



Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

**OKUL MÜDÜRLERİNİN ELEŞTİREL LİDERLİK YETERLİKLERİNİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

Numan SAYLIK

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2015

OKUL MÜDÜRLERİNİN ELEŞTİREL LİDERLİK YETERLİKLERİNİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ

Numan SAYLIK

Danışman

Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2015

KABUL VE ONAY

Numan SAYLIK tarafından hazırlanan "Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Yeterliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı bu çalışma, 25.06.2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU (Danışman)



Prof. Dr. Halil IŞIK



Yrd. Doç. Dr. Veysel OKÇU

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Yrd. Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun Yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

25.06.2015



Numan Saylık

ÖZET

SAYLIK, Numan. Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Yeterliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Van, 2015

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerini öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Bu amaca ilişkin, öğretmen algıları doğrultusunda, kişisel değişkenlerin okul müdürlerinin eleştirel liderlik sergileme düzeylerine göre nasıl farklılaştığı araştırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada genel tarama modellerinden betimsel tarama kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Van ili merkez ilçeleri ile Siirt il merkezinde yer alan kamu ilkokullarında, ortaokullarında ve liselerinde görev yapan toplam 7.600 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini Van il merkez ilçeleri ile Siirt il merkezinde yer alan kamu ilkokullarında, ortaokullarında ve liselerde görev yapan toplam 1032 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, merkez ilçelerdeki ve il merkezindeki öğretmen sayısının evreni temsil ettiği oranda öğretmene ulaşmak hedeflendiğinden; örneklem seçiminde, oranlı tabakalı-seçkisiz yöntem kullanılmıştır.

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen eleştirel liderlik ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde, betimsel istatistiksel ölçüleri (aritmetik ortalama, standart sapma, standart hata, varyans, frekans ve yüzde) ve parametrik testlerden olan t-testi ve anova kullanılmıştır.

Okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerinin belirlemeye yönelik geliştirilen “Eleştirel Liderlik Ölçeği-ELÖ”nin yapı geçerliliği için açımlayıcı (exploratory) faktör analizi; elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek için de doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi uygulanmıştır. Analizler sonucunda ELÖ’nün okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. 34 maddeden oluşan ölçek, eleştirel kişilik özellikleri ile eleştirel yönetim uygulamaları olmak üzere iki faktöre sahip, beşli Likert tipi katılım ölçeği formundadır.

Araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin orta düzeyde eleştirel liderlik yeterliğine sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre,

okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin öğretmenin; cinsiyet, kıdem, öğretmenlerin boş zamanlarında en sık yaptıkları etkinlik ve öğretmenlerin kendilerini daha çok yansıtan bireysel özellikler açısından farklılaığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler

Liderlik, eleştirel liderlik, eleştirel dnce, ğretmen, okul müdürü.

ABSTRACT

SAYLIK, Numan. Determining School Principals' Critical Leadership Competence Through Teachers' Perspective, Master Thesis, Van, 2015

The purpose of this study is to determine school principals' critical leadership competence according to teacher perspectives. For this purpose, there has been a research to examine how personal variables of teachers and critical leadership levels of school principals differentiate according to teachers' perspectives. In this research, descriptive scanning designs, a model of general scanning designs, are used. The population of the study includes teachers working in various public primary, elementary and high schools in Van central counties and Siirt city center in 2013-2014 academic year. In the study, stratified random sampling technique was used in order to preserve the ratio between the number of teachers working in these central counties and city center and total number working in both districts. In that respect, the sample of the study was composed of 7600 teachers working in public primary, elementary and high schools in Van central counties and Siirt city center.

The data was gathered through "Critical Leadership Scale" and "Personal Information Form" that developed by the researcher. The data was analyzed by descriptive statistics techniques (mean, standard deviation, standard error, variance, frequency and percentage) and t-test being one of parametric tests and Anova.

To determine the critical leadership competence of school principals the exploratory factor analysis for Critical Leadership Competence (CLC) structure was carried out, and to test the accuracy obtained in the confirmatory factor, the confirmatory factor analysis was carried out. As a result of the analysis, it is determined that the CLC is a valid and reliable instrument to measure the critical leadership competence of school principals. The scale, with its 34 items, is formed by the quinary Likert-type scale of participation as two factors; critical personality traits and critical management practices.

The results of the study revealed that school principals show a medium level of critical leadership. The findings of the research included that the important variables

having the most effect on the principals' critical leadership competence were gender, seniority, the teachers' the most frequent free time activities and teachers' self-reflecting personal qualities .

Key Words

Leadership, critical leadership, critical thinking, teacher, school principal.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR VE SEMBOLER	x
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
SUNUŞ.....	xiv
1. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Tanımlar	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tezin Organizasyonu	11
2. BÖLÜM.....	13
KURAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Eleştirel Düşünme	13
2.1.1. Eleştirel Düşünme Stratejileri	17
2.1.1.1. Duyuşsal stratejiler	18
2.1.1.2. Bilişsel stratejiler – makro yetenekler.....	20
2.1.1.3. Bilişsel stratejiler – mikro beceriler	26
2.1.2. Eleştirel Düşünme Süreci	29
2.1.3. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri.....	30
2.1.4. Eleştirel Düşünmenin Unsurları	31
2.1.4.1. Soruları sorma	32
2.1.4.2. Çözümlemek	32
2.1.4.3. Sonuçlara inanmak	33
2.1.5. Eleştirel Düşünme Ne Değildir?	33
2.1.5.1. Eleştirel düşünme ve negatifik	34
2.1.5.2. Eleştirel düşünme ve duygular	34
2.2. Liderlik.....	36
2.2.1. Lider Kimdir?.....	40
2.2.2. Lider ile Yönetici Arasında Farklılıklar	41
2.2.3. Lider Davranış Tipleri.....	42

2.2.3.1. Otokratik lider.....	42
2.2.3.2. Demokratik lider	43
2.2.3.3. Serbesti tanıyan (<i>Laissez-Faire</i>) lider.....	43
2.2.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları	44
2.2.4.1. Vizyoner liderlik.....	44
2.2.4.2. Etik (<i>Moral</i>) liderlik.....	45
2.2.4.3. Dönüşümcü (<i>Transformasyonel</i>) liderlik	46
2.2.4.4. Öğretimsel liderlik	46
2.2.4.5. Karizmatik liderlik	47
2.2.4.6. Süper liderlik.....	48
2.2.5. Eleştirel Liderlik	48
2.2.5.1. Küresel eleştirel liderlik.....	49
2.2.5.2. Postmodern açıdan eleştirel liderlik.....	54
2.2.5.3. Eğitim örgütlerinde eleştirel liderlik ve eleştirel yönetim.....	57
3. BÖLÜM.....	63
YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.2. Evren ve Örneklem	63
3.3. Veri Toplama Araçları	67
3.3.1. Eleştirel Liderlik Ölçeği (ELÖ)	67
3.3.1.1. Açıklayıcı faktör analizi	68
3.3.1.2. Doğrulayıcı faktör analizi	70
3.4. Verilerin Toplanması	74
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Analizi	74
4. BÖLÜM.....	76
BULGULAR VE YORUMLAR	76
4.1. Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	76
4.2. Kişisel Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular	79
4.2.1. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	80
4.2.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	80
4.2.3. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	82
4.2.4. Unvan Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	82
4.2.5. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	83
4.2.6. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	84
4.2.7. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	85
4.2.8. Yaşamın Daha Çok Nerede Geçirildiği Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	87
4.2.9. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	88
4.2.10. Öğretmenlerin İçinde Büyüdüğü Aile Yapısı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	89
4.2.11. Öğretmenlerin Boş Zamanlarında En Sık Yaptıkları Etkinlik Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	90

4.2.12. Öğretmenlerin Sınıf İçinde En Sık Başvurdukları Öğretim Yöntemi/Tekniği Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	93
4.2.13. Öğretmenlerin Kendilerini En Çok Yansıtan Bireysel Özellik Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	94
5. BÖLÜM.....	96
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	96
5.1. İlkokul Ortaokul ve Lise Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Yeterliğine İlişkin Sonuçlar	96
5.2. İlkokul Ortaokul ve Lise Okul Müdürlerinin Eleştirel Kişilik Özellikleri ile Eleştirel Yönetim Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar	97
5.3. Öneriler	100
5.3.1. Araştırmacılara Öneriler.....	100
5.3.2. Okul Yöneticilerine ve Öğretmenlere Öneriler.....	100
5.3.3. Politika Oluşturuculara Öneriler	101
KAYNAKÇA	102
EKLER.....	112
EK-1: ANKET İZİN ONAYI	112
EK-2: ANKET FORMU	113
ÖZ GEÇMİŞ	

KISALTMALAR VE SEMBOLLER

r	: Korelasyon katsayısı
n	: Frekans
%	: Yüzde
t	: t değeri
p	: Anlamlılık
\bar{X}	: Ortalama
Ss	: Standart Sapma
Min	: Minimum
Max	: Maximum
n	: Kişi Sayısı
\bar{X}	: Ortalama
akt	: Aktaran
TDK	: Türk Dil Kurumu
a	: Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı

ABLÖLÄR DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 1. Yönetici-Lider Farkı	41
Tablo 2. Otokratik- Katılımcı ve Serbestici Liderlerin Davranış Özellikleri.....	44
Tablo 3. Küresel Eleştirel Liderlik Eylemleri	51
Tablo 4. Örneklem Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler	64
Tablo 5. Ölçeğin Faktör Yapısı ve Madde Analizleri, Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları, Özdeğerleri ve Alfa Katsayıları	69
Tablo 6. Doğrulayıcı Faktör Analiz Sonuçları	71
Tablo 7. Eleştirel Liderlik Yeterliklerini Gösterme Düzeyleri İle İlgili Puanların Değerlendirilme Aralıkları.....	75
Tablo 8. Toplam Puanlar ile Eleştirel Kişilik Özellikleri ve Eleştirel Yönetim Uygulamaları Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	76
Tablo 9. Okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri boyutuna ilişkin madde ve boyut ortalama puanları.	78
Tablo 10. Okul Müdürlerinin Eleştirel Yönetim Uygulamalarına İlişkin Madde ve Boyut Ortalama Puanları	79

Tablo 11. Boyutlara Göre Şehir Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları	80
Tablo 12. Boyutlara Göre Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları.	81
Tablo 13. Boyutlara Göre Medeni Durum Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları. ..	82
Tablo 14. Boyutlara Göre Ünvan Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları.	83
Tablo 15. Boyutlara göre öğrenim durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.	83
Tablo 16. Öğretmenlerin İçinde Büyüdüğü Aile Yapısı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.	84
Tablo 17. Boyutlara Göre Kıdem Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	85
Tablo 18. Yaşamın Daha Çok Nerede Geçirildiği Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.	88
Tablo 19. Okul Türü Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	89
Tablo 20. Öğretmenlerin İçinde Büyüdüğü Aile Yapısı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	90
Tablo 21. Boyutlara Göre Öğretmenlerin Boş Zamanlarında En Sık Yaptıkları Etkinlik Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.	91
Tablo 22. Öğretmenlerin Sınıf İçinde En Sık Başvurdukları Öğretim Yöntemi/ Teknik Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.....	94
Tablo 23. Öğretmenleri En Çok Yansıtan Bireysel Özellik Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları	95

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa No

Şekil 1. Bir Kavram Olarak Liderlik	38
Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram.....	72

SUNUŞ

Eğitim üretimin gelişmesi ve ilerlemesinde okul müdürlerine büyük görevler düştüğü söylenebilir. Bu bağlamda okul müdürlerinin eleştirel düşünme ilkelerini içselleştirmiş bir liderlik anlayışına sahip olmaları, eleştirel bir yönetim oluşturmaları 21. eğitim anlayışına bir yanıt olabilir. Eleştirel liderlik, farklı liderlik-karar verme durumlarında eleştirel düşünme becerilerini uygulayabilme olarak tanımlanırken, eleştirel yönetim ise; liderlik etkinliklerin de farklı durumlardaki kararlara eleştirel düşünme becerilerini uygulama olarak tanımlanmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerinin ne düzeyde olduğu araştırılmıştır. Bu anlamda okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterlikleri retmen görüşlerine göre araştırılarak alan yazına katkı yapılmaya çalışılmıştır.

Burada öncelikle benim için bir hocadan hep daha fazlası olan, lisansüstü eğitime başladığım ilk günden itibaren benden desteğini esirgemeyen, yoğun mesaisi arasında akademik çalışmalarımda bana zaman ayıran, akademik üretkenliği ve kişiliğiyle örnek aldığım değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU'na en içten duygularımla teşekkürlerimi sunuyorum.

Hoşgörü ve sevgisiyle bana katkı sunan eğitim bilimleri bölüm başkanı Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAYLA'ya ve akademik birikimiyle çalışmamın çeşitli aşamalarında bana katkılarını sunan Yrd. Doç. Dr. Fuat TANHAN'a, tez jrisin de yer alan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Veysel OKÇU ve Prof. Dr. Halil IŞIK'a bu süreçte yardımlarını esirgemeyen derslerini aldığım eğitim bilimleri bölümünün değerli hocalarına teşekkür ederim.

Görev yapmakta olduğum Van- Edremit-TOKİ Memur-Sen Mehmet Akif İnan İlkokulu müdürü M. Nuri DAYAN ve müdür yardımcısı Dervif İNAL'a destekleri ve sağlamış oldukları kolaylıklar için teşekkürler sunarım.

Büyük bir inançla desteklerini esirgemedен daima yanımda olan anneme ve babama; desteğini her zaman yanımda hissettiğim, tüm akademik çalışmalarımda katkı sunmaktan biran olsun uzak durmayan sevgili ağabeyim Ahmet SAYLIK'a teşekkürüm gnldendir.

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel olan problem durumu ele alınarak tartışılmış, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, tanımlar ve araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır. İnsanın sosyal bir varlık olması ve çoğunlukla ihtiyaçlarını tek başına karşılayamaması onu bir grubun üyesi olmaya zorlamıştır. Kabile yaşamından modern toplum yaşamına kadar her zaman bir grup ve bu grubu yönlendiren birilerinin olması liderlik kavramını daha da önemli kılmıştır. İnsanlar çoğu zaman kendi menfaatlerine olan durumları bilemeyebilir. Bu nedenle içinde bulunduğu gruba liderlik eden, onlarla birlikte kendileri adına her zaman daha iyi düşünüp, kararlar verebilecek yetkinlikte birilerinin olmasını isterler. Bu durum grubun diğer paydaşlarında bir rahatlama ve güven hali oluşturur.

Tarih boyunca bakıldığında insanlar ya yönlendirilmiş ya da yönlendirmişlerdir. Yönlendirenler ya da literatürdeki yaygın kullanımıyla liderlik konusunda 3000'in üzerinde ampirik araştırma yapılmıştır. Bu anlamda liderlik konusu bilim insanlarının çok yoğun olarak çalıştıkları bir konudur (Çelik, 2012, 1). Liderlik çalışmalarının fazla olması, liderlik konusunda çok büyük mesafeler alındığı anlamına gelmemekle birlikte bu alanda hızla değişen ve dönüşen dünyada örgütler nasıl bir liderlik anlayışıyla yönetilmeli sorusu akla gelmektedir.

Modern anlamdaki liderlik kavramı 20. yüzyıldan itibaren özellik kuramları, davranışsal kuramlar, durumsallık kuramları ve neo-karizmatik kuramlardan oluşan dört temel aşamadan geçmiştir (Çakar ve Arbak, 2003). Özellik kuramlarıyla liderlerin kişisel özellikleri, entelektüel, duygusal ve sosyal özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kuram, liderin muhatabı olduğu diğer grup üyelerinin veya takipçilerinin yeterince

dikkate alınmamasından ötürü eleştirilmiş ve böylece liderliğin davranışlarına önem veren ikinci bir anlayış ortaya çıkmıştır (Eren, 2010: 441).

Gerek özellikler kuramının gerekse davranışsal kuramın temel eksikliği, tüm zamanlar için geçerli olabilecek temel değişmez bir takım liderlik sayıltıları tespit etmeye çalışmalarıdır. Dolayısıyla, durumsal faktörlerin getirdiği değişiklikleri göz önüne almamaları, eleştiri konusu olmuştur. Bir lider davranış biçiminin seçilmesinde durumsal özelliklerin, koşulların değerlendirilmesi zorunludur (Aydın, 2007: 296). Bu anlamda liderin tüm eleştirel becerilerini kullanarak karşılaştığı durumlara yönelik en uygun liderlik tarzını seçmesi ve uygulaması önemli görülmektedir. Başka bir anlatımla eleştirel becerisi yüksek, demokratik, bilimsel bir anlayışı benimsemesi yeni çağın ve yeni paradigmatik değişimlerin zorunlu bir gereği gibi görünmektedir

Alanyazında liderlik kavramı birçok açıdan ele alınarak tanımlanmıştır. Liderlik, kimi yazar ve araştırmacılarca davranış kuramı dikkate alınarak, kimilerince de özellik kuramından yola çıkılarak tanımlanmıştır. Bunlardan en yaygın kabul görenlerinden bazıları şöyle sıralanabilir:

- Robins'e göre (2012, 377), liderlik, amaçlara ulaşmak için bir grubu etkileyebilme yeteneğidir.
- Liderlik, güçlü bir etkidir (Argyris,1976; akt: Çelik, 2012: 1).
- Liderlik, belirli bir durum ve koşullar altında amaca ulaşmak için başkalarının davranışlarını ve eylemlerini etkileme sanatıdır (Şimşek, 1999: 176).
- Liderlik, ortak amaçlar etrafında birleşen insanları amaçları gerçekleştirmek üzere etkileme sürecidir (Başaran, 1996: 60).
- Liderlik, izleyenlerini belirlenen hedeflere götürebilme gücünü kullanabilmektir (Türkmen, 1996: 53).

Bütün bu tanımlara bakıldığında hepsinin birleştiği ortak noktanın; liderin bir “etkileme gücünün” olduğu ve “amaca ulaştırmaya yardımcı” olduğu ve bu iki temel noktanın lideri örgüt içinde özel kılan beceriler olduğu söylenebilir.

Küreselleşen dünyada liderlerin örgüt için önemi yadsınamaz bir hal alırken, liderlerin, örgütlerini güvenilir bir biçimde geleceğe taşıyabilmeleri de bir o kadar önem taşımaktadır. 21. yüzyılda örgütlerde; özgür düşüncenin gelişmesi, işgörenlerin kendini özgürce ifade edip karar verebilmesi, eleştirel, sorgulayıcı yetilere sahip işgörenlerden oluşan demokratik, insancıl bir çalışma atmosferinin oluşması açısından önemlidir. Bu durumun gerçekleşebilmesi için öncelikle örgüt lideri ve yöneticilerin bu yetilere sahip olması, astların ve örgütün diğer paydaşlarının da bu tür yetileri kazanmaları adına birtakım planlamalar içine girmeleri gerekebilir.

Eğitim örgütlerinde lider, öğretmen, öğrenci, veli ve eğitimin diğer paydaşlarının nasıl düşünmesi gerektiği sorusu önemlidir. Eğitim örgütlerinde liderin liderlik anlayışı ve düşünüş tarzı örgütün tüm paydaşlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu anlamda eleştirel düşünme gücü yüksek bir liderlik anlayışı, günümüz modern eğitim örgütlerinin yönetsel sorunlarına yeni bir cevap olabilir.

Literatüre bakıldığında, eleştirel düşünce ile ilgili ortak bir tanım yoktur. Robert Ennis eleştirel düşünmeyi; neye inanacağımıza ya da ne yapacağımıza karar vermeye odaklanmış mantıklı yansıtıcı bir düşünme olarak tanımlamaktadır. Ricard Paul, düşündüğünüz esnada düşünmenizi daha iyi bir hale getirmek amacıyla, kendi düşündükleriniz hakkında düşünme biçiminde tanımlamıştır. Matthew Lipman göre ise eleştirel düşünce, iyi bir yargıya götüren becerili ve sorumlu bir düşünmedir. Çünkü eleştirel düşünce içinde bulunduğu bağlama duyarlı, kriterler üzerine kurulu ve kendi kendini düzeltici bir yapıya sahiptir (akt: Nosich 2012, 1-2).

Cüceloğlu'na (1995, 216) göre gelişmiş insan eleştirel düşünebilen insandır ve bu insan her an algılamakta ve düşünmektedir. Cüceloğlu, eleştirel düşünmeyi kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel bir süreç olarak açıklar.

Eleştirel düşünce ile ilgili tanımlara bakıldığında eleştirel düşüncenin liderlik için oldukça önemli bir düşünce yapısı olduğunu söyleyebiliriz. Eleştirel düşünmenin ve liderliğin birleştiği bir liderlik anlayışının günümüz modern eğitim örgütlerinde önemli olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında bu iki anlayışın harmanlanması sonucunda özgün ve önemli bir liderlik olan eleştirel liderlik anlayışının doğduğu görülebilir.

Bilimdeki sistematik araştırma, geliştirme çabaları toplumları bilgi toplumu olmaya zorlarken, bilginin yarattığı değişmelere ayak uydurabilmek için de yeni bilgi ve becerilerin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Yıldırım, 2006, 5). Bu bakımdan eğitim yönetimindeki araştırma ve geliştirme çalışmaları eğitimde liderlik kavramını geliştirmiş ve çeşitli liderlik anlayışlarının doğmasını sağlamıştır. Yeni bilgi ve becerilerin ışığında liderlik çalışmaları bireyin, kurumların ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi ve eğitimin şekillendirilmesinde önemli bir yer tutabilir. Eleştirel liderlik kavramının da başta okul müdürleri, yöneticiler ve öğretmenler olmak üzere eğitime farklı bir perspektif sunacağı söylenebilir.

Eleştirel liderlik çalışmaları, İngiltere, ABD, Avustralya, Yeni Zelanda ve diğer yerlerde çeşitli yönlerle eğitim yönetimi çalışmalarının baskınlığına karşı tepki veren teorisyenlerin çalışmalarından oluşur (Grace, 2000). Bu çalışmalar, eğitim yönetiminin baskınlığına planlı karşıt bir hareketten ziyade, bazı ülkelerdeki gelişmelere karşı yapılan eleştirel çalışmalar bütününden oluşur. Buna rağmen eleştirel liderliğin, entellektüel ve profesyonel bağlamı, liderlik çalışmaları için alternatif gündem oluşturan birtakım birleştirici temaları da içerdiği söylenebilir (Rızvı,1989).

Eleştirel liderlik; farklı liderlik-karar verme durumlarında eleştirel düşünme becerilerini uygulamak olarak tanımlamıştır (Jenkins, 2012). Karar verme ve liderlik etme durumlarında eleştirel düşünme, liderler ve takipçileri için kolay değildir (Jenkins, 2012). Bu anlamda eleştirel lider olmanın zor olduğu sürekli bir gelişim gerektirdiğini söyleyebiliriz. Liderlik anlayışının merkezine eleştirel düşünmeyi yerleştirmek ve karar noktalarına eleştirel bir bakış açısı kazandırmak eleştirel liderlikte oldukça önemlidir.

Patrick'e (2012) göre, öğretmenlerin eleştirel liderliği anlamaları ve uygulamaları önemlidir. Çünkü toplumdaki kültürel, ruhsal, ahlaki, entelektüel ve

politik eğitimin merkezi olan okul liderliğinin birtakım teknik manevralarla düşürülme tehlikesi bulunmaktadır. Bu teknik manevralar, okul yöneticilerinin yeni yönetsel değerler yerine bazı kompleks ve etik idealleri benimsemeleridir (Grace; 1995, 236).

Eleştirel liderlik, kavramsal ve profesyonel anlamda öğretmeni sosyal çevresi ile mevzuat oluşturan araştırma kuruluşları, akredite kuruluşları, toplumsal temsilciler, yönetim kurulu üyeleri ve aileler arasında bağ oluşturmaya teşvik eder (Patrick, 2012). Bu bağ öğretmenlerin eleştirel liderlik anlayışı doğrultusunda sınıfta aktif rol alan, kendisinde programa şekil verebilme gücü gören, sorgulayan, öğrenen öğretmen karakteri/vasıfları edinmesine yardımcı olabilir. Analiz gücü yüksek öğretmenler eleştirel liderlik anlayışının kendisine vereceği cesaretle okullardaki pasif program aktarıcısı öğretmen rolünün ötesinde, kendisini eğitimin bir parçası olarak gören ve eğitime yön verebileceğini düşünen bir öğretmen yaratabilir. Bu anlayışın hâkim olması sonucunda, öğretmenler işinden daha çok keyif alabilecek, hayatı çeşitli testlerde başarı göstermek olarak gören nesiller yerine, sorgulayan, analitik düşünen, bilme ve anlamaya çalışan, eleştirel düşünme becerisi yüksek nesilleri yetiştirmenin hazını yaşayacaklardır. Ayrıca öğretmenlerin sosyal çevreyle oluşturduğu çeşitli bağlarla da toplumsal dönüşümlere katkı sunabilecektir.

Eğitim liderliği, uygulamalı idealizm içinde bir pratiktir ve bu pratiğin içinde en az teknik yeterlilik kadar, felsefi prensipler ve ahlaki zorlukların farkındalığının da olması gerekir (Hodgkinson, 1983, 1991). Oysa eğitimin bugün tamamen menfaat, kâr, pazarın ihtiyaçları, avantaj sağlama vb. tasavvurların hâkimiyetine girdiği söylenebilir. Eğitim, sistemin ve sistem doğrultusunda güdülenmiş velilerin okullardan ve eğitimcilerden bekledikleri çocuklarının daha hızlı soru çözmesi, yapılan yerel, bölgesel ve ulusal sınavlarda matematik, fen bilimleri, Türkçe gibi testlerde çok sayıda soruyu hızlı ve doğru cevaplamalarıdır. Bu durum eğitim anlayışındaki bakış açısının ne denli tehlikeli boyutlara geldiğinin göstergeleridir.

Bugün öğretmenden beklenen, birtakım formüller ezberleten, basit müfredat aktarıcılığı rolüdür. Bu nedenle öğretmen basit bir memur olarak görülür. Hâlbuki Topçu, (2014, 67,51) öğretmeni ruhlar sanatkarı olarak tanımlarken, sadece birtakım formülleri ezberleten öğretmenin benliğimizin iktidarından her gün bir parçasını yok

etmekte olduğunu söyler. Oysa öğretmenin öncelemesi gereken şeyin öğrencilerin dışında yaşananın içlerinde hayat yapılmasıdır.

Kültürel analizlerde ve güncel araştırmalardan görülüyor ki okul yöneticileri, çocukların ve toplumun eğitim tecrübesinin ful potansiyelini göreceklere, çocukların şimdikinden daha geniş ve kucaklayıcı şekilde şekillenmeleri ve reforme olmaları gerekmektedir. Bu bakımdan eğitim yönetimi çalışmaları bu gelişim sürecinde kendi rolünü oynarken eleştirel liderlik çalışmalarında işaret edilen konular önemlidir ve okul yöneticilerinin güncel zorlukları ile ilişkilidir. Okul liderleri hazırlama programları bu profesyonel rolün zorlukları kadar geniş çaplı olmalıdır. Yönetimin söylevi ve anlayışı insani eğitim prensiplerinin etik, ahlaki, manevi, demokratik eğitimin uygulaması, sınıf ırk ve cinsiyetin güç ilişkisi ve toplumun daha geniş şekillendirilmesine, okulun tarihsel algısının söylevleri ve anlayışıyla uyuşmalıdır (Grace, 2000). Oysa bugün yönetimin söylevi öğrencilerin hangi deneme sınavında ya da hangi bölgesel veya ulusal sınavda aldığı dereceden öteye geçemediği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlere yeni roller verilerek sınıfta etkili birer eleştirel lider olmaları öncelenmelidir.

Bir öğretmenin etkililiği, ne yaptığından çok ne başardığıyla ilgilidir (Treslan, 2006, 60). Eğitim sürecinde farkındalığı (bilinci) artırmak, eleştirel düşünmenin merkezindedir. Bir bilinç (farkındalık) artırımı şekil olarak eleştirel liderlik, öğretmen ve öğrencilerde benzer bir şekilde tartışma kapasitesini geliştirebilir. Bu bakımdan sınıf içerisinde ve sınıf dışında öğretmenlere (basit bir tüketici olarak değil) plan geliştirici rolü benimsettirmek (Grace, 2000) farkındalık sahibi nesillerin yetişmesi için önemlidir.

Öğretmenler, hem içerde hem dışarıda yaşayan geleneksel eğitim yapısına örnek teşkil eden eğitsel uygulamanın hırslı araştırmacıları olmalı ve kendi kavramsal yapılarını oluşturmalıdır. Öğretmenler; eğitim programı geliştirme, değerlendirme yönergeleri ve içerik seçimi oluşturma gibi farklı alanlarda özerkliği kaybettikleri için eleştirel liderlik günümüzde önemlidir. Bu nedenlerle günümüzde varolan durum, kendi içinde tek tipleşme mantığı oluşturan; birleşik, ekonomik, ahlaki ve politik yönergelerin baskısı altında bulunduğu söylenebilir (Schmidt, 2011, 93).

Öğretmenlerin eleştirel liderlik anlayışını benimsemeleri eğitim için önemli olduğu kadar okulda lider pozisyonunda olan okul müdürünün de eleştirel liderlik anlayışıyla okulu yönetmesi ve bu anlayışın okulda yaygınlaşmasına katkı sunması önemlidir. Okul müdürlerinin örgütlerini birer eleştirel lider olarak yönetmeleri, eleştirel düşüncenin ve eleştirel liderliğin eğitim örgütlerine, öğrenciler, öğretmenler ve eğitimin diğer paydaşları arasında yayılmasını hızlandırabilir. Bu anlayışın yayılması okulda demokratik, bilimsel, sorgulayıcı, eleştirel, adil, zayıfı güçlendirildiği vb. bir okul iklimini oluşmasına çeşitli katkılar sunabilir.

Müdürlerin etik ve ideolojik pozisyonları çok önemlidir. Bu nedenle hükümetler reform ve yenileme süreçlerinde müdürlerin kilit bir rol üstlenmeleri için onları yapılandırmaktadır (Grace, 2000). Müdürlerin okulda birer eleştirel lider olarak yapılandırılması, okulun daha hızlı gelişme göstermesini sağlayarak öğretmen ve öğrenciler arasında eleştirel bir anlayışın kök salmasına katkı sunabilir. Aksi takdirde müdürlerin demokratik olmayan ideolojik yaklaşımlarla okulu yönetmeleri okulda öğretmen, veli, öğrenci ve eğitimin diğer paydaşları arasında çeşitli klikleri oluşmasına ve birtakım yıkıcı çatışmalara neden olabilir.

Okul müdürleri yerel ve kültürel değerleri bildiği kadar küresel ölçekte bir anlayışa sahip olmaları ve dünyadaki gelişmeleri takip etmeleri eğitimin gelişim seyri için önemlidir. Dünyadaki eğitim anlayışlarını takip edebilen ve bu anlayışlara eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeler yapıp okuldaki paydaşlarla beraber okulda zamanın ruhuna ayak uyduran insani, ahlaki ve kültürel değerleri göz ardı etmeden okula yansıtmaları okula büyük katkılar sunabilir. Bu bakımdan okul müdürlerinin küresel lider olmaları için, (Jenkins, 2012) eleştirel liderlik becerileri, eleştirel yönetme ve farklı durumlardaki liderlik etkinliklerinde aldıkları kararlara eleştirel düşünme becerisini uygulamaları önemlidir.

Eleştirel liderliğe post modern açıdan bakan Rayan'a (2006) göre baskın yönetim anlayışı eğer doğru türde bilgi verilirse okul yöneticilerinin hem öğretmenleri hem de öğrencileri yüksek seviyelere çıkaracağı varsayımı üzerine kurulduğunu, eleştirel yaklaşımların ise, bunun tersine verimlilik ve duruma bağlı otorite hususlarıyla çok ilgili olmadıkları görüşündedir. Bunun yerine bu bakış açısını benimseyenler, okullarda

dezavantajlı grup ve bireylerin yaşam koşullarını geliştirmede yardımcı olacak yollar bulmaya çalışır. Bu görüşün alt yapısında güçsüzü güçlendirmek anahtar bir rol oynar. İnsanlar karşı çıktığı şeyin doğası hakkında ideal olarak bilimsel yönde bilgi sahibi olduğunda dünya meselelerine müdahalede ve insani tatminini garantiye almak için güncel sosyal düzenlemeleri değiştirmede daha iyi bir pozisyonda olacaktır.

Ryan'a (1998) göre liderlik etkinlikleri okulun bütün üyelerine dezavantajlar yaratan durumlara direnme kapasitesi sağlamalıdır. İdeal olarak, eleştirel liderlik çalışmaları insanlara kendini bulma yolunda kendilerini ve diğerlerini ikinci plana atan mekanizmaları "kısa devre" yapma yollarını göstermektedir.

Eleştirel liderlik anlayışı aynı zamanda eleştirel bir yönetim organizasyonu ile da ilgilidir. Liderin yanında yönetim görevi üstlenen yöneticiler eleştirel bir yönetim anlayışı kurarlar. Jenkins (2012) eleştirel yönetimi, liderlik etkinliklerinin farklı durumlarda oluşan kararlara, eleştirel düşünme becerilerini uygulama olarak tanımlar. Ama eleştirel düşünme becerilerini uygulamanın liderler, takipçiler ve eğitimciler için kolay olmadığını söyler. Eleştirel yönetimle ilgili 2012'de Amerikan Yöneticiler Birliği'nin (American Management Association) yayınladığı "başarılı küresel liderler yetiştirme" adlı raporuna göre küresel liderler yetiştirme programlarında en merkez odak noktasını temsil eden beceri sorulduğunda hükümet kurumlarının %38,5'i yönetimde değişim demiştir. İkinci en merkezi odak nokta ise %15,4 ile yönetimde eleştirel düşünme/problem çözme çıkmıştır. Bu sonuçlar eleştirel yönetim anlayışının ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul müdürlerin eleştirel liderlik yeterliklerini öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemektir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin görüşlerine göre ilkökul, ortaokul ve lise okul müdürleri eleştirel liderlik davranışlarını hangi düzeyde sergilemektedirler?

2. İlkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri;

- ✓ Yaşadığı il
- ✓ Cinsiyet
- ✓ Medeni durum
- ✓ Unvan
- ✓ Öğrenim durumu
- ✓ Branş/alan
- ✓ Kıdem
- ✓ Yaşamını daha çok nerede geçirdiği,
- ✓ Okul türü
- ✓ Boş zamanlarında en sık yaptığı etkinlik
- ✓ Sınıf içi en sık başvurduğu öğretim yöntem teknik ilgisine
- ✓ Kendisini en çok yansıtan bireysel özellik değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Değişen ve sürekli yenilenen şartlar okul yöneticilerinin liderlik tarzlarını da ön plana çıkarmaktadır (Saylık, 2012). Değişen ve sürekli yenilenen şartlara bir yanıt olması açısından “okul müdürleri nasıl bir liderlik anlayışı ile okulu yönetmelidir” sorusu bu anlamda önemlidir. Eğitim örgütlerinde değişen ve yenileşen şartlara uygun ilkeleri içinde taşıyan bir liderlik anlayışının olması, eğitimin kalitesini artırarak uluslararası normları yakalanmasını sağlayabilir. Bu normları yakalamak her şeyden önce dogmatik bir anlayıştan uzak nesillerin yetişmesiyle mümkündür. Bilimsel anlayışın yerleşmesini sağlayacak, eleştirel, sorgulayıcı, analitik bir bakış açısı geliştirmiş, dezavantajlı kişi ve grupları güçlendiren, eğitim yönetiminin baskınlığına karşı yeni söylemler geliştiren bir

liderlik anlayışı, okulu ve eğitimi güçlendirecektir. Bu bağlamda eleştirel liderlik çalışmalarının, eğitim yönetimi ve liderlik çalışmalarına yeni bir anlayış getireceği söylenebilir.

Okul müdürlerinin eleştirel düşünmesi, bu düşünüş tarzının okulda öğretmen, veli, öğrenci ve eğitimin diğer paydaşları arasında daha kolay yer almasını sağlayabilir. Eleştirel düşünmenin yerleştiği eğitim örgütleri, düşünme kalitelerini artıracaklarından, örgüte zarar verecek ve zaman kaybettirecek basit problemlerin oluşmasının önüne geçebileceklerdir. Bu anlamda okul müdürlerinin okulda eleştirel liderlik anlayışıyla okulu yönetmeleri 21. yüzyıl anlayışına uygun çağdaş bir anlayış olacaktır. Eleştirel liderlik anlayışı, eğitimcilerde “öğrencilerle baş etme” düşüncesi yerine “öğrencilerle gelişme ve güçlenme” düşüncesi doğuracaktır.

Öğretmenler için eleştirel liderliği anlamak ve uygulamak önemlidir. Çünkü toplumdaki kültürel, ruhsal, ahlaki, entelektüel ve politik eğitimin merkezi olan okul liderliğinin birtakım teknik manevralarla düşürülme tehlikesi bulunmaktadır (Schmidt, 2012). Bu teknik manevralar, okul yöneticilerinin yeni yönetsel değerler yerine bazı kompleks ve etik idealleri benimsiyor olmalarıdır (Grace 1995, 236). Bu bağlamda eleştirel liderlik okulda evrensel olmayan idealler veya çocukları testlere boğup onları yarıştırmak yerine, toplumdaki ahlaki ve kültürel değerlerin yanında entelektüel ve politik bir eğitim öngörmektedir. Politik eğitimle verilmeye çalışılan güçsüzü güçlendirme, vicdanlı nesillerin yetiştiği, dünyada oluşan gayri insani durumlara karşı sesiz kalmayacak duyarlı nesilleri yetştirme, kapitalizmin insanı harcayan anlayışı yerine insanı yücelten bir anlayışı benimseme olduğu söylenebilir.

Girdisi ve çıktısının insan olduğu en önemli kurumlar olan eğitim kurumlarını yöneten bireylerin “eleştirel liderlik” yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın özgün ve faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Eleştirel Liderlik Ölçeği” bu alandaki ilk ölçek olması da çalışmayı önemli kılan unsurlardandır.

1.4. Tanımlar

Bu bölümde araştırmada yer alan temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Eleştirel düşünme: Düşündüğünüz esnada düşünmenizi daha iyi bir hale getirmek amacıyla, kendi düşünceleriniz hakkında düşünürken, aynı zamanda içinde bulunduğu bağlama duyarlı, kriterler üzerine kurulu ve kendi kendini düzeltici bir düşünme şekli olarak tanımlanabilir (Nosich, 2012: 1,2).

Eleştirel liderlik: Eğitim yönetiminde farklı liderlik ve karar verme durumlarında eleştirel düşünme becerilerini uygulayabilme yeterliğidir (Jenkins, 2012).

Küresel eleştirel liderlik: Küresel içerikte eleştirel düşünme becerilerinin liderlik ve karar vermenin tüm yönlerinde benimsenmesidir (Jenkins (2012).

Post modern eleştirel liderlik: Güçsüzü güçlendirerek, dezavantajlı grup ve bireylerin yaşam koşullarını geliştirmede yardımcı olacak yollar bulmaya çalışmaktır (Rayan, 2006).

Eleştirel yönetim: Liderlik etkinliklerinin farklı durumlardaki kararlara eleştirel düşünme becerilerini uygulama olarak tanımlanır (Jenkins, 2012). Kavrayış ve uygulamalarda eleştirel düşünmenin merkezde olduğu yönetim anlayışıdır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma; kişisel bilgi formu ve eleştirel liderlik ölçeğinin nitelikleriyle elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca araştırma, Siirt il merkezi ile Van iline bağlı merkez İpekyolu, Tuşba ve Edremit ilçelerinde bulunan kamu ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tezin Organizasyonu

Tez beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde problem durumu, amaç, önem, varsayımlar, kapsam ve sınırlılıklar, tanımlar ve tezin organizasyonuna ait alt

başlıklara yer verilmiştir. İkinci bölümde tezin konusu ile ilgili kavramsal temellerin oturtulması için bir kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Bu bölümde düşünce, eleştirel düşünce, liderlik, eleştirel liderlik, eleştirel yönetim, eleştirel liderlik çalışmaları, küresel eleştirel liderlik ve post modern açıdan eleştirel liderlik konuları ve bu alanlarda yapılan çalışmalara ait alt başlıklara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yapılmasında izlenen yöntemle ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama aracı, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin analizi ve yorumlanması ile ilgili alt başlıklara yer verilmiştir. Dördüncü bölümde veri toplama aracının uygulanması ile elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Bu bölümde, cevaplayıcıların kişisel bilgilerinin dağılımına ait bulgular, öğretmenlerin, okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları boyutları ile eleştirel liderlik yeterliklerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Beşinci bölümde tezin özeti, sonuçlar ve önerilere ait alt bölümlere yer verilmiştir. Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar açıklanmış ve öneriler yapılmıştır.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın dayandığı kuramsal temellere ve araştırma konusuyla ilgili yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Eleştirel Düşünme

Hızla değişen dünyada bireylerin düşünmeyi öne çıkarmaları, eleştirel, sorgulayıcı, analitik bir bakış açısı kazanmaları önemlidir. Liderlerin, örgütlerini güvenilir bir biçimde geleceğe taşıyabilmeleri, örgüt içinde özgür düşüncenin gelişmesi, işgörenlerin kendini özgürce ifade edip karar verebilmesi, eleştirel, sorgulayıcı yetilere sahip işgörenden oluşan bir çalışma ikliminin olmasına bağlı olduğu söylenebilir. Bu durumun gerçekleşebilmesi için öncelikle yöneticilerin, bu yetilere sahip olması bununla beraber astlarının da bu tür yetileri kazanmaları için birtakım planlamalar içine girmeleri önemlidir.

Düşünme, insanın kendi farklılığının farkına varmasını sağlayan, yaşamı anlamlı kılan, insanı sığılıktan uzaklaştırıp derin bir kavrayışa doğru yönelten önemli bir yeti olduğu söylenebilir. Semerci' ye (2000, 23) göre düşünme, bir amaç için yapılan inceleme süreci ve kesin olarak bilinmeyen şeylerin ortaya çıkarılması sürecidir.

Düşünce üzerinde yapılan tanımlamalara bakıldığında, Sokrates, Eflatun gibi filozoflar başta olmak üzere birçok düşünür tarafından konu edinilmiş olduğu ve tartışıldığı fakat ortak bir tanımlama ortaya konamadığı söylenebilir.

Descartes, düşünmeyi var olma sebebi olarak görürken, ruhun kendi kendine konuşması şeklinde tanımlamıştır. Augustinus ise “düşünmek, ruhun varlığının ispatıdır” şeklinde yaklaşır (Toktaş, kritik-analitik.com). Epiharmus: “İnsan düşünce ile görür ve duyar; her şeyden faydalanan, her şeyi düzene sokan, başa geçip yöneten düşüncedir; geri kalan her şey kör, sağır ve cansızdır” sözleriyle düşünmenin ne denli önemli olduğunu vurgulamaktadır (Kaya, 1997; Montaigne, e-kitap,20).

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğü düşünmeyi, bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak, muhakeme etmek şeklinde tanımlarken (tdk.gov.tr); Cüceloğlu (1995, 205), içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel bir süreç olarak tanımlamıştır. Dewey düşünme sürecinin, bir sorun ile karşılaşma, sorunun sınırlarını belirleme ve netleştirme, olası bir çözüm bulma, çözümü mantıksal olarak uygulama ve sonuçları elde etme gibi aşamalardan oluştuğunu söylerken (Vural ve Kutlu, 2004); Aydın (1999, 128), düşünmeyi dilsel semboller kanalıyla şekillenen zihinsel etkinliklerin ürünü olarak tanımlamaktadır. Yıldırım'a (1987, 29) göre ise düşünme, bir dil aracılığıyla ortaya çıkan, bireylere özgü belirgin biçimdeki kavramsal niteliklerdir.

Düşünme ile ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında düşünmenin bir süreç gerektirdiği, zihinsel bir faaliyet olduğu, insanı rahatsız eden bir duruma karşı cevap bulma arayışı olduğu ve belli kavramlarla yapıldığı söylenebilir. Düşünmeyi tanımlamak gerekirse, bir durum veya olay karşısında aktif, mantıksal, sonuç odaklı bir biçimde bilgileri inceleyip bir sonuca varma adına kavramlarla yürütülen zihinsel faaliyetler bütünü şeklinde tanımlanabilir.

Düşünme ile ilgili bilgilere, tanımlara bakıldığında, düşünme işlevinin başlayabilmesi için birtakım soruların gerekli olduğu söylenebilir. Düşünmenin evrensel entelektüel normlara uygunluğu açısından şu sorular belirleyici öneme sahiptir (Paul – Elder, 2000; akt: Şenşekerci ve Bilgin, 2008):

- ✓ Düşünme nedenim nedir? Hangi temel soruyu sormalyım?
- ✓ Soruma yanıt almak için hangi bilgiye gereksinimim var? Soruda yer alan temel kavram nedir?
- ✓ Temel varsayımlarım nelerdir? Tartışma konusu hakkındaki temel görüşüm nedir?
- ✓ Temel bulgularım nelerdir? Düşünmemin sonuçları nelerdir?

Düşünme işlevini başlatmak açısından bu yönde sorular sorabilme becerilerinin kazanılmış olması, her şeyden önce bu sorular dizisinin elde edilen sonucu belirlemesi bağlamında önemlidir. Çünkü düşünme nedeni soru sorma biçimini, soru sorma biçimi toplanan bilgiyi, toplanan bilgi onları yorumlama biçimini, yorumlama biçimi kavramsallaştırma biçimini, kavramsallaştırma biçimi varsayım oluşturma biçimini, varsayım oluşturma biçimi bulguları ve nihayet bulgular da “şeyleri” görme biçimini ve görüş açısını belirlemektedir (Paul – Elder, 2001; akt: Şenşekerci ve Bilgin, 2008) . Bu bağlamda, düşünme yeterliliklerinin geliştirilmesi konusu, bir beceri öğrenme eksikliği olmaktan öte, doğurduğu sonuçlar açısından bireyin tüm davranış ve becerilerine yön verecek bir benmerkezcilik ve akılcılık ikilemi konusu olarak düşünülmelidir (Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Bireyin neredeyse bütün davranış örüntülerini şekillendiren bu benmerkezcilik ve akılcılık ikileminin temel doğurgusunun eleştirel düşünme olduğu söylenebilir.

Eleştiri, etimolojik olarak Yunanca “critic” ya da “kritike” sözcüklerinden gelen ve Latinceye “criticus” olarak aktarıldıktan sonra, giderek farklı dillerde “yargılama sanatı” anlamında kullanılmaya başlanan bir kavramdır. Düşünceyi bir yargılama sanatı çerçevesinde iyileştirme çabalarının M.Ö. 600 yılında ilk kez Sokrates tarafından kullandığı bilinmektedir. Sokrates “Bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme” olarak tanımladığı eleştirel düşünmeyi, tüm dünyaya bir sorgulama yöntemi olarak tanıtmıştır (Ruppel, 2005; akt: Şenşekerci ve Bilgin, 2008). Sokrates’in eleştirel ve sorgulayıcı tavrı, yaşamı pahasına da olsa, otoriteye olduğu gibi inanmanın yanlış olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Bu yönde geliştirmiş olduğu sorgulama tekniği adı verilen teknik de günümüzün en iyi bilinen eleştirel düşünme tekniklerinden birisi olarak kabul edilmektedir. Yüzeysel ve basit görünen konuların derinliğine ve karmaşıklığına ulaşabilmek açısından; bu tekniğin temellerinde de yer aldığı gibi, amaca, eldeki bilgiye, yoruma, varsayımlara, göstergelere, kesinliğe, tutarlılığa ve kullanılan akıl yürütmeye yönelik sorular gerçekten de zorunludur (Paul, Elder ve Bartell 1997, 1).

Düşünce üzerine düşünürlerin ortak bir tanımda birleşemedikleri gibi eleştirel düşünce için de benzer bir durum söz konusudur. Literatüre bakıldığında pek çok tanımlama görülebilir. Örneğin Nosich’in (2012, 1-2) aktarımına göre Robert Ennis

eleştirel düşünmeyi; neye inanacağımıza ya da ne yapacağımıza karar vermeye odaklanmış mantıklı yansıtıcı bir düşünme olarak tanımlamaktadır. Ricard Paul ise düşündüğünüz esnada düşünmenizi daha iyi bir hale getirmek amacıyla, kendi düşündükleriniz hakkında düşünme; Matthew Lipman, “İyi bir yargıya götüren becerili ve sorumlu bir düşünme çünkü eleştirel düşünce içinde bulunduğu bağlama duyarlı, kriterler üzerine kurulur ve kendi kendini düzeltici bir yapıya sahiptir” şeklinde tanımlamıştır (2012, 1-2).

Cüceloğlu’na (1995, 216) göre gelişmiş insan “eleştirel düşünebilen insandır ve bu insan her an algılamakta ve düşünmektedir”. Cüceloğlu, eleştirel düşünmeyi kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak, kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel bir süreç olarak açıklar.

Eleştirel düşünme temelde bilgiyi etkili bir şekilde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimidir (Demirel, 1999, 214). Özden (1999, 112), eleştirel düşünmeyi “tenkitçi, değerlendirici, şüpheli, analitik, sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme” şeklinde tanımlamaktadır.

Kazancı (1989, 11), eleştirel düşünmeyi bir sorunu bilimsel, sosyal ve kültürel standartlara göre tutarlılık ve geçerlilik bakımından yargılama ve değerlendirmede işe koşulan tavır, bilgi ve becerilerin bütünü olarak tanımlar.

Enis (1985) ise eleştirel düşünmeyi tanımlarken; neye inanacağına veya neye karar vereceğine odaklanmış mantıklı, şüpheli, düşünmek olarak tanımlar ve bunun mantıksal tümdengelimci bir yöntem olduğunu açıklar. Watson ve Glaser, eleştirel düşünmeyi; bilgi, beceri ve tutumların bileşimi olarak tanımlar. Oluşan bu bileşimin var olan sorunun fark etme yeteneği ve doğru olarak öne sürülenler için kanıt bulma gerekliliğini içeren araştırmacı bir tutum, geçerli çıkarsamaların özelliklerine ve çeşitli kanıtların doğruluğuna ilişkin bilgi edinmeyi, bu bilgi ve tutumu kullanmadaki beceriyi içerdiğini belirtmektedir. Bireyde eleştirel düşünme gücünün, varsayımların farkına varma, tümdengelimci düşünme, yorumlama ve tartışmaların değerlendirilmesini içeren

beş alt boyutun ölçülmesi yoluyla değerlendirilebileceğini savunmuşlardır (Kaya, 1997).

Literatürdeki tanımlamalar incelendiğinde bazı düşünürlerin eleştirel düşünmeyi “dikkatli, mantıksal, değerlendirici, şüpheli, geçerli, bilimsel vb.” kavramları bir arada tutarak bütüncel bir bakışla tanımlarken; bazı düşünürlerin ise “başkalarının görüşlerini göz önünde tutma, bağlama duyarlı olma, düşünme hakkında düşünme vb.” şeklinde bakmayı tercih ettikleri söylenebilir. Yapılan tanımlar eleştirel bir bakışla incelendiğinde neredeyse hepsinin birbirini sağlamasını yaptığı ifade edilebilir. Tutarlı olmayan düşüncenin içinde bulunan bağlama duyarlı olamayacağı, şüpheli olmadan kendi düşüncelerinin üzerinde düşünülemediği ifade edilebilir.

Yapılan tanımlamalar bütüncel olarak bakıldığında eleştirel düşünce; daha iyi bir yargıya ulaşma adına, kendi düşüncelerin üzerinde düşünürken aynı zamanda farklı düşüncelere de duyarlı, kriterler üzerinde yükselen, anlamayı amaçlayan aktif ve organize zihinsel bir süreç olarak tanımlanabilir.

Eleştirel düşünmenin tanımında bile çok sayıda farklı bakışın söz konusu olması kavramın ne denli geniş ve derin olduğunu göstermektedir. Eleştirel düşünmenin bireyin bilişsel ve duyuşsal tarafıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Bu açıdan eleştirel düşünmenin duyuşsal ve bilişsel alanlarda birçok stratejiyi barındırdığı belirtilebilir.

2.1.1. Eleştirel Düşünme Stratejileri

Paul, Binker, Jensen ve Krelau (1990) duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler-makro yetenekler ve bilişsel stratejiler-mikro beceriler olmak üzere üç ana grupta topladıkları eleştirel düşünce stratejilerini otuz beş farklı boyutta listeleyip ardından her bir stratejiye ilişkin ilkeleri açıkça ortaya koymuşlardır. Bu stratejiler birbirinden bağımsızdır. Duyuşsal stratejiler bireyde bağımsız düşünebilme gücünü ortaya çıkarma hedefine odaklanmaktadır. Makro beceriler düşünmeyi gerektiren farklı temel becerileri örgütleme sürecidir. Mikro beceriler ise bütünü göz ardı etmeden parçaları birleme ve bütün içinde anlamlandırma becerileridir. Sözü edilen duyuşsal ve bilişsel stratejiler şunlardır (akt: Akınoğlu,(2001); Şahinel, 2007, 10-25):

2.1.1.1. Duyuşsal stratejiler

İnsanda duyuşsal alan tercihler, değerler, ahlaki kurallar, istek ve arzular, güdüler ve yönelimlerin davranışları etkileme durumunu ifade eder. Kişi belli nesne ya da olgulara karşı sürekli ilgi gösterebilir. İnsanın duyuşları (inanç, istek, ahlaki kural vb.) tutumlarını etkilerken tutumların da davranışları etkilediği söylenebilir. Duyuşların eleştirel düşünme üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Aşağıda duyuşsal stratejiler maddeler halinde verilmiştir.

1) Bağımsız düşünme: Eleştirel düşünme özerk düşünmedir. Bireyin kendi düşünmesidir. İnançların birçoğu çok kk yaşlarda edinilir. Eleştirel düşünenler akılcı bulmadıkları inançları kökten silmek için eleştirel becerilerini ve içgörülerini kullanırlar. Eleştirel düşünenler yeni inançlar ortaya koyarken, diğerlerinin inançlarını pasif bir şekilde doğrudan kabul etmezler; aksine sorunları kendi kendilerine çözümlenmeye çalışırlar ve anlamadıkları inançları doğru ya da yanlış olarak kabul etmezler. Aldıkları kararlarında aktifirler ve kendilerinin yönlendirilmesine izin vermezler.

2) Ben-merkezli veya toplum-merkezli i görüler geliştirme: Benmerkezcilik algılamının gerçek ile karıştırılmasıdır. Bireyde diğerlerinin görüşlerini göz önüne almaya isteksizlik olarak ortaya çıkar. Benmerkezci bir birey gerçeğin, insafılığın ve tarafsız düşünmenin şekli ile ilgilenirken, bu kavramları yaşamına uygulayamaz. Benmerkezcilik eleştirel düşünmenin karıştıdır. İnsanlar sosyalleştike, benmerkezcilik toplum merkezciliğe dönüşür. Bir başka deyişle, benmerkezci kimlik gruplaşmaya dönüşür. Bireyler, benmerkezci anlayışlarıyla bir grubun yesi olduklarında, onların bireysel düşünmeleri grup halinde düşünme olarak ortaya çıkar. Bu durum çocuklarda ve yetişkinlerde gözlenebilir. Örneğin: “Benim babam senin babandan daha iyidir.” ya da “ Benim okulum (dinim, memleketim, lkem, ırkım vb.) seninkinden daha iyidir.” Benmerkezcilik ve toplum merkezcilik hastalıksa, kendini tanıma tedavidir. Kendi benmerkezci tavırlarına destek verilmediğini gören bireyler, diğer bireylerin benmerkezci anlayışlarını kabul etmez. Kendi haklılığımıza inanmamız her zaman daha kolaydır; böylece dşnmemizdeki hataları bastırırız. Benmerkezci tavrımızı otomatik olarak kendimizden saklarız.

Düşünmemizi bize ait olmayan yanlış sayıltıları temel alarak oluştururuz. Bizim sonuçlarımıza uymayan gerçekleri inkâr eder ya da kolaylıkla unutturuz. Sık sık yanlış anlar veya diğerlerinin söylediklerini değiştirip çarpıtırız. Bu duruma karşı çözüm; kendi anlayışımız ve davranışımız üzerinde düşünmek, sayıltılarımızı açık hale getirmek ve onları irdelemek, sayıltılarımız yanlış ise, onları kullanmamak, aynı kavramları hem kendimize hem de başkalarına aynı şekilde uygulamak, ilişkili her olguyu göz önüne alarak, gerçek ile uyumlu sonuçlar elde etmek, hem fikir olmadığımız kişileri dikkatlice ve açık fikirlilikle dinlemektir.

3) Tarafsız düşünmeyi yaşama geçirme: Sorunlar hakkında eleştirel düşünmek için karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini düşünülmalıdır. Diğer bireyleri gerçekten anlamak için kendimizi onların yerine koyabilmek gerekir. Bu özellik, diğerlerinin görüş ve anlayışlarını doğru olarak yeniden yapılandırabilme ve kendi dışımızdaki öncelikleri, sayıltıları ve görüşleri yargılayabilme yeteneği ile orantılıdır. Dünya, birçok farklı görüşe ve düşünme biçimine sahip birçok topluluğu ve ulusu kapsamaktadır. Akılcı bireyler olarak yetişmek için bu ulusların ve toplulukların sahip olduğu çerçeve ve görüşler içine girebilmeli ve düşünebilmeliyiz.

4) Duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlama: Düşünce ve duyguyu birbirinden ayırmak hemen hemen herkesin ortak düşüncesi olmasına rağmen, insan duyguları belli bir düzeyde düşüncelere, düşünceler ise belli bir düzeyde duygulara bağlıdır. Eleştirel düşünenler, duygularının bir duruma karşı tepkileri olduğunu ve durumu daha farklı anlayıp yorumladıklarında duygularının da farklı olacağını bilir. Duygu ve düşüncenin sadece iki farklı şey olduğunun ötesinde, tepkilerinin iki yönü olduğunun farkındadırlar. Eleştirel düşünemeyenler duygu ve düşünceleri arasında ya çok az ilişki kurar ya da hiçbir ilişki kuramaz.

5) Zihinsel alçak gönüllüğü ve yargıyı geciktirmeyi geliştirme: Eleştirel düşünenler kendi bilgilerinin sınırlarını bilirler. Kendi görüşlerinin yanlışlığına, ön yargılılığına ve sınırlılığın karşı duyarlıdırlar. Zihinsel alçak gönüllük bireyin bildiğinden fazlasını iddia etmemesidir. Eleştirel düşünenler bilmediklerini ve bildiklerini ayırt edebilirler. Emin olmadıkları bir durumda “bilmiyorum” demekten korkmazlar.

6) Zihinsel cesareti geliştirme: Birey bağımsız ve tarafsız düşünmek için yaygın olmayan görüşler veya inançlar ile tarafsızca ilgilenmeye ve karşılaşmaya gereksinim duymalıdır. Kendimiz için neyin ne olduğunu tanımlamak gerektiğinde, öğrendiğimiz şeyi ilgisiz bir tutumla yargılamadan kabul etmemeliyiz. Sosyal grubumuz içinde kuvvetle destek bulan bazı düşüncelerdeki çarpıtma ve sahteliği ya da tehlikeli ve saçma bulunan bazı görüşlerdeki gerçeği kabul etmek için cesarete gereksinim duyarız.

7) Zihinsel iyi niyeti ve dürüstlüğü geliştirme: Eleştirel düşünenler, uyguladıkları zihinsel standartlarla uyumlu olma, kendi düşünce ve eylemlerindeki çelişki ve tutarsızlıkları dürüstçe kabul etme gereksiniminin farkındadır. Kendi düşüncelerine ve analiz edilmiş deneyimler ile yargılanmış bulgulara çok güçlü bir biçimde inanırlar.

8) Zihinsel azmi geliştirme: Eleştirel düşünen biri olmak kolay değildir. Zaman ve çaba gerektirir. Eleştirel düşünenler, zorluklara, engellere ve hüsrana rağmen, zihinsel içgörülerin ve gerçeklerin peşinden gitmeye devam ederler. Anlamli değişikliğin sabır ve çok çalışmayı gerektirdiğinin farkındadırlar. Önemli sorunlar geniş ölçüde düşünmeyi, araştırmayı ve mücadeleyi gerektirir.

9) Düşünme becerisine güven duymayı geliştirme: Akılcı birey, akılcı standartlar ile uyumlu düşünmeyi disipline etmenin değerini ve usa vurmanın gücünü bilir; aslında bilimdeki ve insan bilgisindeki tüm gelişmeler de bu gücü doğrulamaktadır. Yerinde cesaretlendirme ve yetiştirme ile bireyler toplumda ve insanın doğasında var olan kök salmış engellere rağmen, kendileri için düşünme, akılcı görüşler oluşturma, akılcı sonuçlara ulaşma, mantıklı ve anlamlı düşünme ve de düşünme ile birbirini ikna etme yeteneklerini geliştirebilir.

2.1.1.2. Bilişsel stratejiler – makro yetenekler

İnsanda biliş; zihnin herhangi bir durumu, olayı veya bilgiyi anlama ve anlamlandırma amacıyla yaptığı etkinlikleri içerdiği söylenebilir. Bilişsel alan ise zihnin bir bilgiyi veya kavramı kullanma düzeyi ile ilgili olduğu söylenebilir. Bilişsel alan bilgi kavram, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklinde basamaklandırılmıştır. Bu yolla insanın bilgiyi kullanma düzeyi ile düşünce seviyesini ortaya koyma arasında bir

ilişki kurulmaya çalışıldığı söylenebilir. Bu bağlamda eleştirel düşünme stratejileri bilişsel alanın uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme becerileriyle ilgilendiği söylenebilir. Aşağıda bilişsel alanın, durumlar karşısında geniş bir perspektifle değerlendirmek için bilişsel stratejileri verilmiştir.

1) Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme: Eleştirel düşünenler, yanlış betimlemelerden ve çarpıtmalardan kaçınarak kolaylaştırıcı örüntüleri ve çözümleri bulmaya çalışırlar. Yararlı kolaylaştırmalar ve yanlış yönlendiren kolaylaştırmalar arasındaki ayrımı yapma eleştirel düşünme için önemlidir. Benmerkezci, eleştirel olmayan zihinlerin kuvvetli eğilimlerinden biri, her şeyi “siyah” veya “beyaz” ya da “tamamı doğru” veya “tamamı yanlış” şeklinde görmeleridir.

2) İçgörülerini yeni bağlamlara transfer etme: Eleştirel düşünenlerin görüşleri düşünerek kullanma yetenekleri, görüşleri eleştirel olarak transfer etme yeteneğini de artırır. Görüşleri ve içgörülerini uygun olarak yeni durumlarda kullanarak onları alışkanlık haline getirirler. Bu durum, onlara farklı yollarla materyal ve deneyimleri örgütlemelerine, alternatif yolları karşılaştırmalarına, kendi anlayışlarını farklı durumlar ile birleştirmelerine olanak tanır.

3) Bireyin görüngesini geliştirme: Dünya bize önceden belirlenmiş sınıflamalar biçiminde sunulmaz. Dünyayı parçalara ayırıp, yaşantılar oluşturacağımız çok sayıda seçenek vardır. Bunu yapma biçimimiz, düşünmemiz ve davranışımız için en önemli noktadır. Eleştirel düşünmeyenler algılamalarının tek doğru olduğunu sanır. Tarafsız eleştirel düşünenler ise, kendi düşünme biçimlerinin ve diğer tüm algılamaların hata koşuluna bağlı olduğunu, farkında olmayı öğrenirler. Deneyimlerinin eleştirel analizi ile kendi görüşlerini geliştirmeyi öğrenirler.

4) Sorunları, sonuçları veya inançları açık hale getirme: Bir sorun veya ifade ne kadar bütünsel, açık ve doğru olarak düzenlenirse, bu oluşumun veya incelemenin tartışılması o kadar kolay ve verimli olur. Eleştirel düşünenler sorun olan savları, kavramları ve değerlendirme standartlarını fark eder. Gerçekleri yorumlardan, görüşlerden, yargılardan veya kuramlardan kolaylıkla ayırt ederler.

5) Sözcüklerin veya söz öbeklerinin açık hale getirilmesi ve analiz edilmesi: Eleştirel, bağımsız düşünme düşünce açıklığı gerektirir. Açık düşünen kavramları anlar. Tanımlama yeteneği anlamamanın kanıtı değildir. Bunun için bireyin tanımla ilişkili açık örnekler verebilmesi ve görüşü uygun olarak kullanabilmesi gerekir. Açık düşünmeyen bir birey, düşüncenin bağımsızlığından yoksundur; çünkü bir kavramı analiz edip, kullanımını irdeleyemez.

6) Değerlendirme için ölçüt geliştirme: Eleştirel düşünenler, bireysel bir yeğlemeyi ifade etmek ile değerlendirmenin farklı olduğunu ve birbirlerinin yerine kullanılamayacağını bilir. Sürecin veya değerlendirme öğelerinin farkında olma tarafsız değerlendirmeyi kolaylaştırır. Bu süreç, ölçütler veya değerlendirme standartları geliştirip kullanmayı veya standartları ya da ölçütleri açık hale getirmeyi gerektirir. Ölçüt geliştirirken, eleştirel düşünenler değerlendirme hedefini kavramalıdır. Eleştirel düşünenler bir şeyi değerlendirmeye başlarken farklı görüşleri göz önüne alır.

7) Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini değerlendirme: Eleştirel düşünenler sonuçları düzenlerken, güvenilir bilgi kaynaklarını kullanmanın önemini bilir. Eleştirel düşünenler, sorunla ilişkili olarak göz önüne alınması gereken birden fazla konum varsa, alternatif bilgi kaynaklarını karşılaştırır, kabul gören noktaları not eder ve kaynakların zıt görüş belirttikleri noktalarda daha fazla bilgi toplar.

8) Derinlemesine sorgulama: Eleştirel düşünenler bir düşünme veya tartışma sürecinde ilişkili noktaları belirleyerek, sorunu derinliğine irdeler. Bir metni okurken ifade edilen savların temelini oluşturan sorunları ve kavramları araştırırlar. Konunun ve bireysel algılamaların geniş bir çerçevesini çizip sonuca ulaşırlar.

9) Görüşleri, yorumları, inançları veya kuramları analiz etme ya da değerlendirme: Eleştirel düşünenler, bir görüşe dikkatsizce katılmak ya da katılmamak yerine o görüşü anlayıp zayıf ve güçlü yönlerini belirlemek için analitik araçlar kullanır. Anahtar kavramlar, sayıtlılar ve doğurgular aracılığıyla soruları, tartışmaları, yorumları ve kuramları analiz ederler.

10) Çözümler üretme ya da çözümleri değerlendirme: Eleştirel problem çözümler bulabilecekleri en iyi çözüme ulaşmak için her türlü kaynağı kullanır. Çözümleri birbirinden bağımsız olarak değil, birbirleriyle ilişkilendirerek değerlendirirler. Problemin bu nedenlerini derinliğine incelerken, şu soruları sorarlar;

- Bazı çözümleri diğerlerinden daha iyi yapan nedir?

- Bu problemin çözümü neyi gerektirir?

- Hem bu sorun hem de benzerleri için hangi çözümler denendi? Hangi sonuçlar elde edildi? En iyisini bulmak için olası çözümler üretirken, eleştirel düşünenler aynı zamanda yaratıcı da düşünmelidir.

11) Eylemleri veya politikaları analiz etme ya da değerlendirme: Eleştirel düşünme usulü ile ilgili düzenlenmiş durumların analizinden daha çok şey içerir. Eleştirel düşünenler hem kendilerinin hem de diğer bireylerin davranışlarını değerlendirirken, kullandıkları standartlar konusunda bilinçlidir. Bu standartlar onların değerlendirme hedeflerini oluşturur. Eleştirel düşünenler davranış değerlendirmelerini akılcı kabul ettikleri sayılılara dayandırır. Bunlar şu sorularla ortaya çıkar:

Bazı davranışları doğru bazılarını da yanlış hale getiren nedir? Bireyler hangi haklara sahiptir? Bireyin haklarına tecavüz edildiğini nasıl anlayabilirim? İnsan haklarına niçin saygı duymalıyım? Neden iyi insan olmalıyım? Kurallara göre mi yaşamalıyım? Eğer yaşamalıysam, hangi kurallara göre yaşamalıyım? Eğer yaşamamalıysam, ne yapacağıma nasıl karar vermeliyim? Hangi politikalar gerçekleştirilmeli ve neden? Hükümetlerin ne yapmaları gerekir? Hükümetler neyi yapmamalıdır?

12) Eleştirel okuma: Eleştirel düşünenler güçlü bir şüphecilikle okur; fakat metni anlayana kadar şüphe duymazlar ve karşı çıkmazlar. Yargıda bulunmadan önce ifadeleri açık hale getirirler. Ders kitapları yazarları dahil herkesin hata yapabileceğini bilirler. Herkesin bazen ilgili bilgiyi atlayabileceğinin farkındadırlar. Aynı görüngenyle bir kitabı tamamen aynı yazan iki yazar yoktur; bu nedenle eleştirel okuyucular bir kitabı

okumanın bir konu hakkında sınırlı bir algılamayı okumak olduğunu ve diğer algılamalarda göz önüne alındığında daha fazla öğrenilebileceğini bilir. Eleştirel okuyucular, okurken kendilerine sorular sorar, okudukları materyalin doğurgularını, yazılma nedenlerini, örneklerini, anlamını ve doğruluğunu merak eder. Kendi yorumlarına uymayan ifadeleri göz ardı etmeden ve çarpıtmadan, çalışmanın bütünlüğüne uyan bir yoruma ulaşana kadar çeşitli yorumları deneyip, bir bütün olarak yazılı materyalleri incelerler. Yazılı materyalleri kesinlikle sadece tümcelerin bir araya getirildiği metinler olarak görmezler.

13) Eleştirel dinleme: Eleştirel düşününler dinlemenin edilgen ve eleştirel düşünmeden ya da etkili ve eleştirel düşünerek iki biçimde yapıldığını bilir. Diğer bireylerin söylediklerini yanlış anlamamanın kolay olduğunu ve birinin düşüncesini kendi düşüncesi ile bütünleştirmenin de zor olduğunu bilirler. Konuşurken belli bir düzen içerisinde kendimize yabancı olmayan düşünceleri ifade ederek kendi görüşlerimizin çizdiği yoldan ayrılmayız. Konuşmanın aksine dinleme daha karmaşıktır. Bir başkasının sözcüklerini duyar ve onları anlamlı görüşler biçimine çeviririz. Konuşmacının deneyimlerini bilemeyiz. Görüşlerinin içine girmek ve düşünceler zincirini izlemek için görüş alış verişinde bulunmak gerekir. Tüm bunlar, etkili ve eleştirel bir şekilde nasıl dinleyeceğimizi bilmemiz gerektiğini göstermektedir. Dinlemenin sadece zamanla ve yaşantılar yoluyla geliştirilebilecek becerileri kapsayan bir sanat olduğunu bilmeliyiz. Örneğin: Dinleme sürecinde bir başkasının düşüncesinde yer almamızı sağlayan şu anahtar soruları sormayı öğrenmemiz gerekir:

- dediğiniz noktada sizi anladığımdan emin değilim.

Bunu biraz açar mısınız? , Bunu örneklendirebilir misiniz?

- mı demek istiyorsunuz?

- Anlayıp anlamadığımı sınamak için soruyorum. Söylemek

istediğiniz mıdır? Sizce de doğru mu?

- Bu karşıt görüşü nasıl değerlendiriyorsunuz?

Eleştirel okuyucular okuma sürecinde sorular sorar ve bu soruları, kendilerini yazarın ifade ettiğine yönlendirmek için kullanır. Eleştirel dinleyiciler de kendilerini konuşmacının söylediklerine yönlendirmek için şu soruları sorar:

- Neden bunu söylemektedir?

- Bu noktayı açıklamak için hangi örnekleri verebilirim?

- Ana düşünce nedir?

- Bu ayrıntı nasıl ilişkilendirilir?

- Konuşmacı bu sözcüğü düşündüğüm gibi mi kullanıyor yoksa farklı bir anlamda mı kullanıyor?

14) Disiplinler arası ilişki kurma: Eleştirel düşünenler düşüncelerini kontrol etmek için konu alanları arasındaki keyfi ayrımlara izin vermez. Alanların üstünde kalan sorunları düşünürken birçok konu alanından ilişkili kavramları, bilgileri ve içgörülerini analiz için bir araya getirirler. Bir konu alanını anlamak için başka bir konu alanındaki içgörülerden yararlanırlar.

15) Soru sorma: Eleştirel düşünenler, karşılarındakileri küçük düşürmeden onların düşüncelerini geliştirmelerine yardımcı olarak veya değerlendirmeye başlangıç olarak, karşılarındakinin düşündüklerini öğrenmek için farklı soru sorma teknikleri kullanır. Yeni bir görüş ile karşılaştıklarında onu anlamak, kendi deneyimleri ile ilişkilendirmek ve doğurgularını, sonuçlarını ve değerini tanımlamak isterler. Eleştirel düşünenler sorgulanmaktan rahatsızlık duymaz, kırılmaz, şaşırmaz ve korkmaz. İyi sorulmuş soruların tümünü, düşünce deseni geliştirmek için bir fırsat olarak kabul edip içtenlikle karşılarlar.

16) Diyalogsal düşünme: Diyalogsal düşünme, bir diyalog içinde veya farklı görüşler, bilişsel alanlar ya da kaynaklar arasında yer alan karşılıklı görüş alış verişini kapsayan bir düşünme biçimidir. Eleştirel düşünenler, kavram ve sorunları diğer kavram ve sorunlar ile ilişkilendirmek istediklerinde, inceleme diyalogları, düşünce önerme, düşüncelerin köklerini araştırma, konu alanı içgörülerini ve kanıtları göz önüne alma ile içi içe olur. Düşünmeye başladığımızda gerek içsel konuşma olarak, gerekse yüksek sesle düşünerek diyalogları kullanırız. Eleştirel düşünme becerilerinin diyalog yaklaşımı ile bütünleştirilmesi verimli sonuçlar elde edilmesini sağlar. Sokratik sorgulama diyalogsal düşünmenin bir biçimidir.

17) Diyalektik düşünme: Diyalektik düşünme karşıt görüşlerin zayıf ve güçlü yönlerini sınamak için işe koşulan diyalogsal düşünme anlamına gelir. Mahkeme duruşmaları ve tartışmalar biçim ve amaç açısından diyalektiktir. Görüşleri keşfetmeye başlar başlamaz, görüşler arasındaki çatışmalar ve tutarsızlıklar olduğunu görürüz. Düşünmemizi işe koşmamız gerekirse, karşıt görüşlerden hangisini geçici olarak kabul, hangisini reddedeceğimizi, karşıt görüşlerin güçlü ve zayıf yönlerini ve de bu görüşleri nasıl uzlaştırabileceğimizi sorgulamamız gerekir. Diyalektik düşünme sürecinde eleştirel düşünenler, eleştirel makro stratejileri yerinde ve uygun bir biçimde kullanabilir.

2.1.1.3. Bilişsel stratejiler – mikro beceriler

Biliş, zihnin herhangi bir durumu, olayı veya bilgiyi anlama ve anlamlandırma amacıyla yaptığı etkinlikleri içerdiği söylenebilir. Bu bağlamda bilişsel stratejilerdeki mikro değerlendirmeler, daha spesifik değerlendirmelerin yapıldığı ve özele indirgenmiş ayrıntılı değerlendirme amaçlı geliştirilen stratejileri içerdiği söylenebilir. Aşağıda bunlar maddeler halinde verilmiştir.

1) Gerçek uygulama ile idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme: Öze dönük ve sosyal ilerleme, eleştirel düşünmenin önceden tahmin edilen değerleridir; Bu nedenle eleştirel düşünme kendimizi ve diğer bireyleri doğru olarak anlamamız çabasını gerektirir. Bu da gerçek ile idealler arasındaki ayrımın farkında olmayı gerektirir. Tarafsız düşünen gerçeğe ve tutarlılığa değer verir ve bu nedenle, ideal ile gerçek

arasındaki ayırımı en aza indirmeye çalışır. İdeallerin olgular ile karıştırılması yapılması gerekenleri gerçekleştirmemize engel olur. Bu strateji “zihinsel iyi niyet geliştirme” ile sıkı sıkıya bağlantılıdır.

2) Eleştirel sözcük dağarcığı kullanma: Eleştirel düşünmenin önemli koşullarından biri düşünme hakkında düşünme yeteneğidir. Bu da ilgiyi “bilis ötesine” çekmektedir. Eleştirel düşünmenin olası tanımlarından biri şudur: Eleştirel düşünme, düşünmenizi daha iyi, daha açık, daha doğru ve daha tarafsız bir hale getirmek için düşünürken, düşünmeniz hakkında düşünme sanatıdır. Düşünmemiz hakkında düşünmemizi sağlayan sözcük dağarcığı şu terimlerden oluşmaktadır: Sayıltı, vardama, sonuca varma, ölçütler, görüngen, görüş, ilişki, sorun, anlamlandırma, çift anlamlılık, karşı koyma, destekleme, yanlılık, kanıtlama, algılama, çelişki, güvenilirlik, kanıt, yorumlama ve ayırt etme.

3) Önemli benzerliklere ve farklılıklara dikkat etme: Eleştirel düşünmeyenler anlamlı benzerlik ve farklılıkları göz ardı eder. Yüzeysel olarak benzer olan şeyler önemli derecede farklı veya yüzeysel olarak farklı olanlar da özünde farklı olabilir. Sadece gözlem ve uslamlama becerilerimizi yüksek bir noktaya getirerek anlamlı benzerlik ve farklılıklara duyarlı hale gelebiliriz.

4) Varsayımları inceleme ve değerlendirme: Eleştirel düşünenler gerçeğe ve güçlü uslamlamaya tutkundur. Bu nedenle yanlış varsayımları arayıp bulmak ve reddetmek için zihinsel cesarete sahiptirler. Herkesin bir takım şüpheli sayılıtlar geliştirdiklerini bilirler. Alternatif sayılıtları göz önüne alırlar. Bağımsız düşünenler sayılıtları kendileri için değerlendirir ve diğerlerinin sayılıtlarını kolayca kabul etmez; hatta tanıdıkları kişiler tarafından ileri sürülen varsayımları bile kolayca kabul etmezler.

5) İlgili olmayan olgulardan ilgili olanları ayırt etme: Eleştirel düşünme sorunla ilişkili ve ilişkili olmayan olgular arasındaki ayırımı duyarlı olmayı gerektirir. Eleştirel düşünenler, dikkatlerini sorun ile ilişkili olgular üzerinde toplar ve ilişkisiz olguların sonuç çıkarma sürecinde etkili olmasına olanak tanımaz. Ayrıca, bir olgunun soruna göre ilişkisiz veya ilişkili olduğunu bilirler. Bir problem ile ilişkisi olan bilgi bir diğer problemle de ilişkili olmayabilir.

6) Akılcı çıkarımlar, kestirmeler veya yorumlar oluşturma: Eleştirel düşünme gözlemi ve bilgiyi temel alan güvenilir sonuçlara varma yeteneğini içerir. Eleştirel düşünenler gözlemlerini sonuçlarından ayırır. Olguların neyi ima ettiğini anlamak için o olguların ilerisini araştırırlar. Eleştirel düşünenler, insanların doğal olarak kendi benmerkezci veya toplum merkezci dünya görüşlerini destekleyen çıkarımlarda bulunma eğilimi içinde olduklarının farkındadır; bu nedenle kendi ilgi ve çıkarları söz konusu olduğunda, ortaya koydukları çıkarımları dikkatlice değerlendirirler. Her yorumun bir çıkarımı temel aldığı ve bizim de içinde bulunduğumuz durumları yorumladığımız hiçbir zaman unutulmamalıdır.

7) Kanıtları ve iddia edilen olguları değerlendirme: Eleştirel düşünenler, usamlama sürecinin parçalarını incelemek ve değerlendirmek için bu süreci parçalara ayırır. Sonuçlara ulaşmada temel aldıkları kanıtların bilincindedirler. İfade edilmemiş, bilinmeyen nedenlerin aktarılamayacağını ve irdelenemeyeceğini bilirler. Kanıt olarak önerilen her şey kabul edilmemelidir. Kanıtlar ve gerçeğe ilişkin iddialar irdelenmeli ve değerlendirilmelidir. Kanıt tam veya eksik, kabul edilebilir veya şüpheli, hatta yanlış bile olabilir.

8) Çelişkileri fark etme: Tutarlılık eleştirel düşünenleri tanımlayan temel bir özelliklerden biridir. Eleştirel düşünenler kendi inançlarındaki çelişkileri ortadan kaldırmak için uğraşırlar ve diğer görüşlerdeki çelişkilerden kuşku duyarlar. Eleştirel düşünenler karşıt görüşlerin çeliştiği noktaları kesin olarak ayırt edebilir.

9) Doğurguları ve sonuçları keşfetme: Eleştirel düşünenler ifadeleri kavrayabilir, doğurgularını tanıyabilir ve anlamlarını eksiksiz anlayabilir. Bir ifadeyi kabul etmenin onun doğurgularını da kabul etmek anlamına geldiğini bilirler. Hem doğurguları hem de sonuçları uzun uzadıya araştırırlar. Eylem ya da politikalarla ilişkili inançları düşünürken, bu inançlarla hareket etmenin sonuçlarının da ne olacağını hesaba katarlar. Görüldüğü gibi, Paul ve arkadaşları eleştirel düşünme stratejilerini üç gruba ayırmaktadır. Bunlar: Duyuşsal stratejiler, bilişsel stratejiler makro yetenekler ve bilişsel stratejiler mikro becerilerdir. Bu stratejiler birbirinden bağımsızdır. Duyuşsal stratejiler bağımsız düşünmeyi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Makro beceriler, düşünmeyi gerektiren ve düşüncenin genişletilmiş ardışıklığı içinde farklı temel

becerileri örgütlenme sürecidir. Mikro beceriler ise, bütünü göz ardı etmeden parçaları saptama ve ifadeyi bütünü içinde anlamlandırma becerileri olarak gözükmemektedir.

Gerek duyuşsal gerekse de bilişsel anlamda eleştirel düşünceye ilişkin çok geniş bir alana yayılmış stratejilerden söz etmek mümkündür. Ancak bu stratejilerin bireylere eleştirel düşünmeyi kazandıracak bir reçete olduğunu iddia etmek çok gerçekçi görünmemektedir. Çünkü eleştirel düşünmenin anlık olmaktan çok süreçsel ve birikimsel (kümülatif) bir niteliğe işaret ettiği iddia edilebilir.

2.1.2. Eleştirel Düşünme Süreci

Literatür incelendiğinde eleştirel düşünmenin bir süreç gerektirdiği üzerinde durulmuştur. Eleştirel düşünme süreçleri hakkında çeşitli görüşlerin olduğu görülmektedir. Bunlara bakıldığında:

Kazancı (1989, 11) eleştirel düşünme sürecini beş aşamalı olarak açıklar. Sorunu tanımlama, denence kurma, denenceyi test etme, çıkarsam ve bu aşamaların sonucunda bir yargıya ulaşma şeklinde açıklar.

Decaroly' e göre ise eleştirel düşünmede yedi aşama söz konusudur. Bunların her birinin birbirinin tamamlayıcısı olarak birbirlerini takip ettiğini belirtir ve aşağıdaki gibi açıklar (Kaya, 1997):

1.Tanımlama: Sorunun tanımlanıp ifade edilesi ve sorunun tanımlanması sırasında ortaya çıkan deyim ve anlatımlar üzerinde fikir birliği sağlanması, anlamın açık ve seçik biçimde dönüştürülmesi ve ölçütlerin saptanması tanımlama aşamasını oluşturur.

2.Denence Kurma: Bu aşama akıl yürütme, seçenekler arama, mantıklı doğrular açıklama ve denence ile ilgili düşünme becerilerinden oluşur.

3.Bilgi Toplama: Bu aşamada ihtiyaç duyulan bilgiler saptanır, toplanır, uygun olanlar seçilerek alınır.

4.Yorumlama, genelleme: Var olan olgular yorumlanır, karşılaştırmalar yapılır. Varılan sonuç ve yorumlara ters düşebilecek olgular araştırılır. Bu aşamada ayrıca kanıtlara dayalı olarak genellemeler yapılır, geçerliği doğru çıkarsamalarda bulunulur, taraflılık olup olmadığı kontrol edilir.

5.Akıl yürütme: Bu aşamada akıl yürütme ile ilgili hatalar araştırılır, bireyin kendisi ve başkalarının ileri sürülen fikirleri destekleyici kanıtlar bulunur, mantıklı sonuçlar çıkarılır, gizli sayıtların varlığı araştırılır, mevcut değerler gözden geçirilir. Sonuçları destekleyici ek bilgiler toplanır, sebep-sonuç ilişkileri saptanır ve mantıksal ilişkiler belirlenir.

6.Değerlendirme: Ölçüt ya da standartlara göre değerlendirme yapılır, tartışmaların geçerliği saptanır, olgular ve kanıtlar birbirinden ayırt edilir, ifadelerin doğruluğu saptanır ve uygun olup olmadığı hakkında karara varılarak değerlendirilir.

7.Uygulama: Tümevarım yöntemleri kullanılarak yargılar test edilir, genellemeler uygulanır.

Eleştirel düşünme süreçlerinin bilimsel anlamda problem çözme aşamalarına benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Ancak eleştirel düşünmenin sınırını bilimsel problem çözme aşamalarındaki gibi salt olgusal olaylar belirlemez. Bu nedenle eleştirel düşünmeye metodolojik bir belirleme, onu bir çelişkiye itmek olarak yorumlanabilir.

2.1.3. Eleştirel Düşünmenin Özellikleri

Eleştirel düşünmenin birtakım özellikleri vardır. Bu özelliklere arasında göze ilk çarpan eleştirel düşünmenin, yansıtıcı olduğu, standartlar içerdiği, gerçekçi olduğu ve mantıklı olmayı gerektirdiği söylenebilir. Aşağıda bunlar kısaca açıklanmıştır.

Eleştirel Düşünce Yansıtıcıdır. Eleştirel düşünme, sadece düşünmekten farklıdır. Çünkü eleştirel düşünme kendi düşünmeniz üzerinde de düşünmez. Her bir görüş bir düşünme örneğidir; ama eleştirel düşünme olmak zorunda da değildir. Eleştirel

düşünme ancak kişi kendi düşünmesi üzerinde yansıtma (refleksion) yaptığında ortaya çıkar.

Eleştirel Düşünme Standartlar İçerir. Eleştirel düşünme sadece düşünme için bir ölçüt olabilir. Çünkü kişi yanlış veya kopuk bir biçimde düşünebilir. Doğruluk, alakalı olma ve derinlik birer ölçüttür. Düşünmenin eleştirel olabilmesi için mantıklı olma ölçütüne uyması gerekir.

Eleştirel Düşünme Gerçekçidir. Eleştirel düşünce özünde gerçek problemler hakkında düşünmektir. Eleştirel düşünce insanın inandığı ve yaptıklarının ötesindedir. Yani iyi bir karar almayla alakalıdır. Gerçek problemler genelde karmaşıktır. Çoğunlukla açık olmayan dağınık sorunlar vardır. Bu sorunları netleştirmek ve arıtmak onlarla ilgili düşünmenin bir parçasıdır. Genelde tek bir doğru cevapları yoktur. Ama yanlış cevapları hatta felaket getirecek yanlış cevapları vardır. Örneğin, insanların evlenebileceği tek bir doğru insan olmayabilir ama seçilmesi kesinlikle felaket getirecek insanlar vardır.

Eleştirel Düşünme Mantıklı Olmayı Gerektirir. Mantıklı düşünmenin kesin kuralları yoktur. Mantıklı düşünüldüğünü garanti eden kesin kurallar da yoktur. Sadece izlenecek yollar, “kurallar” vardır. Yapılması gereken bu yolların düşünceli bir biçimde izlenmesidir. Düşünmenin eleştirel olabilmesi için mantıklı olması gerekir. Eleştirel düşünme araba kullanmaya benzetilebilir. İyi araba kullanmak için kurallar vardır ama bu kuralları iyi bilmek kişiyi iyi şoför yapmaz. İyi şoför olmak için kuralları mantıklı bir şekilde uygulamak gerekir. Yani hangi şeritte gideceğinizi bilmek yeterli olmayabilir, yağmurlu havada ya da ani bir durumda nasıl iyi davranacağınızı bilmek önemlidir. Kuralları mantığımızı değerlendirmek için kullanmaktansa, mantığımızı kuralları değerlendirmek için kullanmalıyız.

2.1.4. Eleştirel Düşünmenin Unsurları

Tam ve gerçek eleştirel düşünmenin üç parçası vardır. İlk olarak eleştirel düşünme soru sormayı içerir. Cevaplanması gereken sorular, iyi sorular, konunun özüne giden sorular olmayı gerektir. İkinci olarak eleştirel düşünme bu soruların mantığını

kavrayarak çözmeye çalışmayı içerir. Soruların cevaplarını çözümlmek sorular cevaplamanın diğer biçiminden farklıdır. Cevap olsun diye verdiğimiz ve hakkında düşünmediğimiz bir cevap vermektan farklıdır. Aynı zamanda aklımıza gelen ilk cevabı verip daha sonra da tüm gücümüzle cevabımızı savunmaktan da farklıdır. Üçüncü olarak eleştirel düşünce mantığımızın sonuçlarına inanmayı içerir. Aşağıda bu üç parça açıklanmıştır (Nosich, 2012: 5-13).

2.1.4.1. Soruları sorma

Bir problem ortaya koymak bir soru sormaktır. Bu yüzden eleştirel bir biçimde nasıl düşünüleceğini öğrenmenin temel parçası kendinize sorular sormayı ve problemler ortaya koymayı gerektirir. Bu da ifade edilmesi gereken sorular ve problemlerin olduğunu fark etmek anlamına gelir. Genellikle bu, eleştirel düşünmenin en zor bölümüdür.

2.1.4.2. Çözümlmek

Genellikle, insanlar sorular sorup onlar hakkında düşünüp çözüm bulmak yerine, sorunlar hakkında sorular sorup üzölmekte, kendilerine eziyet etmektedirler. Aslında sadece sorular sormak yetmez onlara cevaplar aramak gerekir. Diğer taraftan, soruları cevaplamaya çalışmanın birçok eleştirel olmayan yolu vardır. Bunların çok fazla mantığa ihtiyacı yoktur. Sözelimi, birisine sorabilirsiniz, yetiştirildiğiniz biçimde cevaplayabilirsiniz, kolay bulabileceğiniz halde bilgiyi aramadan cevaplayabilir ya da kişiliğinize göre yanıtlar ve ya aklınıza ilk gelen şekilde cevaplayabilirsiniz. Örneğin, bir tartışma oturumu doğrudan bir eleştirel düşünme örneği değildir. Tartışmalarda genellikle her bir katılımcı inandığı şeyi söyler ve bu tartışmanın sonudur. Mantıklı bir tartışmada ise dinlemek konuşmak kadar önemlidir. Katılımcılar diğer katılımcıların düşüncelerinin ardındaki sebepleri anlamaya çalışır ve ifade edilen görüşlerin hem güçlü hem de zayıf yönlerini belirlemeye çalışır. Çözümlmek kendi başına sebepler bazında sonuçlar çıkarmaktır.

2.1.4.3. Sonuçlara inanmak

Eleştirel düşünme, en yoğun biçimde, inanmayla sonlanır. Bununla beraber bu son basamağı yapmak her zaman kolay değildir. Kişi olayı mantıklı bir şekilde saktuktan sonra bile, adil olmayan bir muamele gördüğü hissine sahip olabilir ve hala adil olmayan bir şekilde muamele gördüğünden şüphe edebilir. Sonuçlara inanmak eleştirel düşünmenin zorlu bir testi veya ölçütüdür. Eğer birtakım şeyleri bir mantık çerçevesine oturttuysanız ve bir sonuca ulaştıysanız ve hala ona gerçekten inandığınızı görüyorsanız, bu oluşturduğunuz mantığın tam olmadığını gösterir. Muhtemelen önemli faktörler eksiktir ve bu faktörler, sonuçları içselleştirmeye karşı direnç göstermenize neden olan faktörlerdir. Örneğin; insanlar sigara içmenin zararlı olduğunu bilirler ama buna rağmen içmeye devam ederler. Bu onların eleştirel düşünemedikleri anlamına mı gelir? Evet, bu durum eleştirel düşünme hatasıdır. Sigara içen kişi, sigaranın kendisine zarar veremeyeceğini ya da sigarayı o an bırakmanın önemli olmadığı gibi baskın bir geçmiş inanişaya sahip olduğu gibi inanişlarla bu mantıksal hataya düşmüş olabilir. Benzer biçimde bazı insanlar hiç ölmeyeceğini düşünür. İnkâr ile eleştirel düşünme arasında ince bir bağ vardır.

Bazı soyut kavramların özelliklerini vererek tanımlamak oldukça güçtür. Bu nedenle bu tür kavramların anlaşılabilirliğini artırmak için kavramın ne olduğundan değil de ne olmadığından hareket etmek daha kolay olabilmektedir. Tıpkı bilimsel bir savı doğrulamaya çalışmaktansa yanlışlama yoluna gitmenin daha makul ve kolay olması gibi. Çalışmanın şu ana kadarki bölümünde genelde eleştirel düşünmeyi olumlu yapan özelliklerden söz edildiği belirtilebilir. Ancak eleştirel düşünmenin ne olmadığı tartışılması konunun anlaşılabilirliği bakımından önemli görülmektedir.

2.1.5. Eleştirel Düşünme Ne Değildir?

Eleştirel düşünmeyle ilgili birtakım yanlış anlamalar vardır. Bu yanlış anlamalar insanların eleştirel düşünme anlayışını bir kenara atabilir veya düşünme becerisini geliştirme biçimini etkileyebilir. Aşağıda eleştirel düşüncenin ne olmadığı açıklanmıştır (Nosich, 2012: 13-27).

2.1.5.1. Eleştirel düşünme ve negatiflik

Eleştirel kelimesi genellikle olumsuz bir çağrışım yapar. “Eleştirel bir insan” birçok hata bulan kişidir. Birisini eleştirmek genellikle olumsuz bir şey söylemek anlamına gelir gibi negatif düşünceler vardır. Oysa eleştirel düşünce negatif değildir. Fakat “eleştirel düşünme” deki eleştiri kelimesi aslında hiçbir olumsuz anlam taşımaz. Kriter kelimesiyle alakalıdır, mantıklılık üst kriterlerini karşılayan düşünme manasına gelmektedir. Eleştirel düşünmeyi öğrenmek olaylara derinliğine bakmayı öğrenmektir ve iyi bir şekilde, doğru bir biçimde, açık bir yol, yeterli ve mantıklı bakabilmektir.

Olumsuzluğun bir diğer yönü de göz önünde bulundurulmalıdır. Bazen negatif geribildirime yönelik hassasiyet, eleştirel düşünmeye yol açabilir. Kişiye karşı acımasız belki de haksız bir yargıda bulunulabilir. Yapılan değerlendirmeler, sertlik veya aşırı genellemeler bakımından sınıflandırılabilir. Bu durumlarda elde kalacak olan sadece çalışmaya yönelik değerlendirmeler olacaktır. Yapılan yargılamalar gözü kör etmediğinden dolayı da ondan ne alınacağına da karar verilebilir. Bir başkası hakkında bir şeyler öğrenilebilir fakat aynı zamanda yapılan çalışma ve düşünme şekli hakkında da bir şeyler öğrenilebilir.

2.1.5.2. Eleştirel düşünme ve duygular

Eleştirel düşünme hakkındaki en yaygın görüşlerden bir tanesi ve de en zararlı olanı, eleştirel düşünmenin bir biçimde duygulara karşı olduğudur. Bu görüşe göre eleştirel olarak düşünmenin en iyi yolu duygulardan uzak durmak ve eğer duygular ortaya çıkarsa, onları bir kenara bırakmak, onların varılan sonuçları değerlendirmesine izin vermemektir. Bunu yapan kişi katı bir şekilde mantıkçı ve “mantıklı” olmak uğruna duygularını bir kenara bırakan kişidir. Bu, var olan en yanlış yönlendirici görüşlerden bir tanesidir ve en çok zarar verenidir; çünkü içinde bir nebze de olsa duygusallık vardır. Eleştirel düşünme duygusuz düşünme değildir. Bazı duygular eleştirel düşünmenin önünde engel teşkil ederler. Örneğin, hırs ve panik bu duyguların başında gelir. İnsanlar hırslandıklarında bir konu hakkında açık bir biçimde düşünceleri oldukça zordur. Fakat bunun tam tersi şekilde, bazı duygu temelli durumlar eleştirel düşünmeye aslında yardımcı olabilmektedir. Gerçeğe olan aşk, keşfetme heyecanı,

bilginin ön yargılı bir biçimde sunulmasına karşı duyulan öfke olumlu birer duygu temelli durumdur. Eleştirel düşünmenin ne olmadığı aslında eleştirel düşünmenin önündeki engellerle doğrudan ilişkilidir.

İnsanların düşünme tarzı, içinde buldukları çevreye bir uyumdur. Düşünme tarzı kişinin etrafında olup bitenleri anlamlandırmak için geliştirdiği formlardır. Her insan için bu düşünme tarzı değişkendir. İçinde yaşanan dünyanın birçok yönü, daha eleştirel bir şekilde düşünmeyi öğrenmenin önünde engeldir. Haber kaynakları (filmler, televizyon programları, reklamlar, dergiler), ya hep ya hiç düşüncesi, bize karşı onlar düşüncesi, kamplaşmalar, basmakalıplık, korkular, eleştirel düşünmeden vazgeçiren bazı eğitimsel uygulamalar, benmerkezcilik, önceki karar ve kişisel deneyimler gibi nedenler eleştirel düşünmenin önündeki engeller olarak belirtilebilir.

Eleştirel düşünme ile demokrasi kültürü arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir. Özden (1998, 86-87) bu ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır.

“Bireyler okul yıllarında eleştirel düşünme yeteneğini kazandıklarında dinledikleri konuşmacının kanaatlerini, varsayımlarını ve iddialarını ayırt edebilecekler, konuşmada açıklığa kavuşmayan noktaları ve argümanın eksik kalan kısımlarını görebilecekler ve tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu değerlendirebileceklerdir.”

... Sağlıklı bir demokrasi için eleştirel düşünmeyi bilen ve “bütünü” gören çoğunluk vazgeçilmez bir ön koşuldur. Demokrasinin en önemli yönlerinden olan kamuoyu, eleştirel düşünebilen, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen, olayları ve eşyayı kendi bakış açılarına göre değerlendirebilen kişilerce oluşturulur.”

Eğitim kurumlarına eleştirel düşünme biçiminin yerleşmesi, sisteminin demokratikleşmesinde gerek yönetim kadroları gerekse de öğretmen ve diğer personeller arasında demokrasi kültürünün yaygın hale gelmesinde çeşitli katkılar sunabilir. Demokrasi kültürünün öğrenci ve veliler yoluyla topluma yansıtılması, toplumsal gelişme ve ilerlemeye çeşitli katkılar sağlayabilir.

Bir bütün olarak bakıldığında eleştirel düşünce okulda veliler, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında demokrasi bilincinin yayılmasına yardımcı olacak, özgür düşüncenin, sorgulamanın, anlama çabasının ve bilimsel bir tavrın eğitim

kurumlarının kendilerini ifade etme biçimi olarak ortaya çıkmasına katkı sunabilir. Öğrenci ve eğitim kurumlarına eleştirel bir anlayışın yerleşmesi sürekli bir anlama çabasını doğuracak, daha iyi fikirlerin doğmasını sağlayacak, örgütün sürekli kendini yenileyen ve gelişen bir anlayışa evrilmelerini sağlayacaktır.

Sonuç olarak Doğanay'ın da (2000, 173) belirttiği gibi, demokrat, kendine sahip olabilen, sorunlara eleştirel bakabilen çağın gerektirdiği sorunları çözebilen ve yaratıcı insanların eğitiminin, var olan bilgilerin sorgulanmadan ezberlenmesini öngören bir yaklaşımla yapılamayacaktır. Eğitim sistemine düşen temel görevlerden biri, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen bireylerin yetiştirilmesidir. Eğitimin temel amacı, “eski kuşakların yaptıklarını yalnızca tekrar eden değil, yeni şeyler yapabilme gücünde olan insanları yetiştirmektir.”

Eğitimdeki bu kuşakların yetişmesinde öğretmenlik mesleği açısından eleştirel düşünme yeteneğinin önemli olduğu düşünüldüğünde (Yetim ve Göktaş, 2004; Yapıcı, 2007; Aslan, 2003; Erdoğan ve Uşak, 2005), eğitimcilerin yüksek derecede eleştirel düşünebilmeleri, okul ortamında yönetici ve okul müdürünün eleştirel düşünmeyi referans alan bir anlayışla yönetsel çalışmalarını devam ettirmeleri önemlidir. Okul müdürünün eleştirel referansların yer aldığı eleştirel bir liderlik anlayışıyla okulu yönetmesi, öğretmenin ise sınıfta eleştirel liderlik davranışları sergilemeleri eleştirel düşüncenin yaygınlaşmasına ve öğrenciler tarafından içselleştirilmesine çeşitli katkılar sağlayacaktır. Bu anlayış eğitim örgütlerini dogmatik ezberci bir anlayıştan bilimsel, sorgulayıcı ve yaratıcı bir anlayışa öğrencilerin evirilmelerini sağlayabilir.

2.2. Liderlik

Ülkelerin ve kurumların en önemli varlığı; entelektüel sermayenin asıl unsuru olarak da adlandırılan liderlerdir. İçinde bulunduğumuz dönemde değişim hızı ve belirsizlik geçmişe göre hızla artmıştır. Dolayısıyla liderlik; değişimle ve değişimin getirdiği sorunlarla başa çıkmanın temel unsuru olarak çok daha önemli hale gelmiştir (Akçakaya, 2010, 2). İnsan her zaman yalnız başına gerçekleştiremeyeceği ihtiyaç ve çıkarlarını, benzer ihtiyaçları olan diğer insanlarla bir araya gelip grup oluşturarak

gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Eren,1993, 287). Bunun sonucunda da yöneten ve yönetilen olgusu ortaya çıkmıştır.

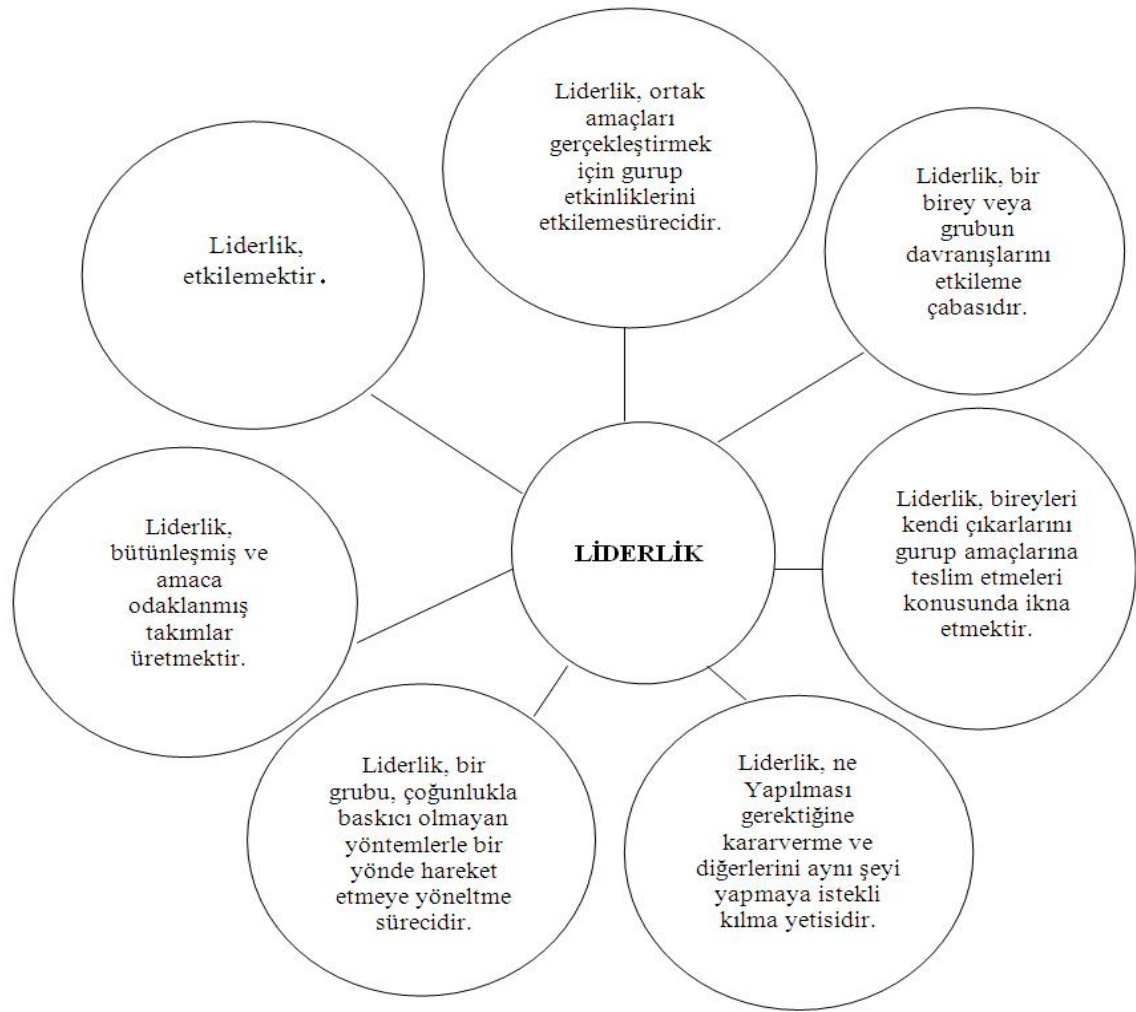
Liderlik konusunda çok değişik tanımlar yapılmıştır. Önemli görünenler ise aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Çelik, 2012, 1).

- Liderlik, grup etkinliklerini, grubun amaçlarına ulaşma doğrultusunda etkileme sürecidir (Bass, 1985).
- Liderlik, görüşleri, eylemleri ve eğilimleri etkileme yönlendirme ve yönetmedir (Bennis Nonus, 1985, 56).
- Liderlik, güçlü bir etkidir (Argyris, 1976, 227).
- Liderlik kendisini takip edenlerin düşünce ve eylemlerini etkileme doğrultusunda güç kullanmadır (Zaloznik, 1997, 267).

Liderlik eğitim yönetimi alanı göz önüne alınarak bakıldığında (Akçakaya, 2010, 8-9):

- Liderlik, resmi görev ya da dış çevrenin prestijini kullanmadan kişileri inandırma ya da yönlendirme yeteneğidir (Özçer, 1998).
- Liderlik, belli ortamlarda izleyenleri belirli amaçlara doğru birleştiren ve harekete geçiren davranışlardır(Can ve diğerler, 1995).
- Liderlik, mensup olduğu grubun amaçlarını belirleyen ve bu amaçların gerçekleşmesinde gruba en etkili biçimde yön verebilmedir (Baysal ve Tekcan,1998).
- Liderlik bir davranış olarak görülmekte iken lider kendisine yönetmek üzere statü verilen bireydir (Aydın, 2007, 290).

Liderlik için; okulun ilerlemesi, değişmesi ve gelişmesinde müdürlerin yetenekleri ve yeterlikleri önemli bir unsur olarak değerlendirilir ve bu nedenle liderlik genellikle müdürlerle birlikte düşünülmektedir (Begley, 2001; Beycioğlu ve Aslan, 2007; Clarke, 2000; Hallinger ve Leithwood, 1996; Lakomski, 2001; Oplatka, 2003; Spillane, 2003). Bunun yanında okul müdürleri, yenileme girişimlerinin anahtar unsurları olarak görüldüğünden dolayı müdürlerin geleneksel rolleri değişmektedir (Brown ve Rutherford, 1998; Fullan, 2000; Fullan, 2002; Harris, 2002; Harris, 2004).



Şekil 1. Bir Kavram Olarak Liderlik
(Kaynak: Şimşek, 2007: 154)

Araştırmacılar ve uzmanlar tarafından yapılan bazı liderlik tanımlarına şekil 1’de yer verilmiştir. (Fiedler, 1967; Argyris, 1976; Block, 1993; Bass ve Avolio, 1993; Kline ve House, 1995; akt: Şimşek, 2007, 154). Buna göre liderlik, örgütün diğer paydaşlarında istenilen başarı için gereken şevki oluşturmak ve kişilerin tutumunda

yeterli etkiye sahip olmaktır (Genç, 2007, 46). Yönetim alanında, yapılmış olan liderlik tanımlarının ortak vurgusu “Liderliğin, kendine atfedilen bazı özellikleri aracılığıyla hitap ettiği grup içinde etkileşimin sağlıklı bir biçimde kurulabilmesi ve grubu harekete geçirebilmesidir” (Eraslan, 2004) de denilebilir.

Liderlikle ilgili sadece tanımlar yazılacak olursa hacimli bir kitap çıkabilir. Genel olarak lider, kendisini izleyenleri yönlendiren, harekete veya pasif hale geçiren, onlara amaçlar belirleyen ve onları amaçlar doğrultusunda birleştiren, onlarla iletişim halinde olan liderlik davranış örüntülerini gösteren kişi şeklinde tanımlanabilir.

Yukarda liderle ilgili tanımlara bakıldığında liderin örgüt içinde ne denli etkin olduğu ve örgütte adeta kilit bir rol oynadığı görülmektedir. Örgüt içinde bu denli etkin olan lider nasıl davranır veya davranmalı üzerinde bu denli şey söylenirken; lider nasıl düşünmeliyi, örgüt üyeleriyle birlikte aktif bir zihin yapısına nasıl sahip olabiliri tartışmaya açmak faydalı olabilir. Bir durum üzerinde onlarca faktörün etkili olduğu, genel kabullerin etkisini kaybettiği, bugün için doğru kabul görülen bir şeyin yarın ters yüz olduğu bir dönemde (bilimsel çağda) örgüt ve lider nasıl düşünmelidir?

Liderlikle ilgili ortak bir tanımlamanın gelişmemesi örgütlerin içinde geliştiği küresel ortamda, örgütlerde sürekli değişme ve buna bağlı olarak da liderlerden beklenen işlevlerin sürekli değişmesi ile ilgilidir (Macbeath ve diğerleri, 1996: akt: Karip, 1998, 445). Bakıldığında elli yıl önceki bir örgüt ile altmış yıl önceki bir örgüt arasında çok fark görülemezken; günümüzdeki bir örgüt ile on yıl önceki bir örgüt arasında büyük bir farkın olduğu görülebilir. Bu durum küreselleşmenin getirdiği değişimin hızını gözler önüne sererken, yönetim ve liderlik alanlarında oluşan ihtiyaçları karşılama adına yeni çalışmaların yapılmasını zorunlu kıldığı söylenebilir.

21. yüzyılda küreselleşmenin yaygınlığını genel bir kabul olarak görüldüğü günümüzde, ihtiyaçların değişmesi, değişim ve yeniliğin zorunluluğunu kaçınılmaz kılmıştır. Bu nedenle liderlik stilleri gün geçtikçe artmakta, dün ihtiyaç olan liderlik stili bugün ya ihtiyaca karşılık verememekte ya da yanına yeni bir liderlik stili almak zorunda kalmaktadır. Bu durumun neredeyse bir döngü halini aldığı söylenebilir. Bu döngünün sağlam bir zemine oturtulması, başta örgüt lideri olmak üzere, yönetici ve

yönetim anlayışının düşünme biçimlerini gözden geçirmeleri, aktif bir aklın (zihin yapısının) işler kılınması gereklidir. Örgütün aktif bir akla kavuşması, lider ve yönetim kadrolarının eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri ile mümkün olabilirken bu bakış açısıyla olaylara geniş bir perspektiften bakabilir, analiz ve değerlendirme becerilerinin gelişmesine katkı sunabilir. Eleştirel düşünme becerisine kavuşan örgütlerin isabetli kararlar alma ihtimalleri artabilir, örgütün sağlam bir işleyişe kavuşması ve örgütün ömrünün uzamasına katkı sunabilir. Bu bakımdan okul lideri olarak bilinen okul müdürlerinin eleştirel düşünce ile liderliğin harmanlanması sonucunda oluşturulan eleştirel liderliği benimsemeleri örgütün geleceğe taşınmasına katkı sunabilir. Bu nedenle eleştirel liderlik günümüz modern örgütleri için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Önemi her geçen gün artan liderlik kavramı tarihin her devrinde var olmuştur (Eren, 2010, 435) ve eski çağlardan bu yana yönetim işlevinin olduğu her alanda farklı anlamlar yüklenmiş ve daima da önemli olarak görülen bir kavram olmayı başarmıştır (Tabak, Yalçınkaya ve Erkuş, 2009). Teknolojinin hızla geliştiği ve bilginin çok hızlı bir biçimde her yere yayıldığı günümüzde, örgütler bu değişime direnç gösterir ve bunu tehdit olarak algılayorsa örgütlerin yok olması veya büyük kayıplar yaşaması kaçınılmazdır. Bu durumda örgütün değişimi nasıl algıladığı önemlidir. Örgütün algısını belirlemede, örgütteki bireylerin değişime uyum sağlamasında ortaya çıkan ve önem kazanan en etkili unsur örgütün lideri ve onun bakış açısıdır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010; Leblebici, 2008; Tabak, A. vd., 2009). Bu tespitler örgüt için değişimin nedenli kaçınılmaz olduğunu ve bu değişimi pratiğe geçirecek bir liderlik anlayışının ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

2.2.1. Lider Kimdir?

Aydın'a göre liderlikle ilgili yapılan tanımlarda liderlikle lider arasında kesin bir ayırım genellikle yapılmamıştır. Liderlik olgusu ifade edilirken lider kavramı bu sürecin içine işlenmektedir. Oysa lider bir bireyi simgelerken, liderlik bir davranış olarak görülmektedir (akt: Çelik, 2012, 2).

Lider, içinde bulunduğu grubun bir üyesi olarak, grubun diğer üyeleri üzerinde olumlu etkide bulunan kişidir (Başaran, 1992, 53). Eren'e göre liderlik, liderin yaptığı şeylerle ilgili bir süreçtir. Lider ise başkalarını belirli amaçlar doğrultusunda davranışa sevk eden kişidir (akt: Beycioğlu,2009). Bursalioğlu'na (2000, 12) göre ise lider, “yeni bir toplum yapısı yaratmak, bu yapıya yön vermek, bu yapının birliği ve kişiliğini etkilemek, bu yapıyı sürdürebilmek, toplumu başarıya götürmek, toplumsal denge ve yeniliği bağdaştırabilmek, gerektiğinde toplum kalıpları dışına çıkabilmek” olarak tanımlanabilir.

2.2.2. Lider ile Yönetici Arasında Farklılıklar

Lider tanımları incelenirken lider ile yönetici arasındaki farklılıklarda yer verilmiştir. Lunenburg ve Ornstein'a (1991) göre yönetici mevcut politikayı sürdürmeye çalışırken liderin politika belirlemeye çalıştığı, Liderin bakış açısının oldukça geniş olduğunu buna karşın yöneticilerin arzu edilen sonuca ulaşma adına örgütsel yapı ve süreci biçimlendirmeye çalıştığını, yönetici ağacı düşünürken liderin ormanla ilgilendiğini söyler. (akt: Çelik, 2012, 2). Yani liderler, geniş bir vizyon arayışı içindeyken ve bununla ilgiliyken yönetici var olan durumla ilgilidir.

Aşağıda yönetici ile lider arasındaki farklar tablo halinde verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde liderin mevcut durumla yetinmediği, sürekli bir arayış içinde değişimi ve yeniliğe ulaşma adına farklı yaklaşımlar peşinde olurken yöneticinin ise var olan yapıyı muhafaza etme eğiliminde olduğu ve daha ilerisini düşünmediği söylenebilir.

Tablo 1: Yönetici-Lider Farkı

Yönetici	Lider
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mevcut durumla ilgilenir ✓ Karmaşıklığı çözmeye çalışır. ✓ İşleri doğru yapar. ✓ Yeterlilik üzerinde durur. ✓ Politikalar oluşturur. ✓ Olan biteni görür ve duyar. ✓ Çözümler bulur. ✓ Mevcut sorunlarla önceki sorunlar arasında benzerlikleri bulur. ✓ Başarılı bir çözümün tekrar işe yarayacağını düşünür. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gelecekteki durumla ilgilenir ✓ Belirsizliği çözmeye çalışır. ✓ Doğru işi yapar. ✓ Etkinlik üzerinde durur. ✓ Prensipler oluşturur. ✓ Hiçbir ses yokken duyar, karanlıkta görür. ✓ Problemleri belirler. ✓ Mevcut sorunlarla öncekiler arasında farklılıkları bulur. ✓ Değişik çözüm arayışlarına girişir.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Değişik çözüm arayışlarına girer. ✓ Nasıl ve ne zaman üzerinde durur. ✓ Bitiş çizgisine odaklanır. ✓ Taklitçidir. ✓ Mevcut durumu kabullenir. ✓ Devamlılığın peşindedir. ✓ Gelişime yoğunlaşır. ✓ Gücünü pozisyonundan alır. ✓ Teknik beceri sergiler. ✓ İzleme becerisi sergiler. ✓ Çalışan uyumuna önem verir. ✓ Taktik planlar geliştirir. ✓ Standart prosedürler belirler. ✓ Analitik karar verme eğilimindedir. ✓ Riske karşı tedbirlidir. ✓ Etkileşimsel iletişim biçimi uygular. ✓ Başarı anlayışı kalitede yatar. ✓ Karmaşadan uzak durur. ✓ Detayları planlar. ✓ Performans standartları oluşturur. ✓ Başarılı planlar izler. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uzun menzilli perspektife sahiptir. ✓ Neden üzerinde durur. ✓ Ufuk çizgisine odaklanır. ✓ Orijinaldir. ✓ Mevcut durumu sorgular. ✓ Değişikliğin peşindedir. ✓ Değişime yoğunlaşır. ✓ Gücünü kişisel etkiden alır. ✓ Vizyon satma becerisi sergiler. ✓ İkna becerisi sergiler. ✓ Çalışan bağlılığına önem verir. ✓ Stratejik planlar geliştirir. ✓ Politikalar belirler. ✓ Sezgileriyle karar verme eğilimindedir. ✓ Gerektiğinde risk alır. ✓ Dönüşümsel iletişim biçimi uygular. ✓ Başarı anlayışı çalışan katılımında yatar. ✓ Durağanlıktan uzak durur. ✓ Strateji ve vizyon geliştirir. ✓ Mükemmellik standartları oluşturur. ✓ Yeni trendlere göre planlar geliştirir.
--	---

Kaynak: Colvard, J. E., 2003, Managers vs. Leaders, www. Ebscohost.com, Hart ve diğerleri, 2005,22, The Sorts of Leadership; akt:Akçakaya, 2010,82.

2.2.3. Lider Davranış Tipleri

Liderlerin sergiledikleri liderlik davranışları ve bu konudaki başarıları, etkiledikleri grupların başarısını da beraberinde getirmiştir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Uygun bir liderlik tarzının seçimi hem bireysel hem de örgütsel amaçların başarılmasını sağlar (Balçık, 2002, 155). Boehnke ve diğerlerine göre (1999) liderlerin davranış biçimleri, üzerinde literatürde geniş bir araştırma konusu yapılmıştır. Yönetim literatüründe, lider davranış biçimleri üçe ayrılmıştır. Bunlar, “otokratik lider”, “demokratik (katılımcı) lider” ve “tam serbesti tanıyan (laissez-faire) lider” dir. (Akçakaya, 2010, 58). Aşağıda bu üç lider davranış tipine yer verilmiştir.

2.2.3.1. Otokratik Lider

Bu tip lider, örgütün diğer paydaşlarına danışmadan ve onları karar süreçlerine katmadan kararlar verir. Bu anlayıştaki lider kısa zamanda etkili sonuçlar almaya çalışsa bile uzun vadede örgütsel etkinlik bakımından doğru bir liderlik tipi değildir (Genç, 2007,27). Otoriter liderler, güç kaynağı olarak, ödül, ceza ve yasa mekanizmasını

kullanır. Bu tip liderler, görev yönelimlidirler. Ancak, örgüt iklimi yeterince iyi olmadığı için verimlilik düşüktür. Örgüt ikliminin kötü olması örgüt içi iletişimin istenilen düzeyde sağlanamamasından ve tüm yetkilerin tek elde toplanmış olmasından kaynaklandığı söylenebilir (Razi, 2002).

2.2.3.2. *Demokratik Lider*

Demokratik liderlik tipinde, otokratik liderlikte olduğu gibi merkezde toplanan bir otorite yoktur. Liderler, astlarını etkilemek için sürekli kontrol etme yerine uzmanlık ve ilgi gücünü kullanmayı tercih ederler. Demokratik liderler başarılı işleri takdir etme, katılımı sağlama, insana değer verme gibi davranışlarını gösterirler. Bu liderlik tarzında en belirgin özellik, faaliyetlerin lidersiz olarak gerçekleştirilebilmesidir. Ancak kararlar alınırken liderin varlığı kaçınılmazdır. Bu liderlik tarzının en önemli dezavantajı ise kararların ortak alınmasından ve tüm çalışanların fikrinin alınmasından kaynaklanan zaman kaybıdır. Bu tarz liderler acil durumlarda otokratik liderler gibi başarılı olamamaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008, 211). Bu tip liderlere göre ortalama insan için çalışmak, oyun oynamak kadar keyiflidir. Eğer insanlar doğru yönlendirilirse, yaratıcılıklarını örgütsel amaçlar doğrultusunda kullanabilir (Genç, 2007, 145). Bu anlamda demokratik lider, Y Teorisi'nin getirdiği anlayışla paralel oldukları söylenebilir.

2.2.3.3. *Serbesti Tanıyan (Laissez-Faire) Lider*

Bass, (1998) serbesti tanıyan liderler, önemli konular üzerinde fikirlerini belirtmeyip harekete geçmeyi düşünmezler, kararları uygulamak veya ertelemek konusunda başarısızdırlar, dönüt vermezler ve sorumluluktan kaçarak var olan otoritenin devam etmesine izin verirler. Bu anlayıştaki liderlikte liderlikten kaçınılır. Bu tip lider odasında oturan, mümkün olduğu kadarıyla az öğrenci ve çalışanla görüşen, ihtiyaçları ve öğrenci gelişimleriyle ilgilenmeyen ve her şeyin olduğu şekliyle devam etmesine izin veren bir yönetici tipidir (Hoy ve Miskel, 2010, 396).

Otokratik, demokratik ve serbesti tanıyan lider tipinin her birinin kendine ait özellikleri bulunmaktadır. Bu üç liderlik tiplerinin genel karakteristikleri özetlenerek, aralarında bir karşılaştırma yapabilmek amacıyla aşağıda tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 2. Otokratik- Katılımcı ve Serbestici Liderlerin Davranış Özellikleri

Otokratik Lider	Katılımcı Lider	Serbestici Lider
- Yönetici karar verir. Verdiği kararları bildirir.	-Yönetici değişmeye açık kararlar verir.	Yönetici kendisi tarafından belirlenen sınırlar içerisinde astların görev yapmasına izin verir.
- Yönetici verdiği kararların satışını yapar	Yönetici problemi ortaya koyar, bunlara ilişkin olarak astlardan bilgi ve öneri alarak karar verir.	
- Yönetici fikirler oluşturur ve soru sorulmasını ister.		
Yönetici Tarafından	Otorite ve Gücün Kullanılması	
	Astların Özgürlük Alanı	

Kaynak: Straub ve Attner, 1993:181; Akt: Buluç, 1998.

Tablo 2 incelendiğinde otokratik liderlik tipinde yetki ve gücün tamamının yöneticide olduğu, çalışanların özgürlüğüne bir sınırlama olduğu görülürken, demokratik lider tipinde otorite liderde olmasına karşın çalışanların da nispeten rahat oldukları görülmektedir. Serbest bırakıcı liderlikte ise çalışanların özgürlük alanı diğer liderlik davranış tiplerinin uygulandığı örgütlere göre çok fazla genişlemiştir. Bu tip liderlikte otoritenin liderde olmadığı söylenebilir.

2.2.4. Yeni Liderlik Yaklaşımları

Liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar 1950’li yıllardan sonra artmaya başlamıştır. Özellikle 1980’li yılların başında liderlikle ilgili yeni yaklaşımlar ortaya konulmuştur (Wu, 2009: akt: Şentürk, 2010).

2.2.4.1. Vizyoner Liderlik

Liderlik ve vizyon bir birini sarmalamakta ve iç içe geçerek bir birini bütünlemektedir. Vizyon olmadan bir kişinin liderliğinden söz etmek oldukça güçtür (Erçetin, 2000, 68). Vizyoner liderlik, insanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturabilme ve bunu iletebilme dayalıdır. Vizyoner liderlik, sorunlara küresel ve sezgisel bakan, yakın çevresinin üstüne çıkarak geniş ufukları

gözleyen kişidir. Vizyoner lider astları için daima ilham kaynağı olan liderdir (Erdoğan, 2008, 57).

Vizyon, örgütün geleceğine ışık tutan, adeta temel bir yasa oluşturur. Bunların tümü yönetim yönetim faaliyetlerini yönlendirerek gelecek için rehber görevi görür ve birçok düzenleme bu doğrultuda gerçekleştirilir. Hedeflere ulaşılması konusundaki ilkeler, vizyon sayesinde ortaya konur (Ouigley,1998; akt: Ocak, 2014).

Vizyoner lider, geleceğe yeni bir bakış açısıyla bakabilir ve bu yeni bakış açısını üstün bir yetenekle analiz ve sentez edebilir. Vizyoner lider, vizyonu örgütün bütün kademelerine başarıyla iletebilir ve kurumsallaştırabilir. Bu lider sadece güce sahip değildir, düşünceleriyle kendini izleyenleri etkileyebilir. Örgütün, nasıl olmak istiyoruz sorusunu vizyona dayalı olarak anlayabiliriz. Bu soru ise bugün vizyonla nasıl bir psikolojik sözleşme yapabiliriz sorusuyla yakından ilgilidir. Bir vizyonun örgütsel yaşamda kurumsallaşması, emirlerle ya da baskıyla gerçekleşmez. Vizyon daha çok bir ikna sözleşme sidir; işgörenler ve örgüt tarafından doğru algılanan ve zamanlaması doğru olan, işgörenlerde coşku ve bağlılık oluşturan bir sözleşmedir (Bennis, 1996, s. 60: akt: Çelik, 2012, 170; Çelik, 1997).

2.2.4.2. Etik (Moral) Liderlik

Etik liderlik, belirli etik değerlere ve ilkelere ön planda sahip olmaya dayalı olan liderlik yaklaşımıdır. Etik liderliğin gösterilebilmesi için ortamın uygun olması ve lideri izleyenlerin de aynı değerleri ve ilkeleri benimsemesi gerekir (Erdoğan, 2008, 58).

Greenfield (1991), moral lideri öğretmenler üzerinde güçlü bir etki oluşturan, kendisine ve işine yönelik olarak moral bir bakış açısına sahip olan ve öğretmenlerin iş amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım eden kişi olarak tanımlanmaktadır. Sergiovanni (1992), ise moral ya da etik liderliği moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçim şeklinde tanımlamaktadır. Moral liderliğin en belirgin özelliği liderliğin güç kaynağının moral güce dayanmasıdır (akt: Çelik,2012, 90).

2.2.4.3. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik

Dönüşümcü liderlik kavramının Burns'un çalışmasıyla birlikte ortaya çıktığı söylenmektedir. Daha sonra da pek çok araştırmacı bu kavram üzerinde durmuştur. Bu araştırmacılardan olan Peters ve Waterman dönüşümcü lideri mükemmellikle eşdeğer tutarken Bass ise dönüşümcü lideri karizma ile tanımlamıştır. Bunun yanında dönüşümcü liderlikle ilgili göz ardı edilmemesi gereken gerçeğin ise dönüşümcü liderliğin, astların ve liderin; moral, motivasyon açısından birbirlerini yüksek seviyeye çıkartmaları olduğu vurgulanmıştır (Eraslan, 2004, 5).

Bass'ın, Burns'un teorisine dayanarak yaptığı çalışmaların temellerini oluşturur. Ona göre, dönüşümcü liderliği oluşturan dört davranış bileşeni vardır. Bunlar karizma, esin, entelektüel teşvik ve bireysel ilgidir. Bu davranışlar takipçileri olumlu yönde etkiler ve sadece güvence veren "bir görevi yapmak" yerine başarı ve kendini geliştirme duygusunun motivasyonu ile olabileceklerinin en iyisi olmalarını sağlar (Owen, Hodgson ve Gazzard, 2011, 317, 318).

Dönüşümcü liderlikte, örgütün iç çevresinin denetim ve iç güdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderliğe ihtiyaç duymaktadır (Çelik, 1998). Dönüşümcü liderlik organizasyonları içinde buldukları halden gelecekteki hale götürür; erişmek istedikleri hayaller yaratır, çalışanların içinde değişime istekle bağlılık doğurur; enerji kaynaklarını harekete geçirerek yeni kültür ve stratejiler yaratır (Balekoğlu, 1992, 98).

2.2.4.4. Öğretimsel Liderlik

Genel olarak öğretim liderliği okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir. Öğretim liderliğinin diğer liderlik kavramlarından ayrılan en önemli yönü, okuldaki öğrenme öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Buna göre öğretim liderliği, okulda öğretmen, öğrenci ve öğretim programı, öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgilenmeyi gerekli kılmaktır. Öğretim programının yönetimi öğretimsel liderlik için belirlenen liderlik uygulamaları arasındadır (Southworth,2002;akt: Tanrıöğen, 2013).

Güçlü öğretimsel liderlik davranışları olan yöneticilerin (Smith ve Andrews,1989; akt: Çelik 37-38; Tanrıöğen, 2013):

1. Program ve öğretim konularına öncelikli yer verir
2. Okul çevresine ve amaçlarına kendisini adar.
3. Okulun ve çevrenin amaçları başarabilmesi için okulun kaynaklarını, canlandırır ve harekete geçirir
4. Okulda toplum, aile, öğretmen, öğrenci için bir saygı davranışı olarak kabul edilen olumlu bir iklimi yaratır.
5. Öğretimsel politikada bir lider olarak doğrudan dâhil olma fonksiyonları:
 - a) Öğretmenlerle iletişim kurma
 - b) Personeli geliştirme etkinliklerine katılma ve destekleme
 - c) Yeni öğretimsel stratejileri kullanmayı öğrenmek için teşvik edici mekanizmalar oluşturma ve uyarlanmış bölgesel programların materyal bilgisine sahip olma.
6. Okul başarısına yönelik öğrenci gelişimini ve öğretmen etkililiğini bu hedefleri karşılama devamlı olarak izleme ve öğretmen etkililiğini sağlama;
7. Akademik hedeflere bağlılık göstermek
8. Okulun karar verme sürecinde diğerlerine danışmanlık yapan
9. Kaynakları etkili ve yeterli bir şekilde harekete geçiren
10. Kıt bir kaynak olarak zamanı etkili bir şekilde yönetme ve buna göre öğrenme sorunlarının üzerine giden kural koyan düzen sağlayıcı kişidir.

2.2.4.5. Karizmatik Liderlik

Karizma, liderin, takipçilerine aktardığı ve onları yoğun bir biçimde etki altına alan bağlılık, saygı, etkilenme, kabullenme, inanç ve heyecan gibi duygular ile takipçilere anlam veren temel değerleri gerçekleştirme konusunda liderin sahip olduğu yetenek olarak tanımlanmaktadır (Rowden, 2000; akt: Ocak, 2014).

Conger ve Kanungo, karizmanın liderin örgütte çalışan bireyler tarafından yapılan bir atıf olduğunu söyler. Karizmatik liderlikte, liderin ilgilendiği ne tür davranışların başkalarının karizmatik olarak görüldüğüne yönelik bir çalışmadır. Bu liderlikte liderin özellikleri (Kılınç, 2004; akt: Akçakaya, 2010, 114)

1. Kişisel risk üstlenme

2. Kendini kurban etme
3. Savunulan hedefe ulaşabilmek için yüksek maliyete katlanma
4. Güven uyandırma, şeklinde açıklar.

2.2.4.6. Süper Liderlik

Öncülüğünü Charles C. Manz ve Henry P. Sims'in yaptığı bir liderlik tarzıdır. Liderin yapılmasını istedikleri konusunda diğerlerini sıklıkla otorite gücünden kaynaklanan tehdit yoluyla etkilediği yukarıdan aşağıya çalışan bir süreç olarak görülen tipik liderlik tarzına karşı ileri sürülmüş alternatif bir liderlik yaklaşımıdır. Süper liderlikte temel husus, her bireyin içinde öz liderlik enerjisinin var olduğu ve bunun süper liderlik ile geliştirilmesi gerektiğidir. Böylelikle bireyler, kendi yeteneklerini örgüt amaçları doğrultusunda maksimum bir biçimde kullanacaklardır. Bunun yanında süper liderliğin başarılı performans deneyimlerine olanak sağladığını, olumlu psikolojik ve duygusal deneyimlere olanak tanıdığını, ve tehdit edici olmayan bir öğrenme çevresinin oluşturulmasını sağladığını, deneme ve mücadeleye açık olumlu ikna edici bir etki yaratmaya çalıştığı vurgulanır (Manz,1996: akt: Tanrıoğen, 2013).

2.2.5. Eleştirel Liderlik

En eski sanat, en yeni bilim olarak tanımlanan yönetim (Memduhoğlu, 2010, 3), ideal olana ulaşma adına kendi içinde sürekli bir gelişim sergilemektedir. Gelişimin ise daha çok sorma, sorgulama ile mümkün olduğu, varlığını insanların en önemli yetilerinden biri olan düşünme yetisine borçlu olduğu söylenebilir. İnsanların ideale ulaşma arayışı, düşünme yetisinden bağımsız görülemeyeceğine göre onların bu yetiyi beslemelerinin, düşünmeyi her zaman diri tutacak ilkeler geliştirmelerinin önemli olduğu ileri sürülebilir.

Değişimin hızlı olduğu günümüz dünyasında bilimdeki sistematik araştırma ve geliştirmeler, toplumları bilgi toplumu olmaya zorlamaktadır. Örgütler, ihtiyaçlara cevap vermek adına oluşan durumların üstesinden gelebilmek için işgörenlerde yeni bilgi ve becerilerin oluşmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bakımdan eğitim yönetimindeki araştırma ve geliştirme çalışmaları eğitimde liderlik kavramını geliştirmiş ve çeşitli liderlik anlayışlarının doğmasını sağlamıştır. Yeni bilgi ve becerilerin ışığında liderlik

çalışmaları bireyin, kurumların ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi ve eğitimin şekillendirilmesinde önemli bir yer tutabilir. Eleştirel liderlik kavramının da başta okul müdürleri, yöneticiler ve öğretmenler olmak üzere eğitime farklı bir perspektif sunacağı söylenebilir.

Eğitimdeki gelişmeler eğitim liderliği ile ilgili bazı kavramları öne çıkarmıştır. Bu kavramlar paylaşılan liderlik, dönüştürücü liderlik, güçlendirici liderlik, eleştirel liderlik vb. leridir (Grace, 2000; Turner,1998; Dawson, 1997; Nurluöz, 2011).

Eleştirel liderlik çalışmaları, İngiltere, ABD, Avustralya, Yeni Zelanda ve diğer yerlerde çeşitli yönlerle eğitim yönetimi çalışmalarının baskınlığına karşı tepki veren teorisyenlerin çalışmalarından oluşur (Grace, 2000). Bu çalışmalar, eğitim yönetiminin baskınlığına karşı, planlı karşıt bir hareketten ziyade bazı ülkelerdeki gelişmelere karşı yapılan eleştirel çalışmalar bütünüdür. Buna rağmen şu da iddia edilebilir ki eleştirel liderliğin entellektüel ve profesyonel bağlamı, liderlik çalışmaları için alternatif gündem oluşturan birtakım birleştirici temaların da olduğu görülebilir (Rızvı, 1989).

Jenkins, (2012) eleştirel liderliği tanımlarken; farklı liderlik-karar verme durumlarında eleştirel düşünme becerilerini uygulamak olarak tanımlamıştır. Karar verme ve liderlik etme durumlarında eleştirel düşünmenin liderler ve takipçileri için zor olduğunu söyler.

Patrick'e (2012) göre eleştirel liderlik anlayışının merkezinde özerklik ve hesap verilebilirlik yatmaktadır. Özerklik sadece bir içerik ve toplulukla ilişkili olarak gösterilen hareket ve serbestliği gerektirir. Hesap verebilirlik ise bir karşı koyma olmadığı sürece belli oranda yerel özerkliği gerektirir.

2.2.5.1. Küresel Eleştirel Liderlik

Küresel eleştirel liderlik yetkinliği küresel içerikte eleştirel düşünme becerilerinin liderlik ve karar vermenin tüm yönlerinde benimsenmesidir (Jenkins (2012). Bu tanımlamaya bakıldığında eleştirel liderliğin karar verme ve yönetim anlayışının şekillenmesindeki en önemli faktör olduğu söylenebilir. Eleştirel düşünmenin başta

gelen teorisyenlerinden, eleştirel düşünme merkezinin kurucularından olan Paul (2011), küresel eleştirel düşünmeyi disiplinler, konular ve sahalar arası kullanılabilir kavram ve araçları geliştirmeye yönelik her türlü teşebbüs olarak tanımlar.

Küresel eleştirel düşünenler varsayımları, kültürel norm farklılıkları gibi çoklu bağlamlarda kanıtlanabilirliği test eder (Jenkins, 2012). Yani bir örgütte çalışanların kültürel farklılıkları, örgütün içinde bulunduğu sosyal çevre vb. durumlar karşısında örgütün geliştirdiği varsayımların geçerliği test edilir. Küresel eleştirel liderler örgütün içinde bulunduğu çeşitli bağlamlara duyarlıdır.

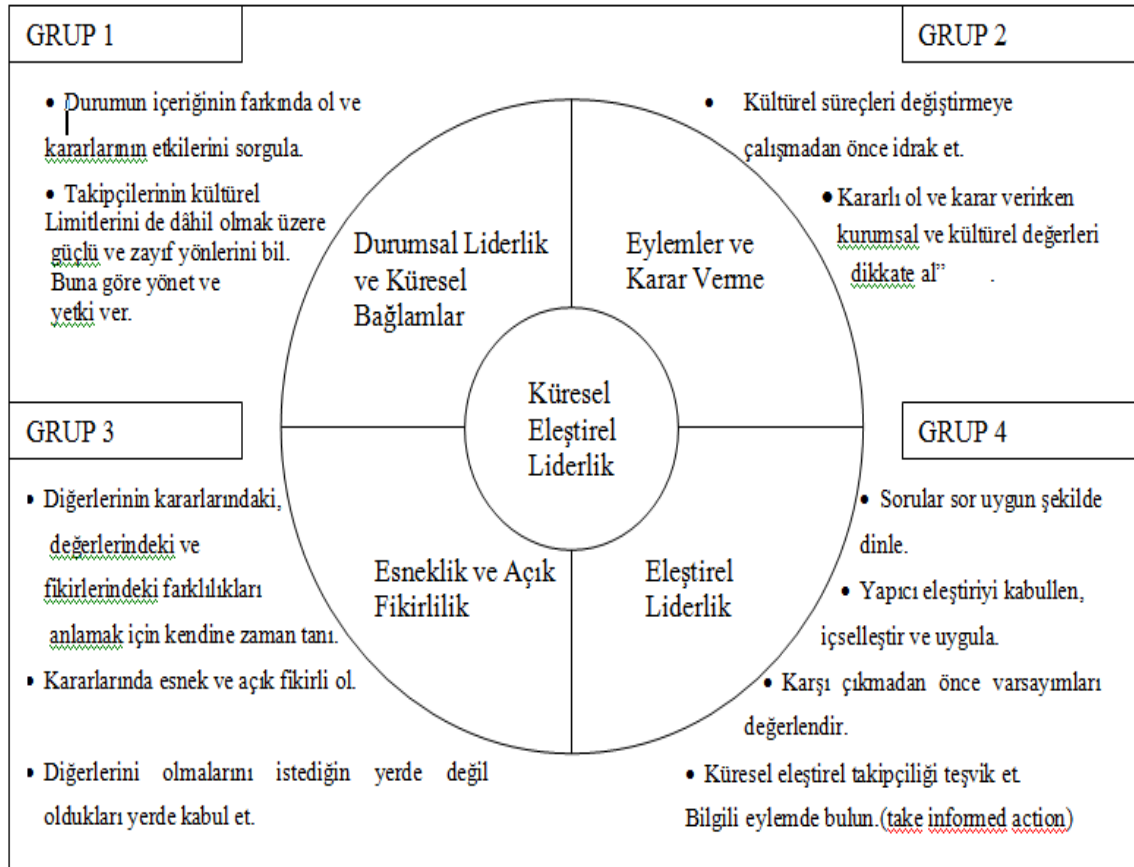
Okul müdürleri yerel ve kültürel değerleri bildiği kadar küresel ölçekte bir anlayışa sahip olmaları ve dünyadaki gelişmeleri takip etmeleri eğitimin gelişim seyri için önemlidir. Dünyadaki eğitim anlayışlarını takip edebilen ve bu anlayışlara eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeler yapıp okuldaki paydaşlarla beraber okulda zamanın ruhuna ayak uyduran insani, ahlaki ve kültürel değerleri göz ardı etmeden okula yansıtmaları okula büyük katkılar sunabilir. Bu bakımdan okul müdürlerinin küresel lider olmaları için, (Jenkins (2012) eleştirel liderlik becerileri, eleştirel yönetme ve farklı durumlardaki liderlik etkinliklerinde aldıkları kararlara eleştirel düşünme becerisini uygulama öğretilerek eğitilebilirler. Okul müdürleri yönetim anlayışları ve karar almada eleştirel düşünme becerileri sergilemeleri okulun gelişim seyrine yeni bir heyecan getirebilir.

Ennis,(1993) bir çalışmasında eleştirel düşünme için on eylemi açıklarken;

- 1) *Kaynakların güvenilirliğini sorgula.*
- 2) *Sonuçları nedenleri ve varsayımları tespit et.*
- 3) *Bir argümanın nedenlerinin varsayımlarının ve kanıtlarının kalitesini sorgula.*
- 4) *Bir konuda tavrını geliştir ve savun.*
- 5) *Uygun ve netleştirici sorular sor.*
- 6) *Deneyler planla ve deneysel dizaynları sorgula.*
- 7) *Bağlamlara uygun bir şekilde terimleri tanımla.*
- 8) *Açık fikirli ol.*
- 9) *İyi bilgilendirilmiş olmaya çalış.*
- 10) *Emin olduğunda sonuçları çıkar fakat dikkatle şekilde açıklamıştır.*

(Kaynak: Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 180) .

Tablo 3. Küresel Eleştirel Liderlik Eylemleri



Kaynak: Jenkins, D (2012). Educating Global Leaders With Critical Leadership Competencies *Journal Of Leadership Studies*, Volume 6, Number 2, 2012 University Of

Tablo 3 incelendiğinde küresel eleştirel liderlik eylemlerinin dört grupta toplandığı ve 12 eylemde incelendiği görülmektedir. Bunlara bakıldığında;

Grup 1: Durumsal Liderlik ve Küresel Bağlamlar

Liderin durumun içeriğinin farkında olması ve kararlarının etkilerini sorgulaması liderin sağlıklı bir yönetim sergilemesi bakımından önemlidir. Okul müdürlerinin içinde bulunduğu bağlama duyarlı olması her duruma karşın farklı bir çözüm getirmesini sağlayabilir. Örneğin Van’ da muhafazakâr bir okul çevresinde müdürlük yapan bir kişinin velilere ve öğrencilere yönelik aldığı karar, İstanbul’da seküler bir çevrede çok

farklı sonuçlar doğurabilir. Bu anlamda eleştirel liderlik anlayışının, içinde bulunulan durum ve koşullara standart çözümler yerine bağlama göre çözümler üreten bir anlayış olduğu söylenebilir. Bununla beraber eleştirel liderin içinde bulunduğu bağlama duyarlı bir biçimde karar almaları yetmez, aynı zamanda bu kararların olası sonuçlarının sorgulanmasını da önemserler. Böylelikle doğabilecek olası sorunları minimize ederler.

Eleştirel liderin önemli bir özelliği de takipçilerinin kültürel limitlerini, güçlü ve zayıf yönlerini bilerek onları yönetmesi ve yetkilendirmesidir. Örneğin erkek bir öğretmenin kadın işi olarak düşündüğü veya düşüneceği bir iş konusunda kendisini yetkilendirmek veya bilgi ve becerisi yüksek bir öğretmeni basit bir işle görevlendirmek okul müdürünün liderliğine gölge düşürebilir. Eleştirel liderlik anlayışına sahip okul müdürleri bu anlamda analiz gücü yüksek, örgütün gelişimini referans alan ve elindeki malzeme ile en iyi sonucun nasıl alınabileceği üzerinde yoğunlaşırlar. Bu da örgütü ileriye taşır.

Grup 2: Eylemler ve Karar Verme

Hem yurttan hem yurt dışında birçok süreç yerel çevrelere bağlıdır. Liderler her zaman yaratıcı ve yenilikçi fikirlere sahip olacaklar. Fakat bu fikirleri uygulamadan önce kültürel dokuyu dikkate almaları oldukça önemlidir (Jenkins (2012)). Kültürel süreçlerin değişimi genellikle zorluklar içerir. Kurumun ve evrensel değerlerin amaçlarıyla uyum olmayan kültürel motifler ne denli yanlış olsa da onları idrak etmeden değiştirmek büyük sorunlara yol açabilir. Örneğin kız çocuklarının okula gitmesini yanlış bulan bir veli, çocuğunu okula göndermemesinin altında yatan nedenini (dini, ekonomik, kültürel vb.) çok iyi belirlemek ve bu doğrultuda argümanlarını çürütmek eleştirel liderlik anlayışının hareket tarzı olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda eleştirel lider bir karar aldığı anda kurumsal ve kültürel değerleri dikkate alır. Aldığı kararların uygulanmasında oldukça kararlılık gösterir.

Grup 3: Esneklik ve Açık Fikirlilik

Eleştirel liderler çalışanlarının değerlerini, fikirleri ve kararlarındaki farklılıkları anlamaya çalışırlar. Bunu için iyi bir dinleyici oldukları ve anlamak için uğraş sergiledikleri söylenebilir. Bu doğrultuda çalışanlara baskı uygulayıp değiştirmek yerine onları oldukları gibi ve oldukları yerde kabul ederler. Küresel liderler kararlarında çalışanların değerlerini ve fikirlerini dikkate alırlar. Bu nedenle kendileri bir karar verdiklerinde çalışanların deneyimlerini, fikirlerini ve değerlerini önemserler.

Eleştirel liderlerin entelektüel ve birikimli olmaları onlarda tüm doğru kararları ben veririm anlayışını doğurmadığı söylenebilir. İnsanın olduğu yerde hatanın olabileceğinin bilincinde olarak çalışanlardan, çevreden ve olası bilgi kaynaklarından gelen verileri değerlendirmek ve bu doğrultuda kararlarında değişikliğe gittikleri söylenebilir. Bu da onlarda kararlarında esnek ve açık fikirli olmalarını sağlar.

Grup 4: Eleştirel Liderlik

Eleştirel liderlik anlayışında sorma, sorgulama oldukça önemlidir. Bu bakımdan eleştirel liderlerin, konunun özüne giden önemli sorular sordukları söylenebilir. Önemli sorular sorabilmek için eleştirel liderler aynı zamanda iyi birer dinleyicidirler. Dinleme esnasında mı demek istediniz, bunu biraz açar mısınız? gibi sorular sorarlar. Bu gibi sorularla konuyu parçalara ayırır, detaylandır ve olası çelişkileri ortaya koyarak önemli katkılar yaptıkları görülebilir.

Kendilerine yapılan eleştirileri oldukça olgun bir tavırla değerlendirirler. Yapıcı ve kurumun menfaatlerine yönelik eleştirilerin içselleştirilmesinde tereddüt yaşamazlar. Bu eleştiriler doğrultusunda yeni uygulamalara geçilir.

Eleştirel liderler okulda eleştirel düşüncenin yaygınlık kazanmasını sağlarken küresel eleştirel takipçiliği de teşvik ederler. Eleştirel liderlik, eleştirel düşünce ve eleştirel yönetim gibi kavramların okulda kurumun kültürünü oluşturdukları söylenebilir.

Eleştirel liderler eyleme geçmeden önce olası tüm varsayımları değerlendirirler. Varsayımları değerlendirmeleri öngörülemez olası sonuçları minimize eder. Bu doğrultuda eleştirel liderlerin bilgili bir şekilde eylemde buldukları söylenebilir. Jenkins'e (2012) göre liderler, kararlarının sonuçlarını dikkate almalı ve eleştirel yönetme tarzını seçmelidir. Bu yüzden yukarıdaki 12 eylem yüksek kalitede küresel lider yetiştirmeyi teşvik etmek için kullanılmalıdır.

Eleştirel liderlik anlayışı sadece okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve yöneticilerin benimsemeleri gereken bir anlayış değildir. Okullar öğrencilere küçük yaşta gerekli eğitimleri vererek; onları dogmalardan uzak eleştirel kapasitesi yüksek, analiz etme, sorgulama, soru sorma yetilerine sahip, uygun çözümler için zihinsel antrenmanlar yaptırma gibi becerileri kazandırarak eleştirel liderlerin yetişmesine büyük katkı sunabilir.

Jenkins'e (2012) göre öğretmenler sınıflarında öğrencileri tanıdık olmadıkları ortamlarda karar vermeye zorlayacak durumların eleştirel yansımaları konuşmayı teşvik ederek küresel eleştirel liderlik beceri gelişimini destekleyebilir. Buna ek olarak öğretmenler küresel lider rolünde bulunmuş sınıf konuşmacıları davet ederek küresel eleştirel liderliği geliştirebilir. Öğrencilere kültürel normları ve çevresel bağlamları liderlik karar verme durumlarında düşünmeye zorlayan örnek olay çalışmaları yapılabilir. Bir lider tarafından göğüslenmesi gereken kültürel varsayımların olduğu senaryoların öğrenciler tarafından üretilmesi ve istenen veya istenmeyen sonuçların sunulması ve bazı durumlarda öğrencilerin küresel bağlamlara karşı o anki algılarını zorlayacak uyumsuzluklar yaratabilir. Zengin tartışma ve sorgulamalarla bu aktiviteler öğrencilere soru sorma ve uygun bir biçimde dinleme, başkalarını anlama ve varsayımları değerlendirme açısından fırsatlar tanıyabilir.

2.2.5.2. *Postmodern Açıdan Eleştirel Liderlik*

Çoklu yapısı ve karmaşık değerlendirilmeleriyle, "Postmodernizm tam olarak nedir?" sorusuna tek yanıt vermek mümkün değildir. Postmodernizm, modernizmin sonrası ve ötesi anlamında bir tanımlama olarak kullanılmaktadır ve modern düşünceye ve kültüre ait temel kavram ve perspektiflerin sorunsallaştırılmasıyla

ve hatta bunların yadsınmasıyla birlikte yürütülmektedir. *Postmodernizm* kimilerine göre, bir dönemin adıdır. Buna nazaran, söz konusu dönem “Postmodern durum” (Lyotard) olarak adlandırılır. Aynı zamanda postmodernizm, yeni bir felsefi konseptin, yeni bir düşüncenin, üslubun, yeni bir usçuluğun (modern usçuluğu aşan farklı bir usçuluğun), yeni bir söylemin de adıdır. Bu, hem kültürel hem düşünsel hem de maddi nitelikler açısından bir dönemin sona ermesi ve kendi içinden ötesine geçilmesi anlamında ileri sürülen bir kavramlaştırmadır. Aşağıda postmodern anlayışla eleştirel liderlik ortaya konulmaya çalışılacaktır (www.wikipedia.org)

Ryan’a (1998) göre baskın yönetim anlayışı eğer doğru türde bilgi verilirse okul yöneticilerinin hem öğretmenleri hem de öğrencileri yüksek seviyelere çıkaracağı varsayımı üzerine kurulmuştur. Eleştirel yaklaşımlar, bunun tersine verimlilik ve duruma bağlı otorite hususlarıyla çok ilgili değildir. Bunun yerine bu bakış açısını benimseyenler okullara dezavantajlı grup ve bireylerin yaşam koşullarını geliştirmede yardımcı olacak yollar bulmaya çalışır. Bu görüşün alt yapısında güçsüzü güçlendirme anahtar bir rol oynar. İnsanlar karşı çıktığı şeyin doğası hakkında ideal olarak bilimsel yönde bilgi sahibi olduğunda dünya meselelerine müdahalesinde ve insani tatminini garantiye almak için güncel sosyal düzenlemeleri değiştirmede daha iyi bir pozisyonda olacaktır.

Eleştirel sosyal bilim üç aşama gösterir. Aydınlanma, güçlenme ve eşitlik hakkını elde etmedir (Fay, 1987).

Eleştirel yaklaşımların en önemli özelliklerinden biri yönetsel bakış açılarından farklı olarak saldırgan durumlara neden olan eşitlik karşıtı sosyal durumlarda harekete geçmenin önemine vurgu yaparlar (Ryan, 1998). Bunlar toplumda ırkçılık, cinsiyetçilik, belli bir cemaati kayırma veya kötüleme, sınıfçılık, aşırı güç kullanımı gibi sorunlara karşın eşit ve adil bir düzenin oluşmasını istemekle kalmaz, bunun pratiğe dökülmesi için harekete geçmek gerektiğini savunur.

Postmodern anlayışta liderliğin ayrıcalıklı bir hal almasının önüne geçmek için (Foster,1989,49) liderliği aydınlanmış bir bireyin malı görmez. Bir toplulukta oluşan liderlik fikri eninde sonunda liderliğin toplumun elinde bulunduğunu öngörür. Bu

mantıkla Ryan'a (1998) göre okul topluluklarındaki liderlik, topluluğun üyelerinin tamamında meydana gelir. Liderlik yöneticilerin ayrıcalığı değildir. Öğretmenler, diğer çalışanlar, öğrenciler, aileler ve toplumun diğer üyeleri liderlik çalışmalarına birçok katkı sağlayabilir. Yöneticiler, mütevelliler ve bir dereceye kadar öğretmenler gibi güç sahibi olanlar okul ortamında öğrenciler ve aileler gibi daha az güç sahibi olanlara yer verme zorunluluğu vardır. Böylece bunlar fikirleri söylevleri ve eylemleriyle katkı sağlayabilir.

Ryan'a (1998) göre liderlik etkinlikleri okulun bütün üyelerine dezavantajlar yaratan durumlara direnme kapasitesi sağlamalıdır. İdeal olarak, eleştirel liderlik çalışmaları insanlara kendini bulma yolunda kendilerini ve diğerlerini ikinci plana atan mekanizmaları "kısa devre" yapma yollarını gösterir. Önemli liderlik etkinliklerinin okul topluluğunun bütün üyelerine genellikle adil olmayan sosyal durumları çözme yollarını araştırma ve kendileri olmanın bu adaletsizliklere nasıl katkı sağlayabileceğini düşünme şansı vermeyi içereceği üzerinde durur.

Ryan'a (1998) göre postmodern eleştirel liderlik anlayışı, liderlik etkinliklerinin birçok etkinliği içerebilse de, insanların kendisinin ve başkalarının yaşam durumlarını anlamalarına yardım etme ve belli bireyleri ve grupları cezalandıran durumlara direnme gücü verme bu etkinliklerin iki önemli fonksiyonudur.

Üyelerine politik eylemlerde bulunma şansı veren, onların potansiyel stratejilerini ortaya çıkaran ve onlara örnek olacak etkinlikler sunmak herkes için önemli öğrenme tecrübeleri sağlayabilir. Bu yolları takip etmekle ilgili olanlar gayretlerini yerel veya global seviyelerde veya her ikisinde de kolaylıkla yoğunlaştırabilir. Niyet, toplu eylemin güncel şartlarda nasıl etkili olabileceğini göstermek olmalıdır. Örneğin, eleştirel lider inisiyatifleri genç ve yaşlı herkesin medya ile nasıl şekillendiğine dikkat çekebilir ve tüketici olarak önemli olan güçlerini kullanarak bu süreçlere nasıl direnebileceklerini gösterebilirler (Ryan, 1998).

2.2.5.3. Eğitim Örgütlerinde Eleştirel Liderlik ve Eleştirel Yönetim

Son on yılda liderlik eğitimi müfredatında eleştirel düşünme pedagojisi düzenli olarak artmıştır (Gifford,2010; Jenkins, ve Cutchens, 2011;Sinclari,2007). Artan bu yeni anlayışla birlikte, eleştirel liderlik çalışmalarının da eğitim programına ve eğitim politikalarına karşı sert eleştirilerinin olduğu, bu çalışmalarda öğretmenlere karşı da çeşitli eleştiri ve tavsiyelerin yer aldığı söylenebilir.

Patrick'e (2012) göre, öğretmenler için eleştirel liderliği anlamak ve uygulamak önemlidir. Çünkü toplumdaki kültürel, ruhsal, ahlaki, entelektüel ve politik eğitimin merkezi olan okul liderliğinin birtakım teknik manevralarla düşürülme tehlikesi bulunmaktadır. Grace (1995, 236), bu teknik manevraları, okul yöneticilerinin yeni yönetsel değerler yerine bazı kompleks ve etik idealleri benimsiyor olmaları şeklinde açıklar.

Bugün plan (politika) çoğunlukla öğretmenlerin pasif bir şekilde okuduğu ya da yeniden ürettiği bir güç sembolüdür. (idari görüşleri nasıl kabul ettiğimiz düşüncesi ve sınıflarımızda plan kurallarını nasıl oluşturduğumuz düşüncesi) Planın anlamı kavranmasına rağmen, onsuz nadiren yeni bir algı oluşturulur. Başka bir deyişle planı nasıl yeniden yorumlamamızı ya da dilinde nasıl bir etkiye sahip olacağımızı düşününce, öğretmenlerin plan üzerinde çok az etkisinin olduğu görülür. Doğrusu eleştirel liderlik plan yaklaşımının geliştirilebileceğiyle ilgili örnekler bulmak fazlasıyla ilgi çekicidir (Schmidt, 2012).

Eğitici lider, planı birbirimizle kuracağımız etkili sosyal anlaşmalardan biri olarak yerleştirmelidir. Planı (politikayı) sosyal anlaşma olarak görmek eğitimleri plana (politikaya) basit bir şekilde cevap veren ya da tepki gösteren pozisyonuna değil; pragmatik ve kavramsal olarak adaptasyonlar ve yeni yönergeler için alternatifler düşünen, analizler sağlayan ve tartışan kişi pozisyonuna yerleştirir (Schmidt, 2012) .

Bir öğretmenin etkililiği ne yaptığından çok ne başardığıyla ilgilidir (Treslan, 2006, 60). Eğitici süreçte farkındalığı (bilinci) artırmak, eleştirel düşünmenin merkezindedir. Bir bilinç (farkındalık) artırımı şekli olarak eleştirel liderlik, öğretmen

ve öğrencilerde benzer bir şekilde tartışma kapasitesini geliştirebilir. Bu bakımdan sınıf içerisinde ve sınıf dışında öğretmenleri (basitçe tüketici olarak değil) plan geliştirici olarak yerleştirmek (Grace, 2000), farkındalık sahibi nesillerin yetişmesi için önemlidir.

Öğretmenlerin politikaya giriş yapabilmeleri için “birleşmiş uyum sağlayan düşünceye” aşına olmaları gerekmektedir. –”Uyum sağlayan düşünce- yenilikçi uygulama analizlerinin nasıl üretildiğini ya da profesyonel hareketin anahtarı için taktiksel ve stratejikselle taslağın nasıl kurulduğunu anlamak.”tır.

Öğretmenlerin, kendi içinde tek tipleşme mantığı oluşturan birleşik, ekonomik, ahlaki ve politik yönergeler altında yaşadığını kabul etmek zor değildir. Öğretmenlerin bu tür baskılardan kurtulmaları için hem içeride hem dışarıda yaşayan geleneksel eğitim yapısı olan, eğitsel uygulamaların hırslı araştırmacıları olmalı ve kendi kavramsal yapılarını oluşturmaları. Öğretmenler, eğitim programı geliştirme, değerlendirme yönergeleri ve içerik seçimi gibi farklı alanlarda özerkliği kaybettikleri için bugün bu kavramsal yapıların oluşturulması çok önemlidir. (Schmidt, 2011, 93).

Eleştirel liderlik kavramsal ve profesyonel anlamda öğretmeni sosyal çevresi ile (mevzuat oluşturan araştırma kuruluşları, akredite kuruluşları ve toplumsal temsilciler-yönetim kurulu üyeleri ve aileler-) arasında bağ oluşturmaya teşvik eder (Schmidt,, 2012). Bu bağ öğretmenlerin eleştirel liderlik anlayışı doğrultusunda sınıfta aktif rol alan, kendisinde programa şekil verebilme gücü gören, sorgulayan, öğrenen öğretmen karakteri/vasıfları edinmesine yardımcı olur. Analiz gücü yüksek öğretmenler eleştirel liderlik anlayışının kendisine vereceği cesaretle okullardaki pasif program aktarıcısı öğretmen rolünün ötesinde, kendisini eğitimin bir parçası gören ve eğitime yön verebileceğini düşünen bir öğretmen yaratacaktır. Bu anlayışın hakim olması sonucunda da işinden keyif alacak olan öğretmenler, eleştirel düşünme becerisi yüksek nesillerin yetişmesine büyük katkılar sağlarken hayatın çeşitli testlerde başarı göstermekten daha farklı bir şey olduğunu onlara kavratacaktır.

Eğitim liderliği, uygulamalı idealizm içinde bir pratiktir ve bu pratiğin içinde en az teknik yeterlilik kadar felsefi prensipler ve ahlaki zorlukların farkındalığının da olması gerekir (Hodgkinson, 1983, 1991). Oysa eğitimin bugün tamamen menfaat, kâr,

pazarın ihtiyaçları, avantaj sağlama vb. tasavvurların hâkimiyetine girdiği söylenebilir. Eğitim sisteminin ve sistem doğrultusunda güdülenmiş velilerin okullardan ve eğitimcilerden bekledikleri çocuklarının daha hızlı soru çözmesi, yapılan yerel, bölgesel ve ulusal sınavlarda Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe gibi testlerde çok sayıda soruyu doğru cevaplamalarıdır. Bu durum eğitim anlayışının ne denli tehlikeli boyutlara geldiğinin göstergesidir.

Grace'e (2000) göre şuan bilginin yeri, tasavvuru tamamen şekillendiren bir tasavvurdur. Bu tasavvura göre bilgi avantaj ve kâr sağlayan her alanda kullanılabilir. Bilgi insanları onların bağılıklarından uzaklaştırmış ve onları resmen canavarlaştırmıştır (onları insanlıktan çıkarmıştır). Bugün ABD ve İngiltere'nin yönetiminde kapitalizmin son değişimini yönetme prensipleri vardır. Bu pazar ve yöneticilerinin prensipleri git gide eğitimin müfredatına ve pratiğine eklenmeye başlandı. Eleştirel liderlik çalışmaları projesinin bir bölümü de eğitim liderliğinin diğer tasavvurlarını ve bu değişimin eğitim söylevlerine etkisinden korumaktır.

Kültürel analizlerde ve güncel araştırmalarda görülüyor ki okul yöneticileri çocukların ve toplumun eğitim tecrübesinin ful potansiyelini göreceklese, çocukların şuankinden daha geniş ve kucaklayıcı şekilde şekillenmeleri ve reforme olmaları gerekmektedir. Eğitim yönetimi çalışmaları bu gelişim sürecinde kendi rolünü oynarken eleştirel liderlik çalışmalarında işaret edilen konular önemlidir ve okul yöneticilerinin güncel zorlukları ile ilişkilidir. Okul liderleri hazırlama programları bu profesyonel rolün zorlukları kadar geniş çaplı olmalıdır. Yönetimin söylevi ve anlayışı insani eğitim prensiplerinin etik, ahlaki, manevi, demokratik eğitimin uygulaması, sınıf, ırk ve cinsiyetin güç ilişkisi ve toplumun daha geniş şekillendirilmesine okulun tarihsel algısının söylevleri ve anlayışıyla uyuşmalıdır (Grace, 2000).

Eğitim liderliği okul kültürü ve hayatındaki istenmeyen durumları değiştirmeye yönelik eleştirel ve etik pratikler içermelidir. Bunlar eğitim pratiğinde ırkçılık, sınıfçılık, cinsel ayrımcılık, bazı dini ve yöresel gruplara veya engellilere karşı ön yargı olabilir (Grace, 2000). Eğitimcileri bu ön yargıların nasıl oluştuğunu irdelemesi, eşit, adil, demokratik bir toplum oluşturma adına bu tür sorunlara çözümler aranmalıdır. Aynı

zamanda ahlaki, insani, kültürel, evrensel değerleri içselleştirmiş nesilleri yetiştirmenin anlamlı bir eğitim için önemli olduğu söylenebilir.

Eleştirel liderlik çalışmalarının bir perspektifi de daha demokratik bir okul kültürü ihtimalinin ciddi bir şekilde dikkate alınmasını içerir. Liderlik, diğerlerinden (öğretmen ve diğer paydaşlar) hiyerarşik bir uzaklıkta durmasındansa grubun merkezinde olmayı gerektirir. Bu tür okul kültürünü daha insancıl yapma niyetli feminist ve kucaklayıcı liderlik bu yeni işletmecilik (managariasm) anlayışına karşı bir duruş sergilemektir. Bu şekilde okul liderliğinde bir feminist söylem geleneksel erkek dominant yönetime karşı büyük bir meydan okumayı sağlar (Grace, 2000).

Ricard Bates' e göre eğitim liderliği çalışmaları toplumdaki kültürel çatışmalar zeminine karşı eğitimi ve okul liderleri bu çatışmalara ve okulun buralarda (bu çatışmalarla) ilgili meşru (yasal) rolü ile alakalı farkındalık sahibi olmalıdır. Demokratik toplumlarda eğitim liderlerinden beklenen geniş bakış açısı budur.

Yulardaki bilgiler göz önüne alındığında, müdürlerin etik ve ideolojik pozisyonları çok önemli görülmektedir. Şu reddedilemez ki hükümetler reform ve yenileme süreçlerinde müdürlerin kilit bir rol üstlenmeleri için onları yapılandırmaktadır (Grace, 2000). Müdürlerin yapılandırılması okulun daha hızlı yapılanmasını sağlayarak gerekli dönüşümlerin hızlı bir biçimde gerçekleşmesini kolaylaştıracağı söylenebilir.

Okullarda eleştirel liderliğin pratik bulunduğu alanların başında okul yönetiminin işleyiş biçimi geldiği söylenebilir. Bu bağlamda okullarda eleştirel bir yönetim anlayışını kurmak eleştirel liderliğin anlaşılması ve uygulanması açısından önemlidir.

Jenkins (2012) eleştirel yönetimi, liderlik etkinliklerinin farklı durumlarındaki kararlara eleştirel düşünme becerilerini uygulama olarak tanımlar. Eleştirel düşünme becerilerini uygulamanın liderler, takipçiler ve eğitimciler için kolay olmadığını söyler. Eleştirel yönetimle ilgili 2012' de Amerikan Yöneticiler Birliği'nin (American Management Association) yayınladığı “ başarılı küresel liderler yetiştirme” adlı raporuna göre küresel liderler yetiştirme programlarında en merkez odak noktasını

temsil eden beceri sorulduğunda hükümet kurumlarının %38,5'i yönetimde değişim demiştir. İkinci en merkezi odak nokta ise %15,4 ile yönetimde eleştirel düşünme/problem çözme çıkmıştır.

Yukarıdaki bilgiler göz önüne alındığında eleştirel liderlik çalışmalarının ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü eleştirel liderlerin oluşturmaya çalıştıkları yönetim anlayışı yönetimde değişimi ve yeniliği getirirken eleştirel düşünme anlayışını da yönetimin düşünme tarzı haline getirdikleri söylenebilir.

Eleştirel liderlik ve eleştirel yönetim ile ilgili eylemsel pratiklere bakıldığında okulda oluşan sorunların üstünü örtme, yayılmasını önleme, insanlar ne der düşüncesinin ötesinde öğrencilerde farkındalık yaratmak adına çaba harcandığı söylenebilir. Ryan, (1998) bir okulda yaşanan ırkçılık ile ilgili bir olayı eleştirel liderlik ve eleştirel yönetim perspektifi ile verilen tepkiyi şöyle anlatmaktadır. Bir öğrenci karşılaştığı ırkçı bir durumda çalışanlara olayları detaylı anlatan bir mektup yazmış ve bu mektubun yayınlanmasını istemiştir. Çalışanlar çocuğun bu isteğini yönetime ilemişlerdir. Okul müdürü de öğretmenleri toplayıp bu konuda neler yapabileceklerini tartışmıştır. Sonuç olarak, bu mektubun bütün sınıflarda okunması kararı alınmıştır. Öğretmenler bu mektubu bütün sınıflarda okumuş ve ırkçılık hakkında bir tartışma ortamı yaratmıştır. Öğrenciler bu duruma tepki göstermiş ve harekete geçmek için sabırsızlanmışlardır.

Okullarda buna benzer bir olayın yaşanması durumunda genel olarak yapılan şeylere bakıldığında, ırkçılığa maruz kalan öğrencilerin çağrıldığı ve ırkçılık yapan öğrencilerin öğrenilerek uyarıldıkları, yöneticiler daha ileri gittiklerinde ise ırkçılık yapan çocukların velileri okula çağrılarak oluşan durumun aktarılması ile olayların sonuçlandığı söylenebilir. Bu tartışmalarda ise çıkarılan sonuç genelde çocukların aslında anlamadıkları için (çocuktan olur öyle şeyler vb. gerekçelerle) böyle davrandıkları ve önemsenmemesi gerektiği üzerinedir. Oysa eleştirel liderlik ve eleştirel yönetim anlayışının hâkim olduğu bir okulda ortaya çıkan istenmeyen duruma karşı öğrencilerde ve okulda farkındalık yaratma ve bilinç artırımı çabaları gözlemlendiği görülür.

Stratejik düşünme, tutarlı bir şekilde farklılık yaratabilme yeteneğidir. Yönetimlerin etkin stratejik düşünce geliştirebilmeleri için en önemli özelliklerden biri de eleştirel düşünce yeteneğine sahip bireylerden oluşmasıdır. Tüm üyelerin kendilerine sunulan önerileri eleştirel düşünce süzgecinden geçirmeden kabul ettiği bir yönetimin başarılı olması beklenmemelidir. Eleştirel düşüncenin girmediği bir yönetimde sağlıksız kararlar çıkar. Bu nedenle, yönetime liderlik eden kişinin en önemli görevlerinden birisi hem yönetimin farklı bakış açılarına sahip kişilerden oluşmasını sağlamak, hem de toplantılarda eleştirel düşüncenin sergilenmesine uygun bir ortam yaratmaktır. Eleştirel düşünme yeteneğine sahip kişiler, sadece düşüncenin içeriğine değil, aynı zamanda düşünce sürecine de eleştirel bir bakış açısıyla bakıp, sürekli gelişmeyi şiar edinmiş kişilerdir. Kendi fikirlerinin eleştirel bir gözle değerlendirilmesine tahammülü olmayan kişilerin yönetimdeki havayı olumlu olarak etkilemeleri söz konusu olamaz (Argüden, 2003).

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın ana ve alt problemlerinin çözümüne ilişkin yöntem açıklanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, genel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012, 77). Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak adına, evrenin tümü ya da evrenden alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan çalışma biçimleridir (Karasar, 2012, 79).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evreni 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Van iline bağlı İpekyolu, Tuşba ve Edremit ilçeleri ile Siirt il merkezindeki ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 7.600 öğretmendir. Araştırmanın örneklem ise 392'si ilkokullardan, 348'i ortaokullardan, 295'i ise liselerde (meslek, anadolu/fen lisesi) görev yapan toplam 1035 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın örnekleme oranlı tabakalama yöntemi olan seçkisiz (random) örnekleme tekniğiyle seçilmiştir. Buna göre, Van'da İpekyolu, Tuşba ve Edremit ilçeleri tabaka olarak alınmıştır. Belirlenen örneklem sayısı bu ilçelere oranlı olarak dağıtılmıştır. Aynı şekilde hem bu ilçelerde hemde Siirt il merkezindeki ilkököl, ortaokul ve liselerden oluşan okul kademeleri ikinci tabaka olarak alınmıştır. Bu doğrultuda örneklem sayısı, ilçelerin ve okul kademelerinin toplam içindeki oranlarına göre dağıtılmıştır. Buna göre Van'da 750, Siirt'te 350 öğretmen olmak üzere örnekleme

oluşturan toplam 1100 öğretmene anket uygulanmıştır. Uygulanan anketlerden Van’da 723’ü, Siirt’te 312’si değerlendirilmeye alınmıştır.

Anketlerin uygulanacağı okullar belirlenirken okulların farklı sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine sahip bölgelerden seçilmesine özen gösterilmiştir.

Araştırmanın örnekleminde var olan öğretmenlere ilişkin bilgiler aşağıdaki Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Örneklem Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	Değişken	n	%
Şehir	Van	723	69.9
	Siirt	312	30.1
Cinsiyet	Kadın	423	40.9
	Erkek	612	59.1
Unvan	Müdür Yrd	75	7.2
	Öğretmen	960	92.8
Öğrenim Durumu	Önlisans /Lisans	934	90.2
	Lisansüstü	101	9.8
Kıdem	1-3 yıl	310	30.0
	4-6	214	20.7
	7-9	185	17.9
	10-12	91	8.8
	13 ve üzeri	235	22.7
Okul Türü	İlkokul	392	37.9
	Ortaokul	348	33.6
	Meslek Lisesi	146	14.1
	Anadolu/Fen Lisesi	149	14.4
Daha çok nerde yaşadığı	Köy –Kasaba	67	6.5
	İlçe	118	11.4
	Şehir	694	67.1
	Büyükşehir	156	15.1
Branş / Alan	Sınıf Öğretmenliği	360	34.8
	Fen -Matematik Alanları	168	16.2
	Sosyal Alanlar	192	18.6
	Yabancı Dil Alanı	90	8.7
	Yetenek Alanları	53	5.1
	Meslek ve Diğer Alanlar	172	16.6
Aile	Demokratik	539	52.1
	Otoriter	229	22.1
	İlgisiz	37	3.6
	Aşırı İlgili/Koruyucu	136	13.1
Medeni Durum	Diğeri	94	9.1
	Evli	670	64.7
Boş Zamanlarınızda Sık yaptığınız Etkinlik	Bekâr	365	35.3
	Okuma Yapma	259	25.0
	Sportif-Sanatsal Aktivite	91	8.8
	TV- İnternet	303	29.3
	Aile-Arkadaşlarla Zaman	322	31.1

	Diğer	60	5.8
Sınıf İçinde En Sık Başvurduğunuz Öğretim Tekniği	Soru-Cevap	259	25.0
	Tartışma	91	8.8
	Buluş Yolu	303	29.3
	Sunuş Yolu	322	31.1
	Diğer	60	5.8
Özellik	Araştırmacı/Meraklı	171	16.5
	Girişken/Atak/Risk Alma	221	21.4
	Eleştirel/Sorgulayıcı	224	21.6
	Tedbirli/Uyumlu	398	38.5
	Diğer	21	2.0
Toplam		1035	%100

Tablo 4’de görüldüğü gibi örneklem grubuna bakıldığında katılımcıların 723’ünün (%69.9) Van’da, 312’sinin (%30.1) Siirt’te görev yaptığı; 423’ünün (% 40.9) kadın ve 612’sinin (% 59.1) ise erkek olduğu görülmektedir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin içinde müdür yardımcıları da yer almaktadır. Dolayısıyla örneklem grubundaki cinsiyete ilişkin bu farkın nedenlerinden birinin, müdür yardımcılarının büyük çoğunluğunun erkek olmasından kaynaklanmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin 670’i (% 64,7) evli 365’i (% 35,3) bekârdır. Bekâr öğretmen sayısının fazla oluşu öğretmenlerin yeni atanmış oldukları, dolayısıyla genç öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir. Katılımcıların 75’inin (% 7,2) müdür yardımcısı ve 960’ının (% 92.8) öğretmenlerden oluştuğu, 934’ünün (% 90,2) lisans ve 101’inin (% 9,8) lisansüstü öğrenim düzeyinden mezun olduğu görülmektedir. Dolayısıyla her 10 öğretmenden biri bile lisansüstü öğrenim görmemiştir. Bu durum, öğretmenlerin alanlarında uzmanlaşmaları adına, lisansüstü öğrenimin teşvik edilmesi ve yaygınlaştırılması gerektiği söylenebilir.

Katılımcıların kıdem gruplarına göre dağılımlarına bakıldığında öğretmenlerin 524’ünün (% 50,7) 6 yıl ve daha az kıdeme sahip olduğu, 13 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların ise toplam katılımcıların 235’ini (% 22,7) oluşturduğu söylenebilir. Bu durum çalışanların çoğunun genç ve dolayısıyla da düşük

kıdemlerinin olduğu, nispeten ve görece tecrübesiz öğretmenlerden oluştuğu anlamında yorumlanabilir. Yaşamını daha çok kentlerde (şehir %67 ve büyükşehir %15,1) geçirenlerin oranının kırsal kesime göre (köy-kasaba %6,5 ve ilçe % 11,4) çok daha fazla olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılanların % 82,1'inin yaşamının çoğunu şehir veya büyükşehirde geçirmiştir.

Katılımcıların okul türüne göre dağılımına bakıldığında 392'sinin (% 37,9) ilkokul, 348'inin (% 33,6) ortaokul, 146'sının (% 14,1) meslek lisesi, 149'unun (% 14,4) Anadolu ve fen lisesini oluşturduğu görülmektedir. Dağılıma bakıldığında geçen yıllara nazaran okul türleri içerisinde meslek liselerinde bir artışın olduğunu söylenebilir. Branş/alan dağılımına bakıldığında çalışanların 360' ı (% 34,8) Sınıf Öğretmeni, 168'i (% 16,2) Fen ve Matematik Alanları, 192'si (% 18,6) Sosyal Alanlar, 90'ı (% 8,7) Yabancı Dil, 53'ü (%5,1) Yetenek Alanları, 172'si (%16,6) Meslek ve Diğer Alanlardan oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların çok büyük bir kısmı ekonomik olarak kendini orta düzeyde (% 86,0) görmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen boş zamanlarında en sık yaptıkları etkinliğin ne olduğu sorusuna; öğretmenlerin 259'u (% 25,0) okuma, 91'i (% 8,8) sportif ve sanatsal aktiviteler, 303'ü (% 29,3) TV izleme ve/veya internette gezinme, 322'si (% 31,1) aile ve arkadaşlarla vakit geçirme, 60'ı (% 5,8) ise diğer etkinlikler şeklinde cevap vermişlerdir. Buradan öğretmenlerin boş zamanlarında en çok TV izleme ya da internet gezinerek, ikinci sıradan aile ve arkadaşlarıyla vakit geçirerek değerlendirdikleri; üçüncü sırada kitap okuyarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Sınıf içi öğretim etkinliklerinde en sık başvurdukları öğretim yöntem/teknikçe ilişkin; öğretmenlerin 259'u (%25) soru-cevap, 91'i (%8,8) tartışma, 303'ü (%29,3) buluş yolunu, 322'si (%31,1) sunuş yolunu ve 60'ının da (%5,8) diğer yöntemlere başvurmaktadır. Bu verilere bakıldığında tartışma yöntemine (%8,8) yeterince başvurulmadığı bununla beraber sunuş yönteminin (%31,1) hala çok yaygın olarak kullanıldığı söylenebilir.

Katılımcıları en çok yansıtan bireysel özelliğe bakıldığında; 171'i (%16,5) araştırmacı meraklı, 221'i (%21,4) girişken/atak/risk alabilen, 224'ü (%21,6) kendisini eleştirel/sorgulayıcı, 398'i (%38,5) tedbirli/uyumlu, 21'nin ise (% 2) diğer şeklinde cevaplamışlardır. Tedbirli/uyumlu olarak kendini tanımlayanların çok fazla olması, okullarda yaratıcılığı zayıflatabileceği, öğretmenlerin okul yönetimi ile iyi geçinme adına bazı yanlış uygulamalara sesiz kalmalarına neden olabilir. Bunun yanında öğretmenler arasında uyumun yüksek olması okulda iyi bir atmosferin doğmasına katkı sağlayabilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri; Memduhoğlu ve Saylık tarafından geliştirilen Eleştirel Liderlik Ölçeği (ELÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Aşağıda bu veri toplama araçları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Ölçeğin ilkökul, ortaokul ve lisede uygulanabilmesi için Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (Ek: 2). Örnekleme yer alan okullara gidilmiş ve okul müdürlerine araştırma hakkında gerekli bilgilendirme yapıp izin alınmıştır. Araştırmada veri toplama araçları araştırmacı tarafından, okullara gidilerek öğretmenlere uygulanmış, uygulama esnasında anlaşılmayan hususlarda öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılmış, böylelikle araştırma verilerinin güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

3.3.1. Eleştirel Liderlik Ölçeği (ELÖ)

Eleştirel Liderlik Ölçeği, okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerini öğretmen görüşlerine göre belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen iki boyutlu toplam 34 ifadeden oluşan bir ölçektir. Ölçek aşağıdaki süreç izlenerek geliştirilmiştir. Okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerini belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını geliştirmek amacıyla birinci aşamada 125 maddeden oluşan bir anket taslağı oluşturulmuştur. Anket taslağının geliştirilmesi aşamasında yurtiçi ve yurtdışı literatür incelenmiş ve elde edilen bilgilerin yardımıyla ölçek okul müdürlerinin eleştirel liderlik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları boyutlarını içerecek şekilde düzenlenmiştir. Anket taslağındaki madde sayısı, ikinci

aşamada, yukarıdaki boyutlarla ilişkisi olmayan veya düşük ilişki gösterdiği tahmin edilen maddelerin elenmesi ve benzerlik taşıyan ifadeler arasında eleme yapılması sonucunda 110 maddeye indirgenmiştir. Bu taslak araç, üçüncü aşamada, alanda uzman 12 kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların incelemesinden sonra söz konusu ölçeğin madde sayısı, tekrarların ve benzer ifadelerin çıkarılması ile 77 maddeye indirgenerek uygulamaya hazır hale getirilmiş ve “Eleştirel Liderlik Ölçeği” (ELÖ) olarak adlandırılmıştır. ELÖ’ünde, katılımcıların verilen ifadelere ilişkin tepkilerini belirlemede Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, (1) hiç katılmıyorum, (2) pek katılmıyorum, (3) orta düzeyde katılıyorum, (4) çoğunlukla katılıyorum ve (5) tamamen katılıyorum seçeneklerinden oluşmuştur. İlkokul ortaokul ve liselerde 350 öğretmene uygulanan anketlerden 341’i analizlerde kullanılmıştır.

3.3.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

İlkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerini belirlemeye yönelik öğretmen ve müdür yardımcılarında oluşan katılımcı görüşlerine göre Eleştirel Liderlik Ölçeği’nin (ELÖ) yapı geçerliliği için açımlayıcı (exploratory) faktör analizi; elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek için de doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi uygulanmıştır. Analizler sonucunda, ölçeğin KMO değeri .979 olarak bulunmuştur. Ölçek, eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamalarını yansıtan iki faktörlü bir yapı sergilemektedir. Ölçek maddelerinin boyutlara göre dağılımı, faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları, alfa iç tutarlık katsayı (cronbach alfa) değerleri, faktörlerin açıkladığı varyans oranları ve özdeğerleri Tablo 5’de görülmektedir.

Tablo 5: Ölçeğin Faktör Yapısı ve Madde Analizleri, Faktörlerinin Açıkladığı Varyans Oranları, Özdeğerleri ve Alfa Katsayıları

Faktör	Madde	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri	Toplam Madde Korelasyonu	Özdeğerler	Açıkladığı Varyans (%)	Alfa
Eleştirel Kişilik Özellikleri	1	.69	.63	1,51	26,76	.95
	2	.72	.68			
	3	.63	.71			
	4	.72	.80			
	5	.75	.71			
	6	.73	.62			
	7	.69	.71			
	8	.63	.73			
	9	.66	.74			
	10	.59	.74			
	11	.65	.79			
	12	.64	.76			
	13	.59	.70			
Eleştirel Yönetim Uygulamaları	14	.65	.74	20,07	36,74	.97
	15	.68	.79			
	16	.67	.73			
	17	.71	.76			
	18	.71	.76			
	19	.66	.77			
	20	.71	.72			
	21	.72	.79			
	22	.69	.75			
	23	.65	.77			
	24	.66	.74			
	25	.66	.75			
	26	.71	.80			
	27	.74	.80			
	28	.70	.65			
	29	.76	.81			
	30	.72	.80			
31	.71	.82				
32	.68	.81				
33	.70	.72				
34	.71	.76				
Toplam					63,50	.97

Tablo 5’de görüldüğü üzere, ölçekte yer alan maddeler birbirinden bağımsız 2 faktörde toplanmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri .59 ile .76 arasında değişmektedir. Maddelerin toplam korelasyonları birinci faktörde .62 ile .80, ikinci faktörde .65 ile .82 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçekte yer alan 34 maddenin birbirleriyle kurdukları korelasyon oldukça yüksek bulunmuştur. Elde edilen değerlere göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları belirlenmiştir. Buna göre analiz sonucunda birinci faktör 13, ikinci faktör 21 maddeden

oluşturmuştur. Ölçeği oluşturan faktörler, maddelerin içerdiği ifadelerle bakılarak isimlendirilmiştir. Buna göre, ilkökul ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin sergilemiş olduğu eleştirel liderlik davranışlarında okul müdürünün kişilik özellikleri birinci faktörde, okul müdürünün uygulamalarda sergilemiş olduğu liderlik davranışları da ikinci faktörde toplanmışlardır. Bu doğrultuda birinci faktör *eleştirel kişilik özellikleri*; ikinci faktör ise *eleştirel yönetim uygulamaları* olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, her faktörün açıkladığı varyans oranının, birinci faktörde % 26.76; ikinci faktörde % 36.74 olduğu görülmektedir. Her iki faktörün açıkladığı toplam varyans ise % 63.50'dir. Hesaplanan alfa katsayısı birinci faktör için .95, ikinci faktör için .97 ve toplamda .97 olarak belirlenmiştir. Ayrıca birinci faktörün özdeğeri 1.51, ikinci faktörün ise 20.07 olarak bulunmuştur.

3.3.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Geliştirilen ölçekte açımlayıcı yöntemin iddia ettiği modeli sınamak ve modelin uygunluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen modelin uygunluğunu (model fit) test etmeyi amaçlamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi için birçok doğrulayıcı uyum indeksleri kullanılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001): Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Comparative Fit Index (CFI), Root Square Error of Approximation (RMSEA), Root Mean Square Residual (RMR) ve Standardizet Root Mean Square Residual (SRMR) bu indekslerden bazılarıdır. GFI, AGFI VE CFI'nın hesaplanan uyum değerlerinin .90'dan büyük olması, modelin uyum iyiliğinin göstergesi olarak kabul edilir. RMSEA, RMR ve SRMR uyum değerlerinin .05'in altında olması iyi; .08'in altında olması ise kabul edilebilir bir uyum gösterir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; (Jöreskog ve Sörbom, 1993; akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, 307) .10'dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret eder (Tobachnick ve Fidel 2001: akt, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, 307) . Ancak verilen uyum indekslerinden hangilerinin modelin uyumu için dikkate alınacağı açık olmamasına karşın (Şimşek, 2007), yapılan çalışmalarda sıklıkla RMSEA, AGFI, CFI, RMR ve GFI indekslerinin kullanıldığı görülmektedir (Kayri, 2009).

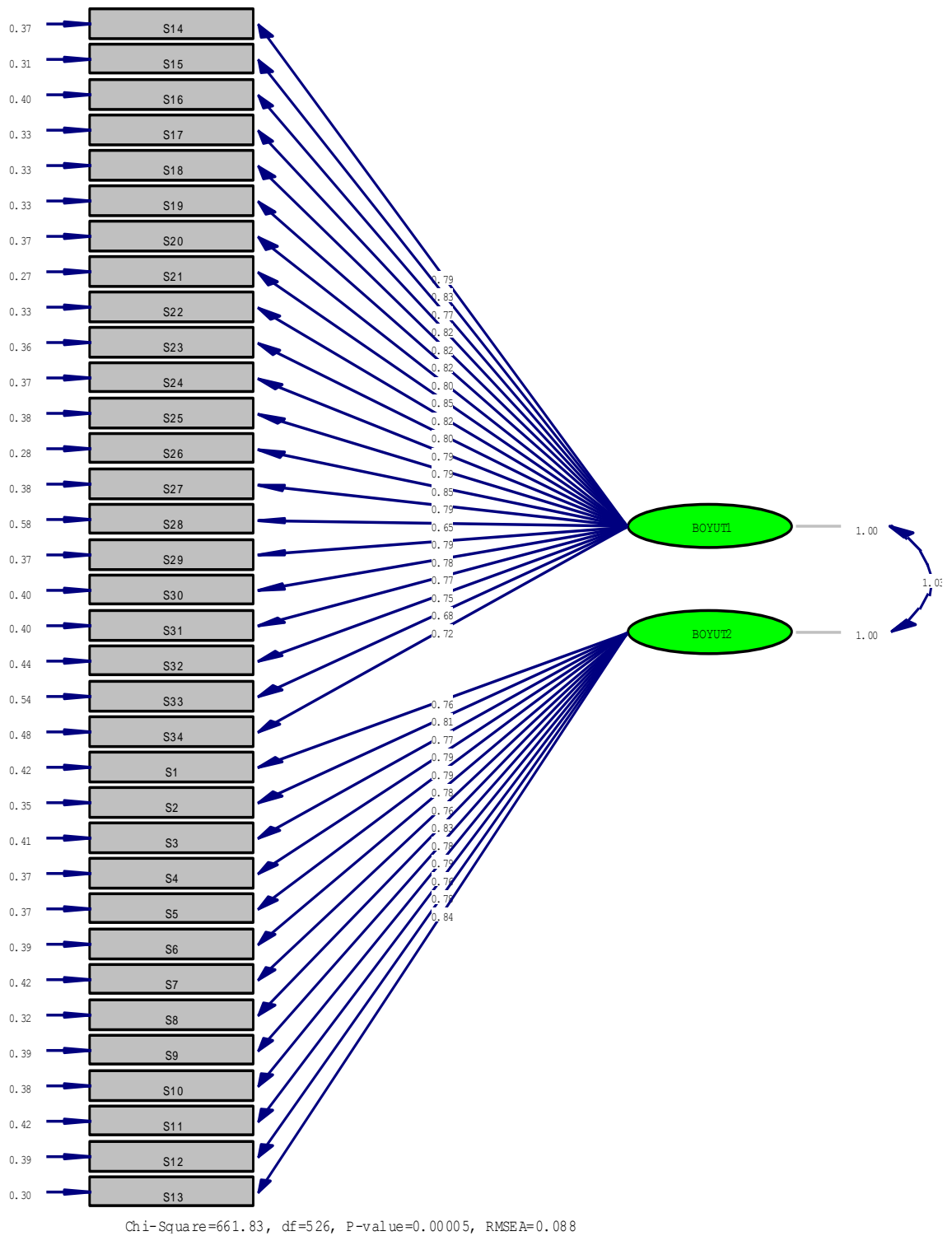
Buna göre açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model, doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) test edilmiştir. Elde edilen modelin uygunluğu (fit of model); RMSEA, CFI, GFI, AGFI, NFI ve RMR uyum ölçütleri ve ki-kare ile değerlendirilmiştir. DFA'ne ilişkin analiz sonuçları aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Doğrulayıcı Faktör Analiz Sonuçları

χ^2	sd	RMSEA	CFI	GFI	RMR	NFI	AGFI
661.83	526	0.088	0.36	0.46	0.071	0.31	0.39

Tablo 6'da görüldüğü gibi DFA ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde χ^2/sd oranı 1.26 ($\chi^2/sd=661,83/526$) bulunmuştur. Alanyazında bu oranın ≤ 3 olmasının “iyi uyuma” karşılık geldiği belirtilmektedir (Schermelleh Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği değerleri şöyledir: CFI= 0.36, GFI= 0.46 ve AGFI= 0.39 bulunmuştur. CFI, GFI ve AGFI değerlerinin 1'e yakın olması mükemmel uyum göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kelloway, 1998; Özdamar, 2004; Yılmaz ve Çelik, 2009). RMSEA değeri 0.08 olarak hesaplanmıştır. RMSEA değerinin ≤ 0.08 olması kabul edilebilir uyum olarak değerlendirilmektedir (Brown, 2006; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Schumacker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000).

Tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen iki faktörlü bir yapının iyi bir modele sahip olduğu savunulabilir. Doğrulayıcı faktör analizinde yordanmaya çalışılan örtük değişken (latent variable) iki faktörlü bir yapıda bir bağımlı değişken ve örtük değişkeni açıklamaya çalışan maddeleri de bağımsız değişken olarak kabul edildiğinde, modele ilişkin diyagram (path diagram) Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Diyagram

Şekil 2’de her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Eleştirel yönetim uygulamaları alt faktörde

maddelere ilişkin korelasyon katsayıları .65 ile .85 arasında; eleştirel kişilik özellikler faktörde ise maddelere ilişkin korelasyon katsayıları .76 ile .84 arasında değişim göstermektedir. Bu durum ölçekte yer alan tüm maddeler açısından değerlendirildiğinde maddelerin korelasyon katsayılarının .65 ile .85 arasında değişim gösterdiği gözlenmiştir. Ayrıca Şekil 2, modelin uygun olduğunu ve maddeler arasındaki korelasyonun iyi düzeyde olduğunu göstermektedir ($\chi^2=661.83$; $sd=526$; $p<.01$).

Analizin bu aşamasında p değeri incelenir. Bu değer beklenen kovaryans matrisiyle gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki farkın (χ^2 değerinin) manidarlığı hakkında bilgi verir. Doğal olarak p değerinin manidar olması arzu edilebilir bir durumdur. Örneklem grubunun büyük olması p değerinin manidar olmasına götürür. Bu nedenle iki matris arasında uyuma ilişkin alternatif uyum indekslerinin de değerlendirilmesi faydalı olacaktır. Başka bir deyişle p değerinin manidar olması tolere edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, 324).

Değerlendirmeye alınan diğer bir ifade χ^2 'dir. Fakat χ^2 tek başına değerlendirilen bir istatistik değildir. χ^2 serbestlik derecesine (sd) oranlanarak değerlendirmeye alınır. χ^2/sd 3'ün altında olması mükemmel uyum, 5'in altında olması orta düzeyde uyuma karşılık gelir (Sümer, 2000; Kline, 2005 akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, 324) . χ^2/sd uyumuna bakıldığında 1,25 değeriyle mükemmel düzeyde uyum değeri vermektedir.

Ancak, χ^2 istatistiğinin modelin uyum iyiliği için yeterli olamayacağı alan yazında değerlendirilmiş (Şimşek, 2007) ve bundan dolayı da farklı uyum değerleri üreten RMSEA, CFI, GFI, NFI ve AGFI gibi uyum istatistiklerine de bakılmıştır. Araştırmada maddeler arasındaki korelasyonların ve 34 maddeyi iki boyutta tanımlayan modelin, χ^2 (chi-square) istatistiğinin yanı sıra, RMSEA, CFI, GFI, RMR, NFI ve AGFI değerleri dikkate alındığında, kabul edilebilir bir model iyiliğine sahip olduğu görülmüştür.

Eleştirel Liderlik Ölçeği (ELÖ), katılımcıların verilen ifadelere ilişkin tepkilerini belirlemede 1- 5 arasında puanlanan likert tipi beşli derecelendirme ölçeğidir. Buna göre ölçek; hiç katılmıyorum, pek katılmıyorum, orta düzeyde katılıyorum, çoğunlukla katılıyorum, tamamen katılıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır.

Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ulaşılan bulguları ışığında, Eleştirel Liderlik Ölçeği'nin (ELÖ) okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin (müdür yardımcıları) görüşlerine göre okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliğini ölçebilecek, geçerli ve güvenilir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan 170'tir. Düşük puan, okul müdürünün eleştirel liderlik yeterliğinin düşük olduğunu, yüksek puan ise okul müdürünün eleştirel liderlik yeterliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler, araştırma için geliştirilen, "Eleştirel Liderlik Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" nun 2013/2014 öğretim yılında Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alındıktan sonra okullarda uygulanması ile elde edilmiştir. Ölçekler bizzat araştırmacı tarafından öğretmenlere dağıtılmış, cevaplanması sağlanmış ve toplanmıştır.

Veri toplama çalışmaları sırasında öncelikle araştırma konusu ile ilgili yerli ve yabancı araştırma, yayın ve kitaplar gözden geçirilmiştir. Bu ön çalışmada araştırma ile doğrudan ilgili olan kaynaklar belirlenmiş, yabancı dilde yazılı olanlar Türkçeye çevrilerek araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuş ve problemi ortaya konulmuştur.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Analizi

Araştırmada elde edilen veriler istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistikler (Frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında normal dağılım gösteren veriler için parametrik istatistik yöntemleri içerisinde yer alan, iki grup arasındaki farkı t-testiyle, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey Post Hoc testinden yararlanılmıştır. Ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Tablo 7. Eleştirel Liderlik Yeterliklerini Gösterme Düzeyleri İle İlgili Puanların Değerlendirilme Aralıkları

Veri Aralıkları	Seçenekler	Sınırı
1	Hiç katılmıyorum	1,00 - 1,80
2	Pek katılmıyorum	1,81 - 2,60
3	Orta düzeyde katılıyorum	2,61 - 3,40
4	Çoğunlukla katılıyorum	3,41 - 4,20
5	Tamamen katılıyorum	4,21 - 5,00

Bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğretmenlerden veri toplama aracıyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun bir biçimde tablolandırılarak verilmiş ve betimlenerek yorumlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin bazıları müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Bu nedenle bulguların betimlenmesinde ve yorumlanmasında geçen “öğretmenler” ifadesi, öğretmen ve müdür yardımcılarında oluşan tüm katılımcıları ifade etmektedir.

4.1. Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında öğretmenlerin okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ölçeğin boyutları ile toplam puanları üzerinden değerlendirilmesi Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Toplam Puanlar ile Eleştirel Kişilik Özellikleri ve Eleştirel Yönetim Uygulamaları Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	\bar{X}	ss
Eleştirel Kişilik Özellikleri	3.22	1.09
Eleştirel Yönetim Uygulamaları	3.35	1.11
Toplam (Eleştirel Liderlik Yeterliği)	3.31/ 112. 82	1.10

Araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin orta düzeyde eleştirel liderlik yeterliğine (3.31) sahip oldukları görüşündedirler. Orta düzeyde eleştirel liderlik yeterliğine sahip okul müdürü okulda yeterli düzeyde demokratik, eleştirel ve entelektüel bir okul atmosferi yaratamaz. Sorunları bilimsel, derinlikli ve etraflıca düşünmek yerine daha yüzeysel düşünmeye sivrulabilir. Orta düzeyde eleştirel liderlik, okulda istenen düzeyde eleştiri, öz eleştiri ve tahammül kültürü yerleştiremeyeceğinde, okulun dinamik ve aktif bir zihinsel yapıya kavuşmasını sağlayamazlar. 21. yy da, bilmenin her geçen gün önemini arttığı günümüz örgütlerinde yüksek düzeyde eleştirel liderlik sergileyen okul müdürleri bilge ve entelektüel bir profil çizerek çalışanlar

üzerinde kurumun doğal lideri olduklarını kolaylıkla benimsetip büyük bir saygınlık oluşturabilirler. Bu durum okulda lidere karşı büyük bir güvenin doğmasına katkı sağlar. Eleştirel liderlik yeterliğine sahip okul müdürü, sorunların üzerine gitmekte tereddüt etmez. Çalışanlara karşı hoşgörülüdür. Okulun tüm paydaşlarının yalnızlaşma ve yabancılaşma gibi olumsuz duygulara kapılmasının önüne geçer. Okulda dostane ve demokratik bir okul iklimi yaratır. Söyledikleri ile yaptıkları uyum içinde olarak düşüncelerini akılcı ve mantıksal çıkarımlarla destekler. İnisiyatif almaktan çekinmez. İnsani ve ahlaki değerleri önemser. Hesap vermekten çekinmez. Bir bütün olarak kurumu geliştirmek adına kendisinin ve çalışanların gelişmesi gerektiğini bilerek, bilmeyi ve anlamayı önceler.

Okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterlikleri boyut bazında incelendiğinde; öğretmenler, okul müdürlerinin eleştirel kişilik özelliklerini orta düzeyde (3.22) yansıtmaktadırlar. Buna göre okul müdürleri isabetli kararlar almada, sorunları etraflıca düşünmede, eleştiri ve önerilere açık olmada, bilimsel bir tutum sergilemede, çalışanları etkilemede vb. istenen düzeyde olmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlere göre okul müdürleri eleştirel yönetim uygulamaları orta düzeyde (3.35) sergilemektedir. Bu sonuçlara göre okul müdürleri aldıkları yönetsel karar ve uygulamalarda esnek ve açık fikirli olmada, farkındalığı artırmada, çoğulculuğu ve farklılığı vurgulamada demokratik bir yönetim sergilemede istenen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Eleştirel yönetim uygulamalarını içselleştirmiş bir okul müdürü, özeleştiri yaparak çalışanlarında özeleştiri yapmasına yardımcı olur. Başarısızlıkta payına düşen sorumluluğu üstlenir. Oluşturduğu yönetim anlayışı insani değerlere dayanır. Öğretmen, öğrenci ve veliye hesap vermekten çekinmez.

Okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin boyut maddelerine göre dağılımları aşağıda Tablo 9 ve Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri boyutuna ilişkin madde ve boyut ortalama puanları.

Boyut	Maddeler	\bar{X}	SS
Eleştirel Kişilik Özellikleri	1 Sorunları etraflıca/derinlemesine düşünür.	3.22	1.10
	2 Sorunlara akılcı özgün çözüm önerileri sunar.	3.27	1.08
	3 Okulda süreçleri değiştirmeden önce onları anlamaya çalışır.	3.29	1.08
	4 İsbetli kararlar alır.	3.23	1.02
	5 Yerleşik kuralları çoğunluğun görüşlerini sorgulamaksızın benimseme eğilimindedir.	2.87	1.19
	6 Eleştiriye ve öneriye açıktır.	3.30	1.14
	7 Söyledikleri üzerine tekrar tekrar düşünür.	3.23	1.05
	8 Çalışma arkadaşları arasındaki anlaşmazlıkların giderilmesinde aktif rol alır.	3.35	1.13
	9 Söyledikleri ile yaptıkları uyum içerisindedir.	3.37	1.13
	10 Fikirlerini akılcı düşüncelerle ve mantıksal çıkarımlarla temellendirir.	3.34	1.05
	11 Alınacak kararlarda akılcı ve derinlemesine düşünmenin önemli olduğuna inanır	3.36	1.06
	12 Bilimsel bir tutum sergiler.	3.05	1.07
	13 Sergilediği düşünsel ve entelektüel birikimiyle çalışanları etkiler.	3.05	1.12
Boyut Ortalaması		3.22	1.09

Tablo 9’da görüldüğü gibi, katılımcı öğretmenlerin, okul müdürleri, *orta* düzeyde ($\bar{X} = 3,22$) eleştirel kişilik özellikleri sergilemektedir. Bu bulgu katılımcı öğretmenlere göre, okul müdürlerinin istenen düzeyde eleştirel kişilik özellikleri göstermediklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri boyutunda en çok katıldıkları ifadeler bakıldığında; “söyledikleri ile yaptıkları uyum içerisindedir” ($\bar{X} = 3.37$) ifadesi ile “alınacak kararlarda akılcı ve derinlemesine düşünmenin önemli olduğuna inanır” ($\bar{X} = 3.36$) ifadesi iken, en az katıldıkları ifadelerin ise “*yerleşik kuralları çoğunluğun görüşlerini sorgulamaksızın benimseme eğilimindedir.*” ($\bar{X} = 2.87$) ifadesi ile “*sergilediği düşünsel ve entelektüel birikimiyle çalışanları etkiler*” ($\bar{X} = 3.05$) ifadeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu ifadeler ve boyuttaki diğer tüm ifadeler *orta* düzeyde katılım göstermişlerdir.

Tablo 10. Okul Müdürlerinin Eleştirel Yönetim Uygulamalarına İlişkin Madde Ve Boyut Ortalama Puanları

Boyut	Maddeler	\bar{X}	SS
Eleştirel Yönetim Uygulamaları	14 Okulda tüm görüşlere hoşgörü ile yaklaşır.	3.46	1.18
	15 Çalışanlarda güven duygusu yaratır.	3.37	1.20
	16 Öğrenci, öğretmen ve veliye hesap vermekten çekinmez.	3.54	1.16
	17 Yanlışlarını kabullenir ve itiraf eder.	3.24	1.12
	18 Başarısızlıkta payı varsa sorumluluk üstlenmekten çekinmez.	3.37	1.10
	19 Sorunların çözümünde birden çok çözüm yolu olabileceğinin farkındadır.	3.42	1.06
	20 Sorunların yönelik kendi çözümünde ısrar etmez, başkalarının çözümlerini de dikkate alır.	3.31	1.15
	21 Oluşturduğu yönetim anlayışı insani değerlere (etik, ahlaki, manevi, demokratik) dayanır.	3.52	1.11
	22 Özeleştiri yapar ve çalışanları özeleştiri yapmaya yöneltir.	3.31	1.09
	23 Çalışanların eksikliklerini görme ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur.	3.31	1.08
	24 Kararları uygularken inisiyatif alır.	3.36	1.09
	25 Çalışanları yapıcı şekilde eleştirir.	3.26	1.11
	26 Demokratik bir anlayışla okulu yönetir.	3.34	1.18
	27 Demokrasi kültürünün okulda yerleşmesi için çabalar.	3.29	1.15
	28 Uygulamalarında amacı bağcıyı dövmek değil üzüm yemektir.	3.36	1.13
	29 Esnek ve açık fikirlidir.	3.33	1.15
	30 Başkalarının görüşlerine hemen karşı çıkmaz.	3.38	1.08
31 Öğretmenlerin kendilerini sadece programın aktarıcısı değil, programa şekil veren kişiler olmalarını sağlar.	3.32	1.07	
32 Öğretmenleri sorumluluk ve inisiyatif alma yönünde teşvik eder.	3.36	1.05	
33 Tektipleşme yerine farklılığa ve çoğulculuğa vurgu yapar.	3.29	1.10	
34 Farkındalığı artırmak için uğraşır.	3.31	1.11	
Boyut Ortalaması		3.35	1.11

Tablo 10'a bakıldığında katılımcılar göre, okul müdürlerinin *orta düzeyde* ($\bar{X}=3,35$) eleştirel yönetim uygulamaları sergilemektedir. Bu boyutta katılımcıların en çok katıldıkları maddeler “*öğrenci, öğretmen ve veliye hesap vermekten çekinmez*” ($\bar{X} = 3,54$) maddesi ile “*oluşturduğu yönetim anlayışı insani değerlere (etik, ahlaki, manevi, demokratik) dayanır*” ($\bar{X} = 3.52$) maddeleridir. Katılımcıların en az katıldıkları maddeler ise “*yanlışlarını kabullenir ve itiraf eder*” ($\bar{X} = 3.24$) maddesi ile “*demokrasi kültürünün okulda yerleşmesi için çabalar*” ($\bar{X} = 3.29$) ifadeleri olmuştur.

4.2. Kişisel Değişkenlere Göre Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerini sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin; cinsiyet, medeni durum, unvan, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem, yaşamlarını daha çok nerede geçirdikleri, okul türü, aile yapıları, boş zamanlarında en sık yaptıkları etkinlik, sınıf içi daha çok başvurdukları öğretim yöntem/teknik, kendilerinin en baskın özellikleri, ve yaşadıkları şehre ilişkin

değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular verilerek yorumlanmıştır.

4.2.1. Şehir Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları boyutlarına ilişkin şehir değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Boyutlara Göre Şehir Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları

	Değişken	Düzy	n	\bar{X}	ss	sd	t	P
Şehir	KİŞ.	Van	723	3.25	.792	1033	520	.603
	ÖZL.	Siirt	312	3.22	.945			
	YÖN.	Van	723	3.37	.873	1033	710	.485
	UYG.	Siirt	312	3.33	1.027			
	TOP.	Van	723	3.30	.819	1033	.651	.515
	ELD.	Siirt	312	3.29	.978			

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri [$t_{(1033)} = 520$; $p > .05$] ile eleştirel yönetim uygulamalarına [$t_{(1033)} = 710$; $p > .05$] ilişkin görüşlerinde şehir değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma yoktur. Aynı şekilde ölçeğin toplamında da [$t_{(1033)} = .651$; $p > .05$] öğretmenlerin görüşleri arasında şehir değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Buna göre Van ilinde görev yapan öğretmenler ile Siirt ilinde görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerin eleştirel kişilik özellikleri ile eleştirel yönetim uygulamalarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark yoktur.

4.2.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Boyutlara Göre Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları.

	Değişken	Düzyey	n	\bar{X}	ss	sd	t	P
Cinsiyet	KİŞ.	Kadın	423	3.15	.853	1033	-2.884	.004
	ÖZL.	Erkek	612	3.31	.827			
	YÖN.	Kadın	423	3.26	.946	1033	-2.876	.004
	UYG.	Erkek	612	3.42	.900			
	TOP.	Kadın	423	3.22	.889	1033	-2.950	.003
	ELD.	Erkek	612	3.38	.850			

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğretmenlerden oluşan katılımcıların, okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri boyutu [$t_{(1033)} = -2.884$; $p < .05$] ile eleştirel yönetim uygulamaları boyutuna [$t_{(1033)} = -2.573$; $p < .05$] ilişkin görüşler cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Aynı şekilde ölçeğin toplamında da öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyete göre [$t_{(1033)} = -2.950$; $p < .05$] farklılaştıkları belirlenmiştir. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliğine sahip oldukları görüşüne daha çok katılmışlardır.

Toplumsal anlamda ataerkil yapıdan beslenen geleneksel-muhafazakar değerlerin erkeklere sosyal münasebetlerde daha geniş bir hareket alanı tanıdığı açıktır. Öte yandan okul müdürlerinin büyük oranda erkek olmaları, katılımcılar arasındaki müdür yardımcılarının tamamına yakının erkek olması ve okul müdürlerinin erkek öğretmenlerle kurdukları sosyal ilişkilerin (arkadaşlık, dostluk, okul dışı zamanda beraber vakit geçirme vb.) kadın öğretmenler göre fazla olmaları erkek katılımcıların daha olumlu bir değerlendirmeye gitmelerinde etkili olmuş olabilir. Kadınların ise toplumsal yapı nedeniyle okul müdürleriyle duygusal, gayri resmi ilişkilerden ziyade formel ve resmi ilişkiler kurmaları, okul müdürünün okulda sergilemiş olduğu davranış örüntülerini bir bütün olarak görmeleri ve onları daha objektif değerlendirmeleri belirleyici olmuş olabilir.

Akbey (2006), Yaman ve Yalçın (2004), Kökdemir (2003), Gelen (2002) ve Yeh (1997) tarafından yapılan araştırmalarda da cinsiyetin, eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerini etkilemediğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla eleştirel düşünebildikleri için okul müdürlerini eleştirel liderlik yeterliklerine daha az katıldıkları teziyle örtüşmez. Yani kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, okul müdürlerini eleştirel liderlik

yeterliklerine sahip oldukları görüşüne daha az katılım göstermeleri onların erkek öğretmenlere göre daha çok eleştirel düşündükleri için olduğu söylenemez.

4.2.3. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları ile eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin medeni durum değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Boyutlara Göre Medeni Durum Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları.

	Değişken	Düzy	n	\bar{X}	ss	sd	t	P
Medeni Durum	KİŞ.	Evli	670	3.24	.848	1033	-069	945
	ÖZL.	Bekâr	365	3.25	.828	763,551		
	YÖN.	Evli	670	3.37	.928	1033	725	469
	UYG.	Bekâr	365	3.33	.911	759,472		
	TOP.	Evli	670	3.27	.877	1033	449	.654
	ELD.	Bekâr	365	3.30	.856			

Tablo 13'de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul müdürlerinin eleştirel kişilik özelliklerine ve $[t_{(1033)} = -069; p > .05]$ eleştirel yönetim uygulamalarına $[t_{(1033)} = 725; p > .05]$ ilişkin görüşlerinde medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma yoktur. Aynı şekilde ölçeğin toplamında da $[t_{(1033)} = 449; p > .05]$ öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Buna göre katılımcı öğretmenlerin evli ya da bekâr olmaları, okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları ile eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır.

4.2.4. Unvan Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin unvan değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 14'de verilmiştir

Tablo 14. Boyutlara Göre Ünvan Değişkenine İlişkin T-Testi Sonuçları.

	Değişken	Düzy	n	\bar{X}	ss	sd	t	P
Unvan	KİŞ.	Müdür Yrd	75	3.37	.885	1033	1.327	.185
	ÖZL.	Öğretmen	960	3.24	.837			
	YÖN.	Müdür Yrd	75	3.52	1.00	1033	1.593	.112
	UYG.	Öğretmen	960	3.34	.914			
	TOP.	Müdür Yrd	75	3.46	.941	1033	1.534	.125
	ELD.	Öğretmen	960	3.30	.863			

Tablo 14’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri [$t_{(1033)} = 1.327$; $p > .05$] ile eleştirel yönetim uygulamalarına [$t_{(1033)} = 1.593$; $p > .05$] ilişkin görüşlerinde unvana göre anlamlı bir farklılaşma yoktur. Aynı şekilde ölçeğin toplamında da [$t_{(1033)} = 1.534$; $p > .05$] öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Buna göre müdür yardımcıları ile öğretmenler arasında müdürlerin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları ile eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Uygulama esnasında müdür yardımcılarının okul müdürlerini değerlendirmek istememeleri, katılımcı müdür yardımcılarının sayısının düşük kalmasına neden olmuştur. Müdür yardımcılarının yüksek katılım göstermemesi, unvan değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın oluşmamasında etkili olmuş olabilir.

4.2.5. Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları boyutları ile eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Boyutlara göre öğrenim durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.

	Değişken	Düzy	n	\bar{X}	ss	Sd	t	P
Öğrenim Durumu	KİŞ.	Lisans	934	3.25	.845	1033	.312	.755
	ÖZL.	Lisansüstü	101	3.22	.806			
	YÖN.	Lisans	934	3.36	.929	1033	.842	.400
	UYG.	Lisansüstü	101	3.28	.850			
	TOP.	Lisans	934	3.32	.875	1033	.667	.505
	ELD.	Lisansüstü	101	3.26	.819			

Tablo 15'te görüldüğü gibi öğretmenlerden oluşan katılımcıların okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri [$t_{(1033)} = .312$; $p > .05$] ve eleştirel yönetim uygulamalarına [$t_{(1033)} = 1.133$; $p > .05$] ilişkin görüşlerinde öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılaşma yoktur. Aynı şekilde ölçeğin toplamında da [$t_{(1033)} = .667$; $p > .05$] öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Buna göre katılımcı öğretmenlerin lisans veya lisansüstü (yüksek lisans, doktora) mezunu olmalarının, okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları ile ölçeğin toplamı olan eleştirel liderlik yeterliklerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmamaktadır.

4.2.6. Branş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları boyutları ile eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin anova sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin İçinde Büyüdüğü Aile Yapısı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.

Değişken	Düzye	N	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P			
KİŞ. ÖZL.	Sınıf Öğret.	360	3.21	.824	5.638	5	1.128	1.598	.158			
	Fen ve Mat Alanları	168	3.17	.852	726.040	1029	.706					
	Sosyal Alanlar	192	3.38	.862	731.679	1034						
	Yabancı Dil	90	3.18	.829								
	Yetenek	53	3.35	.858								
	Meslek ve Diğeri	172										
	BRANŞ	Sınıf Öğret.	360	3.33	.943	7.004	5			1.401	1.652	.144
		Fen ve Mat Alanları	168	3.23	.973	872.745	1029			.848		
		Sosyal Alanlar	192	3.45	.921	879.749	1034					
		Yabancı Dil	90	3.30	.956							
Yetenek		53	3.54	.854								
Meslek ve Diğeri		172	3.41	.869								
YÖN. UYG.	Sınıf Öğretmenliği	360	3.28	.874	6.131	5	1.226	1.625	.151			
	Fen ve Mat Alanları	168	3.21	.931	776.548	1029	.755					
	Sosyal Alanlar	192	3.42	.876	782.679	1034						
	Yabancı Dil	90	3.25	.828								
	Yetenek	53	3.47	.834								
	Meslek ve Diğeri	172	3.34	.831								

Tablo 16'da görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin, okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri [$F_{(5-1029)} = 1.598$; $p > .05$] ve eleştirel yönetim uygulamalarına [$F_{(5-1029)} = 1.652$; $p > .05$] ilişkin görüşleri arasında branş değişkenine göre anlamlı bir

faklılaşma yoktur. Aynı şekilde ölçeğin toplamında da [$F_{(5-1029)} = 1.625$; $p > .05$] öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin farklı branşlarda olmaları, okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır. Gelen (2002) tarafından yapılan araştırmada branşın eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı ifade edilmektedir. Bu araştırma sonucundan yola çıkarak branş ile eleştirel düşünme becerisi arasında farklılaşmanın olmaması okul müdürlerinin eleştirel liderliklerini belirlemede de branşın anlamlı bir fark oluşturmaması çalışma verileriyle kısmen örtüşmektedir.

4.2.7. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları boyutları ile eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin anova testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Boyutlara Göre Kıdem Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Düzy	n	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Fark	
Kıdem	KİŞ. ÖZL.	1-3 yıl	310	3.22	.833	7.634	4	1.908	2.715	.029	1-5, 2-4
		3-6	214	3.17	.842	724.045	1030	.703			
		7-9	185	3.17	.845	731.679	1034				
		10-12	91	3.38	.769						
	YÖN. UYG.	13 ve Yukarısı	235	3.36	.861						
		1-3 yıl	310	3.31	.896	13.378	4	3.345	3.976	.003	1-4, 1-5
		3-6	214	3.23	.939	866.371	1030	.841			
		7-9	185	3.29	.910	879.749	1034				
	10-12	91	3.57	.833							
	TOP. ELD.	13 ve Yukarısı	235	3.50	.958						
1-3 yıl		310	3.28	.850	10.908	4	2.727	3.640	.006	1-4, 1-5	
4-6		214	3.21	.877	771.771	1030	.749				
7-9		185	3.24	.865	782.679	1034					
10-12	91	3.50	.788								
	13 ve üstü	235	3.31	.920							

Yukarda tablo 17’de görüldüğü gibi öğretmenlerden oluşan katılımcıların, okul müdürlerinin eleştirel kişilik özelliklerine [$F_{(4-1030)} = 2.715$; $p < .05$] ilişkin görüşleri ile eleştirel yönetim uygulamalarına [$F_{(4-1030)} = 3.976$; $p < .05$] ilişkin görüşleri mesleki

kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Aynı şekilde ölçeğin toplamında da [$F_{(4-1030)} = 3.640$; $p < .05$] öğretmenlerin görüşleri arasında kıdeme göre farklılık belirlenmiştir.

Kıdem yılı 13 ve yukarısı olan katılımcıların 1-3, 4-6 ve 7-9 yılları arasında kıdemi olan katılımcılara göre okul müdürlerinin daha çok eleştirel kişilik özelliklerine sahip olduklarını belirtmektedirler. Kıdemi 10-12 yılları arasında olanların kıdem yılı 4-6 ve 7-9 yılları arasında olanlara kıyasla bir farklılaşma söz konusudur. Kıdemi 10-12 yılları arasında olanlar kıdemi 4-6 ve 7-9 yılları arasında olanlara göre okul müdürlerinin daha çok eleştirel kişilik özelliklerine sahip olduklarını belirtmektedirler.

Okul müdürlerinin eleştirel yönetim uygulamaları ile kıdem yılı arasında da anlamlı bir ilişki vardır. Kıdem yılı 10-12 ve 13 yıl ve üzeri olanlar kıdem yılı 1-3, 4-6 ve 7-9 yılları arasında olanlarla farklılaştığı ve olanlara göre okul müdürlerinin daha çok eleştirel yönetim uygulamalarına sahip olduklarını belirtmektedirler.

Okul müdürlerinin ölçeğin toplamı olan eleştirel liderlik yeterliklerine ilişki öğretmen görüşleri arasında, kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin meslekte geçirmiş oldukları sürenin okul müdürlerinin sergilemiş oldukları eleştirel liderlik düzeyine ilişkin görüşlerini değiştirdiği söylenebilir. En fazla 9 yıllık kıdemi olan öğretmenlerin kıdemi 10-12 ile 13 ve üzeri olan öğretmenlere nazaran okul müdürlerini daha az eleştirel liderlik özellikleri sergiledikleri görüşündedir. 1-3 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 10-12 ile 13 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha az eleştirel liderlik özellikleri sergiledikleri görüşündedirler. Kıdemi 4-6 yıl arasında olan öğretmenlerin kıdemi 10-12 ile 13 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha az eleştirel liderlik özellikleri sergiledikleri görüşündedir. Kıdemi 7-9 yıl arasında olan öğretmenlerin aynı şekilde mesleki kıdemi 10-12 ile 13 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha az eleştirel liderlik davranışları sergiledikleri görüşündedir. Mesleki kıdemi 10-12 ile 13 ve üzeri olan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 1-3, 4-6 ve 7-9 yıl olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha çok eleştirel liderlik yeterliğine sahip olduğu görüşündeler.

Bu sonuçlara bir bütün olarak bakıldığında mesleki kıdemi 10 yıl ve üzeri olanlar mesleki kıdemi 9 yıl ve aşağısında olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha çok eleştirel liderlik yeterliğine sahip olduğu görüşündedir. Kıdemi yüksek olan öğretmenler kıdemi az olanlara göre okul müdürlerini daha çok eleştirel lider olarak gördüğü söylenebilir.

Literatürde doğrudan eleştirel liderlik ile ilgi çalışmalara rastlanmamıştır ancak eleştirel liderliği anlamının en önemli parçası olan eleştirel düşünme ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Bu nedenle eleştirel düşünme ile ilgili çalışmalardan Kürüm (2002), yaş ilerledikçe eleştirel düşünme gücünde düşüşün olduğu sonucuna ulaşmıştır. Böyle bir sonuç dikkate alındığında kıdem yılı yüksek öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisindeki düşüş okul müdürlerine daha yüksek puanlar vermelerine neden olmuş olabilir.

Çalışma süresi (kıdem) arttıkça kurum ile ilgili beklentilerin azalması beklenen bir durumdur. Görevlerinin henüz ilk yıllarında olan katılımcı öğretmenlerin kurum ile ilgili beklentilerinin daha yüksek olduğu, değişime ve yeniliklere daha açık, ödül ve ceza ilişkisinden ziyade daha idealist oldukları ve içsel güdüleyicilerle hareket etme eğilimlerine sahip oldukları ifade edilebilir. Bu nedenle kıdemi az olan katılımcıların daha eleştirel ve olması gereken penceresinden bakarken, kıdem yılı yüksek olanların beklentilerinin azaldığı, idealist bir bakış açısından uzaklaştıkları ve olumsuz durumları normalleştirme eğilimlerinin daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.8. Yaşamın Daha Çok Nerede Geçirildiği Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları ile eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaşamınızı daha çok nerede geçirdiniz değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin anova testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Yaşamın Daha Çok Nerede Geçirildiği Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.

Değişken	Düzye	n	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	
Yaşamın Daha Çok Nerede Geçtiği	KİŞ. ÖZL.	Köy-Kasaba	67	3.25	.770	2.230	3	.743	1.051	.369
		İlçe	118	3.18	.776	729.449	1031	.708		
		Şehir	694	3.27	.845	731.679	1034			
		Büyük Şehir	159	3.16	.882					
	YÖN. UYG.	Köy-Kasaba	67	3.30	.772	4.090	3	1.363	1.605	.186
		İlçe	118	3.31	.891	875.659	1031			
		Şehir	694	3.40	.923	879.746	1034	.849		
		Büyük Şehir	159	3.23	.991					
	TOP. ELD.	Köy-Kasaba	67	3.29	.735	3.218	3	1.073	1.419	.236
		İlçe	118	3.26	.822	79.461	1031	.756		
		Şehir	694	3.35	.874	782.679	1034			
		Büyük Şehir	159	3.20	.931					

Tablo 18’de görüldüğü gibi, okul müdürlerin eleştirel kişilik özellikleri [$F_{(3-1031)} = 1.051$; $p > .05$] ve eleştirel yönetim uygulamalarına [$F_{(3-1031)} = 1.605$; $p > .05$] ilişkin katılımcı görüşleri arasında yaşamlarını daha çok geçirdiği yer değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma yoktur. Aynı şekilde ölçeğin toplamında da [$F_{(3-1031)} = 1.419$; $p > .05$] öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Bu bağlamda katılımcıların yaşamlarını daha çok nasıl bir yerleşim yerinde geçirdiklerinin (köy-kasaba, ilçe, şehir ve büyük şehir) okul müdürlerinin eleştirel liderliklerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmasında etkili olmadığı söylenebilir.

4.2.9. Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları ile eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin anova testi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Okul Türü Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.

Değişken	Düzyey	N	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	
Okul Türü	KİŞ. ÖZL.	İlkokul	392	3.20	.817	2.902	3	.967	1.369	.251
		Ortaokul	348	3.22	.875	728.776	1031	.707		
		Meslek Lisesi	146	3.32	.808	731.679	134			
		Anadolu/Fen Lisesi	149	3.34	.848					
	YÖN. UYG.	İlkokul	392	3.32	.942	.786	3	.262	.307	.820
		Ortaokul	348	3.39	.901	878.963	1031	.853		
		Meslek Lisesi	146	3.37	.908	879.618	134			
		Anadolu/Fen Lisesi	149	3.36	.937					
	TOP. ELD.	İlkokul	392	3.27	.870	1.061	3	.354	.467	.706
		Ortaokul	348	3.33	.871	781.618	1031	.758		
		Meslek Lisesi	146	3.35	.850	782.679	134			
		Anadolu/Fen Lisesi	149	3.35	.889					

Tablo 19’da görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin, okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri [$F_{(3-1031)} = 1.369$; $p > .05$] ve eleştirel yönetim uygulamaları [$F_{(3-1031)} = .307$; $p > .05$] ilişkin katılımcı görüşleri arasında okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma yoktur. Aynı şekilde ölçeğin toplamında da [$F_{(3-1031)} = .467$; $p > .05$] öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Buna göre, öğretmenlerin çalıştığı okul türünün farklı olup olmaması, katılımcıların, okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları ile ölçeğin toplamı olan eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

4.2.10. Öğretmenlerin İçinde Büyüdüğü Aile Yapısı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları ile eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin katılımcı öğretmenlerin içinde büyüdüğü aile yapısı değişkenine göre görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin anova testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin İçinde Büyüdüğü Aile Yapısı Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Düzye	N	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
KİŞ. ÖZL.	Demokratik	539	3.24	.836	2.831	4	.708	1.000	.406
	Otoriter	229	3.22	.827	728.848	1030	.708		
	İlgisiz	37	3.07	.928	731.679	1034			
	Aşırı İlgili/Koruyucu	136	3.25	.870					
	Diğeri	94	3.50	.821					
Aile Yapısı	Demokratik	539	3.35	.924	3.198	4	.799	.939	.440
	Otoriter	229	3.34	.912	876.551	1030	.851		
	İlgisiz	37	3.18	.913	879.749	1034			
	Aşırı İlgili/Koruyucu	136	3.34	.950					
	Diğeri	94	3.50	.895					
YÖN. UYG.	Demokratik	539	3.31	.868	3.032	4	.758	1.001	.406
	Otoriter	229	3.30	.857	779.647	1030	.757		
	İlgisiz	37	3.13	.903	782.679	1034			
	Aşırı İlgili/Koruyucu	136	3.30	.901					
	Diğeri	94	3.45	.847					
TOP.									
ELD.									

Tablo 20’de görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin, okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri [$F_{(4-1030)} = 1.000$; $p > .05$] ve eleştirel yönetim uygulamaları [$F_{(4-1030)} = .939$; $p > .05$] ilişkin katılımcı görüşleri arasında katılımcıların içinde büyüdüğü aile yapısı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma yoktur. Aynı şekilde ölçeğin toplamında da [$F_{(4-1030)} = .1.001$; $p > .05$] öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Buna göre, öğretmenlerin içinde büyüdüğü aile yapısının (demokratik, otoriter, ilgisiz, koruyucu ve diğeri) katılımcıların, okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları ile eleştirel liderlik yeterliklerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmamıştır.

4.2.11. Öğretmenlerin Boş Zamanlarında En Sık Yaptıkları Etkinlik Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları ile eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin katılımcı öğretmenlerin boş zamanlarında en sık yaptıkları etkinlik değişkenine göre görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin anova testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Boyutlara Göre Öğretmenlerin Boş Zamanlarında En Sık Yaptıkları Etkinlik Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları.

	Değişken	Düzyey	N	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
Boş Zamanlarda sık Yapılan Etkinlik	KİŞ. ÖZL.	Okuma	259	3.15	.885	10.985	4	2.746	3.925	.004	1-3, 1-4
		Sportif ve Sanatsal	91	3.08	.915	720.693	1030	.700			2-3, 2-4
		TV, İnternet	303	3.31	.780	731.679	1034				3-5
		Aile ve arkadaşlar	322	3.34	.811						4-5
		Diğeri	60	3.08	.897						
	YÖN. UYG.	Okuma	259	3.22	.951	13.960	4	3.490	4.152	.002	1-3, 1-4
		Sportif ve sanatsal etk.	91	3.19	1.014	865.789	1030	.841			2-3, 2-4
		TV, İnternet	303	3.46	.829	879.742	1034				
		Aile ve arkadaşlar	322	3.44	.912						
		Diğeri	60	3.21	1.046						
	TOP. ELD.	Okuma	259	3.19	.906	12.622	4	3.156	4.221	.002	1-3, 1-4
		Sportif ve Sanatsal	91	3.15	.952	770.057	1030	.742			2-3, 2-4
TV, İnternet		303	3.40	.784	782.679	1034				3-5	
Aile ve Arkadaşlar		322	3.40	.857						4-5	
Diğeri		60	3.16	.965							

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretmenlerin, okul müdürlerinin eleştirel kişilik özelliklerine [$F_{(4-1030)} = 3.925$; $p < .05$] ve eleştirel yönetim uygulamalarına [$F_{(4-1030)} = 4.152$; $p < .05$] ilişkin görüşleri boş zamanlarında en sık yaptıkları etkinlik değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Aynı şekilde ölçeğin toplamında da [$F_{(4-1030)} = 4.221$; $p < .05$] öğretmenlerin görüşleri arasında boş zamanlarında en sık yaptıkları etkinlik değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin boş zamanlarında yapmış oldukları etkinlik türünün okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları ile ölçeğin toplamı olan eleştirel liderlik yeterliklerine yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmuştur.

Eleştirel kişilik özellikleri ile eleştirel yönetim uygulamaları boyutlarına bakıldığında değişkenler arasındaki farklılaşmanın aynı olduğu görülür. Her iki boyut birlikte değerlendirildiğinde; boş zamanlarında okuma faaliyetleri içinde olanların, boş zamanlarında aile/arkadaşlarıyla vakit geçiren ve TV izleyen ya da internette gezinene öğretmenler göre okul müdürlerinin daha az eleştirel liderlik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları olduğu görüşündedir.

Sportif ve sanatsal faaliyetlerle uğraşan öğretmenlerin aile ya da arkadaşlarıyla vakit geçiren ve TV izleyen ya da internette gezinene öğretmenler göre okul müdürlerini daha az eleştirel liderlik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamalarının olduğu görüşündedir.

Boş zamanlarında diğeri diye adlandırdığımız etkinlikle uğraşan öğretmenlerin, boş zamanlarında aile ya da arkadaşlarıyla vakit geçiren ve TV izleyen ya da internette gezinene öğretmenler göre okul müdürlerini daha az eleştirel liderlik özellikleri sergilediği görüşünde olup bunlar arasında da anlamlı bir fark oluşmuşken; bu değişkenler arasında eleştirel liderliğin diğer boyutu olan eleştirel yönetim uygulamaları açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Bu verilere bakıldığında öğretmenlerden, aile ya da arkadaşlarıyla vakit geçirenler ile TV izleyen ya da internette gezinen katılımcıların okul müdürlerini ve onun yönetim anlayışını eleştirel bir şekilde irdeleme ve anlama çabasıyla ziyade okul müdürünün sergilediği eleştirel kişilik özelliklerini ve eleştirel yönetim anlayışını yeterli bulma eğiliminden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca okuma faaliyetleri ile sportif ve sanatsal faaliyetlerin bireylerin kişisel, ruhsal ve fiziksel gelişimine katkısının TV izleme ya da internette gezinme ile aile ya da arkadaşlarla vakit geçirme aktivitelerinden daha anlamlı katkılar sunması, kişisel beklenti ve farkındalığı artırması nedeniyle okul müdürlerini daha az eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetsel uygulamalar sahip oldukları görüşünde olmalarına neden olmuş olabilir. Yine okuma anlama faaliyetleri ile sportif ve daha çok da sanatsal faaliyetlerin eleştirel düşünme becerisine katkısının olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu aktivitelerle uğraşan öğretmenlerin beklentilerinin yükselmesi, eleştirel analiz gücünün güçlenmesi vb. nedenlerle okul müdürlerini yeterince eleştirel bulmamış olabilirler.

Okul müdürlerine ölçeğin tamamı olan eleştirel liderlik yeterliği açısından bakıldığında; katılımcı öğretmenlerden boş zamanlarında okuma (kitap, dergi, gazete vb.) etkinlikleri ile sportif ya da sanatsal etkinliklerle uğraşan öğretmenlerin, boş zamanlarında TV izleyen ya da internette gezinen ile aile ya da arkadaşlarıyla vakit geçiren öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha az eleştirel liderlik sergiledikleri görüşünde oldukları bulunmuştur.

Bu verilerden yola çıkıldığında; öğretmenlerden, aile ya da arkadaşlarıyla vakit geçirenler ile TV izleyen/internette gezinen katılımcıların okul müdürlerini ve onun yönetim anlayışını eleştirel bir şekilde irdeleme ve anlama çabasından ziyade okul müdürünün sergilediği eleştirel kişiliği ve eleştirel yönetim anlayışını yeterli bulma eğiliminden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca okuma faaliyetleri ile sportif ve sanatsal faaliyetlerin bireylerin kişisel, ruhsal ve fiziksel gelişimine katkısının TV izleme ya da internette gezinme ile aile ya da arkadaşlarla vakit geçirme aktivitelerinden daha fazla olması, kişisel beklenti ve farkındalığı artırması nedeniyle okul müdürlerini daha az eleştirel bir kişilik ve yönetsel uygulamalar sergilediği görüşünde olmalarına neden olmuş olabilir. Çıkrıkçı'nın (1996) belirttiği gibi eleştirel düşünmenin yaşantı zenginliğiyle arttığı, eleştirel düşünmenin zihinsel yeteneğin önemli bir boyutu olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında sanatsal faaliyetler ve okuma faaliyetlerinin yaşantıyı zenginleştirdiği söylenebilir. Bu durum yukarıdaki verileri desteklemektedir.

4.2.12. Öğretmenlerin Sınıf İçinde En Sık Başvurdukları Öğretim Yöntemi/Tekniği Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları ile eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin katılımcı öğretmenlerin sınıf içinde en sık başvurdukları öğretim yöntemi/tekniki değişkenine göre görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin anova testi sonuçları aşağıda Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Öğretmenlerin Sınıf İçinde En Sık Başvurdukları Öğretim Yöntemi/Teknik Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Düzyey	N	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	
Sınıf İçi Sık Kullanılan Öğretim Yöntemi	KİŞ. ÖZL.	Soru-Cevap	404	3.22	.845	5.141	4	1.285	1.822	.122
		Tartışma	94	3.07	.868	726.537	1030	.705		
		Buluş Yolu	178	3.26	.850	731.679	1034			
		Sunuş Yolu	307	3.32	.822					
		Diğeri	52	3.26	.806					
	YÖN. UYG.	Soru-Cevap	404	3.32	.948	6.465	4	1.614	1.903	.108
		Tartışma	94	3.18	.956	873.294	1030	.848		
		Buluş Yolu	178	3.36	.931	879.749	1034			
		Sunuş Yolu	307	3.45	.874					
		Diğeri	52	3.39	.864					
	TOP. ELD.	Soru-Cevap	404	3.28	.888	13.960	4	1.476	4.152	.099
		Tartışma	94	3.14	.895	865.789	1030	.754		
		Buluş Yolu	178	3.32	.880	879.742	1034			
		Sunuş Yolu	307	3.40	.832					
		Diğeri	52	3.34	.830					

Yukarda tablo 22’de görüldüğü gibi katılımcıların, okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri boyutu [$F_{(4-1030)} = 1.822$; $p > .05$] ve eleştirel yönetim uygulamaları boyutuna [$F_{(4-1030)} = 1.903$; $p > .05$] ilişkin görüşleri öğretmenlerin sınıf içinde en sık başvurdukları öğretim yöntemi/teknik değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Aynı şekilde ölçeğin toplamında da [$F_{(4-1030)} = 4.152$; $p > .05$] öğretmenlerin görüşleri arasında katılımcıların sınıf içinde en sık başvurdukları öğretim yöntemi/teknik değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Buna göre, öğretmenlerin sınıf içinde en sık başvurdukları öğretim yöntem/teknik okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları ile ölçeğin toplamı olan eleştirel liderlik yeterliklerine yönelik görüşlerinde farklılaşma yaratmamaktadır.

4.2.13. Öğretmenlerin Kendilerini En Çok Yansıtan Bireysel Özellik Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları ile eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında kendilerini en çok yansıtan bireysel özellik değişkenine göre görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin anova testi sonuçları aşağıda Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenleri En Çok Yansıtan Bireysel Özellik Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

Değişken	Düzye	N	\bar{X}	ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Fark	
Sizi Daha çok Yansıtan Bireysel Özellik	KİŞ. ÖZL.	Araştırmacı/Meraklı	171	3.33	.771	9.807	4	2.452	3.495	.008	1-3
		Girişken/Atak/Riskalabilen	221	3.30	.845	721.872	1030	.701			2-3
		Eleştirel/sorgulayıcı	224	3.06	.905	731.679	1034				3-4
		Tedbirli/uyumlu	398	3.28	.827						
		Diğeri	21	3.25	.673						
	YÖN. UYG.	Araştırmacı/Meraklı	171	3.37	.886	9.798	4	2.449	2.900	.021	1-3 2-3
		Girişken/Atak/Riskalabilen	221	3.39	.945	869.952	1030	.845			3-4
		Eleştirel/sorgulayıcı	224	3.18	.981	773.749	1034				
		Tedbirli/uyumlu	398	3.42	.892						
		Diğeri	21	3.57	.663						
	TOP. ELD	Araştırmacı/Meraklı	171	3.36	.818	9.311	4	2.328	3.100	.015	1-3
		Girişken/Atak/Risk alabilen	221	3.36	.887	773.368	1030	.751			2-3
		Eleştirel/Sorgulayıcı	224	3.13	.930	782.679	1034				3-4
		Tedbirli/Uyumlu	398	3.37	.847						
		Diğeri	21	3.45	.840						

Tablo 23'te de görüldüğü gibi öğretmenlerden oluşan katılımcıların, okul müdürlerinin eleştirel kişilik özelliklerine [$F_{(4-1030)} = 3.495$; $p < .05$] ve eleştirel yönetim uygulamaları [$F_{(4-1030)} = 2.900$; $p < .05$] boyutlarına ilişkin görüşleri arasında öğretmenleri en çok yansıtan bireysel özellik değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Aynı şekilde ölçeğin toplamında da [$F_{(4-1030)} = 3.100$; $p < .05$] öğretmenlerin görüşleri arasında öğretmenleri en çok yansıtan bireysel özellik değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Boyutlara göre bakıldığında katılımcılardan kendisini en çok yansıtan bireysel özelliklerden uyumlu/tedbirli, girişken/atak/risk alabilen, araştırmacı/meraklı ve diğeri olarak kendisini tanımlayanlar; kendisini daha çok eleştirel/sorgulayıcı olarak tanımlayanlara göre okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ile eleştirel yönetim uygulamalarının daha çok sergiledikleri görüşündedir.

Tablo, gerek boyutlar gerekse de eleştirel liderlik yeterliği açısından bir bütün olarak incelendiğinde öğretmenlerden kendisini daha çok eleştirel/sorgulayıcı olarak tanımlayanların kendisini daha çok araştırmacı meraklı, girişken/atak/risk alabilen,

tedbirli/uyumlu ve diğeri şeklinde tanımlayan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha az eleştirel liderlik sergiledikleri görüşündedirler. Bu sonuç oldukça manidardır. Çünkü okul müdürlerinin sergilemiş oldukları eleştirel liderlik düzeyinin, kendisini eleştirel ve sorgulayıcı olarak niteleyenlere göre düşük çıkması ($x= 3.13$) araştırma sonuçlarını daha da güçlendirmektedir. Ortalamalara bakıldığında katılımcıların kendini eleştirel/sorgulayıcı olarak tanımlamaları diğer seçeneklere göre daha düşük kaldığını göstermektedir. Bu veriler ışığında bakıldığında öğretmenlerin de az bir kısmı kendisini eleştirel/sorgulayıcı olarak tanımladığı görülmektedir. Buradan da öğretmenler arasında eleştirel/sorgulayıcı düşünmenin düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Araştırmada, ilkokul ortaokul ve lise okul müdürlerinin eleştirel liderlik düzeylerini okullarında görev yapan öğretmen (müdür yardımcıları dahil) görüşlerine göre belirlemek, okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliğinin yanında eleştirel kişilik özellikleri ile eleştirel yönetim uygulamaları açısından da incelemektir. Öğretmen görüşlerinin kişisel değişkenlere göre nasıl bir farklılaşma yarattığı incelenmiştir. Araştırmada şu temel sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1. İlkokul Ortaokul ve Lise Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Yeterliğine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerden oluşan katılımcı grubun görüşlerine göre, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliği orta düzeydedir.

Araştırmada okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterlikleri, öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyete ilişkin görüşler cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliğine sahip oldukları görüşüne daha çok katılmışlardır.

Katılımcıların, okul müdürlerinin sergilediği eleştirel liderlik yeterliklerine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin toplam çalışma sürelerine (kıdem) göre değişmiştir. Buna göre, kıdem yılı 10-12 yıl ve 13 yıl ve üzeri olan öğretmenler, görevlerinin 1-3, 4-6 ve 7-9 yılları arasında olan öğretmenlere kıyasla, okul müdürlerinin daha çok eleştirel liderlik sergiledikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. Başka bir ifadeyle mesleki kıdemi 10 yıl ve üzeri olan katılımcılar mesleki kıdemi 9 yıl ve aşağısında olan katılımcılara göre okul müdürlerini eleştirel liderlik yeterliğine sahip oldukları görüşüne daha çok katılmışlardır.

Araştırma sonucuna göre, katılımcıların öğretmenlik mesleği dışında boş zamanlarında en sık yaptıkları etkinliğe değişkenine göre, okul müdürlerinin sergilediği

eleştirel liderlik yeterliğine ilişkin görüşleri değişmiştir. Boş zamanlarında TV izleyenler/internette gezinenler ile aile ve arkadaşlarıyla vakit geçirenler; okuma (kitap, dergi, gazete vb.) yapanlar, sportif ve sanatsal faaliyetlerle uğraşanlar ve diğer faaliyetlerle uğraşanlara göre okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliğine sahip oldukları görüşüne daha çok katılmışlardır.

Katılımcıları daha çok yansıtan bireysel özellik değişkeni, öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilediği eleştirel liderlik yeterliğine ilişkin görüşlerini değiştirmiştir. Kendisini eleştirel/sorgulayıcı olarak niteleyen öğretmenler, kendisini araştırmacı meraklı, girişken/atak/risk alabilen, tedbirli/uyumlu ve diğeri olarak niteleyen öğretmenlere göre okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliğine sahip oldukları görüşüne daha az katılmışlardır.

Araştırmada kendisinin eleştirel/sorgulayıcı olarak tanımlayan öğretmenlerin kendisini araştırmacı meraklı, girişken/atak/risk alabilen, tedbirli/uyumlu ve diğeri olarak niteleyenlere göre ortalamalarının düşük olduğu bulunmuştur. Bu da öğretmenlerin kendilerin yeterince eleştirel/sorgulayıcı görmediklerini göstermektedir.

Araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliği konusunda, öğretmenlerin görüşleri arasında katılımcıların; yaşadığı şehrin Van ya da Siirt olması, evli veya bekâr olmaları, müdür yardımcısı veya öğretmen olmaları, lisans veya lisansüstü mezunu olmaları, öğretmenlik yaptıkları branşları, yaşamlarını köy, kasaba gibi küçük veya şehir, büyükşehir gibi büyük bir yerleşim yerinde geçirmeleri, çalıştığı okul türünün ilkokul, ortaokul meslek lisesi veya Anadolu/fen lisesi olmaları, içinde büyüdükleri aile yapısının demokratik, otoriter, ilgisiz, aşırı ilgili/koruyucu ve ya diğeri olmaları ve son olarak sınıf içinde en sık başvurduğu öğretim yöntem/teknik (soru-cevap, tartışma, buluş vb.) değişkenliğine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

5.2. İlkokul Ortaokul ve Lise Okul Müdürlerinin Eleştirel Kişilik Özellikleri ile Eleştirel Yönetim Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerden oluşan katılımcı grubun görüşlerine göre ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliklerinin iki alt boyutu

olan; eleştirel kişilik özellikleri (derinlemesine düşünme, akılcı özgün çözüm önerileri geliştirme, söyledikleri üzerinde tekrar tekrar düşünme vb.) ile eleştirel yönetim uygulamaları (demokratik bir anlayışa okulu yönetme, veli, öğretmen ve öğrenciye hesap verebilmesi, kararları uygularken inisiyatif alması, tektipleşme yerine farklılığa ve çoğulculuğa vurgu yapması vb.) orta düzeydedir.

Erkek katılımcılar kadın katılımcılara göre okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ile eleştirel yönetim uygulamaları yeterliğine ilişkin görüşleri daha olumlu çıkmıştır. Başka bir ifadeyle erkek katılımcılar kadın katılımcılara göre, okul müdürlerinin sergilediği eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamalarına daha çok katılmıştır.

Katılımcıların, okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ile eleştirel yönetim uygulamaları algılarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin toplam çalışma sürelerine (kıdem) göre değişmiştir.

Katılımcı öğretmenler, kıdem yılı 10-12 ($x= 3.38$) yıl ve 13 yıl ve üzeri ($x= 3.36$) olan öğretmenler, kıdemleri, 4-6 ($x= 3.17$) ve 7-9 ($x= 3.17$) yılları arasında olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin eleştirel kişilik özelliklerine sahip oldukları görüşüne daha çok katılmışlardır. Kıdemi 1-3 ($x= 3.22$) yılları arasında olanlar, kıdem yılı 13 ve üzeri ($x= 3.36$) olan katılımcılara göre okul müdürlerinin eleştirel kişilik özelliklerine sahip oldukları görüşüne daha az katılmışlardır.

Buna göre mesleğe yeni başlayan öğretmenler katılımcı öğretmenler, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin eleştirel kişilik özelliklerine sahip oldukları görüşüne daha az katılmışlardır.

Katılımcı öğretmenlerin, kıdem yılı 10-12 ($x= 3.57$) yıl ve 13 yıl ve üzeri ($x= 3.50$) olan öğretmenler, okul müdürlerinin eleştirel yönetim uygulamaları yüksek olduğu görüşündedir. Kıdemleri 1 ile 3 yıl ($x= 3.31$) , 4 ile 6 yıl ($x= 3.23$) ve 7 ile 9 yıl ($x= 3.29$) (yani ilk 9 yıl) arasında olan öğretmenlerin ise okul müdürlerinin eleştirel yönetim uygulamalarını orta düzeyde sergilediği şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Kıdemi 10-12 yıl ile 13 yıl ve üzeri olanlar (nispeten kıdemi yüksek olanlar) kıdemi 1-3, 4-6 ve 7-9 yılları arasında olan (nispeten kıdemi düşük olan) öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha yüksek eleştirel yönetim uygulamaları sergilediği görüşündedir.

Katılımcıların, okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ile eleştirel yönetim uygulamaları algılarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin boş zamanlarında en sık yaptıkları etkinliğe göre değişmiştir. Boş zamanlarında TV izleyenler/internette gezinenler ile aile ve arkadaşlarıyla vakit geçiren katılımcıların; okuma (kitap, dergi, gazete vb.) yapanlar, sportif ve sanatsal faaliyetlerle uğraşanlar ve diğer faaliyetlerle uğraşanlara göre okul müdürlerine yönelik eleştirel kişilik özellikleri ile eleştirel yönetim uygulamalarına ilişkin görüşleri daha yüksek çıkmıştır.

Katılımcıların, okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ile eleştirel yönetim uygulamaları algılarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin kendisini daha çok yansıtan özelliğe göre değişmiştir. Katılımcılardan kendisini daha çok yansıtan bireysel özelliklerden uyumlu/tebirlili, girişken/atak/risk alabilen ve araştırmacı/meraklı olarak kendisini tanımlayanlar; kendisini daha çok eleştirel/sorgulayıcı olarak tanımlayanlara göre okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ile eleştirel yönetim uygulamalarına ilişkin görüşleri daha yüksek çıkmıştır. Yani kendisini daha çok eleştirel/sorgulayıcı olarak görenler okul müdürlerinin daha az eleştirel kişilik özellikleri ve eleştirel yönetim uygulamaları sergilediği görüşündedir.

Araştırmada okul müdürlerinin eleştirel kişilik özellikleri ile eleştirel yönetim uygulamaları konusunda, öğretmenlerin görüşleri arasında katılımcıların; yaşadığı şehrin Van ya da Siirt olması, evli veya bekâr olmaları, müdür yardımcısı veya öğretmen olmaları, lisans veya lisansüstü mezunu olmaları, öğretmenlik yaptıkları branşları, yaşamlarını köy, kasaba gibi küçük veya şehir, büyükşehir gibi büyük bir yerleşim yerinde geçirmeleri, çalıştığı okul türünün ilkokul, ortaokul meslek lisesi veya Anadolu/fen lisesi olmaları, içinde büyüdükleri aile yapılarının demokratik, otoriter, ilgisiz, aşırı ilgili/koruyucu ve ya diğeri olmaları ve son olarak sınıf içinde en sık başvurduğu öğretim yöntem/teknik (soru-cevap, tartışma, buluş vb.) değişkenliğine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında araştırmacılara, okul yöneticileri ve öğretmenlere ve eğitimle ilgili politika oluşturucular için geliştirilen önerilere verilmiştir.

5.3.1. Araştırmacılara Öneriler

1. Eleştirel liderliğin okul iklimi, iş doyumunu, örgütsel bağlılık öğretmen ve eğitimin diğer paydaşları üzerindeki etkisi incelenebilir.

2. Daha büyük çalışma evreninde daha yüksek bir örneklem sayısı ile yapılacak okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliğine yönelik çalışmalar daha açıklayıcı bilgiler verebilir.

3. Öğretmenlerin eleştirel liderlik yeterliği üzerinde çalışmalar yapılabilir.

4. Eleştirel liderlik ile farklı liderlik stilleri birlikte çalışılabilir.

5. Eleştirel liderlikle ilgili ölçek çalışmasına yeni araştırmalarla farklı boyutlar katılabilir.

6. Eleştirel liderlikle ilgili nitel araştırmalar yapılabilir.

7. Eleştirel liderliğin gelişimi önündeki engellerin neler olduğu araştırılabilir.

8. Öğretmenler arasında eleştirel, sorgulayıcı bakış açısının gelişimi önündeki engellerin neler olduğu araştırılabilir.

9. Eğitim öğretimde gerek okul müdürleri gerekse öğretmen ve yöneticiler arasında eleştirel liderliği ve eleştirel düşünmenin önündeki engellerin sosyal, siyasal, kültürel, dini vb. nedenlerle bir ilişkisinin olup olmadığı araştırılabilir.

5.3.2. Okul Yöneticilerine ve Öğretmenlere Öneriler

1. Öğretmenlerin sınıf içinde eleştirel lider gibi davranması öğrencinin kişisel ve zihinsel gelişimini artıracak düşünülmemektedir. Bu anlayışın vereceği birikim ve bakış

açısı, öğretmenin toplum içindeki saygınlığına olumlu katkılar sunacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin eleştirel liderliği anlamalarına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

2. Yöneticiler eleştirel liderliği anlayarak eleştirel bir yönetim anlayışıyla okulu yönetmeleri yönetimde birçok sorunun çözülmesine katkı sunabilir. Bu anlamda yöneticilerin eleştirel yönetim anlayışlarını geliştirmeleri önerilir.

3. Okul müdürlerinin eleştirel lider olmaları önünde var olan engellerin neler olduğunu bulmaları ve buna çeşitli çözümler bulmaya çalışmaları önerilir.

5.3.3. Politika Oluşturuculara Öneriler

1. Literatürde, konuya yönelik çalışmaların özellikle ülkemizde hiç yapılmadığı dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, ilgili çalışmaların artırılması gereklilik göstermektedir. Araştırmacıların bundan sonraki çalışmalarda, değişkenleri artırarak konuya yönelik çalışmaları genişletmeleri önemlidir. Böylelikle, karşılaştırılabilir veri kazanımı da kolaylık gösterecektir.

2. Eleştirel liderlik ve eleştirel yönetim anlayışının milli eğitimin merkezine oturtulması bütün okul müdürleri, yöneticiler ve öğretmenlerin birer eleştirel lider olarak kendilerini geliştirmeleri bu yolla da eğitim anlayışına çağdaş ve zamanın ruhuna uygun bir anlayışı yerleştirmeleri sağlanabilir.

3. Seminer ve toplantılarla eleştirel liderlik ve bunun gerektirdiği veya getireceği eleştirel yönetim anlayışı yaygınlaştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akçakaya, M. (2010). *21. Yüzyılda yeni liderlik anlayışı*. Ankara: Adalet Yayınevi.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretimini öğrenme ürünlerine etkisi*. Hacettepe Üniversitesi. Yayımlanmamış doktora tezi.
- Aslan, K. (2003). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmalarına ilişkin bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(9).
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aydın, M. "Geleceğe yönelik eğitim" nasıl bir eğitim sistemi. *Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler Sempozyumu*. 10 - 12 Nisan 1997. İzmir: Bilsa Yayınları, 1999, 71-77.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış doktora tezi.
- Balekoğlu, F. (1992). *Liderlik teorilerindeki gelişmeler ve organizasyon kültürüyle ilişkisi*. İstanbul Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü. 98-105.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitime giriş*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bates, R. (1992) Leadership and school culture: paper presented at the univer-sity of seville. Deakin University: Unpublished doctoral thesis.
- Beycioğlu, Kadir. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay İli Örneği)*, İnönü Üniversitesi S.B.E., Malatya. Yayımlanmamış doktora tezi.

- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2007). The need for organizational innovations in public elementary schools. *International Journal of Educational Reform*, 16, 27-37.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Buluç, B. (1998). Bilgi çağı ve örgütsel liderlik, *Yeni Türkiye Dergisi*, C:4, S:20, 1205-1213.
- Balçık, B. (2002). *İşletme yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Begley, P. T. (2001). In pursuit of authentic school leadership practices. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 353-365.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynaklarına ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması: eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KM Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 12 (19): 73-84.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford Publications.
- Brown, M. ve Rutherford, D. (1998). Changing roles and raising standards: New challenges for heads of department. *School Leadership and Management*, 18, 75-88.
- Clarke, S. R. P. (2000). The principal at the centre of reform: Some lessons from the field. *International Journal of Leadership in Education*, 3, 57-73.
- Çakar, U; Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü liderlik duygusal zeka gerektirir mi? Yöneticiler üzerinde örnek bir çalışma, *D.E.., İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt 18, S.2, ss. 83-98.
- Çıkrıkçı, N. (1996). “Eleştirel düşünme: Bir lçme aracı ve bir araştırma”, *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde Sunulan Bildiri*, Adana.

- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Eğitim Yönetimi*. 3, 4, 465-474.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 16, 423-427. Ankara.
- Çokluk, O., Şekercioğlu. G ve Büyüköstürk. Ş, (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dawson, G. (1997). Issues and Directions in Preparing School Leaders:Lessons From A Worldwide Web: New South Wales: *The Australian College of Education (Monograph No 30)*.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretim sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2000). Yaratıcı öğrenme. In A. Şimşek (Ed.), *Sınıfta Demokrasi* (s. 171-210). Ankara: Eğitim-Sen.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:162.
- Erdoğan, M. ve Uşak, M. (2005). Fen bilgisi öğretmen adayları memnuniyet ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2).

- Enis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership, October, 1985*.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice, 32(3)*, 179–186.
- Foster, W. (1989). Toward A Critical Practice Of Leadership. In Smyth, J. (Ed.). *Critical Perspectives On Educational Leadership 39-62*. London: The Falmer Pres
- Fay, B. (1987). *Critical social science*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Pres.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of Educational Change, 1*, 5-28.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership, 8*, 16-22.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*, 10.
- Gelen, İ. (1999). *İlköğretim okulları 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde düşünme becerilerini kazandırma yeterliklerinin değerlendirilmesi.*, Çukurova Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon. Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Grace, G. (2000). Research and the challenges of contemporary school leadership: the contribution of critical scholarship. *British Journal of Educational Studies, 48(3)*, 231-248.
- Gifford, T. G. (2010). A modern technology in the leadership classroom: Using blogs for critical thinking development. *Journal of Leadership Education, 9(1)*, 165–172.
- Hodgkinson, C. (1983) The Philosophy of leadership. Oxford, Basil Blackwell.*

- Hodgkinson, C. (1991) *Educational Leadership: The moral art*. Albany State University of New York Press.
- Hallinger, P. ve Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration: A case of finding what you don't know you don't know. *Journal of Educational Administration*, 34, 98-116.
- Harris, A. (2004). Editorial: School leadership and school improvement: A simple and a complex relationship. *School Leadership and Management*, 24, 3-5.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging context. *School Leadership and Management*, 22, 15-26.
- Hoy, W.K ve Miskel, C.G .(2010). *Eğitim yönetimi; teori, araştırma ve uygulama*. S. Turan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Jenkins, D (2012). Educating Global Leaders With Critical Leadership Competencies *Journal Of Leadership Studies*, Volume 6, Number 2, 2012 ©2012 University Of Phoenix.
- 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), 1–21. Retrieved from [http:// leadershipeducators.org/jole](http://leadershipeducators.org/jole).
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). LISREL 8: structural equation modeling with the simplis command language. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Eğitim Yönetimi*, 4 (16).
- Kayri, M. (2009). “İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Türkçe’ye Uyarlanması: Geçerlik-Güvenirlik Çalışması”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42, 1, 157-175.

- Kaya, H (1997). *Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Akıl Yürütme Gücü*. İstanbul Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirici düşünce ve öğretimi*. İstanbul: Kazancı Kitap AŞ.
- Kelloway. E. K. (1998). *Using Lisrel for structural equation modeling: A researcher's guide*. Sage.
- Kökdemir, D. (2000). Deniz Yıldızlarını kurtarmaya çalışanların öyküsü: Eleştirel ve yaratıcı düşünme. *XI. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 19-22 Eylül, Ege Üniversitesi, Türkiye.
- Lakowski, G. (2001). Organizational change, leadership and learning: Culture as cognitive process. *The International Journal of Educational Management*, 15,68-77.
- Leblebici, D.N. (2008). 21. yüzyılın liderlik anlayışına bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32,1, 61-72.
- Nurluöz, Ö. (2011). *Üniversitelerde öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin davranışlarının incelenmesi*. Yakın Doğu Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Kürüm, D. (2002). *“Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü.”* Anadolu Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Nosich, G. M. (2012). *Eleştirel düşünme rehberi* B. Aybek (Çev.Ed.): Ankara: Anı Yayınları.
- Memduhoğlu, H.B. (2010). *Yönetim Düşüncesinin Evrimi ve Yönetişim*. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz. (Ed.). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Montaigne, M. (e-kitap). *Denemeler*. Birinci Kitap (Bölüm 26). S. Eyüpoğlu (Çev. Ed). Cem Yayınevi.

- Oplatka, I. (2003). School change and self renewal: Some reflections from life stories of women principals. *Journal of Educational Change*, 4,25-43.
- Ocak, S. (2014). *Okul müdürü ve öğretmenlerin liderlik stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (erzurum ili örneği)*. İstanbul Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Owen, H., Hodgson, V. ve Gazzard, N. (2011) *Liderlik elkitabı (Etkin liderlik için eksiksiz ve pratik bir kılavuz)*. M. Çelik (Çev. Ed). İstanbul: .Optimist Yayınevi
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi – 2 (Çok değişkenli analizler)*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özer, Ş. (2002). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin İletişim Davranışlarıyla İlgili Öğretmen ve Yönetici Algılarının İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Paul, R. W, Elder, L. ve Bartell, T. (1997). “*California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*”. The Foundation for Critical Thinking.
- Razi, S. (2002). *İlköğretim yöneticilerinin çağdaş liderlik eğilimleri*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Rızvı, F. (1989) In defence of organizational democracy. In J. SMYTH (ed) *Critical Perspectives on Educational Leadership*(London, Falmer Press)).
- Robins, S.P ve Judgen, T.A .(2012). *Örgütsel davranış*. İ. Erdem. (Çev. Ed.). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Ryan, J. (1998). Critical leadership for education in a postmodern world: emancipation, resistance and communal action. *Int. J. Leadership In Education*, Vol. 1, 3, 257-278.

- Saylık, A. (2012) *Ortaöğretim okullarında informel ilişkiler ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Schmidt, P. K. (2012). Critical leadership and music educational practice. *Theory Into Practice*, 51,3,221-228
- Spillane, J. P. (2003). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 343 – 346s.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). A beginner's guide to structural equation modeling. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sinclair, A. (2007). Teaching leadership critically to MBAs: Experience from heaven and hell. *Management Learning*, 38(4), 458–472.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Semerci, N.(2000). Kritik düşünme ölçeği, *Eğitim ve Bilim*, 5 (116), 23-26.
- Şahinel, S (2007) *Eleştirel düşünme*. (E- Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Şentürk, C. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul ikliminin karşılaştırılması* Niğde Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi.
- Şenşekerci, E ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (14) (1).
- Şimşek, Ş. (1999). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Ankara: Ekinoks.

- Şimşek, H. (2007). *Toplam kalite yönetimi (kuram, ilkeler, uygulamalar)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, G. B. & Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics (fourth edition)*. USA: Allyn and Bacon Press.
- Tabak, A., Yalçınkaya, H. ve Erkuş, A. (2009). Liderlik kavramına tarihsel bir bakış. web.sakarya.edu.tr/~kaymakci/makale/liderlikkavrami.pdf.
- Tanrıöğen, M. Z. (2013) *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik tarzlarının örgüt kültürü ile ilişkisi*. Pamukkale Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi
- Turner, C. (1998). Analyzing the rol of the subject head of department in secondary schools in England and Wales: Towards a theoretical framework. *School Leadership and Management*, 18(3), 373-389.
- Treslan, D. (2006).Transformational Leadership in The Classroom. Any Evidence? *Education Canada*, 46, 54-62.
- Toktaş, İ. (Tarihsiz-a). Düşünme kavramları üzerine özlü sözler (<http://www.kritik-analitik.com/DocumentsPopUp.aspx?Id=89>), Erişim tarihi:20.04.2014.
- Topçu, N. (2014). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Türkmen, İ. (1996).*Yönetimde verimlilik*. Ankara: MPK Yayınları.
- Vural, R. A. ve Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2).
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2004). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi, *İlköğretim-Online*, 4(1), 42-52.
- Yapıcı, M. (2007). Öğretmen tutumları ve yansımalar. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3).

- Yeh, Y. (1997). Teacher training for critical-thinking instruction via a computer simulation. Univerty of Virginia: *The Faculty of the Curry School of Education*. Unpublished doctoral thesis.
- Yetim, A. ve A, Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*: 12 (2).
- Yıldırım, C. (1987). *Eğitim felsefesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 184.
- Yıldırım, R. (2006). *Öğrenmeyi Öğrenmek* . Sistem Yayıncılık.
- Yılmaz, V., & Çelik, H. E. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi-I: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Walsh, C.M., Hardy, R.C. (1999). “Dispositional differences in critical thinking related to genderand academic major. *Journal of Nursing Education*, 38/4, s.:149-155.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (Tarihsiz-a). Büyük Türkçe sözlük: *Güncel Türkçe sözlük*. [www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.50af3fb97e5b74.30194597], Erişim tarihi: 25 Mart 2014.
- WWW. Wikipedia.org (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Postmodernizm>)

EKLER

EK-1: ANKET İZİN ONAYI

T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

2362

Sayı : 69206118/
Konu:Anket Çalışması

06/06/2014

İL MAKAMINA

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tezli Yüksek Lisans öğrencilerinden Numan SAYLIK'ın "Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Yeterliliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi" tez çalışması için ilimiz merkez ilçeye bağlı Edremit, İpekyolu ve Tuşba ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli öğretmen ve müdür yardımcılarına yönelik anket çalışması yapmak istediğine dair 06.06.2014 tarihli dilekçesi ektedir.

Adı geçen ilimiz Edremit, İpekyolu ve Tuşba ilçelerindeki yapacağı anket uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.



Ali İhsan YILDIZ
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
.../06/2014


Kıyasettin KİREKİN
Millî Eğitim Müdürü



VAN İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Abdurrahman Gazi Mah. İskele Cad. 65040 - VAN
Telefon : 0(432) 222 41 62 -67
Fax : 0(432) 222 41 61
e-posta : vanmem@meb.gov.tr
İnternet : http://van.meb.gov.tr



EK-2: ANKET FORMU

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırma, “Okul Müdürlerinin Eleştirel Liderlik Yeterliklerini” belirlemeye yöneliktir. Elde edilen bilgiler bilimsel araçlarla ve topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle ankete adınızı yazmanıza gerek yoktur. **Sorulara samimi ve eksiksiz cevap vermeniz araştırmanın amacına ulaşması açısından önemlidir.**

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Numan SAYLIK
Öğretmen - Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgiler

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

1. Cinsiyetiniz: 1[] Kadın 2[] Erkek
2. Medeni Durumunuz: 1[] Evli 2[] Bekâr
3. Unvanınız: 1[] Müdür Yardımcısı 2[] Öğretmen
4. Eğitim Durumunuz: 1[] Ön lisans 2[] Lisans 3[] Lisans Üstü
5. Branşınız: 1[] Sınıf öğretmeni 2[] Fizik/Kimya/Biyoloji/Fen Bilgisi 3[] Matematik
4[] Din Kült. 5[] Resim/Müzik/Beden 6[]
Tarih/Coğrafya/Sosyal
7[] Yabancı Dil 8[] Felsefe Grubu 9[] Türk Dili
Edebiyatı/Türkçe
10[] Meslek-Teknik 11[] Diğer.....
6. Mesleki Kıdeminiz (Yılı) : 1[] 1-3 2[] 4-6 3[] 7-9 4[] 10-12 5[] 13-15 6[] 16 ve üzeri
7. Yaşamınızı Daha Çok Nerede Geçirdiniz?
1[] Köy/Kasaba 2[] İlçe 3[] Şehir 4[] Büyükşehir
8. Çalışmakta Olduğunuz Okulun Türü:
1[] İlkokul 2[] Ortaokul 3[] Meslek Lisesi 4[] Anadolu/Fen Lisesi
9. İçinde büyüdüğünüz aile yapısı daha çok hangisine uyuyor?
1[] Demokratik 2[] Otoriter 3[] İlgisiz 4[] Aşırı ilgili/koruyucu 5[] Diğer...
10. Boş zamanlarımızda en sık yaptığınız etkinlik hangisidir?
1[] Kitap Okuma 2[] Gazete/Dergi Okuma 3[] Tiyatro/Sinemaya gitme 4[] Spor Yapma
5[] İnternette gezinme/Televizyon izleme 6[] Aile/Arkadaşlarla vakit geçirme 7[] Diğer
11. Sınıf içi öğretim etkinliklerinde en sık başvurduğunuz öğretim yöntem/teknik hangisidir?
1[] Soru-cevap 2[] Tartışma 3[] Buluş yoluyla 4[] Sunuş yolu 5[] Diğer
12. Aşağıdaki bireysel özelliklerden hangisi sizi daha çok yansıtır?
1[] Araştırmacı/Meraklı 2[] Girişken/Atak/Risk alabilen 3[] Eleştirel/Sorgulayıcı
4[] Tedbirli/Uyumlu 5[] Diğer.....

ELEŞTİREL LİDERLİK ÖLÇEĞİ	Hiç Katılmıyorum	Pek Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Çoğunlukla Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Okul müdürüm;					
1. Sorunları etraflıca /derinlemesine düşünür.					
2. Sorunlara akılcı özgün çözüm önerileri sunar.					
3. Okulda süreçleri değiştirmeye çalışmadan önce onları anlamaya çalışır.					
4. İsbetli kararlar alır.					
5. Yerleşik kuralları, çoğunluğun görüşlerini sorgulamaksızın benimseme eğilimindedir.					
6. Eleştiriye ve öneriye açıktır.					
7. Söyledikleri üzerinde tekrar tekrar düşünür.					
8. Çalışma arkadaşları arasındaki anlaşmazlıkların giderilmesinde aktif rol alır.					
9.Söyledikleri ile yaptıkları uyum içerisindedir.					
10. Fikirlerini akılcı düşüncelerle ve mantıksal çıkarımlarla temellendirir.					
11. Alınacak kararlarda akılcı ve derinlemesine düşünmenin önemli olduğuna inanır					
12. Bilimsel bir tutum sergiler.					
13. Sergilediği düşünsel ve entelektüel birikimiyle çalışanları etkiler.					
14. Okulda tüm görüşlere hoşgörü ile yaklaşır.					
15. Çalışanlarda güven duygusu yaratır.					
16. Öğrenci, öğretmen ve veliye hesap vermekten çekinmez.					
17. Yanlışlarını kabullenir ve itiraf eder.					
18. Başarısızlıkta payı varsa sorumluluk üstlenmekten çekinmez.					
19. Sorunların çözümünde birden çok çözüm yolu olabileceğinin farkındadır.					
20. Sorunların yönelik kendi çözümünde ısrar etmez, başkalarının çözümlerini de dikkate alır.					
21. Oluşturduğu yönetim anlayışı insani değerlere (etik, ahlaki, manevi, demokratik) dayanır.					
22. Özeleştiri yapar ve çalışanları özeleştiri yapmaya yöneltir.					
23. Çalışanların eksikliklerini görmelerine ve kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur.					
24. Kararları uygularken inisiyatif alır.					
25. Çalışanları yapıcı şekilde eleştirir.					
26. Demokratik bir anlayışla okulu yönetir.					
27. Demokrasi kültürünün okulda yerleşmesi için çabalar.					
28. Uygulamalarında amacı bağcıyı dövmek değil üzüm yemekdir.					
29. Esnek ve açık fikirlidir.					
30. Başkalarının görüşlerine hemen karşı çıkmaz.					
31. Öğretmenlerin kendilerini programın sadece aktarıcısı değil, programa şekil veren kişiler olarak görmelerini sağlar.					
32. Öğretmenleri sorumluluk ve inisiyatif alma yönünde teşvik eder.					
33. Tektipleşme yerine farklılığa ve çoğulculuğa vurgu yapar.					
34. Farkındalığı artırmak için uğraşır.					

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Numan SAYLIK

Doğum Yeri ve Tarihi : Kurtalan 10/08/1985

Eğitim Durumu :

Lisans Öğrenimi : Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi
Anadolu Üniversitesi Felsefe Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller :İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Müdürlüğü.

İletişim

E-Posta Adresi : nenas008@gmail.com