğrenme biçimini benimsedikleri ifade edilebilir. Bu bulgu iç kontrol odaklı lider yöneticilerin yaparak öğrenmeyi daha fazla tercih ettikleri, edindikleri deneyimleri yansıttıkları bulgusu ile örtüşmektedir.

Dış kontrol odağı ile soyut yaşantı arasında pozitif yönde, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğu bulgulanmıştır. Bu kapsamda, dış kontrol odaklarının öğrenmede hislerini öne aldıkları, deneyimlere açık oldukları ancak, deneyimleri sonucunda elde ettikleri durumları öğrenme sürecine aktarmadıkları söylenebilir.

Alanyazında iç kontrol odaklı veya dış kontrol odaklı olmanın diğer birçok kişisel özellik gibi öğrenme biçimi ile ilişkili bulunduğu belirtilmektedir (Keleş, 2009; Burçak, 2011:3). Clere (1995)'e göre iç kontrol odaklılar soyut kavramsallaştırma boyutuna daha yatkınken hem iç kontrol odaklılar hem dış kontrol odaklılar aktif yaşantı boyutuna sahiptir; ancak, yansıtıcı gözlem boyutu özelliklerine sahip değildir. Hamdi, Pourheidari ve Moradi (2015) ayırtıran ve değiştiren öğrenme biçimlerinin iç kontrol odaklılar ile anlamlı ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Alizadeh (2015) dış kontrol odaklılık ile yansıtıcı gözlem boyutu arasında negatif bir ilişki olduğunu rapor etmiştir. Ponto ve arkadaşları (2014) öğrenme biçimlerinin kontrol odağı üzerinde etkisi olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçların, araştırmada elde edilen sonuçlarla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Elde edilen bu bulgu Deryakulu (2002), Keleş (2009), Kormanik ve Rocco (2009), Kesici, Şahin ve Aktürk (2009) ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile uyumludur. İç kontrol odaklı lider yöneticilerin kişilik özelliklerinden dolayı daha gelişime açık olmaları, içsel güdülerinin daha yüksek olması ve yönlendirmeyi daha rahat yapabilmeleri gibi pozitif özellikler deneyimleme ile birlikte öğrendiklerini uygulamakta zorlanmadıklarını göstermektedir. Diğer yandan dış kontrol odaklı lider yöneticiler-ki araştırmada lider yöneticilerin iç kontrol odaklı olduğu tespit edilmiştir- öğrenmeye ve gelişime kapalıdır şeklinde bir çıkarımda bulunulabilir.

Kontrol odağı ile öğrenme biçimleri arasında bir ilişkinin bulunmadığına ilişkin araştırmalarda bulunmaktadır. Bunlardan birisi olan ve Jackson (1989) tarafından yapılan araştırmada, iç kontrol odaklılık ile başarı arasında olumlu yönde anlamlı ilişki tespit edilmesine rağmen, öğrencilerin kontrol odakları ile öğrenme biçimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Lider yöneticilerin kontrol odağının öğrenme biçimleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla “*H3: Lider yöneticilerin kontrol odaklarının karar verme stilleri üzerinde anlamlı etkisi vardır*” şeklinde geliştirilen hipoteze ilişkin olarak elde edilen bulgulara göre; iç kontrol odağının öğrenme biçimleri üzerinde pozitif bir etki yarattığı, dış kontrol odağının öğrenme biçimleri üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

İç kontrol odaklı bireylerin motivasyonu yüksek, kendi kendini motive edebilen bir yapıda olmaları, öğrenme faaliyetlerinde sorumluluk alabilmeleri gibi özelliklerinin, onların öğrenme sürecindeki davranışlarını etkilediği söylenebilir. Çünkü iç kontrol odaklı bireylerin, becerilerini göstermeye ve uygun etkinlikler yaratarak bunları sergilemeye meyilli olmaları nedeniyle yaparak öğrenme biçimine yöneldikleri görülmektedir. Ayrıca, iç kontrol odaklı bireyler aynı zamanda çevrelerini devamlı olarak kontrol eden, içinde buldukları olumsuz durumları değiştirebilen, kendi lehine çevirmeye çalışan kişilerdir. Yeni fırsatları keşfetme ve kaynakları arayıp bulma yetenekleri bulunmaktadır. Çevrelerindeki uyarıcıları ve ipuçlarını amaçlarına yönelik olarak iyi değerlendirebilmekte ve eylemlerini buna göre ayarlayabilmektedirler. Bu özellikleri nedeniyle öğrenme sürecinde düşünen ve düşündüklerini uygulayan özelliğe sahiptirler. Yaratıcı olmaları nedeniyle de düşünce ile uygulamayı birleştirebilen bir yapıları vardır. Lider yöneticilerin araştırmacı ve bilgi toplamaya istekli, entelektüel ve akademik etkinliklerde bulunmayı sevmeleri nedeniyle öğrenme sürecinde aktif olmayı tercih ettikleri değerlendirilmektedir.

Kuramsal bilgiler ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda lider yöneticilerin kontrol odağı merkezinin öğrenme sürecinde etkili olduğu, öğrenme biçimlerini iç kontrol odaklılığın pozitif yönde, dış kontrol odaklılığın negatif yönde etkilediği görülmektedir. Sonuç olarak, lider yöneticilerin kontrol odağına göre öğrenme biçimleri değişmektedir.

Bu kapsamda lider yöneticilerin kontrol odaklarının öğrenme biçimlerini etkilediğine yönelik olarak geliştirilen hipotez (H3) desteklenmiştir.

#### **9.1.3.4. H4: Lider yöneticilerin karar verme stilleri öğrenme biçimlerine göre farklılaşmaktadır**

Lider yöneticilerin karar verme stillerinin öğrenme biçimlerine göre farklılaştığına yönelik olarak geliştirilen “H4: Lider yöneticilerin karar verme stilleri öğrenme biçimlerine göre farklılaşmaktadır” şeklindeki hipoteze ait bulgulara göre; bağımlı karar verme stili dışındaki karar verme stillerinin öğrenme biçimlerine göre farklılaştığı (F=1.009, F=3.204, F=7,384, F=6,004, p<.05) görülmektedir.

Farklılaşmanın nereden kaynaklandığına yönelik yapılan incelemeye göre; Soyut Kavramsallaştırma (SY) ve Aktif Yaşantı (AY) (**ayrıştırıcı**) öğrenme biçimine sahip

lider yöneticilerin, Somut Yaşantı (SY) ve Yansıtıcı Gözlem (YG) (**değiştiren**) öğrenme biçimine sahip olanlara göre daha rasyonel; Somut Yaşantı (SY) ve Aktif Yaşantı (AY) (**yerleştiren**) öğrenme biçimine sahip olanların, Soyut Kavramsallaştırma (SY) ve Yansıtıcı Gözlem (YG) (**özümseyen**) öğrenme biçimine sahip olanlara göre daha sezgisel ve anlık, Soyut Kavramsallaştırma (SY) ve Aktif Yaşantı (AY) (**ayrıştıran**) öğrenme biçimine sahip olanlara oranla daha sezgisel, kaçınan ve anlık karar verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, Somut Yaşantı (SY) ve Yansıtıcı Gözlem (YG) öğrenme biçimine sahip olanların Soyut Kavramsallaştırma (SY) ve Aktif Yaşantı (AY) (**ayrıştıran**) ve Soyut Kavramsallaştırma (SY) ve Yansıtıcı Gözlem (YG) (**özümseyen**) öğrenme biçimine sahip olanlara göre daha kaçınan ve anlık karar verdikleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak lider yöneticilerin karar verme stilleri öğrenme biçimlerinden etkilenmekte, öğrenme biçimi farklı lider yöneticilerin farklı karar verme stiline sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda lider yöneticilerin karar verme stillerinin öğrenme biçimlerine göre farklılaştığına yönelik olarak geliştirilen hipotezin (H4) desteklendiği görülmektedir.

#### **9.1.3.5. H5: Lider yöneticilerin karar verme stilleri kontrol odaklarına göre farklılaşmaktadır**

Lider yöneticilerin karar verme stillerinin kontrol odaklarına göre farklılaştığı yönünde geliştirilen “H5: Lider yöneticilerin karar verme stilleri kontrol odaklarına göre farklılaşmaktadır” şeklindeki hipoteze ait bulgulara göre; rasyonel, kaçınan ve anlık karar verme stiline göre farklılaştığı, sezgisel ve bağımlı karar verme stillerinin ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Kontrol odağı boyutları açısından incelemede ise; rasyonel karar verme stili açısından iç kontrol odaklılar lehine, kaçınan karar verme stili ve anlık karar verme stili açısından dış kontrol odaklılar lehine bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Yani lider yöneticilerin karar verme stilleri kontrol odaklarından etkilenmekte, kontrol odağı farklı lider yöneticilerin farklı karar verme stiline sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, lider yöneticilerin karar verme stillerinin kontrol odaklarına göre farklılaştığına yönelik olarak geliştirilen hipotezin (H5) kısmen desteklendiği ifade edilebilir.

### **9.1.3.6. H6: Lider yöneticilerin karar verme stilleri demografik faktörlere göre farklılaşmaktadır**

#### **9.1.3.6.1. Yaş**

Karar verme stillerinin yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik olarak yapılan değerlendirmeler sonucunda sadece sezgisel karar verme stiline göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, diğer yaş gruplarına göre ise bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

Anlamlı farklılık tespit edilen sezgisel karar verme stiline farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için yapılan değerlendirmelere göre, sadece 45-54 arası yaş grubu lider yöneticilerin, 35-44 arası yaş grubu lider yöneticilere oranla daha fazla sezgisel karar verme stiline sahip oldukları, diğer bir deyişle 45-54 yaş grubundaki lider yöneticilerin karar vermede 35-44 yaş grubundakilere oranla daha sezgisel davrandıkları tespit edilmiştir.

Buradan hareketle kısmen de olsa yaş ilerledikçe sezgisel karar verme stiline bir artış gözlemlendiği, lider yöneticilerin, mesleğin son yıllarına doğru edinilen tecrübe ve deneyimleri daha fazla kullanma eğiliminde oldukları, meslek hayatlarında edindikleri tecrübe ve deneyimlerinin arttığı, kazanılan deneyimlerin karar verme stillerine yansiyarak daha sezgisel karar vermeye yöneldikleri söylenebilir. Ayrıca, karar verme sürecinde bilgi toplamak için harcanan zaman, yapılan analizlerin fazlalığı göz önüne alındığında, yaşça büyük lider yöneticilerin daha fazla sezgisel karar verme eğiliminde oldukları ifade edilebilir.

Araştırmalar, karar verme davranışının öğrenilmiş bir davranış olarak yaşla beraber niteliğinin arttığını ortaya koymuştur (Klayman, 1985). Araştırma bulgularının aksine, Alver (2003) tarafından yapılan araştırmada karar verme stillerinin yaşa göre farklılaşmadığı, Scott ve Bruce (1995), Loo (1999), Yaşar (2011) tarafından yapılan araştırmalar da ise yaş ile birlikte rasyonel karar vermenin arttığı, sezgisel karar vermeden uzaklaşıldığı saptanmıştır.

Sonuç olarak sezgisel karar verme stillerinin yaş gruplarına göre kısmen farklılaştığı, bu kapsamda lider yöneticilerin karar verme stillerinin yaşa göre farklılaştığına yönelik olarak geliştirilen hipotezin (H6a) kısmen desteklendiği söylenebilir.

### 9.1.3.6.2. Cinsiyet

Karar verme stillerinin cinsiyete göre, sadece bağımlı karar verme stilinde farklılaştığı ve erkeklerin kadınlara nazaran karar vermede daha bağımlı davrandığı bulunmuştur. Buradan erkek lider yöneticilerin kadın lider yöneticilere oranla daha bağımlı karar verdikleri, kadın lider yöneticilerin daha esnek karar verme yapısına sahip oldukları ifade edilebilir.

Araştırma bulguları, Gürçay (1998), Kesici (2002), Deniz (2002), Candangil ve Aydoğan (2006) tarafından yapılan araştırmalarla farklılaşma olduğu yönündeki bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Ancak, Kesici (2002) ve Deniz (2002) tarafından yapılan araştırmada farklılaşmanın kızların, erkeklere nazaran daha rasyonel karar verme stiline sahip oldukları, Gürçay (2002) tarafından yapılan araştırmada ise erkeklerin daha çok kaçınan karar verme stilini kullandıkları tespit edilmiştir. Başka bir araştırmada ise kızların bağımlı karar verdikleri, erkeklerin ise bağımsız karar verdikleri sonucu bulgulanmıştır (Karakaş, 1999). Bu araştırmaların aksine Loo (1999), Alver (2003), Baiocco ve arkadaşları (2009), Yaşar (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da karar verme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Toplumumuzda, yetiştirilme tarzları nedeniyle erkeklerin daha bağımsız karar verme stiline sahip olacağı düşünülmektedir. Araştırmada, kadınların erkeklere oranla daha fazla itaat eden, boyun eğen, mevcut ile yetinmesi istenen konumda olmaları ve daha kontrollü davranmaları yönündeki beklentinin, onların daha bağımlı davranmalarına neden olduğu (Kuzgun, 1993) düşüncesinin aksine, erkek lider yöneticilerin kadın lider yöneticilere oranla daha fazla bağımlı karar verme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Erkeklerin bağımlı karar verme stilini kullanmalarının nedeni, günümüzde karar vermede çevrenin baskı ve kontrolünü kadınlara nazaran daha güçlü hissetmeleri, yönetsel beklentilerin daha yüksek olması, sorumluluk alma aşamasında çevrelerine ve üst yönetime daha fazla bağımlı olmasından kaynaklandığı, yapılan diğer araştırma sonuçları ile bu araştırma arasındaki farklılığın ise sektörel ve örneklem grubunda bulunan katılımcıların özelliklerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Ayrıca, alınan eğitim ve kültürel değişiminde diğer karar verme stillerinde farklılaşma olmamasının nedeni olduğu düşünülebilir.

Ayrıca, ayrıştırıcıların üstlerinden sürekli geri bildirim beklentileri, özümseyenlerin öğrenme sürecinde en önemli unsurun eğiticinin veya üstlerinden bilgi kaynağı olduğuna inanmaları, bilginin uzman kişilerden alınması ve onların can kulağı ile dinlenmesi gerekliliği, karar verme stili ile cinsiyet arasında bulguların erkek lider yöneticilerin bağımlı karar verme stiline sahip olmasının nedenlerinden biri olarak da değerlendirilebilir. Bu kapsamda lider yöneticilerin karar verme stillerinin cinsiyete göre farklılaştığına yönelik olarak geliştirilen hipotezin (H6b) kısmen desteklendiği ifade edilebilir.

#### **9.1.3.6.3. Eğitim seviyesi**

Lider yöneticilerin karar verme stillerinin eğitim seviyesine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, lider yöneticilerin karar verme stillerinin eğitim seviyesinden etkilenmediği, farklı eğitim seviyesine sahip lider yöneticilerin karar verme stillerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

Kişinin eğitim seviyesinin onun değerleri ve bilişsel öncelikleri ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Hambrick ve Mason, 1984). Eğitim seviyesinin yükselmesinin, kişisel yargılara dayalı karar vermeyi azalttığı, toplanan bilgi miktarını ve analiz edilerek kullanma yeteneğini arttığı bilinmektedir. Ancak araştırmada bu yönde bir bulgu elde edilememiştir. Araştırma bulgularının aksine eğitim seviyesinin karar verme stillerine göre farklılaştığına yönelik araştırmalarda bulunmaktadır. Bu bağlamda Yaşar (2011) tarafından yapılan araştırmada yüksek lisans mezunlarının hem lisans hem doktora mezunlarına göre karar verme stili açısından farklılaştıkları, yüksek lisans mezunlarının daha rasyonel karar verme stilini tercih ettikleri raporlanmıştır.

Karar verme stillerinin eğitim durumuna göre farklılaşmamasının nedenin, lider yöneticilerin almış oldukları eğitimlerle ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir. Eğitim politikaları gereği lider yöneticilerin birbirlerine benzer eğitimlere tabi tutularak meslek hayatlarına başladıkları, meslek hayatları boyunca da benzer hizmet içi eğitimlerden geçerek mesleklerine devam ettikleri söylenebilir. Ayrıca, tüm öğretmenlerin belki bir gün yönetim kademesinde görev alabileceğinin düşünülmemesi, tüm eğitim seviyelerinde bilinçli olarak karar verme denemeleri yapacak durumlarla karşılaşacak şekilde karar verme denemelerini içeren derslerin bulunmaması, alınan derslerdeki teorik bilgilerin uygulamaya yansıtılmaması da

farklılaşmamanın nedenleri arasında sayılabilir. Bu kapsamda lider yöneticilerin karar verme stillerinin eğitim seviyesine göre farklılaştığına yönelik olarak geliştirilen hipotez (H6c) desteklenmemiştir.

#### **9.1.3.6.4. Bulunulan konum**

Lider yöneticilerin karar verme stillerinin bulunulan konuma göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle lider yöneticilerin karar verme stillerinin konumlarına göre değişmediği ve konumun karar verme stilini etkilemediği ifade edilebilir.

Yönetim sürecinde lider yöneticilerin devamlı olarak birbirlerinin yerine vekâlet etmeleri, gün içinde yan yana bulunmaları, benzer durumlara, benzer çözümler üretmek zorunda kalmaları gibi nedenler bu farklılaşmamanın nedenleri arasında sayılabilir. Bu kapsamda lider yöneticilerin karar verme stillerinin bulunulan konuma göre farklılaştığına yönelik olarak geliştirilen hipotez (H6ç) desteklenmemiştir.

#### **9.1.3.6.5. Bulunduğu konumda çalışma süresi**

Bulunduğu konumda çalışma süresine göre anlık karar verme stili açısından 1-2 yıl arası çalışan lider yöneticiler ile 3-4 yıl arası çalışanlar arasında bir farklılık olduğu, 3-4 yıl arası çalışan lider yöneticilerin, 1-2 yıl arası çalışan lider yöneticilere oranla daha anlık karar verme stilini tercih ettikleri görülmektedir.

Bu bulgudan hareketle, lider yöneticilerin konumlarının ilk yıllarında elde ettikleri bilgi, tecrübe ve deneyimler ışığında 3'üncü ve 4'üncü yıllarda anlık karar verme stiline yöneldikleri görülmektedir. Yöneticilerin tecrübesine yönelik olarak karar durumunun geçmişte karşılaşılan bir durumla benzerliğinin artması sonucunda, çözüme ait daha az seçenek türetildiği ve eldeki mevcut bilgi ile çabucak karar verildiği belirtilmektedir (Simons ve Thompson, 1998). Ayrıca görev süresinin uzunluğunun kararın kalitesine olumsuz etkili olduğu ifade edilmektedir (Yaşar, 2011). Elde edilen diğer bulgular doğrultusunda bulunulan konumda çalışma süresinin artması ile lider yöneticilerin anlık karar verme stilinden uzaklaştıkları, rasyonelliğe doğru kaydıkları söylenebilir. Sonuç olarak araştırma bulgularına göre, anlık karar verme stillerinin bulunduğu konumda çalışma süresine göre kısmen farklılaştığı ifade edilebilir. Bu kapsamda lider yöneticilerin karar verme stillerinin



bulunulan konuma göre farklılaştığına yönelik olarak geliştirilen hipotez (H6d) kısmen desteklenmiştir.

#### **9.1.3.6.6. Toplam çalışma süresi**

Toplam çalışma süresi 1-5 yıl arası olan lider yöneticiler ile toplam çalışma süresi 21-25 yıl arası olan lider yöneticiler arasında, sezgisel karar verme stili açısından; toplam çalışma süresi 40 yıldan fazla olan lider yöneticiler ile toplam çalışma süresi 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21-25 yıl arası olan çalışanlar arasında kaçınan karar verme stili açısından bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazında yöneticilerinin sahip oldukları deneyimle eylemlerinin sonuçlarını tahmin yeteneklerinin artacağı ve kararlarında sezgilerinin daha fazla öne çıkacağı yönünde bir beklentinin olduğuna dair kuramsal bilgilere rastlanmaktadır. Ancak araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, mesleğin ilk yıllarında (1-5 yıl) bulunan lider yöneticilerin, meslekte 21-25 yıl görev yapan lider yöneticilere oranla sezgisel karar verme stilini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Goll ve Rasheed (2005) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir bulgu elde edilmiş, karar vermede sezgisel davranmanın çalışma süresi ile negatif ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu bulgu araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu bulgudan hareketle mesleğin başında bulunan lider yöneticilerin bilgi ve deneyimlerinin az olması nedeniyle sezgisel karar verme eğilimlerinin arttığı değerlendirilmektedir. Araştırma bulguların aksine araştırmalarda bulunmaktadır. Örneğin, Oğuz (1999) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin karar verme stillerinin çalışma yılına göre farklılaşmadığı bildirilmiştir.

Kaçınan karar verme stili açısından ise 21-25 yıl meslekte bulunan lider yöneticilerin, karar vermekten kaçınmayı tercih ettikleri, çalışma yılının azalmasına paralel olarak kaçınan karar verme stili puanlarının düştüğü görülmektedir. Artan yaşantılarla birlikte kişilerin, rutin davrandıkları, kurallara müdahale etmede çekingenlik gösterdiği, karar anında tereddüt ettikleri tespit edilmiştir (Taylor, 1975). Araştırma bulgularının aksine Yaşar (2011) tarafından yapılan araştırmada çalışma yılı arttıkça rasyonel karar verme eğiliminin arttığı belirtilmektedir. Bu farklılığın eğitim sektöründen kaynaklandığı, yaş ve tükenmişlikle ilgili olabileceği değerlendirilmektedir.

Özetle, sezgisel ve kaçınan karar verme stillerinin toplam çalışma süresine göre kısmen farklılaştığı görülmektedir. Elde edilen bulgular ışığında, lider yöneticilerin karar verme stillerinin toplam çalışma süresine göre farklılaştığına yönelik olarak geliştirilen hipotez (H6e) kısmen desteklenmiştir.

## 9.2. Sonuç

Araştırmada geliştirilen model aracılığıyla değişkenlerin tamamının test edilmesi ve hipotezlerin daha kolay anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır. Karar verme stilleri modelin merkezinde yer almaktadır. Bireysel bir özellik olarak ele alınan öğrenme biçimleri ve kontrol odağının doğrudan karar verme stilleri üzerinde etkili olduğu yönünde hipotezler geliştirilmiştir. Model, öğrenme biçimi ve kontrol odağının karar verme stiline öncülleri olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla karar verme stiline doğrudan etkileri bulunduğu savunulmaktadır.

Bu kapsamda araştırmadan elde edilen sonuçlar kısaca özetlenecek olursa, katılımcı lider yöneticilerin büyük çoğunun erkek, 35-54 yaş arasında, lisans mezunu, müdür yardımcısı konumunda, konumlarında 1-4 yıl arası çalıştıkları ve toplam çalışma sürelerinin 11-25 yıl aralığında olduğu görülmektedir.

Karar verme stilleri açısından lider yöneticilerin rasyonel karar verme stilini ağırlıklı kullandıkları, kontrol odağı açısından iç kontrol odağına, öğrenme biçimi bakımından daha çok aktif yaşantı ve soyut kavramsallaştırma yönelimli, ayırıştırıcı ve özümseyen öğrenme biçimine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Lider yöneticilerin öğrenme biçimlerinin karar verme stilleri üzerindeki etkilerine yönelik olarak, öğrenme biçimlerinin karar verme stilleri üzerinde kısmen etkili olduğu, bu etkinin sezgisel, kaçınan ve anlık karar verme davranışının azaltılması yönünde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, karar verme stillerinin öğrenme biçimine göre farklılaştığı, bu farklılığın ayırıştırıcı, yerleştiren ve değiştiren öğrenme biçimine sahip olanlarda yoğunlaştığı saptanmıştır.

Kontrol odağının karar verme stilleri üzerindeki etkisine yönelik olarak, kontrol odağının karar verme stilleri üzerinde kısmen etkili olduğu, iç kontrol odaklılığın rasyonel karar verme stiline eğilimi arttırdığı, iç kontrol odaklıların kaçınan ve anlık karar verme stilinden uzak durdukları, dış kontrol odaklılığın kaçınan karar verme

stili ve anlık karar verme stili üzerinde etkili olduğu, dış kontrol odaklıların bu stilleri sıklıkla kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Ayrıca rasyonel, kaçınan ve anlık karar verme stilinin kontrol odağına göre farklılaştığı, sezgisel ve bağımlı karar verme stillerinin ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Kontrol odağı ve öğrenme biçimleri açısından ise, lider yöneticilerin kontrol odağı merkezinin öğrenme sürecinde etkili olduğu, lider yöneticilerin kontrol odağına göre öğrenme biçimlerinin değıştiğı, iç kontrol odaklı lider yöneticilerin yaparak öğrenmeyi benimsedikleri, sezgisel ve hissederek öğrenmeyi tercih etmedikleri; dış kontrol odaklıların öğrenmede hislerini öne aldıkları, deneyimlere açık oldukları ancak, deneyimleri sonucunda elde ettikleri durumları öğrenme sürecine aktaramadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Karar verme stillerinin yaş, cinsiyet, bulunulan konumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresine göre kısmen farklılaştığı, eğitim seviyesi ve bulunulan konuma göre ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğrenme biçimlerinin ve kontrol odağının karar verme stilleri ile kontrol odağının öğrenme biçimi üzerindeki etkilerinin varlığı doğrulanmış, karar verme stilinin bir yetenek değil öğrenilebilen bir özellik olduğu ortaya konulmuştur. Elde edilen sonuçların daha önceki araştırmalarla uyumlu olduğu görülmüştür. Bu çalışma diğer araştırmalardan farklı olarak öğrenme biçimi değışkeninin karar verme stilleri üzerindeki etkisini bütüncül bir model içerisinde ele almış, bu yönüyle alan yazına katkı sağlamıştır.

Kısaca lider yöneticilerin şu ana kadar açıklanmaya çalışılan özellikler ile doğmadığı ve bunları yaşantılarının sonucunda elde ettikleri, lider yöneticilerin karar verme stillerinin birçok faktörden etkilendiğı, önemli olanın sonuçların olumlu ya da olumsuz olabileceğinin, birinin diğerinden daha iyi olduğu kesin bulguların bulunmadığının ve bireye göre değışebileceğinin bilinmesidir. Birey açısından önemli olan da bunun farkına varması, davranışlarını ve yaşamını buna göre düzenleyebilmesidir.

### 9.3. Öneriler

#### 9.3.1. Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler

Lider yöneticilerinin yüksek bir değerle (% 86) iç kontrol odağına sahip olmalarının karar verme stilleri ve öğrenme biçimleri üzerinde de anlamlı etkileri olduğu düşünüldüğünde, rasyonel ve deneyime dayalı doğru kararlar verebilmesi için lider yöneticilerin iç kontrol odaklı olmalarının önemli olduğu, tüm lider yöneticilerin iç kontrol odaklılığa yaklaştırılabilmesi için gerek örgüt içinde gerekse örgüt dışında iç kontrol odağı özülüyle desenlenmiş karar verme süreçleri, planlama süreçlerini merkeze alan rasyonel karar verme yeteneğini geliştirici, seminerler ve hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi, uygun örgütsel ortamların yaratılması önerilmekte, böylece kısa vadede lider yöneticilerin uzun vadede de örgütün başarısına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Lider yöneticilerin öğrenme biçimlerinin onların karar verme stillerinde kısmen de olsa fark yarattığı gerçeği ile beraber özellikle ayrıştırma ve özümseme temelli yaklaşımlar ile yerleştirme ve değiştirme yaklaşımlarının sentezlendiği soyut kavramsal ve aktif deneyim öğrenme biçimi odaklı eğitim programlarının desenlenerek yöneticilerin bu sentezleri kazanabilecekleri karar verme egzersizlerine yönelik grup çalışmalarının yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, öğrenme biçimlerinden faydalanılarak lider yöneticilerin sezgisel, anlık ve kaçınan karar vermelerinin önüne geçilebileceği, uygun ve doğru karar verme becerilerinin geliştirebileceği öngörülmektedir. Karar verme stillerinin durumsal etkilere karşı duyarlı olması nedeniyle, lider yöneticilerin karar verme stillerine karşı şu farklı yaklaşımdan birinin seçilmesinin uygun olabileceği değerlendirilmektedir.

- Örgütsel ortamlar belirli karar verme stiline göre düzenlenebilir.
- Örgütsel ortamlar lider yöneticilerin sahip olduğu karar verme stillerine göre düzenlenebilir.
- Lider yöneticilerin gerek tercih ettikleri karar verme stillerine yönelik gerekse yaratıcı uyumsuzluklar ile farklı süreçler aracılığıyla hem sahip oldukları hem de yabancı bulduklarını hissettikleri karar verme stilleri ile karşı karşıya kalmaları karar verme sürecindeki stresi daha hafif atlatmalarına yardımcı olabilir.
- Söz konusu açıklamalar doğrultusunda lider yöneticilere karar verme egzersizleri yaptırılmalı, yönetici eğitim programlarına liderlik ve karar verme ile ilgili konular eklenerek, uygulama örnekleri ile

zenginleştirilmelidir. Ayrıca, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarınca ve üst makamlarca müfredat gözden geçirilerek yöneticilerin liderlik özelliklerini geliştirici programlar düzenlenmelidir.

Lider yöneticilerin yaş değişkeni ile ilgili karar verme stillerindeki farklılaşmalar dikkate alındığında, yaşça daha büyük yöneticilerin sezgisel, yaşça daha küçük yöneticilerin rasyonel karar verme eğilimlerini dengelemek amacıyla farklı yaşlardaki yöneticilerin ortak kararlar alabileceği ortamlar yaratılarak rasyonel ve sezgisel karar alma noktasında bir denge ortamı oluşturmanın örgütsel kararlardaki verimliliği arttıracığı düşünülmektedir.

Lider yöneticilerin cinsiyet değişkeni ile karar verme stilleri arasında erkeklerin kadınlara göre anlamlı olarak daha bağımlı olduğu ile ilgili bulguya ulaşılmasıyla beraber aritmetik ortalama değerlerinin (kadınlarda ort.:3.3211, erkeklerde ort.:3.5056) birbirine yakın değerler aldığı göz önüne alındığında, kadın ve erkeklerin cinsiyet değişkeni çok fark etmeksizin karar verme sürecinde bağımsız kararlar alabilecekleri ortamların yaratılarak motive edilmesi örgütsel kararların verimliliğinin artırılması noktasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

Lider yöneticilerin eğitim seviyeleri arttıkça karar verme süreçlerinde olumlu yönde farklılaşması beklenirken bu farklılaşmanın olmaması özellikle yüksek lisans ve doktora programları için yönetici/lider eğitiminin daha dikkate alındığı içeriklerle seçenekli de olsa zenginleştirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Lider yöneticilerin karar verme stillerinin bulunulan konuma göre farklılaşmaması birbirlerinden modelledikleri ile ilgili bir bulgu olarak kabul edilebilir. Bu durumun örgüt ortamındaki çeşitliliği ve zenginliği engelleyebileceği düşünüldüğünde, örgüt içinde özellikle bağımsız düşünebilme cesaretine dayalı öz benliğin oluşturulmasına yönelik bir ortamın yaratılması kararların etkinliğini artırıcı bir faktör olarak düşünülebilir.

Yöneticilerin bulunduğu konuma göre karar verme stilleri açısından özellikle 1-2 yıl ile 3-4 yıllık yöneticiler arasında farklılaşmanın olması ve 3-4 yıllık yöneticilerin anlık karar verme eğilimlerinin yüksek oluşu yönetimin ilk yıllarında gösterilen hassasiyetin süreç içerisinde yitirildiği ile ilgili bir bulgu olarak düşünülmektedir. Bu noktada yöneticilere yönelik olarak oluşturulacak sürekli denetim ve değerlendirme faaliyetleri yöneticilerin meslekteki ilk yıllarının hassasiyetini dinamik tutmaya katkı sağlayabilecektir.

Lider yöneticilerin mesleğin ilk yılları ile 21-25 yıllarına oranla daha sezgisel davranması, 40 yıldan sonra ise kaçınan karar verme stiline yönelmeleri özellikle örgütsel kararların oluşumunda yeni yöneticiler, orta kідeme sahip olan yöneticiler ve mesleğin son yıllarında bulunan yöneticilerin etkileşime geçerek birlikte karar verebilecekleri ortamlar yaratılması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle örgüt içinde ve dışında genç ve yaşça daha büyük yöneticileri programlı olarak bir araya getirecek faaliyetler düzenlenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yöneticiler, karar verme sürecini sağlıklı olarak geçirmek istemekte ancak kararlarının sorumluluklarından kaçınmaktadırlar. Bu olumsuzluğun ise karar verme deneyimlerinin artırılarak daha doğru karar verebilecekleri ve verdikleri kararların sorumluluğunu üstlenebilecekleri düşünülmektedir.

### **9.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler**

Bu araştırma, devlet liselerinde çalışan lider yönetici örnekleminde oluşmaktadır. Bu konuda çalışma yapacak araştırmacılar araştırma modelini kullanarak farklı kurum ve sektörlerde benzer araştırmalar yapabilirler.

Karar verme stillerinin belirleyicileri olarak diğer değişkenlerin etkisi de araştırılmaya muhtaç konular olarak görülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Abouserie, R.** (1994). "Sources and Levels of Stres in Relation to Locus of Control and Self Esteem in University Students", *Educational Psychology*, 14 (3), 323-330.
- Acar, A. C.** (1998). "Hava Harp Okulu ve İ.Ü. İşleme Fakültesi Öğrencilerinin Liderlik Yönelimlerine İlişkin Bir Araştırma", *Yönetim Dergisi*, 9 (29), 11-21.
- Acıbozlar, Ö.** (2006). "Yönetici Hemşirelerin Karar Verme Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Adair, J.** (2000). *Karar Verme ve Problem Çözme*, Nurdan Kalaycı (çev.), Gazi Kitapevi, Ankara.
- Adalbjarnardottir, S.** (1995). "How School Children Propose To Negotiate: The Role Of Social Withdrawal, Social Anxiety, and Locus of Control", *Child Development*, 66 (6), 1739-1751.
- Akbaba, A. ve Erenler, E.** (2008). "Otel İşletmelerinde Yöneticilerin Liderlik Yönelimleri ve İşletme Performansı İlişkisi", *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 19 (1), 21-36.
- Akboy, R.** (2005). *Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zekâ*, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Akman, V., Hanoğlu, M.ve Kızıl, C.** (2015). "Liderlik İle Personel Performansı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Şirket İncelemesi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (52), 130-145.
- Aksoy, A. C.** (1992). "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı ve Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, B.** (2012). "Hizmetkâr Liderlik Davranışlarının Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Performans Üzerine Etkisi: Eğitim Sektörü Üzerine Bir Araştırma", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Alizadeh, M.** (2015). "Relationship Between Learning Styles And Creativity With Locus Of Control Among The Students Of Islamic Azad University Ahvaz Branch", *International Journal of Review in Life Sciences*, 5(10), 850-854.
- Alkan, C.** (1992). *Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Alkın, C.** (2006). "Liderlik Özellik ve Davranışlarının Belirlenmesi ve Konuyla İlgili Olarak Yapılan Bir Çalışma", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Allinson, C. W. ve Hayes, J.** (1996). "The Cognitive Style Index: A Measure of Intuition-Analysis For Organisational Research", *Journal of Management Studies*, 33 (1), 119-135.
- Allinson, C. W. ve Hayes, J.** (2011). *The Cognitive Style Index: Technical Manual and User Guide*, Pearson, England.
- Altınışik, S.** (2007). "Öğrenme", *Yönetim ve Organizasyon*, Salih Güney (ed.), Nobel Yayın Dağıtım, 2. Basım, Ankara.
- Altun, F.** (2015). "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri, Problem Çözme Becerileri Ve Alan Başarı Puanları Arasındaki İlişkiler", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Altun, F., Yurga, C., Zahal, O. ve Gürpınar, E.** (2015). "Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Alan Dersleri Başarıları Arasındaki İlişkiler", *e-İnternational Journal of Educational Research*, 6 (3), 46-70.
- Altun, S.** (2005). "Öğrencilerin Özdüzenlemeye Dayalı Öğrenme Stratejilerinin ve Öz Yeterlik Algılarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyete Göre Matematik Başarısını Yordama Gücü", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alver, B.** (2003). "Çeşitli Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Andersen, J. A.** (2000). "Intuition in Managers (Are Intuitive Managers More Effective)", *Journal of Managerial Psychology*, 15 (1), 46-67.
- Anderson, C. R. ve Schneier C. E.** (1978). "Locus Of Control, Leader Behavior And Leader Performance Among Management Students", *Academy of Management Journal*, 21 (4), 690-698.
- Argyris, C. (2001).** "Karar Almanın Önündeki Kişiler Arası Engeller", *Karar Alma*, Ahmet Kardam (çev.), Türk Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) Yayınları, İstanbul.
- Argyris, C.** (2005). "Akıllı İnsanlara Öğrenmeyi Öğretmek", *Lider Geliştirme*, Barış Özçorlu (çev.), Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) Yayınları, İstanbul.
- Arı, E.** (2014). "Temel Kavramlar", *Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, Sevil Büyükalın Filiz (ed.), Pegem Akademi Yayınları, 3.Baskı, Ankara.
- Arroba, T. Y.** (1978). "Decision-Making Style as a Function of Occupational Group Decision Content and Perceived Importance", *Journal Of Occupational Psychology*, 51 (3), 219-226.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C.** (2005). "İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilllerinin Akademik Başarı Düzeyi, Cinsiyet ve Yaş ile İlişkisi", *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 35-48.
- Arslan, H.ve Uslu, B.** (2014). "Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimlerinin İncelenmesi", *e-Uluslararası Eğitim Araştırma Dergisi*, 5 (1), 42-60.



- Aslan, F.** (2013). "Formatör ve Koordinatör Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Algıladıkları Dönüşümsel Liderlik Stilleri ile Adanmışlık Düzeylerinin İlişkisi", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, H.** (2006). "Çalışanların İş Doyumu Düzeylerine Göre Depresyon, Benlik Saygısı ve Denetim Odağı Algısı Değişkenlerinin İncelenmesi", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Astin, F., Closs, J. S. ve Hughes, N.** (2006). "The Self-Reported Learning Style Preferences of Female Macmillan Clinical Nurse Specialists", *Nurse Education Today*, 26 (6), 475-483.
- Aşan, Ö.** (2007). "Motivasyon", *Yönetim ve Organizasyon*, Salih Güney (ed.), Nobel Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B.** (1993). "Kolb Öğrenme Stili Envanteri", *Eğitim ve Bilim*, 17 (87), ss:37-47.
- Aşkın M.** (1981). "Bazı Kişilik Değişkenlerinin Kültürlerarası Sosyal-Psikolojik Açısından İncelenmesi" (*Yayınlanmamış Doçentlik Tezi*), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aşkın, Ö.** (2006). "Öğrenme Stilleri ile İlgili Elektronik Ortamda Yayımlanan Çalışmaların İncelenmesi", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ataseven, N. ve Aytunga, O.** (2015). "Türkiye’de Öğrenme Stilleri Konusunda Yapılan Tezlerin İncelenmesi", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Ağustos, 4, 3 (22), 192-205.
- Atlı, D.** (2009). "İnşaat Sektöründe Öğrenme Stilleri", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. H.** (2007). "Yönetim Fonksiyonları", *Yönetim ve Organizasyon*, Salih Güney (ed.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Aydın, A.** (2008). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme, Öğretim*, PEGEM Akademi, Ankara.
- Aydın, B., Akbağ, M., Tuzcuoğlu, S., Yayıcı, L. ve Ağır, M.** (2005). *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Aydın, B. ve Canel, N.** (2002). "İlköğretim İkinci Kademe Seviyesindeki Ergenlerin Denetim Odağı Özelliklerinin Yaratıcı Düşünceye Etkisi", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 71-84.
- Aydın, Ö.** (1999). "Denetim Odakları Farklı Olan Ergenlerin Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aydınay, A.** (1996). "İş Tatmini ile Denetim Odağı Arasındaki İlişki", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Aygün, Z. ve Karakitapoğlu, L.G.** (2013). “Dönüştürücü Liderliğin Türkiye Bağlamında Yeniden Kavramlaştırılması”, *Türk Psikoloji Dergisi*, Aralık, 28 (72), 105-124.
- Aytürk, N.** (1990). *Yönetme Sanatı*, Emel Yayınevi, 2. Baskı, Ankara.
- Babadoğan, C.** (2000). “Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme”, *Milli Eğitim Dergisi*, 147, ss:61-63.
- Bacanlı, H.** (2000). *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın Dağıtım, 3.Baskı, Ankara.
- Badaracco, J. L.** (1998). "The Discipline of Building Character", *Harvard Business Review*, 76, 114-125.
- Bağlum, O. K.** (2000). “Eğitim Yöneticilerinin Sorun Çözme ve Denetim Odağı İlişkisi”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baiocco, R., Laghi, F. ve D’Alessio, M.** (2009). “Decision-Making Style Among Adolescents: Relationship With Sensation Seeking And Locus Of Control”, *Journal of Adolescence*, 32, 963-976.
- Bakan, İ.** (2009). “Liderlik Tarzları ile Örgüt Kültürü Türleri Arasındaki İlişkiler: Bir Alan Araştırması”, *TİSK Akademi*, 139-172.
- Balkıs, M.** (2006). “Öğretmen Adaylarının Davranışlarındaki Erteleme Eğiliminin, Düşünme ve Karar Verme Tarzları İle İlişkisi”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baransel, A.** (1994). *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi: Klasik ve Neo Klasik Yönetim ve Örgüt Teorileri*, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın No:257, 1. Cilt, İstanbul.
- Bar-Eli, M. ve Raab, M.** (2006). “Judgment and Decision Making in Sport and Exercise: Rediscovery and New Visions”, *Psychology of Sport and Exercise*, 7 (6), 519-524.
- Barzegar, M.** (2011). “The Relationship Between Learning Style, Locus Of Control And Academic Achievement In Iranian Students”, *2nd International Conference on Education and Management Technology*, 13, 195-199.
- Basım, H. N., Çetin, F. ve Meydan, H.** (2009). “Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarında Kontrol Odağının Rolü”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 57-69.
- Basilicato, J. L.** (2010). “Learning Styles in the Instrumental Music Classroom: Student Learning Style Preference and Perceptions of Music Director Teaching Style”, (*Unpublished Master Thesis*), The William Paterson University of New Jersey.
- Baş, G.** (2010). “Beyin Temelli Öğrenme Yönteminin İngilizce Dersinde Öğrencilerin Erişilerine ve Dersle Yönelik Tutumlarına Etkisi”, *İlköğretim Online*, 9 (2), 488-507.
- Başal, H.A.ve Dönmez, A.** (1984). “Çevre Büyüklüğü ve 10-12 Yaş İlkokul Çocuklarında Denetim Odağı (Locus of Control)”, *Eğitim ve Bilim*, 9 (49), 10-19.

- Başaran, İ. E.** (1978). *Eğitim Psikolojisi: Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*, 5. Baskı, Ankara.
- Başaran, İ. E.** (1997). *Eğitim Psikolojisi: Eğitimin Psikolojik Temelleri*, Özkan Matbaacılık, 5. Baskı, Ankara.
- Başaran, İ. E.** (2005). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Ortam*, Nobel Yayınları, 6. Baskı, Ankara.
- Başıbüyük, A., Sülün, A., Bahar, H. H. ve Kışoğlu, M.** (2011). “Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Baskın Öğrenme Stillerinin Tespiti Üzerine Bir Araştırma”, *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi (EÜFBED)*,4 (1), 83-97.
- Başol, G.ve Türkoğlu, E.** (2009). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stilleri İle Kontrol Odağı Durumları Arasındaki İlişki”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 732-757.
- Baştuğ, M.** (2007). Beyin Temelli Öğrenme Kuramının İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılması, (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bateman, T. S. ve Zeithaml, C. P.** (1989). "The Psychological Context of Strategic Decisions: A Model and Convergent Experimental Findings", *Strategic Management Journal*, 10 (1), 59-74.
- Bavolar, J.ve Orosova, O.** (2015). “Decision-Making Styles and Their Associations With Decision-Making Competencies and Mental Health”, *Judgement and Decision Making*,10 (1), 115-122.
- Baydar, S.** (2012). “Öğrenme Stillerine Göre Lise Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi”, (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans*), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baydoğan, M.ve Dağ, İ.** (2008) “Hemodiyaliz Hastalarındaki Depresiflik Düzeyinin Yordanmasında Kontrol Odağı, Öğrenilmiş Güçlülük ve Sosyotropi-Otonomi”, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19 (1): 19-28
- Bayraktar, R.** (2004). “Yaşam Boyu Gelişim Psikolojisi”, *Davranış Bilimlerine Giriş*, Ender Özkalp (ed.), Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir.
- Baysal, C. A. ve Tekarslan, E.** (1987). *Davranış Bilimleri*, İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yayını, İstanbul.
- Bazerman, M. H. ve Dolly, C.** (2007). “At Gözlüksüz Kararlar”, *Doğru Karar Alma*, Ahmet Kardam (çev.), Türk Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) Yayınları, İstanbul.
- Bebek, E. K.** (2004). “Boğaziçi Üniversitesinde Psikolojiye Giriş Dersi Alan Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Biçemleri ile Cinsiyetleri, Alanları ve Genel Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans*), Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bedel, E.F.** (2015). “Assessing Locus Of Control By Gender And Learning Styles In Pre-Service Early Childhood Education Students”, *International Journal of Education and Research*,3 (1), 53-62.
- Bedük, A.** (2005). *Modern Yönetim Teknikleri*, Gazi Kitapevi, Ankara.

- Bengiç, G.** (2008). “İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Sosyal Bilgiler Dersinde Başarıları Arasındaki İlişki”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Benham, J. M.** (1995). “Fostering Self Motivated Behaviour, Personal Responsibility, And Internal Locus Of Control in The School Setting. Maine, University of Southern Maine”, *ERIC Document Reproduction*, ED386621., 1-44.
- Bennis, W. G.ve Thomas, R. J.** (2002), “Crucibles of Leadership”, *Harvard Business Review*, September, 39-45.
- Bilasa, P.** (2014). “Öğrenme Stilleri ve Stil Odaklı Öğretim Tasarımı”, *Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, Sevil Büyükalın Filiz (ed.), PEGEM Akademi Yayınları, 3.Baskı, Ankara.
- Bilgin, İ. ve Durmuş, S.** (2003). “Öğrenme Stilleri İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 381-400.
- Bilgin, S. L.** (2007). “An Investigation on The Relationship Between Vvork Locus Of Control And Union Commitment”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 39-51.
- Birkey, R. C. ve Rodman, J. J.** (1995). “Adult Learning Styles and Preference for Technology Programs”, *National University Research Institute*,25.
- Blau, G.** (1993). "Testing The Relationship of Locus of Control To Different Performance Dimensions", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66 (2), 125-138.
- Bloom, B. S.** (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, Durmuş Ali Özçelik (çev.), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Boer, J. D., Kommers, P. A.M. ve Brock, B. D.** (2011). “Using Learning Styles and Viewing Styles in Streaming Video”, *Computers & Education*,56, 727- 735.
- Boss, M. W. ve Taylor, M. C.** (1989). “The Relationship Between Locus Of Control And Academic Level and Sex of Secondary School Students", *Contemporary Educational Psychology*, 14 (4), 315-322.
- Bower, G. H. ve Hilgard, E. R.** (1981). *Theories of Learning*. Prentice-Hall.
- Bowers, P. S.** (1987). “The Effects of the 4MAT System on Achievement and Attitudes in Science”, (*Unpublished Doctoral Dissertation*), The University of North Carolina at Chapel Hill., USA.
- Boydak, A. H.** (2015). *Öğrenme Stilleri*, Beyaz Yayıncılık, 21.Basım, İstanbul.
- Breet, L., Myburgh, C.ve Poggenpoel, M.** (2010). "The Relationship Between The Perception Of Own Locus Of Control And Aggression Of Adolescent Boys", *South African Journal Of Education*, 30 (4), 511-526.
- Brown, J. E. ve Mann, L.** (1990). “The Relationship Between Family Structure and Process Variables and Adolescent Decision Making”, *Journal of Adolescence*, 13 (1), pp: 25-37.
- Bruner, J. S.** (1991). *Bir Öğretim Kuramına Doğru*, Fatma Varış, Tanju Gürkan (çev.), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

- Budak, G. ve Budak, G.** (2010). *İşletme Yönetimi*, Barış Yayınları, İzmir.
- Burçak, A. D.** (2012). “İç Denetim Programının Ergenlerin Denetim Odağı, Öğrenilmiş Güçlük ve Savunma Mekanizmalarını Kullanma Biçimi Üzerindeki Etkisi”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş.** (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş.** (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, Spss Uygulamaları Ve Yorumları*, 9. baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Caine, R. N.ve Caine, G.** (1990). “Understanding a Brain-Based Approach to Learning and Teaching”, *Educational Leadership*, October, 48 (2), pp:66-70.
- Caine, R. N.ve Caine, G.** (1991). *Making Connections: Teaching And The Human Brain*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia.
- Caine, R. N. ve Caine, G.** (2002). *Beysin Temelli Öğrenme*, Gülten Ülgen (ed.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Can, H.** (1999). *Organizasyon ve Yönetim*, Siyasal Kitapevi, 5. Baskı, Ankara.
- Can, H.** (2007). “Yönetim Bilimi ve Tarihçesi”, *Yönetim ve Organizasyon*, Salih Güney (ed.), Nobel Yayın Dağıtım, 2.Baskı, Ankara.
- Can, H., Aşan, Ö. ve Aydın, E. M.** (2006). *Örgütsel Davranış*, Arıkan Yayınları, İstanbul.
- Can, H., Yaşar, A.ve Tuncer, D. Y.** (2004). *Genel İşletmecilik Bilgileri*, Siyasal Kitabevi, 15. Baskı, Ankara.
- Canabal, M. E.** (2002). “Decision Making Styles Of Young South Indian Consumers: An Exploratory Study”, *College Student Journal*, 36 (1), 12-20.
- Candangil, Ö. S., Aydoğan, C. A.** (2006). “Denetim Odakları Farklı Lise Öğrencilerinin Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Karar Vermede Öz-Saygı ve Stres Düzeyleri”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 2006, 71- 88.
- Cano-Garcia, F., Hughes, E.** (2000). “Learning and Thinking Styles: An Analysis of Their Interrelationship and Influence on Academic Achievement”, *Educational Psychology*, 20 (4), 413-430.
- Carton, J. S., Nowicki, S.** (1994). “Antecedents of Individual Differences in Locus of Control of Reinforcement: A Critical Review”, *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 94 (1), 33- 49.
- Cassidy, S.** (2004). “Learning Styles: An Overview of Theories, Models and Measures”, *Educational Psychology*, 24 (4), 420-441
- Castro, O., Peck, V.** (2005). “Learning Styles and Foreign Language Learning Difficulties”, *Foreign Language Annals*, 38 (3), 401- 409.
- Cemalcılar, İ., Bayar, D., Akkuş, İ. C. ve Öz-Alp, Ş.** (1975). *İşletmecilik Bilgisi*, Eskişehir İktisadi ve İdari Bilimler Akademisi Yayınları, No:122, Kalite Matbaası, 12.Baskı, Ankara.

- Cerit-Aksoy, A.** (1992). "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öz saygı ve Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Certa, S. C.** (1977). *Modern Management*, Prentice-Hall International Inc.
- Ceylan, A., Keskin, H. ve Eren, Ş.** (2005). "Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma", *Yönetim Dergisi*, 16 (51), s.33.
- Chapman, J.** (2006). "Anxiety and Defective Decision Making: An Elaboration of The Groupthink Model", *Management Decision*, 44 (10), 1391-1404.
- Chang, M. ve Ho, C.** (2009). "Effects Of Locus Of Control And Learner-Control On Web Based Language Learning", *Computer Assisted Language Learning*, 3 (22), 189- 206
- Charan, R.** (2007). "Kararsızlık Kültürünü Alt Etmek", *Doğru Karar Alma*, Ahmet Kardam (çev.), Türk Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) Yayınları, İstanbul.
- Chen, C. J., Toh, S. C. ve Ismail, W. M. F.W.** (2005). "Are Learning Styles Relevant to Virtual Reality", *Journal of Research on Technology in Education*, 38 (2), 123-141.
- Chen, J.ve Wang, L.** (2007). "Locus Of Control And The Three Components Of Commitment To Change", *Personality and Individual Differences*, 42 (3), 503-512.
- Chermahini, S. A., Ghanbari, A. ve Talab, G. M.** (2013). "Learning Styles and Academic Performance of Students In English as a Second-Language Class in Iran", *Bulgarian Journal of Science And Education Policy (BJSEP)*, 7 (2), 322-333.
- Clayton, S.** (2004). *Takımınızın Yeteneklerini Geliştirmede Yönetim*, Mehmet Zaman (çev.), Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Clere, B. K.** (1995). "A Study Of Learning Style And Locus Of Control Of Traditional And Non-Traditional Students In Business Education Certification Programs", (*Unpublished Doctoral's Thesis*), Texas Tech University, Texas, ABD.
- Coelho, P.** (1997). *Simyacı*, Özdemir İnce (çev.), Can Yayınları, Eko Basımevi, 12. Baskı, İstanbul.
- Cohen, M. D. ve March, J. D. ve Olsen, J. P.** (1972). "A Garbage Can Model of Organizational Choice", *Administrative Science Quarterly*, 17 (1), 1-25.
- Cohen, V. L.** (2001). "Learning Style and Technology in A Ninth-Grade High School Population", *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 355-366.
- Coleman, D. F., Irving, G. P. ve Cooper, C. L.** (1999), "Another Look at Locus of Control-Organizational Commitment relationship: It Depends On The Form of Commitment", *Journal of Organizational Behavior*, 20, 995-1001.
- Coleman, J. S.** (1967). "The Concept of Equality of Educational Opportunity", *D.C.: U.S. Government Printing Office*, Washington.

- Cook, D. A., Thompson, W. G., Thomas, K. G. ve Thomas, M. R.** (2009). "Lack of Interaction Between Sensing-Intuitive Learning Styles and Problem- First Versus Information- First Instruction: A Randomized Crossover Trial", *Advances in Health Sciences Education*, 14, 79- 90.
- Cornett, C. E.** (1983). *What You Should About Teaching And Learning Styles*, Phi Delta Kappa Educational Foundation Bloomington, Indiana.
- Coşar, S.** (2011). "Otantik Liderlik Kavramı ve Ardılları Üzerine Bir Araştırma", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Covey, S. R.** (1997). "The Habits of Effective Organizations", *Leader to Leader*, Winter (3), 22-28.
- Crandall, V. C., Katkovsky, W. ve Crandall, V.** (1965). "Children's Beliefs in Their Own Control of Reinforcements in Intellectual-Academic Achievement Behaviors", *Child Development*, 36, 91-109.
- Cunningham, J. D., Gerard, H. B. ve Miller, N.** (1978). "Effects of Success and Failure on Children's Perceptions of Intemal-External Locus of Control", *Social Behavior and Personality*, 6 (1), 1-9.
- Curry, L.** (1983). "An Organization of Learning Styles Theory and Constructs", *ERIC Document*, ED235185, 1-26.
- Curry, L.** (2000). "International Perspectives on Individual Differences Review of Learning Style, Studying Approach, And Instructional Preference", *Research İn Medical Education*, R.J. Riding, S.G. Rayner (ed.), CT: Ablex Publishing, Stamford.
- Cutolo, A.ve Rochford, R. A.** (2007). "An Analysis of Freshmen Learning Styles and Their Relationship to Academic Achievement", *College Quarterly*, 10 (2), 1- 17.
- Cüceloğlu, D.** (2015). *İnsan ve Davranış: Psikolojinin Temel Kavramları*, Remzi Kitapevi, 30. Basım, Ankara.
- Çağlar, İ.** (2004). "İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ile Mühendislik Fakültesi Öğrencilerinin Liderlik Tarzına İlişkin Eğilimlerinin Karşılaştırmalı Analizi ve Çorum Örneği", *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 91-108.
- Çakıroğlu, S.** (2014). "Öğrenme Stilleri ve Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Biyoloji Dersindeki Başarı ve Tutumları Üzerine Etkisi", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, L.** (2004). "Teknoloji Yoğun Ortamların Öğrencilerin Öğrenme Stil Tercihlerine Uygunluğu", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkaleli, Ö.** (2010). "Ergenlerin Yetkinlik İnançları İle Depresyon, Benlik Saygısı, İç-Dış Kontrol Odağı, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Biçimleri Dağ İhsan, (1990). "Kontrol Odağı, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme İlişkileri", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çetin, C.** (2008). *Yöneticilerin Liderlik Stilleri, Değişim Yönetimi ve Ekip Çalışması Arasındaki İlişkilerin Çok Yönlü Olarak Değerlendirilmesi*, İstanbul Ticaret Odası Yayınları, Entegre Matbaacılık, İstanbul
- Çetin, Ç. M.** (2009). "Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Sosyal Beceri Düzeyleri ve Stresle Basa Çıkma Biçimlerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkale, E.** (2006). "11. Sınıf Öğrencilerinin Denetim Odakları, Problem Çözme Becerileri ve Algılanan Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin Cinsiyet ve Akademik Alan Değişkenleri Açısından İncelenmesi", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çırakoğlu, O. C.** (2006). "Role of Locus of Control and Critical Thinking in Handling Dissatisfactions in Romantic Relationships of University Students", (*Unpublished Doctoral's Thesis*), Middle East Technical University, Ankara.
- Çırakoğlu, O. C. ve Tezer, E.** (2010). "Kontrol Odağı ve Eleştirel Düşünmenin Üniversite Öğrencilerinin İlişki Doyumsuzluklarına Verdikleri Tepkiler Üzerindeki Yordayıcı Rolü", *Türk Psikoloji Yazıları*, 13 (26), 29-41.
- Çoban, A. E. ve Hamamcı, Z.** (2006). "Kontrol Odakları Farklı Ergenlerin Karar Stratejileri Açısından İncelenmesi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2), 393-402.
- Çolaklıoğlu, O.** (2010). "Çatışma Kuramına Dayalı Olarak Geliştirilen Karar Verme Beceri Eğitimi Grup Uygulamalarının Ergenlerin Karar Verme Stillere Etkisi", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çolaklıoğlu, O., Önder, F. C. ve Avcı, R.** (2011). "Ergenlerde Kontrol Odağını Yordamada Karar Verme Problem Çözmenin Rolü", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 317-330.
- Çolaklıoğlu, O. ve Gürçay, S. S.** (2012). "Çatışma Kuramına Dayalı Olarak Geliştirilen Karar Verme Beceri Eğitimi Psiko-Eğitim Grup Yaşantısının Ergenlerin Karar Verme Stillere Etkisi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 655-676.
- Çoruh, Y.** (2003). "Denetim Odağı İle Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çömek, A.** (2009). "İnternetin Etkin Kullanımı İle Öğrenme Stillere Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Ve Tutumlarına Etkisi", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dağ, İ.** (1990). "Kontrol Odağı, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme İlişkileri", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dağ, İ.** (1991). "Rotter'in İç-Dış Kontrol Odağı Öçeği (RİDKOÖ)'nin Üniversite Öğrencileri için Güvenirliği ve Geçerliliği", *Psikoloji Dergisi*, 7 (26), 10-16.



- Dağ, İ.** (2002). “Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ): ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması”, *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49), 77-90.
- DeBello, T. C.** (1990). “Comparison of Eleven Major Learning Styles: Variables, Appropriate Populations, Validity Instrumentation and The Research Behind Them”, *International Journal of Reading, Writing and Learning Disabilities*, 6 (3), 203-222.
- De Dreu Carsten K.W.ve West, M. A.** (2001). "Minority Dissent and Team Innovation: The Importance of Participation in Decision Making", *Journal of applied Psychology*, 86 (6), 1191-1201.
- De Vries, M. K.** (2007). *Liderliğin Gizemi*, Zülfü Dicleli (çev.), Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) Yayını, Yayın No:525, İstanbul.
- Deliveli, Ö.** (2010). “Yönetimde Yeni Yönelimler Bağlamında Lider Yöneticilik”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Demir, N.** (1998). “Stresle Basa Çıkma Stratejileri İle Denetim Odağı Arasındaki İlişki: Bir Grup Lise Öğrencisi Üzerinde Yapılan Bir Araştırma”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Demir, C., Yılmaz, M. K. ve Çevirgen, A.** (2010). “Liderlik Yaklaşımları ve Liderlik Tarzlarına İlişkin Bir Araştırma”, *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 130-152.
- Demirel, Ö.** (1995). *Genel Öğretim Yöntemleri*, USEM Yayınları No:11, 4. Baskı, Ankara.
- Demirkan, S.** (2006). “Özel Sektördeki Yöneticilerin ve Çalışanların Bağlanma Stilleri, Kontrol Odağı, İş Doymu ve Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Araştırılması”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Denig, S. J.** (2004). “Multiple Intelligences and Learning Styles: Two Complementary Dimensions”, *Teachers College Record*, 106 (1), January, 96–111.
- Deniz M.E.** (2002). “Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri Ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Ta-Baskın Ben Durumları Ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Denizkulu, D., Büyüköztürk, Ş. ve Özçınar, H.** (2009). “Predictors of academic achievement of student ICT Teachers with different learning styles”, *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 58, 703-709.
- Deryakulu, D.** (2002). “Denetim Odağı ve Epistemolojik İnançların Öğretim Materyalini Kavramayı Denetleme Türü ve Düzeyi ile İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 55-61.
- Deveci, T.** (2011). İngilizceyi Yabancı Bir Dil Olarak Öğrenen Yetişkinlerin Sosyal Etkileşime Dayalı Öğrenme Stilleri, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Deveci, F.** (2011). “Ergenlerde Karar Verme Stilleri ile Algılanan Sosyal Destek Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Dilekmen, M., Alver, B., Ada, Ş.ve Akçay, K.** (2009). “İlk ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin İç-Dış Kontrol Odakları”, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9 (1), 128-136.
- Dinçer, T.** (2007). “Anadolu Liseleri Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Fizik Öğrenme Stilleri”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, M.** (1985). *İşletmelerde Verme Teknikleri*, Bilgehan Basımevi, İzmir.
- Downing, J., Keating, T.ve Bennett, C.** (2005). “Effective Reinforcement Techniques in Elementary Physical Education: The Key to Behavior Management”, *Physical Educator*, 62 (3), 114-122.
- Dönmez, A.** (1983). “Denetim Odağı (Locus Of Control) ve Çevre Büyüklüğü”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 37-47.
- Dönmez, A.** (1984). “Belirli Toplumsal Durumların Algılanmasında Denetim Odağının Etkisi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 143-158.
- Dönmez, A.** (1985a). “Denetim Odağı (Locus Of Control)”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 32-43.
- Dönmez, A.** (1985b). “Denetim Odağı, Kendine Saygı ve Üç Değişken”, *Eğitim ve Bilim*, 10 (55), 44-14.
- Dönmez, A.** (1986). “Denetim Odağı: Temel Araştırma Alanları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 259-280.
- Driver, M. J., Brousseau, K. R. ve Hunsaker, P. L.** (1998). *The Dynamic Decision- Maker: Five Decision Styles For Executive and Business Success*, iUniverse, New York.
- Drucker, P. F.** (1996). “The Shape of Things to Come”, *Leader to Leader*, Summer (1), 12-18.
- Drucker, P. F.** (1998). “The Discipline of İnnovation”, *Leader to Leader*, Summer (9), 13-15.
- Drucker, P. F.** (1998). “My Three Mentors: Lessons For Leading People”, *Leader to Leader*, Autumn (Fall) (2), 9-11.
- Drucker, P. F.** (1999). “*Management*”, Revised Edition, Harper Collins, California, p.12.
- Drucker, P. F.** (2001). “Etkin Karar”, *Karar Alma*, Ahmet Kardam (çev.), Türk Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) Yayınları, İstanbul.
- Drucker, P. F. ve Maciariello, J. A.** (2005). *Gün Gün Drucker*, Murat Çetinbaş (çev.), Türk Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) Yayınları, İstanbul.
- Duman, B.** (2015). *Neden Beyin Temelli Öğrenme*, Pegem Akademi, 4. Baskı, Ankara.

- Duman, B.** (2008). "Öğrencilerin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleriyle Kullandıkları Öğrenme Strateji ve Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması" *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 203-224.
- Dunn, R.** (1983a). "Learning Style and its Relation to Exceptionality at Both Ends of The Spectrum", *Exceptional Children*, 49, (6), 496-506.
- Dunn, R.** (1983b). "Can Students Identify Their Own Learning Styles?", *Educational Leadership*, 40,(1), 60-62.
- Dunn, R. S.** (2001). "Learning Style Differences of Nonconforming Middle-School Students", *National Association of Secondary School Principals, NASSP Bulletin*, 85 (626), 68-74.
- Dunn, R. ve DeBello, T. C.** (1999). *Improved Test Scores, Attitudes, and Behaviors in America's Schools: Supervisors' Success Stories*, Bergin and Garvey, Westport, Connecticut.
- Dunn, R. S. ve Dunn, K. J.** (1979). "Learning Styles and Teaching Styles: Should They, Can They Be Matched?", *Educational Leadership*, January, 238-244.
- Dunn, R. ve Dunn, K.** (1987). "Dispelling Outmoded Beliefs About Student Learning", *Educational Leadership*, 44 (3), 55-62.
- Dunn, R. S., Denig, S. ve Lovelace, K. M.** (2001). "Multiple Intelligences and Learning Styles: Two Sides of The Same Coin or Different Folks?", *Teacher Librarian*, 28 (3), 7-9.
- Dunn, R., Bruno, J., Sklar, R. I. ve Beaudry, J. S.** (1990). "Effects of Matching and Mismatching Minority Development College Students' Hemispheric Preferences on Mathematics Test Scores", *Journal of Educational Research*, 83 (5), 283- 288.
- Dunn, R., Beaudry, J. S. ve Clavas, A.** (1989). "Survey of Research on Learning Style", *Educational Leadership*, p:50.
- Dunn, R., Beudury, J. S., Clavas, A. ve Babadoğan, C.** (1992). "Öğrenme Stilleri İle İlgili Araştırmaların Taranması", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25, 603-619.
- Dunn, R., Cavanaugh, D. P., Eberle, B. M. ve Zenhausern, R.** (1982). "Hemispheric Preference: The Newest Element of Learning Style", *The American Biology Teacher*, 44 (5), 291- 294.
- Dunn, R. S., Honigsfeld, A., Doolan, L.S., Bostrom, L., Russo, K., Schiering, M.S., Suh, B. ve Tenedero, H.** (2009). "Impact of Learning-Style Instruction Strategies on Students' Achievement and Attitudes: Perceptions Of Educators in Diverse Institutions", *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, January-February, 82(3), 135-140.
- Durna, U.ve Şentürk, F. K.** (2012). "Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odaklarını Çeşitli Değişkenler Yardımıyla Tespit Etmeye Yönelik Bir Çalışma", *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (15), 37-48.

- Durna, U.ve Şentürk, K.** (2012). “Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Faaliyetlerinin Denetim Odağı Düzeyi Açısından İncelenmesi: Bir Devlet Üniversitesi Örneği”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,17 (2), 187-202.
- Earn, B. M.** (1982). “Intrinsic Motivation as A Function of Extrinsic Financial Rewards and Subjects Locus of Control”, *Journal of Personality*, 50 (3), 360-373.
- Efilti, E.** (2006). “Orta Öğretim Kurumlarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık, Denetim Odağı ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ekici, G.** (2002). Gregoric Öğrenme Stili Ölçeği, *Eğitim ve Bilim*, 27, 42– 47.
- Ekici, G.** (2003a). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Ekici, G.** (2003b). “Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Önemi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 48-55.
- Ekici, G.** (2013). “Gregorc ve Kolb Öğrenme Stili Modellerine göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Cinsiyet ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi”, *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), 42-47.
- Elbenna, S.ve Child, J.** (2007). “The Influence Of Decision, Environmental and Firm Characteristics On The Rationality Of Strategic Decision-Making”, *Journal Of Management Studies*, 44 (4), 561-591.
- Eldeleklioğlu, J.** (1999). "Karar Stratejileri İle Ana-Baba Tutumları Arasında İlişki", *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,2 (11), 7-13.
- Eisenhardt, K. M. ve Zbaracki, M. J.** (1992). “Strategic Decision Making”, *Strategic Managment Journal*, 13, 17-37.
- Erarslan, L.** (2006). “Liderlikte Post Modern Bir Paradigma: Dönüşümcü Liderlik”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*,1, s.2.
- Erden, M.** (2001). *Eğitim Bilimine Giriş*, MEB Basımevi, Yayın No:3321, Ankara.
- Erden, M.ve Akman, Y.** (2008). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme, Öğretme*, Arkadaş Yayınevi, 17. Baskı, Ankara.
- Erden, M.ve Altun, S.** (2006). *Öğrenme Stilleri*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Erdoğan, B.** (2003). “Ağ Temelli Denetim Odağı ve Önbilgi Düzeyinin Öğrencilerin Kontrol Tercihlerine Etkisi”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans* ), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erduran Avcı, D.** (2007). “Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarı, Tutum ve Bilgilerin Kalıcılığı Üzerine Etkisi”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erduran Avcı, D.ve Yağbasan, R.** (2009). “Beyin Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Fene Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi”, *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*,4, (3), 779-796.

- Eren, E.** (2003). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*, Beta Yayınları, 6. Baskı, İstanbul.
- Eren, E.** (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Yayınları, Genişletilmiş 8. Baskı, İstanbul.
- Ergun, T.ve Polatoğlu, A.** (1988). *Kamu Yönetimine Giriş*, TODAİE, Ankara.
- Ergür, D. O.** (1998). "Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Stilllerinin Karşılaştırılması", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkmen, N.ve Çetin, Ç. M.** (2007). "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Denetim Odağının Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 211-223.
- Ermurat, D. G.** (2013). "Öğrenme Stilleri ve Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Biyoloji Derslerindeki Başarı ve Tutumları Üzerine Etkisi", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erol, B.** (2013). "İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2. Sınıf Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Tutumları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ertürk, M.** (2013). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, Beta Basım Yayım Dağıtım, 7.Baskı, İstanbul.
- Etzioni, A.** (1964). *Modern Organization*, New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice – Hall Inc.
- Fan, J. X. ve Xiao, J. J.** (1998). "Consumer Decision Making Style of Young Adult Chinese", *Journal of Consumer Affairs*, 32 (2), 275-294.
- Farkas, R. D.** (2003). "Effects of Traditional Versus Learning Styles Instructional Methods on Seventh Grade Students", *The Journal of Educational Research*, 97 (1), 42-51.
- Favasuli, S.** (2012). *Locus of Control, Decision Making, And Economic Stress*, University of Rhode Island.
- Fazey, D. M.A. ve Fazey, J. A.** (2001) "The Potential for Autonomy in Learning: Perceptions of Competence, Motivation and Locus of Control in First-year Undergraduate Students", *Studies in Higher Education*, 26 (3), 345-361.
- Felder, R.** (1993)."Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education", *J. College Science Teaching*, 23(5), 286-290.
- Felder, R. M. ve Henriques, E. R.** (1995). "Learning And Teaching Styles in Foreign and Second Language Education", *Foreign Language Annals*, 28 (1), 21-31.
- Feider, R. M.** (1996). Matters of style. *ASEE Prism*, December, 6(4), 18-23.
- Felder, R. M.ve Silverman, L. K.** (1988). "Learning and Teaching Styles in Engineering Education", *Engineering Education*, 78 (7), 674-681.

- Felder, R. M. ve Solomon, B. A.** (2000). *Learning Styles and Strategies*, North Carolina State University.
- Felder, R. M.ve Spurlin, J.** (2005). "Applications, Reliability and Validity of The Index Of Learning Styles", *International Journal of Engineering Education*, 21 (1), 103-112.
- Fertman, C.ve Chubb, N.** (1992). "The Effects Of A Psychoeducational Program On Adolescents' Activity Involvement, Self-Esteem, And Locus Of Control", *Adolescence*, 27 (107), 517-526.
- Fındıkçı, İ.** (2012). *Bir Gönül Yolculuğu: Hizmetkâr Liderlik*, Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Fidan, N.** (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Fidan, N. ve Erden, M.** (1998). *Eğitime Giriş*, Alkım Yayınları, İstanbul.
- Figueira, J.ve Roy, B.** (2002). "Determining The Weights of Criteria in The ELECTRE Type Methods With A Revised Simos' Procedure", *European Journal of Operational Research*, 39 (2), 317-326.
- Fogarty, R.** (2002). *Brain Compatible Classrooms Standards*. Skylight Publishing, Arlington Heights, Illinois.
- Foulds, M. L. ve Warehime, R. G.** (1971). "Relationship Between Repression-Sensitization and A Measure of Self-Actualization", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 36 (2), 257-259
- Frederick, C. M. ve Morrison, C. S.** (1999). "Collegiate Coaches: An Examination of Motivational Style and its Relationship to Decision Making and Personality", *Journal of Sport Behavior*, 22 (2), 221-233.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J.M.** (1989). *Sosyal Psikoloji*, Ali Dönmez (çev.), Ara Yayınları, İstanbul.
- Fritz, S., Spent, C., Barbuta, J. E. Jr. ve Boren, A.** (2004). "Exploring Relationships Between College Student's Learning Styles and Motivation", *Psychological Reports*, 95-3, 969-974.
- Furby, L.ve Beyth-Marom, R.** (1992). "Risk Taking in Adolescence: A decision-Making Perspective", *Developmental Review*, 12 (1), 1-44.
- Gacar, A.** (2011). "Türkiye'deki Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Elemanlarının Karar Verme ve Atılganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Galotti, K. M., Ciner, E., Altenbaumer, H. E., Geerts, H. J., Rupp, A. ve Woulfe, J.** (2006). "Decision-Making Styles in a Real-Life Decision: Choosing a College Major. *Personality and Individual Differences*, 41 (4), 629-639.
- Gamble, M., Hollan, C. ve Dangella, F.** (1990). "Relating Locus Of Control to Machiavellianism and Managerial Achievement", *Psychological Report*, 67, 339-343.

- Gappi, L. L.** (2013). "Relationships between Learning Style Preferences and Academic Performance of Students", *International Journal of Educational Research and Technology*, 4 (2), 70-76.
- Gencil, İ. E.** (2006). "Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gencil, İ. E.** (2007). "Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Öğrenme Stilleri Envanteri-III'ü Türkçe'ye Uyarlama Çalışması", *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 120-138.
- Genç, N.** (2004). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*, Seçkin Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- Genovese, J.** (2006). "Age, Sex, Conscientiousness and Thinking Style Predict Academic Avoidance", *Individual Differences Research*, 4 (2), 123-128.
- George, J. M. ve Jones, G. R.** (2008). *Understanding and Managing Organizational Behavior*, Pearson Prentice Hall, Fifth Edition, New Jersey.
- Gerzon, M.** (2006). *Çatışmalı Ortamda Liderlik*, Ahmet Kardam ve Zülfü Dicleli (çev.), Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) Yayınları, İstanbul.
- Giordian, A.** (2008). *Öğrenme*, Mehmet Baştürk vd. (çev.), De Ki Basım Yayım, Ankara.
- Given, B. K. ve Mason, G.** (1996). Learning Styles: A Synthesized Model. *The Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 21 (1-2), pp:9-44.
- Goleman, D.** (1998). "What Makes a Leader", *Harvard Business Review*, November-December, 91-102.
- Golzar, F. A.** (2006). "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre İncelenmesi", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Goodwin, D. K.** (1998). "Lessons of Presidential Leadership", *Leader to Leader*, Summer (1), 23-30.
- Goll I., Rasheed A. A.** (2005). "The Relationships Between Top Management Demographic Characteristics, Rational Decision Making, Environmental Munifence And Firm Performance", *Organization Studies*, 26 (7), 999-1023.
- Gökdağ, M.** (2004). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikçi Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı ve Cinsiyet İlişkileri", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gökpınar, F.** (2011). "Cinsel Travma Yasantısı Olan Kadınların Kontrol Odağı İnançları İle Sürekli Öfke ve Öfke Tarzları Arasındaki İlişki", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Göksu, T.** (1997). "Örgütsel Davranış", *Yönetim ve Organizasyon*, Salih Güney (ed.), Nobel Yayın Dağıtım, 2. Baskı, Ankara.

- Gönül, Ö. A.** (2013). “Örgütsel Çatışma Çözme Yöntemleri: A-Tipi Kişilik, Kontrol Odağı ve Özgeci Davranış”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Graf, S., Viola, S. R. ve Leo, T. K.** (2007). “In-Depth Analysis of the Felder-Silverman Learning Style Dimensions”, *Journal of Research on Technology in Education*, 40 (1), 79-93.
- Grasha, A. F.** (1996). *Teaching with Style: A practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Alliance Publishers, San Bernadino, USA.
- Green, F. R.** (1999). “Brain and Learning Research: Implications for Meeting the Needs of Diverse Learners”, *Education*, 119 (4), 682-689.
- Gregorc, A. F.** (1979). “Learning/Teaching Styles: Their Nature And Effects”, Student Learning Styles: Diagnosing And Prescribing Program, National Association Of Secondary School Principals, Reston. VA, USA.
- Gregorc, A. F.** (1982). *Gregorc Style Delineator: A Self-Assessment Instrument for Adults*, Gregorc Associates Inc., Fourth Edition, Columbia.
- Gresham, G.** (2007). “An Invitation into the Investigation of the Relationship Between Mathematics Anxiety and Learning Styles in Elementary Preservice Teachers”, *Journal of Invitational Theory and Practice*, 13, 24-33.
- Griffin, R. W., Skivington, K. D.ve Moorhead, G.** (1985). “Symbolic and International Perspectives on Leadership: An Integrative Framework”, *Human Relations*, 40 (4), 199-218.
- Griggs, S. A.** (2000). *Divergent Styles, Common Goals: Implications for Counselors, Practical Approaches to Using Learning Styles in Higher Education*, Griggs, S.A., Dunn, Rita S. (ed.), Greenwood Press, 109-116, Westport, CT, USA.
- Guskey, T. R. ve Passaro, P. D.** (1993). "Teacher Efficacy: A Study Of Construct Dimensions", *American Educational Research Journal*, 31 (3), 627-643.
- Gülözer, A.** (2010). "Farklı Test Formatları ile Ölçülen Yabancı Dil Başarısının; Öğrencilerin Tutumları, Kaygı Düzeyleri ve Öğrenme Stilleri ile İlişkisinin İncelenmesi", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gültekin, G.ve Baran, G.** (2005). “9-14 Yaş Grubu Akut ve Kronik Hastalığı Olan Çocukların Denetim Odağı Düzeylerinin İncelenmesi”, *Türk Pediatri Arşivi*, 40 (3), 211-220.
- Gülveren, H.** (2008). “Lise Son Sınıf Öğrencilerinde İç-dış Kontrol Odağı, Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları ile Zekâ Arasındaki İlişkinin Araştırılması”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, S.** (2004). *Açıklamalı Yönetim-Organizasyon ve Örgütsel Davranış Terimler Sözlüğü*, Siyasal Kitapevi, BRC Basım Matbaacılık, Ankara.
- Güney, S.** (2000). *Yönetim ve Organizasyon El Kitabı*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Güney, S.** (2007). *Yönetim ve Organizasyon*, Nobel Yayın Dağıtım, 2. Baskı.



- Güney, S.** (2012a). *Örgütsel Davranış*, Nobel Yayın Dağıtım, 2. Baskı, Ankara.
- Güney, S.** (2012b). *Liderlik*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Güney, S.** (2015a). *Davranış Bilimleri*, Nobel Yayıncılık, 9. Baskı, Ankara.
- Güney, S.** (2015b). *Sosyal Psikoloji*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Güney, S.** (2015c). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Nobel Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara,
- Güney, S.** (2007). *Liderlik, Yönetim ve Organizasyon*, Salih Güney (ed.), Nobel Yayın Dağıtım, 2.Baskı, Ankara.
- Güven, M.** (2004). “Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki”, (*Yayımlanmamış Doktora Tezi*), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürçay, S. S.** (1998). “Bazı Kisisel Değişkenler, Algılanan Sosyal Destek Ve Atılgnlığın Karar Verme Stilleri İle İlişkisi”, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (9), 7-16.
- Gürçay, S. S.** (2001). "Ergenlerde Karar Verme Davranışlarının Öz-Saygı ve Problem Çözme Becerileri Algısı İle İlişkisi", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (8), 106-121.
- Gürgen, G.** (2009). “Lisansüstü Tezlerin Topluma Yararlılık İlkesi Bakımından Değerlendirilmesi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, IV. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu* (9-21 Ekim 2009).
- Gürsoy, A.** (2005). “Liderlikte Duygusal Zekâ (Liderlik Özellikleri ile Duygusal Zekâlı Liderlere Ulaşılması: Türk Silahlı Kuvvetlerinde Örnek Bir Uygulama”, (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans*), Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Gürüz, D. ve Gürel, E.** (2009). *Yönetim ve Organizasyon*, Nobel Yayın Dağıtım, 2. Baskı, Ankara.
- Güven, M. ve Kürüm, D.** (2006). “Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 75-89.
- Hales, C. P.** (1986). “What Do Managers Do?”, *Journal of Management Studies*, 23, 88-115.
- Hambrick, D.C., Phyllis M.** (1984). “Upper Echolons: The Organization As A Reflection Of Its Top Managers”, *Academy of Management Review*, (9), 193-206.
- Hamdi, R., Pourheidari, F. ve Moradi, N.** (2015). “Relation Of Locus Of Control And Creativity With Learning Styles”, *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 45, 79-88.
- Hammel, G.ve Scholes, J.** (1997). “The Quest For New Wealth”, *Leader to Leader*, Spring (4), 25-33.
- Hammer, T. H. ve Vardi, Y.** (1981). “Locus Of Control And Career Self-Management Among Nonsupervisory Employees In Industry Settings”, *Journal of Vocational Behaviour*, 18, 13-29.

- Hammond, J. S., Keeny, R. L. ve Howard, R.** (2001). "Dengelenim Kurmanın Rasyonel Yöntemi", *Karar Alma*, Ahmet Kardam (çev.), Türk Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) Yayınları, İstanbul.
- Handy, C.** (1997). "The Search for Meaning", *Leader to Leader*, Summer (5), 14-20.
- Hansemark, O. C.** (2003). "Need For Achievement, Locus Of Control and The Prediction of Business Start-Ups: A Longitudinal Study", *Journal of Economic Psychology*, 24 (3), 301-319.
- Harcar, T.** (1992). *Karar Verme*, Kara Harp Okulu Komutanlığı Yayını, Ankara.
- Harrison, E. F.** (1993). "Interdisciplinary Models Of Decision Making", *Management Decision*, 31 (8), 27-31.
- Hart, L. B. ve Charlotte S.W.** (2005). "The Sorts of Leadership", *T+D*, 59 (3), p.22.
- Hayashi, A. M.** (2001). "İçgüdülerinize Ne Zaman Güvenmelisiniz?", *Karar Alma*, Ahmet Kardam (çev.), Türk Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) Yayınları, İstanbul.
- Heifetz, R. A.ve Donald, L. L.** (1997). "The Work of Leadership", *Harvard Business Review*, 75, January-February, 124-134.
- Hersey, P. ve Blanchard, K.** (1982). *Management of Organizational Behavior*, Prentice-Hall International Inc., Fourth Edition, p.83.
- Hesselbein, F. ve Cohen, P. M.** (1999). *Liderden Lidere*, Salim Atay (çev.), Türkiye Metal Sendikacıları Sendikası (MESS) Yayınları, İstanbul.
- Hicks, H. G.** (1976). *Örgütlerin Yönetimi: Sistemler ve Beşerî Kaynaklar Açısından*, Bintuğ Aytek, Birol Bumin (çev.), San Matbaası, Cilt:1, 2.Baskı Ankara.
- Hinterhuber, H. H.** (1996). "The Leadership- Wheel Entrepreneurial and Senior Management Tasks Which Cannot Be Delegated", *Yönetim*, 7 (25), 3-12.
- Holliday, T. L. ve Said, S. H.** (2008). "Psychophysiological Measures of Learning Comfort: Study Groups' Learning Styles and Pulse Changes", *Learning Assistance Review*, 13 (1), 7- 16.
- Honey, P. ve Mumford, A.** (2006). *Learning Style Questionnaire, 80-item version*, (revised edition), Peter Honey Publication Limited, Berkshire, England.
- Honigsfeld, A. ve Dunn, R. S.** (2003). "High School Male and Female Learning-Style Similarities and Differences in Diverse Nations", *Journal of Educational Research*, 96 (4), 195-206.
- Howard, W.C.** (2005). "Leadership Four Style", *Education*, 126 (2), 384-385.
- Howatt, W. A.** (2001). "The Evolution of Reality Therapy to Choice Theory", *International Journal Of Reality Therapy*, 21 (1), 7-12.
- Hunt, P.** (1979). "İşletme Yönetimi ve Yöneticilik Eğitimi", Atilla Baransel (çev.), *Yönetim Dergisi*, 3 (12), s.49.
- Iraz, R.** (1999). "Bilişim Teknolojisi ve Örgütsel Değişim: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Izgar, H. ve Yılmaz, E.** (2007). "PİO ve YİBO'nda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Karar Vermede Özsayı ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (17), 341-351.
- İbicioğlu, H.** (1998). "Kişilik-Liderlik", *Yönetim Dergisi*, 9 (30), 21-30.
- İlhan, M. ve Çetin, B.** (2014). "LISREL ve AMOS Programları Kullanılarak Gerçekleştirilen Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Analizlerine İlişkin Sonuçların Karşılaştırılması", *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- İlmez, M.** (2010). "Bir Kamu Kurumundaki Görevli Yöneticilerin ve Çalışanların Liderlik Stilleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, s. 22.
- İnal, A.** (2013). "9. Sınıf Kimya Dersi Kimyasal Bağlar Konusunun Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Geleneksel Öğretim Yaklaşımı ile İşlenmesinin Öğrenci Akademik Başarısına Etkisinin İncelenmesi", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnce, M.** (2005). "Rekabetin Farklı Yüzü: Öğrenen Örgütler", *Modern Yönetim Teknikleri*, Aykut Bedük (ed.), Gazi Kitabevi, Ankara.
- James, W. B. ve Blank, W. E.** (1993). "Review And Critique Of Available Learning-Style Instruments For Adults", *New Directions For Adult And Continuing Education*, 1993 (59), 47-57.
- Janis, I. L. ve Mann, L.** (1977). *Decision Making: A Psychological Analysis of Conflict, Choice And Commitment*, Free Press, New York.
- Jenkins, D. P., Stanton, N. A., Salmon, P. M., Walker, G. H. ve Rafferty, L.** (2010). "Using The Decision-Ladder to Add a Formative Element to Naturalistic Decision-Making Research", *Intl. Journal of Human-Computer Interaction*, 26 (2-3), 132-146.
- Jensen, E.** (2008). "Teaching with the Brain in Mind", *New Directions for Adult and Continuing Education*, Fall, n:119, pp:49-59.
- Joe, V. C.** (1971). "Review of The Internal-External Construct as a Personality Variable", *Psychological Report*, 28, 619-640.
- Jonassen, D. H. ve Grabowski, B. L.** (2011). *Handbook Of Individual Differences, Learning, and Instruction*, Routledge: Taylor & Francis Group, Newyork.
- Judge, T. A., Erez, A. ve Bono, J. E.** (1998). "The Power of Being Positive: The Relation Between Positive Self-Concept and Job Performance", *Human Performance*, 11 (2/3), 167-187.
- Judge, T. A. ve Bono, J. E.** (2001). "Relationship of Core Self-Evaluations Traits-Self Esteem, Generalized Self Efficacy, Locus of Control and Emotional Stability With Job Satisfaction and Job Performance-A Meta Analysis", *Journal of Applied Psychology*, 86 (1), 80-92.
- Jung, C. G.** (1971). *Psychological Types*, Princeton University Press, Princeton, N.J.
- Kağıtçıbaşı, Ç.** (1972). *Sosyal Değişmenin Psikolojik Boyutları*, Sosyal Bilimler Demegi Yayınlan, Ankara.

- Kahyaoğlu, M.** (2011). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Çevre Eğitimi Özyeterlilikleri Arasındaki İlişki”, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), ss:67-82.
- Kan, A.** (2004). “Albert Bandura ve Sosyal Öğrenme Kuramı”, *Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, Sevil Büyükalın Filiz (ed.), PEGEM Akademi Yayınları, 3.Baskı, Ankara.
- Kaplan, S. E., Reneau, J. H.ve Whitecotton, S.** (2001). "The Effects of Predictive Ability Information, Locus of Control, and Decision Maker Involvement on Decision Aid Reliance", *Journal of Behavioral Decision Making*, 14 (1), 35-50.
- Karagözoğlu, C.** (1997). “11-14 Yaş Grubu Sporcularda Grupla Psikolojik Danışmanın Kontrol Odağına Etkisinin Araştırılması”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karakış, Ö.** (2006). "Bazı Yükseköğrenim Kurumlarında Farklı Öğrenme Stillere Sahip Olan Öğrencilerin Genel Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karakiraz, A.** (2012), “Kültürel Boyutlardan Kontrol Odağı, Bireycilik ve Toplulukçuluğun İşgören Sessizliğine Etkisi Üzerine Bir Araştırma”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Karasar, N.** (1991). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Sanem Matbaacılık, 4. Baskı, Ankara.
- Karataş, Z.** (2012). “Kontrol Odağının Yordayıcıları Olarak Saldırganlık ve Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (3), 245-260.
- Karşlı, T. A.** (2015). "İlköğretim Dönemindeki Ergenlerde Üst-Biliş İşlevleri ile Karar Verme ve Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (55), 16-31.
- Katz, D. ve Kahn, R. L.** (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*, Halil Can, Yavuz Bayar (çev.), Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Doğan Basımevi, Ankara.
- Kaur, J. ve Upmanyu, V.V.** (2007). “A Study of Locus of Control in Relation to Grade and Gender in High School Children”, *Journal of Mental Health & Human Behaviour*, 12 (1), 38-42.
- Kaval, K.** (2001). “12 Yaş Çocuklarında Denetim Odağını Etkileyen Bazı Değişkenlerin İncelenmesi”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, H.ve Akçin, E.** (2002). “Öğrenme Biçimleri/Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi”, *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6 (2), ss:31-35.
- Kazancı, O.** (1989). *Eğitim Psikolojisi: Kuram ve İlkelerden Uygulamaya*, Kazancı Matbaası, Ankara.

- Keefe, J. W. ve Ferrell, B. G.** (1990). "Developing a Defensible Learning Style Paradigm", *Educational Leadership*, October, 57-61.
- Keleş, D.** (2009). "Öğretmen Adaylarının Alan Eğitimi ve Bazı Psikososyal Değişkenlere Göre Denetim Odağı Eğilimleri İle Öğrenme Stilleri Tercihleri", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*) Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kelleher, H.** (1997). "A Culture of Commitment", *Leader to Leader*, Spring (4), 20-24.
- Kelly, A.** (1999). *İş Ortamında Yaşamınızı Kolaylaştırıcı Pratik Bilgiler*, Bengi Güngör (çev.), Öteki Yayınevi, Ankara.
- Kerr, S.** (1996). "GE's Collective Genius", *Leader to Leader*, Summer (1), 30-35.
- Kesici, Ş., Şahin, İ. ve Aktürk, A. O.** (2009). "Analysis of Cognitive Learning Strategies and Computer Attitudes, According to College Students Gender and Locus of Control", *Computers in Human Behavior*, 25, 529-534.
- Keşan, C., Kaya, D.ve Yetişir, Ş.** (2012). "Görsel, İşitsel ve Kinestetik Özelliğe Sahip 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosya-Kültürel Yapıya Göre Başarılarının, Tutumlarının ve Kaygılarının İncelenmesi", *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 1-15.
- Khatri, N. ve Alvin, N. H.** (2000). "The Role of intuition in Strategic Decision Making", *Human Relations*, 53 (1), 57-86.
- Kılıç, E.** (2002). "Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi ve Akademik Başarıya Etkisi", *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1), 1-15.
- Kılıç, E.** (2002b). "Web Temelli Öğrenmede Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi Ve Akademik Başarıya Etkisi", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, T.** (2002). "Liderlik Üzerine Bir Analiz", *Hastane Dergisi*, 3 (15), s.4.
- Kıral, E.** (2012). "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Mükemmeliyetçilik Algısı ve Kontrol Odağı ile İlişkisi", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kıranlı, S.** (2010). "Eskişehir İl Merkezinde Devlet ve Özel Lise Müdürlerinin Yönetici Davranış Biçimleri", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Klayman, J.** (1985). "Children's Decision Strategies And Their Adaption To Task Characteristics", *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 35 (2), 179- 201.
- Koç, G.** (2002). Sosyal Öğrenme Kuramı, Ulusoy A. (ed), *Gelişim ve Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Koç, G.** (2006). Gelişim ve Öğrenme, *Davranışçı Yaklaşım*, Ayten Ulusoy (ed.), 5. Baskı, Ankara.
- Koçak, T.** (2007), "İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Gaziantep İli Merkez

- İlçeleri Örneği”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Koçakoğlu, M.** (2010). “Determining the Learning Styles of Elementary School (1st-8th Grade) Teachers”, *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 54-64.
- Koçel, T.** (2010). *İşletme Yöneticiliği*, Genişletilmiş Beta Yayınları, 12. Baskı, İstanbul.
- Kolb, D. A.** (1981). *Learning Styles And Disciplinary Differences*. A. Chickering (ed.), *The modern American college*, CA: Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 232–255.
- Kolb, D. A.** (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall Inc, NJ.
- Kolb, D. A.** (1999). *The Kolb Learning Style Inventory*. Hay Resources Direct.
- Kolb, D. A.** (2000). *Facilitator’s Guide To Learning*. Hay Resources Direct.
- Kolb, A. Y. ve Kolb, D. A.** (2005). *The Kolb Learning Style Inventory-Version 3.1: Technical Specifications*, MA: Hay Resources Direct, Boston.
- Kolb, A. Y. ve Kolb, D. A.** (2008). “Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development,” *The Sage Handbook Of Management Learning, Education And Development*, 42-68.
- Kolb, K. J. ve Aiello, J. R.** (1996). "The Effects Of Electronic Performance Monitoring On Stress: Locus Of Control As A Moderator Variable", *Computers in Human Behavior*, 12 (3), 407-423.
- Kontaş, H.ve Topal, T.** (2015). “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Çalışma”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Aralık,8- 41 (8), pp:982-986.
- Korkmaz, H.** (2000). “Çoklu Zekâ Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi”, *Eğitim ve Bilim*, 26 (119), 71-78.
- Korkmaz, İ.** (2002). Sosyal Öğrenme Kuramı, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Binnur Yeşilyaprak (ed.), Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Korkut, F.** (1986). “İlkokul Öğrencilerinde Kendilerine ve Ailelerine İlişkin Bazı Değişkenlerin Denetim Odakları Üzerindeki Etkisi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkut F.** (1991). “İlkokul Öğrencilerinin Kendilerine İlişkin Bazı Değişkenlerin Denetim Odakları Üzerine Etkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 135-141.
- Kormanik, M. B. ve Rocco, T. S.** (2009). “Internal Versus External Control of Reinforcement: A Review of the Locus of Control Construct”, *Human Resource Development Review*, 8 (4), p.463-483.
- Kotter, J.** (1998). “Winnig at Change”, *Leader to Leader*, Autumn (Fall) (10), 27-33.

- Kotter, J. P.** (2001). "What Leaders Really Do?", *Harward Business Review*, 79 (11), December, 2001, 85-96.
- Kouzes, J. M.** (1996). "Finding Your Voice", *Leader to Leader*, Summer (1), 9-11.
- Kökdemir, D.** (2003). "Belirsizlik Durumlarında Karar Verme", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köknel, Ö.** (1985). *Korkular, Takıntılar, Saplantılar*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Köksal, F.** (1991). "Denetim Odağı ile Saldırgan Davranışlar Arasındaki İlişkiler", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Köse K. E.** (2013). "İlköğretim Kurumu Öğretmenlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Öğrenme Arasındaki İlişkide Örgütsel Sessizlik ve Karara Katılımın Aracı Etkisi", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köseoğlu, P.** (2009). "Learning Styles Of Biology Teacher Candidates", *Contemporary Science Education Research: Pre-Service and in Service Teacher Education*, Pegem Akademi, 27-31.
- Kraft, H. G.** (2007). "Effect of EMS Admission Test On Kolb's Learning Style: Relation To Gender Effect", 3-5 Mai, *Poster 11*, Grazer Konferenz, Salzburg.
- Krovetz, M. L.** (1974). "Explaining Success or Failure as A Function of One's Locus of Control", *Journal Of Personality*, 42, 2, 1974, 175-189.
- Kul, M.** (2010). "Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yıldırma (Mobbing) Yaşama Düzeyleri, Örgütsel Bağlılıkları ve İş Doyumu Arasındaki İlişki", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, T.** (2009). "Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Kolektif Yeterliliği ve Öz Yeterliliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuzgun, Y.** (1992). "Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu", *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları 22-25 Eylül 1992*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 161-170.
- Kuzgun, Y.** (1993). "Karar stratejileri ölçeği geliştirilmesi ve standardizasyonu, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları", Rüveyde Bayraktar ve İhsan Dağ (ed.), *Türk Psikologlar Derneği Yayını*, Ankara, 161- 170.
- Küçük, M.** (2010). "Çevrimiçi Öğrenenlerin Öğrenme Biçimi, Öğrenme Stratejileri ve Eşzamansız Tartışmalara Katılımları Arasındaki İlişki", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Küçükali, R.** (2006). "Avrupa Birliği Yolunda Yeni Okul, Okul Yöneticilerinin Karar Verme Süreci", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Küçükahmet, L.** (1992). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Gazi Üniversitesi Matbaası, Ankara.

- Küçükkaragöz, H.** (1998). “İlkokulöğretmenlerinde Kontrol Odağı ve Öğrencilerinin Kontrol Odağının Oluşumuna Etkileri”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Künter, N.** (2014). “Askeri Liderlik: Kavramsallaştırma ve Askeri Liderin Etkinliğinin Ölçümüne İlişkin Bir Ölçek Geliştirme Çalışması”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lease, S. H.** (2004). “Effect Of Locus Of Control, Work Knowledge and Mentoring On Career Decision-Making Difficulties: Testing The Role Of Race And Academic Institution”, *Journal Of Career Assessment*, 12 (3), 239- 254.
- Leiden, L. I., Crosby, R. D. ve Hugh, (1990).** “Assessing Learning Style Inventories and How Well They Predict Academic Performance”, *Academic Medicine*, 65 (6), 395- 401.
- Lessing, E. E.** (1969). “Racial Differences in Indices of Ego Functioning Relevant to Academic Achievement”, *Journal of Genetic Psychology*, 115, 153-167.
- Lisle, A. M.** (2007). “Assesing Learning Styles of Adults whit Intellectual Difficulties”, *Journal of Intellectual Disabilities*, 11 (1), 23-45.
- Loo R.** (1999). “A Psychometric Evaluation Of The General Decision-Making Style Inventory”, *Personality and Individual Diferences*.
- Loo, R.** (2004). “Kolb’s Learning Styles and Learning Preferences: Is There a Linkage?”, *Educational Psychology*, 24 (1), 99- 108.
- Loo, R.** (2009). "A Psychometric Evaluation of The General Decision-Making Style İnventory", *Personality and Individual Diferences*, 29 (5), 895-905.
- Loosemore, M.ve Lam, A. S. Y.** (2004). “The Locus of Control: A Determinant of Opportunistic Behaviour in Construction Health and Safety”, *Construction Management and Economics*, 22 (4), 385-394.
- Majzub, R. M., Bataineh, M. Z. T., Ishak, N. M. ve Rahman, S.** (2011). “The Relationship Between Locus Of Control And Academic Achievement And Gender İn A Selected Higher Education İnstitution İn Jordan”, *In Proceedings of the 8th WSEAS International Conference on Education and Educational Technology (Corfu Island: WSEAS Press)*, 215-220).
- Makhlouf, A. M. E., Witte, M. M. ve Dahaway, B. M.** (2012). “A Comparison of Preferred Learning Styles Between Vocational and Academic Secondary School Students in Egypt”, *Instute for Learning Styles Research Journal*, Spring, 1, pp:1-9.
- Malki, R.** (1998). "Davranışlarda İç-Dış Kontrol Odağı ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans* ), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Mankis, M. C. ve Steele, R.** (2007). “Plan Yapmaktan Vazgeçin Karar Almaya Başlayın”, Doğru Karar Alma, Ahmet Kardam (çev.), Türk Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) Yayınları, İstanbul.
- Mann, L., Harmoni, R. ve Power, C.** (1989). "Adolescent Decision-Making: The Development of Competence", *Journal of Adolescence*, 12 (3), 265-278.



- Mann, L., Radford, M., Burnett, P., Ford, S., Bond, M., Leung, K., Nakamura, H., Vaughan, G. ve Yang, K.** (1998). "Cross-Cultural Differences in Self-Reported Decision-Making Style And Confidence", *International Journal of Psychology*, 33(5), 325-335.
- Maram, A. ve Miller, K.** (1998). "An Empirical Assessment of The Construct: Work Locus of Control", *Journal of Industrial Psychology*, 24 (3), 48-51.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J.** (1988). "A Multifaceted Academic Self-Concept: Its Hierarchical Structure And Its Relation To Academic Achievement", *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.
- Martin, N. K. ve Baldwin, B.** (1993). "Validation of an Inventory of Classroom Management Style: Differences between Novice and Experienced Teachers", *Paper Presented at the Annual Meeting of the AERA*, Atlanta, GA., April 12-16.
- Martin, S.** (2010). "Teachers Using Learning Styles: Torn Between Research and Accountability?", *Teaching and Teacher Education*, 26, 1583- 1591.
- Mau, W.** (2000). "Cultural Differences in Career Decision-Making Styles and Self-Efficacy", *Journal of Vocational Behavior*, 57 (3), 365-378.
- McCarthy, B.** (1990). "Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to Schools", *Educational Leadership*, 48 (2), 31-37.
- McCarthy, B.** (1997). "A Tale of Four Learners: 4MAT's Learning Styles", *Educational Leadership*, 54, 46-51.
- McFarland, M. B.** (1989). "An Analysis of the Relationship Between Learning Style Perceptual Preferences and Attitudes Toward Computer-Assisted Instruction", (Unpublished Doctoral Dissertation), Portland State University, USA.
- Mc. Crown, R. R., Driscoll, M. P. ve Roop, P.G.** (1996). *Educational Psychology, A Learning-Centered Approach to Classroom Practice*, Second Edition, Allyn and Bacon, Boston.
- Mc Loughlin, C.** (1999). "The Implications of The Research Literature on Learning Styles for The Design of Instructional Material." *Australian Journal of Educational Technology*, 15 (3), 222-241.
- Mete, İ. C.** (2002). "Yöneticilerde İçten Ve Dıştan Denetim Odaklı Olmanın İş Hayatı Nitelikleriyle İlişkisi (Askeri Yöneticiler Üzerine Yapılmış Bir Araştırma)", (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Meyers, R. A., Brashers, D. E. ve Hanner, J.** (2000). "Majority-Minority Influence: Identifying Argumentative Patterns and Predicting Argument-Outcome Links", *Journal of Communication*, 50 (4), 3-30.
- Mickler, M. L. ve Zippert, C. P.** (1987). "Teaching Strategies Based on Learning Styles of Adult Students", *Community Junior College Quarterly of Research Practice*, 11 (1), 33- 37.

- Milgram, M.R., Dunn, R. ve Price, G. E.** (1993). *Teaching and Counseling Gifted and Talented Adolescents: An International Learning Style Perspective*, Greenwood Publishing Group Inc., 10-22.
- Mintzberg, H.** (1990). "The Manager's Job: Folklore and Fact", *Harvard Business Review*, March-April, p.5.
- Mintzberg, H.** (2009). "What Manager Really Do?", *Wall Street Journal*, 17 August, p. R2.
- Minzi, R. M. C.** (1991). "Age Changes in Children's Beliefs of Internal and External Control", *The Journal of Genetic Psychology*, 152 (2), 217-224.
- Mirzeoğlu, D. E., Palas, İ., Özcep, C. ve Sürethan, A.** (2007). "Pekiştirici ve Dönüt ile İşlenen Serbest Jimnastik ve Halk Oyunları Ünitelerinin Bilişsel ve Devinişsel Alanlardaki Erişimi Düzeylerine Etkisi", *Sporometre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5 (1), s.30.
- Mitchell, T. R., Smyser, C. M. ve Weed, S. E.** (1975). "Locus of control: Supervision and Work Satisfaction", *Academy of Management Journal*, 18 (3), 623-631.
- Mitroff, I. I. ve Kilmann, R. H.** (1975). "On Evaluating Scientific Research: The Contribution of The Psychology of Science", *Technological Forecasting and Social Change*, 8 (2), 163-174.
- Mohammed, S.** (2001). "Toward An Understanding of Cognitive Consensus in A Group Decision-Making Context", *The Journal of Applied Behavioral Science*, 37 (4), 408-425.
- Montgomery, M.** (2006). "Leadership in a Correctional Environment", *Corrections Today*, 68 (5), August, 38-42.
- Morgan, C. T.** (1984). *Psikolojiye Giriş*, Hüsnü Arıcı (çev.), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayını, Ankara.
- Morganti, J. B., Nehrke, M. F., Hulicka, I. M. ve Cataldo, J. F.** (1988). "Life Span Differences in Life Satisfaction, Self-Concept and Locus of Control", *International Institute of Aging a Human Development*, 26 (1), 45-56.
- Morris, C. C.** (2015). *Psikolojiyi Anlamak (Psikolojiye Giriş)*, Melike Sayıl, H. Belgin Ayvaşık (çev.), Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Morry, M. M.** (2003) "Perceived Locus of Control and Satisfaction in Same-sex Friendships", *Personal Relationships*, 10, 495-509.
- Mucuk, İ.** (2014). *Modern İşletmecilik*, 19.Baskı, Türkmen Kitabevi, İstanbul, Ağustos.
- Mutlu, M.** (2006). "Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesindeki Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Biyoloji Dersine Karşı Tutumları Arasındaki İlişki", *International Journal Of Environmental and Science Education*, 1 (2), 148 – 162.
- Myers, I. B.** (1962). *The Myers-Briggs Type Indicator*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.

- Myers, I. B. ve Myers, P. B.** (1997). *Kişilik Farklı Tipler Farklı Yetenekler*, Hüsnü Ovacık (çev.), Kural Dışı Yayınları, İstanbul.
- Nas, S.** (2006). "Gemi Operasyonlarının Yönetiminde Kaptanın Bireysel Karar Verme Süreci Analizi ve Bütünleşik Bir Model Önerisi", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Nas, S.** (2010). "Karar Verme Stillerine Bilimsel Yaklaşımlar", *Dokuz Eylül Üniversitesi Denizcilik Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 43-65.
- Ng, T. W.H., Sorensen, K. L. ve Eby, L. T.** (2006). "Locus of Control at Work: A Meta-analysis", *Journal of Organizational Behavior*, 27, 1057-1087.
- Ng, T. W. H. ve Feldman, D. C.** (2011). "Locus Of Control And Organizational Embeddedness", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84 (1), 173-190.
- Nicholls, J.** (1994). "Heart, Head and Hands of Transforming Leadership", *Leadership and Organization Development Journal*, 15 (6), 8-15.
- Nohria, N. ve Berkley, J. D.** (1999). "Sorumluluk Üstlenen Yöneticiye Ne Oldu", *Liderlik*, Meral Tüzel(çev.), Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) Yayınları, İstanbul.
- Nowicki, S.ve Strickland, B. R.** (1973). "Locus of Control Scale For Children", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40 (1), 148-154.
- Numanoğlu, G. ve Şen, B.** (2007). "Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8 (2), 129-148.
- Nutt, P. C.** (1979). "The Influence of Decision Style on Use of Decision Models", *Technological Forecasting and Social Change*, 14 (1), 77-93.
- Olpak, Y. Z.ve Korucu, A. T.** "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları İle Denetim Odakları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4 (2), 77-91.
- Oğuz, E.** (2009). "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 415-426.
- Oktar, E. D.** (2000). "Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması", *Eğitim ve Bilim*, 25 (118), 57-66.
- Omizo, M. M.ve Omizo. S. A.** (1988). "The Effects Of Participation in Group Counseling Sessions on Self-Esteem and Locus of Control Among Adolescents From Divorced Families", *The School Counselor*, 36 (1), 54-60.
- Osama, M. I., Fahad, A. A. ve Ayman, M. B.** (2016). "Effect of Using 4MAT Method on Academic Achievement and Attitudes Toward Engineering Economy for Undergraduate Students", *Academic Journals*, January, 8 (1), 1-11.
- Otrar, M.** (2006). "Öğrenme Stilleri ile Yetenekler, Akademik Başarı ve ÖSS Başarısı Arasındaki İlişki", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ören, N.** (1991) “Denetim Odağı ve Kendini Kabul Arasındaki İlişkiler”, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1 (2), Ankara.
- Özakupınar, Y.** (2010). *Öğrenme: Verimli Zihinsel Çalışmanın Psikolojik Koşulları*, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Özalp, İ.** (2004). Yönetim Kavramı, *Yönetim ve Organizasyon*, Celil Koparal (ed.), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No:1457, Eskişehir.
- Özakupınar, Y.** (2010). *Öğrenme: Verimli Zihinsel Çalışmanın Psikolojik Koşulları*, Ötüken Yayınları, İstanbul.
- Özden, Y.ve Şimşek, H.** (1998). “Davranışlıktan Oluşturmacılığa: Öğrenme Paradigmasının Dönüşümü ve Türk Eğitimi”, *Bilgi ve Toplum*, 1, 71-82.
- Özden, Y.** (2011). *Öğrenme ve Öğretme*, Pegem Akademi Yayınları, 11.Baskı, Ankara.
- Özdemir, S., Sezgin, F.ve Kılıç, D. Ö.** (2015). “Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Yeterlikleri”, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40 (177), s.366.
- Özer, L.** (1992). *Psikoloji*, SEK Yayınları, Ankara.
- Özer, Y.** (2001). *Liderlik, Yönetim, Türkiye*, Hayat Yayıncılık, İstanbul, Aralık.
- Özer, D.** (2010). “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Özgü, H.** (1976). *Psikoloji Dünyasının Üç Büyükleri: Freud, Adler ve Jung*, Ararat Yayınları, Ankara.
- Özgür, H.** (2013). “BÖTE Bölümü Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 103-118.
- Öztuna, S.** (2013). “Bilişsel Biçem İle Öğrenme Biçemi Arasındaki İlişki”, *EKEV Akademi Dergisi*, 17 (56), 429-451.
- Öztürk, M.** (2003). *İşletme ve Yönetim: Fonksiyonları Açısından*, Papatya Yayıncılık, İstanbul.
- Özyer, Y.** (2012). “Tüketici Karar Verme Stilleri ve Tercih Nedenlerinin Alışveriş Merkezi Sadakatine Etkisi”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Paivandy, S., Bullock, E., Reardon, R. C.ve Kelly, F. D.** (2008). “The Effects Of Decision-Making Style and Cognitive Thought Patterns on Negative Career Thoughts”, *Journal of Career Assessment*, 1-15.
- Parker, A. M.ve Fischhoff, B.** (2005). "Decision-Making Competence: External Validation Through An Individual-Differences Approach", *Journal of Behavioral Decision Making*, 18 (1), 1-27.
- Paxcia-Bibbins, N.** (1993). “The Effects of The 4MAT System of Instruction on The Attitudes and Achievement of Elementary Children in Music Listening Lessons”, *Thesis (D.A.)*, Ball State University, Indiana, USA.

- Pekdoğan, S.** (2015). "Karar Verme Stilleri Araştırmaları: 2009-2013 Yılları Arasındaki Yüksek Lisans Tezlerinin İncelenmesi", *International Journal of Social Science*,34, 321-331.
- Peker, M.** (2003). "Kolb Öğrenme Stili Modeli", *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 185-192.
- Peker, M.** (2005). "İlköğretim Matematik Öğretmenliğini Kazanan Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Matematik Başarısı Arasındaki İlişki", *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 200-210.
- Penger, A., Tekavčič, M.ve Dimovski, V.** (2008). Meta-Analysis And Empirical Research Of Learning Style Theories In Higher Education: The Case Of Slovenia, *Journal of College Teaching and Learning (TLC)*, November, 5 (11), 1-21.
- Raschick M., Maypole D.E., Day P.A.** (1998). "Improving Field Education Through Kolb Learning Theory", *Journal of Social Work Education*, 34 (1), 31-43.
- Periasamy, S.ve Ashby, J. S.** (2002). "Multidimensional Perfectionism And Locus Of Control: Adaptive Vs. Maladaptive Perfectionism", *Journal of College Student Psychotherapy*, 17(2), 74-86.
- Pfeffer, J.ve Sutton, R. I.** (2007). "Kanıtı Dayalı Yönetim", *Doğru Karar Alma*, Ahmet Kardam (çev.), Türk Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) Yayınları, İstanbul.
- Phares, E. J.** (1962). "Perceptual Threshold Decrements as A Function of Skill and Chance Expectencies", *Journal of Psychology*, 53, 399-407.
- Pınar, İ.** (1999). "Öğrenen Organizasyonlarda Liderlik", *Yönetim*, 10 (34), 24-40.
- Platsidou, M.ve Metallidou, P.** (2009). "Validity and Reliability Issues of Two Learning Style Inventories in a Greek Sample: Kolb's Learning Style Inventory and Felder& Soloman's Index of Learning Styles", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20 (3), 324- 335.
- Pocztar, J.** (1977). *Programlı Öğretim*, Alişan Hızal (çev.), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Ponto M., Ooms A., Cowieson F.** (2014). "Learning Styles And Locus Of Control İn Undergraduate Medical, Nursing And Physiotherapy Students: A Comparative Study", *Prog Health Science*, Vol 4, No1, 172-178.
- Powell, R.** (1972). *Director's Guide To: Management Techniques*, Revised Edition, Dennis Lock (ed.), Gower Press, London, p.54.
- Pree, M. D.** (1997). "The Leader's Legacy", *Leader to Leader*, Autumn (Fall) (6), 18-23.
- Rajagopalan, N., Rasheed, A. M. ve Datta, D. K.** (1993). "Strategic Decision Process: Critical review and Future Directions", *Journal of Management*, 12 (2), 3494-384.
- Rayner, S. ve Riding, R.** (1997) "Towards a Categorisation of Cognitive Styles and Learning Styles", *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*,17 (1- 2), pp:5-27.

- Reid, J. M.** (1987). The Learning Style Preferences of ESL Students, *TESOL Quarterly*, 21 (1), 87-111.
- Reinert, H.** (1977). ELSIE Is no Bull! or: On Utilizing Information Concerning Student Learning Styles. In R. Schulz (Ed.), *Personalizing Foreign Language Instruction: Learning Style and Teaching Options*, 21-28.
- Riding, R.ve Cheema, I.** (1991). "Cognitive Styles -An Overview and Integration", *Educational Psychology*, 11, 193-215.
- Riding, R. ve Rayner, S.** (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*, David Fulton Publishers, London.
- Robbins, S. P., Decenzo, A. D.ve Coulter, M.** (2013). *Yönetimin Esasları*, Âdem ÖĞÜT (ed.), Cihat ERBİL (ed.yrd.), Nobel Yayın Dağıtım, 8. Basımdan Çeviri, Ankara.
- Robbins, S. P.ve Judge, T. A.** (2013). *Örgütsel Davranış*, İnci Erdem (çev.ed.), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Roberts, A. V., Dunn, R., Holtschnieder, D., Klavas, A.ve Miles, B.** (2000). "Effects of Tactual of Kinesthetic Instructional Resources on the Social Studies Achievement and Attitude Test Scores and Short and Long Term Memory of Suburban Fourth-Grade Students", *National Forum Of Special Education Journal*, 9E, 13-22.
- Rogers, P.ve Blenko M.** (2007). Karar Yetkisi Kimde: Net Karar Rollerini Örgütsel Performansı Nasıl Arttırır, *Doğru Karar Alma*, Ahmet Kardam (çev.), Türk Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) Yayınları, İstanbul.
- Romanelli, E. ve Tushman, M. L.** (1986). "Inertia, Environments and Strategic Choice: A Quasi-Experimental Design for Comparative-Longitudinal Research", *Management Science*, 32, 608-621.
- Rollinson, D.** (2002). *Organizational Behaviour and Analysis an Integrated Approach*, Second Edition, Pearson Education.
- Rosen, B. Salling R.** (1971). "Political Participation As A Function Of Internal-External Locus Of Control", *Psychological Reports*, 29 (3), 880-882.
- Rossier, J., Dahourou, D.ve McCrae, R. R.** (2005). "Structural And Mean-Level Analyses of The Five-Factor Model and Locus of Control Further Evidence from Africa", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36 (2), 227-246.
- Rothstein, P. R.** (1990). *Educational Psychology*, McGraw-Hill, New York.
- Rotter, J. B.** (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, New York.
- Rotter, J. B.** (1966). "Generalized Expectancies for Internal vs. External Control of Reinforcement", *Psychological Monographs*, 80 (1), 1-28.
- Rotter, J. B.** (1990). "Internal vs. External Control of Reinforcement: A Case History of a Variable", *American Psychologist*, 45 (4), 489-493.
- Rotter, J. B. ve Hochreich, D. J.** (1975). *Personality*, Scott, Foresman and Company, USA.

- Runyon, K. E.** (1973). "Some Interactions Between Personality Variables and Management Styles", *Journal of Applied Psychology*, 57 (3), 288-294.
- Saadat, M., Ghasemzadeh, A., Karami, S.ve Soleimani, M.** (2012). "Relationship Between Self- Esteem and Locus of Control in Iranian University Students", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*,31, 530-535.
- Sabuncuoğlu, Z.ve Tüz, M.** (2003). *Örgütsel Psikoloji*, 4.Baskı, Furkan Ofset, Bursa.
- Sabuncuoğlu, Z.ve Tokol, T.** (1989). *İşletme I-II*, Uludağ Üniversitesi Yayınları, Bursa.
- Sadler-Smith, E.** (1997). "Learning Style: Frameworks and Instruments", *Educational Psychology*,17 (1-2), 51-64.
- Sadler-Smith, E.ve Richard R.** (1999). "Cognitive Style and Instructional Preferences", *Instructional Science*, 27 (5), 355-371.
- Sadler-Smith, E. Shefy, E.** (2007). "Developing Intuitive Awareness in Management Education", *Academy of Management Learning & Education*,6 (2), 186-205.
- Sahraç, Ü.** (2000). "Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Denetim Odaklarına Göre Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Salter, D. W.** (2003). "Log-Linear Techniques Fort He Analysis Of Categorical Data: A Demonstration With The Myers-Briggs Type İndicator", *Measurement And Evaluation Counseling And Developing*, 36, 106-119.
- Sardoğan, M. E., Kaygusuz, C.ve Karahan, T.F.** (2006). "Bir İnsan İlişkileri Beceri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeylerine Etkisi", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,2 (2), 184-194.
- Schmeck, R. R., Ribich, F. ve Ramanaiah, N.** (1977). "Development of a Self-Report Inventory for Assessing Individual Differences in Learning Processes" *Applied Psychological Measurement*, 1(3), pp:413-431.
- Schermerhorn, J. R.** (1989). *Management for Productivity*, Wiley, Ney York.
- Schönplflug, U.** (2001). "Decision-Making Influence in The Family: A Comparison of Turkish Families in Germany And in Turkey", *Journal of Comparative Family Studies*,32 (2), 219-230.
- Schulz-Hardt, S., Brodbeck, F. C, Mojzisch, A., Kerschreiter, R. ve Frey, D.** (2006). "Group Decision Making in Hidden Profile Situations: Dissent as A Facilitator for Decision Quality", *Journal Of Personality And Social Psychology*, 91 (6), 1080-1093.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G.** (2004). *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling*, Psychology Press.
- Schunk, D. H.** (2014). *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla*, Mahmut Yasin Demir vd. (çev.), Nobel Yayınevi, Ankara.

- Scott, S. G. ve Bruce, R. A.** (1995). "Decision Making Style: The Development And of A New Measure". *Educational and Psychological Measurement*, 55 (5), 818-831.
- Sekman, M.** (2011). *Kesintisiz Öğrenme*, Alfa Yayınları, 14. Baskı, İstanbul.
- Selcen, A.** (2009). "Denetim Odağı Eğitim Programının İlköğretim 6. 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Denetim Odağı Düzeyine Etkisi", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Senemoğlu, N.** (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Gazi Kitabevi, 11. Baskı, Ankara.
- Senemoğlu, N.** (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*, Spot Matbaacılık, Ankara.
- Senge, P. M.** (1998). "The Practice of İnnovation", *Leader to Leader*, Summer (9), 16-22.
- Seo, M. ve Barrett, L. F.** (2007). "Being Emotional During Decision Making-Good Or Bad? an Empirical Investigation", *Academy of Management Journal*, 50 (4), 923-940.
- Sert-Ağar, M.** (1994). "Normal Lise ile İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Denetim Odakları Üzerine Bir İnceleme", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Serin, O., Serin, N. B.ve Şahin, S. F.** (2009). "Factors Affecting The Learning And Studying Strategies, And Locus Of Control Of The Trainee Teachers", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 1127-1136
- Serin, N.ve Bulut, D. R.** (2008). "İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 1-18.
- Seven, M. A. ve Engin, A. O.** (2008). "Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 189-212.
- Severino, S., Aiello, F., Cascio, M., Ficarra, L. ve Messina, R.** (2011). "Distance ducation: The Role of Self-Efficacy and Locus of Control in Lifelong Learning. Procedia", *Social and Behavioral Sciences*, 28, 705-717.
- Sezer, A.** (2006). "IX. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Coğrafya Dersi Başarı Puanları ve Coğrafya Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 1-10.
- Shaw, G. ve Marlow, N.** (1999). "The Role of Student Learning Styles, Gender, Attitudes and Perceptions on Information and Communication Technology Assisted Learning", *Computers & Education*, 33 (4), 223-234.
- Sharma, R.** (2010). *Unvansız Lider*, Filiz Gülerkaya (çev.), Pegasus Yayınları, İstanbul, Mayıs.
- Shehu, A. ve Bushi, N.** (2015). Is There any connection between Academic Performance, Locus of Control and Learning Styles? *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4 (2/S2), 188-195.
- Shehu, A. ve Bushi, N.** (2015). "Is There any connection between Academic Performance, Locus of Control and Learning Styles?", *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4 (2/S2), 188-195.



- Shuell, T. J.** (1988). "The Role of The Student in Learning from Instruction", *Contemporary Educational Psychology*, 13, 276-295.
- Shute, V. J.** (1992). "Learning Processes and Learning Outcomes", Air Force Systems Command, *Brooks Air Force Base*, 0015, Texas, June.
- Silkü, H. A.** (2008). "Halkla İlişkiler Açısından İletişim Becerileri ve Liderlik", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Silvester, J., Anderson-Gough, F. M., Anderson, N. R. ve Mohamed, A. R.** (2002). "Locus of Control, Attributions and Impression Management in the Selection Interview", *Journal Occupational and Organizational Psychology*, 75, 59-76.
- Smith, C. A. ve Mihans R. J.** (2009). "Raising Issues of Student Locus of Control: Beginning A Longitudinal Study", *Research in Education*, 8, 63-65.
- Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R. ve Bem, D. J.** (2015). *Psikolojiye Giriş*, Öznur Öncül, Deniz Ferhatoğlu (çev.), Arkadaş Yayınları, Ankara.
- Simons R.H., Thompson B.M.** (1998). "Strategic Determinants: The Context Of Managerial Decision Making", *Journal of Managerial Psychology*, 13 (1/2), 7:21.
- Solmuş, T.** (2004). "İş Yaşamı, Denetim Odağı ve Beş Faktör Kişilik Modeli", *Türk Psikoloji Bülteni*, 10 (34-35), 196-205.
- Sorcher, M.ve Brant, J.** (2002). "Are You Picking Right Leader?", *Harvard Business Review*, February, , Vol.:80, 78-85.
- Soyooof, A., Jokar, M., Razavizadegan, M. A. C. ve Morovat, E.** (2014). "The Effects of Learners' Brain Hemisphericity on Their Degree of Vocabulary Retention: A Case Study of Iranian High School Students", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1844-1849.
- Spector, P. E.** (1982). "Behavior in Organizations as a Function of Employee's Locus of Control", *Psychological Bulletin*, 91 (3), 482-497.
- Spector, P. E., Cooper, C. L., Sanchez, J. I., O'Driscoll, M., Sparks, K., Bernin, P., Büssing, A., Dewe, P., Hart, P., Lu, L., Miller, K., De Moraes, F. L. R., Ostrognay, M. G., Pagon, M., Pitariu, H., Poelmans, S., Radhakrishnan, P., Russinova, V., Salamatov, V., Salgado, J., Shima, S., Siu, O. L., Stora, J. B., Teichmann, M., Theorel, T., Vlerick, P., Westman, M., Mariawiderszal-Bazyl, P. W. ve Shanfa, Y.** (2002). "Locus Of Control and Well-Being At Work: How Generalizable Are Western Findings?", *Academy of Management Journal*, 45, 453-466.
- Spicer, D. P.ve Eugene, S. S.** (2005). "An Examination of the General Decision Making Style Wuesttionnaire in Two UK Samples", *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 137-149.
- Sprinthall, R. C., Sprinthall, N. A. ve Oja, S. N.** (1998). *Educational Psychology: A Developmental Perspective*, Seventh Edition, McGraw-Hill, New York.

- Stash, N.** (2007). "Incorporating Cognitive/Learning Styles in A General-Purpose Adaptive Hypermedia System", *Dissertation Abstracts International*, 68 (04), 1-229.
- Sternberg, R. J. ve Grigorenko, E. L.** (2001). "Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles", *A Capsule History of Theory and Research on Styles*, Robert J. Sternberg ve Li-fang Zhang (ed.), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London.
- Sternberg, R. J.** (2009). *Düşünme Stilleri*, Esin Güngör (çev.), SEV Yayınları, İstanbul.
- Sternberg, R. J., Williams, W. M.** (2002). *Educational Psychology*, Allyn and Bacon, Boston.
- Stryker, P.** (2001). "Bu Problemi Nasıl Analiz Etmeli?", *Karar Alma*, Ahmet Kardam (çev.), Türk Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) Yayınları, İstanbul.
- Sucan, S., Turan, M. B., Pepe, O., Karaoğlu, B. ve Doğan, D.** (2016). "The Relationship of Assertiveness and Locus of Control with Learning Styles of the Physical Education and Sports School Students", *International Journal of Science Culture and Sport, Special Issue on the Proceedings of the 5th ISCS Conference – Part A*, 1-10.
- Sulu, H.** (2007). Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Tatminleri ile Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sümer, N.** (2000). "Structural Equation Models: Basic Concepts And Applications", *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 74-79.
- Sylwester, R.** (1994). "How Emotions, Affect Learning", *Educational Leadership*, 52 (29), 60-68.
- Sywelem, M., Al-Harbi, Q., Fathema, N. ve Witte, J. E.** (2012). "Learning Style Preferences of Student Teachers: A Cross-Cultural Perspective", *Insute for Learning Styles Research Journal*, Spring, 1, pp:10-20-24.
- Şafak, P.** (2014). "Davranışçı Öğrenme Kuramı", *Öğrenme ve Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, Sevil Büyükalın Filiz (ed.), Pegem Akademi Yayınları, 3.Baskı, Ankara.
- Şafaklı, O. V.** (2005). "KKTC'deki Kamu Bankalarında Liderlik Stilleri Üzerine Bir Çalışma", *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (1), 132-143.
- Şahin, N. H., Basım, H.N.ve Çetin, F.** (2009). "Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarında Kendilik Algısı ve Kontrol Odağı", *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20 (2), 153-163.
- Şahin, S.** (2003). "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şara, P.** (2012). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri, Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Dokuz

Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Şen, Ş.** (2014). “Öğrenme Öğretme Stratejileri”, *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, Sevil Büyükalın Filiz (ed.), Pegem Akademi, Ankara.
- Sendil, C.** (2011). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkinin Araştırılması”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,41, 70-82.
- Sengüder, Ş.** (2006). Lise I-III Sınıf Öğrencilerinde Denetim Odağı ile Ruhsal Sorunları Arasındaki İlişkinin Belirlemesi ve Akademik Başarı ile Kıyaslanması, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sentürk, F.** (2010). “7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Matematik Öğretmenlerinin Öğretme Stillerinin Öğrencilerin Matematik Dersi Başarısı Üzerine Etkisi”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Şimşek, Ö.** (2007). “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve 9-11 Yaş Çocukların Öğrenme Stillerinin İncelenmesi”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, A.** (2004). Öğrenme Biçimi, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Yıldız Kuzgun, Deniz Deryakulu (ed.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Şirin, E. F.** (2008). “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabak, A.** (2004). “Liderlik Sürecinde İzleyicilerin Davranış Biçimlerinin Belirlenmesinde Karşılaştırmalı Bir Uygulama”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tabak, A. ve Erkuş, A.** (2008). “Denetim Odağının Bireylerin Belirsizlikle Baş Etme Düzeylerine Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma”, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 213-227.
- Tambe, A., Krishnan, V. R.** (2000). “Leadership in Decision-Making”, *Indian Management*, 39 (5), 69-79.
- Tan, D.** (2000). “Lise Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ile Denetim Odaklarının Aile Destek Düzeyleri ve Özlük Nitelikleri Açısından Karşılaştırılma Olarak İncelenmesi”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tanksale, D., Neelam, N.ve Venkatachalam, R.** (2014). “Consumer Decision Making Styles of Young Adult Consumers in India”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*,133, 211-218.
- Tanrıöğen, Z. M., Baştürk, R.ve Başer, M. U.** (2014). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Algılarına Göre Dört Liderlik Çerçevesi Modeli Kullanımı”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3, 1 (33), s.349.
- Tapçan, K. T.** (2002). “Ebeveyn tutumları ve ilköğretim 6,7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin denetim odağı ilişkisi”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Taş, A. ve Boztoprak, H.** (2012). “Karar Modelleri Çerçevesinde Türk Firmalarının Stratejik Araç Tercihlerinin İncelenmesi: Dilovası ve Sakarya I No’lu Organize Sanayi Bölgelerindeki İşletmeler Üzerine Bir Araştırma, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), s.300.
- Taşdelen, A.** (2001). “Öğretmen Adaylarının Farklı Psikososyal Değişkenlere Göre Karar Verme Stilleri”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 40-52.
- Taşdelen, A.** (2002). “Öğretmen Adaylarının Farklı Psikososyal Değişkenlere Göre Karar Verme Stilleri”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taşdelen-Karçay, A.** (2004). “Karar Verme Stilleri Ölçeğinin Öğretmen Adayları İçin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması”, *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 16, 118-127.
- Taşkıran, E.** (2010). “Liderlik Tarzının Örgütsel Sessizlik Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Adaletin Rolü ve Bir Araştırma”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tatlıoğlu, K.** (2010). Farklı Öz-Anlayış Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Özsaygı, Karar Verme Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Değerlendirilmesi”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taylor, R. N.** (1975). “Age And Experience As Determinants Of Managerial Information Processing And Decision Making Performance”, *Academy of Management Journal*, 18, 74-81.
- Teal, T.** (1999). “Yöneticinin İnsani Yönü”, *Liderlik*, Meral Tüzel (çev.), İstanbul, ss:147-167.
- Tekeli, G. Ş.** (2010). “Lise Son Sınıf Öğrencileri İle Üniversite Öğrencileri Arasında Bir Karşılaştırma: Akademik Benlik Yeterliliği, Denetim Odağı, Stresle Başa Çıkma ve Problem Çözme Becerisi”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tekez, S.** (2005). “Genel Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tekin, Ö. A.** (2009). “Yönetimde Karar Verme: Batı Antalya Bölgesindeki Beş Yıldızlı Otellerde Çalışan Farklı Departman Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Tekin, H.** (1994). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Yargı Yayınları, 8. Baskı, Ankara.
- Tekin, Ö. A. ve Ehtiyar, V. R.** (2010). “Yönetimde Karar Verme: Batı Antalya Bölgesindeki Beş Yıldızlı Otellerde Çalışan Farklı Departman Yöneticilerinin Karar Verme Stilleri Üzerine Bir Araştırma”, *Journal of Yaşar University*, 20 (5), 3394-3414.
- Tendy, S. M. ve Geiser, W. F.** (1997). “The Search For Style: It All Depends on Where You Look”, *ERIC Document*, ED 410029, 1-16.

- Terregrossa, R., Englander, F. ve Englander, V.** (2009). "The Impact of Learning Styles on Achievement in Principles of Microeconomics: A Natural Experiment", *College Student Journal*, 43 (2), p.400.
- Tett, R. P., Hal, A. G., Bleier, A.ve Murpy, P. J.** (2000). "Development and Content Validation of a "Hyperdimensional" Taxonomy of Managerial Competence", *Human Performance*, 13 (3), 240-243.
- Thompson, T. D.** (2010). "The Impact Of Locus Of Control On Decision Making Styles Of Mid-Level Managers", (*Unpublished Doktorial' Thesis*), Capella University.
- Thomson, B. S. ve Mascazine, J. R.** (1997). "Attending to Learning Styles in Mathematics and Science Classrooms", *ERIC Digest*, p.1.
- Thunholm, P.** (2004). "Decision-Making Style: Habit, Style or Both?", *Personality and Individual Differences*, 36 (4), 931-944.
- Thunholm, P.** (2009). "Military Leaders and Followers – Do They Have Different Decision Styles?", *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 317-324.
- Tichy, N.** (1997) "The Mark of a Winner", *Leader to Leader*, Autumn (Fall) (6), 24-29.
- Tokat, B., Kara, H.ve Ülkün, N.** (2007). "Yöneticilerin Sorun Çözme Yetenekleri ve Kontrol Odağının Belirlenmesi: DPU Örneği", *Akademik Bakış*, 11, 1-11.
- Tomak, S.** (2009). "Girişimci Hevristikleri: Bir Kavramsal Çözümleme", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 145-166.
- Tong, J.ve Wang, L.** (2006). "Validation of Locus of Control Scale in Chinese Organization", *Personality and Individual Differences*, 41 (5), 941- 950.
- Tony, T. S. K.** (2003). "Locus of Control, Attributional Style and Discipline Problems in Secondary School", *Early Child Development and Care*, 173(5), 455-466.
- Tortop, N.** (1990). *Yönetim Biliminin Temel İlkeleri*, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını, Ankara,
- Tortop, N.** (1994). *Personel Yönetimi*, İlk-San Matbaası, Ankara.
- Tortop, N., İşbir, E. ve Aykaç, B.** (1993). *Yönetim Bilimi*, Yargı Yayınları, Ankara.
- Tosun, K.** (1983). "Yöneticilere Uygulamalı Öğütler", *Yönetim Dergisi*, 4 (13), s.12.
- Tosun, K.** (1992). *İşletme Yönetimi*, Savaş Yayınları, Ankara.
- Turk, W.** (2007). "Manager or Leader", *Defense AT&L*, Ağust, p.20.
- Türkoğlu, E.** (2007). "Türk ve Alman Okul Yöneticilerinden Denetim Odağı Boyutunda Farklı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması", (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat
- Tütüncü, Ö.ve Akgündüz, Y.** (2012), "Seyahat Acentelerinde Örgüt Kültürü ve Liderlik Arasındaki İlişki: Kuşadası Bölgesinde Bir Araştırma", *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 23 (1), 59-72.

- Tüysüz, C.ve Tatar, E.** (2008). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ve Başarılarına Etkisi”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 97-107.
- Tüzel, M.** (1999). Liderlik, Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) Yayınları, İstanbul.
- Twenge, J. M., Zhang, L.ve Im, C.** (2004). “It’s Beyond My Control: A Cross-Temporal Meta-Analysis of Increasing Externality in Locus of Control, 1960-2002”, *Personality and Social Psychology Review*, 8(3), 308-319.
- Uğurlu, N.** (2003). “Hemşirelerde Kontrol Odağı İnancı ile Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Psikolojik Belirti Gösterme Durumları Arasındaki İlişkiler”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ulusoy, A.** (2005). *Gelişim ve Öğrenme*, Anı Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara.
- Usta, İ.** (2008). “Öğrenme Stillерine Göre Düzenlenen Beyin Temelli Öğrenme Uygulaması”, (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Uysal, G.** (2010). “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikçi Öğrenmenin Erişmeye, Problem Çözme Becerilerine, Öğrenme Stillерine Etkisi ve Öğrenci Görüşleri”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzunöz, A.** (2004). “Öğrenme”, *Davranış Bilimlerine Giriş*, Ender Özkalp (ed.), Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir.
- Ünal, K., Alkan, G. D., Özdemir, F. B. ve Çakır, Ö.** (2013). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stil ve Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği)”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3), 56-76.
- Ünal, S.ve Ada, S.** (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Üngüren, E.** (2011). “Psikobiyojik Kişilik Kuramı Ekseninde Yöneticilerin Kişilik Özellikleri, Karar Verme Stilleri ve Örgütsel Sonuçlara Yansımaları”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Ünnü, N. A.** (2014). “Rasyonel Perspektif Işığında Karar Verme Eylemi: Nitel Bir Analiz”, *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12 (24), 91-116.
- Ünsal, H.** (2004). “Beyin Temelli Öğrenme”, *Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, Sevil Büyükalan Filiz (ed.), Pegem Akademi Yayınları, 3.Baskı, Ankara.
- Ünvar, A.** (2012). “Gerçeklik Kuramına Dayalı Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Denetim Odağı ve Yılmazlık Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Dokuz Eylül Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vertosick, F. J.** (2004). *Beynine Bir Kez Daha Hava Değmeye Görsün: Beyin Cerrahisi Öyküleri*, Ender Arkun (çev.), Tübitak Popüler Bilim Kitapları, 4. Baskı, Ankara.

- Veznedaroğlu, L. R. ve Özgür, O. A.** (2005). “Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevler”, *İlköğretim-Online*, 4 (2), 1-16.
- Vidaček-Hainš, V., Begičević, N. ve Čalopa, M. K.** (2010). “Relationship Between Managers’ Self-Evaluation Of Decision-Making And Locus Of Control”, *Conference Proceedings: International Conference of the Faculty of Economics Sarajevo (ICES)*.
- Von Winterfeldt, D.ve Ward, E.** (1986). *Decision Analysis and Behavioral Research*, Cambridge University Press.
- Vroom, V. H.** (1973). “A New Look at Managerial Decision Making”, *Organisational Dynamics*, 66-79.
- Wallston, K. A., Wallston, B. S., Smith, S.ve Dobbins, C. J.** (1987). “Perceived Control And Health”, *Current Psychological Research and Reviews*, 6 (1), 5-25.
- Washington, N. D., Janosky, J. E. ve Massey, F. A.** (1990). “Learning Style Preferences and the Satisfaction and Performances of Student Groups”, *Academic Medicine*, 65 (11), 716- 717.
- Weber, P.ve Weber, F.** (1990). “Using 4MAT to Improve Studio Presentations”, *Educational Leadership*, 48 (2), 41-46.
- Wetson, R. ve Gore Jr, P.A.** (2006). “A Brief Guide To Structural Equation Model”, *The Counseling Psychologist*, 34 (5), 719-751.
- Wheatley, M.** (1997). “Goodbye, Command and Control”, *Leader to Leader*, Summer, (5), 21-28.
- Wilkerson, R. M. ve White, K. P.** (1988). “Effects of the 4MAT System of Instruction on Student’s Achievement, Retention and Attitudes”, *The Elementary School Journal*, 88 (4), 357- 368.
- Wong, L. L.C. ve Nunan, D.** (2011). “The Learning Styles and Strategies of Effective Language Learners”, *System* 39, 144- 163.
- Wood, W., Lundgren, S., Ouellette, J. A., Busceme, S.ve Blackstone, T.** (1994). “Minority İfluence: A Meta-Analytic Review of Social İfluence Processes”, *Psychological Bulletin*, 115(3), 323.
- Woolfolk, A. E.** (1998). *Educational Psychology*. Allyn and Bacon, Boston.
- Woolfolk, H. A.** (2015). *Eğitim Psikolojisi*, Duygu Özen (çev.), Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Wott, P.** (1972). *İşletme ve Yönetim*, Süheyl Gürbaşkan (çev.), İstanbul Reklam Yayınları, İstanbul.
- Yağışan, N., Sünbül, M.A. ve Yücalan, Ö. B.** (2007). “Müzik Bölümü Öğrencilerinin Benlik İmgeleri ve Denetim Odaklarının İncelenmesi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 243-262.
- Yağlı, Ü.** (2008). “Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımının İngilizce Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi”, *(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi)*, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Yammarino, F.** (2013). "Leadership: Past, Present, and Future", *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 20 (2), 149-155.
- Yang, M. C.** (2010). "Consensus and Single Leader Decision-Making in Teams Using Structured Design Methods", *Design Studies*, 31 (4), 345-362.
- Yaniv, I.** (2011). "Group Diversity and Decision Quality: Amplification and Attenuation of The Framing Effect", *International Journal of Forecasting*, 27, 41-49.
- Yapıcı, M.** (2006). "Öğrenme-Öğretme Sürecinde Olumsuz Pekiştiriciler", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 1-10.
- Yaşar, O.** (2011). "Karar Verme Stili Öncülleri: Savunma Sanayinde Bir Araştırma", (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Kara Harp Okulu, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar, V.** (2008). "Farklı Liselerde Öğrenim Görmekte Olan 16-18 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Denetim Odağı Düzeyleri ile Bazı Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, M.** (2002). "İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinde İş Doyumu, Denetim Odağı ve Demografik Faktörlerin Zaman Yönetimiyle İlişkisi", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yazar, O. Z.** (1996). "Kendini Kabul Düzeyi Düşük ve Yüksek Olan Üniversite Öğrencilerinin Denetim Odağı Algılamaları ile Kendini Ayarlama Becerileri Arasındaki İlişki", (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans*), On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Yeşilyaprak, B.** (1988). Lise Öğrencilerinin İçsel ya da Dışsal Denetimli Oluşlarını Etkileyen Etmeler, (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyaprak, B.** (1990). "Denetim Odağı Belirleyicileri ve Değişimine İlişkin Araştırmalar: Bir Eleştirel Değerlendirme", *Psikoloji Dergisi*, 7 (25), 41-52.
- Yeşilyaprak, B.** (2000). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Yeşilyaprak, B.** (2004). Denetim Odağı, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Yıldız Kuzgun, Deniz Deryakulu (ed.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yeşilyurt, E.** (2007). "Akademik ve Yönetimsel Liderlik", *Doğu Anadolu Bölge Araştırmaları Dergisi*, 5 (3), 76-79.
- Yıldırım, N. ve Aslan, B.** (2008). "İlköğretim Okul Müdürlerinin Yeterlikleri ile Öğrenme Stillere İlişkin Bir Araştırma (Tokat İli Örneği)", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (24), 238- 255.
- Yıldırım, N.** (2007). "İlköğretimde Çalışan Eğitimciler ve İlköğretim Müfettişlerinin Öğrenme Stilleri (Tokat İli Örneği)", *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, ss:140-46.
- Yıldırım, İ.** (2015). *Eğitim Psikolojisi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, E.** (2011). "Benlik Saygısı, Kontrol Odağı ve Öğrenme Stillерinin



Akademik Başarıya Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans), Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yılmaz, H.** (2010). *Stratejik Liderlik*, 2. Baskı, Kum Saati Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Yörük, D., DüNDAR, S. ve Topçu, B.** (2011). “Türkiye’deki Belediye Başkanlarının Liderlik Tarzı ve Liderlik Tarzını Etkileyen Faktörler”, *Ege Akademik Bakış*, 11 (1), 103 -104.
- Yukl, G.** (2010). *Leadership in Organization*, Pearson Prentice Hall, Seventh Edition, New Jersey.
- Yüksel, G.** (2004). “Bilişsel Öğrenme Kuramı”, *Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, Sevil Büyükalın Filiz (ed.), Pegem Akademi Yayınları, 3.Baskı, Ankara.
- Zahal, O.** (2014). “Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Öğrenme Stilleri ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri ile Sınav Başarıları Arasındaki İlişki”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Zaleznik, A.** (1992). “Managers and Leaders: Are They Different?”, *Harvard Business Review*, March-April, 126-137.
- Zel U.** (2006). *Kişilik ve Liderlik*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Zelazek, J. R.** (1986). “Learning Styles, Gender and Life Cycle Stage: Relationships with Respect to Graduate Students”, *Eric Documentation Reproduction Service*, No. ED 276371.
- Zhukov, K.** (2007). "Student Learning Styles in Advanced Instrumental Music Lessons", *Music Education Research*, 9 (1), 111-127.



## EKLER

### EK-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma doktora tezinin parçası olan ve karar stiline etki eden faktörleri belirlemeye çalışan bir araştırmanın bölümüdür.

Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. İçinizden geldiği gibi cevaplamamız büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın başarısı sorulara vereceğiniz içten ve samimi cevaplara bağlıdır. **Sorular içinde açık kimliğinizi ortaya çıkaracak nitelikte soru bulunmamaktadır.** Araştırma açısından kimliğiniz değil cevaplarınız önem taşımaktadır.

Sorulara cevap verirken "olması gerektiğini düşündüğünüzü" değil, "olani" belirtmeniz doğru sonuçlara ulaşılması bakımından önemlidir. Lütfen soru atlamadan bütün sorulara cevap veriniz. Katılmanızdan dolayı teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Araştırma sonuçları ile ilgili bilgi almak isterseniz lütfen aşağıdaki e-posta adresine bir e-posta gönderiniz. Araştırmanın sonuçları tarafınıza iletilecektir.

Salım AKYÜREK

- 
1. Yaşınız :
2. Cinsiyetiniz :  Kadın  Erkek
3. Eğitim Durumunuz :  Lise  Lisans  
 Yüksek Lisans  Doktora
4. Bulduğunuz Konum :  Alt kademe yöneticisi  
 Orta Kademe Yöneticisi  
 Üst Kademe Yöneticisi
5. Çalışılan Bölüm :
6. Toplam Çalışma Süresi :
7. Bulunulan Konumda Çalışma Süresi:

<b>EK-2 KONTROL ODAĞI ÖLÇEĞİ</b>		<b>KESİNLİKLE KATILMIYORUM</b>	<b>KATILMIYORUM</b>	<b>FIKRİM YOK</b>	<b>KATILYORUM</b>	<b>KESİNLİKLE KATILYORUM</b>
Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde katıldığınızı değerlendiriniz. Değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız.						
1	Bir şeyin olacağı varsa enince sonunda mutlaka olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Bazı insanlar doğuştan şanslıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	İnsan ilerlemek için güç sahibi kişilerin gönlünü hoş tutmak zorundadır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Başarılı olmak çok çalışmaya bağlıdır; şansın bunda payı ya hiç yoktur ya da çok azdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Çok uzun vadeli planlar yapmak her zaman akıllıca olmayabilir, çünkü birçok şey zaten iyi ya da kötü şansa bağlıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	İnsan ne yaparsa yapsın, olabilecek kötü şeylerin önüne geçemez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	İnsan kendisini ilgilendiren birçok konuda kendi başına doğru kararlar alabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Bir insanın başına gelenler, temelde kendi yaptıklarının sonucudur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Sağlıklı olup olmamayı belirleyen esas şey insanların kendi yaptıkları ve alışkanlıklarıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	İnsan bugün yaptıklarıyla gelecekte olabilecekleri değiştirebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Kazalar doğrudan doğruya hataların sonucudur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Bir insan istediği kadar akıllı olsun, bir işe başladığında şansını yaver gitmezse başarılı olamaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	İnsan kendine iyi baktığı sürece hastalıklardan kaçınabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Kararlılık bir insanın istediği sonuçları almasında en önemli etkidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	İnsan kendi kilosunu, yiyeceklerini ayarlayarak kontrol altında tutabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Büyük ideallere ancak çalışıp çabalayarak ulaşılabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>EK-3 KARAR VERME STİLİ ÖLÇEĞİ</b>		<b>KESİNLE KATILMİYORUM</b>	<b>KATILMİYORUM</b>	<b>FİKRİM YOK</b>	<b>KATILYORUM</b>	<b>KESİNLE KATILYORUM</b>
	Aşağıdaki ifadelerin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, bu ifadelere ne ölçüde kabıldığınızı değerlendiriniz. Lütfen değerlendirmelerinizi sizi tam olarak yansıtacak şekilde yapınız.					
1	Karar vermeden önce emin olmak için bilgi kaynaklarını iki kere kontrol ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Karar vermeden önce bütün seçenekleri incelerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Mantıklı ve sistematik bir yolla karar veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Karar vermem dikkatli düşünmemi gerektirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Karar verirken belirli bir amaca yönelik değişik seçenekleri göz önünde bulundururum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Kararlarımı verirken sezilerime güvenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Bir karar verirken sezgilerime güvenme eğilimindeyimdir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Genellikle doğruluğunu hissettiğim kararlar veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Kararlarımı verirken benim için akılcı bir nedenden daha çok, verdiğim kararın doğruluğunu hissetmem daha önemlidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Karar verirken hislerime ve kendi tepkilerime güvenirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Önemli kararlar alırken başkalarının yardımına sık sık ihtiyaç duyarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Eğer başkalarının desteğine sahipsem önemli kararları almak benim için daha kolaydır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Önemli kararlarımı alırken başkalarının tavsiyelerinden yararlanırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Önemli kararlar ile yüzleştiğim zaman birinin bana doğru yolu göstermesi hoşuma gider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Üzerimde baskı hissetmediğim sürece önemli kararlarımı almaktan kaçınırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Mümkün olduğunca kararlarımı ertelerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Önemli kararları alma aşamasına gelinceye kadar karar vermeyi sık sık ertelerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Önemli kararlarımı, genellikle son dakikada veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Üzerinde düşünmek beni rahatsız ettiği için pek çok karar ertelerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Genellikle ani kararlar veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Kararlarımı, çoğunlukla o anda veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Çabuk karar veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Kararlarımı, sıklıkla düşünmeden veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Kararlarımı verirken, o anda doğal olan ne ise onu yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



T.C.  
KARABAĞLAR KAYMAKANLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 77258906/604.01.00/E.2805429

10.03.2016

Konu: Salim AKYÖRÜK  
Araştırma İzni

MÜDÜRLÜĞÜNE  
KARABAĞLAR

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)  
b) Öner USLU'nun 25/02/2016 tarihli dilekçesi.  
c) 07/03/2016 tarihli ve 12018877-604.01.02-B.2616538 sayılı Valilik Onayı.

Söz konusu araştırmaya uygulanmasını, okulumuzda 2015-2016 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatılmayacak şekilde yapılması ve araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulanmasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ekin araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

Yalçın ÖZEN  
Müdür a.  
Şube Müdürü

**EKLER:**

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)

Belge No: Mİ.2804-SE/Korlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü  
Elektronik Adı: www.karabaglar.meb.gov.tr  
e-posta: karabaglar@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme Hizmetleri Bölümü  
Tel: (0 247) 2618667  
Faks: (0 247) 2620977

Bu belge elektronik ortamda tebliğ edilmiştir. Başvuruların kabulüne ilişkin olarak: GD14-7500-32/98-KYBİB-e/04 kuralına başvurulabilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/11/2016-7279



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-044-7279  
Kona : Salim AKYÜREK Etik Kurul Onay hk.

16/11/2016

Sayın Salim AKYÜREK

Enstitümüz Y1212.640034 numaralı İşletme Anabilim Dalı İşletme Doktora programı öğrencilerinden Salim AKYÜREK'in "LİDER YÖNETİCİLERİN ÖĞRENME BİÇİMLERİ VE KONTROL ODAKLARININ, KARAR VERME STİLLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ VE BUNA YÖNELİK BİR UYGULAMA" adlı tez çalışması gereği "Karar Verme Stili Ölçeği", "Kontrol Odağı Ölçeği" ve "Öğrenci Öğrenci Biçimi Envanteri" ile ilgili ölçükleri 28.12.2015 tarih ve 2015/15 İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyon Kararı ile etik olarak uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Özer KANBÜROĞLU  
Müdür V.

Evrakın Doğrulama İçin : <http://yds.istanbulaydinuni.edu.tr/evrak/evrakDoğrulama.aspx?V=B06BLM16>

Adres: Dışöğüt Bldh. İçözü Cad. No:38 Sefaköy, 34295 Kibrikçeşmesi / İSTANBUL  
Telefon: 444 1 408  
Elektronik Adres: [www.aydin.edu.tr/](http://www.aydin.edu.tr/)

Bilgi için: Çimen TOPDEMİR  
Cevap: Enstitü Sekreteri




T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Salim ARYÜREK
Kurumu / Üniversitesi	İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bil. Enst.
Araştırma yapılacak il/ilçeler	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumları ve kademesi	İzmir İli, ilçelerinde bulunan tüm ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticiler
Araştırmanın konusu	Lider Yöneticilerin Öğrenme Biçimleri ve Kontrol Odaklarının, Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri ve Buna Yönelik Bir Uygulama
Üniversite / Kurum adı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez başlığı	Lider Yöneticilerin Öğrenme Biçimleri ve Kontrol Odaklarının, Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri ve Buna Yönelik Bir Uygulama
Vardi toplama araçları	Karar Verme Stilleri Ölçeği, Kontrol Odağı Ölçeği, Kolb Öğrenme Biçimleri Envanteri
Gözetil istenilecek Birey/Birimler	---
<b>KOMİSYON GÖRÜŞÜ</b>	
İlg: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı Araştırma, Yarıştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2012/13 Sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olmasa gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2015-2016 eğitim yılında eğitim öğretime aksatılmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhafif Üyenin Adı ve Soyadı: ---	Gereğesi: -----

KOMİSYON

07/03/2016  
  
Komisyon Başkanı  
Metin Ender KARABETUT

  
Üye  
Pinar ERCİFİCİ ÇÜÇEN

  
Üye  
Hasan DİNÇER





## ÖZGEÇMİŞ

### Salim AKYÜREK

Adres Bilgileri : Lefkoşa- KKTC  
Cep Telefonu : 0 (505) 801 60 02  
E-Posta : [salim1806@mynet.com](mailto:salim1806@mynet.com)

### Kişisel Bilgiler :

Toplam İş Tecrübesi : 25 Yıl  
Çalışma Durumu : TSK'dan emekli  
Eğitim Durumu : Doktora  
Medeni Durumu : Evli  
Doğum Tarihi : 18.06.1971  
Doğum Yeri : Nevşehir

### Eğitim Bilgileri :

(Doktora) : İstanbul Aydın Üniversitesi  
02.2013 - ... Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İşletme Bilim Dalı

(Yüksek Lisans) : Beykent Üniversitesi  
09.2006 - 06.2007 Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, İşletme Bilim Dalı

(Yüksek Lisans) : Ankara Üniversitesi  
09.1994 - 06.1997 Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı

(Lisans) : Anadolu Üniversitesi,  
09.2003 - 06.2007 İşletme Fakültesi, İşletme Bölümü

(Lisans) : Ankara Üniversitesi  
09.1990 - 06.1994 Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü

(Lise)  
09.1985 - 06.1989 : Askeri Lise

Tezler ve Projeler \_\_\_\_\_ :

- Ankara, 1996 : Açıköğretim Lisesi Öğrencilerinin Öğretime İlişkin Sorunlarının Belirlenmesi.  
İstanbul, 2006 : Elektronik Ticaret, Taraflar, Tarafların Hak ve Yükümlülükleri.

