

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ELEŞTİREL LİDERLİK STİLİ İLE LİDERLİK**  
**UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Cenk AYGÜN**

**İstanbul**  
**Aralık-2018**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ELEŞTİREL LİDERLİK STİLİ İLE LİDERLİK**  
**UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Cenk AYGÜN**

**Danışman: Dr. Mustafa ÖZGENEL**

**İstanbul**  
**Aralık-2018**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL (Danışman) .....

Üye Doç. Dr. S.Bilge KESKİNKILIÇ KARA .....

Üye Prof. Dr. Yusuf CERİT .....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....  
Prof. Dr. Ömer ÇAHA  
Enstitü Müdür V.

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “**Eleştirel Liderlik Stili ile Liderlik Uygulamaları arasındaki ilişki**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım alıntılara kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

**Cenk AYGÜN**  
**İstanbul, 2018**

## ÖNSÖZ

Araştırmanın tüm aşamalarında desteklerini esirgemeyen değerli tez danışmanım Dr. Mustafa ÖZGENEL'e, tez sürecinde beni destekleyen, katkılarıyla ufkumu genişleten kıymetli hocalarıma, arkadaşlarıma ve aileme sonsuz kere teşekkür ederim.

**Cenk AYGÜN**  
**İstanbul, 2018**



# ÖZET

## ELEŞTİREL LİDERLİK STİLİ İLE LİDERLİK UYGULAMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Cenk AYGÜN

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Dr. Mustafa ÖZGENEL

Aralık-2018, 97 sayfa

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stilinin liderlik uygulamalarına etkisinin belirlenmesidir.

Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Güngören ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarının ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan 360 öğretmen oluşturmuştur.

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla Kouzes ve Posner tarafından geliştirilen ve Yavuz tarafından Türkçeye uyarlanan Liderlik Uygulamaları Ölçeği (Leadership Practices Inventory), Akan, Yıldırım ve Yalçın tarafından geliştirilen "Liderlik Stilleri Ölçeği" ve araştırmacının geliştirmiş olduğu "Eleştirel Liderlik Stili Ölçeği" kullanılmıştır.

"Eleştirel Liderlik Stili Ölçeği"nin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmen görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stiline çoğunlukla sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, eğitimleri ve görev yaptıkları okul türü değişkenleri, öğretmenlerin eleştirel liderlik stili algılarında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak, okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stilinin liderlik uygulamalarını yordayıp yordamadığının belirlenmesine yönelik olarak elde edilen bulgulara göre, okul

yöneticilerinin eleştirel liderlik stilinin liderlik uygulamalarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eleştirel Liderlik, Eleştirel Liderlik Stili, Liderlik Uygulamaları, Liderlik, Eleştirel Düşünme



## **ABSTRACT**

# **THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CRITICAL LEADERSHIP STYLE AND LEADERSHIP PRACTICES**

Cenk AYGÜN

Master Thesis

Supervisor: Dr. Mustafa ÖZGENEL

December-2018, 97 pages

The purposes of this study is to determine the impact of school administrators' leadership styles on leadership practices.

The research was conducted using the relational screening model. The study group of the research consists of 360 teachers who work in primary, secondary and high school levels of state schools affiliated with the Ministry of National Education in the Güngören district of Istanbul province in the academic year of 2017-2018.

"Leadership Practices Inventory" developed by Kouzes & Posner and translated to Turkish by Yavuz, "Leadership Styles Scale" developed by Akan, Yildirim and Yalçın, "Critical Leadership Style Scale" developed by the researcher have been used in order to gather the data.

The Exploratory factor analysis was conducted for construct validity of "Critical Leadership Style Scale". The factor structure obtained as a result of the exploratory factor analysis was confirmed by the confirmatory factor analysis. As a result of the analysis, it is determined that the scale is a valid and reliable instrument of measurement.

According to the findings of the research; it was found that school principals usually have a critical leadership style based on teachers' opinions. There is not a statistically significant difference in the perceptions of teachers about the school administrators' critical leadership style according to the teachers' gender, seniority, education, and school type variables.



Finally, according to the findings obtained in order to determine whether the school administrators' critical leadership style predicts the leadership practices, the school administrators' critical leadership style affects the leadership practices.

**Keywords:** Critical leadership, critical leadership style, leadership practices, leadership, critical thinking



# İÇİNDEKİLER

<b>BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>xv</b>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Amaç .....	4
1.3. Önem.....	4
1.4. Sınırlılıklar .....	5
1.5. Tanımlar .....	5
1.6. Sayıtlar .....	5
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>6</b>
<b>İLGİLİ ALAN YAZIN</b> .....	<b>6</b>
2.1.Liderlik.....	6
2.1.1.Liderlik Kuramları .....	6
2.1.1.1. Özellikler Kuramı .....	7
2.1.1.2. Davranışçı Kuram .....	7
2.1.1.3. Durumsallık Kuramı .....	8
2.2.Liderlik Stilleri .....	9
2.2.1. Dönüşümcü Liderlik Stili.....	9

2.2.2. Etik Liderlik Stili .....	9
2.2.3. Otantik Liderlik Stili .....	10
2.2.4. Hizmetkar Liderlik Stili .....	10
2.2.5. Karizmatik Liderlik Stili .....	10
2.3. Eleştirel Liderlik Stili .....	11
2.4. Liderlik Uygulamaları .....	14
2.5. Eleştirel düşünme .....	16
2.5.1 Eleştirel Düşünme Becerileri .....	17
2.5.2. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri: .....	17
2.5.3. Eleştirel Düşünme Eğilimleri .....	18
2.6. İlgili Çalışmalar .....	19
<b>BÖLÜM III .....</b>	<b>24</b>
<b>YÖNTEM .....</b>	<b>24</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	24
3.2. Çalışma Grubu .....	24
3.3. Veri Toplama Araçları .....	27
3.3.1. Liderlik Uygulamaları Ölçeği .....	27
3.3.2. Liderlik Stilleri Ölçeği .....	28
3.3.3. Eleştirel Liderlik Stili Ölçeği .....	28
3.3.3.1 Eleştirel Liderlik Stili Ölçeği Geçerlik Çalışmaları .....	29
3.3.3.2. ELS'nin Güvenirlik Çalışması İle İlgili Bulgular .....	35
3.4. Verilerin Toplanması .....	39
3.5. Verilerin Analizi .....	40
<b>BÖLÜM IV .....</b>	<b>41</b>
<b>BULGULAR .....</b>	<b>41</b>
4.1. Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Stillerine İlişkin Bulgular .....	41

4.2. Kişisel Değişkenlere Göre Eleştirel Liderlik Stili Bulguları.....	41
4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular .....	42
4.2.2. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular .....	42
4.2.3. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular .....	43
4.2.4 . Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	45
4.3. Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına İlişkin Bulgular.....	46
4.4. Kişisel Değişkenlere Göre Liderlik Uygulamaları Bulguları.....	47
4.4.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular .....	47
4.4.2. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular .....	48
4.4.3 . Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular .....	49
4.4.4 . Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular.....	52
4.4. Eleştirel Liderlik Stilinin Liderlik Uygulamalarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular.....	54
4.4.1 Eleştirel Liderlik Stili ile Liderlik Uygulamaları ilişkisine ait Bulgular .....	54
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>60</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>60</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	60
5.2. Öneriler .....	64
5.1.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	64
5.1.2. Araştırmacılara Öneriler.....	64
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>66</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>74</b>
EK-1 Liderlik Stilleri Ölçeği İzni .....	74
EK-2 Liderlik Uygulamaları Ölçeği İzni .....	75
EK-3 Anket İzin Onayı .....	76
EK-4 Eleştirel Liderlik Stili Ölçeği .....	77

EK-5 Liderlik Uygulamaları Ölçeği.....	79
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>80</b>



## TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Eleştirel Liderlik Stilinin Liderlik Uygulamalarına Etkisini Belirlemek için Veri Toplanan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	25
Tablo 3.2. ELS Test-Tekrar Test Uygulaması Yapılan Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	26
Tablo 3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uygulanan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	27
Tablo 3.4. ELS'nin KMO ve Barlett's Küresellik Testi Sonuçları .....	29
Tablo 3.5. ELS'nin Alt Faktörleri Tarafından Açıklanan Varyans Oranları ve Özdeğerleri.....	30
Tablo 3.6. ELS Verilerinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	30
Tablo 3.7. ELS'nin Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Korelasyon Değerleri .....	32
Tablo 3.8. ELS ile OMLSÖ Arasındaki İlişkiler .....	34
Tablo 3.9. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları.....	35
Tablo 3.11. Üst %27 ve Alt %27'lik Gruplar Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları .....	37
Tablo 3.12. Test-Tekrar Test Korelasyon Katsayıları.....	39
Tablo 3.13. Likert Türü Ölçeklerde Değer Aralıkları .....	40
Tablo 4.1. Ölçek Alt Boyutlarına/Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	41
Tablo 4. 2. Boyutlara Göre Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	42
Tablo 4.3. Boyutlara Göre Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları .....	43
Tablo 4.4. Kıdem Değişkenine Göre Boyutların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçlar .....	44
Tablo 4.5. Boyutlara Göre Kıdem Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	44
Tablo 4.6. Okul Türü Değişkenine Göre Boyutların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçlar.....	45
Tablo 4.7. Boyutlara Göre Okul Türü Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	45
Tablo 4.8. Liderlik Uygulamaları Ölçek Alt Boyutlarına/Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	46
Tablo 4. 9. Boyutlara Göre Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	47
Tablo 4.10. Boyutlara Göre Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları .....	48
Tablo 4.11. Kıdem Değişkenine Göre Boyutların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçlar .....	49

Tablo 4.12. Boyutlara Göre Kıdem Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	49
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinde Kıdem Değişkenine Göre Farkın Belirlenmesi İçin Uygulanan Post Hoc LSD Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Liderlik Uygulamaları Model Olma Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinde Kıdem Değişkenine Göre Farkın Belirlenmesi İçin Uygulanan Post Hoc LSD Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Liderlik Uygulamaları Vizyon Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinde Kıdem Değişkenine Göre Farkın Belirlenmesi İçin Uygulanan Post Hoc LSD Testi Sonuçları .....	52
Tablo 4.16. Okul Türü Değişkenine Göre Boyutların Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları .....	52
Tablo 4.17. Boyutlara Göre Okul Türü Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	53
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Liderlik Uygulamaları Vizyon Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinde Okul Türü Değişkenine Göre Farkın Belirlenmesi İçin Uygulanan Post Hoc LSD Testi Sonuçları .....	54
Tablo 4.19. Eleştirel liderlik stili ile Liderlik Uygulamaları ilişkisi .....	54
Tablo 4.20. Liderlik Uygulamalarının Eleştirel Liderlik Stiline Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi.....	55
Tablo 4.21. Eleştirel Liderlik Stili Alt Boyutları ile Liderlik Uygulamaları Model Olma Alt Boyutu Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları .....	55
Tablo 4.22. Eleştirel Liderlik Stili Alt Boyutları ile Liderlik Uygulamaları Risk Alma Alt Boyutu Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları .....	56
Tablo 4.23. Eleştirel Liderlik Stili Alt Boyutları ile Liderlik Uygulamaları Tanıma ve Takdir Etme Alt Boyutu Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları .....	57
Tablo 4.24. Eleştirel Liderlik Stili Alt Boyutları ile Liderlik Uygulamaları Paylaşılan Vizyon Oluşturma Alt Boyutu Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları .....	58
Tablo 4.25. Eleştirel Liderlik Stili Alt Boyutları ile Liderlik Uygulamaları Takım Çalışmasına Odaklanma Alt Boyutu Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları .....	58

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yönetimsel Izgara Modeli .....	8
Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	33





## KISALTMALAR

**ELS:** Eleştirel Liderlik Stili Ölçeği

**r :** Korelasyon katsayısı

**n :** Frekans

**t :** t değeri

**p :** Anlamlılık

**Ss :** Standart Sapma



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklarına, sayıtlara ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Hızla değişen ve gelişen günümüz dünyasında küreselleşmenin etkileri daha da belirginleşmiş ve bu hızlı değişim sürecinde karşılaşılan problemleri doğru tanımlayabilmek ve bu problemlere etkili çözümler sunabilmek için liderliğin önemi oldukça artmıştır. Eğitim örgütlerinde de durum aynı şekildedir. Liderlik kavramı eğitim sisteminin önemli parçalarındandır denilebilir. Günümüzde çeşitli liderlik tanımları bulunmakta ve liderlerin nelere sahip olmaları gerektiğiyle ilgili listeler oldukça uzamaktadır.

Liderliğin ortak bir tanımı yapılamamasına karşın literatürde mevcut olan tanımlarda bazı ortaklıklar bulunabilir. Katz ve Kahn liderlik tanımında örgütsel yetki, bazı özellikleri olan kişi, bir eylem biçimi ifadelerine yer vermiştir. George ve Jones ise örgüt üyelerini etkileme, örgüt üyelerinin amaçlarına ulaşmada yardımcı olma biçiminde gruplandırmışlardır (Erçetin, 2000: 11-12).

Bennis (1990: 18), başarılı liderlerin çalışanlarına kendilerini önemli hissettirerek iham vermeleri gerektiğini ayrıca bu liderlerin çalışanlarını ailenin bir parçası gibi hissettirmelerinin önemli olduğunu vurgular. Lider ve yönetici arasındaki en önemli farkı ise şöyle aktarır: “Liderler doğru işeri yaparlar, yöneticiler ise işleri doğru yaparlar.” Tüm bu tanımlardan yola çıkarak Liderlik ortak bir hedef doğrultusunda takipçileri motive etme ve onlara yol gösterebilme yeteneğidir denilebilir.

Liderler iyi bir yönetimle, model olarak, sosyal becerilerini iyi kullanarak, ortak değer, amaç ve vizyon oluşturarak eğitim örgütlerinde yeteneklerden en üst seviyede yararlanıp mükemmele ulaşabilirler. (Sergiovanni, 1990: 23-26). Kouzes ve Posner'a (2008) göre bir örgütte olağanüstü çabanın bulunması liderlerin, herkeste ve her örgütte mevcut olabilecek, beş uygulamaya girişmesi ile mümkündür:

1-Model Olma (Model the Way),

2-Paylaşılan Vizyon Oluşturma ( Inspiring a Shared Vision)

3-Risk Alma (Challenging The Process)

4-Tanıma ve Takdir Etme ( Encouraging The Heart)

5- Takım Çalışmasına Odaklanma (Enabling Others To Act)

Bu tanımlardan ve ifadelerden yola çıkarak küreselleşme sürecinden etkilenen eğitim örgütlerinde de yapısal açıdan beklenen değişiminin gerçekleşebilmesi için bazı liderlik davranışlarına ihtiyaç duyulabilmektedir. Eğitim örgütlerinde liderlerin etkili bir yönetim ile model olması, kurum kültürünü geliştirerek ortak değer ve vizyon geliştirmesi takipçilerini belirlenen hedefler doğrultusunda uygun bir şekilde yönlendirmesini sağlayabilir. Bunun yanı sıra liderler örgütlerini daha iyiye götürmek amacıyla risk alarak yenilikleri yakalayabilirler. Liderler çalışanlarını takdir edebilir ve onların işbirliği yapmasını sağlayabilir böylece gerekli güven ortamını yaratarak takipçilerinin güdülenmelerini sağlayabilir.

Eğitim örgütlerinde belirlenen hedefler doğrultusunda öğretmen, öğrenci ve tüm paydaşların yönlendirilmeye ve motive edilmeye ihtiyacı vardır. Günümüzde eğitim liderliği çalışmalarının bazılarının liderin bilişsel özelliklerine odaklandığını söylemek mümkündür. Bu nedenden dolayı liderin düşünme becerileri önem kazanmıştır. Düşünme becerilerinin farklı bakış açılarından tanımı yapılabilmektedir. Presseisen (1985: 35-37) düşünme becerilerini; temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme olacak şekilde aşamalandırmıştır. Eleştirel düşünme becerisindeki eleştirel kelimesi ise latince “criticus” kelimesinden gelmektedir. İngilizceye “critical” olarak geçmiştir.

Eleştirel düşünme, düşünme becerileri arasında en karmaşık olanlarından biri olarak kabul edilebilir. Ennis (1985: 45-46) eleştirel düşünmenin yargılama, bilginin geliştirilmesi ve sorgulama olmak üzere 3 yapısı olduğundan bahsetmiştir. Eleştirel düşünme eğilim ve yeteneklerinden bazılarını ise şu şekilde sıralamıştır:

- Sorunu açıkça belirleme
- Nedenleri arama
- İyi bilgilendirilme
- Güvenilir kaynakları kullanma

- Temel noktaya bağı kalabilme
- Açık fikirli olma
- Başkalarının görüşlerini dikkate alma
- Diğerlerinin duygularına , bilgi düzeylerine duyarlı olma
- Başkalarıyla etkileşim kurma

Eleştirel düşünme yetenekleri eğitim örgütlerinde özellikle liderler için büyük önem taşımaktadır. Eleştirel düşünme becerilerine sahip olan okul liderlerinin etkili yönetim ve hedeflere ulaşma açısından başarı yakalayabilmesi daha olasıdır. Jenkins ve Cutchens (2011), liderlerin eleştirel düşünme yeteneklerinin olabildiğince esnek olması gerektiğini vurgulamışlardır. Dolayısıyla liderlik eğitimlerinde eleştirel düşünme yeteneklerine daha fazla yer verilmesi etkili ve başarılı liderlerin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Yapılan liderlik kavramıyla ilgili araştırmalarda liderin sahip olması gereken becerilerin arasında eleştirel düşünme becerilerinin yer aldığı ortaya çıkmıştır. The Ken Blanchard Companies tarafından yapılan araştırmaya 1400 yönetici katılmıştır. Araştırmada liderlerin en önemli özelliklerinin iletişim becerileri, etkili yönetim, empati ve duygusal zeka olduğu sonucuna ulaşılmıştır (www.businesswire.com, 2006). Bu sonuçlar Ennis'in (1985) ortaya koyduğu eleştirel düşünme eğilim ve becerilerinden bazılarıyla benzerlik göstermektedir. Literatürde eleştirel liderlik alanındaki çalışmaların azlığı ve eleştirel liderlik ölçeğinin sınırlı sayıda olması gibi sebepler Eleştirel Liderlik Stili Ölçeğinin geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Geliştirilen ölçme aracı okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stillerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Eğitim sisteminin en önemli parçalarından bir tanesi olan okulların etkili bir şekilde yönetilmesi ve iyi bir eğitim ortamının oluşabilmesinde okul yöneticilerinin liderlik stillerinin ve liderlik uygulamalarının önemli olduğu söylenebilir. Buluç (2009) çalışmasında dönüştürücü liderlik stili ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arabikoğlu ve Demir (2014) ise yaptıkları araştırmada okul yöneticisinin liderlik uygulamalarının öğretmenlerin örgütsel güven ve örgüte bağlılık düzeyleri üzerinde yüksek etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

Okul yöneticilerinin liderlik stiline sahip olmaları ve liderlik uygulamalarındaki başarılarının okul yönetimi ve eğitim ortamının oluşmasına etkisini konu alan

çalışmalar literatürde rastlanabilmektedir. Altinkurt (2007) çalışmasında okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin liderlik uygulamalarını etkilediğini ortaya koymuştur. Ancak eleştirel liderlik stili ile liderlik uygulamaları arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul müdürlerinin eleştirel liderlik stilinin onların liderlik uygulamalarındaki başarılarına etkisinin bilinmesi istenilen hedeflere uygun yönetici yetiştirilmesine ve eğitim örgütlerinde ihtiyaç duyulan liderlik özelliklerinin belirlenmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stiline sahip olmaları eleştirel liderlik becerilerinin okul ortamında benimsenebilmesinin sağlanmasına ve liderlik uygulamalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

## **1.2. Amaç**

Çalışmanın temel amacı okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stillerinin liderlik uygulamalarına etkisini araştırmaktır.

### **1.2.1. Alt Amaçlar**

1. Okul yöneticilerinin Eleştirel Liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, eğitim durumu, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Okul yöneticilerinin Liderlik Uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri; cinsiyet, eğitim durumu, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stili ile liderlik uygulamaları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stili, liderlik uygulamalarını yordamakta mıdır?

## **1.3. Önem**

Okul müdürlerinin eleştirel düşünmesi ve bu doğrultuda eleştirel liderlik davranışı göstermeleri, bu düşünce ortamının eğitim kurumlarında etkili bir şekilde oluşmasını sağlayabilir. Ricketts (2005: 37) tarafından gerçekleştirilen araştırmada eleştirel düşünme ile liderlik eğitimi arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Eleştirel düşünmenin yerleştiği eğitim örgütleri, üst düzey düşünme becerileri kazanmış bireylerin yetişmesinde büyük pay sahibidir. İyi düşünebilen öğretmenler, iyi düşünebilen bireyler yetiştirebilir. Eleştirel düşünebilen öğretmenler de eleştirel düşünebilen öğrenci yetiştirebilirler (Marzano vd., 1988: 29-31). Okul müdürlerinin

liderlik davranışlarını ve liderlik uygulamalarını etkileyen faktörlerin sayısı oldukça fazladır. Bunlardan bir tanesinin de eleştirel liderlik stili olabileceği düşünülmüştür. Eğitim yönetimi alanında yukarıdaki değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmayla karşılaşılmemiştir. Bu nedenle eleştirel liderlik stili ölçeği geliştirilerek eleştirel liderlik stili ile liderlik uygulamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilecek bulgular eğitim yönetimi alanındaki araştırmacılara ve uygulayıcılara katkı sağlayabilir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

- ✓ Araştırma İstanbul ili Güngören ilçesinde görev yapmaktan olan öğretmenlerin görüşleri ve ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
- ✓ Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

#### **1.5. Tanımlar**

Bu bölümde araştırmada bahsedilen kavramların bazılarının tanımları sunulacaktır.

**Liderlik:** Örgüt hedeflerine ulaşılmasını sağlamak amacıyla liderlilerin sahip olduğu başkalarını etkileyebilme yeteneğidir (Vroom & Jago, 2007: 18).

**Eleştirel düşünme:** Başka insanların görüşlerini ve değerlendirmeleri belirleyebilme, farklı bakış açıları sunabilme, gizli anlamları çıkarabilme, yanlışlığı doğruyu ayırt edebilme, mantıklı varsayımlar üretebilme, başkalarının aklına yatabilecek mantıklı ve iyi gerekçelendirilmiş bakış açıları sunabilme gibi farklı yetenek ve eğilimleri içeren bir süreçtir (Cottrel 2005: 2).

**Eleştirel Liderlik:** Farklı durumlarda eleştirel düşünme becerilerinin liderlerin karar verme aşamalarına uygulanmasıdır (Jenkins & Cutchens 2011: 6).

#### **1.6. Sayıtlar**

Araştırmanın örneklemini içerisinde yer alan öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevapların samimi ve doğru olduğu varsayılmıştır.

## BÖLÜM II

### İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde yapılan araştırmanın kuramsal çerçevesine yer verilmiştir.

#### **2.1.Liderlik**

Liderlik bugüne kadar farklı kişilerce bir çok farklı biçimde tanımlanmış ancak ortak bir tanım üzerinde yoğunlaşamamıştır. Bu tanımlardan bazıları:

Liderlik vizyonu ve belirlenen değerlerin somutlaştırılması, başarılabacak şeylerin oluşturulduğu çerçevenin belirlenmesidir (Richards & Engle, 1986: 206).

Lider, belirli hedefleri gerçekleştirmek için başkalarını görevlendiren veya başkalarını etkileyen kişi olarak tanımlanabilir (Lu Ye, Deng Junye &Ma Yan, 2011).

Liderlik, kişinin mevkisinin bir ürünü olarak; bir takım kişisel özellikler olarak; bir takım gözlemlenebilir davranışlar olarak; içinde bulunulan ve uygulanan duruma bağlı olarak; liderin insanlarla etkileşim kurduğu birliktelik olarak görülebilir (Clegg, Kornberger, Pitsis, 2011: 121-161).

Kouzes ve Posner'a (2003: 4-13) göre lider ve takipçileri arasındaki sağlam ilişki, takipçilerinin olağanüstü şeyler yapmalarını sağlamak için hayattır. Bunu başarabilmeleri için 5 farklı uygulamadan bahsederler:

- 1-Model Olma (Model the Way),
- 2-Paylaşılan Vizyon Oluşturma ( Inspiring a Shared Vision)
- 3-Risk Alma (Challenging The Process)
- 4-Tanıma ve Takdir Etme ( Encouraging The Heart)
- 5- Takım Çalışmasına Odaklanma (Enabling Others To Act)

#### **2.1.1.Liderlik Kuramları**

Liderlik ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı oldukça fazladır. Liderlik kuramları; Özellikler yaklaşımı, davranışsal okul ve durumsallık okulu olarak incelenecektir.

### **2.1.1.1. Özellikler Kuramı**

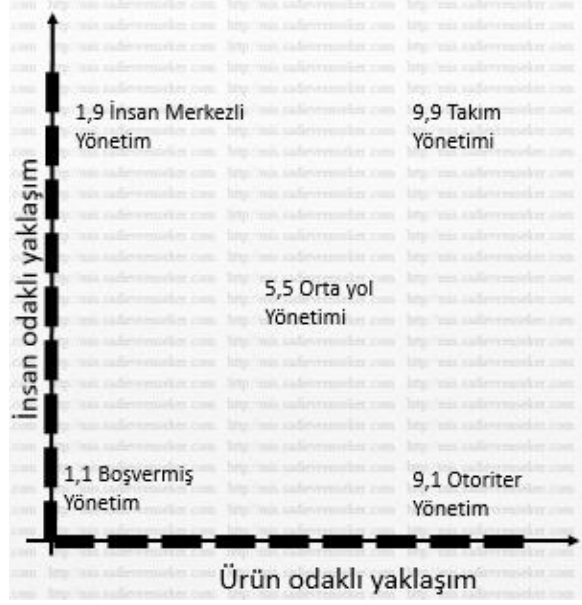
Liderlik üzerine yapılan ilk çalışmalardandır. Lideri diğerlerinden ayıran özellikleri belirlemeye odaklanmıştır. Liderin sahip olduğu bazı özellikleri ile liderlik ilişkisini incelemiştir (Day ve Antonakis, 2012: 7). Liderliğin doğuştan geldiğini söyleyen bu yaklaşım yaş, cinsiyet, boy, kilo ve etnik köken gibi demografik özelliklerle ilgilenir. Doğruluk, dürüstlük, zeka, yaratıcılık ortak hedefler doğrultusunda motive etme ve iş başarıya yeteneği gibi özellikler iyi bir liderin ayırt edici özellikleridir. Liderliğin doğuştan geldiğini iddia eden kuramların çoğu toplumsal norm ve kültür temellidir (Clegg, Kornberger ve Pitsis, 2011: 132-133).

### **2.1.1.2. Davranışçı Kuram**

Liderlik tanımlanırken özellikler teorisi yetersiz kalınca gözlemlenebilir davranışların liderlikte etkili olabileceği düşünölmeye başlanmıştır. Davranışçılar, “Lider gibi davranmak.” anlayışıyla Özellikler Yaklaşımı’ndan ayrılırlar. Liderlerin eğitilebileceğini ve yeteneklerinin geliştirilebileceğini iddia ederler (Clegg, Kornberger, Pitsis, 2011: 133-134).

- Ohio State Üniversitesi çalışmaları: Bu çalışmalarda Lider Davranış Tanımlama Anketi(Leader Behaviour Description Questionnaire-LBDQ) aracılığıyla liderin nasıl davrandığı araştırılmış ve iki boyutlu bir yaklaşım geliştirilmiştir. İlk boyut anlayış- insan odaklılık (consideration), ikinci boyut ise inisiyatif-görev odaklılık (initiating structure) olarak belirlenmiştir (Daft, 2009: 416).
- Michigan Üniversitesi Çalışmaları: Bu çalışmalarda çalışan odaklı (employee orientation) ve üretim odaklı (production orientation) olmak üzere iki liderlik davranışı üzerinde durulmuştur (Daft, 2009: 416-417).
- Liderlik Izgarası: Bu model Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilmiştir. Izgaradaki eksenler dokuz puan üzerinden değerlendirilir.





**Şekil 1. Yönetimsel Izgara Modeli**

Not: <http://mis.sadievrenseker.com/2014/09/yonetimsel-izgara-modeli-managerial-grid-model/> adresinden alınmıştır.

Şekil 1.'de gösterilen modelde 2 yön mevcuttur. Dikey yön insan-odaklı yaklaşımı, yatay yön ürün odaklı yaklaşımı temsil etmektedir. Ancak yönetim yaklaşımları bu iki yön ekseninde çeşitlilik göstermekte ve 5 farklı gruba ayrılmaktadır.

### 2.1.1.3. Durumsallık Kuramı

Bu yaklaşıma göre, durumlar farklı liderlik tarzlarını beraberinde getirecek ve hangi tarzın başarılı olacağı duruma göre değişecektir.

- Yol-Amaç Kuramı: House ve Mitchel (1974) tarafından geliştirilmiştir. Bu kuram liderin takipçilerini amaca ulaşmaları için ne şekilde motive edeceğiyle ilgilenmiştir. Yol-amaç kuramına göre lider, otokratik (directive), destekleyici (supportive), katılımcı (participative) ve başarı odaklı (achievement-oriented) liderlik tarzlarından hangisini uygulayacağını, takipçilerinin ve işin yapısını göz önünde bulundurarak benimsemelidir (Clegg, Kornberger ve Pitsis, 2011: 136-138).
- Vroom ve Yetton'un Karar Modeli: Bu modelde liderin hangi durumda çalışanların kararlarına ne derece katılacağı anlatılmıştır. Karar verme aşamasında beş farklı liderlik tarzı belirlenmiştir. Bunlar: Otokratik 1 (autocratic1), Otokratik 2 (autocratic2), danışmacı 1 (consultive 1), danışmacı 2(consultive 2) ve grup (group) liderlik tarzlarıdır (Chemers, 2014: 49-50).

## **2.2.Liderlik Stilleri**

Literatürde bahsi geçen birçok liderlik stili bulunmaktadır. Özellikle son zamanlarda küreselleşmenin etkileriyle karşımıza çıkan hızlı değişim ve bu değişime uyum sağlama ihtiyacı, hangi liderlik stiline en uygun ve geçerli olduğu konusunda tartışmaları arttırmıştır. Belli koşul ve zamanda uygun olarak nitelendirdiğimiz liderlik stili bir zaman sonra işe yaramaz konuma gelebilmektedir. Bu bölümden liderlik stillerinden bazıları sunulacaktır.

### **2.2.1. Dönüşümcü Liderlik Stili**

Dönüşümcü liderlik; faktör analizleri, gözlemler, görüşmeler ve takipçilerin ideal lider algılarından yola çıkılarak tanımlanmıştır (Bass, vd., 2003: 208). Dönüşümcü liderler yenilik ve değişime vurgu yaparlar, takipçilerine kendi becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olurlar ve daha fazla çaba göstermeleri için onları motive ederler (Avolio & Bass, 2001: 1). Avolio ve Bass (2001: 2) dönüşümcü liderliği dört boyutta incelemişlerdir:

1. İdeal davranışlar (Idealized Leadership): Liderler inandıkları değer ve inançlar doğrultusunda davranış sergilerler. Takipçiler bu liderle özdeşleşerek onu taklit etmek isterler.
2. İlham verici motivasyon (Inspirational Motivation): Dönüşümcü liderler takipçilerine ilham verebilir ve onları motive edebilir. Takım ruhu yaratırlar ve gelecekteki durumların öngörülmesini sağlayarak ortak vizyon üzerinde takipçilerini birleştirirler.
3. Zihinsel Teşvik (Intellectual Stimulation): Bu kriter yaratıcı ve yenilikçi düşünmeyi vurgular.
4. Bireysel düzeyde ilgi (Individualized Consideration): Dönüşümcü liderler çalışanlarının sorunlarına karşı destekleyici ve hassastır (Clegg, Kornberger ve Pitsis, 2011: 140-143). Bireysel farklılıkları dikkate alarak onların ihtiyaç ve gelişimlerini yakından takip eder.

### **2.2.2. Etik Liderlik Stili**

Etik liderlik bireysel eylemlerde ve kişilerin bir birleriyle olan iletişimlerinde etik kurallara uygun bir şekilde davranılması ve takipçilere iki yönlü iletişim ve destek sağlanarak bu kurallara uyulmasını teşvik etmek olarak tanımlanmaktadır (Brown, vd.,

2005: 120). Etik liderler: çekici, yasal, meşru, takipçilerine karşı adil ve dürüst, başkalarına karşı düşünceli, başkalarının haklarına saygılı ve onların seslerinin çıkmasına olanak tanıyan liderlerdir (Brown, vd., 2005: 119-120). Yapılan araştırmalara göre etik liderlerin dürüst, yardımsever ve adil olmaları gerekmektedir. Etik kurallara uygun şekildeki davranışlarıyla takipçilerine rol model olmaları da oldukça önemlidir (Brown, vd., 2006: 597).

### **2.2.3. Otantik Liderlik Stili**

Otantik liderliğin temelinde farkındalık, öz-bilinç ve özgüven yer almaktadır. Otantik liderler takipçilerinin kişisel gelişimlerine olanak sağlarlar ve içselleştirilmiş ahlak anlayışına sahiptirler (Walumbwa, vd., 2008: 92-94). Gardner, Avolio, Luthans, May ve Walumbwa (2005:4) ilk olarak otantik liderlerin öz farkındalıkla, kendini kabulle, otantik eylemle ve otantik ilişkiyle otantikliğe ulaşmak zorunda olduğunu söylemişlerdir. Bu ilişki süreci ise: a) şeffaflık, açıklık ve güvene dayalı olarak şekillenen, b) anlamlı hedeflere ulaşmada rehberlik eden ve c) takipçi gelişimini vurgulayan bir süreç olarak nitelendirmişlerdir.

### **2.2.4. Hizmetkar Liderlik Stili**

Greenleaf (1977) hizmetkar liderlik kavramını açıklamıştır. Hizmetkar lider takipçilerden biri gibidir ve lider öncelikle bir hizmetkardır (Yasir & Mohamad, 2016: 312). Hizmetkar liderler geçmiş, kahramanlar ve gelecek ile ilgili hikayeler anlatırlar. Bu liderler hem kadının ve hem de erkeğin dilinden konuşabilmelidirler (Clegg, Kornberger ve Pitsis, 2011: 147). Hizmetkar liderin sahip olduğu özellikler ise şu şekildedir (Spears, 2004: 8-9): Empati (empathy), iyileştirme (healing), dinleme (listening), ikna kabiliyeti (persuasion), farkındalık (awareness), kahyalık (stewardship), öngörü (foresight), kavramsal düşünme (conceptualization) topluluk inşa etme (building community) ve kendini insanların gelişimine adanma (commitment to the growth of people).

### **2.2.5. Karizmatik Liderlik Stili**

Kavram olarak tanımlanması eskiye dayanmasına rağmen 1980-90'larda popüler olmaya başlamıştır (Bolden, 2004: 11). Karizmatik liderler etkileme yetenekleriyle takipçilerinin örgütsel vizyona ulaşmalarını sağlarlar. Bu liderler değişim için kuvvetli bir güdü yaratsalar da uzun ömürlü ve kalıcı olamayabilirler (Clegg, Kornberger, Pitsis,

2011: 140-142). Kirel'e (2001: 47) göre karizmatik liderler, çalışanların motivasyonunu olumlu bir şekilde etkileyebilirler. Liderin takipçilerini motive ettiği zaman takipçiler örgütün vizyon ve değerlerine bağlanarak yüksek bir çaba gösterirler. Düşük bağlılıkta aynı motivasyonun ve çabanın yakalanması zor olabilmektedir.

### **2.3. Eleştirel Liderlik Stili**

Liderler hızla değişen çevrelere uyum sağlamak için eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyarlar. Jenkins'e (2012) göre küresel liderler eleştirel düşünme yeteneklerine sahip olmalıdır. Küresel liderler, farklı kültürlerden gelen insanların kendilerinden başka inanç ve görüşlere sahip olabileceklerini kavrayabilmeleri için çeşitli kültürlerle uyum sağlayabilmelidir. Singh ve Krishnan'a (2007) göre dönüşümcü liderlik kapsamlarından bir tanesi de eleştirel düşünmedir. Goryunova ve Jenkins'e (2017: 80-82) göre üst biliş (metacognition) ile eleştirel düşünme yakından ilişkili ve birbirlerini tamamlayan kavramlardır. Day ve arkadaşları (2014: 64-65) liderlerin gelişimi için üst biliş (metacognition) süreçlerinin öneminden bahsetmiştir. Küresel bağlamda liderlik eleştirel düşünmeyi gerektiriyorsa örgütler için eleştirel lider ihtiyacının da doğabileceğini söyleyebiliriz.

Jenkins ve Cutchens eleştirel liderliği şu şekilde tanımlamaktadır: Eleştirel liderlik, farklı durumlarda eleştirel düşünme becerilerinin liderlerin karar verme aşamalarına uygulanmasıdır (Jenkins & Cutchens 2011: 6). Bu çalışmada geliştirilen ölçek bu tanım doğrultusunda şekillenmiştir. Jenkins ve Cutchens (2011:7) eleştirel liderlik için 12 eylem geliştirmişlerdir. Bu eylemleri ise 4 gruba ayırmışlardır:

Grup-1 (Durumsal liderlik ve Bağlam):

*1- Durumun bağlamının farkında olma ve kararlarının etkilerini değerlendirme (Be aware of the context of your situation and evaluate the implications of your decisions):* Kararların, durum ve konunun eleştirel değerlendirilmesi sonucu verilmesi ile ilgilidir. İyice değerlendirilmeden hiçbir eyleme başlanmamalıdır. (Jenkins & Cutchens 2011: 9) Örgütsel kararlar zaman, kaynak ve kişiler arası ilişkilerle doğrudan bağlantılı olduğu için karmaşıktır (Bolman & Deal, 2017: 27). Bu karmaşayı azaltabilmek adına liderlerin içinde buldukları durumun neyi gerektirdiğinin farkında olmaları önemli olabilir.

2- *Takipçilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilme, bu doğrultuda yönetme ve yetkilendirme (Know the strengths and weaknesses of your followers and direct or empower accordingly)*: Lider takipçilerinin farklı davranış stilleri olabileceğini bilmeli ve her durumun farklı liderlik stili gerektirebileceğinin farkına varmalıdır. Durumsal liderlik, liderin stilini örgütün ve takımının durumuna göre uyarlaması gerektiğini vurgular. (DuBois vd., 2015: 32). Okul müdürleri karar vermeden önce eleştirel bir değerlendirme yaparak kendi kurumlarının yapısını ve çalışanların özelliklerini belirlemelidir. İşte bu sayede yönetim daha kolay bir hale gelebilir ve görev dağılımı daha doğru bir şekilde gerçekleştirilebilir.

Grup-2 (Eylemler ve Karar verme)

3- *Karar verirken kurumun misyon ve değerlerini göz önünde bulundurma ve amaca yönelik olma (Be purposeful and take into account your organization's mission and values when making decisions)*: Liderler her zaman yaratıcı ve yenilikçi fikirlere sahip olmalıdır. Ancak, liderlerin bu fikirleri uygulamadan önce kültürel bağlamları da dikkate almaları kritik öneme sahiptir (Jenkins, 2012: 99). Okullarda hedefe yönelik olmayan, herkesçe benimsenmiş bir amaç doğrultusunda yapılmayan eylemler öğretmenler tarafından gönülsüzce gerçekleştirilebilir ve bu iş gereksiz olarak nitelendirilebilir.

4- *Değişime gitmeden önce süreçleri kavrama (Understand processes before you try to change them)*: Bu madde eleştirel liderlerin örgütün yapısını anlaması gerektiğini ve ondan sonra değişimin gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgular. Değişim sürecinde kurum kültüründe değişimi göz ardı etmek, yeniliklerde paylaşılan değerleri ve normları hesaba katmamak değişim sürecinde yapılan önemli hatalardandır (Kotter, 1995: 66).

Grup-3 (Esneklik ve Açık Fikirlilik)

5- *Başkalarının karar, değer ve fikirlerindeki çeşitliliği anlamaya zaman ayırma (Take the time to understand the diversity of others' decisions, values, and opinions)*: Çalışanların düşünce ve değerlerinin kabulü kurum bağlılıklarını arttırabilir. Burada asıl nokta liderin çalışanlarının fikirlerinin, inanışlarının ve değer yargılarının farklı olduğunu bilmesidir.

6- *Karar verme süreçlerinde esnek ve açık fikirli olma (Be flexible and open-minded in your decision-making)*: Esnek düşünebilen ve yeniliğe açık örgüt kültürü oluşturmada açık fikirlilik önemli bir yönetim aracıdır (Hernandez-Mogollon vd., 2010: 371-372).

Eleştirel lider olarak okul müdürleri hedefe ulaşmanın farklı yolları olabileceğinin farkına varmalıdır. Bu doğrultuda çalışanlarından gelebilecek fikirlere açık olmalı ve kendi yöntemlerini esnetebilmelidir.

7- *Başkalarını olmalarını istediğin yerde değil oldukları yerde kabullenme ve kullanma (Engage others where they are, not where you want them to be)*: Bu madde çalışanların zayıf ve güçlü yönlerini bilme, onların gelişim süreçlerine hakim olmayı gerektirir. Onları hazır olmadıkları bir duruma zorlamak yerine, çalışanlar istenilen alanda gelişime teşvik edilmelidir (Jenkins & Cutchens 2011: 11)

#### Grup-4 (Eleştirel Liderlik)

8- *Yapıcı eleştiriyi kabul etme, içselleştirme ve uygulama (Accept, internalize, and apply constructive criticism)*: Eleştirilerle başa çıkma ve onları kabullenme sürecini vurgular. Eleştirel liderler aldıkları kararlara karşı takipçilerinin itirazlarını göz önünde bulundurmalarıdır. Eleştirilmeyi kabul etmeyen eleştirel lider kavramı bir oksimoron olarak görülebilir. Llopis (2015), eleştirilmeyen bir liderin örgütün büyümesini ve yenilikleri keşfetmesini sağlayamayacağını belirtmiştir.

9- *Karşı çıkmaya çalışmadan önce varsayımları değerlendirme (Evaluate assumptions before you try to challenge them)*: Eleştirel lider, mümkün olan tüm yolları değerlendirdiğinden ve planları her yönden incelediğinden emin olmalıdır. Okul müdürleri de varsayımları değerlendirerek karşılaşılabilecekleri riskleri analiz edebilir ve onlara karşı önlemler alabilirler.

#### 10- *Sorular sorma ve uygun bir şekilde dinleme (Ask questions and listen appropriately)*

Liderin iletişim becerilerinin iyi olmasıyla ilişkilidir. Bu madde liderin araştırmaya ve soruşturmaya açık olmasını tavsiye eder. Hackman ve Johnson (2013: 22), etkili liderliğin etkili iletişim becerileri geliştirmeye bağlı olduğunu ve iletişim becerileri gelişmiş olan liderlerin başkalarını etkileme konusunda daha başarılı olabileceğini söylemiştir.

11- *Eleştirel düşünmeyi teşvik etme (Encourage critical followership)*: Bu madde örgütlerde eleştirel düşünme ortamı yaratmayı vurgular. Önce lider eleştirel düşünme yeterliliğine sahip olmalı daha sonra ise tüm paydaşları bu doğrultuda teşvik etmelidir (Jenkins & Cutchens 2011: 9).

*12- Bilgilendirildikten sonra harekete geçme (Take informed action):* Eleştirel liderliğin sadece düşüncede kalmaması gerektiğini, düşünülen şeylerin aktif bir şekilde hayata geçirilmesi eğilimini ifade eder (Jenkins & Cutchens 2011: 14). Örgütün hedeflerine nasıl ulaştıracağını konusunda bilgili ve özgüvenli liderlerin takipçileri daha fazla çalışarak başarılı olma olasılıklarını arttıracaklardır (Yukl, 2010: 262).

#### **2.4.Liderlik Uygulamaları**

Eğitim örgütlerinde liderlik, etkili bir öğrenme ortamının oluşmasında en önemli etkenlerden bir tanesidir. Yavuz (2010) yaptığı çalışmada Kouzes ve Posner (2003) tarafından geliştirilen Liderlik Uygulamaları Ölçeği'ni ( Leadership Practices Inventory) Türkçeye uyarlamış ve ölçekte yer alan 5 alt boyutun Türkçe karşılıklarını aşağıdaki gibi belirlemiştir:

*1- Risk alma (Challenging the process):* Liderler organizasyonun iyileştirilmesi için yenilikçi yollar ararlar. Bunu yaparken, deneyimler ve risk alırlar. Sürekli yeni fikirlerden beslenirler ve risk almaktan kaçınmazlar. Bolden'a (2004) göre de liderler kalıpların ötesinde düşünebilen ve fırsatları saptayabilen girişimcilerdir. Her daim risk almaya hazırdırlar. Değişim ve yenilik isteyen liderlerin her fikre açık olmaları gerekebilir. Her değişim ve yenilik içerisinde yeni risk potansiyeli de barındırabilir ancak liderler bunları yönetebilmeli ve sorunlara çözüm bulabilmelidir. elik (1998) makalesinde okul müdürlerinden vizyoner olmalarının bekleneceğini savunmuştur. Ayrıca sorunlara çözüm üretebilme, enerjik olma, etik ilkelere saygılı olma ve risk alabilme gibi liderlik özelliklerinin de okul yöneticilerinde aranabileceğinden bahsetmiştir.

*2- Paylaşılan vizyon oluşturma (Inspiring a shared vision):* Vizyon yaratma bir liderden beklenebilecek en önemli hamlelerden bir tanesidir. Bir diğer önemli hamle ise belirlenen vizyon etrafında takipçileri birleştirmektir. Her fırsatta vizyon açık ve anlaşılır bir şekilde aktarılmalıdır ancak bu yeterli değildir. Liderler ayrıca vizyonun mümkün ve uygulanabilir olduğuna izleyenlerini ikna etmek zorundadır. Bunu yaparken sembollerden, hikaye ve efsanelerden yararlanabilirler ya da kendi eylemleriyle izleyenlerine rol model olabilirler.

Geleceğe dair heyecan verici fırsatları yakalayabilmeleri için liderlerin vizyona ihtiyacı vardır. Liderlerin vizyonunun ise izleyenlerin vizyonu haline gelmesi beklenir (Yukl, 2010: 291-294).

3- *Takım Çalışmasına Odaklanma (Enabling Others To Act)*: Liderin tek başına her şeyi yapamayacağı ortadır. Bu sebeple liderin, takipçilerini harekete geçirmesi gerekecektir. Takım çalışması ve iş birliği liderler için örgütlerde vazgeçilmezlerdendir. Dolayısı ile liderler iş birliğini geliştirecek gerekli güven ortamını yaratmak durumundadırlar. Ancak bu sayede karşılıklı saygı oluşacak ve iş görenler enerjilerini olağanüstü sonuçlar için kullanacaklardır (Kouzes ve Posner, 2008: 98-107).

Güven ortamının oluşmasını ve sürmesini sağlayan dört ana unsur vardır (Bennis, 2009: 152):

- 1- Kararlılık, liderler hedeflere ulaşana kadar devam ederler.
- 2- Uyum, gerçek liderlerin özü sözü birdir.
- 3- Güvenilirlik, liderler önemli anlarda çalışanlarının yanındadırlar.
- 4- Dürüstlük, liderler vaatlerini gerçekleştirir ve sözlerini tutarlar.

Bakay ve Kalem (2009), Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul göstergeleri adlı proje çalışmalarında, okul müdürlerinin görüşlerine göre en önemli etkili okul göstergesinin okul iklimi olduğunu tespit etmiştir. Tüm bunlardan yola çıkaran liderin görevi insanların iyi hissetmesini sağlamak ve onların bağlılığını arttırmaktır diyebiliriz.

4- *Tanıma ve Takdir Etme ( Encouraging The Heart)*: Çalışanların iş yüküne bağlı olarak yoruldukları, sıkıldıkları ya da heyecanlarını kaybettikleri anlar gelebilir. Bunun önüne geçmek için liderlerin çalışanların katkılarını fark etmeli ve çalışanları takdir etmelidir. İncir'e (1990: 59) göre önemli kişilerce takdir edilmek çalışanlar için oldukça önemli bir özendirme aracıdır. Şahin (2004) ise araştırmasında çalışanların fiziki, teknik ve ekonomik faktörlerden daha çok, saygı ve takdir edilme gibi psikolojik faktörler tarafından motive oldukları sonucuna ulaşmıştır. Eğitim örgütlerinde de durum pek farklı değildir. Cemaloğlu ve Şahin'in (2007) gerçekleştirdikleri araştırmada üstlerinden takdir görmeyen öğretmenlerin duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeylerinde yaşadıkları tükenmişliğin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5- *Model olma (Model the Way)*: Örgütlerde liderlerin güven kazanmalarının önemli yollarından biri de model olmaktır. Liderler kendi fikir, değer ve inançlarının farkına



varmalı, bunları bir şekilde ifade edip yansıtmalıdır (Kouzes ve Posner, 2003: 43-85). Liderlerin talimatları kadar yaptıkları davranışlar da izleyenlerini yönlendirir. Lider, ortak faydayı temsil eden değerleri benimsediğini göstermeli ve ortak faydaya hizmet eden davranışlarıyla örnek olmalıdır (Elmore, 2000: 22).

## **2.5. Eleştirel düşünme**

Eleştirel düşünmenin önemi günümüzde oldukça vurgulanmaktadır. İş ilanlarında aranan çalışanların nitelikleri belirtilirken ya da hızla değişen ve güncellenen dünya düzenine uyum sağlanmaya çalışılırken eleştirel düşünme kavramı karşımıza sıkça çıkmaktadır.

Eleştiri, nesnel yargılama, analiz etme ya da bir şeyi değerlendirmedir. Güçlü ve zayıf yanları, meziyetli veya hatalı kısımları kavrama amacı vardır (Paul, 1995: 526). Eleştirel düşünmenin çok çeşitli tanımları mevcuttur. Eleştirel düşünme, düşünen kişinin sistemli ve sürekli bir kriter ve standartlar gerçekleştirdiği; özgün ve anlamlı bir düşünmedir (Paul, 1995: 21). Eleştirel düşünme; başka insanların görüşlerini ve değerlendirmeleri belirleyebilme, farklı bakış açıları sunabilme, gizli anlamları çıkarabilme, yanlışlığı doğruyu ayırt edebilme, mantıklı varsayımlar üretebilme, başkalarının aklına yatabilecek mantıklı ve iyi gerekçelendirilmiş bakış açıları sunabilme gibi farklı yetenek ve eğilimleri içeren bir süreçtir (Cottrel 2005: 2). Eleştirel düşünme, ifadelerin, açıklamaların, tanımların ve sorunların mantıksal gücünü değerlendirmede yeterli olmaktır (Facione 1990: 15).

Bu tanımlar ışığında eleştirel düşünmenin yaratıcılık, mantık ve problem çözme becerilerini içeren, olumlu veya olumsuz olmak üzere farklı bakış açıları sunabilmeyi gerektiren bir düşünme olduğu söylenebilir. Eğitim örgütlerinde de iyi düşünebilen bireyler yetiştirebilmek için eleştirel düşünmenin önemi örgütün her basamağında vurgulanmalıdır.

Eleştirel düşünmeye bazen yaratıcı düşünmeyle birlikte rastlamak olasıdır. Paul ve Elder (2012: 20) eleştirel düşünmenin analitik, değerlendirici ve yaratıcı olmak üzere 3 boyutu olduğundan bahsetmiştir. Eleştirel ve yaratıcı düşünme genellikle yanlış anlaşılmaktadır. Bu yanlış anlaşılmanın sebebi ise kitle iletişim araçlarıdır. Medya, yaratıcı kişileri uç fikirleri bulan ve hazır cevap kimseler gibi gösterirken; Eleştirel kişileri ise sadece hata bulma peşinde koşan olumsuz kişiler gibi sunmaktadır. (Paul & Elder 2012: 3). Eleştiri denilince sadece kötü yanlarıyla değerlendirme akla

gelmemelidir. Haskins'e (2006: 3) göre eleştirel düşünme hata bulmak ya da olumsuz düşünmek değildir. İddiaları ve fikirleri yansız ve tarafsız bir şekilde değerlendirme sürecidir.

### **2.5.1 Eleştirel Düşünme Becerileri**

Dinlediğimiz ve okuduğumuz şeylerin eleştirel bir değerlendirmesini yapabilmek yani eleştirel düşünmeyi kullanabilmek için bazı becerilere ihtiyaç duyarız. bu becerileri yerinde ve zamanında kullanma arzusunda olmamız gerekir (Browne & Keeley, 2006: 2). Eleştirel düşünme becerilerini öğrenmek çok da kolay değildir. Bu beceriyi öğrenme tıpkı fiziksel bir beceriyi öğrenmeye benzer. Ciddi alıştırmalar sonucunda öğrenme gerçekleşebilir (Browne & Keeley, 2006: 12).

Halpern (2014: 19) eleştirel düşünürün; fikirler arasındaki bağlantıyı kurarak anlamsal sorunları fark etme, karşıt kanıtlar araştırma, üst-bilişsel becerilerin farkında olma, ihtiyaç halinde gerekli bilgiyi bulabilme, tutarlı ve ikna edici fikirler sunabilme gibi yeteneklere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Mazer, Hunt ve Kuznekoff (2007: 176) ise eleştirel düşünmenin; anlam yapılandırma, argümanları ifade etme ve değerlendirme becerisi, aynı zamanda kaynakları ve destekleri değerlendirebilme becerisi olduğunu söylemişlerdir.

İyi bir eleştirel düşünür; sorgulayıcı, iyi bilgilendirilmiş, açık fikirli, esnek, adil değerlendirme yapabilen, kişisel ön yargılarla yüzleşebilen, yeniden düşünmeye istekli, karar vermede sağduyulu, sonuçları aramada ısrarcı, yeniliğe açık, karmaşık konularda düzenli, uygun bilgiyi aramada gayretli, kriter belirlemede mantığı kullanabilen kişidir (Facione, 1990: 3).

### **2.5.2. Eleştirel Düşünen Bireyin Özellikleri:**

Eleştirel düşünen bireylerin yeteneklerinin yanında bazı özelliklere sahip olmaları gerektiği literatürde bahsedilmektedir. Bu özellikler arasında şunlar gösterilebilir (Halpern, 2014: 20-27):

1. Plan yaparak düşünme ve çalışma: İyi bir düşünürün planlı hareket etmeye ihtiyacı vardır. Çünkü düşünme bilinçli bir eylemdir. Gelişigüzel düşünceler doğruluk ve tutarlılıktan uzak olabilmektedir. Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz (2009: 9) eleştirel düşünmenin planlı ortamlarda ve planlı çalışmalarda ortaya çıkabileceğini vurgulamışlardır.

2. Esneklik: Eleştirel düşünebilmek için esneklik ve açık fikirliliğin öneminden literatürde oldukça fazla bahsedilmiştir. Açık fikirli insanlar bilgi toplamaya daha yatkındırlar ve ön yargılama yapmaktan kaçınırlar (Halpern, 2014).

3. Azim: Eleştirel düşünmeyi sürekli bir şekilde kullanmak doğru sonuca ulaşmada fayda sağlayabilir. Şenşekerci ve Bilgin (2008: 39) düşünmeyi kullanmayan bireylerin kibirli adaletsiz ve bencil kişilere dönüşebileceğini vurgulamıştır. İstikrarlı bir şekilde işi yapmaya devam etmek ve eleştirel düşünmeyi terk etmemek başarının anahtarlarından diyebiliriz

4. Değişime açıklık ve kendini güncelleme: Hata yapmadan yenilikçi ve yaratıcı fikirlere ulaşmak imkansız olabilmektedir. Burada önemli nokta hatalardan öğrenme ve hatalı davranışları terk edebilmeyi öğrenmedir. Şenşekerci ve Bilgin (2008: 39) eleştirel düşünmenin sabit bir fikre koşulsuz bağlanmayı reddettiğini ve fikirlerin yeni verilerin ışığında değiştirilmeye açık olması gerektiğini söylemişlerdir.

5. Farkında olma: Bu madde kişinin kendi davranışlarının, düşüncelerinin, inançlarının ve hislerinin farkında olmasını ifade eder. Kişi bunların farkında olmakla kalmamalı, bu düşünce ve davranışlarının eleştirel bir değerlendirmesini yapabilmelidir (Halpern, 2014).

6. Uzlaşma arama: Özellikle heterojen gruplarda eleştirel düşünür, bireyler arasında fikir birliğine varılmasının yollarını aramalıdır. Bunu gerçekleştirebilmesi için iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Halpern, 2014).

### **2.5.3. Eleştirel Düşünme Eğilimleri**

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde eğilim; "*Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül*" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). California eleştirel düşünme envanteri, ankete katılanların karar alırken ve problem çözerken eleştirel düşünmeye istekli olup olmadıklarını ölçmektedir. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere ED eğilimi eleştirel düşünmeye istekli olma durumuyla yakından ilişkilidir (Facione, Facione ve Sanchez, 1994).

Facione, Facione ve Sanchez (1994) eleştirel düşünme eğiliminin 7 tutumdan oluştuğunu belirtir. Bunlar; Meraklılık, sistematiklik, doğruyu aramak, açık fikirlilik, analitiklik, özgüven ve olgunluktur. *Meraklılık*, kişinin öğrenme arzusu ifade eder. Özellikle eğitim yöneticileri mutlaka güncel bilgilerin peşinde koşmalıdır. *Sistematiklik*,

araştırma sürecinde düzenli, iyi odaklanmış ve gayretli olmak anlamına gelir. *Doğruyu aramak*, sonuçların beklenenin aksinde ve kişinin önceki fikirlerine aykırı olması durumunda bile araştırmaya devam etme durumudur. Eleştirel bir lider ön yargılarından mümkün olduğunca uzaklaşarak doğrunun peşinde koşabilmelidir. *Açık fikirlilik*, farklı görüşlere saygı duyabilme olarak tanımlanabilir. *Analitiklik* akıl yürütmeyi kullanma, problemleri çözerken kanıtlara başvurma ve olası zorlukları sezme becerisidir. *Özgüven*, kişinin kendi muhakeme yeteneklerine güvenmesidir. *Olgunluk* ise yeterli seviyede düşünme becerileri kazanmış, muhakeme edebilen ve farklılığa karşı hassasiyet gösterebilen düşünürleri ifade eder.

Eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile eleştirel liderlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri arttıkça eleştirel liderlik düzeyleri de artmaktadır (Eranıl ve Özcan, 2017). Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda eleştirel düşünme eğilimi olan okul yöneticilerinin daha başarılı, bilgiye önem veren, sorgulayan ve eleştirel düşünmenin teşvik edildiği bir eğitim atmosferi yaratabileceği söylenebilir.

## 2.6. İlgili Çalışmalar

Eleştirel liderlik ya da liderlik uygulamalarını konu alan çalışmalardan bazıları şunlardır:

Daniel M. Jenkins ve Amanda B. Cutchens (2011) tarafından gerçekleştirilen Gömülü Teori (Grounded Theory) çalışması eleştirel liderliği konu almaktadır. Bu çalışmada liderlik çalışmalarında eleştirel düşünme ve liderlik eğitiminde öğrenci merkezli deneysel öğrenmenin eylemle eleştirel düşünmeyi nasıl birleştirdiği incelenmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nin güneydoğusunda dört yıllık üniversitelerde eğitiminin üç yarıyılı tamamlamış olan ve üst düzey liderlik çalışmaları dersini alan lisans öğrencilerinden yazılı ödev olarak liderlik kavramını tanımlamaları istenmiştir. Gömülü teori çalışması öğrenci ödevlerinin nitel doküman analizi ve araştırmacıların mevcut liderlik bilgisinin birleştirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Gömülü teori nitel araştırma desenlerinden bir tanesidir. Bu bir araştırma stratejisi olarak kabul edilir aynı zamanda veri çözümleme yöntemidir. (İlgar ve İlgar, 2013: 202). Jenkins ve Cutchens'ın (2011) gerçekleştirdiği bu çalışmanın sonunda eleştirel liderin yapması gereken 12 eylem belirlenmiştir. Bu eylemler şunlardır:

1. Durumun bağlamının farkında olma ve kararlarının etkilerini değerlendirme

2. Sorular sorma ve uygun bir şekilde dinleme
3. Başkalarının karar, değer ve fikirlerindeki çeşitliliği anlamaya zaman ayırma
4. Karar verme süreçlerinde esnek ve açık fikirli olma
5. Yapıcı eleştiriyi kabul etme, içselleştirme ve uygulama
6. Karşı çıkmaya çalışmadan önce varsayımları değerlendirme
7. Değişime gitmeden önce süreçleri kavram
8. Takipçilerinin güçlü ve zayıf yönlerini bilme, bu doğrultuda yönetme ve yetkilendirme
9. Karar verirken kurumun misyon ve değerlerini göz önünde bulundurma ve amaca yönelik olma
10. Başkalarını olmalarını istediğin yerde değil oldukları yerde kabullenme ve kullanma
11. Eleştirel düşünmeyi teşvik etme
12. Bilgilendirildikten sonra harekete geçme

Jenkins (2012) Küresel Eleştirel Liderlik isimli makalesinde küresel eleştirel liderlik yeterliliğini; küresel bağlamda eleştirel düşünme yeteneklerinin liderlik kararlarının tüm yönlerinde benimsenmesi olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada eleştirel düşünme eylemlerinden bahsediyor ve küresel liderlerin eleştirel düşünmeye ne kadar ihtiyacı olduğunu tartışıyor. Jenkins'e (2012) göre liderlik programlarındaki eğitimciler de eleştirel liderliği müfredatla eklemeli ve müfredatla bütünleştirmelidirler.

Saylık (2015) “Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Yeterliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinde öğretmen algıları doğrultusunda, kişisel değişkenlerin okul müdürlerinin eleştirel liderlik sergileme düzeylerine göre nasıl farklılaştığı araştırmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanmış ve araştırmanın örneklemini Siirt ve Van illerinde ilkokul orta okul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan 1032 öğretmen olarak belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerden oluşan katılımcı grubun görüşlerine göre, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliği orta düzeyde olduğu sonucu paylaşılmıştır. Ayrıca erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliğine sahip oldukları görüşüne daha çok katıldıkları aktarılmıştır.

Eranıl ve Özcan (2017), “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri İle Eleştirel Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmalarında 2015-2016 eğitim öğretim yılında Nevşehir Hacıbektas Veli Üniversitesinde eğitim gören 523 pedagojik formasyon öğrencisi ile Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile eleştirel liderlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak adına nicel bir araştırma yapmışlardır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri; 5 üzerinden 3.32 bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmen adayları kendilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde sergilediğini ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel liderlik düzeyleri; 5 üzerinden 4.25 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmen adayları kendilerinin eleştirel liderlik düzeylerini “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde sergilediğini ifade etmektedir. Çalışmanın sonucuna göre; Eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile eleştirel liderlik düzeyleri arasında pozitif yönde ( $r=.312$ ) anlamlı bir ilişki olduğu ( $p<.05$ ) ifade edilmiştir.

Ricketts'in (2005) “Liderlerin eleştirel düşünme yetenekleri ile liderlik gelişimi arasındaki ilişki” isimli çalışmasında eleştirel düşünme ve liderlik arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışmanın hedef kitlesi 2002 yılında gerçekleştirilen ulusal FFA kongresi temsilcilerinden oluşmuştur. Bu temsilciler örgütte liderlik kayıtları buldukları için araştırmacı tarafından özellikle seçilmiştir. Eleştirel düşünme yetenekleri ve liderlik ölçme araçlarını araştırmacı geliştirmiştir. Toplanan verilerin sonuçlarına göre toplam eleştirel düşünme yetenekleri ile liderlik gelişimi arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Aynı şekilde liderlik deneyimleri ile eleştirel düşünme yetenekleri arasındaki ilişki anlamlıdır. Araştırmacı liderlik eğitiminde eleştirel düşünme yeteneklerine daha fazla önem verilmesini ve liderlik ile eleştirel düşünme yetenekleri arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için bu konuyu inceleyen çalışmaların sayısının artırılmasını tavsiye etmektedir.

Özgenel ve Çetin (2018) tarafından Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği geliştirilmiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini belirleyebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda ölçeğin 28 maddeli 6 faktörlü yapıda, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu gösterilmiştir.

Kouzes ve Posner (1988) Liderlik Uygulamaları Ölçeği'ni (Leadership Practices Inventory) geliştirmişlerdir. Ölçeğin kavramsal çerçevesi beş liderlik uygulamasından oluşmaktadır: Model Olma (Modeling the Way), Paylaşılan Vizyon Oluşturma

(Inspiring a Shared Vision), Risk Alma (Challenging the Process) Takım Çalışmasına Odaklanma (Enabling Others To Act), Tanıma ve Takdir etme (Encouraging the Hearts). Ölçek 30 davranış ifadesinden oluşmaktadır. Beş liderlik uygulamasında her birine altı davranış ifadesi düşmektedir. Self ve Observer formları bulunmaktadır. LPI-Self formunda liderler bu 30 davranıştan hangilerini sergilediklerini değerlendirirken, LPI-Observer formunda ise seçilen çalışanlar (10-20 kişi) liderlerini aynı şekilde değerlendirmektedirler. Ölçeğin tamamlanması 8-10 dakikayı bulmaktadır.

Pugh, Fillingim, Blackbourn, Bunch ve Thomas (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Liderlik Uygulamaları Ölçeği'nin (Leadership Practices Inventory) geçerliliği sınanmıştır. Çalışma, 11 ortaöğretim okul müdürü ve 386 öğretmen arasında uygulanmıştır. Liderlik Uygulamaları Ölçeği'nin (LPI) iki formu kullanılmıştır. LPI-self liderin kendisine yöneltilen sorulardan oluşmaktayken, LPI-observer liderin davranışlarıyla ilgili olarak çalışanlara uygulanmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre liderlerin davranışlarıyla çalışanların algıladığı liderlik davranışları arasında olumlu yönde yüksek ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca Liderlik Uygulamaları Ölçeği'nin (LPI) geçerli olduğu ve eğitim alanında kullanılmasının uygun olduğu vurgulanmıştır.

Arabikoğlu ve Demir'in (2014) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okula Bağlılık ve Örgütsel Güven Düzeylerinin Okul Yöneticilerinin Liderlik Uygulamalarına Göre İncelenmesi" isimli çalışmalarında Burdur il ve ilçe merkezlerinde anaokulları ve anasınıflarında görev yapmakta olan 158 okulöncesi öğretmenin çalıştıkları okula bağlılık ve örgütsel güven düzeylerini, okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerine göre incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarında; okul yöneticisinin liderlik uygulamalarının örgütsel güven ve örgüte bağlılık üzerindeki etki düzeyinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerine liderlik becerilerini geliştirmeleri için eğitim olanakları sağlanması çalışmanın önerileri arasında yer almıştır.

Yavuz (2010), Kouzes & Posner (2003) tarafından geliştirilen Liderlik Uygulamaları Ölçeği(Leadership Practices Inventory)'ni Türkçeye uyarlamıştır. Çalışma grubunda öğretmenler yer almıştır. Ölçeğin orijinali 10'lu likert şeklindeyken Türkçeye çevirisi yapılırken 5'li likert tipine uyarlanmıştır. Ölçeğin uyarlama sürecinde öncelikle İngilizce öğretmeni uzmanlar tarafından Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Sonrasında ise tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Daha sonra ölçeğin geçerliğini belirlenebilmesi için, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri tamamlanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik

çalışmaları da araştırmacı tarafından tamamlandıktan sonra Türkçe formunun Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan okul müdürlerinin liderlik uygulamalarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Babaoğlan ve Litchka (2010) “Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Okul Müdürlerinin Liderlik Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi” isimli nitel bir araştırma gerçekleştirdiler. Araştırma sonuçlarına göre Türkiye’de bulunan öğretmen ve okul müdürlerinin algıları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Amerika Birleşik Devletleri’ndeki araştırmada ise anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Yürekten Cesaretlendirmek alt boyutunda erkeklerin müdürlerinin liderliğine ilişkin algı ortalamaları kadın öğretmenlerinkine göre daha yüksek çıkmıştır. Ortak Vizyon Oluşturmak alt boyutunda ise kadın müdürlerin kendi liderlik algılarına ilişkin ortalama puanlarının erkek müdürlerinkinden daha yüksek olduğu araştırmada sonuçlarında yer almıştır.



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve bunların uygulanması ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Ayrıca veri toplama araçları kullanılarak toplanan verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Eleştirel liderlik stili ölçeğinin geliştirilmesi ve eleştirel liderlik stilinin liderlik uygulamalarına etkisini belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geniş grupların ve çeşitli toplulukların görüşleri alındığı, özelliklerinin ve tutumlarının belirlendiği modelleridir. Tarama araştırmalarında asıl hedef mevcut olguları ve durumları var olduğu şekliyle betimlemektir (Büyüköztürk, vd., 2016). ilişkisel tarama modellerinde ise iki ya da daha fazla değişkenin incelenmektedir (Büyüköztürk, vd., 2016: 178). Bu araştırmada ölçek geliştirmenin yanı sıra devlet okullarının ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stilinin liderlik uygulamalarına etkisi incelenecektir. Bu sebeple araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır..

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada dört farklı çalışma grubu bulunmaktadır.

Çalışma Grubu 1; Açıklayıcı faktör analizi için veri toplanan gruptur. 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Güngören ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarının ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan 359 öğretmen oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu 2; Doğrulayıcı faktör analizi için veri toplanan gruptur. 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Güngören ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarının ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan 349 öğretmen oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu 3; Test-tekrar test uygulamasının gerçekleştirildiği gruptur. 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Güngören ilçesinde lise kademesinde görev yapan 38 öğretmenden oluşmaktadır.

Çalışma Grubu 4; Eleştirel liderlik stilinin liderlik uygulamalarına etkisini belirlemek için veri toplanan gruptur. 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Güngören ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarının ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmakta olan 360 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma gruplarında yer alan öğretmen ve yöneticilerin demografik özellikleriyle ilgili olarak elde edilen sonuçlar, sırasıyla Tablo 3.1.,Tablo 3.2., Tablo 3.3., Tablo 3.4., Tablo 3.5., Tablo 3.6.'da Tablo 3.7.'de sunulmuştur.

**Tablo 3.1. Eleştirel Liderlik Stilinin Liderlik Uygulamalarına Etkisini Belirlemek için Veri Toplanan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri**

	<b>Gruplar</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	211	58.6
	Erkek	149	41.4
Kıdem	1-5 yıl arası	118	32.8
	6-10 yıl arası	87	24.2
	11-15yıl arası	68	18.9
	16-20 yıl arası	46	12.8
	21 yıl ve üstü	41	11.4
Eğitim Durumu	Lisans	315	87.5
	Lisansüstü	45	12.5
	<b>Toplam</b>	<b>360</b>	<b>100</b>

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere, çalışmaya katılanların 211'i (%58) kadın 149'u (%41) erkektir. Çalışmaya katılanların eğitim durumları değişkenine göre 315'i (%87,5) Lisans ve 45'i (%12,5) Lisans üstü eğitim düzeyine sahiptir. Çalışmaya katılanların öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılları değişkenine göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların sayısı 118 (%32,8), 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların sayısı 87 (%24,2), 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların sayısı 68 (%18,9),16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların sayısı 46 (%12,8), 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların sayısı ise 41 (%11,4) olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.2.'de ELS test-tekrar testin uygulandığı çalışma grubunun demografik özellikleri sunulmuştur.

**Tablo 3.2. ELS Test-Tekrar Test Uygulaması Yapılan Katılımcıların Demografik zellikleri**

	<b>Gruplar</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	18	47.4
	Erkek	20	52..6
Kıdem	1-5 yıl arası	16	42.1
	6-10 yıl arası	10	26.3
	11-15yıl arası	06	15.8
	16-20 yıl arası	04	10.5
	21 yıl ve üstü	02	5.3
Eğitim Durumu	Lisans	32	84.2
	Lisansüstü	6	15.8
	<b>Toplam</b>	<b>38</b>	<b>100</b>

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere test-tekrar test uygulamasına katılanların %47,4'i (18) erkek, %52,6'sı (20) kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Görüldüğü üzere test-tekrar test uygulamasına katılanların eğitim durumları değişkenine göre 32'si (%84,2) Lisans ve 6('sı %15,8) Lisans üstü eğitim düzeyine sahiptir. Test-Tekrar test uygulaması yapılan katılımcıların öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılları değişkenine göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların sayısı 16(%42,1), 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların sayısı 10(%26,3), 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların sayısı 6(%15,8),16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların sayısı 4(%10,5), 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların sayısı ise 2(%5,3) olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.3.'te doğrulamalı faktör analizinin uygulandığı çalışma grubunun demografik özellikleri sunulmuştur.

**Tablo 3.3. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uygulanan Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri**

	<b>Gruplar</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kadın	195	55.9
	Erkek	154	44.1
Kıdem	1-5 yıl arası	75	21.5
	6-10 yıl arası	98	28.1
	11-15 yıl arası	77	22.1
	16-20 yıl arası	57	16.3
	21 yıl ve üstü	42	12.0
Eğitim Durumu	Lisans	316	90,5
	Lisansüstü	33	9,5
	<b>Toplam</b>	<b>349</b>	<b>100</b>

Tablo 3.3.'te görüldüğü üzere, çalışmaya katılanların %55.9'i (195) kadın, %44.1'i (154) erkektir. %90.5'i (316) lisans, %9.5'i (33) lisans üstü mezundur. Öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılları değişkenine göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların sayısı 75(%21.5), 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların sayısı 98(%28.1), 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların sayısı 77(%22.1), 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların sayısı 57(%16.3), 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olanların sayısı ise 42(%12.0) olarak belirlenmiştir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçları olan “Eleştirel Liderlik Stili Ölçeği”, “Liderlik Uygulamaları Ölçeği ve “Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği” tanıtılmış ve bu ölçeklerin nasıl kullanıldığı ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır.

#### **3.3.1. Liderlik Uygulamaları Ölçeği**

Kouzes ve Posner (2003) tarafından geliştirilen Leadership Practices Inventory’i Yavuz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 5’li likert tipinde olan ölçek 30 maddeden oluşmaktadır ve Model Olma (Model the Way) Paylaşılan Vizyon Oluşturma (Inspiring a Shared Vision), Risk Alma (Challenging The Process), Tanıma ve Takdir Etme (Encouraging The Heart), Takım Çalışmasına Odaklanma (Enabling Others To Act)

olmak üzere 5 alt boyuta sahiptir. Bu ölçek okul müdürlerinin liderlik özelliklerini belirlemek için geliştirilmiştir. Bu araştırmada Liderlik Uygulamalarını Ölçeğinin Güvenirlik katsayısı 0.963 olarak hesaplanmıştır.

### **3.3.2. Liderlik Stilleri Ölçeği**

Liderlik stilleri ölçeği, öğretmen görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin liderlik stillerini ölçmektedir. Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 35 maddeden ve dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stili olarak ifade edilen alt boyutlardan oluşmaktadır. Bu çalışmada Liderlik Stilleri Ölçeği güvenirlik katsayısı 0.862 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçek dönüşümcü liderlik alt boyutuyla eleştirel liderlik stiline benzemektedir. Dolayısıyla geliştirilen eleştirel liderlik stili Ölçeği'ne ölçüt geçerliliği noktasında kanıt sağlamada kullanılmıştır.

### **3.3.3. Eleştirel Liderlik Stili Ölçeği**

Alanyazında az sayıda bulunan eleştirel liderlik ölçeklerini kapsayan, eleştirel düşünme becerilerinin tamamını içeren ve liderin gözlemlenebilir davranışlarına daha çok yönelen bu ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesine literatür taraması ile başlanmıştır. “Eleştirel liderlik” eleştirel düşünme becerilerinin farklı durumlarda liderlik kararlarına uygulanması olarak tanımlanmıştır. Bu süreçte literatürde yer alan eleştirel, eleştirel liderlik, eleştirel düşünme ve eğilimleri incelenmiştir. Öncelikle Jenkins ve Cutchens'ın (2011) “Leading Critically” isimli çalışmaları incelenmiştir. Bir gömülü teori olan bu çalışmada Ennis (1993) tarafında önerilen 10 eleştirel düşünme eylemi, liderlik eylemlerine uyarlanmıştır ve bunun sonucunda eleştirel liderlik için gerekli olan 12 eylem belirlenmiştir. Jenkins ve Cutchens (2011) tarafından belirlenen 12 eleştirel liderlik eylemi incelenmiş ve her eylem için 4 soru maddesi hazırlanmıştır.

Ulaşılan veriler ve literatürden elde edilen bilgiler ışığında madde yazımına başlanmıştır. Madde havuzu oluşturulduktan sonra 41 maddelik taslak ölçek formuna ulaşılmıştır. Bu maddeler bir Rehber öğretmeni, iki Türkçe öğretmeni ve bir Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık doktora öğrencisi tarafından incelenmiştir. Geribildirimler dikkate alınmış ve bazı maddeler düzenlenmiştir. Ölçme ve geliştirme uzmanlarına ve eleştirel düşünme alanında çalışanlara “uygun”, “düzeltmeli” ve “uygun değil” ifadelerinden oluşan bir form gönderilmiştir. Tüm bu işlemler sonucunda ve uzman

görüşleri doğrultusunda madde sayısı 36'ya düşürülmüştür. Faktör Analizleri sonucunda ise ölçeğin son hali 30 madde olarak belirlenmiştir. Maddeler çıkarılırken ölçeğin kapsam geçerliliğini kaybetmemesine özen gösterilmiştir. Kapsam geçerliği, bir ölçme aracını oluşturan maddelerin ölçeğin ölçmek istediği nitelikleri yeterli bir şekilde temsil edebilme gücü ile ilgilidir (Seçer, 2015: 18).

Ölçeğin formu 5'li likert olarak belirlenmiştir. (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Genellikle, (4) Çoğunlukla, (5) Her Zaman ifadeleri ölçekte yer almıştır. Likert ölçekleri, bireyin ilgili duruma ne derecene katıldığını belirtmesine imkan sağlarlar (Seçer, 2015: 13). Ölçekte bulunan maddelerin hepsi olumludur. Eleştirel Liderlik Stili Ölçeği ilerleyen bölümlerde "ELS" kısaltmasıyla kullanılmıştır.

### 3.3.3.1 Eleştirel Liderlik Stili Ölçeği Geçerlik Çalışmaları

Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulguların ortaya çıkarılması için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Bu süreçte verilerin analizinde SPSS ve AMOS programlarından yararlanılmıştır.

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ölçme aracında bulunan maddelerin alt faktörlerinin belirlenmesinde ve maddeler arasındaki ilişkilerin saptanmasında kullanılan bir tekniktir (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 63). Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını ölçmek için ve verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenebilmesi adına Kaiser-Meyer-Olkin testi kullanılmıştır. Değişkenler arasında yeterli ilişkinin olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla ise Barlett's Küresellik Testi kullanılmıştır (Özdamar, 2016: 150).

Elde edilen sonuçlar aşağıda mevcut olan tablo 3.4.'te sunulmuştur.

**Tablo 3.4. ELS'nin KMO ve Barlett's Küresellik Testi Sonuçları**

<b>KMO and Bartlett's Test</b>		
<b>Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy</b>		.967
	<b>Approx. Chi-Square</b>	10409.150
<b>Bartlett's Test of Sphericity</b>	<b>Df</b>	630
	<b>Sig.</b>	.000

Eleştirel Liderlik Stili Ölçeği (ELS)'nin KMO ve Barlett's küresellik testi sonuçlarının aktarıldığı Tablo 3.4.'ten de anlaşıldığı üzere, örneklemin, faktör analizi için yeterli

olup olmadığını belirleyen KMO değeri 0.50'nin üzerinde olduğu ve Barlett's testi de 0.05 önem derecesinde anlamlı olduğundan veriler faktör analizine uygun bulunmuştur. Özdamar (2016: 150), KMO değerlerinin 0.50'den büyük olması gerektiğini ve değerlerin 1 değerine yaklaştıkça mevcut ölçeğin olguyu ölçmede yüksek yeterlilikte bir ölçek olacağını vurgulamıştır [(KMO=,967), Barlett's test (630)= 10409,150 p=,000)]. Bu değerler, verilerin faktör analizine uygun olduğunun göstergesidir

Aşağıda Tablo 3.5.'te özdeğeri 1'den büyük olan faktörler ve bunların açıkladıkları varyans oranları verilmiştir.

**Tablo 3.5. ELS'nin Alt Faktörleri Tarafından Açıklanan Varyans Oranları ve Özdeğerleri**

Faktörler	Özdeğer	Varyans	Yığılmalı Varyans
1	19.024	52.846	52.846
2	1.909	5.303	58.148
3	1.300	3.610	61.758
4	1.232	3.421	65.180

Tablo 3.5.'te görüldüğü gibi, ELS'nin alt faktörleri tarafından açıklanan varyans oranları özdeğeri 19.024 olan birinci faktörün açıkladığı varyans oranı % 52.846; özdeğeri 1.909 olan ikinci faktörün açıkladığı varyans oranı % 5.303; özdeğeri 1.300 olan üçüncü faktörün açıkladığı varyans oranı % 3.610; özdeğeri 1.232 olan dördüncü faktörün açıkladığı varyans oranı % 3.421 'dir. Faktör analizinde bir alt boyutun özdeğerinin 1'in üstünde olması beklenir (Seçer, 2015: 85).

Maddelerin faktörlere ne şekilde yayıldığıнын belirlenebilmesi amacıyla Varimax dik döndürme analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucu elde edilen ölçeğin faktör yük değerleri, faktörlerin açıkladıkları varyans oranları ve madde numaraları aşağıda verilen tabloda sunulmuştur.

**Tablo 3.6. ELS Verilerinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Madde no	Faktör Yük Değerleri			
	Açık Fikirlilik	Durumsallık	Araştırmacılık	Gelişime odaklanma
32	.732			
31	.725			
30	.723			
29	.720			
27	.710			

33	.707		
26	.685		
24	.666		
23	.646		
28	.624		
25	.592		
17		.691	
18		.678	
19		.622	
1		.620	
21		.613	
15		.604	
4		.589	
16		.579	
3		.550	
2		.482	
7			.784
6			.734
8			.688
5			.653
9			.600
12			.779
13			.754
11			.693
10			.619

Tablo 3.6. incelendiğinde ölçeği oluşturan maddelerin özdeğeri 1’den büyük 4 faktör altında toplandığı görülmektedir. 11 madde birinci alt faktörde, 10 madde ikinci alt faktörde, 5 madde üçüncü alt faktörde ve 4 madde dördüncü alt faktörde yer almıştır. Faktör yük değeri maddelerin alt boyutlarla olan ilişkisini açıklar. Madde faktör yükleri .40 ve .45 arasında olmalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 70). Bu araştırma da .45 alt sınır olarak alınmış ve faktör analizinin sonuçlarına bakıldığında bazı maddelerin faktör yük değerinin .45’in altında kaldığı görülmüş bu yüzden bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Toplam 6 madde (14, 20, 22, 34, 35, 36) çıkarılmış ve bu işlemin sonucunda 30 maddeden oluşan ELS ölçeği son halini almıştır. “Açık fikirlilik ve Esneklik” faktörü 11 maddeden (20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30), “Eleştirel Düşünme ve Durumsallık” faktörü 10 maddeden (1, 2, 3, 4, 14, 15, 16, 17, 18, 19), “Araştırmacılık ve İletişim” faktörü 5 maddeden (5, 6, 7, 8, 9), “Gelişime Odaklanma ve Karar verme” faktörü 4 maddeden (10, 11, 12, 13) meydana gelmiştir.

ELS’nin yapı geçerliği kapsamında faktörlerin kendi aralarında olan ve toplam ölçekle olan korelasyonları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.7.’de sunulmuştur.



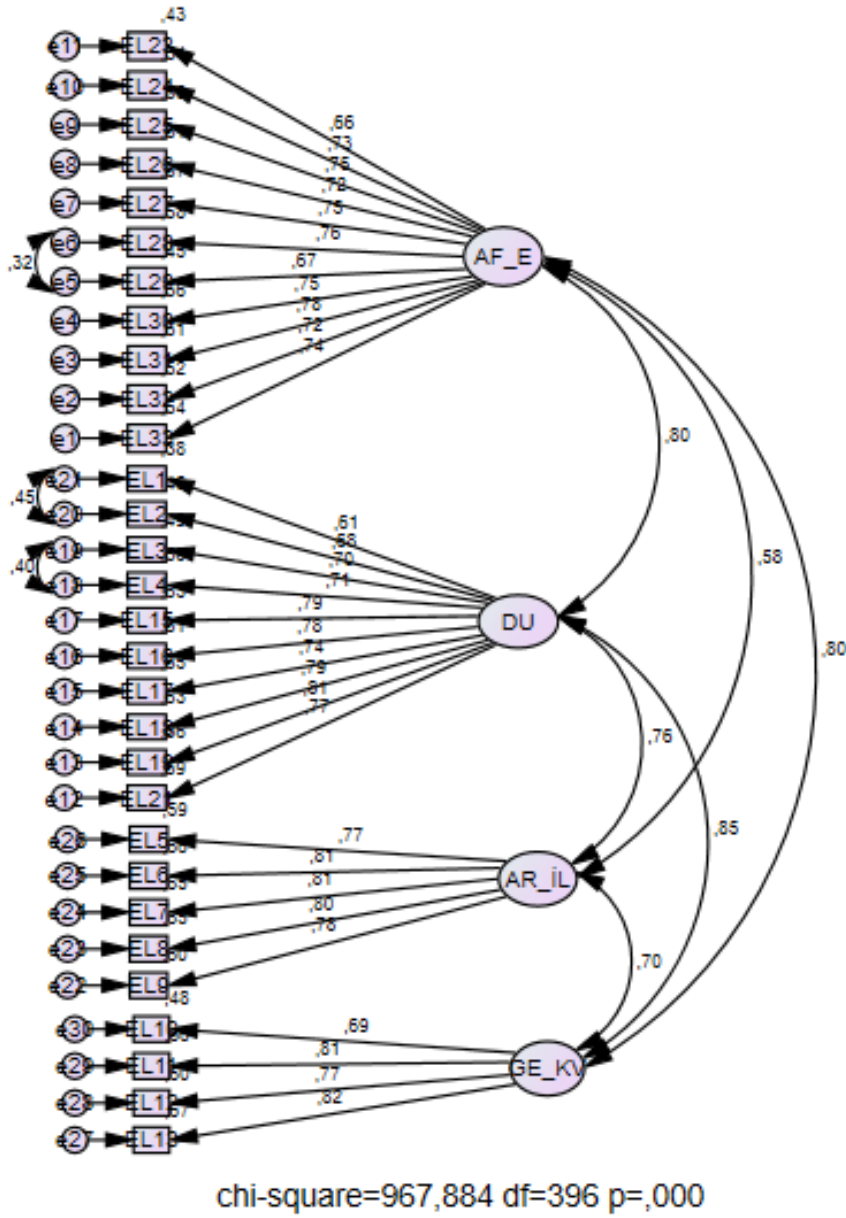
**Tablo 3.7. ELS'nin Yapı Geçerliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Korelasyon Değerleri**

<b>Faktör adı</b>	<b>Açık fikirlilik ve esneklik</b>	<b>Eleştirel düşünme ve durumsallık</b>	<b>Araştırmacılık ve iletişim</b>	<b>Gelişime odaklanma ve karar alma</b>
<b>Açık fikirlilik ve esneklik</b>	<b>1</b>			
<b>Eleştirel düşünme ve durumsallık</b>	<b>.766**</b>	<b>1</b>		
<b>Araştırmacılık ve İletişim</b>	<b>.703**</b>	<b>.782**</b>	<b>1</b>	
<b>Gelişime odaklanma ve karar alma</b>	<b>.672**</b>	<b>.722**</b>	<b>.770**</b>	<b>1</b>
<b>Toplam puan</b>	<b>.918**</b>	<b>.931**</b>	<b>.867**</b>	<b>.821**</b>
<b>N=359, ** P &lt; .01</b>				

Tablo 3.7.'de görüldüğü üzere, faktörler arası korelasyonlar .672 ile .782, faktörler ile ölçek toplam puan arasındaki korelasyonlar ise .821 ile .931 arasında değişen pozitif ve .01 anlamlılık düzeyinde ( $p < .01$ ), anlamlı değerler almıştır. Bu bulgu, ELS ölçeğini oluşturan faktörler ve faktör-toplam ölçek puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu yönünde yorumlanmıştır. Alt boyutların bir bütün olarak ELS'yi ölçtüğü söylenebilir.

Tablo 3.7'de sunulan verilere göre faktörler ile toplam puan arasındaki korelasyon katsayıları  $r = .82$  ile  $r = .93$  arasında değişiklik göstermektedir. Faktörler kendi aralarındaki korelasyon katsayıları ise  $r = .67$  ile  $r = .78$  arasında değişiklik göstermektedir. Faktörler ile toplam puan arasındaki ilişkilerin pozitif ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda faktörlerin kendi aralarında da pozitif ve anlamlı ilişkilere sahip oldukları görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucundaki 4 faktör ve 30 maddeden oluşan yapı, doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. DFA yapı geçerliliği için vazgeçilmez bir araçtır (Brown, 2015: 2). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda aşağıda yer alan Şekil 2 ortaya çıkmıştır. Şekil 2'de modele ilişkin faktör yüklerine, maddeler ve alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarına, Ki-Kare değerine ve serbestlik derecesine yer verilmiştir.

Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi



Şekil 2, modelin uygunluğunu ve maddeler arasındaki korelasyonun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir ( $\chi^2=967.884$ ;  $sd=396$ ;  $p < .01$ ). Şekil 2.'de maddeler ile alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarının .61 ile .82 arasında değişim gösterdiği gözlenmiştir. Alt boyutların kendi aralarındaki korelasyonları ise .58 ile .85 arasında değişmektedir.

Modelin doğrulandığı sonucuna ulaşabilmek için uyum değerleri dikkate alınmıştır. Ki-Kare değerinin ( $\chi^2$ ), serbestlik derecesine ( $df$ ) oranı 2 veya daha küçük olursa ideal uyum, 2-5 arasında olursa kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu anlaşılır. (Comparative Fit Index) CFI uyum değeri 1 olursa ideal, .90-.99 arasında olursa kabul

edilebilir uyum olarak değerlendirilir. RMSEA (Root mean square error of approximation) uyum değerinin .05-.09 arasında olması kabul edilebilir uyum olduğunun göstergesidir. RMR (Root mean square residuals) değerinin ideal uyum olarak değerlendirilebilmesi için 0 olması, kabul edilebilir olarak değerlendirilebilmesi için ise 1-5 arasında olması beklenir (Özdamar, 2016: 185-186).

Ki-Kare değerinin ( $\chi^2$ ), serbestlik derecesine (df) oranı ( $\chi^2/sd$ ;  $967.884/396=2.44$ ) kabul edilebilir uyum; CFI uyum değeri (.92) kabul edilebilir uyum; RMSEA uyum değeri (.06) kabul edilebilir uyum; RMR (.038) değerinin ideal uyum düzeyinde olduğu görülmüştür.

ELS'nin Ölçüt Geçerliği hakkında bilgi edinmek için daha önce güvenilirliği ve geçerliği kanıtlanmış, Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeği temel alınmıştır. Sonuçlar Tablo 3.8.'de sunulmuştur.

**Tablo 3.8. ELS ile OMLSÖ Arasındaki İlişkiler**

Boyut	Dönüşümcü liderlik	Serbest Bırakıcı Liderlik	Sürdürümcü Liderlik
Açık fikirlilik ve esneklik	.676**	-.274	-.200
Eleştirel düşünme ve durumsallık	.671**	-.360**	-.176
Araştırmacılık ve İletişim	.618**	-.326	-.025
Gelişime odaklanma ve karar verme	.518**	-.274	-.043
Eleştirel Liderlik Toplam	.696**	-.335	-.153

Tablo 3.8. incelendiğinde, ELS'nin Açık fikirlilik ve esneklik boyutunun Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Ölçeğinin Dönüşümcü Liderlik boyutu ile ( $r = .676$ ,  $p < .01$ ; orta düzeyde olumlu) en yüksek ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme ve durumsallık ile Dönüşümcü Liderlik ( $r = .671$ ,  $p < .01$ ; orta düzeyde olumlu) ikinci en yüksek ilişkiye sahiptir. Eleştirel düşünme ve durumsallık ile Serbest Bırakıcı Liderlik ( $r = .360$ ,  $p < .01$ ) düşük düzeyde olumsuz ilişkiye sahiptir. Araştırmacılık ve iletişim boyutu dönüşümcü liderlik boyutu ile ( $r = .618$ ,  $p < .01$ ; orta düzeyde olumlu), Gelişime odaklanma ve karar verme boyutu da dönüşümcü liderlik boyutuyla ( $r = .518$ ,  $p < .01$ ; orta düzeyde olumlu) ilişkiye sahiptir. Eleştirel Liderlik Stili Ölçeği toplamı ile

dönüşümcü liderlik alt boyutu en yüksek ilişkiye sahip olduğu ( $r = .696$ ,  $p < .01$ ; orta düzeyde olumlu) görülmektedir. Genel olarak ELS'nin alt boyutlarının Dönüşümcü liderlik alt boyutuyla orta düzeyde anlamlı ilişkili olduğu ve bu sonucun ölçüt geçerliliği açısından yeterli olarak görülebileceği söylenebilir.

### 3.3.3.2. ELS'nin Güvenirlik Çalışması İle İlgili Bulgular

Ölçeğin güvenirliliği ile ilgili yapılan analizler şu şekildedir: Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları, madde-toplam ve madde kalan korelasyonu, üst %27 ve alt %27'lik gruplar arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi, test-tekrar test korelasyon ve bağımsız gruplar t- testi analizleri. Tablo 3.9.'da Faktör bazında Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayıları ve genel Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayıları verilmiştir.

**Tablo 3.9. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları**

<b>Faktör adı</b>	<b>Cronbach-Alfa İç Tutarlılık Katsayıları</b>
Açık fikirlilik ve esneklik	.942
Eleştirel düşünme ve durumsallık	.922
Araştırmacılık ve İletişim	.912
Gelişime odaklanma ve karar alma	.882
Genel	.969

Tablo 3.9.'da görüldüğü üzere ölçeğin “**Açık fikirlilik ve esneklik**” alt boyutu güvenirlilik katsayısı 0.94, “**Eleştirel düşünme ve durumsallık**” alt boyutu 0.92, “**Araştırmacılık ve İletişim**” alt boyutu 0.91, “**Gelişime odaklanma ve karar alma**” ise 0.88 olarak hesaplanmıştır. Genel güvenirlilik katsayısı 0.969 olarak hesaplanmıştır.

Güvenirlilik katsayıları bulunduktan sonra maddelerin ayırt ediciliğinin mevcut olup olmadığına karar verebilmek adına madde-toplam ve Madde kalan korelasyon katsayıları hesaplanmış ve aşağıda Tablo 3.10.'da sunulmuştur.

**Tablo 3.10. Madde Kalan ve Madde Toplam Korelasyonları**

Faktör Adı	Madde No	Madde-Kalan	Madde-Toplam Korelasyonu
<b>Açık fikirlilik ve Esneklik</b>	23	.645	.670
	24	.725	.745
	25	.739	.759
	26	.708	.730
	27	.695	.717
	28	.718	.739
	29	.756	.775
	30	.739	.759
	31	.709	.731
	32	.651	.677
	33	.719	.740
<b>Eleştirel düşünme ve Durumsallık</b>	1	.631	.658
	2	.668	.692
	3	.653	.681
	4	.725	.748
	15	.726	.749
	16	.708	.732
	17	.631	.660
	18	.769	.775
	19	.742	.762
	21	.690	.714
<b>Araştırmacılık ve İletişim</b>	5	.740	.761
	6	.741	.762
	7	.705	.729
	8	.719	.741
	9	.720	.741
<b>Gelişime odaklanma ve Karar Verme</b>	10	.695	.718
	11	.709	.730
	12	.656	.682
	13	.669	.694

Tablo 3.10.'a göre çalışma grubu için Maddelerin, madde-kalan katsayıları .631-.742 arasında değişmektedir. Bu durumda mevcut maddelerin ölçülmesi hedeflenen olguyu iyi derecede ölçebileceği sonucuna varılabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 57). Maddelerin ayırt etme gücünün yeterliliğinin ölçülen özellik bağlamında belirlenebilmesi için madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre maddelerin madde-toplam korelasyon katsayıları .658 ile .775 arasında değişmektedir. Bu sonuç ölçekteki maddelerin ayırt etmede başarılı olduklarının göstergesidir (Büyüköztürk, 2014: 193). Madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları anlamlıdır ( $p < .001$ ).

Alt ve üst %27'lik gruplarda bulunanların ortalamaları arasındaki farklılığı belirlemek için analizler yapılmış ve aşağıda Tablo 3.11.'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.11. Üst %27 ve Alt %27'lik Gruplar Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları**

Madde		N	Ort	Ss	t	P
1	alt %27 üst%27	97 97	2.9381 4.4021	.82682 .73115	-13.063	.000
2	alt %27 üst%27	97 97	2.9485 4.4443	.83381 .67653	-13.711	.000
3	alt %27 üst%27	97 97	2.7320 4.4330	.87220 .74871	-14.575	.000
4	alt %27 üst%27	97 97	2.7423 4.5464	.78100 .72199	-16.706	.000
5	alt %27 üst%27	97 97	2.8247 4.6701	.73613 .53467	-19.976	.000
6	alt %27 üst%27	97 97	2.9381 4.7835	.83933 .43843	-19.193	.000
7	alt %27 üst%27	97 97	3.0000 4.7526	.91287 .50064	-16.579	.000
8	alt %27 üst%27	97 97	2.9167 4.6289	.82929 .60069	-16.439	.000
9	alt %27 üst%27	97 97	2.7835 4.4639	.78032 .66241	-16.169	.000
10	alt %27 üst%27	97 97	2.7732 4.4330	.75698 .70574	-15.795	.000
11	alt %27 üst%27	97 97	2.8660 4.4742	.81175 .61395	-15.563	.000
12	alt %27 üst%27	97 97	2.7629 4.4021	.71841 .73115	-13.063	.000

13	alt %27 üst%27	97 97	2.7320 4.3196	.75713 .71511	-15.014	.000
15	alt %27 üst%27	97 97	2.6495 4.5670	.89024 .64400	-17.188	.000
16	alt %27 üst%27	97 97	2.8041 4.5876	.88552 .65753	-15.926	.000
17	alt %27 üst%27	97 97	2.6701 4.3608	.80002 .76629	-15.031	.000
18	alt %27 üst%27	97 97	2.6082 4.5670	.76629 .57567	-20.273	.000
19	alt %27 üst%27	97 97	2.7010 4.5052	.76601 .63120	-17.902	.000
21	alt %27 üst%27	97 97	2.6495 4.4021	.76432 .81214	-15.477	.000
23	alt %27 üst%27	97 97	3.0000 4.4742	.70711 .64699	-15.149	.000
24	alt %27 üst%27	97 97	2.8557 4.5876	.61220 .53527	-20.976	.000
25	alt %27 üst%27	97 97	2.8454 4.5361	.76839 .59620	-17.121	.000
26	alt %27 üst%27	97 97	2.9485 4.5979	.83381 .60656	-15.756	.000
27	alt %27 üst%27	97 97	3.0309 4.5979	.82226 .57118	-15.415	.000
28	alt %27 üst%27	97 97	2.7732 4.4536	.72894 .64583	-16.994	.000
29	alt %27 üst%27	97 97	2.7732 4.4948	.81016 .57958	-17.022	.000
30	alt %27 üst%27	97 97	2.7629 4.5062	.76066 .63120	-17.360	.000
31	alt %27 üst%27	97 97	2.8144 4.4845	.76825 .59710	-16.905	.000
32	alt %27 üst%27	97 97	3.0206 4.6907	.94626 .52759	-15.182	.000
33	alt %27 üst%27	97 97	2.8860 4.5876	.79881 .59077	-15.182	.000

Tablo 3.11.'de görüldüğü üzere, üst %27'lik grubun aritmetik ortalaması 4 üzerinde iken, alt %27'lik grubun aritmetik ortalaması 3 ve 3'ün altında kalmaktadır. Maddelerin t-değerlerinin anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .01$ ) (Büyüköztürk, 2014: 192-193). Madde ortalama puanlarıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre

ölçekteki maddelerin güvenilirliğinin yüksek olduğu ve puanlayıcıları, ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2014: 39-47).

Uygulanan test-tekrar test yöntemi ile ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliği belirlenmiştir. Tekrar test, ilk test yapıldıktan üç hafta sonra uygulanmıştır. Test-tekrar test uygulaması 38 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.12.'de test-tekrar test korelasyon katsayıları verilmiştir.

**Tablo 3.12. Test-Tekrar Test Korelasyon Katsayıları**

Boyut	Açık Fikirlilik ve Esneklik (Son-test)	Eleştirel Düşünme ve Durumsallık (Son-test)	Araştırmacılık ve İletişim (Son-test)	Gelişime odaklanma ve Karar Verme (Son-test)	Toplam Puan (Son-test)
Açık Fikirlilik ve Esneklik (Ön-Test)	.823**	.839**	.703**	.733**	.859**
Eleştirel Düşünme ve Durumsallık (Ön-Test)	.736**	.884**	.722**	.725**	.843**
Araştırmacılık ve İletişim (Ön-Test)	.759**	.821**	.739**	.683**	.825**
Gelişime odaklanma ve Karar Verme (Ön-Test)	.710**	.799**	.721**	.701**	.798**
Toplam Puan (Ön-Test)	.834**	.921**	.781**	.780**	.913**

Tablo 3.12'de görüldüğü üzere, faktörlerin korelasyon katsayıları .701 ile .884 arasında değişmektedir. Toplam puanların korelasyon katsayısı ise .913 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın evreni arasından random (rastgele) yöntemiyle seçilen öğretmenlere ilgili ölçekler uygulanmıştır. Ölçeklere katılımın gönüllü olduğu belirtilmiştir. Ölçeklerin samimi cevaplardan oluşması için çaba harcanmıştır. 2017/2018 öğretim yılında İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alındıktan sonra ölçekler bizzat araştırmacı tarafından öğretmenlere dağıtılmış, cevaplanması sağlanmış ve toplanmıştır. sonuçların yalnızca ilgili çalışmada kullanılacağı ve sonuçların kimseyle paylaşılmayacağı öğretmenlere bildirilmiştir.



### 3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, "SPSS " paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir.

Alt boyutların cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve okul türü değişkenlerine göre farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Bunların belirlenebilmesi için T-testi ve Anova analizleri yapılmıştır. Okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stilleri ile liderlik uygulamaları arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi için korelasyon analizi yapılmıştır. Okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stiline liderlik uygulamalarını yordayıp yordamadığının belirlenmesine yönelik regresyon analizi yapılmıştır.

5'li likert tipi ölçeğinin yorumlanmasına ilişkin değer aralıkları aşağıda tablo 3.13.'te sunulmuştur.

**Tablo 3.13. Likert Türü Ölçeklerde Değer Aralıkları**

Değer Aralığı	
1-1.79	Çok düşük
1.80-2.59	Düşük
2.60-3.39	Orta
3.40-4.19	Yüksek
4.20-5.00	Çok yüksek

Tablo 3.13.'e göre değer aralıkları; 1-1.79 arası çok düşük, 1.80-2.59 arası düşük, 2.60-3.39 arası orta, 3.40-4.19 arası iyi/yüksek, 4.20-5.00 arası çok iyi/yüksek şeklinde yorumlanmaktadır (Özdamar, 2003: 32).

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın amacına uygun bir şekilde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

#### 4.1. Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Stillerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin okul müdürlerinin eleştirel liderlik stillerine ilişkin görüşleri ölçeğin alt boyutları ve toplam puanı doğrultusunda incelemek ve yorumlanacaktır. Tablo 4.1.'de Alt boyutlar ve toplam puan ile ilgili betimsel istatistik bilgilerine yer verilmiştir.

**Tablo 4.1. Ölçek Alt Boyutlarına/Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Boyut adı	$\bar{X}$	Ss
Açık fikirlilik ve esneklik	3.75	.973
Eleştirel düşünme ve durumsallık	3.62	.926
Araştırmacılık ve İletişim	3.79	.984
Gelişime odaklanma ve karar alma	3.59	.942
<b>Toplam</b>	<b>3.69</b>	<b>.966</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yüksek düzeyde  $\bar{X}= (3.69)$  eleştirel liderlik stiline sahip oldukları belirlenmiştir.. Tablo 4.1.'de okul müdürlerinin Eleştirel Liderlik Stillerinin Alt boyutlarına göz atacak olursak Açık fikirlilik ve Esneklik boyutunun yüksek düzeyde (3.75) olduğunun söyleyebiliriz. Eleştirel Düşünme ve Durumsallık (3.62), Araştırmacılık ve İletişim(3.79), Gelişime Odaklanma ve Karar Alma (3.59) alt boyutlarının da aynı şekilde yüksek düzeyde olduklarını görmekteyiz.

#### 4.2. Kişisel Değişkenlere Göre Eleştirel Liderlik Stili Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde, okul müdürlerinin eleştirel liderlik stilleri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilecektir.

#### 4.2.1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşleri ile Açık fikirlilik ve Esneklik, Eleştirel Düşünme ve Durumsallık, Araştırmacılık ve İletişim, Gelişime Odaklanma ve Karar Alma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.2.'de verilmiştir

**Tablo 4. 2. Boyutlara Göre Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları**

Değişken	n	Ort	Ss	t	P
<i>cinsiyet</i>					
<b>Açık fikirlilik ve esneklik</b>					
Kadın	211	3.80	.709	1.636	.103
Erkek	149	3.67	.781		
<b>Eleştirel düşünme ve durumsallık</b>					
Kadın	211	3.66	.768	1.130	.250
Erkek	149	3.57	.769		
<b>Araştırmacılık ve İletişim</b>					
Kadın	211	3.86	.839	1.892	.059
Erkek	149	3.69	.845		
<b>Gelişime odaklanma ve karar verme</b>					
Kadın	211	3.63	.826	1.189	.230
Erkek	149	3.53	.807		
<b>Toplam</b>					
Kadın	211	3.74	.695	1.625	.106
Erkek	149	3.62	.705		

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere öğretmenlerin, okul müdürlerinin açık fikirlilik ve esneklik ( $t=1,636$ ;  $p>.05$ ), Eleştirel düşünme ve durumsallık ( $t=1,130$ ;  $p>.05$ ), Araştırmacılık ve iletişim ( $t = 1,892$ ;  $p>.05$ ), Gelişime odaklanma ve karar almalarına ( $t = 1,189$ ;  $p>.05$ ) ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Aynı şekilde ölçeğin toplamında da ( $t=.1625$ ;  $p>.05$ ) öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

#### 4.2.2. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin Açık fikirlilik ve esneklik, Eleştirel Düşünme ve Durumsallık, Araştırmacılık ve iletişim, Gelişime odaklanma ve karar verme boyutları ile eleştirel

liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.3.'te verilmiştir.

**Tablo 4.3. Boyutlara Göre Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları**

Değişken	n	Ort	Ss	t	P
<i>Eğitim durumu</i>					
<b>Açık fikirlilik ve esneklik</b>					
Lisans	315	3.75	.732	.071	.944
Lisans Üstü	45	3.74	.813		
<b>Eleştirel düşünme ve durumsallık</b>					
Lisans	315	3.63	.742	.821	.412
Lisans Üstü	45	3.53	.940		
<b>Araştırmacılık ve İletişim</b>					
Lisans	315	3.80	.843	.660	.510
Lisans Üstü	45	3.72	.856		
<b>Gelişime odaklanma ve karar verme</b>					
Lisans	315	3.60	.817	.650	.516
Lisans Üstü	45	3.51	.831		
<b>Toplam</b>					
Lisans	315	3.70	.688	.557	.578
Lisans Üstü	45	3.64	.791		

Tablo 4.3.'te sunulan bulgulara göre öğretmenlerden oluşan katılımcıların okul müdürlerinin Açık fikirlilik ve esneklik ( $t=.771$ ;  $p>.05$ ), eleştirel düşünme ve durumsallık ( $t=.821$ ;  $p>.05$ ), Eleştirel düşünme ve Durumsallık ( $t=.660$ ;  $p>.05$ ), Gelişime odaklanma ve Karar vermelerine ( $t=.650$ ;  $p>.05$ ) ilişkin görüşlerinde öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma yoktur. Aynı şekilde ölçeğin toplamında da ( $t=.557$ ;  $p>.05$ ) öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Buna göre katılımcı öğretmenlerin lisans veya lisansüstü (yüksek lisans, doktora) mezunu olmaları, okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stilleriyle ilgili öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

#### 4.2.3. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin Açık fikirlilik ve Esneklik, Eleştirel Düşünme ve Durumsallık, Araştırmacılık ve İletişim, Gelişime Odaklanma ve Karar Verme boyutları ile eleştirel liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin anova testi sonuçları Tablo 4.4. ve 4.5'te verilmiştir.

**Tablo 4.4. Kıdem Değişkenine Göre Boyutların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

Boyut	Kıdem	N	Ort	Ss
Açık fikirlilik ve esneklik	1-5	118	3.90	.763
	6-10	87	3.73	.777
	11-15	68	3.76	.649
	16-20	46	3.56	.687
	21+	41	3.52	.730
Eleştirel düşünme ve durumsallık	1-5	118	3.70	.840
	6-10	87	3.60	.795
	11-15	68	3.72	.632
	16-20	46	3.50	.737
	21+	41	3.39	.701
Araştırmacılık ve İletişim	1-5	118	3.90	.904
	6-10	87	3.78	.837
	11-15	68	3.93	.766
	16-20	46	3.64	.803
	21+	41	3.46	.766
Gelişime odaklanma ve karar verme	1-5	118	3.72	.840
	6-10	87	3.51	.863
	11-15	68	3.74	.714
	16-20	46	3.35	.847
	21+	41	3.37	.680

**Tablo 4.5. Boyutlara Göre Kıdem Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları**

Boyut		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Açık fikirlilik ve esneklik	Gruplar Arası	792.585	4	198.146	3.044	.17
	Grup içi	23110.390	355	65.100		
	Toplam	23902.975	359			
Eleştirel düşünme ve durumsallık	Gruplar Arası	421.560	4	105.390	1.799	1.29
	Grup içi	20801.370	355	58.595		
	Toplam	21222,931	359			
Araştırmacılık ve İletişim	Gruplar Arası	208.422	4	52.105	2.985	.19
	Grup içi	6179.534	355	17.456		
	Toplam	6387,955	359			
Gelişime odaklanma ve karar verme	Gruplar Arası	141.025	4	35.256	3.373	.10
	Grup içi	3710.306	355	17.456		
	Toplam	3851,331	359			
Toplam	Gruplar Arası	5267.405	4	1316.851	3.046	.17
	Grup içi	153451.926	355	432.259		
	Toplam	158719.331	359			

Tablo 4.5.'te görüldüğü gibi öğretmenlerden oluşan katılımcıların, okul müdürlerinin açık fikirlilik ve esneklik özelliklerine (F4-355)=3.044; p>.05) ilişkin görüşleri,

araştırmacılık ve iletişim özelliklerine ( $F(4-355)=2.985$ ;  $p>.05$ ) ilişkin görüşleri, gelişime odaklanma ve karar vermelerine ( $F(4-355)=3.373$ ;  $p>.05$ ) ilişkin görüşleri, eleştirel düşünme ve durumsallıklarına ( $F(4-355)=1.799$ ;  $p>.05$ ) ilişkin görüşleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Ölçeğin toplamında ise ( $F(4-355)=3.046$ ;  $p>.05$ ) öğretmenlerin görüşleri arasında kıdeme göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

#### 4.2.4 . Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin Açık fikirlilik ve esneklik, Eleştirel Düşünme ve Durumsallık, Araştırmacılık ve iletişim, Gelişime odaklanma ve karar verme boyutları ile eleştirel liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşlerinin Okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin anova testi sonuçları Tablo 4.6. ve 4.7.'de verilmiştir.

**Tablo 4.6. Okul Türü Değişkenine Göre Boyutların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

Boyut	Okul Türü	N	Ort	Ss
Açık fikirlilik ve esneklik	İlkokul	127	3.71	.670
	Ortaokul	109	3.80	.854
	Lise	104	3.72	.673
Eleştirel düşünme ve durumsallık	İlkokul	127	3.57	.691
	Ortaokul	109	3.61	.903
	Lise	104	3.68	.673
Araştırmacılık ve İletişim	İlkokul	127	3.72	.816
	Ortaokul	109	3.87	.912
	Lise	104	3.79	.789
Gelişime odaklanma ve karar verme	İlkokul	127	3.50	.791
	Ortaokul	109	3.70	.892
	Lise	104	3.56	.745

**Tablo 4.7. Boyutlara Göre Okul Türü Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları**

Boyut		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Açık fikirlilik ve esneklik	Gruplar	86,266	2	43,133	.647	.524
	Arası	23816,709	357	66,713		
	Grup içi Toplam	23902,975	359			
Eleştirel düşünme ve durumsallık	Gruplar	72,503	2	36,251	.612	.543
	Arası	21150,428	357	59,245		
	Grup içi Toplam	21222,931	359			
Araştırmacılık ve İletişim	Gruplar	33,306	2	16,653	.933	.394
	Arası	6354,649	357	17,850		
	Grup içi Toplam	6387,955	359			

<b>Gelişime odaklanma ve karar verme</b>	<b>Gruplar Arası</b>	44,296	2	22,148	2.07	.127
	<b>Grup içi</b>	3807,035	357	10,664	7	
	<b>Toplam</b>	3851,331	359			
<b>toplam</b>	<b>Gruplar Arası</b>	611,087	2	305,543	.690	.502
	<b>Grup içi</b>	158108,244	357	442,880		
	<b>Toplam</b>	158719,331	359			

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi öğretmenlerden oluşan katılımcıların, okul müdürlerinin açık fikirlilik ve esneklik özelliklerine ( $F(2-357)=.647$ ;  $p>.05$ ) ilişkin görüşleri, eleştirel düşünme ve durumsallıklarına ( $F(2-357)=.612$ ;  $p>.05$ ) ilişkin görüşleri, araştırmacılık ve iletişim özelliklerine ( $F(2-357)=.933$ ;  $p>.05$ ) ilişkin görüşleri, gelişime odaklanma ve karar vermelerine ( $F(2-357)=2.017$ ;  $p>.05$ ) ilişkin görüşleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Aynı şekilde ölçeğin toplamında da ( $F(2-357)=.690$ ;  $p>.05$ ) öğretmenlerin görüşleri arasında çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

#### 4.3. Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri ölçeğin alt boyutları ve toplam puanı doğrultusunda incelemek ve yorumlanacaktır. Tablo 4.8.'de Alt boyutlar ve toplam puan ile ilgili betimsel istatistik bilgilerine yer verilmiştir.

**Tablo 4.8. Liderlik Uygulamaları Ölçek Alt Boyutlarına/Değişkenlere İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Boyut adı	$\bar{X}$	Ss
Model olma	3.79	.522
Risk alma	3.70	.790
Tanıma ve takdir etme	3.93	.763
Takım çalışmasına odaklanma	3.85	.764
Toplam	3.69	.671

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin yüksek düzeyde (3.69) liderlik uygulamaları sergiledikleri belirlenmiştir. Tablo 4.8.'de okul müdürlerinin liderlik uygulamalarının alt boyutlarına göz atacak olursak model olma boyutunun yüksek düzeyde (3.79) olduğunun söyleyebiliriz. Risk alma (3.70), tanıma ve takdir etme (3.93), Takım çalışmasına odaklanma (3.85) alt boyutlarının da aynı şekilde yüksek düzeyde olduklarını görmekteyiz.

#### 4.4. Kişisel Değişkenlere Göre Liderlik Uygulamaları Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde, okul müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara yer verilecektir.

##### 4.4.1 Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin Liderlik Uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri ile Model Olma, Paylaşılan Vizyon Oluşturma, Risk Alma, Tanıma ve Takdir Etme, Takım Çalışmasına Odaklanma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.9.'da verilmiştir.

**Tablo 4. 9. Boyutlara Göre Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları**

Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	t	P
<i>Cinsiyet</i>					
<b>Model Olma</b>					
Kadın	211	3,88	.670	3,062	.002
Erkek	149	3,66	.712		
<b>Paylaşılan Vizyon Oluşturma</b>					
Kadın	211	3,92	.709	2,981	.003
Erkek	149	3,69	.736		
<b>Risk Alma</b>					
Kadın	211	3,79	.782	2,480	.014
Erkek	149	3,58	.784		
<b>Tanıma ve Takdir etme</b>					
Kadın	211	4,01	.744	2,468	.014
Erkek	149	3,81	.774		
<b>Takım Çalışmasına Odaklanma</b>					
Kadın	211	3,63	.767	1,421	.156
Erkek	149	3,53	.755		
<b>Toplam</b>					
Kadın	211	3,91	.663	2,753	.006
Erkek	149	3,72	.668		

Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere öğretmenlerin, okul müdürlerinin Model Olma ( $t= 3,062$ ;  $p<.05$ ), Paylaşılan Vizyon Oluşturma ( $t=2,981$ ;  $p<.05$ ), Risk Alma( $t=2,480$ ;  $p<.05$ ), Tanıma ve Takdir etmelerine ( $t=2,468$ ;  $p<.05$ ) ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma vardır ancak Takım Çalışmasına Odaklanmaya ( $t=1,421$ ;



$p > .05$ ) ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma yoktur. Ölçeğin toplamında ise ( $t = 2,753$ ;  $p < .05$ ) öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu farklılığın kadınlar lehine olduğu görülmektedir.

#### 4.4.2. Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin Liderlik Uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri ile Model Olma, Paylaşılan Vizyon Oluşturma, Risk Alma, Tanıma ve Takdir Etme, Takım Çalışmasına Odaklanma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4.10.'da verilmiştir.

**Tablo 4.10. Boyutlara Göre Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları**

Değişken	n	$\bar{X}$	Ss	t	P
<i>Eğitim durumu</i>					
<b>Model Olma</b>					
Lisans	315	3.79	.694	-.029	.977
Lisansüstü	45	3.79	.715		
<b>Paylaşılan Vizyon Oluşturma</b>					
Lisans	315	3.81	.694	-.656	.512
Lisansüstü	45	3.88	.715		
<b>Risk Alma</b>					
Lisans	315	3.70	.745	-.343	.732
Lisansüstü	45	3.74	.596		
<b>Tanıma ve Takdir etme</b>					
Lisans	315	3.91	.771	-1.236	.217
Lisansüstü	45	4.06	.693		
<b>Takım Çalışmasına Odaklanma</b>					
Lisans	315	3.84	.771	-.914	.362
Lisansüstü	45	3.95	.693		
<b>Toplam</b>					
Lisans	315	3.82	.681	-.819	.413
Lisansüstü	45	3.91	.594		

Tablo 4.10.'da sunulan bulgulara göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin Model Olma ( $t = -.029$ ;  $p > .05$ ), Paylaşılan Vizyon Oluşturma ( $t = -.656$ ;  $p > .05$ ), Risk Alma ( $t = -.343$ ;  $p > .05$ ), Tanıma ve Takdir etmelerine ( $t = -1.236$ ;  $p > .05$ ), Takım Çalışmasına Odaklanmalarına ( $t = -.914$ ;  $p > .05$ ) ilişkin görüşlerinde eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma yoktur. Aynı şekilde ölçeğin toplamında da ( $t = -.819$ ;  $p > .05$ ) öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

#### 4.4.3 . Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin Liderlik Uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri ile Model Olma, Paylaşılan Vizyon Oluşturma, Risk Alma, Tanıma ve Takdir Etme, Takım Çalışmasına Odaklanma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova testi sonuçları Tablo 4.11. ve 4.12’de verilmiştir.

**Tablo 4.11. Kıdem Değişkenine Göre Boyutların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları**

Boyut	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
Model Olma	1-5	118	3.95	.749
	6-10	87	3.63	.737
	11-15	68	3.75	.662
	16-20	46	3.68	.770
	21+	41	3.85	.527
Paylaşılan Vizyon Oluşturma	1-5	118	4.03	.721
	6-10	87	3.77	.723
	11-15	68	3.78	.648
	16-20	46	3.57	.820
	21+	41	3.66	.651
Risk Alma	1-5	118	3.83	.808
	6-10	87	3.69	.863
	11-15	68	3.75	.699
	16-20	46	3.49	.789
	21+	41	3.55	.656
Tanıma ve Takdir Etme	1-5	118	4.07	.815
	6-10	87	3.89	.733
	11-15	68	3.89	.697
	16-20	46	3.78	.851
	21+	41	3.89	.637
Takım Çalışmasına Odaklanma	1-5	118	3.95	.804
	6-10	87	3.75	.789
	11-15	68	3.94	.697
	16-20	46	3.74	.779
	21+	41	3.76	.639
Toplam	1-5	118	3.98	.703
	6-10	87	3.77	.662
	11-15	68	3.83	.614
	16-20	46	3.65	.741
	21+	41	3.73	.530

**Tablo 4.12. Boyutlara Göre Kıdem Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları**

Boyut		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Model Olma	Gruplar Arası	54.998	4	13.750	3.235	.013
	Grup içi	1508.886	355	4.250		
	Toplam	1563.864	359			

Paylaşılan Vizyon Oluşturma	Gruplar Arası	754.589	4	188.647	4.567	.001
	Grup içi	14663.811	355	41.307		
	Toplam	15418.400	359			
Risk Alma	Gruplar Arası	130.281	4	32.570	2.117	.078
	Grup içi	5461.542	355	15.385		
	Toplam	5591.822	359			
Tanıma ve Takdir Etme	Gruplar Arası	172.656	4	43.164	1.524	.195
	Grup içi	10053.119	355	28.319		
	Toplam	10225.775	359			
Takım Çalışmasına Odaklanma	Gruplar Arası	131.055	4	32.764	1.573	.181
	Grup içi	7392.934	355	20.825		
	Toplam	7523.989	359			
Toplam	Gruplar Arası	4421.419	4	1105.355	2.781	.027
	Grup içi	141120,403	355	397,522		
	Toplam	145541,822	359			

Tablo 4.12.'de görüldüğü gibi öğretmenlerden oluşan katılımcıların, okul müdürlerinin Model Olmalarına ( $F(4-355)=3.235$ ;  $p<.05$ ) ilişkin görüşleri, Paylaşılan Vizyon Oluşturmalarına ( $F(4-355)=4.567$ ;  $p<.05$ ) ilişkin görüşleri, mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ancak, Risk Almalarına ( $F(4-355)=2.117$ ;  $p>.05$ ) ilişkin görüşleri, Tanıma ve Takdir Etmelerine ( $F(4-355)=1.524$ ;  $p>.05$ ) ilişkin görüşleri ve Takım Çalışmasına Odaklanmalarına ( $F(4-355)=1.573$ ;  $p>.05$ ) ilişkin görüşleri mesleki kıdemlere göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Ölçeğin toplamında ise ( $F(4-355)=2.781$ ;  $p<.05$ ) öğretmenlerin görüşleri arasında kıdeme göre anlamlı farklılık belirlenmiştir. Anlamlı farklılıkların hangi grubun lehine olduğunun belirlenebilmesi için Post Hoc LSD testi yapılmıştır. Sonuçları tablo 4.13., 4.14., ve 4.15.'te verilmiştir.

**Tablo 4.13. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinde Kıdem Değişkenine Göre Farkın Belirlenmesi İçin Uygulanan Post Hoc LSD Testi Sonuçları**

Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	P	
Liderlik Uygulamaları	1-5	6-10	0.023	
		11-15	0.142	
		16-20	0.005	
		21+	0.040	
	6-10	11-15	0.539	
		16-20	0.344	
		21+	0.789	
	11-15	16-20	0.155	
		21+	0.448	
	16-20	21+	0.570	
	<b>p&lt;0.05</b>			

Bu tablo incelendiğinde 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinde 6-10, 11-15 ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ( $P<.05$ ). 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ortalaması 3.98 iken; 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenlerin 3.77, 11-15 yıl arası 3.83, 21 yıl ve üzeri ise 3.73 tür. Buna göre; 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarına ilişkin görüşüne 6-10, 11-15 ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır.

Liderlik uygulamaları model olma alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde kıdem değişkeninde belirlenen anlamlı farkın hangi grubun lehine olduğunun belirlenebilmesi için yapılan Post Hoc LSD testinin sonuçları aşağıda Tablo 4.14.'te sunulmuştur.

**Tablo 4.14. Öğretmenlerin Liderlik Uygulamaları Model Olma Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinde Kıdem Değişkenine Göre Farkın Belirlenmesi İçin Uygulanan Post Hoc LSD Testi Sonuçları**

Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	P
Model Olma	1-5	6-10	0.001
		11-15	0.049
		16-20	0.024
		21+	0.431
	6-10	11-15	0.311
		16-20	0.696
		21+	0.090
	11-15	16-20	0.626
		21+	0.425
	16-20	21+	0.243
<b>p&lt;0.05</b>			

Bu tablo incelendiğinde 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin model olmalarına ilişkin görüşlerinde 6-10, 11-15 ve 16-20 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ( $P<.05$ ). 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ortalaması 3.95 iken; 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenlerin 3.63, 11-15 yıl arası 3.75, 16-20 yıl arası ise 3.68 dir. Buna göre; 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerinin model oldukları görüşüne 6-10, 11-15 ve 16-20 yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır.

**Tablo 4.15. Öğretmenlerin Liderlik Uygulamaları Vizyon Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinde Kıdem Değişkenine Göre Farkın Belirlenmesi İçin Uygulanan Post Hoc LSD Testi Sonuçları**

Değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	P	
Vizyon Oluşturma	1-5	6-10	0.011	
		11-15	0.025	
		16-20	0.000	
		21+	0.005	
	6-10	11-15	0.917	
		16-20	0.127	
		21+	0.405	
	11-15	16-20	0.122	
		21+	0.378	
	16-20	21+	0.574	
	<b>p&lt;0.05</b>			

Bu tablo incelendiğinde 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin, okul müdürlerinin vizyon oluşturmalarına ilişkin görüşlerinde 6-10, 11-15, 16-20 ve 21+ yıllık kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ( $P<.05$ ). 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ortalaması 4.03 iken; 6-10 kıdem yılına sahip öğretmenlerin 3.77, 11-15 yıl arası 3.78, 16-20 yıl arası 3.57, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise 3.66 dir. Buna göre; 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerinin vizyon oluşturdukları görüşüne 6-10, 11-15, 16-20 yıllık ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır.

#### 4.4.4 . Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin Liderlik Uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri ile Model Olma, Paylaşılan Vizyon Oluşturma, Risk Alma, Tanıma ve Takdir Etme, Takım Çalışmasına Odaklanma boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin Okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Anova testi sonuçları Tablo 4.16. ve 4.17.'te verilmiştir.

**Tablo 4.16. Okul Türü Değişkenine Göre Boyutların Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları**

Boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	Ss
Model Olma	İlkokul	127	3.61	.670
	Ortaokul	109	3.86	.724
	Lise	104	3.73	.690
Paylaşılan Vizyon Oluşturma	İlkokul	127	3.81	.692
	Ortaokul	109	3.94	.675
	Lise	104	3.70	.813

Risk Alma	İlkokul	127	3.71	.733
	Ortaokul	109	3.81	.771
	Lise	104	3.56	.861
Tanıma ve Takdir Etme	İlkokul	127	3.89	.711
	Ortaokul	109	4.03	.707
	Lise	104	3.86	.875
Takım Çalışmasına Odaklanma	İlkokul	127	3.85	.701
	Ortaokul	109	3.84	.821
	Lise	104	3.86	.768

**Tablo 4.17. Boyutlara Göre Okul Türü Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları**

Boyut		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Model Olma	Gruplar Arası	10.084	2	5.042	1.158	.315
	Grup içi	1553.780	357	4.352		
	Toplam	1563.864	359			
Paylaşılan Vizyon Oluşturma	Gruplar Arası	284.380	2	142.190	3.354	.036
	Grup içi	15134.020	357	42.392		
	Toplam	15418.400	359			
Risk Alma	Gruplar Arası	86.448	2	43.224	2.803	.062
	Grup içi	5505.374	357	15.421		
	Toplam	5591.822	359			
Tanıma ve Takdir Etme	Gruplar Arası	107.886	2	53.943	1.903	.151
	Grup içi	10117.889	357	28.341		
	Toplam	10225.775	359			
Takım Çalışmasına Odaklanma	Gruplar Arası	44.296	2	22.148	2.065	.129
	Grup içi	3807.035	357	10.664		
	Toplam	3851.331	359			
<b>Toplam</b>	Gruplar Arası	1476,050	2	738,025	1,829	.162
	Grup içi	144065,772	357	403,546		
	Toplam	145541,822	359			

Tablo 4.17.'de görüldüğü gibi öğretmenlerden oluşan katılımcıların, okul müdürlerinin Model Olmalarına ( $F(2-357)= 1.158$ ;  $p>.05$ ) ilişkin görüşleri, Risk Almalarına ( $F(2-357)= 2.803$ ;  $p>.05$ ) ilişkin görüşleri, Tanıma ve Takdir Etmelerin, ( $F(2-357)= 1.903$ ;  $p>.05$ ) ilişkin görüşleri, Takım Çalışmasına Odaklanmalarına ( $F(2-357)= 2.065$ ;  $p>.05$ ) ilişkin görüşleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı olarak farklılık yoktur. Ancak, Paylaşılan Vizyon Oluşturma boyutunda anlamlı olarak farklılık mevcuttur ( $F(2-357)= 3.354$ ;  $p<.05$ ). Ölçeğin toplamında ise ( $F(2-357)= 1.829$ ;  $p>.05$ ) öğretmenlerin görüşleri arasında çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Paylaşılan Vizyon Oluşturma alt boyutundaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenebilmesi için Post Hoc LSD testi yapılmıştır. Sonuçlar tablo 4.18.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.18. Öğretmenlerin Liderlik Uygulamaları Vizyon Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinde Okul Türü Değişkenine Göre Farkın Belirlenmesi İçin Uygulanan Post Hoc LSD Testi Sonuçları**

Değişken	(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	P
Vizyon Oluşturma	İlkokul	Ortaokul	0.137
		Lise	0.250
	Ortaokul	Lise	0.011
<b>p&lt;0.05</b>			

Tablo 4.18'de paylaşılan vizyon oluşturma alt boyutuna ait veriler incelendiğinde, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin vizyon oluşturmalarına ilişkin görüşleri ile lisede görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı derecede farklılık gözlenmiştir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ortalaması 3.94 iken lisede görev yapanların ortalaması 3.70 tir. Buna göre ortaokulda görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin vizyon oluşturdıkları görüşüne lisede görev yapanlara kıyasla daha fazla katılmışlardır.

#### 4.4. Eleştirel Liderlik Stilinin Liderlik Uygulamalarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stillerinin liderlik uygulamalarına etkisi ile ilgili bulgulara yer verilecektir.

##### 4.4.1 Eleştirel Liderlik Stili ile Liderlik Uygulamaları ilişkisine ait Bulgular

Okul yöneticilerini Eleştirel liderlik stilleri ile Liderlik Uygulamaları arasındaki ilişki Tablo 4.19.'da sunulmuştur.

**Tablo 4.19. Eleştirel liderlik stili ile Liderlik Uygulamaları ilişkisi**

Boyutlar	Model olma	Vizyon oluşturma	Risk Alma	Takdir etme	Takım Çalışması	Liderlik Uygulamaları Toplam
Açık fikirlilik ve esneklik	.592**	.621**	.527**	.573**	.589**	.652**
Eleştirel düşünme ve durumsallık	.599**	.624**	.582**	.578**	.633**	.676**
Araştırmacılık ve İletişim	.563**	.591**	.503**	.600**	.590**	.643**
Gelişime	.538**	.570**	.544**	.529**	.571**	.618**

<b>odaklanma ve karar verme</b>						
<b>Eleştirel Liderlik Toplam</b>	.645**	.676**	.603**	.636**	.667**	.725**

Liderlik Uygulamaları ve alt boyutları ile Eleştirel liderlik stilleri alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, alt boyutlar arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Eleştirel Liderlik toplamı ile Liderlik uygulamaları arasında pozitif yönde yüksek derecede ilişki ( $r=.725$ ,  $p<.01$ ) olduğu görülmektedir.

Liderlik Uygulamalarının Eleştirel Liderlik Stiline göre yordanmasına ilişkin regresyon analizi aşağıda Tablo 4.20.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.20. Liderlik Uygulamalarının Eleştirel Liderlik Stiline Göre Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi**

Değişken	B	Standart Hata B	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	37.933	3.930		9.653	.000		
Eleştirel Liderlik	.695	.035	.725	19.939	.000	.725	.725
<b>R=.725</b>		<b>R<sup>2</sup>= .526</b>					
<b>F (1-358)=397.562,</b>		<b>p=.000</b>					

Tablo 4.20.'de Liderlik Uygulamalarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları incelendiğinde Eleştirel Liderlik Stili ile Liderlik Uygulamalarının yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir ( $R= .725$ ,  $p<0.01$ ). Ayrıca eleştirel liderliğin liderlik uygulamalarını %53 oranında açıklayabildiği görülmektedir [ $R=.725$   $R^2= .526$   $F= 397.562$ ,  $p<0.01$ ].

Tablo 4.21.'de Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları ile Liderlik Uygulamaları alt boyutlarından Model Olma arasındaki regresyon analizi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 4.21. Eleştirel Liderlik Stili Alt Boyutları ile Liderlik Uygulamaları Model Olma Alt Boyutu Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata B	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	4.252	.458		9.285	.000		
Açık fikirlilik ve esneklik	.064	.017	.250	3.687	.000	.592	.192
Eleştirel düşünme ve durumsallık	.057	.021	.209	2.673	.008	.599	.141



<b>Araştırmacılık ve İletişim</b>	<b>.070</b>	<b>.034</b>	<b>.141</b>	<b>2.026</b>	<b>.044</b>	<b>.563</b>	<b>.107</b>
<b>Gelişime odaklanma ve karar verme</b>	<b>.077</b>	<b>.040</b>	<b>.121</b>	<b>1.916</b>	<b>.056</b>	<b>.538</b>	<b>.101</b>
<b>R=.646      R<sup>2</sup>= .417</b> <b>F (4-354)=63.328      p=.000</b>							

Tablo 4.21.'e göre Liderlik Uygulamaları alt boyutlarından olan Model Olma ile Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları ( Açık Fikirlilik ve Esneklik, Eleştirel düşünme ve durumsallık, Araştırmacılık ve İletişim, Gelişime odaklanma ve karar verme) arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, Model olma ile Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna ek olarak Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları, Model Olma alt boyutunun %42'sini açıklayabilmektedir [R=.646, R<sup>2</sup>=.417, F=63.328, p<0.01]. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin Model Olma üzerindeki önem sırası; Açık Fikirlilik ve Esneklik, Eleştirel Düşünme ve Durumsallık, Araştırmacılık ve İletişim, Gelişime Odaklanma ve Karar verme olarak sıralanmaktadır.

Aşağıda Tablo 4.22.'de Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları ile Liderlik Uygulamaları alt boyutlarından Risk Alma arasındaki regresyon analizi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 4.22. Eleştirel Liderlik Stili Alt Boyutları ile Liderlik Uygulamaları Risk Alma Alt Boyutu Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları**

<b>Değişken</b>	<b>B</b>	<b>Standart Hata<sub>B</sub></b>	<b>β</b>	<b>T</b>	<b>p</b>	<b>İkili R</b>	<b>Kısmi R</b>
<b>Sabit</b>	<b>6.091</b>	<b>.895</b>		<b>6.805</b>	<b>.000</b>		
<b>Açık fikirlilik ve esneklik</b>	<b>.059</b>	<b>.034</b>	<b>.122</b>	<b>1.745</b>	<b>.082</b>	<b>.527</b>	<b>.092</b>
<b>Eleştirel düşünme ve durumsallık</b>	<b>.161</b>	<b>.041</b>	<b>.313</b>	<b>3.872</b>	<b>.000</b>	<b>.582</b>	<b>.202</b>
<b>Araştırmacılık ve İletişim</b>	<b>.015</b>	<b>.067</b>	<b>.016</b>	<b>.224</b>	<b>.823</b>	<b>.503</b>	<b>.012</b>
<b>Gelişime odaklanma ve karar verme</b>	<b>.270</b>	<b>.078</b>	<b>.224</b>	<b>3.448</b>	<b>.001</b>	<b>.544</b>	<b>.180</b>
<b>R=.614      R<sup>2</sup>= .377</b> <b>F (4-354)=53.509      p=.000</b>							

Tablo 4.22.'ye göre Liderlik Uygulamaları alt boyutlarından olan Risk Alma ile Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları (Açık Fikirlilik ve Esneklik, Eleştirel düşünme ve durumsallık, Araştırmacılık ve İletişim, Gelişime odaklanma ve karar verme)

arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, Risk Alma ile Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna ek olarak Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları, Risk Alma alt boyutunun %38'ini açıklayabilmektedirler [ $R=,614$   $R^2= ,377$   $F= 53.509$ , ,  $p<0.01$ ]. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin Risk Alma üzerindeki önem sırası; Eleştirel Düşünme ve Durumsallık, Gelişime Odaklanma ve Karar verme, Açık Fikirlilik ve Esneklik, Araştırmacılık ve İletişim olarak sıralanmaktadır.

Aşağıda Tablo 4.23.'te Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları ile Liderlik Uygulamaları alt boyutlarından Tanıma ve Takdir Etme arasındaki regresyon analizi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 4.23. Eleştirel Liderlik Stili Alt Boyutları ile Liderlik Uygulamaları Tanıma ve Takdir Etme Alt Boyutu Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata B	$\beta$	T	p	İkili R	Kısmi R
Sabit	9.584	1.173		8.172	.000		
Açık fikirlilik ve esneklik	.138	.044	.211	3.109	.002	.573	.163
Eleştirel düşünme ve durumsallık	.079	.054	.114	1.455	.147	.578	.077
Araştırmacılık ve İletişim	.371	.088	.294	4.222	.000	.600	.219
Gelişime odaklanma ve karar verme	.162	.103	.100	1.581	.115	.529	.084
<b>R=.645</b>		<b>R<sup>2</sup>=.415</b>					
<b>F (4-354)=62.902,</b>		<b>p=.000</b>					

Tablo 4.23.'e göre Liderlik Uygulamaları alt boyutlarından olan Takdir Etme ile Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları ( Açık Fikirlilik ve Esneklik, Eleştirel düşünme ve durumsallık, Araştırmacılık ve İletişim, Gelişime odaklanma ve karar verme) arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, Takdir Etme ile Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna ek olarak Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları, Takdir Etme alt boyutunun %42'sini açıklayabilmektedirler [ $R=.645$   $R^2=.415$   $F= 62.902$ ,  $p<0.01$ ]. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin Takdir Etme üzerindeki önem sırası; Araştırmacılık ve İletişim, Açık Fikirlilik ve Esneklik, Eleştirel Düşünme ve Durumsallık, Gelişime Odaklanma ve Karar verme olarak sıralanmaktadır.

Aşağıda Tablo 4.24.'te Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları ile Liderlik Uygulamaları alt boyutlarından Paylaşılan Vizyon Oluşturma arasındaki regresyon analizi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 4.24. Eleştirel Liderlik Stili Alt Boyutları ile Liderlik Uygulamaları Paylaşılan Vizyon Oluşturma Alt Boyutu Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata B	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	10.950	1.386		7.898	.000		
Açık fikirlilik ve esneklik	.214	.052	.266	4.082	.000	.621	.212
Eleştirel düşünme ve durumsallık	.168	.064	.197	2.608	.009	.624	.137
Araştırmacılık ve İletişim	.232	.104	.149	2.229	.026	.591	.118
Gelişime odaklanma ve karar verme	.289	.121	.144	2.376	.018	.569	.125
<b>R=.677</b> <b>R<sup>2</sup>=.458</b> <b>F (4-354)=74.862,</b> <b>p=.000</b>							

Tablo 4.24.'e göre Liderlik Uygulamaları alt boyutlarından olan Vizyon Oluşturma ile Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları ( Açık Fikirlilik ve Esneklik, Eleştirel düşünme ve durumsallık, Araştırmacılık ve İletişim, Gelişime odaklanma ve karar verme) arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, Vizyon Oluşturma ile Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna ek olarak Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları, Vizyon Oluşturma alt boyutunun %46'sını açıklayabilmektedir [R=.677, R<sup>2</sup>=.458 F= 74.862, p<0.01]. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin Vizyon Oluşturma üzerindeki önem sırası; Açık Fikirlilik ve Esneklik, Eleştirel düşünme ve durumsallık, Araştırmacılık ve İletişim, Gelişime odaklanma ve karar verme olarak sıralanmaktadır.

Aşağıda Tablo 4.25.'te Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları ile Liderlik Uygulamaları alt boyutlarından Takım Çalışmasına Odaklanma arasındaki regresyon analizi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 4.25. Eleştirel Liderlik Stili Alt Boyutları ile Liderlik Uygulamaları Takım Çalışmasına Odaklanma Alt Boyutu Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata B	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	7.114	.977		7.284	.000		

<b>Açık fikirlilik ve esneklik</b>	<b>.093</b>	<b>.037</b>	<b>.166</b>	<b>2.515</b>	<b>.012</b>	<b>.589</b>	<b>.133</b>
<b>Eleştirel düşünme ve durumsallık</b>	<b>.163</b>	<b>.045</b>	<b>.273</b>	<b>3.591</b>	<b>.000</b>	<b>.633</b>	<b>.187</b>
<b>Araştırmacılık ve İletişim</b>	<b>.165</b>	<b>.073</b>	<b>.152</b>	<b>2.252</b>	<b>.025</b>	<b>.590</b>	<b>.119</b>
<b>Gelişime odaklanma ve karar verme</b>	<b>.218</b>	<b>.086</b>	<b>.156</b>	<b>2.552</b>	<b>.011</b>	<b>.571</b>	<b>.134</b>
<b>R=.670                      R<sup>2</sup>=.449</b> <b>F (4-354)=72.141        p=,000</b>							

Tablo 4.25.'e göre Liderlik Uygulamaları alt boyutlarından olan Takım Çalışmasına Odaklanma ile Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları (Açık Fikirlilik ve Esneklik, Eleştirel düşünme ve durumsallık, Araştırmacılık ve İletişim, Gelişime odaklanma ve karar verme) arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, Takım Çalışmasına Odaklanma ile Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buna ek olarak Eleştirel Liderlik Stili alt boyutları, Takım Çalışmasına Odaklanma alt boyutunun %45'ini açıklayabilmektedir [R=.670, R<sup>2</sup>=.449 F=72.141, p<0.01]. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin Takım Çalışmasına Odaklanma üzerindeki önem sırası; Eleştirel düşünme ve Durumsallık, Açık Fikirlilik ve Esneklik, Gelişime odaklanma ve Karar Verme, Araştırmacılık ve İletişim olarak sıralanmaktadır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Eleştirel Liderlik Stili ile Liderlik Uygulamaları arasındaki ilişki araştırmanın bulguları doğrultusunda alan yazında ulaşılan diğer araştırma sonuçları karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmacı tarafından okul yöneticilerinin öğretmen algılarına göre eleştirel liderlik stillerine sahip olup olmadıklarının belirlenebilmesi amacıyla "Eleştirel Liderlik Stili Ölçeği" geliştirilmiştir. Mevcut ölçeklerin yöneticilerinin gözlemlenebilir liderlik eylemlerine yönelik olmaması ve eleştirel düşünme süreçlerinin tamamını kapsamaması sebebiyle Eleştirel Liderlik Stili Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu yapılan analizler sonucu kanıtlandıktan sonra araştırmada veri toplama amacıyla kullanılmıştır.

Literatürde Saylık (2015) tarafından geliştirilen "Eleştirel Liderlik Ölçeği" isimli okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliliklerini ölçen 34 maddeden oluşan bir ölçek bulunmaktadır. Ölçek eleştirel liderlik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları olmak üzere 2 boyuta ayrılmış ve 5'li likert tipinde oluşturulmuştur. Bu araştırmada geliştirilen Eleştirel Liderlik Stili Ölçeği ise okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stilleri düzeyini belirlemek amacıyla taşımaktadır. ELS, Eleştirel Liderlik Ölçeğinden farklı olarak Jenkins ve Cutchens'in (2011) "Leading Critically" isimli gömülü teori çalışmasında yer alan 12 eleştirel liderlik eylemi temel alınarak geliştirilmiştir ve 4 boyuta ayrılmıştır. ELS'nin alt boyutları Açık fikirlilik ve esneklik, Eleştirel düşünme ve durumsallık, Araştırmacılık ve İletişim, Gelişime odaklanma ve karar almadır. Bu alt boyutlar göstermektedir ki ELS'de eleştirel liderlik, eleştirel düşünme becerileri doğrultusunda bazı özelliklere sahip olmayı gerektiren bir liderlik stili olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticileri yüksek düzeyde eleştirel liderlik stiline sahiptirler. Benzer şekilde, okul yöneticileri Eleştirel Liderlik Stili'ne yönelik alt boyutlarda da bu liderlik stiline iyi düzeyde sahiplerdir. Yüksek düzeyde eleştirel liderlik stiline sahip okul yöneticileri eğitim örgütlerinde eleştirel düşünmenin, bilimselliğin, araştırma ve geliştirme isteğinin artmasına katkıda bulunabilirler. Çok

yüksek düzeyde eleştirel liderlik stiline sahip yöneticiler ise tüm bunların eğitim örgütünde yerleşmesini hatta eleştirel düşünmenin ve eleştirel yönetimin örgütün felsefesi haline gelmesini sağlayabilirler. Çok yüksek düzeyde eleştirel liderlik stiline sahip okul yöneticilerinden okullarında sorgulama, düşünme ve eleştiri geleneği yaratmaları beklenir. Eleştirel liderliği sadece okul yönetiminde devreye sokmazlar. Öğretmenleri, öğrencileri ve tüm paydaşları kapsayan, esnek düşünebilen, farklılıkları gözetken, doğru iletişim kurmaya özen gösteren bir okul atmosferinin oluşmasına yardım edebilirler.

Eleştirel liderlik stiline sahip bir lider okullarda farklı düşüncelerin de kabul görmesini kolaylaştırıp ön yargıları engelleyebilir. Wood (2012: 1), eleştirel düşünürlerin açık fikirli olması gerektiğini vurgulamıştır. Açık fikirli insanların bir şeyi araştırmadan kabul ya da reddetmeyeceğini, kendi bakış açılarına tamamen ters olan fikirleri dahi keşfetmeye istekli olduklarından bahsetmiştir. Açık fikirli ve esnek liderler eğitim örgütlerinde yaracakları güven duygusuyla hoşgörüyü yaygınlaştırabilirler.

Okul Yöneticilerinin Eleştirel Liderlik Stili düzeylerinin, cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan t-testinden elde edilen bulgular, erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkartmıştır. Literatür incelendiğinde benzer nitelikteki bulgular tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin bu bulgu, Şevik (2012: 86) ve Avcı'nın (2015: 180) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Eleştirel liderlik stiline sahip bir okul yöneticisinin kadın ve erkek öğretmenler üzerinde aynı düzeyde etki bıraktığını söyleyebiliriz.

Okul Yöneticilerinin Eleştirel Liderlik Stili düzeylerinin, eğitim durumu değişkenine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testi sonucunda Lisans ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatürde liderlik algılarında öğretmenlerin eğitim düzeyinin belirleyici olmadığını gösteren araştırmaların sayısı oldukça fazladır. Çelik ve Eryılmaz (2006: 223) Endüstri Meslek Lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Okul Yöneticilerinin Eleştirel Liderlik Stili düzeylerinin, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesine yönelik

gerçekleştirilen analizin bulgularına göre öğretmenlerin ilkokul, ortaokul veya lise kademesinden herhangi birinde görev yapmaları, yöneticilerinin eleştirel liderlik stilleri ile ilgili görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Kıdem değişeni açısından incelendiğinde de öğretmenlerin görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin meslekte geçirmiş oldukları süre okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stillerine ilişkin görüşlerinde bir değişiklik yaratmamaktadır. Özkan'ın (2014: 110) araştırmasına göre de Dönüşümcü Liderlik stili ile kıdem değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık yoktur.

Okul yöneticilerinin Liderlik Uygulamaları ile ilgili öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizlerden şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Takım Çalışmasına Odaklanma alt boyutu hariç öğretmenlerin kadın veya erkek olmalarına göre görüşleri değişmektedir. Bu noktada okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarını gerçekleştirme düzeylerine dair kadın öğretmenlerin görüşlerinin erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu saptamıştır. Okul yöneticilerinin kurumlarında takım çalışması ve işbirliği gerektiren işlerde erkek öğretmenleri harekete geçirmede daha fazla zorluk yaşayabilir. Güven ortamını geliştirmek amacıyla erkek öğretmenleri bu doğrultuda güdülemeye ihtiyaç duyabilir.
- Eğitim durumu değişkenini ele aldığımızda ise yapılan analizler sonucunda Lisans ve Yüksek Lisans mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumlarındaki farklılık okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarına yönelik öğretmen algılarında bir etkiye sahip değildir.
- Okul yöneticilerinin Liderlik Uygulamaları ile ilgili öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler okul yöneticileri tarafından sergilenen liderlik uygulamaları düzeyinin yüksek olduğu görüşüne sahiptirler. Bu sonuç mesleki kıdem yılı çok olan öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.
- Okul yöneticilerinin Liderlik Uygulamaları ile ilgili öğretmen görüşleri, paylaşılan vizyon oluşturma alt boyutu hariç, öğretmenlerin çalıştıkları okul

türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Paylaşılan vizyon oluşturma alt boyutundaki anlamlı farklılık incelendiğinde ortaokulda görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin vizyon oluşturdıkları görüşüne lisede görev yapanlara kıyasla daha fazla katılmışlardır. Cemaloğlu (2007: 99) okul yöneticilerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeylerini, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre incelemiş ve idealleştirilmiş etki, bireysel destek, koşullu ödül, istisnalarla yönetim, laissez – faire liderlik, ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarında öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticileri lise kademesinde görev yapan öğretmenleri belirlenen vizyon etrafında birleştirmek istiyorlarsa vizyonu açıkça ifade edebilmeleri önemli olabilir. Öğretmenleri vizyonun gerçekleştirilebilir olduğuna ikna edebilmek için yöneticilerin daha fazla çaba göstermeleri gerekebilir.

Yapılan analizler sonucu Liderlik Uygulamaları ile Eleştireli Liderlik Stili arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stillerinin eleştireli liderlik uygulamalarını yordayıp yordamadığının belirlenmesine dönük olarak elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stillerinin liderlik uygulamalarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak, eleştirel düşünebilen, örgütün ve çalışanların ihtiyaçlarına göre durumsallık yaklaşımını sergileyebilen, açık fikirli ve esnek, her daim gelişime odaklanan, araştırmacı ve iletişim becerileri gelişmiş yani yüksek düzeyde eleştirel liderlik stiline sahip okul yöneticilerinin, sergiledikleri liderlik uygulamalarının da yüksek düzeyde olacağı söylenebilir.

Olumlu bir okul kültürü oluşturabilmek için okul yöneticileri tarafından sergilenen liderlik uygulamaları oldukça önemlidir (Turan ve Bektaş, 2013:162). Okul yöneticilerinin Eleştirel liderlik stiline liderlik uygulamalarının alt boyutlarını da etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Model Olma, Paylaşılan Vizyon Oluşturma, Risk Alma, Tanıma ve Takdir Etme, Takım Çalışmasına Odaklanma alt boyutlarından en fazla Paylaşılan Vizyon Oluşturma alt boyutunu etkilemektedir. Belirlenen vizyon etrafında takipçilerini birleştirebilmesi, okulun kendine özgü değer, inanç ve normlarının toplamı olan okul kültürünü olumlu yönde etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir.



Literatürde okul yöneticilerinin liderlik stilinin liderlik uygulamalarını etkilemesini destekleyecek nitelikte araştırmalar da bulunmaktadır. Altinkurt (2007) okul müdürlerinin liderlik özelliklerine sahip oldukları ve liderlik özelliklerinin liderlik uygulamalarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bahsedilen liderlik özelliklerinden risk alma, esnek kararlar alabilme, okul gelişimi ve etkili iletişim özelliklerinin; eleştirel liderlik stilinin açık fikirlilik ve esneklik, araştırmacılık ve iletişim, gelişime odaklanma ve karar verme boyutlarıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stiline sahip olması ve bu doğrultuda liderlik becerilerini geliştirmeleri liderlik uygulamalarındaki başarılarını arttırabilir.

## **5.2. Öneriler**

Araştırmanın bu bölümde, araştırmanın bulguları ışığında, çözüme yönelik öneriler ortaya konacaktır.

### **5.1.1. Uygulayıcılara Öneriler**

Araştırmanın bulgularına göre okul yöneticilerinin eleştirel liderlik stilleri liderlik uygulamalarını etkilemektedir. Bu bağlamda okullarda başarı ortamının oluşması ve okulların etkili bir şekilde yönetilebilmesi için okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının oldukça önemli bir faktör olduğu düşünölmektedir. Dolayısıyla, okul yöneticilerine yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitim uygulamalarında eleştirel liderlik stili ve alt boyutlarını kapsayacak eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Eleştirel liderlik stilinin alt boyutları eleştirel düşünme ve durumsallık, açık fikirlilik ve esneklik, gelişime odaklanma ve karar verme, araştırmacılık ve iletişim olarak belirlenmiştir. Bu alt boyutların da liderlik uygulamalarıyla ilişkili olduğu ve liderlik uygulamalarını etkilediği araştırmanın bulgularıyla ortaya konulmuştur. Bu nedenle maarif müfettişleri aracılığıyla kurum denetimi yapılırken okul yöneticilerinin yukarıda belirtilen liderlik özelliklerine sahip olup olmadıklarının dikkate alınması önerilebilir.

### **5.1.2. Araştırmacılara Öneriler**

Eleştirel liderlik stili ile ilgili sonraki araştırmalarda:

1- Eğitim örgütleri dışındaki farklı alanlarda çalışılabilir. Böylelikle eleştirel liderlik stilinin liderlik uygulamalarına etkisine ilişkin farklı alanlarda bilgiler elde edilebilir.

2- Eleştirel liderlik stiline iş doyumu, örgütsel bağlılık, örgütsel zeka, örgüt kültürü ve okul iklimi üzerindeki etkileri araştırılabilir.

3- ELS ölçeği farklı çalışmalarda kullanılarak geçerliği ve güvenilirliği hakkında kanıt sunulabilir.



## KAYNAKÇA

- Akan, D., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2014). Okul müdürlerinin liderlik stili ölçeği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (51).
- Altinkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Arabikoğlu, S. N. ve Demir, K. (2014). Okulöncesi Öğretmenlerinin Okula Bağlılık Ve Örgütsel Güven Düzeylerinin, Okul Yöneticilerinin Liderlik Uygulamalarına Göre İncelenmesi. *E-International Journal Of Educational Research*, 5(4).
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 161-189.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (Eds.). (2001). *Developing potential across a full range of Leadership Tm: Cases on transactional and transformational leadership*. Psychology Press.
- Babaoğlu, E., & Litchka, P. R. (2010). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Okul Müdürlerinin Liderlik Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of applied psychology*, 88(2), 207.
- Bennis, W. (1990). Why leaders can't lead: *The Unconscious Conspiracy Continues*. San Francisco: Jossey-Bass
- Bennis, W. (2009). *On becoming a leader*. New York: Basic Books.
- Bolden, R. (2004). *What is leadership?*. Centre for Leadership Studies, University of Exeter.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (6th ed.). Hoboken, NJ: Jossey-Bass..

- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational behavior and human decision processes*, 97(2), 117-134.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The leadership quarterly*, 17(6), 595-616.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*, (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Browne, M. N.& Keeley, S.M.(2006) *Asking the Right Questions: A Guide to Critical Thinking*, (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(1), 5-34.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri Analizi El Kitabı*, (20th ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (22nd ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Chemers, M. (2014). *An integrative theory of leadership*. New York: Psychology Press.
- Clegg, S. R., Kornberger, M., & Pitsis, T. (2011). *Managing and organizations: An introduction to theory and practice*. Sage.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 423-442.
- Çelik, S., & Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224.

- Cemaloğlu, N.(2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 73-112.
- Daft, R. L. (2009). *Management*, (9th ed.). Mason, OH: Cengage Learning
- Day, D. V., & Antonakis, J. (2012). Leadership: Past, present, and future. *The nature of leadership*, 2, 3-25.
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 63-82.
- DuBois, M., Hanlon, J., Koch, J., Nyatuga, B., & Kerr, N. (2015). Leadership styles of effective project managers: Techniques and traits to lead high performance teams. *Journal of Economic Development, Management, IT, Finance, and Marketing*, 7(1), 30.
- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *Albert Shanker Institute*.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44–48.
- Eranıl, A.,K., zcan, M. (2017). ğretmen Adaylarının Eleştirel Dşnme Eğilim Düzeyleri İle Eleştirel Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. [https://www.researchgate.net/publication/316911337\\_Ogretmen\\_Adaylarinin\\_Elestirel\\_Dusunme\\_Egilim\\_Duzeyleri\\_Ile\\_Elestirel\\_Liderlik\\_Duzeyleri\\_Arasindaki\\_Iliiskinin\\_Incelenmesi](https://www.researchgate.net/publication/316911337_Ogretmen_Adaylarinin_Elestirel_Dusunme_Egilim_Duzeyleri_Ile_Elestirel_Liderlik_Duzeyleri_Arasindaki_Iliiskinin_Incelenmesi) adresinden 10 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Eranıl., A., K., zcan, M.(2017, Mayıs). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Dşnme Eğilim Düzeyleri İle Eleştirel Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *4th International Eurasian Educational Research Congress*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Eretin, şule (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayıncılık. .
- Facione, N. C., Facione, P. A., & Sanchez, C. A. (1994). Critical thinking disposition as a measure of competent clinical judgment: The development of the California

- Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*, 33(8), 345-350.
- Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction-The Delphi report. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.
- Garry, Yukl (2010) *Leadership in Organizations*, 7 bs. Upper saddle river, NJ: Prentice Hall
- Goryunova, E., & Jenkins, D. M. (2017). Global Leadership Education: Upping the Game. *Journal of Leadership Education*, 16(4).
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2009). *Eleştirel düşünme*. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.
- Hackman, M. Z., & Johnson, C. E. (2013). *Leadership: A communication perspective*. Waveland Press.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. New York: Psychology Press.
- Haskins, G. R. (2006). *A practical guide to critical thinking*. <http://www.skeptidic.com/essays/Haskins.html> adresinden 4 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Hernández-Mogollon, R., Cepeda-Carrión, G., Cegarra-Navarro, J. G., & Leal-Millán, A. (2010). The role of cultural barriers in the relationship between open-mindedness and organizational innovation. *Journal of Organizational Change Management*, 23(4), 360-376.
- Ilgar, M. Z., & Ilgar, S. C. (2013). *Nitel bir araştırma deseni olarak gömülü teori* (Temellendirilmiş Kuram), İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 197-247.

- İncir, G. (1990). *Çalışanların İş Doyumu Üzerine Bir İnceleme*, Ankara: Milli Prodüktivite Yayınları.
- Jenkins, D. (2012). Global critical leadership: Educating global leaders with critical leadership competencies. *Journal of Leadership Studies*, 6(2), 95-101.
- Jenkins, D. M., & Cutchens, A. B. (2011). Leading Critically: A Grounded Theory of Applied Critical Thinking in Leadership Studies. *Journal of Leadership Education*, 10(2).
- Kırel, Ç. (2001). Liderlik Davranış Biçimleri Konusuna Yeni Bir Yaklaşım: Karizmatik Liderlik Dönüşümsel Liderliğe. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 01(1): 43-59.
- Kotter, J.P. (1995). Leading change: why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 73(2): 59-67.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2003). *The leadership challenge*, (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2008). *The student leadership challenge: The five practices of exemplary leaders*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Llopis, G. (2015). 4 Constructive Ways Leaders Can Handle Criticism. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/glennllopis/2015/08/11/4-constructive-ways-leaders-can-handle-criticism/#76d98dde5615> adresinden 3 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Higgs, C. S., Jones, B. F., Pesseissen B. Z., Rankin S. C., & Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development
- Mazer, J. P., Hunt, S. K. & Kuznekoff, J. H. (2007) Revising General Education: Assessing a critical thinking instructional model in the basic communication course, *The Journal of General Education*, 56:(3) 173-199.

- Özgenel, M., Çetin, M. (2018). Development of the Marmara critical thinking dispositions scale: Validity and reliability analysis. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(32): 991-1015
- Özdamar, K. (2003). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*, Eskişehir: Nisan Kitapevi Yayınları.
- Özkan, Y. (2014). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okulların etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). *Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya*
- Paul, R. (1995). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.)
- Paul, R., & Elder, L. (2012). *The thinkers guide to the nature and functions of critical and creative thinking*. Tomales, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Presseisen, B. Z. (1985). Thinking skills throughout the curriculum: *A conceptual design*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376133.pdf> [13.12.2017]
- Ricketts, J. C. (2005). The relationship between leadership development and critical thinking skills. *Journal of Leadership Education*, 4(2), 27-41.
- Pugh, A. G., Fillingim, J. G., Blackbourn, J. M., Bunch, D., & Thomas, C. (2011). Faculty validation of the leadership practices inventory with secondary school principals. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 28(3), 4-11.
- Research by The Ken Blanchard Companies(R) Reveals Critical Skills and Common Mistakes of Leaders, Key Traits That Make or Break Those at the Top (2006). <https://www.businesswire.com/news/home/20060425005379/en/Research-Ken-Blanchard-Companies-Reveals-Critical-Skills> [09.02.2018].
- Saylık, N.( 2015). *Okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Van.
- Seçer, İ. (2015) *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci*, Ankara: Anı Yayıncılık.



- Sergiovanni, T. J. (1990). Adding Value to Leadership Gets Extraordinary Results. *Educational leadership*, 47(8), 23-27.
- Sönmez, V., Alacapınar, F. G. (2016) *Sosyal Bilimlerde Ölçme Aracı Hazırlama*. Ankara: Anı Yayınları
- Şahin, A. (2004). YÖNETİM KURAMLARI ve MOTİVASYON İLİŞKİSİ. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 523-547.
- Şenşekerçi, E., & Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(14), 15-43.
- Şevik, K. M. (2012). *İlköğretim Okulları Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Güven Algıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul
- Turan, S., & Bektas, F. (2013). The Relationship between School Culture and Leadership Practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155-168.
- Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American psychologist*, 62(1), 17.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of management*, 34(1), 89-126.
- Yasir, M., & Mohamad, N. A. (2016). Ethics and morality: Comparing ethical leadership with servant, authentic and transformational leadership styles. *International Review of Management and Marketing*, 6(4S).
- Yavuz, M. (2010). Adaptation of the leadership practices inventory (LPI) to turkish. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 143
- Ye, L., Junye, D., & Yan, M. (2011). The relationships between leadership styles and organizational innovation climate: Cases of some high-tech enterprises in Hebei. *International Conference on Business Management and Electronic Information*, 2: 316-319



## EKLER

### EK-1 Liderlik Stilleri Ölçeği İzni



**cenk aygün** <cenkaygun92@gmail.com>

Alıcı: durdagiakan ▾

Hocam merhaba,

Ben Cenk AYGÜN, yüksek lisans öğrencisiyim. Liderlik stilleri ölçeğinizi yüksek lisans tezimde kullanabilmek için izninizi rica ediyorum.

Uygun görmeniz halinde çalışmalarına başlayacağım.

İlginize teşekkürler, iyi çalışmalar dilerim.



**Durdağı Akan** <durdagiakan@atauni.edu.tr>

Alıcı: bana ▾

Sayın AYGÜN;

"Liderlik Stilleri Ölçeği"ni kaynak göstermek koşuluyla çalışmanızda kullanabilirsiniz, kolaylıklar dilerim.

Dr.Durdağı AKAN

## EK-2 Liderlik Uygulamaları Ölçeği İzni

# WILEY

April 13, 2018

Çenk Aygun  
Celikturk  
Istanbul Turkey

Dear Mr. Aygun:

Thank you for your request to use the LPI®: Leadership Practices Inventory® in your research. This letter grants you permission to use either the print or electronic LPI [Self/Observer/Self and Observer] instrument[s] in your research. You may **reproduce** the instrument in printed form at no charge beyond the discounted one-time cost of purchasing a single copy; however, you may not distribute any photocopies except for specific research purposes. If you prefer to use the electronic distribution of the LPI you will need to separately contact Joshua Carter ([jocarter@wiley.com](mailto:jocarter@wiley.com)) directly for further details regarding product access and payment. Please be sure to review the product information resources before reaching out with pricing questions.

Permission to use either the written or electronic versions is contingent upon the following:

- (1) The LPI may be used only for research purposes and may not be sold or used in conjunction with any compensated activities;
- (2) Copyright in the LPI, and all derivative works based on the LPI, is retained by James M. Kouzes and Barry Z. Posner. The following copyright statement must be included on all reproduced copies of the instrument(s): "Copyright © 2013 James M. Kouzes and Barry Z. Posner. Published by John Wiley & Sons, Inc. All rights reserved. Used with permission";
- (3) One (1) **electronic** copy of your dissertation and one (1) copy of all papers, reports, articles, and the like which make use of the LPI data must be sent **promptly** to my attention at the address below; and,
- (4) We have the right to include the results of your research in publication, promotion, distribution and sale of the LPI and all related products.

Permission is limited to the rights granted in this letter and does not include the right to grant others permission to reproduce the instrument(s) except for versions made by nonprofit organizations for visually or physically handicapped persons. No additions or changes may be made without our prior written consent. You understand that your use of the LPI shall in no way place the LPI in the public domain or in any way compromise our copyright in the LPI. This license is nontransferable. We reserve the right to revoke this permission at any time, effective upon written notice to you, in the event we conclude, in our reasonable judgment, that your use of the LPI is compromising our proprietary rights in the LPI.

Best wishes for every success with your research project.

Cordially,



Ellen Peterson  
Permissions Editor  
[Epeterson4@gmail.com](mailto:Epeterson4@gmail.com)

---

One Montgomery, Suite 1200, San Francisco, CA 94104-4594 U.S.  
T +1 415 433 1740  
F +1 415 433 0499  
[www.wiley.com](http://www.wiley.com)

## EK-3 Anket İzin Onayı



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.6276965  
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

27/03/2018

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 20.03.2018 tarihli ve 5781543 Gelen Evrak No'lu dilekçe.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.  
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 26.03.2018 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Cenk AYGÜN'ün "Eleştirel Liderlik Stili Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Okul Yöneticilerinin Eleştirel Liderlik Stilinin Liderlik Uygulamalarına Etkisi" konulu tezi kapsamında, ilimiz Güngören ilçesinde bulunan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilere; kişisel bilgi formu, eleştirel liderlik stili ölçeği, liderlik uygulamaları ölçeği ve okul müdürleri liderlik stili ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
27/03/2018

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 495a-cd33-3621-a2c9-9aa2 kodu ile teyit edilebilir.

## EK-4 Eleştirel Liderlik Stili Ölçeği

### BİLGİ FORMU

#### Saygıdeğer Meslektaşım;

Bu çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin eleştirel liderlik uygulamalarını belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Vereceğiniz yanıtlar bilimsel bir amaç için kullanılacaktır. Bu nedenle anketin herhangi bir yerine adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Tüm maddeleri okumanız ve kendinize en uygun olanı samimi bir şekilde cevaplandırmanız araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından çok önemlidir.

Araştırmaya katılımınız ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

**Dr. Mustafa ÖZGENEL**

İstanbul Sabahattin Zaim Üni.

**Cenk AYGÜN**

EYD Yüksek Lisans Öğrencisi

Bu bölümdeki sorulardan size uygun olanlara (X) işareti koyarak cevaplayınız.

#### 1. Cinsiyetiniz:

Kadın  Erkek

#### 2. Eğitim Durumunuz:

Lisans  Lisans Üstü

#### 3. Mesleki Kıdeminiz (Yıl) :

1-5  6-10  11-15  16-20  21 yıl ve üstü

#### 4. Çalışmakta Olduğunuz Okulun Türü:

İlkokul  Ortaokul  Lise

ELEŞTİREL LİDERLİK STİLİ ÖLÇEĞİ		Hiçbir zaman	Nadiren	Genellikle	Çoğunlukla	Her zaman
Okul müdürüm;						
1.	Planladıklarını mutlaka hayata geçirir.					
2.	Harekete geçmeden önce tüm bilgileri edinmeye özen gösterir.					
3.	Her konuda alternatifler sunma eğilimindedir.					
4.	Problemleri açık ve net bir şekilde ifade eder.					
5.	Bir konudaki bilgi, beceri ve tecrübesini başka konular içinde kullanabilir.					
6.	Bir doğrunun her durumda ve her zaman doğru olamayacağını ifade eder.					
7.	Karar almadan ve harekete geçmeden önce varsayımları değerlendirir.					
8.	Değişime gitmeden önce mümkün olan tüm yolları keşfetmek ister.					
9.	Değişime giderken örgütün yapısını ve süreçlerini anlamak için çaba gösterir.					
10.	Eylemlerinde kurumun misyon ve değerlerine bağlı kalır.					
11.	Alınan kararların konuya veya duruma uygunluğuyla ilgili sorular sorar.					
12.	Görev dağılımı yaparken çalışanların hazırbulunuşluklarını hesaba katar.					
13.	Çalışanların işi gerçekleştirme adına hangi seviyede olduklarını takip eder.					
14.	Çalışanların mesleki gelişimi için çaba harcar.					
15.	Bir iş çalışanın yapabileceğinden daha zor ise bunu dikkate alır.					
16.	Farklı seslerin ve farklılıkların okulun ortak amacına katkı sağlayacağını ifade eder.					
17.	Çalışanların fikirlerini dinler ve farklı tavsiyelere açık kapı bırakır.					
18.	Doğru olduğunu düşündüğü davranışta inatçı değildir.					
19.	Her durumda karşısındakiyle empati kurmaya çalışır.					
20.	Eleştirileri olumlu karşılar.					
21.	Tek bir doğru yol olduğu konusunda ısrarcı değildir.					
22.	Problemi anlamak ve çözmek adına doğru sorular sorar.					
23.	Dinlerken anlamaya çaba gösterir.					
24.	Etkili ve sabırlı bir dinleyicidir.					
25.	Başkalarının kendi ile ilgili görüşlerine saygı gösterir.					
26.	Sorunları çözerken farklı bakış açıları sunar.					
27.	Çözüme ulaşmadan önce tüm varsayımları göz önünde bulundurur.					
28.	Mümkün olabildiğince olaylara farklı açılardan bakar.					
29.	Çalışanların düşünme becerilerini geliştirmeleri için çaba gösterir.					
30.	Çalışanların düşünme becerilerini geliştirmek adına yönlendirici sorular sorar.					

- **Açık fikirlilik ve Esneklik:** 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ,11
- **Eleştirel Düşünme ve Durumsallık:** 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 ,21
- **Araştırmacılık ve İletişim:** 22, 23, 24, 25, 26
- **Gelişime Odaklanma ve Karar verme:** 27, 28, 29, 30

## EK-5 Liderlik Uygulamaları Ölçeği

<b>LİDERLİK UYGULAMALARI ÖLÇEĞİ</b>	<b>Her zaman</b>	<b>Çoğunlukla</b>	<b>Bazen</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
<p>Lütfen görev yaptığınız okulun müdürü ile ilgili aşağıda verilen ifadelere katılma derecenizi X şeklinde işaretleyiniz.</p> <p><b>Okul Müdürüm;</b></p>					
1- Başkalarından beklemediklerini kendileri de yaparak bir model oluşturur.					
2- Enerji ve zamanını birlikte çalıştığı insanların üzerinde uzlaştığı konulara harcar.					
3- Yükümlülüklerini ve vaatlerini mükemmel bir şekilde yerine getirir.					
4- Ulaşmayı istediğimiz vizyonumuzu şekillendirir.					
5- Ulaşılabilir amaçları belirler, somut planlar yapar, üzerinde çalıştığımız program ve projeler için ölçülebilir hedefler ortaya koyar.					
6- Liderlik ilkeleri açıktır.					
7- Ortak değerlere bağlanma konusunda örnek olan insanları her kesin önünde açıkça takdir eder.					
8- Başarıyı yollarını bulur.					
9- Örgütü geliştirmek için ortak değerlerle etrafında uzlaşma sağlar.					
10- Davranışlarının insanları nasıl etkilediği ile ilgili geribildirimler alır.					
11- Zihnimizde, gelecekte ulaşmak istediğimiz noktaların heyecan verici bir resmini şekillendirir.					
12- İnsanların ortak görüşünün desteğinin alarak uzun dönemli çalışmalar içerisine girebilir.					
13- Yeteneklerini test etmek için fırsatlar arar.					
14- Gelecekteki gelişmelerin bugünkü çalışmalarımızı nasıl etkileyeceği ile ilgili konuşur.					
15- İşlerimizi geliştirmenin yeni yollarını bulmak için okul dışında arayış içindedir					
16- İnsanların çalışmalarında değişiklikler ve yenilikler yapabilmeye yeteneğini test eder.					
17- Çalışanlarla gelecekle ilgili hayat ettiklerini paylaşır.					
18- İşini iyi yapan insanları takdir eder.					
19- İnsanları, başarılı ve katkıları için ödüllendirir.					
20- Takım üyelerini katkılarından dolayı destekler ve takdir eder.					
21- Kendisi ile birlikte çalışanlar arasında işbirliğini geliştirir.					
22- İnsanların yeteneklerine olan güvenini söylemeye önem verir.					
23- İnsanlara değer verir ve saygı duyar.					
24- İnsanların kendilerini geliştirmelerini ve mesleklerinde yeni beceriler edinmelerini destekler.					
25- İşlerini nasıl yapacaklarını konusunda insanları özgür bırakır.					
26- Çalışmalarımızın önemini ve amacını samimi bir şekilde açıklar.					
27- İnsanları kendi kararlarını verebilmeleri için destekler.					
28- Başarısızlık söz konusu olsa bile, risk almaktan çekinmez.					
29- Farklı bakış açısına sahip fikirleri dinleme konusunda isteklidir.					
30- Başarısızlıkları da öğrenme fırsatı olarak değerlendirir.					



# ÖZGEÇMİŞ

## EĞİTİM

Yüksek Lisans: İZÜ, Eğitim Yönetimi, 2018

Lisans: İstanbul Bilgi Üniversitesi, İngilizce Öğretmenliği, 2015

İstanbul Bilgi Üniversitesi, Halkla İlişkiler, 2015

Lise: Kemal Hasoğlu Lisesi, 2010

## B. AKADEMİK DENEYİM

2016-2018 Güngören Gençosman İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

2015 Sefaköy Kültür Temel Lisesi

## C. İLGİ ALANLARI

Eğitim Bilimleri, Liderlik, Yönetim, Spor, Müzik, Tiyatro

## D. YAYINLARI

.....

## E. İLETİŞİM

**e-posta:** cenkaygun92@gmail.com