

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI
VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN
LİDERLİK STİLLERİNİN
DÜŞÜNME STİLLERİ VE BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ

ZAFER SONEL

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Prof. Dr. Ercan YILMAZ

KONYA-2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Zafer SONEL
	Numarası	158301021019
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin, Düşünme Stilleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


19/ 06/ 2019

Zafer SONEL



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Zafer SONEL
	Numarası	158301021019
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin, Düşünme Stilleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Zafer SONEL tarafından hazırlanan “Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin, Düşünme Stilleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 19/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. Ercan YILMAZ	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÖZASLAN	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Suat ÇAPUK	

ÖNSÖZ

Bu araştırmada Konya İli'nin Selçuklu, Meram, Karatay ilçelerinde görev yapan okul yöneticilerinin liderlik stilleri, düşünce stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmiştir.

Bu araştırmanın hazırlık aşamasından bitiş aşamasına kadar beni yönlendiren ve desteklerini, olumlu yaklaşımını, hoşgörüsünü esirgemeyen değerli danışmanım Prof. Dr. Ercan YILMAZ hocama, ders döneminde vermiş olduğu engin bilgileri ile bana yol gösteren, destek olan ve tecrübelerinden istifade ettiğim hocalarım Prof. Dr. Mustafa YAVUZ'a, Doç. Dr. Ali ÜNAL'a ve Doç. Dr. Atila YILDIRIM'a, Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÖZASLAN'a en içten teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Beni destekleyen ve duaları ile hep yanımda olan eşim Yasemin SONEL'e, varlıklarıyla beni her zaman mutlu eden, şükür sebeplerim, kızlarım Nursima ve Nehir'e teşekkür ederim.

Bu çalışmanın bilimsel literatüre katkı sağlamasını temenni ederim.

Zafer SONEL

Konya, 2019

	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	
---	---	---

Öğrencinin	Adı Soyadı	Zafer SONEL
	Numarası	158301021019
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ercan YILMAZ
	Tezin Adı	Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin, Düşünme Stilleri Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi



ÖZET

Bu araştırmanın amacı eğitim yöneticilerinin düşünme stillerini liderlik biçimlerine (Dönüşümcü ve Etkileşimci) etkisini araştırmaktır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni eğitim yöneticilerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik stilleridir. Bağımsız değişkeni ise eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri, cinsiyet, görev ünvanı, medeni durum, öğrenim durumu, okul türü ve yöneticilikteki kıdemidir. Araştırmanın örneklemini 303 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacı ile düşünme stilleri ölçeği ve liderlik stilleri ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile dönüşümcü ve etkileşimci liderlikleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Eğitim yöneticilerinin cinsiyet, görev ünvanı, medeni durumu, öğrenim durumu değişkenlerine göre dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderliklerinde anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Eğitim yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre dönüşümcü ve etkileşimci liderlik puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Eğitim yöneticilerinin kıdemlerine göre dönüşümcü liderlik puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte iken etkileşimci liderlik puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Anahtar kelimeler: Eğitim yöneticisi, liderlik, liderlik stilleri, düşünme stilleri.

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ KONYA EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
---	---	---

Öğrencinin	Adı Soyadı	Zafer SONEL
	Numarası	158301021019
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ercan YILMAZ
	Tezin İngilizce Adı	To Examination of leadership styles of education managers in terms of thinking styles and same variables

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effects of the styles of leadership (Transformationist and Interactionist) on the thinking styles of training administrators. The research is in relational scanning model. The dependent variable of the study is the transformational and interactive leadership styles of training managers. The independent variables are the thinking styles, gender, job title, marital status, education level, type of training and seniority in management of training directors. The sample of the research consists of 303 training administrators. In order to collect data, the scale of thinking styles and leadership styles were used.

According to the results of the study, a positive relationship was found between the thinking styles of training managers and their transformational and interactionist leadership. There was no significant difference between the transformational leadership and the interactionist leadership of training directors in terms of gender, task title, marital status, educational status. According to the training type of training administrators, the average points of transformational and interactional leadership differ significantly. According to the seniority of training managers, the average points of transformational leadership differ significantly while their interactionist leadership scores do not differ significantly.

Key words: Training administrator, leadership, leadership styles, thinking styles.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK.....	i
YÜKSEK LİSANS KABUL FORMU	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR VE SİMGELER.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Alt Problemler.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	7
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.7. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Genel Olarak Liderliğin Tanımı	10
2.2. Eğitim Kurumlarında Liderlik	10
2.3. Liderlik ve Yöneticilik.....	10
2.4. Okul Liderliği	14
2.5. Okul Yöneticiliği ve Liderlik.....	16
2.5.1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri	17

2.5.2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Rollerini	20
2.6. Liderlik Teorileri.....	21
2.6.1. Özellikler Kuramı	21
2.6.2. Büyük Adam Teorisi.....	22
2.6.3. Davranışsal Liderlik Teorisi	22
2.6.3.1. X ve Y Kuramı.....	23
2.6.3.2. Z Kuramı	24
2.6.3.3. Ohio State Araştırmaları	24
2.6.3.4. Michigan Üniversitesi Çalışmaları	25
2.6.4. Durumsallık Liderlik Teorisi	25
2.6.4.1. Yol Açma Kuramı.....	26
2.6.4.2. Fiedler'in Durumsallık Kuramı	27
2.6.4.3. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı	27
2.1.4.4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı.....	28
2.6.5. Modern Liderlik Teorisi.....	29
2.6.6. Dönüşümsel Liderlik	30
2.6.8. Etkileşimci Liderlik	31
2.6.8. Etik Liderlik	31
2.6.9. Öğretimsel Liderlik	32
2.6.10. Vizyonel Liderlik	32
2.6.11. Dağıtımcı Liderlik	33
2.6.12. Teknolojik Liderlik	36
2.6.13. Karizmatik Liderlik	37
2.6.14. İşlemci Liderlik	38
2.7.1. Düşünme Stilleri	39
2.7.1. Düşünme İşlevlerine Göre Düşünme Stilleri	41
2.7.2. Sternberg Düşünce Stili Modeli.....	51

2.7.3. Liderlik ve Düşünce Stilleri.....	52
2.7.4. İlgili Araştırmalar	53
BÖLÜM III	57
YÖNTEM	57
3.1. Araştırma Modeli.....	57
3.2. Evren Ve Örneklem	57
3.3. Veri Toplam Araçları.....	59
3.3.1. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği.....	60
3.3.2. Düşünme Stilleri Envanteri.....	60
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	62
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	63
BÖLÜM IV	65
4.1. BULGULAR.....	65
4.2. TARTIŞMA ve YORUM.....	71
4.2.1. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Stillерinin Düşünme Stilleri İle İlişkisi.....	71
4.2.2. Eğitim Yöneticilerinin Etkileşimsel Liderlik Stillерinin Düşünme Stilleri İle İlişkisi.....	72
4.2.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik ve Etkileşimsel Liderlik Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmaktadır?.....	73
4.2.4. Görev Ünvanı Değişkenine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik ve Etkileşimsel Liderlik Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?.....	74
4.2.5. Medeni Durum Değişkenine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik ve Etkileşimsel Liderlik Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmaktadır?.....	74
4.2.6. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik ve Etkileşimsel Liderlik Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmaktadır?.....	75

4.2.7. Okul Türü Değişkenine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik ve Etkileşimsel Liderlik Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmaktadır?.....	75
4.2.8. Yöneticilikteki Kıdemleri Değişkenine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik ve Etkileşimsel Liderlik Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmaktadır?.....	76
BÖLÜM V.....	78
5.1. SONUÇ.....	78
5.2. ÖNERİLER.....	79
KAYNAKÇA.....	81
EKLER.....	86
ÖZGEÇMİŞ.....	96

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Liderlik ve Yöneticilik.....	13
Tablo-2: Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik değişkenine göre frekans dağılım tablosu.....	58
Tablo 3.1: Düşünme Stilleri Ölçeğinin Cronbach Alpha Değerleri.....	60
Tablo 3.2: Liderlik Stilleri Ölçeğinin Cronbach Alpha Değerleri.....	62
Tablo 4: Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri Özellikleri ile Düşünme Stilleri Algıları Arasındaki Aritmetik Ortalama, Ortanca, Tepe Değer ve Çarpıklık Katsayısı Değerleri.....	63
Tablo-5: Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Alt Boyut Özellikleri ile Düşünme Stilleri Alt Boyut Algıları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analiz sonuçları.....	65
Tablo-6: Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Düşünme Stilleri Alt Boyut Algıları Arasındaki Basit Regresyon Analiz Sonuçları.....	66
Tablo-7: Okul Yöneticilerinin Etkileşimci Liderlik Özellikleri ile Düşünme Stilleri Alt Boyut Algıları Arasındaki Basit Regresyon Analiz Sonuçları.....	67
Tablo-8: Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Etkileşimci Liderlik Alt Boyut Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular.....	68
Tablo-9: Görev Ünvanı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Etkileşimci Liderlik Alt Boyut Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular.....	68
Tablo-10: Medeni Durum Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Etkileşimci Liderlik Alt Boyut Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular.....	69
Tablo-11: Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Etkileşimci Liderlik Alt Boyut Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular.....	69
Tablo-12: Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Scheffe Sonuç Bulguları.....	70

Tablo-13: Yöneticilikteki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Scheffe Sonuç Bulguları.....	71
---	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1: Liderlik ve Yöneticiliğin Birbirini Tamamlayan Özellikleri.....	14
Şekil 2 : Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı'nın Boyutları.....	28
Şekil 3: Reddin'in 3 Boyutlu Liderlik Modeli.....	28
Şekil 4: Reddin'in temel liderlik tarzları.....	29
Şekil 5: Teknoloji Liderliği Davranış Boyutları II.....	36

Kısaltmalar ve Singeler Sayfası

s. : sayfa sayısı

vb. : ve benzeri

vs. : vesaire

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bölümde, bu araştırmanın problemi, problemin cümlesi, alt problemleri, araştırmanın önemi, sınırlılıkları, sayıtları, tanımı ve kısaltmalarına yer verilmiştir.

Milli Eğitim Örgütünün hedefledikleri en temel konu öğrencilerin okullarda gördükleri eğitimden daha fazla, öğrenme becerilerinin hayata geçirilmesi, okul içinde bir kültürün oluşması, okula öğrencinin devam etmesinin sağlanmasıdır. Bu da ancak eğitim veren kişilerin liderlik özelliklerinin oldukça yüksek seviyelerde olması ve bunların liderlik ve düşünme stillerinin belirlenmesi ile olabilir. Bu bağlamda okullarda bulunan eğitim yöneticilerinin okullara ilişkin kültürün belirlenmesi, başarıya ulaşmak için çizilen yol, ileride okulun ulaştırılması gereken hedeflerin belirlenmesi adına önemli bir sorumluluk alması gerekmektedir. Bunun yanı sıra belirlenmiş olan hedeflere ulaşmak için işgören kişilerle sağlıklı bir iş birliği içinde olması ile okulda bulunan diğer kişilere liderlik stili bakımından rol model olmaktadır. Bu bağlamda okullarda bulunan eğitime ilişkin seviyelerin anlaşılması ve geliştirilmesi için özellikle yönetici ve eğitimcilerin liderlik stilleri anlaşılmalı ve araştırılmalıdır. Bunun yanı sıra liderlik stiline ilişkin olarak çok sayıda çalışma ve araştırmaların olmasının nedeni, liderlik özelliklerinin ve liderlik stiline bulunan ortama ve şarta göre değişmesidir. Dolayısı ile de araştırma sonucunda uygun programların uygun stillere göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun aksine liderlik stilleri ile düşünce stillerinin bir arada incelendiği çalışmaya çok fazla rastlanmamaktadır.

Bilginin güç olarak görüldüğü çağımızda eğitim; her türlü gelişimin temel boyutunu oluşturmaktadır. Bu sebeple de; bilgi toplumu olmak isteyen toplumların amacı; eğitimin her yönüyle ele alınıp değerlendirilmesi ve geliştirilmesidir (Arslan ve Eraslan, 2003).

Eğitim ve öğretim faaliyetleri çeşitli unsurları içeren ve okul denilen formal örgütte gerçekleşir (Aydın, 2010). Eğitim ve öğretim faaliyetinin gerçekleşebilmesi için içerdiği unsurların uyumlu bir şekilde işlev görmesi gerekmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin mekânı olarak okul, öğrencinin öğrenim gördüğü yer olmasının yanı sıra onun zamanın büyük bir kısmını da geçirdiği yer olma özelliği

taşımaktadır. İyi bir insan ve toplum oluşturma amacını taşıyan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uygulama alanı olan okul, ergenlere yönelik çeşitli ve farklı boyutlarda sosyal destek imkânı oluşturur ve onların kişisel gelişimlerine önemli katkılar sunar, geleceğe hazırlayarak toplumla bütünleştirir.

Bu çalışma ile okul yöneticilerinin düşünme stillerinin liderlik stillerini etkileyip etkilemediği araştırılmaktadır. Eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile dönüşümcü ve etkileşimci liderlikleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Düşünme stillerinin yasamacı, yenilikçi ve hiyerarşik boyutları okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özelliklerini açıklamaktadır. Bu sonuçla, dönüşümcü ve etkileşimci düşünce stilleride değişebilen bir yapıya sahip olduklarından dolayı okul yöneticilerinin yasamacı, yenilikçi ve hiyerarşi düşünme biçimlerinin gelişmesi için eğitim yöneticilerinin her alanda iyi yetiştirilemesi gerektiğini göstermektedir.

Bu araştırma ile ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki eğitim kurumlarında görevli, insan kaynağı ve gücü ile maddi kaynakları kullanma yetkisine sahip okul yöneticilerinin liderlik tarzları, düşünme biçimleri ve diğer bazı değişkenler baz alınarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, aşağıdaki sorunlara cevap aranmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim kurumlarının çevre şartlarına, politik, sosyal, ekonomik ve kültürel değişimlere uyum sağlayabilmesinde, bilimsel ve teknolojik değişimleri takip edebilmesinde, eğitimin kalitesinin artırılmasında, bireyin ve toplumun yetiştirilmesinde ve ülkenin kalkınmasında eğitim yöneticilerinin liderlik davranışları etkin rol almaktadır. Bilgi çağının etkisini hissettirip varlığını her şekilde kabul ettirdiği bu günde, eğitim sistemi ve uygulayıcıları olan okul örgütü de bu değişim süreçlerinden tabi olarak etkilenmektedir (Eraslan, 2004: 2). Ülkeye nitelikli insan yetiştiren okullar değişik yöntemlerle doğru davranış geliştirme çalışmalarının yapıldığı ve bilginin paylaşıldığı bu şekilde de geleceğin inşa edildiği önemli kurumlardır. Toplumun yaşayışına yön veren bu kurumların şüphesiz iyi idare edilmesi gerekmektedir.

Son zamanlarda bu alana ilişkin çalışmalar okulda bulunan yöneticilerin

özellikle liderlik özelliklerini ve yeterliliklerini taşıyıp taşımadığı boyutu üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. (Korkmaz, 2006; Yıldırım, 2015; Gökpinar, 2018; Şahin, 2018). Artık şu kesin olarak bilinmektedir. Okuldaki huzur, uyum, başarı, değişim ve gelişim liderlik özellikleri ve yeterlilikleri fazla olan kişilerle sağlanabilmektedir.

Özellikle eğitim sistemimizde bulunan ezberci anlayışın yıkılması adına okullarda öğrencilere seçme hakkının tanınması, yaratıcılık özelliklerinin belirlenmesi, araştırmacı bir yapıya bürünmesi benzer okullara göre bu kavramların gerçekleşmesi, başarıya taşınması adına oldukça önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim alanına ilişkin araştırmalarda bulunan kişiler, okullarda bulunan eğitim yöneticilerinin etkin ve yetenekli olması okulları başarıya taşımaktadır demişlerdir. Örgütsel davranış, liderlik kapsamı üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında okulun içinde bulunan müdür ve eğitimcilerin okul içinde ve okul dışında yaptıkları davranışlar özellikle performansları ve yöneticilik öz yeterlikleri okulun başarısında ve özgün olmasında önemli bir rol almaktadır. (Korkmaz, 2006; Yelboğa, 2006; Okutan, 2011; Uğurlu, 2012).

Okul yöneticilerimizin örnek kişilikleriyle okullarımızda, zihinsel, bedensel, ahlaki ve duygusal açılardan sağlıklı ve dengeli şekilde gelişmiş bir kişilik ve buna bağlı güçlü bir karaktere, bağımsız ve bilimsel düşünebilme becerisine sahip, dünya görüşü geniş, insan hak ve hukukuna saygılı ve buna bağlı olarak yaşayan kişiler olarak örnek olmaları gerekmektedir (MEB, 2014). Bu özellikler, yani somut sosyal model ve ikna gücünü benimseme, ilk olarak okullarda bulunan eğitim yöneticilerinde ve eğitimcilerde bulunması gereken özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Liderlik, çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. En genel anlamıyla ise liderlik, insanları belirlenmiş hedefler, amaçlar çerçevesinde bir araya getirerek belirlenmiş amaçları gerçekleştirebilmek için insanları harekete geçirebilme kabiliyeti ve bilgisidir.

Özellikle son yıllarda yoğunlukla tartışılan liderlik ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmış ve bununla birlikte fazlaca lider tanımı yapılmıştır. Bass ve Avolio (1993) liderliği, ortak amaçları gerçekleştirmek için grup etkinliklerini etkileme süreci olarak tanımlarken, Block (1993), liderliğin bireyleri kendi çıkarlarını grup

amaçlarına teslim etmeleri konusunda ikna etmek olduğunu vurgulamaktadır. (Akt. Şimşek, 2002, s. 90). Araştırmacı olan Gardner (1986), liderliği, kendi veya herkesin paylaştığı şeyleri örnek alarak toplumda bulunan insanları harekete geçirme biçiminde açıklamış, başka bir araştırmacı olan W.Pogonis (1992), insanların belirli bir hedefi gerçekleştirmek için duygusal yönden ve önemli açıdan bir birleri ile bütünleşmeleri, başka bir araştırmacı olan Sullivan ve Harper (1996), liderlik kavramını kültürü, temel kriterleri hedeflere ulaşmak için yaratılmış olan kriterleri ve kuralları iyi biçimde yöneterek, geleceği inşa etmek ve kurmak için aktif şekilde görev alan kimseler olarak tanımlamıştır. (Akt. Eraslan, 2004). Farklı yapılan tanımlarda ise, liderliğin, etkileme, ortak amaçlara yönelme ve grup davranışlarını kontrol etme süreci boyutlarından bahsedilerek okul yönetimine etkileri vurgulanmıştır. Ogawa ve Bossert (1995), liderlik üzerine bir çok teori ve araştırmayı inceleyerek liderliği dört temel unsurda değerlendirmişler ve liderliğin kurumların lider sürekli olarak ileri gitmeyi hedefler bu çerçevede kendisini geliştir, bunların örgütsel bir rol taşıdığı, liderlik kavramının kültür içinde var olduğunu söylemek doğru olacaktır. (Akt. Dağlı, 2001, s. 213).

Öte yandan, liderlik literatüründeki son gelişmeler sadece iki boyutlu liderlik anlayışının değiştirilmesi yönündedir. 1980’li yılların sonunda Lee Bolman ve Terry Deal tarafından geliştirilen “Çoklu Liderlik Kuramı”na göre liderliğin, en az dört boyutta anlaşılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu boyutlar: Yapısal Liderlik, İnsan Kaynakları Liderliği, Politik Liderlik ve Sembolik Liderlik olarak sıralanmaktadır (Bolman ve Deal, 2013). Yapısal liderlik modelinde önemli olan insanların ne istediklerinden çok işlerin yürütülmesi ve kurumun var olan durumunun muhafaza edilmesidir. İnsan kaynakları liderlik modeline göre çalışanların yetenekleri, görüşleri ve enerjileri en önemli kurumsal kaynak olarak görülür. Politik liderlik modelinde kurumlar pek çok kişinin ve çıkarlarının çatıştığı politik bir arena olarak görülür ve önemli olan bu çatışmanın kurumun yararına dönüştürülebilmesidir. Sembolik liderlik modelinde ise önemli olan anlam, inanç ve sembollerdir. Bu kuruma göre her olayın altında bir anlam gizlidir ve aynı olay farklı kişiler tarafından farklı yorumlanabilir (Şimşek, 2017).

Liderlerin yönetim biçimleri, etraflarına nasıl davrandığı ve nasıl bir iletişim

şekline sahip olduğu onların liderlik stillerini belirlemektedir. Sahip olunan liderlik stili ast-üst ilişkilerini, insanlar arası iletişimlerini, örgütün amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen hedefleri doğrudan ya da dolaylı yollardan etkilemektedir.

Genel olarak literature bakıldığı zaman, liderlik ile düşünce stilleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı durumlarda büyük oranda araştırma eksikliği bulunmaktadır (Herbst ve Maree, 2008).

Düşünme tarzı, bir insan ve kuruluşun temel ve editoryal ilkelerini, eğitim ortamının ürünü, bilgi ve bilginin kapsamını planlayan, değerlendiren ve sonuçlandıran bir göstergedir. Tecrübe, gelişimsel yapılar ve farklı kategorilerde karar vermenin temelidir (Bouhali ve diğ. 2015). Bu nedenle, düşünme stili ve ilgili faktörler bir kurum veya kurumun liderliğini ve yönetim stilini geliştirir. Çeşitli araştırmalar, düşünme stilleri ile liderlik arasında belirli ilişkilerin yanı sıra çalışanların ve alt çalışanların etkinlik ve çeşitli yönetim unsurları olduğunu göstermiştir (Shahraki-Sanavi, Ghorbani ve Shahraki-Sanavi, 2017).

Yapılan alan taramasına göre, okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik stillerini etkileyen faktörler; başta düşünme stilleri olmak üzere, kişisel özelliklerin yanı sıra, cinsiyet, görev ünvanı, medeni durum, çalıştığı kurum türü, öğrenim durumları, branş, kıdem ve aylık gelir durumu gibi değişkenlerin olduğu görülmüştür.

Liderlerin durumları nasıl değerlendirdiklerini, karar verdiklerini ve uygulama stratejilerini nasıl kullandıklarını, tercih ettikleri düşünme tarzlarından etkilendiği varsayılan bir araştırmaya göre, bu tarz düşünme stillerin, problem analizinin kalitesi, karar verme, liderlik ve liderlerin ve grupların değişim stratejileri gibi bir dizi yönetim davranışını etkilediği düşünülmektedir (Sadler-Smith, 2004, s. 155).

Herbst ve Maree (2008) ' e göre yöneticilerin sahip oldukları düşünme stillerinin, görev yaptıkları kurumlarda sergiledikleri liderlik stillerini olumlu yönde etkilemektedir.

Bunun yanı sıra bir şeye ilişkin değerlere sahip olmamak farklı bir durum iken bir değere sahip olmak ama onu hedefler doğrultusunda gerçekleştirilememek ayrı bir durumdur. Görev yapmakta olan ya da görev yapmaya hazırlanan eğitimci ve yöneticilerin liderlik yetenekleri ve liderlik stilleri okulların başarıya ulaşması ya da hedefledikleri amaçlara ulaşabilmesi bakımından oldukça önemlidir. Yenilik

tarafтары, üretken, yaratıcı fikirleri olan ve bunun yanında uyuma dönük, düzenliliği önemseyen ve birçok işi aynı zamanda önceliklerini belirleyerek yapma seviyeleri oldukça yüksek olan liderlerin okul içinde de başarılarının oldukça yüksek olacağı gayesi ile ortaya çıkartılan bu çalışmanın bu alana katkılar sunması beklenmektedir.

Bu sebeple, eğitim yöneticilerinin liderlik stilleri ve düşünme stilleri önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Ancak hangi tip liderlerin hangi düşünme stilleri çözüm stratejilerini kullandıkları bilinmemektedir (Doğan, 2012). Bu araştırmada eğitim yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özelliklerini; düşünme stilleri, cinsiyetleri, kıdemleri, medeni durumları ve çalıştığı okul türüne göre incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırma; “Eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri, liderlik stillerinden dönüşümcü ve etkileşimci liderliği anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır? sorusuna cevap aramak için yapılmıştır. Bu temel soru kapsamında şu alt problemlere cevap aranmaktadır.

1.3. Alt Problemler

- Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri puanları ile düşünme stilleri alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Eğitim yöneticilerinin etkileşimci liderlik stilleri puanları ile düşünme stilleri alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Eğitim yöneticilerinin düşünme stillerinin alt boyutları dönüşümcü liderlik özelliklerini anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır?
- Eğitim yöneticilerinin düşünme stillerinin alt boyutları etkileşimci liderlik özelliklerini anlamlı bir şekilde açıklamakta mıdır?
- Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri puan ortalamaları, “*cinsiyetleri, görev süreleri, öğrenim durumları, çalıştığı okul türleri, yöneticilik kıdemleri* anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okul, öğrencilere ilişkin eğitim ve öğretimin verilmiş olduğu bir kurumdur. Bu bağlamda verilecek olan eğitim ve öğretimin başarıya kavuşabilmesi için özellikle buralarda bulunan yöneticilerin liderlik özellikleri oldukça önem

taşımaktadır. Eğitim yöneticilerinin amacı sadece bilgiyi kazandırmak değil, düşünme stratejilerinin geliştirilmesini sağlayarak yaratıcı fikirler ve problem çözme becerisini kazandırmaktır.

Eğitim alanında görevlendirilmiş olan okul yöneticilerinin özellikle okuldaki öğrencilerin gelişimi için kendisinde öz yeterlilik ve liderlik özelliklerini bulundurması, okulun ve öğrencilerin geleceği için önem taşıdığı düşüncesi ile bu araştırma yapılmıştır. Düşünme stillerinin yasamacı, yenilikçi ve hiyerarşik boyutları okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özelliklerini açıklamaktadır. Bu sonuçla, dönüşümcü ve etkileşimci düşünce stilleride değişebilen bir yapıya sahip olduklarından dolayı bu çalışmanın, eğitim yöneticilerinin bu özelliklerinin geliştirilmesi açısından bir fikir vereceği ve ülkemizde bu alana ilişkin yapılan çalışmalara fayda sağlanacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

- 1- Bilgi toplamaya ilişkin kullanılan araçlar özellikle çalışmanın amaçlarına ulaşması için yeterli seviyede ve geçerli olan bilgileri yansıtıcı niteliği taşımaktadır.
- 2- Katılımcı olan kişiler ölçme ve değerlendirme yapmak için sorulan soruları içten ve samimi biçimde kendi istekleri ile cevapladıkları düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma aşağıdaki sınırlılıklara dayalı olarak yürütülecektir. Bu araştırma 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Konya il'inin Selçuklu, Meram ve Karatay ilçerinde görev yapan 303 okul yöneticisinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Eğitim yöneticilerinin liderlik stillerinin, düşünme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi ölçeklerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Liderlik: Liderlik üzerine oldukça fazla yapılan çalışma olmasına karşın şuanda geçerli olan ve tüm literatürler tarafından kabuledilen bir lider tanımı bulunmamaktadır. Eğer bulunmuş olsa idi şuanda bu konuya ilişkin olarak tanımlamalar yapılmaz ve bu konu üzerine tartışılmazdı. (Sadullah, 1997:106; Akt. Tabak, 2005).

Düşünme süreci: Dünyadaki obje ve olayları şekillere çevirme veya bilginin anlamlı hale getirilmesi ve gerçeğin anlaşılmaya çalışılması için gösterilen zihinsel bir çaba olarak tanımlanabilir (Arkonaç, 1998; Akkurt, 2001).

Eğitim Yöneticisi: Bu kişiler ilk ve orta öğretim kurumlarında bulunan ve yöneticilik yapmakta olan müdür ya da yardımcılarını kapsayan bir tanımlama olarak bilinir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Genel Olarak Liderliğin Tanımı

İnsanlığın ilk zamanlarından beri, beraber yaşayan insanlar arasında bir koordinasyonun kurulması gerekli olmuştur. Belirli amaçlar çerçevesinde belirli bir yerde yaşayan insanların koordinasyonunu sağlayan kişiler, o grupların lideri olarak tanımlanırlar. Tarihe bakıldığında, insan topluluklarının olduğu her yerde liderlerin de olduğu görülmektedir. Liderliğin meydana çıkışı, insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanlar her işi tek başlarına yapamazlar. Amaçlarını gerçekleştirmek, başarılı ve etkili olmak için aralarında iş bölümü ve işbirliği yapmaya gereksinim duyarlar. Bu işbirliğini sağlayacak ve bir amaç doğrultusunda grupları zevkle çalıştıracak liderlere ihtiyaç duyulmaktadır (Koçak, 2007).

Liderliğin çeşitli şekillerde tanımlanmıştır; en genel anlamıyla ise liderlik, insanları belirlenmiş hedefler amaçlar çerçevesinde bir araya getirerek belirlenmiş amaçları gerçekleştirebilmek için insanları harekete geçirebilme kabiliyeti ve bilgisidir. Liderlik, başkalarına örnek olarak onları yönlendirmektir. Bu bağlamda Lider grupları yönlendiren bir güç olmasının yanı sıra meydana çıkan bir problemi çözenin de kendi sorumluluğunda olduğunu bilmektedir. Bu problem çözme yeteneği liderde olması gereken temel özelliklerin başında gelir. (Cemaloğlu, 2017). Sorunları çözecek kişinin olmak sebebiyle, liderliğin sorumluluk boyutu bulunmaktadır ve bu nedenle bir liderde bulunması gereken en önemli özellik, sorumluluk alarak bu sorumluluğu yerine getirebilme özelliğidir.

Tarih boyunca liderler, devlet yöneticileri olmuşlardır. Günümüzde ise liderlik daha çok örgütlere dağılmıştır. İster ticari bir kuruluş olsun, ister bağımsız bir grup, her grupta mutlaka liderler bulunmaktadır. Liderlik, etkileşimli şekilde düzenlemeler yapabilme anlamında örgütsel bir davranış özelliğidir. Liderlik teorisi hakkındaki en geçerli olan tanımlama liderliğin belirli alanlarda belirli kişilerin ilan etmiş olduğu tek olma krallığı olarak tanımlanmaktadır. (Can, 2007). Lider kavramının anlamı, geçmişte kullanıldığı anlamdan farklılaşmıştır.

Liderliğin en güzel tanımı sosyologlar tarafından yapılmıştır. Liderlik, sosyolojik bir açıdan bakıldığında, iki kişi veya bir topluluk (lider ve takipçileri) arasında belirli durumlardaki karşılıklı etkileşim ve ilişkidir. Bu etkileşim ve ilişki, durumla ilgili bazı ihtiyaçlar doğurarak liderlik sürecinin oluşmasını sağlamakta ve bu süreç kimin lider olduğunun, grup tarafından gerçekleştirilecek etkinliklerin, gelecekteki grup ihtiyaçlarının ve bir sonraki liderin kimin olacağını belirlenmesini sağlamaktadır. Bu yüzden liderlik süreci akıcı, dinamik ve karmaşık bir süreç olup bu süreçte dört etmen bulunmaktadır. Bu etmenler; lider, takipçiler, ortam ve sonuçlardır (Erzurum, 2007). Bilindiği üzere lider, bir grup içindeki organizasyonu sağlayan kişidir. Takipçiler ise liderin yönetimi altındaki diğer grup üyeleridir. Ortam, grubun bulunduğu yerdir ve sonuçlar ise, liderin verdiği kararların sonucunda oluşan olumlu ya da olumsuz durumlardır. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken nokta sonuçların sorumluluklarının büyük ölçüde lidere ait olmasıdır. Zira, kararlar ortak alınsa bile karara en çok etki eden kişi liderdir.

Özellikle günümüzde insanlar toplu halde yaşadıkları ve buldukları için her ortamda bir liderin olması zorunlu hale gelmiştir. Bu sebeple, akademisyenler ve araştırmacılar liderlik kavramı üzerinde durmaktadırlar ve birçok araştırma yapılmaktadır. Söz konusu araştırmalar sonucunda bazı liderlik yaklaşımları benimsenmiştir.

2.2. Eğitim Kurumlarında Liderlik

Eğitim toplumlar için hayati önem taşımaktadır. Bir toplumun varlığını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi için iyi bir eğitim sistemine ihtiyacı vardır. Bu sebeple, bir ülkedeki eğitim kurumları o ülkenin en önemli kurumlarıdır. Nasıl ki her kurumda bir lidere ihtiyaç varsa, eğitim kurumlarında da liderlere ihtiyaç vardır. Son dönemlerde, eğitim kurumlarında birçok çalışma gerçekleştirilmektedir. (Can, 2007).

2.3. Liderlik Ve Yöneticilik

Günlük yaşamda ve literatürde liderlik ve yöneticilik kavramları çoğunlukla benzer ve aynı olgular olarak algılansa da esasına bu kavramlar arasında bazı farklar bulunmaktadır. Her iki olgunun üzerine inşa edildikleri olguların bazı ortak noktalara sahip oldukları da bir gerçektir. Dolayısıyla liderlik ve yöneticilik olguları ile lider ve

yönetici arasındaki ortak ve farklı noktaları ayırt etmek önemli bir yerde durmaktadır. (Şirin, 2008).

- Liderlik ve yöneticilik olgularının işlev kazandıkları faaliyet alanlarını ayırt etmek mümkündür. Buna göre yöneticilik şu alanları ile birlikte ele alınmaktadır (Kotter, 2010):

- Gelecek için amaçlar ve hedefler belirleme hususunda planlama ve bütçeleme.

- Planları hayata geçirmek için imkanları organize etme ve insan gücünü ayarlama.

- Gözlemlenen sonuçları ve çıktıları denetleme ve ortaya çıkan problemleri çözüme kavuşturma.

- Diğer yandan liderlik ise şu alanlar ile birlikte ele alınmaktadır(Kotter, 2010):

- Uzun vadeli amaçları ve hedefleri gerçekleştirme noktasında organizasyonun geleceğini stratejilerle yönlendirme.

- Organizasyonun misyonunu insanlara taşıyarak onları misyonun gereklilikleri çerçevesinde düzenlemek ve insanların misyona bağlılıklarını sağlama.

- İnsanlar tarafından benimsenen değerler, ihtiyaçlar ve duygular ile motivasyonu ve harekete geçmeyi sağlamak. İnsanların misyon çerçevesinde hareket etmelerini ve misyona bağlılıklarını garantiye alma.

Liderlik ve yöneticilik olgularının işlev kazandıkları faaliyet alanlarını tanımladıktan sonra bir lider ve bir yöneticinin özelliklerinin incelenmesinde fayda vardır. Can (2007)'ye göre bir yönetici;

Tüm bu özelliklerle gerçek bir liderin özellikleri arasında ise farklılıklar bulunmaktadır. Yine Can (2007) gerçekleştirdiği çalışmasında, gerçek bir liderin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Uzun vadeli hedeflerle ilgilidir, geleceği görür

- Daha büyük fırsatlar için risk almayı teşvik eder. Yaratıcılık, yenilik ve değişim gibi olgulara değer verir.

- Öz değerlendirme kapasitesi yüksektir. Tüm çalışanlar gibi kendisini de değerlendirir ve diğer çalışanlara karşı duyarlıdır.

- Fikirleri, görüşleri, tutum ve davranışları kısmi olmaktan öte bütünseldir.

- Güncel durumda ve gelecekte başarabilecekleri noktasında hırs sahibidir.

- Kendi dışındaki kişileri motive etme özelliğine sahiptir. Planlama ve uygulamada akıllı, mantığı ve motivasyonu göz önünde bulundurur.

- İnsanların hislerine dokunmayı bilir, gelecek konusunda iyimser ve umutludur.

- Yeni yöntemler ve seçenekler üretme eğilimindedir, çalışanlara ortak paydada buluşmayı teşvik eder.

- Dönemselden çok stratejik düşünmeyi esas alır ve doğru işler gerçekleştirir.

- İlke ve değerlere bağlıdır. Çalışanları da ilke ve değerlere bağlılığa teşvik eder.

- Otoritesini ve yetkisini alanındaki uzmanlığı ve kapasitesine borçludur. Bu nedenle diğerleri tarafından kabul görür (Can, 2007).

Yönetici ve liderin yukarıda sayılan özelliklerinden de anlaşılacağı gibi yöneticilik belirlenmiş bir statüyü belirtirken, liderlik için böyle bir belirlenim bulunmamaktadır. Zira yöneticilik statüsü tek başına liderlik için yeterli de değildir. Liderlik resmi prosedürlerin ötesinde fiili bir nitelik göstermektedir. Dolayısıyla lider ve yönetici arasındaki önemli bir fark da otoritenin ve yetkinin kaynağı noktasında ortaya çıkmaktadır. Yönetici yetkisini ve otoritesini statüsünden ve mevkisinden yani resmi olarak atanmış olmasından almaktadır. Lider ise otorite ve yetkisini uzmanlığı, yeteneği ve kapasitesinden dolayı diğer insanlarla arasında vuku bulan etkileşimin yoğunluğundan almaktadır. Liderlikte yöneticilikten farklı olarak liderin otoritesini kendi kazanması ve bunu kendi yeteneğine dayanarak devam ettirmesi bulunmaktadır. Yöneticilikte ise otorite ve yetki başkalarının belirlemesiyle alınmakta ve bu şekilde devam etmektedir.

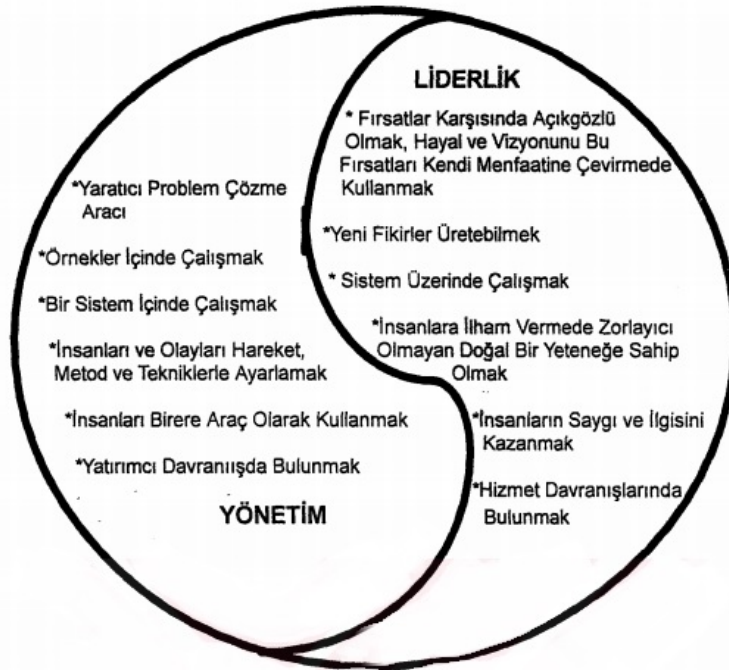
Literatür incelendiğinde, birçok araştırmacının lider ve yöneticiler arasındaki farkları ortaya koyduğu görülmektedir. Erçetin (2000), gerçekleştirdiği çalışmasında lider ile yönetici arasındaki farklılıkları araştırmıştır. Tablo 1`de Erçetin (2010) tarafından belirtilen lider ile yönetici özellikleri gösterilmektedir.

Tablo 1: Liderlik ve Yöneticilik

Lider	Yönetici
Kişileri ve aktif tutumları benimserler.	Kişisel olmayan yönetsel benimseme.
İnsanların olabirirlik, isteklilik gereklilik konusundaki fikirlerini korur ve geliştirirler.	İşlerini birleştirmek için, karar alma ve insan ve madde kaynağını strateji geliştirme süreci olarak görürler
Yeni moral değerler yaratıp; verdikleri buyruklarla özel istek ve amaçlar oluştururlar.	Anlaşma, pazarlık yapma, ödüllendirme cezalandırma vb. Esnek taktikler kullanırlar
İşlerini bir zorunluluk ve yük olarak görmezler.	Konumlarında kalmalarını sağlayan, günlük rutin işlere hoşgörüyü bakarlar
İşte coşku yaratmayı, riske girmeyi, fırsat ve ödülleri yüksek tutmayı tercih ederler.	Varolanı koruma güdülerini riske girme arzularına ket vurur
Yöneticilerin seçenekleri sınırladığı eski örnekleri izledikleri durumlarda yeni yaklaşımlar geliştirirler	Birlikte çalıştıkları insanlarla karar süreçleri ile olayları geliştirmede oynadıkları rollere göre ilişki kurar ve ilgilenirler
Empatik yollarla sezgileriyle insanların önce düşünce ve duyguları sonra eylemleriyle ilgilenirler	Olayların durumların nasıl geliştiğini anlamaya çalışırlar.

Liderlik ve yöneticilik ayrımında önemli noktalardan biri de “bilgi”dir. Etkili yönetim için modern yönetimi oluşturan planlama teknikleri, örgütlenme, bütçeleşme, kontrol ve eleman sağlama gibi disiplinlere ilişkin kayda değer bir bilgi birikimine ihtiyaç vardır. Bundan farklı olarak liderlik sürecinde, bu bilgi birikimine yönetimde olduğu kadar ihtiyaç duyulmaz. Aynı şekilde yetenekler ve beceriler açısından bakıldığında, yöneticilerin açık bir şekilde minimum analitik kabiliyetlere, birikime ve yargıya sahip olmaları beklenir. Ancak liderlik sürecinde liderler bu güçlü yönetsel yeteneklere yöneticilikte olduğu kadar ihtiyaç duymazlar (Erzurum, 2017).

Liderlik ve yöneticilik özelliklerinin farklılığının yanında literatürde iki olguyu birlikte ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Liderlik ve yöneticilik olgularını birleştiren ve lider yöneticilik olgusu ideal bir olgu olarak görülmektedir. Liderliğin ve yöneticiliğin olumlu özelliklerini birleştiren ve güncel ihtiyaçların göz önünde bulundurulmasından ileri gelen bu anlayış günümüzde oldukça etkindir. Yöneticiliği de liderliği de güçlü yanları ve biribini tamamlayan özellikleri ile el almak mümkündür. Hinterhuber ve Krauthammer (2010) liderliği ve yöneticiliği şekil 1’de görüldüğü gibi birbirlerini tamamlayıcı bir tarzda ele almaktadır.



Şekil 1. Liderlik ve Yöneticiliğin Birbirini Tamamlayan Özellikleri

Şekil 1’de görüldüğü gibi yöneticilik ve liderlik farklarının yanında birlikte de işlev görebilmektedir. Bu bağlamda, eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin hem liderlik hem de yöneticilik özelliklerini taşıması gerektiği bir gerçektir

2.4. Okul Liderliği

Önceki dönemlerde okullarda liderlere fazla ihtiyaç yoktu. Fakat zamanla okulların ve mevcutlarının çoğalmasıyla beraber okul yöneticilerinden çok okul liderlerine ihtiyaç duyulmaya başlandı. Geçmiş çağlarda okul yönetimi kavramı, öğretmen ve yönetici arasındaki ilişki ve iki otorite arasında geliştirilen otorite ilişkilerine dayanmaktaydı ancak bu ilişki bilimsel olmayan bir çerçevede yönetim anlayışına sahiptir. 19. yüzyıla kadar en yaygın ilişki olarak kullanılmıştır. 19. yüzyıla gelindiğinde ise tek sınıflı okulların yerine çok sınıflı okullar tercih edilmeye ve eğitim için kullanılmaya başlanmıştır ve bu bağlamda iki otorite arasında geliştirilen otorite ilişkileri de değişmiştir. Sanayi Devrimi sonrası yaşanan gelişmeler bu durum için ön ayak olmuştur. Sanayi Devrimi sonrası ve 20. yüzyılın başlarında ise yaşam içerisinde bireysel yaşam ve yaşam stillerinin değişmesi ile okulların niteliği de hızla değişmiş ve şehir okulları yaygınlaşmıştır. Bu

çerçevede sürekli büyüyen ve her geçen gün gelişen okulların kurumsallaşması ve bu bağlamda ilke ve kurallara sahip olması zorunlu bir hale gelmiştir. Okullar üzerinde kurulan denetim ve kontrol mekanizmaları birçok kurumun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu kurumlara özel sektör de dâhil olduğunda kurumsallığın boyutu giderek artmıştır ve özel kurumlar için de denetim ve kontrol mekanizmaları ve kurumları kurmak zorunlu hale gelmiştir. Özel sektörün de eğitim alanına girmesi sürpriz değildi. Son olarak özel sektörün eğitim alanına girmesi okul liderliği kavramının kavramsal çerçevesini, niteliğini ve kapsamını büyük ölçüde değiştirmiştir. (Çelik, 2017).

Okullarda bir lidere duyulan gereksinimin temel nedeni olarak okulların hem kendi içerisinde hem de okul dışında insan faktörüne dayalı bir sistem olması gösterilebilir. (Kültür, 2016).

Artık okullarda yönetici vasıflı kişilerden çok lider vasıflı kişilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde, lider özelliklere sahip bir okul yöneticisinin görevleri vardır. Cemaloğlu (2007)`ye göre bir okul yöneticisinin görevleri şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenme vizyonu metotları ve stratejileri geliştirerek uygulamak ve bu kapsamda öğretmenleri teşvik etmek,
- Esnek öğretim programları ve metotları geliştirmek ve etik değerleri ön plana çıkarmak
- Eğitim ve öğretimin niteliğini kaliteli ve etkin bir hale getirmek
- Toplumsal farkındalık oluşturmaya dayalı eğitim ve öğretim çizelgelerinin hazırlanması
- Davranışlarda dürüstlük ve samimiyet gibi etik değerleri ön plana çıkarmak
- Toplumun her kesimi ve her alanıyla ilgili olarak değişim ve uyum çerçevesinde çalışmak (Cemaloğlu, 2017).

Artık okul yöneticilerinin liderlik özelliklere sahip olmalarının gerekliliği kabul edilmektedir. Eski liderlik kavramlarının niteliği ve kavramsal çerçevesi büyük ölçüde değişime uğramıştır. Eski liderlik kuramları yavaş yavaş yerini moral liderlik, kültürel liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, süper gibi değer felsefesi odaklı liderlik kuramlarına bırakmıştır. Okul yönetimi liderlik kavramı bağlamında yöneticiler açısından moral değerlerin ön plana çıkması, kültürel liderlik açısından

örgüt kültürü oluşturma ve yönetme, sürekli öğrenen ve gelişen bir yapı oluşturarak vizyoner liderlik ile bir vizyon geliştirmek ve bu çerçevede liderlik faaliyetlerini yürütmek değer felsefesi odaklı liderlik kuramlarının bileşenlerinden bazılarıdır. (Koçak, 2017).

2.5. Okul Yöneticiliği Ve Liderlik

Okullarda liderlik özelliklerine sahip olacak olan bireyler sadece yöneticiler değildir. Aynı zamanda, öğretmenlerin de liderlik vasıflarına sahip olmaları gerekmektedir. Benzer şekilde, Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan müfettiş gibi kişilerde de liderlik vasıflarının bulunması gerekliliğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır.

Eğitim ve okul liderleri güncel gelişmeleri ve güncel durumun gerekliliklerini sağlıklı bir şekilde analiz edebilmelidirler. Zira, güncel gelişmeleri, koşulları, gereksinimleri, fırsat ve riskleri doğru şekilde tanımlayamayanlar, atacakları adımları da doğru şekilde planlayamazlar. Güncel durumda ülkemizin eğitim sisteminde bu husustan kaynaklanan sorunlar yoğun olarak yaşanmaktadır. Dolayısıyla eğitim ve okul liderlerinin üstesinden geleceği sorunların başında bu husus bulunmaktadır.

Eğitime ilişkin yöneticilik kavramını üstlenmiş olan kişiler var olan sistemi anlamadıkları için ne yapacağını bilmezler. (Cemaloğlu, 2017;12). Eğitim ve öğretim alanındaki öğretmen liderler beklentileri ve sınırları bilmek durumundadırlar. Eğitim ve öğretimde performans ve kalite algısının gelişmesi ile birlikte okul yöneticilerine ve öğretmen liderlere duyulan gereksinim de artmaktadır. Bu bağlamda kaliteli bir eğitimin gerçekleşmesi için öncelikle okullarda yöneticilik kavramı içinde bulunan kişilerin mutalaka bu göreve başlamadan önce eğitimler alması gerekmektedir bu çerçevede ancak eğitim ve öğrencilerde gelişim yaşanacaktır. (Cemaloğlu, 2017:87).

Okullarda yöneticilerin yanı sıra, öğretmenlerde de liderlik özelliklerinin bulunması gerekliliği göz önüne alındığında öğretmen ve yöneticilerin liderlik özelliklerinin ayrı ayrı incelenmesi gerekmektedir.

2.5.1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri

Öğretmenlerin liderlik özellikleri özellikle son dönemlerde vurgulanmaktadır. Lider olarak öğretmenlere ilişkin düşünce oldukça eski bir kavramdır. Öğretmenin hem eğitimsel ve işlevsel olarak bunu kabul etmesi, dağılımsal liderlik kavramının öğretmen liderlik kavramına benzemesine neden olmaktadır. Lider öğretmen kavramı son zamanlarda oldukça moda olmasının yanı sıra bu öğretmenlerin gerekli alanlarda değişimler getirmesi ve bu alanlarda yaşanan gelişimler bu alana ilişkin tartışmalarada neden olmuştur. (Can, 2007).

Öğretmenlerin liderlik özellikleri üzerinde durulmasının başlıca nedeni, eğitim verilen kişilerle doğrudan temasa geçen ilk kişiler olmalarından kaynaklanmaktadır. Okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerini yapılandırma sürecinde, öğretmenlerin okullardaki liderlik faaliyetleri ve öğrenciler üzerindeki etkileri önemli rol oynamaktadır. Ancak geçmiş dönemlerde öğretmenlerin üzerindeki liderlik rolleri, sadece belirli alanlarla kısıtlı olup okul yöneticilerinin inisiyatifi çerçevesinde şekillenen bir içeriğe sahiptir. Öğretmenlerin birçok liderlik rolü ve faaliyeti olmasına rağmen yeni gelişen sistem ve müfredatlar ile birlikte öğretmenlik mesleğini destekleyici liderlik rolleri oluşmuştur. Bu bağlamda öğretmenler yeni gelişen eğitim ve öğretim müfredatları ile öğrencilerle birebir iletişim halinde olup müfredat ve öğretim hakkında önemli kararlar verme süreçlerine tabii olmaktadır. Bu noktada eğitim yöneticilerinin inisiyatiflerinde azalma meydana gelmiştir ve öğretmenlerin liderlik rolleri üzerindeki etkileri artmış ve genişlemiştir. Bu durum kaliteli öğretmenlerin kendisini göstermesinde ve öğrencilerin üzerinde etkilerini artırmakta son derece önemli bir hale gelmiştir. (Can, 2006).

Öğretmen liderliği söz konusu olunca önemli olan kademe olarak lider olmak değil hareket ve faaliyetleriyle liderlik vasıflarını öğrencilere yansıtmaktır. Öğretmenlerin liderlik rolleri ve öğrenciler üzerindeki baskın ve pozitif etkisi, bütün öğrencilerin öğrenme isteğini ve öğretmenin de öğretme kalitesini artırma konusunda doğrudan etkilidir; bu doğrultuda yapılan araştırmalar çerçevesinde öğretmenler, liderliğin örgütsel hiyerarşideki pozisyonlarından çok bütünleşme ve eğitim hizmetlerinin gelişmesi hususlarında liderlik açısından, işbirlikçi çaba ve mesleki

gelişim ile beraber her faaliyeti destekleyici bireyler olarak görülmektedirler. (Dimock ve Mc Gree, 2010).

Öğretmenlerin liderlik özelliklerini kazanabilmeleri için öğretmenlik eğitimi aldıkları süreçte bu becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Benzer şekilde, öğretmen olduktan sonra da liderlik becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Liderlik becerilerinin geliştirilmesi hususunda mevcut eğitim sistemlerinin birçoğu, öğretmenlerin liderlik rollerini geliştirmesini engelleyici bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Bu hususta kesin plan ve programlarla hareket edilerek hedefe ulaşmanın inisiyatiflere dayanmadan net olması ve değiştirilmesi konusunda taviz verilmemesi, liderlik davranışından yoksun veya liderlik rollerini gereği gibi yerine getiremeyen yöneticiler, öğretmenler arasında başta kişisel sebepler olmak üzere iletişimsizlik ve genellikle bürokratik sebeplerden kaynaklı eğitim sistemi ile alakalı ortaya çıkan sorunlar ve çözümsüzlükler örnek gösterilebilir. Bürokratik sebepler, bu hususların en önemlisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bürokratik sebeplerden kaynaklı eksiklikler ve projelerin ve planların yerine getirilememesi, hem yöneticiler ve öğretmenler, hem de öğretmenler ve öğrenciler arasındaki dengeyi bozmaktadır. (Urbanski ve Nickolaou, 2006).

Liderlik özelliklerine sahip olan bir öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini iyi bir şekilde analiz edebilmelidir. Dreikurs'a (2010) göre öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde sürekli karşılanması gereken bazı temel gereksinimleri bulunmaktadır. Öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetlerinin içinde ve ya haricinde, bu gereksinimleri dikkate alması gerekmektedir. Öğrenciler, birçok sebepten dolayı sınıfın huzurunu bozacak istenmeyen davranışlar yaparak arkadaşları ve öğretmeni üzerinde dikkat çekmek, güç ve intikam duygularından hareketle olumsuz hal ve hareketler sergilemek ya da kendisini arkadaşlarının gözünde yetersiz görerek kendi karakterine uymayan olumsuz davranışlar sergilemek gibi birçok faaliyete girişebilir. Öğretmenlerin bu noktada dikkat etmesi gereken husus, bu durumları önceden fark edip herhangi bir olumsuz davranış ya da faaliyet durumunda çözüm odaklı olması gerekmektedir. Ancak çözüm odaklı olmak konusunda, çözüm sadece cezalandırma tekniği ile öğrencileri disipline etmek olarak algılanmamalıdır. Cezalandırma, çoğu zaman çocuk yaştaki öğrenciler için oyun olarak algılanmaktadır ve disiplinin

anlamını tam olarak kavrayamamaktadır. Bu noktada cezalandırma en geçerli yöntem olarak değerlendirilemez. (Dreikurs, 2010).

Öğretmenlerin liderlik özellikleri ile kişisel özellikleri arasında da bir bağlantı olduğu söylenebilir. Dreikurs'a göre (2010) üç tip öğretmen tipi bulunmaktadır. Bunlar; otokratik, serbest bırakıcı ve demokratik öğretmen tipidir ve aşağıdaki sıralamada özellikleri açıklanmıştır:

- Otokratik öğretmen: Otokratik öğretmenler, baskındır ve öğrenciler üzerinde soğuk etki bırakmaktadırlar. Sınıf içerisinde katı ve disiplinlidirler. Genellikle öğrenciler arasında mesafe bulunmaktadır ve çoğu zaman alaycı tavırlarıyla ön plana çıkmaktadırlar. Öğrenciler üzerindeki otoritesini her an hissettirmeye çalışan bu öğretmenler sınıf kontrolünü sürekli elinde tutarak öğrencileri sürekli kontrol altında tutarlar. Bu durumdan sıkılan ve korkan birçok öğrenci ise öğretmenin istemediği davranışlar sergilediğinde ise öğretmen, otoritesi göstermek için çoğu zaman katı bir disiplin uygulamaktadır. Bu katı disipline uymak istemeyen öğrenciler ile öğretmenler arasında büyük problemler ortaya çıkmaktadır.

- Serbest bırakıcı öğretmen: Bu öğretmenler, sınıfa girdiği andan itibaren pozitif etkisini hissettirmeye başlarlar. Sınıfta ve ders esnasında birçok durumda öğrencilere müdahale etmeyerek serbest bırakırlar. Ancak bu öğretmenler, öğrencilerin öğretmenlerini suistimal etmesine yol açarak etkisiz bir konuma düşmektedirler. Bu öğretmenin yetiştirdiği öğrenciler, öğretmenlerinden gördüğü serbestlik ve rahatlıkla toplum içinde de aynı hal ve hareketleri sergileyerek toplumsal yaşam içerisinde gelenek, görenek ve kurallardan uzak kalarak ilerleyen yaşamlarında sıkıntı yaşamaktadırlar. Öğrenciyken her istediğini yapmış olan ve son derece özgür olan öğrenci, tüm yaşamında da öyle olacağını zannederek hareket etmektedir ve yaşam disiplininin yoksun olmaktadır.

- Demokratik öğretmen: Demokratik öğretmenler her süreci belirli bir sistem dahilinde kontrol etmektedirler ve birçok noktada temkinlidirler. Kişisel hırslarını ve karakterlerini sınıfın geneline ve öğrencilere yansıtmamaktadırlar. Sınıfa girdiklerinde öğrencileri selamlamasından derse başlamasına varana kadar belirli bir çizgide ilerlemektedirler. Katı bir disiplin ya da tamamen serbestlik yerine demokratik öğretmenler, olumsuz davranışlar ya da faaliyetler olduğunda ima ve yargılayıcı sözler söyleme tekniklerini kullanmaktadırlar. Bütün süreçleri kendileri

belirlemez öğrencilere de birçok hususta danışmaktadırlar ancak tamamen öğrencilerin yönettiği bir öğretmen profiline de sahip değildirlir. (Dreikurs, 2010).

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında otokratik ve serbest bırakıcı öğretmenlerin lider gibi davranamayacakları ama demokratik öğretmenlerin lider olabilecekleri sonucuna varılabilir.

2.5.2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Rollerini

Öğretmenlerde liderlik özelliklerinin bulunmasının öneminin büyük olmasına rağmen, özellikle okul yöneticisinin liderlik özelliklerine sahip olması hayati önem taşımaktadır. Bu durumun nedeni okul yöneticisinin sorumluluklarından kaynaklanmaktadır. (Kültür, 2016).

Literatür incelendiğinde okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken liderlik özellikleri hakkında birçok çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu aşamada söz konusu çalışmalardan örnekler vermek gereklidir. NASSP tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda okul yöneticisinden liderlik beklentileri şu şekilde sıralanmıştır:

- Akademik anlamda belirlenmiş hedeflerin gerçekleştirilebileceğini gerçekçi bir şekilde göstermek,
- Potansiyeli göz önüne alarak daha yüksek hedefler için hazırlık yapmak,
- Öğretim liderinden beklenen şekilde tutum ve davranışlar gösterme,
- Her durumda ve şartta güçlü ve dinamik olmak,
- Eğitim ve öğretimin önemli bir bileşeni olan öğretmenlerle işbirliklerde bulunmak,
- Okulda istenmeyen olayları engellemek, disiplin ve düzeni sağlamak,
- Mevcut bulunan kaynakları en verimli şekilde kullanmak,
- Zamanı en yüksek verimi elde edecek şekilde kullanmak,
- Çıktıları ve sonuçları doğru bir şekilde değerlendirmek (Cemaloğlu, 2017:78).
- Konu hakkında geniş kapsamlı bir çalışma gerçekleştiren Koçak (2017:12)'ye göre bir okul yöneticisinde bulunması gereken liderlik özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:
 - Okul yöneticisi, sadece okulun yönetsel bölümlerinde bulunmaz, sınıfları ziyaret ederek sınıfların ihtiyaçlarını yakından tespit eder ve gerekli çözümlerini

yapar. Ayrıca hem yöneticiler ile öğretmenler arasında hem de öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkileri teşvik eder.

- Okul yöneticisi, bütün çalışanları dönem başlangıcında okulun dönem içerisindeki hedefleri, misyonu ve vizyonu ekseninde bir araya getirir.

- Okul yöneticisi, öğretmenlerin çalışmaları süresince karşılaştıkları sorunlar bağlamında öğretmenlere aktif olarak destek verir, öğretmenlerin kişisel sorunları ile yakından ilgilenerek rehberlik yapar, okul ortamında ön yargı ve gerilim oluşturabilecek meseleleri çözüme kavuşturur, toplantılarda konular üzerine genel perspektiflerde bulunarak ön açıcı bir rol oynar, fikirlerini öneri şeklinde sunarak dayatmaya çalışmaz.

- Okul yöneticisi, gücü işlevsel bir biçimde bir şekilde ve adilce paylaşır, gücün paylaşılma yolu olarak araştırma takımı ya da okul geliştirme takımının faaliyetlerini kullanır; gücün paylaşılmasında her bir bireye ayrı sorumluluk alanları verilmesine dikkat eder ve insanları yönetim faaliyetleri içinde tutar.

- Okul yöneticisi disiplini sağlama noktasında etkin olduğu kadar ödüllendirme ve teşvik etme noktasında da etkin olmalıdır. Bu bağlamda okul yöneticisi, okul içerisinde performansı yüksek olan çalışanların ve öğrencileri takdir edip gerektiğinde ödüllendirerek diğer öğrencileri ve çalışanları da teşvik eder. (Koçak, 2017:45).

Okul yöneticisinin önemli vazifelerinden birisi de okuldaki aktiviteler arasındaki koordinasyonu organize etmektir. Okul aktiviteleri arasındaki koordinasyon, aynı alanda ya da aynı derste uzman olan öğretmenlerin hazırladıkları program ve planlar arasında eşgüdüm sağlama ve aynı sınıfta görev yapan öğretmenlerin hazırladıkları program ve planlar arasında eşgüdüm sağlama olarak iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Bahsi geçen eşgüdümün organize edildiği toplantılar ise okul yöneticisinin başkanlığında yapılmalıdır. (Başaran, 2014:67).

2.6. Liderlik Teorileri

2.6.1. Özellikler Kuramı

Liderlik alanında geliştirilen ilk kuramdır. Özellikler kuramı lider değişkenini esas almaktadır (Koçel, 1998:398).

Bu görüşün temelini liderlerin doğuştan varolan yetenekleri ve bunların küçüklükte kazanılan bazı niteliklerle zenginleştirilmesi (Eren, 2001, s.390).

Daha fazla liderin bireysel özelliklerine ve bu özelliklerin sonuçlarına önem veren Kişilik Özellikleri Yaklaşımı, liderin entelektüel, duygusal, sosyal olmak gibi kişisel özellikler ile fiziksel özelliklerini belirlemeye çalışmıştır. Bireylerin kişisel özelliklerinin araştırılması bu konuda yapılan ilk çalışmalardır. (Yukl, 1989, s.45). Bu kuram kapsamında belirli özelliği olan kişileri lider olarak kabul etmektedir. Liderlik kavramını barındıran kişi girdiği her ortamda lider olarak öne çıkmaktadır. Yani kişiler lider olarak doğar ve bu şekilde yaşar sözleri normaldir (Kağıtçıbaşı, 1999, s.295).

2.6.2. Büyük adam teorisi

Bu teori, liderlik alanında çok eski (Bass, 1990). Çok eski tarihlerden beri neredeyse her dönemde yer almış, isim yapmış kişiler ilk kez 1841 yılında Thomas Carlyle'nin "(On Heroes) Kahramanlar hakkında" adlı yapıtı ile incelemiştir. Carlyle tarih yazan kişilerin kişisel nitelikleri ve inançsal hamlelerine tarihe yön vereceklerini belirtir. Liderliğin sonradan değil doğuştan olduğunu ifade eden önemli "Dünya tarihi büyük adamların yaşam öyküsüdür" sözüyle açıklamaktadır. (Carlyle, 1888:2).

2.6.3 Davranışsal Liderlik Teorisi

Davranışsal yaklaşıma göre lider, grubun diğer üyeleri ile sürekli olarak iletişim içerisinde bulunmalıdır. Gerçekleştirilen olumlu ya da olumsuz faaliyetlere liderin geri dönüt vermesi gerekmektedir. Bu yaklaşıma göre lider, gruptaki diğer üyelerin çabalarını desteklemeli, kişisel değerlerini gözetmeli ve örgütsel süreçleri açık olarak göstermelidir. Davranışsal yaklaşımın özellikle üç ana yararı vardır. Erzurum (2017:23)'ye göre bu olumlu özellikler şu şekildedir:

- Lider özelliklerini değil de davranışlarını ortaya koymak; biçimsel liderlerle beraber biçimsel olmayan liderlerinde belirlenmesini sağlar.
- Etkili davranış biçimleri belirlenebilirse, eğitim ile bu davranışlar bireylere kazandırılabilir.
- Davranış biçimlerini incelemek lider ile takipçilerinin davranış ilişkilerini yakından inceleme fırsatı yaratır.

Davranışsal yaklaşımın en belirgin özelliği, liderlerin insanların davranışlarını değiştirebilmesidir. Davranışsal teorilerde araştırmalar yapan kişiler iki tür liderliğe değinmişlerdir. Bunlar şu şekildedir; göreve ilişkin liderlik özellikleri ve insana yönelik liderlik özellikleri biçimindedir. Bu kapsamda yapılan araştırmalar neticesinde insana dönük olan liderlik biçimleri daha başarılı olduğu belirlenmiş olsa bile bu kesin bir sonuç olarak karşımıza çıkmamaktadır. (Kültür, 2016:23).

Davranış yaklaşımının geliştirilmesinde hem teorik hem de uygulamalı çalışmaların etkisi olsa da uygulamalı çalışmaların etkisi daha çok ön plandadır. Bu çalışmaların sonunda birçok farklı liderlik davranışları olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmalar, daha önce de belirtilen Ohio State University Çalışmaları ve Michigan Üniversitesi Çalışmaları ile Blake ve Mouton'ın Yönetim Tarzı Matriksi ve Douglas McGregor'ın X ve Y Yaklaşımlarıdır (Erzurum, 2007).

2.6.3.1. X ve Y Kuramı

McGregor'a (1991) göre insanların doğası ile ilgili geçmiş kavramların çoğunun eksik ve doğru olmadığı bilinmektedir. Eğer uygun koşullar sağlanırsa, insanların içinde sakladıkları yaratıcılığı örgütsel kaynakların kullanımına sunabiliriz. McGregor ortaya yeni kuram koymadan var olan kuramların çalışanlara bakışlarını birbirine zıt iki kuram altında toplamıştır. Bu kuramlarada "X ve Y Kuramları" adını vermiştir. McGregor X Kuramı adını verdiği kuramda klasik yaklaşımçıların yönetim alanına bakışını yansıtır (McGregor, 1991'den akt., Karip, 2014: 25). X Kuramı'nın varsayımlarını kısaca şu şekilde özetlenebilir (Karip, 2014: 26):

- a) Normal insanlar tembeldir ve çalışmayı sevmezler.
- b) Sorumluluk üstlenmekten kaçınır, hırs ve tutkuları yoktur.
- c) Fıtratında bencillik vardır ve örgütün ihtiyaçları umurunda değildir.
- d) Değişim hareketlerine karşı direnir.
- e) İnsanlar zeki olmayıp aynı zaman da saftırlar. Onların bu yönünü kullanmaya çalışanlara karşı sürekli aldanırlar.

McGregor (1991) Y Kuramı diye tabir ettiği kuramda ise insanların uygun yönetsel etkinliklerle örgütsel hedefler için kapasitesinin daha iyi kullanılacağını belirtmektedir. Y Kuramı'nda varsayımları kısaca şu şekilde özetlenebilir (McGregor, 1991'den akt., Karip, 2014: 26):

a) Yaratılışı gereği insanlar tembel ya da değişim hareketlerine karşı dirençli değildir. Onlar bu davranışları örgütsel yaşantı içinde sonradan öğrenirler.

b) Her insanda motivasyon, sorumluluk duygusu ve örgütün hedeflerine yönelik davranışlar göstermeye hazırdır. Yönetim bu insanların bu davranışlarını ortaya çıkarmak için çaba sarf etmelidir.

c) Yönetimlerin görevleri insanları örgütün belirlenmiş olan hedeflerine yönlendirmek ve bunun gerçekleşmesi için örgütsel yapı ve işleyişi düzenlemektir.

2.6.3.2. Z Kuramı

Yönetimde insan boyutunu ele alan çalışmalardan biriside William Quichi ve Alfred Joeger'in Z Kuramı'dır. Quichi 1981'de yazmış olduğu " Z Kuramı" kitabında işgörenlerin verimliliği için olması gereken yönetsel faaliyetlerini araştırmıştır. Araştırmacılar, X ve Y Kuramı'nın her örgütte uygulanamayacağını belirterek bu iki kuramın birleşimine "Z Kuramı" dediler. Z Kuramı'nı başlıca şu kriterleri ele alarak oluşturmuşlardır (Aktan, 2018: 1):

- a) İşgörenlerin iş ortamında bulunma zamanı
- b) Örgütte karar verme biçimleri
- c) Sorumluluğun kaynakları
- d) Denetim yöntemleri ve süreçleri
- e) İşgörenlerin uzmanlığı
- f) Örgütte işgörenlerin değerleri
- g) İşgörenlerin performansının değerlendirmesi ve yükseltilebilmesi

Bu kuram liderlerin insana yönelik davranış biçimlerinin artırılarak çalışanlarla ilişkiler geliştirilmesine ve onlarla düzeyli şekillerde ilgilenme ve görüşmelere önem vermektedir (Başaran, 2004: 81).

2.6.3.3. Ohio State Araştırmaları

Ohio State Üniversitesinde 1945 senesinde üniformalı, üniformasız birçok yönetici üzerinde yapılan araştırmalarda liderlik davranışlarının kişiyi hesaba alma veya işe odaklanma olarak iki etmen etrafında yoğunlaşmış ve bu kuramın gelişmesine katkı sağlamıştır. (Aydın 2005, s.237). Yapılan araştırmalar sonucunda lider davranışının grup üyelerinin iş doyumunu ve başarısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Çelik, 2003, s.11). (Çelik,2003:12). Doğrudan örgütsel amaçlarla ilgili olan görev yönelimli liderlik davranışı; boyut örgütleme, görevi analiz etme, iletişim

hatlarını inşa etme, işgörenler arası ilişkileri ve etkileşimi belirleme ve grup verimliliğini değerlendirmek gibi davranış örüntülerini içermektedir. Görev olmasında dolayı lider davranışları sergileyen şahıslar, bilhassa gruptakilerin görevlerini yapmalarına, belirlenen verimlilik standartlarının sürdürülmesine ve standart kurallara uymaya önem verir.

2.6.3.4. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Likert'in yönetiminde Michigan Üniversitesi'nde, grup üyelerinin doyumuna ve grubun performansına katkıda bulunan etmenleri belirlemek amacı ile yapılan çalışmada da bireye yönelik davranış ve işe yönelik davranış iki etmen olarak belirlenmiştir (Koçel, 1998, s.401). (Çelik, 2003, s.13). İş yapmaya yönelik olarak liderlik vasıflarını taşıyan kişiler özellikle önceden var olan ve belirlenmiş olan kurallar kapsamında kişileri denetler ve buna bağlı olarak elinde bulundurduğu makam çerçevesinde kişileri cezalandırır ya da uyarır. (Koçel, 1998, s.402).

2.6.4. Durumsal Liderlik Teorisi

Çalışma ortamları ve insanların yaşadıkları diğer ortamlar farklı özelliklere sahiptir. Bir yerde gerekli olan kişilik özellikleri başka bir yerde gerekli olmayabilmektedir. Durumsal anlamda liderlik yaklaşımları bu gerçekler üzerine şekillenmeye başlamıştır. Durumsallık Kuramı; yaşanan her durum için aynı şekilde liderlik kavramlarının kullanılması her zaman başarı sağlamak her durum için farklı bir liderlik kavramının kullanılması gerekmektedir. Bu kurama göre liderin özelliklerini grubun beklentide olduğu şeyler liderin geçmişte deneyimlediği şeyler kapsamında lideri etkilemektedir. Dolayısıyla bu kuram çerçevesinde, her ortamda etkili olabilecek tek bir liderlik şekli tanımlanamamaktadır. (Şirin, 2018:32). Diğer bir ifadeyle, farklı ortamlarda farklı becerilerin kullanılmasının gerekliliği nedeniyle, farklı insan topluluklarında farklı liderlik özelliklerinin kullanılması gerekmektedir.

Durumsal liderlik yaklaşımına göre, bir ortamda lider olan kişi başka bir ortamda lider olamayabilmektedir. Liderler bulunduğu ortamın ihtiyaçları doğrultusunda meydana gelmektedir. Kişisel anlamda olan özellikler değerlendirmeye alınmaz. Bunun yanı sıra bulunulan ortama ilişkin özellikler göz önüne alınmaktadır. Bu kuram kapsamında liderler çalışmanın anına şekline göre yeni şeyler meydana getirir bu çerçevede de çalışanlarını olumlu yönden etkiler ve onların başarıya ulaşmaları için çaba sarf ederler. (Kültür, 2016:12). Durumsal liderlik

yaklaşımında liderin genel kişilik özelliklerinden daha çok, bulunulan ortamda ihtiyaç duyulacak özellikleri dikkate alınmalıdır.

Durumsal Liderlik Yaklaşımları üzerine yapılan çalışmaların bazıları Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Teorisi, Amaç-Yol Teorisi, Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı ve Vroom-Yetton Normatif Liderlik Teorisidir (Erzurum, 2017: 29-38).

2.6.4.1. Yol Amaç Kuramı

Bu kurama göre lider davranış amaçlarını bulunduğu grubun bir amaca ulaşması için onların kişisel anlamda doyumlarını sağlamak gerekli doyumlara ulaşması için çaba sarf etmesi gerekmektedir. Bu çerçevede lider olan kişiler grubun morelini yükselterek onların içinde kendisinin öne çıkmasını sağlayacaktır. (Hodgetts, 1999, s. 549). Lider bakımından onun peşinden gelen kişilerin morellerini yükseltmek için özellikle şu durumlara bakılması gerekmektedir. (Aksel, 2008, s. 52; Koçel, 2010, s. 588):

1. Kendisini izleyen kişilerin davranışlarının sonuçları onları ödüllendireceği anlamına gelmesi,

2. Takip edenlerin izledikleri yol sonucunda yollara verilen önem seviyeleri.

Bu çerçevede lider olan kişi bulunmuş olduğu ortamda çalışanların morellerini yükselterek kendi yerini sağlamlaştırır bunun sonucunda da çalışanlar buldukları ortamda mutlu olur ve bu sayede iş daha iyi yapılabilir. Bu kapsamda liderler tarafından yapılacak ödüllendirme nedeni ile çalışanlar daha motive biçimde çalışırlar ve hedeflenen amaçlara daha hızlı biçimde ulaşmaya çalışırlar. Liderlik özelliğine yoğunlaşılın bu kuramda özellikle lider destekleyici otoriter ve katılımcı olması bakımından bu kavramları üzerinde taşıması gerekmektedir. Birey eğer almış olduğu kararların kendisini etkilemesi gerçekleşiyor ise katılımcı lider olması, eğer kurallar kapsamında bir liderlik söz konusu ise bu otoriter liderlik yaklaşımlarına bir örnek olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda liderler doyuma ulaşacaklardır. (Koçel, 2010, s. 589). Bu çerçevede kişinin lider olması lider olacağı ortamın ve durumun özelliğine göre liderlik kavramı değişiklik göstermektedir.

2.6.4.2. Fiedler'in Durumsallık Kuramı

Liderlikte durumsallık kuramını Fred Fiedler ile ortaya çıkmıştır. Fredler'in durumsallık kuramı ortamın uygun olma ihtimaline göre liderin meydana çıkaracağı varsayımlara dayanmaktadır (Çelik, 2003, s.20). Etkili liderlik davranışının insan ilişkilerine ya da yapıya (örgütün yapı boyutuna) önem verilerek yapılabileceğini araştıran Fiedler, anlayışlı liderin ve yapıyı kurucu liderin sürekli olarak etkili olamayacağını ileri sürmektedir (Aydın, 2005, s.254). Bu konuda en fazla bilinen bu model ile liderin davranışlarının etkinliğini belirleyen üç önemli durumsal değişken vardır. Bunlar (Koçel, 1998, s.407):

- Lider ile gruplar arasındaki ilişkiler,
- Çözülecek işin durumu,
- Liderin makama dayanan gücünün derecesi.

2.6.4.3. Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı

Araştırmacı olan Vroom ve Yetton her koşula uyumlu olacak liderlik şekillerinin olmayacağı düşüncesine ulaşmışlardır. Bu çerçevede liderler çalışanlarını özellikle karar alırken bu sürece dahil etmesi otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru bir eğilimin gerçekleştiğini söylemek mümkün olacaktır. (Hellriegel vd., 1986, ss. 323-325). Bu bağlamda lider bulunduğu ortam ya da işe göre farkı anlamlarda liderlikler seçebilirler. Araştırmacı olan Aydın (2010), Vroom ve Yetton'un liderlik kavramlarını otokratik, danışçı ve grup süreci olmak üzere üç başlık altında incelediği görülmektedir. Otokratik süreçlerde bulunan liderler özellikle var olan bir kuralı baz alarak ilerler ya da izleyicilerden tavsiyeler alarak bu süreci ilerletmeye devam ederler. Danışçı süreç içinde ise lider var olan durumla ilgili kararı kimseye danışmadan kendisi almaktadır. Bunun yanı sıra gerekli olan bilgileri özellikle problem açısından çözüme kavuşturmak için orada bulunan kişiler ya da çalışma arkadaşları ile paylaşırlar. Grup kısmında ise var olan bir problemi lider kendisi çözmeye çalışmaz bunun için çalıştığı ortamda bulunan grup ile ortak çalışarak bu problemi ortadan kaldırmaya çalışır. (s. 302).

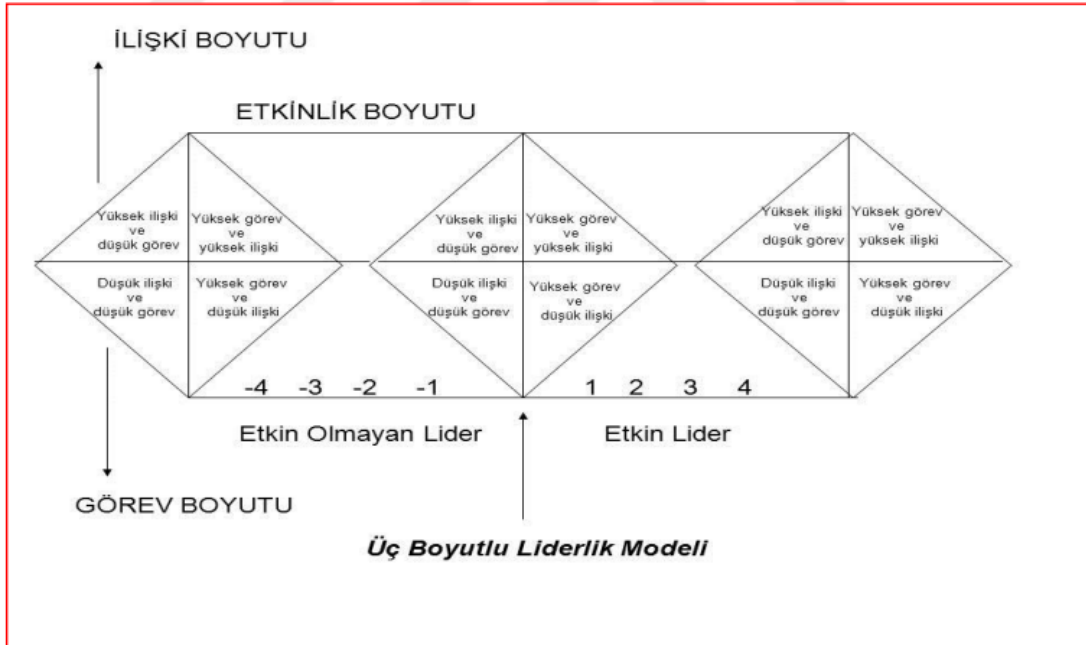
2.6.4.4. Reddin'in Üç Boyutlu (3-D) Liderlik Kuramı

Sökmen'e (2013: 156) göre Reddin, Ohio Araştırmaları ve Yönetim Gözeneği Kuramı'ndaki, işe yönelik ve çalışana yönelik boyutları alarak öncelikle dört lider davranışı belirler sonra bunların her ortam ve durumda etkili olamayacağını varsayarak bu boyutlara üçüncü boyut olarak etkinlik boyutunu eklenmiştir.



Şekil 2 : Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı'nın boyutları (Eren, 2009: 512)

Sökmen'in (2013: 156) belirttiği gibi bu yaklaşımda önemli olan bir liderin ne yaptığı veya sonuçta ne ortaya koyduğudur. Etkinlik ve etkililik liderler için kişisel bir yetenek olmayıp, çalışanların durumlarının doğru kavranması ve bu durumun lideri etkilemesidir. Duruma göre her boyut etkili ve etkisiz olabilir. Yani liderin etkinlik derecesi liderin davranışlarından değil, durumdan kaynaklanmaktadır. Bunu Şekil 2.9'da ki gibi gösterebiliriz (Eren, 2009: 513):



Şekil 3: Reddin'in 3 Boyutlu Liderlik Modeli (Eren, 2009: 513)

Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli'ne göre dört tür liderlik tarzı ortaya çıkmaktadır. Bunlar (Sökmen, 2013: 156):

İlişki Boyutu Yüksek Düşük	İlgili Lider (Yüksek İlişki Boyutu)	Bütünleşmiş Lider (Yüksek İlişki ve Görev Boyutu)
	Kopuk Lider (Düşük İlişki ve Görev Boyutu)	Adanmış Lider (Yüksek Görev Boyutu)
	Görev Boyutu Düşük ————— Yüksek	

Şekil 4: Reddin'in temel liderlik tarzları (Sökmen, 2013: 156)

2.6.5 Modern Liderlik Teorisi

Küreselleşmenin de etkisiyle günlük hayat hızla değişmektedir. Buna bağlı olarak, iş ortamları ve diğer ortamlardaki şartlar da aynı şekilde değişiklikler göstermektedir. Son yıllarda organizasyonlar hızlı teknolojik gelişmeler, küresel rekabet ve iş ortamının değişen doğasına bağlı olarak dramatik değişimler geçirmeye başlamıştır. Bu örgütsel dönüşüm ve yenilikler toplam kalite yönetimi ve iş sürecindeki yeniden yapılanma gibi müdahaleler tarafından tetiklenmiştir. Bu değişimin başlamasında ve uygulanmasında liderlik önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Günümüzde liderliğin bireyler, gruplar ve örgütler üzerinde pozitif bir etki yaratması bekleniyorsa hem araştırmacıların hem de uygulamacıların eski liderlik paradigmalarını geliştirmeleri gerekmektedir. Kısaca örgütler eski paradigmaların ötesinde net bir vizyona sahip ve bu vizyonu takipçilerine benimsetebilecek değişim merkezli liderlere ihtiyaç duymaktadırlar. Modern liderlik türleri şu şekilde sıralanabilir:

- ◆ Karizmatik ve dönüştürücü liderlik anlayışı,
- ◆ Dikey İkili Bağlantı veya Lider-Üye Rol İlişki Modeli,
- ◆ Takım Liderliği,
- ◆ Vizyoner Liderlik (Erzurum, 2017: 39-48).

2.6.6. Dönüşümsel Liderlik

İlk olarak bu kavram 1978 yılında James McGroger Burns tarafından “dünya sınıf liderleri” adlı araştırmasında belirlenmiş, Bernard Bass tarafından desteklenmiş (Korkmaz, 2006) ve yayılmıştır. Bu liderlik kuramı konum olarak altındakilere, bir görevin olduğunu anlatma, kabul ettirme ve hedefe yönlendirme yönünde uğraşır. Dönüşümsel liderler alışılmışın dışında değişim yaparak çalışanlarını etkiler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1996).

Burns’ün çıkardığı etkileşimci ve dönüşümcü liderlik kuramından sonra, aynı konuda en çok Bass ve Avolio (2000) dönüştürücü liderliği dört boyutta ele almıştır. Bunlar, karizma etki, kişisel ilgi, örnek olma ve entelektüel teşviktir (Çetin ve diğerleri, 2012: 14-15).

2.6.6.1. Karizma (Idealized İnşuence - Charisma): Dönüşümcü lider bu boyutta, takip edenler için örnek davranışlar sergiler. Lider beğenilen, desteklenen, sayılan ve güven duyulan kişidir. Dönüşümcü lider, savunduğu değerlerin haklılığını ön plana çıkarır. Aynı zamanda zor işleri çözerek kendisini takip edenlere güven duygusu aşılar. Bu özellikteki lider, hedeflerin, bağlılığın önemini ve alınan kararların uygun sonuçlarını da izleyicilerine vurgulayacaktır. Bu durumda izleyiciler lider gibi olmaya başlayacaklar ve kendilerini ortak amaçlar konusunda onunla özdeşleştireceklerdir.

2.6.6.2. Telkin Edici Liderlik (Inspirational Leadership): Bu boyuttaki lider varılmak istenen hedefe uygun bir vizyon ortaya koyar. Bu vizyona ulaşmak için nelerin yapılması gerektiğini anlatarak, faaliyetlere ulaşma konusunda izleyicileri bu çerçevede motive ederek isteklendirir.

2.6.6.3. Bireysel Düzeyde İlgi (Individualized Consideration): Bireysel düzeyde ilgi boyutunda liderin, ekipteki grubunun her biri ile yalnız olarak ilgilenerek onların, tüm ihtiyaçlarını, becerilerini ve arzularını dikkatle değerlendirmesini açıklar. Lider bunun yanında herkesin farklılıklarına saygı duyarak onların gelişimi konusunda danışmanlık yapar.

2.6.6.4. Zihinsel Teşvik (Intellectual Stimulation): Lider geçmiş ile ilgili gelenekleri ve düşünceleri sorgulayarak kişilerin farklı bakış açıları ve işleri

yapmanın yeni yolları yönünde destekler. Kişilerin fikirleri desteklenirken, onların liderden farklı düşüncelere sahip olmaları da eleştirilmez.

2.6.7. Etkileşimci liderlik

Bu tür liderler, gelişim ve değişim konusunda çalışanlarının isteklerini dikkate almayarak, garantici olarak, (McMurray ve diğerleri, 2012: 525) geçmişten gelen ve faaliyetleri devam ettirmek veya iyileştirmek suretiyle iş konusunda yönlendiren kişilerdir. (Bass, 1985: 12; Akt. Yavuz ve Tokmak, 2009: 2). Yaptırımlarını, daha çok emek harcayacana ekonomik ve kariyer sağlamak şeklinde kullanmaktadırlar (Güzel ve Akgündüz, 2011: 285). Bu bağlamda etkileşimci liderlik şartlı ödüllerle bağlantılıdır. (Bass ve Steidlmeier, 1999; Akt.Taslak, 2008: 127; Holmberg ve diğerleri, 2008: 170).

2.6.7.1. Koşulsal Ödüllendirme (Contingent Reward): Bu boyutta lider ve izleyenler arasındaki ilişkiler, verimlilik ve başarıdan dolayı ödüllendirme söylemlerine dayanan karşılıklı bir değişim ilişkisi şeklinde ortaya çıkar.

2.6.7.2. Beklentilerle yönetim: Liderler astlarını yönetirken aktif veya pasif yol seçerler (Packard, 2009: 151). Lider yönetimin gerekliliğini yerine getiriyorsa, çalışanların verimliliğine ve motivasyonuna bakarak eksiklerini düzeltme yoluna gider. Buradaki amaç yeni yöntemlerle verimlilik hedeflerini gerçekleştirmektir. (Lowe ve Kroeck, 1996: 388).

2.6.8. Etik Liderlik:

Cullen, Victor ve Stephens (1989) örgütte bulunan etik iklimin, yönetimde bulunan kişilerin ve yöneticilerin etik anlamda kararlar vermesi için kararlar almaasını kolaylaştıran etmenler olarak bilinmektedir. (Erçetin,2000). Etik anlamda liderlik kavramı grupta bulunan çalışanların ahlaki ve çatışmacı yönleri arasında en doğru olanı seçerek kullanmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda etik iklim oluşturma kavramı liderlerin olması gereken en önemli özellikleri arsında bulunmaktadır. Bu bağlamda grupta bulunan kişilerin bir işi yaparken nasıl ve ne yapmaları şeklinde kendilerine sorular sorularak bu sorulara cevap bulmaya çalışmaktadırlar. Bu bağlamda liderliğin etiği oldukça önem taşımaktadır. İş yapmaya yönelik olarak liderlik vasıflarını taşıyan kişiler özellikle önceden var olan ve

belirlenmiş olan kurallar kapsamında kişileri denetler ve buna bağlı olarak elinde bulundurduğu makam çerçevesinde kişileri cezalandırır ya da uyarır.

2.6.9. Öğretimsel Liderlik:

Bu liderlik türünde okul yönetiminde bulunan kişilerin yönetsel olarak bir takım özellikleri ön planda bulunurken öğretimsel liderlik kavramında ise öğretime ilişkin geliştirme çabaları oldukça önemli hale gelmiştir. Öğretimsel liderliğin oluşmasında temel dayanak eğitimin geliştirilmeye çalışılmasıdır. (Çelik, 1999). Bu liderlik türü sınıf içinde öğretimin geliştirilmesi için çaba göstermektedir. Bu bağlamda öğrenme liderliğinden ayrılmaktadır. Genellikle öğrenme nitelikleri okul genelini kapsar ve burada öğrenmenin gelişmesine odaklanır. Öğretimsel liderlik ise okulun amaçlarını açık biçimde açıklamaktadır. Okulun asıl amacı içinde bulunduğu öğrencilere kaliteli ve eğitimsel hizmetler vermek olarak belirlenmektedir.

2.6.10. Vizyoner Liderlik:

Okulda bulunan müdürlük görevinin yerini yeni imaj haline gelen vizyoner liderliğe bırakması olarak bilinir. Araştırmacı olan (Seller, 1993)'e etkili bir liderlik için olması gereken ilk şey olarak bilinir. Vizyoner liderlik kavramı gelecekte olacak olan hedeflerin bu bağlamda hayalini kurmak olarak bilinmektedir. Bu liderlik türünde kişiler topluca etkilenir ve bir amaç için harekete geçirilmektedirler. Araştırmacı olan Jonathan Swift, vizyonu vizyoner görünmeyi kavrama sanatı biçiminde açıklamaktadır.(Qigley, 1998). Bu çerçevede vizyon kavramı liderleri yöneticilerden farklı kılmaktadır. (Erçetin, 2000). Bu liderlik türünde özellikle geleneksel kurallara bağlı olarak karar alma aşamasında kuralların esnetilmesinden yana tavır almaktadır. Bu liderler sürekli olarak değişim peşinde koşar ve her zaman değişimden yana olmaktadır. Bu liderler var olan yapılarda değişimler gerçekleştireceğinden dolayı kendini takip edenleri bu yönde yönlendirir. Vizyoner liderliğe ilişkin en belirgin kavramlar şu şekilde sıralanmaktadır. (Aytaç, 1999); *Amaçları diğer kişilere açıkça anlatabilme, amaçlanan vizyonu sadece sözel olarak değil hareketlerle de açıklaya bilme yeteneğine sahip olma, değişik liderlik alanlarında bu vizyonu yayabilme becerisinin olması şeklinde sıralanmaktadır.

Araştırmacı olan Kotter(1998:10)'e göre bu liderlik biçimi; değişimin tüm yönlerini açıklar, ciddi anlamda değişimlere neden olur, çalışmakta olduğu kişilerin dikkatlerini yükseltir ve onlar arasında da değişimler yapmaya çalışırlar. Vizyoner okul yöneticileri, okulun yayabilecekleri bunlardır, var olan seviyeye ancak bu şekilde ulaşılabilceğini belirten dik duruşlu vizyon sahibi kişiler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. (Erçetin, 1997).

2.6.11. Dağıtımçı Liderlik

Yaşadığımız dünyada insanların özellikle ihtiyaçlarında yaşanan farklılaşmalar, gün geçtikçe daha da artmaya başlamıştır. Bu bağlamda liderler farklı amaçlar için değişik insanları kendi etrafında toplamaya çalışmıştır. Bu bağlamda değişik amaçlar için insanlar bir araya gelmeye başlamışlardır. (Özkan, 2016). Bu bağlamda örgütlerde karmaşık olan yapının sürekli olarak değişmesi ve sorunlar çıkarması özellikle liderler için oldukça fazla problemlere neden olmaktadır. Bu karmaşık yapının oluşması farklı anlamlarda liderlik stillerine ihtiyaçların artmasına neden olmaktadır. (Demir, 2012, s. 1).

Var olan soruna karşı tek bir çözüm olmayabilir. Bu bağlamda topluluk içinde bulunan liderlerin var olan farklı problemleri tek bir yol ile çözmeye çalışması değil, farklı bakış açılarına açık olmayla beraber çözmeye çalışması gerekmektedir. Bu bağlamda grup içinde karşılaşılan problemleri çözmek için liderlerin sadece bir liderlik biçimine değil farklı anlamlarda birden fazla liderlik biçimine de ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bağlamda liderlerde bulunan stillere göre eskiden çok fazla çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar şuanda da yapılmaya devam etmektedir. Bu bağlamda geleneksel liderlik yaklaşımlarına ek olarak dağıtımçı liderlik kavramları ön plana çıkmaya başlamıştır. (Baloğlu, 2011a; Elmore, 2000; Gronn, 2000; Harris, 2004, 2007; Spillane, 2005a) liderlik kavramı sadece bireysel özellikler ile alakalı olmadığı belirtilmektedir. Bu bağlamda dağıtımçı liderlik kavramı özellikle farklı anlamlarda olan liderlerin bir araya gelmeleri ile alakalı bir kavramdır. (Bolden, 2011). Dağıtımçı liderliğe ilişkin ilk çalışma Gibb, tarafından yapılarak kaynaklara kazandırılmıştır, bu bağlamda yapılan araştırmalar sürdükçe değişik dağıtımçı liderlik kavramları da meydana gelmeye başlamıştır. (Özdemir, 2018, s. 220). Araştırmacı olan Elmore (2000) bu liderlik biçiminde liderlik kavramının tek kişiye yıkılması olarak değil grup içinde eşit şekilde dağıtılması olarak bilinmektedir.

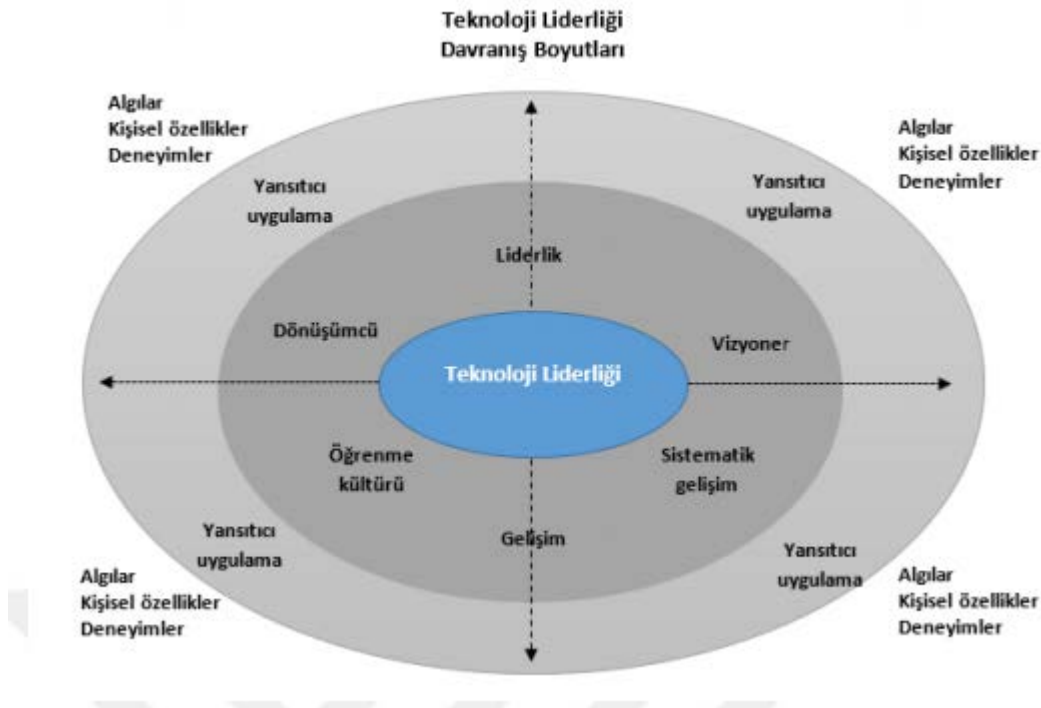
Gronn (2000) bu liderlik durumunu bir örgütte bulunan kişilerin bir birleri ile girmiş oldukları iletişim ve etkileşim sonucunda belirli çerçevelerde gelişim gösterdiğini söylemiştir. Spillane (2005a) ise, grupta bulunan liderin kahraman özelliği taşımadığını bu nedenle de grupta bulunan kişiler arasında eşit biçimde dağıtılması gerektiğini bundan sonra ise bu bilgilerin bütünselleştirilerek sunulması gerektiği düşüncesine varmıştır. Bu bağlamda dağıtımcı liderlik kavramı sadece yönetimde bulunan kişilerin gerekli olan tüm sorunları üstlenmesi yerine burada bulunan kişiler arasında ortaklaşa problemin çözülmesi anlamına gelmektedir. (Spillane, Halverson & Diamond, 2001). Baloğlu (2012)'na göre bakıldığında dağıtımcı liderlik kavramı genel anlamda demokratik olmayı ve işleri dağıtmayı hedeflemiş olsa bile demokratik liderlikten farklı olduğu söylenmektedir. Paylaşımçı liderliğin ölçütleri genel olarak dağıtımcı liderliğe benzemiş olsada içsel bakımdan farklılıklar bulunmaktadır. Araştırmacı olan Fitzimons, James ve Denyer (2011) paylaşımçı ve dağıtımcı liderliğe ilişkin farklılıkları şu bağlamda değerlendirmiş ve açıklamıştır; paylaşımçı liderlikte bilgiler insanlar arasında olurken dağıtımcı liderlikte bu grup arasında eşit biçimde paylaşılmaktadır. Paylaşımçı liderlik kavramında lider özellikle bireysel anlamda etkileşime girmeye çaba gösterirken dağıtımcı liderlikte lider grup adına etkilemeye ilişkin çaba içinde bulunmaktadır. Paylaşımçı liderlikte grupta bulunan kişilerin görevlerini başkaları ile paylaşmaları olarak bilinir. Paylaşımçı liderlik özelliklerini taşıyan kişiler genellikle grup içinde oluşan etkileşim olarak bilinir. Dağıtımcı liderlikte grupta bulunan birden fazla kişinin lider olmasına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra dağıtımcı liderlikte lider karar alma hareket etmeyi grup içinde alınan kararlar kapsamında gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda dağıtımcı liderlik ile paylaşımçı liderlik bazı konularda bir birlerinden ayrılmış olsalar bile bir birleri ile benzerlik göstermektedirler. Dağıtımcı liderlik kavramının gerçekleşmesi için en azından iki kişinin bulunması gerekmesinden dolayı takımın liderliğinden ayrılmıştır. Bu liderlik biçiminde demokratik bir süreç bulunmaktadır. Ama bu durum sürekli geçerli olmamaktadır. Bu nedenle dağıtımcı liderlik demokratik liderlikten ayrı düşmektedir. (Spillane, 2005b). Harris (2005b) dağıtımcı liderliği, liderler ile gruplar arasında yaşanan iletişim ve bu iletişim esnasında meydana gelen bağ olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda liderlik kavramı grup içinde tek kişinin

göstermiş olduğu özelliklerin yanı sıra grupta bulunanların da göstermiş oldukları bağ davranışlar olarak bilinmektedir.

Bu liderlik türünde grup içinde var olan bir çözümü eşit biçimde dağıtılması ve bu kapsamda da grupta bulunan toplam liderlik çabalarına etkide bulunması olarak bilinmektedir. Yaşanan bu durum dağıtımcı liderliği diğer liderliklere oranla farklı olmasına neden olmaktadır. Araştırmacı olan Spillane, Halverson ve Diamond (2004)'a göre dağıtımcı liderlik, eğitim içinde var olan öğretmenlerin eğitim esnasında diğer kişiler ile etkileşimi sonucunda burada bulunan kişinin liderin kalitesini arttırmaya yönelik çaba sarfetmesi sonucunda anlaşılmaktadır. Bu bağlamda liderliğe ilişkin özellikler grupta bulunan kişiler arasında eşit biçimde dağıtılmaktadır. Araştırmacının olan Gronn (2000)'a göre dağıtımcı liderlik, liderlerin yetkilerine bir sınır getirmez ve onun gücünü elinden almaz. Bu liderlik biçiminde grupta olan kişiler bireysel güçlerinin farkına varır ve bunu geliştirirler. Bu şekilde grubun yeterliliği olduğundan daha ileri seviyede artırılabilecektir. Bu çerçevede en önemli husus grupta bulunan her bireyin lider olmadığıdır. Bu çerçevede örgütlerin içinde liderlik yapacak kişilerin sayıları kısıtlıdır. Aynı zamanda bu kişilerden yardım alınması oldukça önemlidir. (Harris, 2003). Bu bağlamda dağıtımcı liderliğin grupta bulunan kişilere eşit biçimde dağıtılmasını ifade etmektedir. Ancak bu durum grup içinde bulunan her kişinin lider olarak tanımlanıp ona görev verilmesi anlamını taşımamaktadır. Bu çerçevede en önemli kriterler, grup içinde örgütün hedeflerine ulaşması için çeşitli yenilikler yapacak grupta bulunan kişileri bu hedefe ulaşmak için çaba içine çekecek olan kişilerin bulunarak liderlik özelliklerinin ona verilmesi anlamına gelmektedir. Bunun nedeni ise grup içinde bulunan her kişi liderlik olma özelliğini taşımamaktadır. Araştırmacı olan Leithwood, Mascall ve Strauss (2009) yaptığı çalışmada liderlerin grup içinde gerekli görevlerin dağılımını sağlayarak buralarda bulunan kişilerin özelliklerini tanıması ve bu çerçevede de kendini tanıması anlamına gelmektedir. Böylece kişinin hareketleri özellikle örgütü tanımasına ve kendisini geliştirmesine neden olmaktadır. (aktaran Uçar, 2015, s. 37). Bu çerçevede dağıtımcı liderlik kavramı grubun eksik olan kısımlarını tamamlamaktadır. Bu liderlik türünde hedef içinde bulunduğu grubu anlayarak örgütün hedeflere ulaşması için özellikle kişileri ve birimleri bir araya getirerek bunları hedefe yönlendirmek ve bu kapsamda bir tamamlayıcı rolü üstlenmektedirler. (Korkmaz vd., 2015, s. 161).

2.6.12. Teknolojik Liderlik

Bu liderlik biçimi özellikle teknolojik anlamda eğitim kurumlarında en azından bilgisayarlara ilişkin temel kavramları bilen bu bağlamda değişimlere ve olacaklara öncülük eden bilfiklerini diğer öğretmenlerle paylaşmasını bilen yöneticilik anlamında önemli olan teknolojik liderlik kavramıdır. Şekil 2.11. incelendiğinde teknoloji liderliği diğer liderlik türleri olan vizyoner liderlik, paylaşımcı liderlik, demokratik liderlik kavramları ile etkileşim içinde oldukları ve bu bağlamda iletişim kurdukları görülmektedir. Dışarıda kalan çemberde yansıtıcı uygulamaya ilişkin yerler verilmesinin ardından diğer kısımlara bundan sonra yer verildiği görülmektedir. Bu çemberde katogorilerin bir birlerinin içinde olmasının nedeni okullarda uygulana teknoloji uygulamalarının sürekli olarak bir iletişim içinde bulunmasından dolayıdır. Bu bağlamda vurgulanan asıl şey teknolojik liderlikte yönetimde bulunan kişilerin içinde buldukları durum olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 5: Teknoloji Liderliği Davranış Boyutları II

Yeni teknolojiler eğitim liderlerini, çalışanlarına liderlik etme ve destek verme konularında yenilemeleri için zorlamaktadır. Eğitim yöneticilerinin çalışma şekilleri BİT yüzünden zorlayıcı bir şekilde değişmiştir ama bu değişikliğe hızlı bir şekilde hazırlanamadıkları söylenebilir. Ayrıca yeni teknolojiler eğitimcileri planlama ve mesleki gelişimlerini buna göre ayarlamaya zorlamıştır (Webber, 2003a, s.122). (Scanga, 2003, s.3). Liderlik kavramları genel anlamda bakıldığında değişikliği ele almakta iken teknoloji liderliği ise prosedür, politika ve oluşan durumlarla ilgilenmeye gayret etmektedir. Burada önemli olan diğer kısım ise teknolojik gelişmelerin ve değişimlerin nasıl üretildiği sorunsalı olarak karşımıza çıkmaktadır. (Altun, 2004, s.51).

2.6.13. Karizmatik Liderlik

Araştırmacı olan Doğan (2007)'a göre liderlerde karizma saygılı olmak, bilinçli olmak, sevgi göstermek, güven sağlayıcı bir hava oluşturmak, başarılı olmak ve bir konuya ilişkin çok fazla çalışmak ile oluşmaktadır. Karizmatik liderleri takip eden gruplar onların yanlarında bulunmaktan oldukça mutlu olurlar ve bu bağlamda karşısına çıkacak olan tüm sorunları yok edebileceklerine inanırlar. Bu liderleri takip eden insanlar bu liderlerde bulunan özelliklerin başkalarında bulunmadığını ve bu kişilerin diğer insanardan oldukça üstün ve yakalanması zor kişiler olduklarını düşünmektedirler. (Celep, 2004, s. 27). Bu bağlamda bu liderleri takip eden grup üyelerince bu liderler birer kahraman olarak bilinir ve bu bağlamda onlara ulaşılması ve yakalanması zor insan üstü bir varlık olarak görmelerine neden olmaktadır. Bu liderler genel olarak gerilimin fazla olduğu ve tartışmaların yoğunlaştığı ortamlarda meydana çıkmaktadır. Ekonomik bunalımların yaşandığı, sava tehdirlerinin olduğu, sisyasi krizlerin patlak verdiği dönemlerde bu liderler ortaya çıkarak bu olumsuz havayı dağıtacağını ve yaşanan tüm olumsuzlukları yok edeceğini söyleyerek meydana çıkmaktadırlar. Bu açıklamaları yapan liderler özellikle kendisini takip eden kişileri ve kitleleri peşinden sürükleyerek kendisine hayran bırakmaktadırlar. (Werner, 1993, ss. 32-33).

Bu liderler sevgi ve hoşgörü içinde davranmaları ve kişilerin duyguları ile kendi duygularını birleştirmeleri ve çok fazla sevmeleri sonucunda kişileri etkilemekte ve ileriye dönük olarak olumlu düşüncelerine neden olmaktadır. (Oktay & Gül,

2003). Bu liderleer özellikle kendisini takip eden kişiler ve kitleler arasında olumlu bir hava estirmekte bu bağlamda onları etkileyerek peşlerinde sürüklenmelerine neden olmaktadır. İş yapmaya yönelik olarak liderlik vasıflarını taşıyan kişiler özellikle önceden var olan ve belirlenmiş olan kurallar kapsamında kişileri denetler ve buna bağlı olarak elinde bulundurduğu makam çerçevesinde kişileri cezalandırır ya da uyarır. (Güney, 2011, s. 388).

2.6.14. İşlemci Liderlik

Bu lider biçimi içinde bulunduğu grupta var olan kuralları etkin biçimde uygulamaya ve çalışanlarını bu kurulu düzenin dışına çıkmamasını sağlamak için elinde bulundurduğu otoriter gücü onlar üzerinde etkin biçimde kullanmaktadırlar. (Doğan, 2007, ss. 82-83).

Araştırmacı olan Eren (2012)' e göre bu liderlerin geçmişle olan bağları yok denecek kadar azdır demiştir. Bu liderler başında buldukları kişilerin yaratıcı fikirleri ve yenilikçi düşüncelerine ilgi duymazlar. Çalışanların aynı kurallar içinde süre gelmiş olan çabalarını devam ettirmelerini isteyerek onların gerekli hedeflere ulaşmadaa yeterli olacağı düşüncesinde olurlar. Bu çerçevede elinde bulundurduğu makamı ve paraları bu hedeflere ulaşmak adına kullanmaktadırlar. Bu liderlik tarzına ilişkin olarak üç değişik durum meydana gelmektedir. (ss. 464-465).

(Bass, 1999; Koçel, 2010, ss. 591-592; Özdemir, 2018, s. 217):

Bu davranışta ilk olarak şarta bağlı olunmasıdır. Lider olan kişiler ile çalışan kişiler çıkarlarını sağlamak ve bu amaca ulaşmak adına etkileşim içinde bulunmaktadır. Liderlerin belirli hedeflere ulaşmak için altında bulunan kişilere bu hedefe ulaşması halinde verilecek olan ödüller farklı şekillerde olabilmektedir. Bu çerçevede liderler istisnai durumlarla yönetimi gerçekleştirir ve çalışanlarına ilişkin olarak oldukça aktif gözükmektedir. Bu çerçevede çalışanlar izlenmiş olur ve onların hedeflere ulaşması için gerekli çabaları göstermelerinde onlara yardımcı olmaktadır. Bunun yanı sıra pasif lider olarak davranış sergilemeye çalışır ve yaşanan bir problemi önceden değilde yaşandıktan sonra kendisi çözmeye çaba gösterir. Üçüncü kısımda ise bir hedef belirlenen çalışma kurulunda lider olan kişiler çalışanlarını tamamen serbest ve özgür bırakarak onların gerçekleştirecek olan standartlara ulaşmasını bekler ve izlerler.

2.7. Düşünme Stilleri

Düşünme, insana özgü en temel özelliklerdendir. İnsanın düşünme yeteneğinin olması, farklı düşünme süreç ve becerilerine sahip olması gibi özelliklerinden dolayı diğer canlılardan farklıdır. İnsanlar tüm gün boyunca yaptıkları her işte düşünmeye ihtiyaç duyarlar. İnsan kasıtlı ya da farkında olmadan sürekli düşünme ile meşguldür. Bundan dolayı kaliteli bir yaşamın devamı için düşünme hayatımızın vazgeçilmez bir parçasıdır (Semerci, 1999: 209-216).

Düşünme kişiye özgü bir özelliktir. İnsan dışındaki diğer canlıların böyle bir özelliği yoktur. Düşünme bilginin zihinsel olarak ortaya çıkarılıp işlenmesidir. Düşünme eylemi, bir problemi çözmek ya da bir soruya cevap vermek amaçlandığında, yeni ve farklı bir biçimde bilginin aktarılmasıdır (Çubukçu, 2004/b:88).

Düşünme üzerinde birçok tanım yapılmış olmakla birlikte tanımların paralellik gösterdiği görülmektedir. Özetle düşünme, insanın doğuşuyla başlayan ve hayat boyu devam eden, geliştirilebilen, insana özgü olan zihinsel bir süreçtir. İnsan düşünme sayesinde hayatını devam ettirip, geleceğine yön vermekle beraber toplum için önemli bir husus olduğundan sürekli geliştirilmesi gerekmektedir.

Düşünme kavramı ile ilgili yapılan tüm tanımların ortak noktası, düşünmenin zihinsel bir süreç olduğudur. Düşünme, var olan bir olayı anlamlandırabilmek ve sonrasında olaylar arasında ilişki kurabilmek ve tüm bunlardan bir sonuca varabilmektir. Araştırmalara göre kompleks bir sürecin işleyişini araştırmaya yarayan "stil" kavramı ortaya çıkmıştır. Stil, düşünme becerilerini ortaya çıkarmada yeni bir düzen vermeye yarayan bir özelliktir (Arıol, 2009: 4). Her kişinin kendine özgü bir düşünme süreci vardır.

Her beyin de farklıdır ve tektir. Kişilerin fiziksel özellikleri, hobileri, ilgi alanları ve bilgi birikimleri nasıl ki farklıysa, zihinsel gelişimleri, öğrenme ve düşünme stilleri de farklılık göstermektedir. Bundan dolayı da insanlar kabiliyetlerini farklı seçeneklerle kullanıp, olaylara farklı tepkiler verir ve farklı tercihlerde bulunurlar (Sternberg, 1997). Bir insanı bariz bir şekilde gösteren stil düşüncesi ilk olarak Alport (1937) tarafından ileri sürülmüştür. Daha sonra araştırmacılar stili merak edip araştırmaları sonucunda stil kavramını ortaya koymuşlardır (Duru, 2004: 171-186).

İlk araştırmalardan biri de 1977'de Torrance vasıtası ile sağ ve sol beynin çalışması esas alınarak ortaya konulmuştur (Mert ve Ergeneli, 2003; Akt: Balgalmış, 2007). Sağ beyin direkt ve birleştirici yolla bilgi toplama alanı, sol beyin analitik yolla bilgi toplama alanı olarak şekillendirilmiştir. (Cano- Garcia ve Hughes, 2000; Akt: Balgalmış, 2007).

Daha sonra Sternberg (1997) uyum, seçim ve çevreyi paylaşmada, entellektüel olarak dünyayı araştırmanın karakteristik yollarını, kişinin düşünme stilleri dağılımını oldukça geniş bir şekilde tartışmıştır (Dai ve Fedhusen, 1999, s.,302; Akt: Duru, 2004). Öğrencilerin günlük yaşantılarındaki etkinlikleri gerçekleştirirken, öğrenme sürecinde davranış edinmeye çalışırken, becerilerini kullanmak için tercih ettikleri yollar stil olarak tanımlanır (Buluş, 2005).

Eğitim sürecinde her öğrencinin bireysel farklılıklar gösterdiği ve birey olarak kendine özgü olduğu kabul edilmektedir (MEB, 2006, s.1 Bu liderler başında buldukları kişilerin yaratıcı fikirleri ve yenilikçi düşüncelerine ilgi duymazlar. Çalışanların aynı kurallar içinde süre gelmiş olan çabalarını devam ettirmelerini isteyerek onların gerekli hedeflere ulaşmadaa yeterli olacağı düşüncesinde olurlar. (Akbulut, 2006).

Eğitimde bireysel farklılık denilince akla ilk gelen ayırım zekâ olsa da araştırmaların günümüze ulaştığı noktada, zekâdan daha önemli görülen ve vurgulanan ayırım, stil farklılıklarıdır (Erdoğan, 2008, s.1). Bireyler birkaç stilden oluşan bir yapıya sahiptir. Çünkü bireyler duruma ve karşılaştıkları olaylara göre kendilerine gerekli olan stili kullanırlar. Kısacası insanlar kendilerini rahat hissedecekleri, onlar için daha pratik olabilecek stilleri seçerler (Fer, 2005). Örneğin, mesleğinde yeniliklere açık olup, karşısına çıkan yenilikleri kullanan bir kişi, ev hayatında kurallara uyan ya da bir matematik dersinde problem çözümü için yeni yollar deneyen bir öğrenci, fen ve teknoloji dersindeki problemleri klasik yollardan 45 çözebilir. Stiller değişik durumlarda değişebileceği gibi, bireylerin bireysel durumları ve sosyoekonomik durumlarıyla da yakından ilişkilidir.

Düşünmenin toplum ve insan için ne kadar önemli bir nokta olduğunu anlayan araştırmacılar, “düşünme” konusu üzerine birçok çalışma yapmıştır. Çalışmalarında insanların düşünme eyleminin durumlara, koşullara, yaşa, cinsiyete vb. değişkenlere göre değişebildiğini gözlemlemiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak

kişilerin düşünme eylemlerinde de stil sahibi olabileceği sonucuna vardıkları görülmüştür. Böylelikle “düşünme stili” kavramı ortaya çıkmıştır.

Düşünme stili, tercih edilen düşünme şekli, sahip olduğumuz yetenekleri kullanma biçimimizdir. (Sternberg, 1997). Sternberg’e (1997) göre, kişiler kendi doğasında var olan düşünme yeteneğinden dolayı sürekli düşünürler, her bireyin kendine has bir düşünme süreci vardır, her insan farklıdır ve kendisine özeldir. Her insanın nasıl ki fiziksel özellikleri, ilgi alanları, yaşam tarzları farklıysa zihinsel şemaları ve düşünme stilleri de farklıdır. İnsanlar düşünme stillerinde var olan değişikliklerden dolayı becerilerini farklı şekillerde gösterir ve olaylara farklı tepkiler verir.

Araştırmacılardan bazıları öğrencilerin akademik başarılarında düşünme stillerinin önemli bir faktör olduğunu düşünmektedir. Yaptıkları araştırmalar da bu düşüncelerini destekler yönde sonuçlanmıştır (Sternberg ve Grigorenko, 1997; Sternberg, 1997). Bundan dolayı öğrencilerin hangi düşünme stillerine sahip olduklarını, nasıl düşündüklerini fark etmeleri okuldaki başarılarının da devamını sağlayacaktır. Her insan karşılaştığı durumlarda tek bir stili ya da birden fazla stili farklı seviyelerde kullanabilir. Çünkü zaman ve ihtiyaçlar stilleri yönlendirici faktörlerdir. Kişilerin sahip olduğu düşünme stilleri zamanla, ihtiyaç anında değişip, gelişebilir, çeşitlenebilir ve kişisel gelişime bağlı olarak farklılaşabilir. Örneğin, kişinin fen ve teknoloji dersindeki kavramlar arasındaki ilişkiyi inceleyen stili ile sosyal bilgiler dersinde ki tarihi olayları inceleyen stili farklı olabilir. Yani kişilerin stillerden oluşan bir profilleri vardır ve var olan duruma uygun olarak farklılık gösterdiği için stiller esnek bir yapıdadır (Sternberg,1997). Düşünme stilleri önemli ölçüde öğrenme süreçlerinde ve kişinin çevre ile etkileşimi sonucunda edinilmiş olup gelişmeye açıktır.

Balgalmış (2007, s. 8) bireylerin düşünme stillerinden hangisini daha fazla kullandığını bilmesi, tesiri olmayan düşünme stillerini zamanla etkisi daha fazla olanlarla değiştirmesi, düşünme stillerini duruma göre esnek olarak kullanabilmesi sonucunda bireylerin üretkenliklerinin, verimlerinin ve uyumlarının arttırılabileceğini, bunun da daha kaliteli bir yönetim anlayışının geliştirilebilmesi için gerekli ortam oluşturulmasında önemli olduğunu ifade etmiştir.

Sınıfta uygulanan öğretimin ve ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin stillerine uyması, onların gerçekten neler yapabileceklerini göstermelerini sağlar. Eğer öğretmen, öğrenciye ulaşmak ve onunla gerçekten etkileşim kurmak istiyorsa, farklı düşünme stillerine yönelik öğretim verme esnekliğine sahip olmalıdır ki bu da öğretmenin, öğretim stilini öğrencilerin farklı düşünme stillerine uyacak şekilde çeşitlendirmesi demektir. Öğretim biçimindeki farklar, farklı stillere avantaj sağlar. İdeal olan, öğretmenlerin farklı stillere her zaman eşit avantaj sağlamaya çalışmaları, 48 yani dönüşümlü olarak farklı öğretim yöntemlerini kullanmalarıdır (Sternberg, 2009). Her öğretim yöntemi belli bir düşünme stiline ihtiyaç duymakla birlikte, iki farklı düşünme stili bir öğretim yöntemine uygun olabilir (Duru, 2002, s.205).

Herkes gibi, öğrencilerinde hayatın karşımıza her zaman tercih ettiğimiz tarzlarda mükemmel uyan durumlar çıkarmadığını öğrenmeleri gerekir. Esnek olmak, öğretmenler için olduğu kadar öğrenciler içinde önemlidir. Ama öğrencilerin gerçekten neler yapabileceklerini göstermelerini istiyorsak, uyguladığımız öğretimin ve ölçme değerlendirme araçlarının onların stillerine uyması şarttır.

2.7.1. Düşünme İşlevlerine Göre Düşünme Stilleri;

İşlevsel

Yasayapıcı Stil

Yasayapıcı kişiler; işleri kendilerine özgü yöntemler kullanarak yapmayı, neyi nasıl yapacaklarına kendileri karar vermeyi, kendi kurallarını yaratmayı, yapısı önceden belirlenmemiş, hazırlığı önceden yapılmamış problemlerle uğraşmayı, yaratıcı yazılar yazmayı, yenilikçi projeler tasarlamayı, yeni iş veya eğitim sistemleri yaratmayı, formülleştirmeyi, planlamayı, yeni şeyler keşfetmeyi, mesleklerden yazarlığı (roman yazarı, oyun yazarı, yaratıcı reklam metni yazarı), şairliği, matematikçi olmayı, bilim insanlığını, sanatçılığı, heykeltıraşlığı, yatırım bankacılığını, mimarlığı, moda tasarımcılığını, girişimciliği, besteciliği, koreograflığı, kâşifliği ve politika oluşturmayı tercih ederler (Sternberg, 2009: 26-37).

Bu stildeki kişiler;

Çubukçu (2004b: 90), bu düşünme stilindeki bireylerin yaratıcı strateji gerektiren işlerde yer almaktan zevk aldığını, kendi kurallarını koyabildiğini; bu

düşünme stilinin yaratıcılık, planlama, tasarlama ve biçimlendirme odaklı olduğunu ifade etmiştir.

Buluş (2005: 5) bu stilin problem çözümlerini yaratmaktan, oluşturmaktan ve planlamaktan hoşlanan bireyleri karakterize ettiğini; sunusunu kendi yapmak durumunda olan bir öğrencinin yasayapıcı düşünme stilinden yararlanacağını; bu düşünme stiline sahip öğrenciler için çalışmasını yazmaktan çok ona başlık bulmanın, onu nasıl yapılandıracağını ve düzenleyeceğine ilişkin fikirler üretmenin daha zevkli ve doyurucu olacağını belirtmiştir.

Yürütme Stili

Yürütme kişiler; kuralları izlemeyi, yapısı önceden belirlenmiş ve hazırlığı önceden yapılmış problemlerle uğraşmayı, yapıları oluşturmaktan ziyade var olan yapılardaki boşlukları doldurmayı; etkinliklerden verilen matematik problemlerini çözmeyi, kuralları problemlere uygulamayı, başkalarının düşüncelerine dayanarak konuşma yapmayı, ders vermeyi, kuralları uygulatmayı; mesleklerden bazı avukatlık türlerini, devriye polis memurluğunu, müteahhitliği, öğretmenliği, yönetimin verdiği problemler üzerinde çalışan uygulamalı araştırmacılığı, askerliği, itfaiyeciliği, tıp doktorluğunu, başkalarının sistemlerinin propagandasını yapmayı ve yönetici asistanlığını tercih ederler. Bu kişilere kendilerine söyleneni severek yaptıkları için hem okulda hem de iş yaşamında değer verilir. Yürütme stildeki kişiler, kendilerini söylenenleri ne kadar iyi yaptıkları açısından değerlendirirler. Bu stildeki kişiler; kendilerine ve başkalarına ait kural ve kanunlara uymayı, onları uygulamayı ve “yapan” kişiler olmayı seven, genellikle neyi nasıl yapacakları konusunda yönlendirilmekten hoşlanan, işleri halletmekten mutlu olan ve gurur duyan uygulayıcılardır (Sternberg, 2009: 27-41).

Bu kişiler, Park vd. (2005; Akt. Balgalmış, 2007: 12)’ne göre talimatlara uymayı, kendilerine söylenenleri yapmayı; Zhang (2001a; Akt. Balgalmış, 2007: 12)’a göre yapmayı, uygulamayı, icra etmeyi; (2008: 2)’a göre yapılandırılmış ve önceden var olan problemlerle ilgilenmeyi, teorikten ziyade uygulamaları tercih ederler.

Innerst (1998), bu düşünme stiline sahip bireylerin daha çok aracı olduklarını, bir işi nasıl yapacakları konusunda rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir (Akt. Duru, 2002: 187).

Çubukçu (2004b: 90), bu stildeki bireylerin daha çok birtakım düzenli rehber ilkelerin ve yönlendirmenin olduğu işlerde yer almaktan hoşlandığını, prosedüre uygun bir şekilde çalışmaktan zevk aldığını; uygulama ve yapma eylemlerinin ağırlıkta olduğunu ifade etmiştir.

Yargılayıcı Stil

Yargılayıcı kişiler; kuralları ve prosedürleri değerlendirmeyi, mevcut olguların ve düşüncelerin çözümlenmesini ve değerlendirilmesini içeren problemlerle uğraşmayı; etkinliklerden eleştiri yazmayı, fikir vermeyi, insanlar ve çalışmaları hakkında hükümlere varmayı, programları değerlendirmeyi; mesleklerden hâkimliği, eleştirmenliği, köşe yazarlığını, program değerlendirmeciliği, danışmanlığı, kayıt memurluğunu, kredi ve sözleşme denetmenliğini, sistem analistliğini, danışmanlığı tercih ederler (Sternberg, 2009: 27-45).

Bu kişiler, Park vd. (2005; Akt. Balgalmış, 2007: 12)'ne göre insanları ve nesnelere değerlendirmeyi ve onlar hakkında hüküm vermeyi; Zhang (2001a; Akt. Balgalmış, 2007: 12)'a göre başkalarının eserlerini tenkit etmeyi, eleştirel makaleler yazmayı, tepki ve tekliflerde bulunmayı; Palut (2008: 2)'a göre kuralları ve yöntemleri irdelemeyi, nesne ve olayları yargılamayı, hâlihazırda var olan kural, yöntem ve fikirlerin analiz edilebileceği ve irdelenebileceği etkinlikleri yapmayı tercih ederler.

Çubukçu (2004b: 90), bu stildeki bireylerin diğer bireylerin eylemlerinin sonuçlarını dikkate aldığını, onları değerlendirmeye odaklandığını; değerlendirebildiği, analiz edebildiği problemler üzerinde çalışmayı tercih ettiğini belirtmiştir.

Bu düşünme stilindeki bireyler, okulda bir romandaki karakterleri karşılaştırmaktan, hikâyelerin temalarını analiz etmekten, bir hipotezin doğruluğunu veya yanlışlığını test etmekten, sanat çalışmalarını çözümlenmekten hoşlanırlar ve düşüncelerini açıklama, eleştiri yapma, değerlendirmelerde bulunma konusunda daha çok başarılı olurlar (Duru, 2002: 188).

Bu liderler başında buldukları kişilerin yaratıcı fikirleri ve yenilikçi düşüncelerine ilgi duymazlar. Çalışanların aynı kurallar içinde süre gelmiş olan çabalarını devam ettirmelerini isteyerek onların gerekli hedeflere ulaşmada yeterli olacağı düşüncesinde olurlar. Bu stildeki öğrenciler ise iki bakış açısını karşılaştırmaktan veya bir bakış açısını değerlendirmekten hoşlanırlar, ezbere olanlara göre daha çok ayırıştırıcı test sorularını tercih ederler.

Sternberg (2009), okulların çoğu zaman bu stilin hakkını vermediğini, örneğin bir tarihinin işinin çoğunlukla çözümlenme içerdiğinden yargılayıcı olduğunu ancak öğrencilerin bunu ezber ağırlıklı olduğundan yürütmeci sandıklarını ifade etmiştir.

Yukarıda ifade edilen üç stilin de bir değerlendirmesini yapan Sternberg (2009), her kurumun bu üç stilin her birine ayrı ayrı sahip insanlara ihtiyaç duyduğunu; hiçbir kuruluşun bu stillerin tümü olmadan uzun süre işleyemeyeceğini; bu işlevlerin farklı kişiler tarafından yerine getirilmesinin zorunlu olmadığını, aynı kişilerin de az çok uygulayabileceğini, buna rağmen bu kişinin stillerin birinde diğerlerinden daha rahat ve mutlu olacağını; bu yüzden de herkesi rahat oldukları stilde çalıştırmanın kaliteli ürünlerin ortaya çıkmasını sağlayacağını; kişilerin yapılması gerekenleri yaptıklarından emin oldukları sürece işleri belirli sınırlar dahilinde sahip oldukları düşünme stiline uyacak şekilde yeniden tanımlayabilmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Formlar

Monarşik Tekerkeçli Stil

Tekerkeçli kişiler; azimli, gayretli, hiçbir şeyin bir sorunun çözümüne engel olmasına izin vermeyen, akıllarına koydukları şeyleri yapan, bir seferde tek bir amaca odaklanan kişilerdir. Tekerkeçli patronlar, çalışanlarının mazeret göstermeden, şartları bahane etmeden verilen işleri bitirmelerini isterken; tekerkeçli çocuklar genellikle yapmakta oldukları şeyden başka bir şey yapmak ister ve dikkatlerini öğretmene vermek yerine akıllarındaki diğer şeyi düşünürler. Zihinleri bir seferde yalnızca bir tek şeyle meşgul olan, zihinlerinin meşgul olduğu şeyle motive olan tekerkeçli tarzındaki kişiler hakkında genellikle saplantılarla ilgili hikâyeler anlatılır. Olayları “uğraştıkları şey” açısından görme eğilimindeki bu kişiler, genellikle sorunları engellere takılmadan kararlı, hatta bazen fazla kararlı bir şekilde çözmeye

çalışırlar. Azıcık da olsa tekerkçi olmayan kişiler örneğin bir tez üzerinde çalışırken tezi bitirecek zamanı yaratmakta zorlanırlar. Tekerkçi kişiler bir şeyin tercih ettiği konuyla ilgisini göremezse, onu sıkıcı bulabilirler (Sternberg, 2009: 28-53).

Hiyerarşik (Aşamacı) Stil

Aşamacı kişiler, bir hedef hiyerarşisine sahip, her zaman hedeflerin hepsine ulaşamayacağını veya aynı başarıyla ulaşamayacağını bilerek öncelikler belirlemek gerektiğinin farkında olan, karmaşıklığı tekerkçi kişilere göre daha kolay kabullenen, öncelikleri belirlerken sorunlara farklı açılardan bakmanın gerekli olduğuna inanan, kurumlara iyi uyum sağlayan kişilerdir. Bu stildeki kişiler bazı hedeflerin diğerlerinden daha önemli olduğunu bildikleri, hedeflerin önem derecelerine göre sıralanmasından motive oldukları için önceliklerini belirlemeye ve kaynaklarını dikkatlice dağıtmaya çalışırlar. Kaynaklarını bölüştürmekten hoşlanan bu kişiler, problemleri çözmeye ve karar vermede sistemli ve düzenli olma eğilimindedirler. Bunun yanında aşamacı kişiler hiyerarşinin çeşitli unsurlarına çok fazla sabitlendiklerinden kararsızlık yaşamaya başlarlar (Sternberg, 2009: 29-56).

Zhang (2001a)'ın birkaç işe birden dikkatini yoğunlaştıran kişiler olarak belirttiği bu kişileri Park vd. (2005), bir anda birçok iş yapmayı seven, her biri için zaman ve enerji harcarken öncelikleri kendileri tespit eden kişiler olarak değerlendirmiştir (Akt. Balgalmış 2007: 13).

Sternberg ve Zhang (2005: 248; Akt. Merdin, 2010: 23), bu düşünme stilinin aynı anda birçok işin üstesinden gelmeyi başarabilen, önceliklerini belirleyebilen ve böylece birçok görevi aynı başarıyla nasıl yerine getirebileceğini bilen kişileri ifade ettiğini ve bu kişilerin gerçekleştirebilmek için amaçlarının hiyerarşisini yaratmaya izin veren görevleri, ödevleri ve durumları sevdiklerini belirtmiştir.

Sternberg (1997: 22), tek bir amaca ve işe odaklanan tekerkçi kişilerin yapılmış olaylara güvenebileceği, akıllarını buna yönelteceği; okullarda tekerkçi öğrencilerin öğretmenin dikkatini çekmek için genellikle diğer öğrencilerin yaptıklarından farklı şeyler yapmak ve farklı düşünmek istediklerini ifade etmiştir (Akt. Yıldız, 2010: 22)

Sternberg ve Zhang (2005: 248; Akt. Merdin, 2010: 23), tekerkçi düşünme stili baskın bir öğrencinin zamanının büyük bir kısmını yalnızca internetin başında geçirebileceğini, kendini bir spora adayıp tüm vaktini sevdiği sporu yaparak geçirebileceğini, sevdiği derslerden birini seçerek diğerlerini eleyip mümkün olduğunca onunla vakit geçirmek isteyebileceğini ifade etmişlerdir.

Oligarşik (Çokerkçi) Stil

Çokerkçi kişiler, aynı anda birden fazla iş yapmaya arzu duyması bakımından aşamacı kişilere benzese de onlardan farklı olarak aynı derecede önemli olduğu düşünülen ve genellikle birbiriyle rekabet eden birkaç hedefle motive olurlar. Zamanlarından ve diğer kaynaklarından pay almak için çatışan talepler karşısında kendilerini baskı altında hisseden bu kişiler, hangi işi öncelikle yapmaları gerektiği konusuna ve işlerden her birine ne kadar zaman ayıracıklarına karar vermede zorlanırlar. Bu stildeki kişiler, eşit derecede önemli görülen ve genellikle rekabet içinde olan birkaç hedefle motive olur ve hangi hedefe öncelik vereceklerini kararlaştırmakta zorlanırlar. Böyle olunca da kaynakları bölüştürmekte sıkıntı çekerler. Öncelik sırasını belirleme çokerkçi stile sahip kişilerin doğasında olmadığı için bu konuda yönlendirilme-ye ihtiyaçları vardır. Çokerkçi kişiler aynı zamanda önceliklerini daha esnek şekilde değiştirebilirler. Çokerkçi kişiler, tekerkçi kişiler gibi doğal şekilde öncelik belirle-yen biri olmadıkları için ve aşamacı kişiler gibi de aynı anda birden fazla iş yapmayı sevdikleri için tekerkçi kişiyle aşamacı kişi arasında bir kesişim noktasındadır. Kaynak sınırlaması yoksa çokerkçi kişiyle aşamacı kişiyi birbirinden ayırmak mümkün olmayabilir. Çokerkçi kişiler bazen zaman ayırmaları gereken çok sayıda işleri olduğu için zorluk çekebilir, eğer uzun ve kısa vadeli projeleri varsa zamanlarını belli bir projeye harcayıp diğerini ihmal ettiklerini fark edebilirler (Sternberg, 2009: 29-59).

Anarşik Stil

Anarşik kişiler, sorunlara karşı rastgele gibi görünen gelişigüzel bir yaklaşım benimseyen, esnek olmayan sistemleri reddeden, kendilerini kısıtlayan her tür sisteme karşı direnme eğilimi gösteren, motivasyonu hem kendisi hem de başkaları için altından kalkılması zor olabilecek gereksinimler ve hedefler karışımına bağlı olan,

okul ve iş dünyasına uyum sağlamakta zorlanmakla birlikte yaratıcı katkılarda bulunabilen, çeşitli bilgi ve düşünceleri yaratıcı bir şekilde bir araya getirebilen, sorunlara başkalarının gözünden kaçan çözümler bulabilen, systemsiz olmaktan çok sistem karşıtı olmaya eğilim gösteren, var olan sistemi bazen iyi bir sebeple bazen de açık olmayan bir nedenle küçümseyen, birçok kurumsal ortamda hoş karşılanmayan, bir tartışma ortamında konuyu olabildiğince dağıtan ve bir sohbet çizgisi izleyemeyen ve sistemi sorgulayan kişilerdir. Anarşik öğrenciler okullarda antisosyal davranış gösterme riski altında olduklarından uyum sağlayamazlar dolayısıyla psikolojik ve fizik-sel olarak okuldan koparlar. Bu öğrenciler inandıkları için değil de sırf öğretmene ya da otorite figürlerine meydan okumuş olmak için öğretmene meydan okuyan öğrencilerdir. Anarşik kişiler, insanların düşüncelerle eylemler arasına çizdiği sınırları ta-nımaz, her şeye ellerini uzatarak bunları birçok kişinin aklına gelmeyecek şekilde bir araya getirmeye isteklidirler. Bu yüzden bu kişiler sundukları şeyleri etkili şekilde kanalize edebilirlerse topluma çok şey kazandırabilirler (Sternberg, 2009: 29-62).

Düzeyler

Bütünsel Stil

Bütünsel kişiler, nispeten geniş ve soyut konularla uğraşmaktan hoşlanan, ayrıntıları sevmeyen veya görmezden gelen, ağaç yerine ormanı görmeyi tercih eden, dolayısıyla da ormanı oluşturan ağaçları gözden kaçıran, resmin bütünüyle ilgilenen, ayakları yerden kesilmeden sağlam temeller üzerinde durmakta sürekli zorlanan kişilerdir (Sternberg, 2009: 30-67).

Sternberg ve Zhang (2005: 249; Akt. Dinçer, 2009: 55)'a yönetici olan kişiler yöneticilik kavamını tam olarak yerine getirmiş olsalar bile ders anlatımı sırasında özellikle anlatım açısından yeterli seviyelerde olmazlar ise öğrencinin gelişimi ve kendisine vizyon yüklemesi oldukça zor bir hal almaktadır. Bu liderler başında buldukları kişilerin yaratıcı fikirleri ve yenilikçi düşüncelerine ilgi duymazlar. Çalışanların aynı kurallar içinde süre gelmiş olan çabalarını devam ettirmelerini isteyerek onların gerekli hedeflere ulaşmadaa yeterli olacağı düşüncesinde olurlar.

Ayrıntısal Stil

Ayrıntısal kişiler, ayrıntılarla çalışmayı gerektiren somut problemlerden hoşlanan, gerçekçi ve pragmatik olan, ağaçlar uğruna ormanı kaybedebilen, önemsiz ayrıntılarla uğraşmayı seven, yalnızca ormanı oluşturan öğeleri birer birer görmekle kalmayıp ormanın bütününe görmekte sürekli zorlanan kişilerdir (Sternberg, 2009: 30-67).

Zhang (2001; Akt. BalgalmıŒ, 2007: 15)'a göre ayrıntısal düşünme stilini kullanan insanlar detaylara konsantre olmaktan ve işin özel detaylarında çalışabildiği işlerle meşgul olmaktan hoşlanırlar.

Palut (2008: 2)'a göre ayrıntısal bireyler belirli, açık, net adımlar ve işlemler gerektiren işlerle uğraşmayı seven, ayrıntılarla ilgilenmeyi tercih eden, eylemlerinde kesinlik ve dakiklik olan ancak bazen ayrıntıların içinde kaybolabilen bireylerdir.

Alanlar

İçer Dönük Stil

İçerel kişiler, içsel olaylarla ilgilenen, içe dönük olan, içine kapanık, göreve odaklı, mesafeli, sosyal açıdan diğer insanlardan daha duyarsız olma eğiliminde olan, bireyler arası bilinçten yoksun olan, yalnız çalışmayı seven, bilgilerini nesnelere veya düşünelere uygularken diğer insanlardan uzak durmayı tercih eden, grup ortamında tedirgin olan kişilerdir (Sternberg, 2009: 30-72).

Sternberg, Grigorenko ve Zhang (2008: 501; Akt. Dinçer, 2009: 43)'a göre bu düşünme stiline sahip kişiler, kendi başlarına, diğerlerinden bağımsız olarak sürdürebileceği işlere, projelere veya durumlara izin veren aktivitelerle uğraşmayı tercih eder ve grup çalışmalarından hoşlanmazlar. Arkadaş toplantılarına, partilere katılmaktan zevk almayan, kendilerini grup içinde rahatsız hisseden ve gruptaki diğerinsanlarla konuşmaktan kaçınan öğrenciler, bu düşünme stiline sahip öğrencilere örnek verilebilir.

Zhang (2001a; Akt. BalgalmıŒ, 2007: 16), bu kişilerin bağımsız çalışabildikleri işleri tercih ettiklerini söylemiştir. Park vd. (2005; Akt. BalgalmıŒ, 2007: 16)'ne göre bu kişiler fen bilimleri ve sosyal bilimlerde bireysel projeler yapmayı tercih ederler.

Buluş (2005: 7)'a göre bu stildeki kişiler içe dönük, konu merkezli, daha düşük seviyede sosyal, ilgisiz, diğerlerinden bağımsız olarak kendi ilke ve düşüneleri

doğrultusunda hareket eden, çalışmalarını kendi başlarına tamamlamaktan haz alan kişilerdir.

Dışa Dönük Stil

Dışsal kişiler, dışa dönük, cana yakın, insana odaklı olan, sosyal açıdan duyarlı ve başka insanların yaşadığı şeylerin farkında olan, bireyler arası bilince sahip olma eğiliminde olan, başkalarıyla birlikte çalışmaktan hoşlanan, grup halinde çalışmayı tercih eden kişilerdir (Sternberg, 2009: 30-72).

Zhang (2001b:623; Akt. Dinçer, 2009: 44)'a göre bu kişiler diğer insanlarla etkileşim içinde olmalarına fırsat veren işlerde çalışmaktan hoşlanırlar. Sternberg, Grigorenko ve Zhang (2008: 501; Akt. Dinçer, 2009: 44)'a göre içe dönük öğrenciler grup çalışmalarında utangaç olsalar da dışa dönük öğrenciler başkalarıyla birlikte çalışmaya yatkın oldukları için bu durumu doğal bir durummuş gibi algırlar ve bundan oldukça zevk alırlar. Park vd. (2005; Akt. Balgalmış, 2007: 16)'ne göre bu kişiler insan merkezlidirler, dışa doğru odaklaşırlar ve karşılıklı bağımlılıktan yanadırlar. Buluş (2005: 7)'a göre bu stildeki kişiler dışa dönük, insan merkezli, cana yakın, daha yüksek düzeyde sosyal, diğerleriyle çalışmaktan ve onlarla ilgili problemlerle uğraşmaktan hoşlanan, grup ya da işbirliğine dayalı öğrenme yaşantılarından hoşlanan kişilerdir. Çubukçu (2004b: 92), bu stildeki bireylerin kişiler arası ilişkileri geliştirmek için olanaklar sağlayan işlerde bulunmaktan zevk aldığını ifade etmiştir.

Eğilimler

Yenilikçi Stil

Yenilikçi kişiler; mevcut kural ve prosedürlerin ötesine geçerek değişimi en üst düzeye çıkarmayı tercih eden, belirsizlik içeren durumlarla uğraşmayı seven, en azından belirsizlikten rahatsız olmayan, özel hayatlarında ve işlerinde bir miktar yabancı unsur bulunduran, çabuk sıkılan, heyecan peşinde koşan kişilerdir (Sternberg, 2009: 31-76).

Sternberg, Grigorenko ve Zhang, (2008: 501) ve Sternberg ve Zhang (2005:249) yenilikçi stili baskın öğrencilerin, varolan kuralların veya prosedürlerin ötesinde

değişikliğin en yüksek düzeyine fırsat veren görev, proje ve ödevlerden hoşlandıklarını belirtmişlerdir. (Akt. Dinçer, 2009: 44).

Sternberg ve Zhang (2005: 29; Akt. Dinçer, 2009: 44), bu stildeki kişilerin geleneksel yollara alternatifler aradıklarını, bazen sadece değişiklik yapmak için değişiklik yapabildiklerini; bir matematik ya da fizik problemini çözmek için geleneksel yolları reddedip alternatif, alışılmışın dışında yollar arayan veya bir besteyi alışılmışın dışında bir tarzla farklı bir şekilde yorumlayan öğrencilerin bu stildeki kişilere örnek verilebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu düşünme stilini kullanan insanların kuralları, prosedürleri dikkate almadan hareket etmekten ve yaratıcılıklarını kullanabilecekleri görevler üstlenmekten hoşlandıklarını; akademik veya akademik olmayan ortamlarda belirsiz, hatta alışılmamış durumları denemeyi sevdiğini ve risk almaktan çekinmediklerini; yenilikçi bir öğretmenin öğrencilerine ders anlatırken yeni yöntem ve tekniklerle öğretmeyi, yeni yollar denemeyi sevdiğini ifade etmişlerdir.

Tutucu Stil

Tutucu kişiler, mevcut kural ve prosedürlere uymayı, değişimi en düşük düzeye indirmeyi, belirsiz durumlardan olabildiğince kaçınmayı tercih eden; işlerinde ve yaşamlarında tanıdık unsurları seven, planlı ve kısmen önceden kestirilebilen ortamlarda olmaktan mutlu olan kişilerdir (Sternberg, 2009: 32-76). Sternberg ve Zhang (2005: 249; Akt. Dinçer, 2009: 44), (Akt. Dinçer, 2009: 44).

2.7.2. Sternberg Düşünce Stili Modeli

Yetenekleri kullanmadaki tercihleri stillerle açıklarız. Stiller beceri değildir. Sternberg'e göre stil ve yetenek farklı kavramlardır. Stil, kişilerin sahip olduğu becerileri ve yetenekleri kullanma tarzıdır (Palut, 2003).

1. Stil, bireyin bir durumu yapmaktan zevk aldığı tarz iken yetenek, kişinin bir işi iyi yapabilme derecesini belirlemektedir. Bu durumda yetenekleri benzer olan kişilerin farklı stillere sahip olması olası bir durumdur. Bu durumda aynı yetenek ve becerilere sahip bireyler farklı stillere sahip olabilirler.

2. Bireyler tek bir stile değil, stiller profiline sahiptir. Kişiler var olan düşünme stillerinin her birini az da olsa kullanırlar. İnsanlar karşılaştıkları duruma göre düşünme stillerini dönüştürebilirler. Mesela, sözel ağırlıklı bir çalışmayı anlamak için tercih edilen bir stil, matematiksel bir problemi çözmek için ihtiyaç duyulan stilden farklıdır. İhtiyaç duyulan düşünme stili var olan duruma göre değişiklik göstermektedir. Düşünme stillerini kullanırken bir tercih ve esneklik vardır (Sternberg, 1994, s.36-40).
3. Stiller görev ve durumlara göre farklılık göstermektedir. Kişiler yaptıkları mesleklerden dolayı çalışma ortamlarında farklı düşünme stillerini kullanırken arkadaş ortamında daha farklı bir düşünme stilini kullanabilirler.
4. Bireyler sahip oldukları stillerde esneklik gösterebilirler, bu esnek olma durumu değişik olaylara daha erken adapte olmayı sağlar. Esneklik hayatımızda önemlidir. Kişiler ne kadar esnek olurlarsa yeni durumlara ve kişilere o kadar erken alışabilirler (Dinçer, 2009, s.21-25).
5. Stiller hayat boyu çeşitlenebilir. Kişiler yaşamları boyunca durağan bir yapıya sahip olmadığı için stillerinde de değişimler olabilir. Bundan dolayı şu an var olan düşünme stilleri ile gelecekte veya geçmişteki düşünme stilleri de farklı olabilir (Ariol, 2009, s.4).

2.7.3. Liderlik ve Düşünce Stilleri

Liderlerin en önemli özelliklerinden biri çevrelerindeki insanları özellikle davranışlarıyla etkileyebilmeleridir. Bu bağlamda liderliğin kaynağına inmek yerine liderliğin başlangıç aşaması değil liderlerin göstermiş oldukları davranışlar üzerine çalışmalar yapılmış ve bunun üzerinde durulmuştur. Özellikle bu yaklaşımda liderliğin iki özelliği üzerine durulmaya çalışılmış bunlar liderlerin yaklaşımları ve bu çerçevede liderlerin belirli amaçlara ulaşmak için serbest bıraktığı çalışanları izlemesi olarak bilinmektedir. Liderliğe ilişkin davranışlar farklı kalıplar içinde bulunur liderin seçilemiş olduğu davranışlar ise liderlik davranışları kalıbı içinde değerlendirilmektedir. (Töremen ve Hozatlı, 2004).

Amerikan Okul Yöneticileri Derneği yayımladıkları bir çalışmalarında liderlik yeteneklerine sahip bireylerde var olan özellikleri şöyle belirtmektedirler:

- ◆ Öngörülü,

- ◆ Adil ve hakkaniyetli,
- ◆ Etkin ve dinamik,
- ◆ Yeterli kapasitede,
- ◆ Gelişkin sosyal ilişkilere sahip,
- ◆ Belli durumlarda risk alabilecek yapıda olma (AASA, 1992)

Şişman (2004) ve Başaran (1994)'ın gerçekleştirdiği çalışmalara göre, öğretimsel liderlikte asıl olan yöneticinin, okul programına ve öğretim- öğrenme süreçlerine öncülük etmesidir. Eğitim programı ve öğretimi yönetme, denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eş güdümlenme ve öğrenci takibi olarak birbirleriyle ilişkili birtakım görevden oluşur (Şişman, 2004).

Okullarda zaman planlaması ve planlı kullanılması önemlidir. Okulun açılış-kapanışı, tatiller ve dinlenme zamanları, derslerin başlama ve bitişi, teneffüs zamanları, hep zamanla ilgili, dakiklik gerektiren konulardır. Yöneticinin kendine ait bir zamanlama planı olması ve zaman yönetimi konusunda beceri sahibi olması gerekir (Şişman, 2004).

Öğretimin ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi, öğrenci başarısının okul, sınıf, aile ve çevre tarafından bilinmesi, başarının sürekliliği ve diğer öğrencilerin başarılı olması için gereklidir. Okul yöneticisi, başarılı olan öğrencilerin okul ortamında öğrenciler ve öğretmenler tarafından tanınmasını sağlayarak başarılı olan öğrencilerin diğerleri için rol model olması hedefini gerçekleştirebilir (Şişman, 2004).

2.8. İlgili Araştırmalar

a) Yurtiçi Çalışmalar

Araştırmacı olan Cemaloğlu (2007) Okullarda bulunan liderlerin yöneticilik bakımından liderlik stillerinin incelenmesi adlı çalışmasında; Okullarda bulunan yöneticilerin öğretmenlerin içinde bulunduğu mezun oldukları okulların dereceleri, evlilik durumları, ait oldukları kültürler gibi öğretmenlere karşı değişiklik gösterdiği düşünülmektedir, bunun yanı sıra öğretmenlerin liderlik stillerine göre yöneticilerin etkilendikleri bilinmektedir. Bu bağlamda yönetici olan kişiler özellikle öğretmenlerin liderlik stillerine göre onlara davranmaktadır bu bağlamda

yöneticilerin davranışları öğretmenlere göre farklılık göstermektedir.

Başka bir araştırmacı olan Akan (2016) “Okullarda bulunan yöneticilerin buralarda bulunan öğretmenlerin iş yaşam kalitesine bağlı olacak biçimde örgütsel olarak bağlılıkları incelenmiş; Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında dönüşümlü liderlik sergilendiği görülmektedir. Bu bağlamda dönüşümcü liderlik ile iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlantılar arasında olumlu bir işleyiş olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yapılan araştırma sonucunda yapılan analizler kapsamında öğretmenlerde bulunan iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık özellikle okul müdürlerinin bu kişilere davranış ve tutumlarının yanı sıra onlara olan güvenleri arasında olumlu bir sonucun meydana geldiği anlaşılmıştır.

Beşiroğlu (2013), “Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi” başlıklı çalışmada; Öğretmenler okul müdürlerini ortanın biraz üstünde dönüşümcü lider olarak algılamaktadır sonucuna varmıştır.

Araştırmacı olan Yonarkal (2018), “Okullarda bulunan yöneticilerin özellikle liderlik vasıfları ile beraber yıldırma davranışlarına ilişkin olarak çalışmada bulunmuş bu çalışmaya göre; okullarda bulunan yöneticilerin ve öğretmenlerin cinsiyetine yönelik olarak yapılan araştırmalarda özellikle cinsiyet bakımından aktif ya da pasif liderliklerin meydana geldiği ve bunun cinsiyetten kaynaklandığı anlaşılmıştır. Kadın olan öğretmenler özellikle liderlik bakımından erkeklere göre daha atılgan oldukları ve buna bağlı olarak liderlik sorumluluklarını daha fazla ve iyi biçimde yerine getirdikleri anlaşılmıştır. Erkeklerin ise pasif liderlik algıları kadınlara oranla daha yüksek çıktığı anlaşılmış ve bu bağlamda erkekler daha önde bulunmuşlardır. Kadınlara ilişkin sonuçların bu şekilde gerçekleşmesi yöneticilerin kadın olan öğretmenlere daha nazik ve yapıcı davranmalarından kaynaklanmaktadır. Fakat Yaşar (2015) ve Elkıran (2017), Beşiroğlu (2013) cinsiyet değişkenine göre, kadın öğretmenlerin okul yöneticilerini sürdürümcü lider olarak algılama düzeyleri erkek öğretmenlerden daha yüksek seviyede olduğu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü lider olarak algılamalarında cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Eryılmaz (2006)’nın , Kolamaz (2007)’nin ,Keleş (2009)’un ve Kurt (2009)’ un araştırma bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir.

Sezer (2014) “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Okulların Öğrenen

Örgüt Olma Düzeyi Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada; Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. Yaşanan bu durum dağıtımcı liderliği diğer liderliklere oranla farklı olmasına neden olmaktadır. Araştırmacı olan Spillane, Halverson ve Diamond (2004)’a göre dağıtımcı liderlik, eğitim içinde var olan öğretmenlerin eğitim esnasında diğer kişiler ile etkileşimi sonucunda burada bulunan kişinin liderin kalitesini arttırmaya yönelik çaba sarfetmesi sonucunda anlaşılmaktadır. Bu bağlamda liderliğe ilişkin özellikler grupta bulunan kişiler arasında eşit biçimde dağıtılmaktadır. Araştırmacının olan Gronn (2000)’a göre dağıtımcı liderlik, liderlerin yetkilerine bir sınır getirmez ve onun gücünü elinden almaz. Bu liderlik biçiminde grupta olan kişiler bireysel güçlerinin farkına varır ve bunu geliştirirler. Bu şekilde grubun yeterliliği olduğundan daha ileri seviyede artırılabilecektir. Bu çerçevede en önemli husus grupta bulunan her bireyin lider olmadığıdır. Bu çerçevede örgütlerin içinde liderlik yapacak kişilerin sayıları kısıtlıdır. Aynı zamanda bu kişilerden yardım alınması oldukça önemlidir. (Harris, 2003). Bu bağlamda dağıtımcı liderliğin grupta bulunan kişilere eşit biçimde dağıtılmasını ifade etmektedir. Ancak bu durum grup içinde bulunan her kişinin lider olarak tanımlanıp ona görev verilmesi anlamını taşımamaktadır. Bu çerçevede en önemli kriterler, grup içinde örgütün hedeflerine ulaşması için çeşitli yenilikler yapacak grupta bulunan kişileri bu hedefe ulaşmak için çaba içine çekecek olan kişilerin bulunarak liderlik özelliklerinin ona verilmesi anlamına gelmektedir.

Balgalmış (2007) “Eğitim Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Başa Çıkma Davranışları Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada; Cinsiyete ilişkin olarak kadınlarda özellikle stil bakımından oldukça anlam ifade eden sonuçlara rastlanmıştır. Eğitim kurumlarında bulunan kişilerin yaşları itibarıyla yapılan araştırma kapsamında bu kişilerin Muhâfazakar, lokâl ve oligarşik yönden bir birlerinden ayrıldıkları görülmüştür. Branşa ilişkin yapılan çalışmada ise öğretmenler arasında lokâl ve yargı stillerinde değişikliklerin olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin kıdemleri düşünülerek yapılan çalışmada özellikle Muhâfazakar yönden düşünce sistemlerinde değişimler olduğu anlaşılmıştır. Okulların cinslerine göre yapılan araştırmalarda ise özellikle oligarşi, lokâl, yargı bağlamında öğretmenler arasında farklılıkların yaşandığı anlaşılmıştır.

b) Yurtdışı Çalışmalar

Ling, ve Chua (2018), Okul yöneticileri ile ilgili yaptıkları araştırmada düşünme stilleri ile liderlik stilleri arasında herhangi bir anlamlı fark bulamamışlardır.

Herbst ve Maree (2008), Lise müdürleri üzerine yürütmüş oldukları bir çalışmada, okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile etkili liderlik davranışlarını önemli ölçüde açıkladığını belirtir.

Shahraki-Sanavi, Ghorbani ve Shahraki-Sanavi (2017), çağdaş liderlik stilleri ve düşünme stillerinin üretkenlikle ilişkisini araştırdıkları çalışma sonucuna göre liderlik stilleri ve düşünme stilleri arasında olumlu yönde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır, şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Asgari, Khaliliyan ve Baba (2012) 'nin dönüşümsel liderlik ve etkileşimsel liderlik stillerini karşılaştırma amacıyla yöneticiler üzerine yaptıkları çalışmada bu iki liderlik tipi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları; (Çok faktörlü Liderlik Ölçeği ve Düşünme Stilleri Envanteri) bu ölçekler ile ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, toplanan verilerin analizi ve değerlendirilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin, düşünce stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır İlişkisel tarama modeli ikiden fazla olan değişkenlerin arasında olan farklılıkları belirlemek adına yapılan tarama modelleri olarak bilinir. Bu modelde değişken olan şeylerin birlikte mi değiştikleri ya da farklı şekilde mi değiştikleri anlaşılmasına çalışılmaktadır. (Karasar, 2011). Araştırmanın bağımlı değişkeni okul yöneticilerinin liderlik stilleri (dönüşümcü ve etkileşimci liderlik) bağımsız değişkeni ise okul yöneticilerinin düşünme stilleri, cinsiyetleri, görev ünvanları, medeni durumları, öğrenim durumları, okul türleri, yöneticilikteki kıdemleri değişkenleridir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada nicel araştırma desenleri birlikte kullanılmış, çalışmaya ilişkin gerekli olan verilerin toplanması ve analizlerinin yapılması için ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Veriler, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle toplanmıştır.

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya ilinde bulunan ilkökul, ortaokul ve lisede çalışan 1787 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Bu çalışmanın içinde bulunan eğitim yöneticileri gönüllülük esasına dayalı olarak tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilmişlerdir. Bu örnekleme yönteminde evren gruplara ayrılır. Bu gruplara küme adı verilir. Her küme bir örnekleme birimi olarak açıklanır. Tesadüfi olarak seçilen kümeler bir araya getirilerek örneklem oluşturulur. (Çömlekçi, 2001, s.90).

Araştırmada yapılan istatistik verilerin anlaşılması bakımından iki farklı ölçek birleştirilerek 303 eğitim yöneticisine araştırmacılar tarafından teslim edilmiştir. Araştırmaya ilişkin meydana gelen demografik farklılıklar aşağıda bulunan tabloda açıkça verilmiş ve anlatılmaya çalışılmıştır.

Tablo-2: Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik değişkenine göre frekans dağılım tablosu

Değişkenler	Frekans	Yüzde
Yaş		
30 yaş altı	14	4,6
30-39 yaş arası	98	32,3
40-49 yaş arası	160	52,8
50 yaş ve üzeri	31	10,2
Cinsiyet		
Kadın	105	34,7
Erkek	198	65,3
Görev		
Müdür	143	47,2
Müdür Yardımcısı	160	52,8
Medeni Durum		
Evli	302	99,7
Bekar	1	0,3
Kurum		
İlkokul	25	8,3
Ortaokul	88	29,0
Lise	190	62,7
Öğrenim Durumu		
Lisans	248	81,8
Yüksek Lisans-Doktora	55	18,2
Toplam	303	100 (%)

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre dağılımları Tablo 2’de incelendiğinde;

30 yaş altı olan okul yöneticilerinin yaşları oranı %4,6, 30-39 yaş arası okul yöneticilerinin oranı %32,3, 40-49 yaş arası olan okul yöneticilerinin oranı %52,8, 50 yaş ve üzeri olan okul yöneticilerinin oranı %10,2 olarak oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımları Tablo 2’de incelendiğinde;

Cinsiyeti bayan olan okul yöneticilerinin oranı %34,7 ve cinsiyeti erkek olan okul yöneticilerinin oranı %65,3 olarak oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görev değişkenine göre dağılımları Tablo 2’de incelendiğinde;

Görevi müdür olan okul yöneticilerinin oranı %47,2 ve görevi müdür yardımcısı olan okul yöneticilerinin oranı %52,8 olarak oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin medeni durum değişkenine göre dağılımları Tablo 2’de incelendiğinde;

Medeni durumu evli olan okul yöneticilerinin oranı %99,7 ve medeni durumu bekar olan okul yöneticilerinin oranı %0,3 olarak oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kurum değişkenine göre dağılımları Tablo 2’de incelendiğinde;

Kurumu ilkokul olan okul yöneticilerinin oranı %8,3 ve kurumu ortaokul olan okul yöneticilerinin oranı %29,0 ve kurumu lise olan okul yöneticilerinin oranı %62,7 olarak oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğrenim durumu değişkenine göre dağılımları Tablo 2’de incelendiğinde;

Öğrenim durumu Lisans olan okul yöneticilerinin oranı %81,8 ve öğrenim durumu Yüksek Lisans-Doktora olan okul yöneticilerinin oranı %18,2 olarak oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın teorik kısmı alanyazın taraması ile oluşturulmuştur. Bu alana ilişkin eğitim yöneticilerine iki değişik ölçek aynı anda uygulanmıştır. Bu ölçekler çok faktörlü liderlik ölçeği ve bunun yanı sıra düşünme stilleri envantiridir.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)

Okul yöneticilerinin liderlik stillerini ölçmek amacı ile çok faktörlü liderlik ölçeği uygulanmıştır. Çok faktörlü liderlik ölçeği Bass (1985) tarafından gerçekleştirilmiştir. Demir & Okan (2008) tarafından türkçeye uyarlanmıştır. Okul yöneticilerinin liderlik ölçeği 22 maddelik bir ölçektir. 22 madde iki alt boyutta ölçüm gerçekleştirmektedir. Bunlardan biri dönüşümcü liderlik diğeri etkileşimci liderliktir. Dönüşümcü liderlik boyutunda madde sayısı 10, etkileşimci liderlik boyutunda madde sayısı 12 dir. Dönüşümcü liderliğin alt boyutlarının güvenlik katsayısı 0,81, etkileşimci liderliğin alt boyutlarının güvenlik katsayısı 0,58 dir.

Tablo 3.1 Liderlik Stilleri Ölçeğinin Cronbach Alpha Değerleri

Alt faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha	Araştırma örneğinde Cronbach Alpha
Dönüşümsel Liderlik	12	0,81	0,82
Etkileşimsel Liderlik	10	0,58	0,61

Tablo 3.1 de ölçeğin cronbach alpha içtutarlık katsayısı dönüşümsel liderlik alt boyutu için araştırma örneğinde 0,82 bulunmuş iken bu değer çalışmamızda 0.81, etkileşimsel liderlik alt boyutu için araştırma örneğinde 0,61 bulunmuş iken bu değer çalışmamızda 0.58 olarak bulunmuştur.

3.3.1. Düşünme Stilleri Envanteri

Ölçeğin maddeleri olumlu olup her maddede bireylerin karşı karşıya kaldıkları sorunlarda zihinsel olarak hangi düşünme biçimlerini tercih ettikleri ve böylesi bir durumu ne sıklıkla gerçekleştirdiklerini belirtmeleri istenmiştir. 7'li likert tipindeki ölçeğin puanlaması; (1) hiç uygun değil, (2) çok uygun değil, (3) biraz uygun, (4) oldukça uygun, (5) uygun, (6) çok uygun ve (7) tamamen uygun şeklindedir. Ölçekte, 5 temel boyut ve 13 alt boyutta düşünme stili yer almaktadır.

Bu boyutlar;

İşlevsel

- Yasamacı: yeni fikirler üreten yaratıcı olan
- Yürütmeçi: uyum gösteren talimatlar doğrultusunda hareket eden
- Yargılayıcı: yargılama yapan ve değerlendirmede bulunan görüşlerini ifade eden
- Monarşik: Aynı zaman içinde farkı iki işe birden odaklanma bilmek
- Hiyerarşik: Birden fazla işleri önceliklerine göre yapabilen
- Oligarşik: Çok olan işleri öncelik belirme gereği duymadan yapabilen
- Anarşik: İşleri belirlemede sıradan olan önüne geleni yapan ve düzenlerden kaçınan,

Düzeyler

- Bütünsel: Soyut düşüncelerle genel çevreyle uğraşan,
- Ayrıntısız: Somut düşüncelerle ayrıntılarla uğraşan,

Alanlar

- İçe dönük: Bağımsız, kendine yete, iletişimden kaçınan,
- Dışa dönük: Başkalarıyla çalışan, sosyal olan, bağımlı olan,

Eğilimler

- Yenilikçi: Yenilikçi, geleneğe karşı çıkan, hayalci,
- Muhafazakâr: Geleneksel, denenmiş tercih eden, gerçekçi, şekilde tanımlanmıştır.

Düşünme Stilleri Ölçeğinin bu tez kapsamında güvenilirliğinin hesaplanması için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı yeniden hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan faktörlerin güvenilirlik katsayıları Tablo 3.2’de verilmiştir. Bulunan Cronbach alfa değerleri Büyüköztürk (2002)’e göre yüksek güvenilirlik düzeyinde kabul edilmektedir.

Tablo 3.2 Düşünme Stilleri Ölçeğinin Cronbach Alpha Değerleri

Alt faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha	Araştırma örnekleminde Cronbach Alpha
Yasamacı	8	0,78	0.89
Yürütmeci	8	0,95	0.89
Yargılayıcı	8	0,83	0.81
Monarşik	8	0,83	0.83
Hiyerarşik	8	0,94	0.77
Oligarşik	8	0,93	0.82
Anarşik	8	0,93	0.81
Bütünsel	8	0,95	0.82
Ayrıntısal	8	0,88	0.84
İçedönük	8	0,88	0.90
Dışadönük	8	0,80	0.89
Yenilikçi	8	0,92	0.90
Muhafazakar	8	0,54	0.91

Tablo 3.2 de ölçeğin cronbach alpha içtutarlık katsayısı yasamacı alt boyutu için araştırma örnekleminde 0,89 bulunmuş iken bu değer çalışmamızda 0.78, yürütmeci alt boyutu için araştırma örnekleminde 0,89 bulunmuş iken çalışmamızda 0,95, yargılayıcı alt boyutu için araştırma örnekleminde 0,81 bulunmuş iken çalışmamızda 0,83, monarşik alt boyutu için araştırma örnekleminde 0,83 bulunmuş iken çalışmamızda 0,83, hiyerarşik alt boyutu için araştırma örnekleminde 0,77 bulunmuş iken çalışmamızda 0,94, oligarşik alt boyutu için araştırma örnekleminde 0,82 bulunmuş iken çalışmamızda 0,93 anarşik alt boyutu için araştırma örnekleminde 0,81 bulunmuş iken çalışmamızda 0,93 bütünsel alt boyutu için araştırma örnekleminde 0,82 bulunmuş iken çalışmamızda 0,95 ayrıntısal alt boyutu için araştırma örnekleminde 0,84 bulunmuş iken çalışmamızda 0,88, içedönük alt boyutu için araştırma örnekleminde 0,90 bulunmuş iken çalışmamızda 0,88, dışadönük alt boyutu için araştırma örnekleminde 0,89 bulunmuş iken çalışmamızda 0,80, yenilikçi alt boyutu için araştırma örnekleminde 0,90 bulunmuş iken çalışmamızda 0,92, muhafazakar alt boyutu için araştırma örnekleminde 0,91 bulunmuş iken çalışmamızda 0,54 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler birleştirilerek aynı anda Konya ilinde Selçuklu, Meram ve Karatay ilçelerinde bulunan resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve liselerde 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan

eğitim yöneticilerine uygulanması için başvuru yapılmış ve Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Elde edilen veriler ayrı ayrı incelenmiş ve 303 ölçek değerlendirmeye alınarak çalışmanın örneklemine oluşturmuştur. Verileri analiz ederken betimsel istatistik kullanılmıştır.

3.5. Verilerin çözümlenmesi ve Yorumlanması

Çalışma çerçevesinde toplanmış olan bilgilerin normal olarak bir dağılım gösterip göstermediğini anlamak açısından aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer ve arpıklık katsayısı değerleri hesaplanmış bulunan sonuçlar Tablo 4'te açıkça gösterilmiştir.

Tablo-4: Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri zellikleri ile Düşünme Stilleri Algıları Arasındaki Aritmetik Ortalama, Ortanca, Tepe Değer ve arpıklık Katsayısı Değerleri

Değerşkenler	Aritmetik Ortalama	Ortanca	Tepe Değer	arpıklık Katsayısı
Yasamacı	41,06	42,00	36,00	- 0,224
Yrtmece	42,43	42,00	36,00	0,053
Yargılayıcı	42,02	42,00	36,00	0,128
Monarşik	39,54	39,00	36,00	- 0,115
Hiyerarşik	43,73	43,00	40,00	0,333
Oligarşik	39,79	40,00	44,00	-0,169
Anarşik	40,32	40,00	36,00	-0,372
Bütünsel	39,87	39,00	36,00	0,000
Ayrıntısal	39,95	40,00	39,00	-0,028
İçedönük	38,44	38,00	36,00	-0,478
Dışadönük	41,94	41,00	48,00	-0,056
Yenilikçi	43,05	44,00	36,00	-0,176
Muhafazakar	38,85	39,00	36,00	-0,449
Dönüşümsel Liderlik	46,90	47,00	43,00	-0,497
Etkileşimsel Liderlik	36,60	36,00	35,00	1,826

Aritmetik ortalama, mod ve medyanın birbirine eşit ya da değerlerinin yakın olması, arpıklık katsayılarının ± 1 sınırlarında ve 0'a yakın olması, normal dağılımın olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidel,

1996; McKillup, 2012 akt. Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Bu açıklamalara dayanarak, değişkenlerin yukarıdaki tabloda belirtilen aritmetik ortalama, ortanca, tepe değer, çarpıklık katsayılarına bakıldığında araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu sebeple verilerin analizinde parametrik testler uygulanmıştır.

Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Alt Boyut Puanları ile Düşünme Stilleri Alt Boyut Puanları Arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği ile test edilmiştir. Eğitim yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Düşünme Stilleri Alt Boyut Algıları Arasındaki alt boyutlarının yordama düzeyini test ederken çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin puan ortalamaları cinsiyet, görev durumu, medeni durum, öğrenim durumlarına göre farklılaşması t testi ile sınanmıştır. Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stili puan ortalamalarının okul türü ve kıdem değişkenine göre farklılaşması anova testi ile sınanmış, farklılaşmanın kaynağını tespit etmek amacıyla scheffe tekniği kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4.1. BULGULAR

Bu kısımda bazı değişkenlere göre düşünme stilleri anketi ile düşünme stilleri anketine verilen cevaplar araştırmannın amacı ve alt problemleri doğrultusunda analiz edilmiştir.

Tablo-5: Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Alt Boyut Puanları ile Düşünme Stilleri Alt Boyut Puanları Arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu analiz sonuçları

		Dönüşümcü	Etkileşimci
Yasamacı	r	0,365**	0,130*
	p	0,000	0,024
Yürütmeçi	r	0,365**	0,182**
	p	0,000	0,002
Yargılayıcı	r	0,347**	0,241**
	p	0,000	0,000
Monarşik	r	0,206**	0,321**
	p	0,000	0,000
Hiyerarşik	r	0,408**	0,148**
	p	0,000	0,010
Oligarşik	r	0,188**	0,369**
	p	0,001	0,000
Anarşik	r	0,275**	0,356**
	p	0,000	0,000
Bütünsel	r	0,260**	0,272**
	p	0,000	0,000
Ayrıntısal	r	0,176**	0,297**
	p	0,002	0,000
İçedönük	r	0,089	0,257**
	p	0,123	0,000
Dışadönük	r	0,393**	0,140*
	p	0,000	0,015
Yenilikçi	r	0,448**	0,176**
	p	0,000	0,002
Muhafazakar	r	0,119*	0,295**
	p	0,039	0,000

**p<0,05

Tablo-5’de eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri puanları ile düşünme stillerinin yasamacı, yürütmeci, yargılayıcı, monarşik, hiyerarşik, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, dışadönük, yenilikçi, muhafazakar alt boyut puanları ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($P<0,05$). Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri puanları ile düşünme stillerinin içedönük alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0,05$).

Eğitim yöneticilerinin etkileşimci liderlik puanları ile düşünce stillerinin yasamacı, yürütmeci, yargılayıcı, monarşik, hiyerarşik, oligarşik, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içedönük, dışa dönük, yenilikçi, muhafazakar alt boyut puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<0,05$).

Tablo-6: Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Düşünme Stilleri Alt Boyut Algıları Arasındaki İlişki Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	R2	F	p	Boyutlar	β	t	p
Düşünme Stili	0,227	7,480	0,000	Yasamacı	0,162	2,115	0,035
				Yürütmeci	0,023	-0,262	0,794
				Yargılayıcı	0,052	0,642	0,522
				Monarşik	0,048	-0,572	0,568
				Hiyerarşik	0,146	1,935	0,050
				Oligarşik	0,060	0,715	0,475
				Anarşik	0,123	1,474	0,142
				Bütünsel	0,039	0,507	0,613
				Ayrıntısal	-0,120	-1,470	0,143
				İçedönük	-0,080	-1,092	0,276
				Dışadönük	0,060	0,621	0,535
				Yenilikçi	0,218	2,480	0,014
Muhafazakar	0,003	-0,042	0,967				
Bağımlı Değişken: Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili							

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerindeki değişikliğin %22,7’sini düşünme stilleri açıklamaktadır. Düşünme stilleri alt boyutları açısından incelendiğinde okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik puanlarını sırası ile yasamacı, hiyerarşik ve yenilikçi düşünme stili açıklarken ($p<0,05$); yürütmeci, yargılayıcı, monarşik, oligarşik, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, muhafazakar düşünme stili açıklamamaktadır ($p>0,05$).

Tablo-7: Eğitim Yöneticilerinin Etkileşimci Liderlik Özellikleri ile Düşünme Stilleri Alt Boyut Algıları Arasındaki İlişki Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	R2	F	p	Boyutlar	β	t	p
Düşünme Stili	0,167	5,420	0,000	Yasamacı	-0,177	-2,226	0,027
				Yürütmeçi	0,123	1,343	0,181
				Yargılayıcı	0,109	1,297	0,196
				Monarşik	0,085	0,976	0,330
				Hiyerarşik	-0,016	-0,202	0,840
				Oligarşik	0,154	1,759	0,080
				Anarşik	0,143	1,653	0,100
				Bütünsel	-0,020	-0,249	0,804
				Ayrıntısal	0,003	0,037	0,970
				İçedönük	0,080	1,044	0,297
				Dışadönük	-0,138	-1,380	0,169
				Yenilikçi	0,074	0,807	0,420
				Muhafazakar	0,093	1,190	0,235
Bağımlı Değişken: Eğitim yöneticilerinin etkileşimci liderlik stili							

Eğitim yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerindeki değişikliğin %16,7'sini düşünme stilleri açıklamaktadır. Düşünce stillerini alt boyutları açısından incelendiğinde düşünme stillerinin yasamacı alt boyutunu açıklarken ($p < 0,05$); yürütmeçi, yargılayıcı, monarşik, hiyerarşik, oligarşik, anarşik, bütünsel, ayrıntısal, içe dönük, dışa dönük, yenilikçi muhafazakâr alt boyutları açıklamamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo-8: Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Etkileşimci Liderlik Alt Boyut Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Liderlik Stili	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	105	46,67	6,97	-0,476	0,634
	Erkek	198	47,02	5,38		
Etkileşimci Liderlik	Kadın	105	36,03	6,43	-1,353	0,177
	Erkek	198	36,9	4,59		

Eğitim yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre puanları incelendiğinde; kadınların puan ortalaması 46,67, erkeklerin puan ortalaması 47,02'dir. Eğitim yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik puan ortalamasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Tablo-9: Görev Ünvanı Değişkenine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Etkileşimci Liderlik Alt Boyut Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Liderlik Stili	Görev	N	\bar{X}	Ss	t	P
Dönüşümcü Liderlik	Müdür	143	46,83	5,30	-0,189	0,850
	Müdür Yardımcısı	160	46,96	6,52		
Etkileşimci Liderlik	Müdür	143	36,6	5,77	-1,353	0,972
	Müdür Yardımcısı	160	36,5	4,87		

Eğitim yöneticilerinin görev değişkenine göre dönüşümcü liderlik puan ortalaması anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Eğitim yöneticilerinin etkileşimci liderlik puan ortalaması görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo-10: Medeni Durum Değişkenine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Etkileşimci Liderlik Alt Boyut Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Liderlik Stili	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	t	P
Dönüşümcü Liderlik	Evli	269	46,94	6,07	-0,303	0,762
	Bekar	33	46,60	5,30		
Etkileşimci Liderlik	Evli	269	36,65	5,32	0,423	0,672
	Bekar	33	36,24	5,33		

Eğitim yöneticilerinin medeni durum değişkenine göre dönüşümcü liderlik puan ortalaması anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Eğitim yöneticilerinin etkileşimci liderlik puan ortalaması medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo-11: Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik ve Etkileşimci Liderlik Alt Boyut Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Liderlik Stili	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	t	P
Dönüşümcü Liderlik	Lisans	247	46,71	6,03	-1,068	0,286
	Yüksek Ve Doktora	52	47,69	5,73		
Etkileşimci Liderlik	Lisans	247	36,66	5,48	0,531	0,596
	Yüksek Ve Doktora	52	36,23	4,64		

Eğitim yöneticilerinin öğrenim durumu değişkenine göre dönüşümcü liderlik puan ortalaması anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Eğitim yöneticilerinin etkileşimci liderlik puan ortalaması öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo-12: Okul Türü Değişkenine Göre Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Scheffe Sonuç Bulguları

Liderlik Stili	Okul türü	N	\bar{X}	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Scheffe)
Dönüşümcü Liderlik	1.İlkokul	25	50,60	5,13	5,972	0,003	1-2
	2.Ortaokul	88	47,12	5,39			1-3
	3.Lise	190	46,31	6,17			
Etkileşimci liderlik	1.İlkokul	25	36,92	6,81	5,964	0,003	2-3
	2.Ortaokul	88	38,15	4,84			
	3.Lise	190	35,84	5,15			

Eğitim yöneticilerinin çalıştıkları okul türü değişkenine göre dönüşümcü liderlik puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda ilkokulda yöneticilik yapan eğitim yöneticilerinin dönüşümsel liderlik puan ortalamaları ($\bar{X} = 50,60$) ortaokulda görev yapan eğitim yöneticilerinin dönüşümsel liderlik puan ortalamasından ($\bar{X} = 47,12$) anlamlı bir şekilde yüksektir. İlkokulda yöneticilik yapan eğitim yöneticilerinin dönüşümsel liderlik puan ortalamaları ($\bar{X} = 50,60$) lisede görev yapan eğitim yöneticilerinin dönüşümsel liderlik puan ortalamasından ($\bar{X} = 46,31$) anlamlı bir şekilde yüksektir ($p < 0,05$). Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p > 0,05$)

Eğitim yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre etkileşimci liderlik alt puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Farklılaşma kaynağını tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda ortaokulda yöneticilik yapan eğitim yöneticilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 38,15$) lisede görev yapan eğitim yöneticilerinin etkileşimci liderlik puan ortalamasından ($\bar{X} = 35,84$) anlamlı bir şekilde yüksektir ($p < 0,05$). Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. ($p > 0,05$)

Tablo 13: Yöneticilikteki Kıdem Değişkenine Göre Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Scheffe Sonuç Bulguları

Liderlik Stili	Yöneticilikte kıdem	N	\bar{X}	ss	F	p	Gruplar Arası Fark (Scheffe)
Dönüşümcü Liderlik	1.1-5 yıl arası	94	46,96	5,84	4,138	0,007	2-4
	2.6-11 yıl arası	142	46,00	5,60			
	3.12-17 yıl arası	44	47,86	6,84			
	4.18'den fazla	23	50,34	5,72			
Etkileşimci liderlik	1.1-5 yıl arası	94	37,10	6,24	0,420	0,739	
	2.6-11 yıl arası	142	36,40	4,55			
	3.12-17 yıl arası	44	36,22	6,20			
	4.18'den fazla	23	36,47	3,52			

Eğitim yöneticilerinin kıdemlerine göre dönüşümcü liderlik puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Farklılaşmanın kaynağını tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda yöneticilikte kıdemi 18'den fazla olan okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik puan ortalaması ($\bar{X} = 50,34$) yöneticilikte kıdemi 6-11 olan yöneticilerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 46,00$) anlamlı bir şekilde yüksektir. Diğer gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Eğitim yöneticilerinin yöneticilikte kıdemlerine göre etkileşimci liderlik puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p > 0,05$).

4.2. TARTIŞMA ve YORUM

4.2.1. Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Stillерinin Düşünme Stilleri İle İlişkisi

Eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile dönüşümcü liderlikleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Düşünme stillerinin yasamacı, yenilikçi ve hiyerarşik boyutları okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini açıklamaktadır.

Ling, ve Chua (2018), okul yöneticileri ile ilgili yaptıkları araştırmada düşünme stilleri ile liderlik stilleri arasında herhangi bir anlamlı fark bulamamışlardır. Araştırmanın bulgusu Ling ve Chua (2018), yaptığı araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir.

Yasamacı stile sahip kişiler yaratıcı, fikir üretebilen, kendi kurallarını kendileri koymaktan hoşlanan bireylerin sahip olan kişilerdir. Yenilikçi stile sahip yöneticiler geleneğe karşı çıkan, hayalci kişilerdir. Hiyerarşik anlamda bir stile sahip olan liderler birden fazla olan işi aynı anda belirler ve bunları yerine getirir. Bunun yanı sıra bazı hedefleri önemlilik derecesinde sıralar bu bağlamda kendisini motive etmeye çalışır. Lider bu stilde öncelikli olan konuları belirlemeye çalışır bunun yanı sıra bu doğrultuda çalışır. Stillere sahip eğitim yöneticileri okullarına yeni değerler katar, işlerin düzenli ve sistemli yürütmesini kolayca sağlar ve yeni projelerle okullarda gelişimi ve değişimi gerçekleştirir.

Monarşik, oligarşik, anarşik, tutucu vs. diğer stillere sahip eğitim yöneticileri aynı anda tek işe odaklanabildiğinden işlerin yavaşlamasına sebep olur, ilgisini çekmeyen konularda zorlanabilir, kriz anında çözüm üretmez, yeniliğe açık olmadığından okulda değişim gerçekleşmez.

4.2.2. Eğitim Yöneticilerinin Etkileşimsel Liderlik Stillерinin Düşünme Stilleri İle İlişkisi

Eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile etkileşimsel liderlikleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Düşünme stillerinin yasamacı, yenilikçi ve hiyerarşik boyutları eğitim yöneticilerinin etkileşimsel liderlik özelliklerini açıklamaktadır.

Herbst ve Maree (2008), lise müdürleri üzerine yaptıkları bir araştırmada, eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile etkili liderlik davranışlarını önemli ölçüde açıkladığını belirtir. Araştırmanın bulgusu Herbst ve Maree (2008), yaptığı araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Yine dönüşümcü liderlikte olduğu gibi etkileşimsel liderlikte de yasamacı stile sahip kişiler yaratıcı, fikir üretebilen, kendi kurallarını kendileri koymaktan hoşlanan bireylerin sahip olan kişilerdir. Yenilikçi stile sahip yöneticiler geleneğe karşı çıkan, hayalci kişilerdir. Hiyerarşik stile sahip kişiler ise çok işi, aynı anda, öncelik

belirleyerek yapan kişilerdir. Hedefler arasında önem derecelerine göre sıralama yapar ve bu sıralama sayesinde kendisini motive etmeyi başarır. Öncelikli olan ihtiyaçlarını belirlemesinin ardından kaynaklarının dağıtımında oldukça fazla dikkat eder herşeye. Stillere sahip okul yöneticileri okullarına yeni değerler katar, işlerin düzenli ve sistemli yürümesini kolayca sağlar ve yeni projelerle okullarda gelişimi ve değişimi gerçekleştirir.

Monarşik, oligarşik, anarşik, tutucu vs. diğer stillere sahip okul yöneticileri aynı anda tek işe odaklanabildiğinden işlerin yavaşlamasına sebep olur, ilgisini çekmeyen konularda zorlanabilir, kriz anında çözüm üretmez, yeniliğe açık olmadığından okulda değişim gerçekleşmez.

4.2.3. Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik ve Etkileşimsel Liderlik Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Eğitim yöneticilerinin cinsiyet, görev ünvanı, medeni durumu, öğrenim durumu değişkenlerine göre puanları incelendiğinde; puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin cinsiyet, görev ünvanı, medeni durumu, öğrenim durumu değişkenlerine göre dönüşümcü liderlik ve etkileşimsel liderlikle ilişkisinde anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemektedir.

Eroğlu (2012), çok faktörlü liderlik ölçeği toplam puanları ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varmıştır. Çuhadaroğlu (2008), araştırmasına göre; yöneticilerin dönüşümcü liderlik stili ve sürdürümcü liderlik stiline sahip olmaları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çiçek (2010), yaptığı çalışmada liderliğin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kazancı (2010), çalışmada; öğretmen görüşlerine göre eğitim yöneticilerinin sahip oldukları etkileşimsel ve dönüşümcü liderlik becerileri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Beşiroğlu (2013) cinsiyet değişkenine göre, kadın öğretmenlerin eğitim yöneticilerini sürdürümcü lider olarak algılama düzeyleri erkek öğretmenlerden daha yüksek seviyede olduğu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürlerini dönüşümcü lider olarak algılamalarında cinsiyet değişkenlerine

göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Eryılmaz (2006)'nın , Kolamaz (2007)'nin , Keleş (2009)'un ve Kurt (2009)' un araştırma bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir.

Yalnız, Yonarkal (2018), öğretmenlerin yöneticiler ile olan ilişkileri cinsiyet bakımından incelemeye alındığında aktif yönden oldukça fazla değişenlerin olduğu görülse de pasif yönden bir değişenin olmadığı anlaşılmaktadır. Kadın öğretmenlerin aktif liderlik algısı erkek öğretmenlerin aktif liderlik algısından yüksek çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin pasif liderlik algısı kadın öğretmenlerin pasif liderlik algısından biraz da olsa daha yüksek çıkmıştır.

4.2.4. Görev Ünvanı Değişkenine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik ve Etkileşimsel Liderlik Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklaşmakta mıdır?

Eğitim yöneticilerinin görev ünvanı değişkenlerine göre puanları incelendiğinde; puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin görev ünvanı değişkenlerine göre dönüşümcü liderlik ve etkileşimsel liderlikle ilişkisinde anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemektedir.

Çalışmamıza paralel olarak, yöneticiler üzerine liderlik türleri konusunda yapılan bir araştırma sonucuna göre, görev ünvanı ile katılımcı liderlik arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ancak destekleyici liderlik ile olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Bakan, 2008).

Yine ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik davranışları üzerine yapılan bir çalışmada, görev ünvanı ile liderlik davranışları arasında herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır (Küçük ve Demirtaş, 2016).

4.2.5. Medeni Durum Değişkenine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik ve Etkileşimsel Liderlik Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklaşmakta mıdır?

Eğitim yöneticilerinin medeni durum değişkenine göre dönüşümcü liderlik ve etkileşimsel liderlik puan ortalaması anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.

Beşiroğlu (2013) öğretmenlerin, okul müdürlerinde algıladıkları etkileşimsel liderlik düzeylerinin medeni durum faktörüne göre değerlendirilmesinde anlamlı bir

farklılık görülmemesi bu araştırmanın bulguları ile benzeşmemektedir. Bu araştırma evli yada bekar olmanın okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik stilleri ile ilişkili olmadığını göstermektedir. Eğitim yöneticilerinin erkekler arasından seçildiği gibi kadınlar arasından da seçilebileceğini göstermiştir. Yöneticiler üzerine yapılan başka bir araştırma sonucuna göre, yöneticilerin dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik özellikleri ile medeni durumları arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır (Gündüz, 2015). Elde edilen bu sonuç da bizim araştırma sonucumuzu destekler niteliktedir.

4.2.6. Öğrenim Durum Değişkenine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik ve Etkileşimsel Liderlik Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Eğitim yöneticilerinin öğrenim durumu değişkenine göre dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik puan ortalaması anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Bu sonuca paralel olarak Gelgeç (2017), okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri konusunda yaptığı araştırmaya göre yöneticilerin eğitim düzeyleri ile dönüşümcü liderlik stilleri arasında herhangi bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuç ile benzerlik gösteren, yöneticiler üzerine yapılan başka bir araştırma sonucuna göre, yöneticilerin dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik özellikleri ile eğitim durumları arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır (Gündüz, 2015). Yine aynı doğrultuda farklı bir çalışmaya göre, okul müdürlerinin öğrenim durumları ile liderlik becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Uludağ ve Tepe 2018).

4.2.7. Okul Türü Değişkenine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik ve Etkileşimsel Liderlik Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Eğitim yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Beşiroğlu (2013) öğretmenlerin eğitim yöneticilerini dönüşümcü lider olarak algılamalarında okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Eryılmaz (2006)'nın, Kolamaz (2007)'nin, Keleş (2009)'un ve Kurt (2009)' un araştırma bulguları da bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. İlkokulda görev yapan okul

yöneticilerinin dönüşümcü liderlik puanları ortaokulda görev yapan okul idarecilerinden daha büyüktür. Bunun yanında ortaokulda görev yapan eğitimcilerinin etkileşimci liderlik puanları lisede görev yapan okul idarecilerinden daha büyüktür. Diğer kademelerde de okul yöneticilerine bu özelliklerin gelişmesi ve yenilikçi, fikir üreten, geleneğe karşı çıkan, çok işi aynı anda öncelik belirleyerek yapan bireyler olmaları için hizmet içi eğitim kursları verilmeli ve yüksek lisans yaparak kendilerini geliştirmeleri desteklenmelidir.

4.2.8. Yöneticilik Kıdemleri Değişkenine Göre Eğitim Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik ve Etkileşimsel Liderlik Alt Boyut Puanları Anlamlı Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Eğitim yöneticilerinin kıdemlerine göre dönüşümcü liderlik puan ortalamalarında anlamlı bir farklılaşma varken etkileşimci liderlik puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Beşiroğlu (2013) öğretmenlerin eğitim yöneticilerini dönüşümcü lider olarak algılamalarında mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Eryılmaz (2006)'nın , Kolamaz (2007)'nin, Keleş (2009)'un ve Kurt (2009)' un araştırma bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir. Eroğlu (2012) ilköğretimdeki okul yöneticilerinin çok faktörlü liderlik ölçeği ile duygusalzekâ ölçeği toplam puanlarının ve alt boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analizler sonucu gruplar arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır. Çuhadaroğlu (2008) araştırmasında ise; okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili ve etkileşimci liderlik stiline ilişkin görüşleri mesleki kıdem bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın bulgusu Beşiroğlu (2013), Eryılmaz (2006), Kolamaz (2007), Keleş (2009), Kurt (2009), Eroğlu (2012), etkileşimci liderlik ilgi ilgili araştırma sonuçları ile örtüşürken, dönüşümcü liderlik ile ilgili yaptığı araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Mesleğin henüz ilk yıllarında okul yöneticilerinin sorunlar ve olumsuzluklarla başa çıkmada daha istekli oldukları, fikir alışverişine açık oldukları, bir konuda çaba sarf ettiğin gördükleri kişilere yardımcı oldukları insan ilişkilerinde daha başarılı olma becerileri gösterebilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmalarda bulunan, Özkan (2014) okullarda bulunan yöneticilerin etkinliği ve stilleri incelendiğinde okulların seviyelerinin yöneticilerin stilleri ile aynı oranda olduğu anlaşılmaktadır. Clark ve arkadaşlarının izlenimleri ve gözlemlerine göre okulların etkin ve eğitici olma durumları özellikle yöneticilerin stilleri ile yakından alakalı olduğu anlaşılmıştır şeklinde açıklama yapmıştır. Good ve Brophy'e göre tüm okulların çalışmaları ve etkili olmaları buralarda yer alan yöneticilerin önemli derecede rol aldıkları anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra açıklamalarda bulunan Halinger ve arkadaşarı, okullarda bulunan öğrencilerin vizyonlarının, etkinliklerinin, eğitim seviyelerinde olan yükselişin özellikle okullarda bulunan yöneticilerin etkin ve anlaşılır bir stil belirlemesi ve bu bağlamda öğrencilerini yönlendirmesi açısından oldukça etkili olduğu öğrenciler üzerinde görülmektedir. (Hoy ve Miskel, 2010: 284). Yine Leithwood tarafından 1994 yılında yapılan bir çalışmanın sonuçları, dönüşümcü liderliğin ayrıca öğretmenlerin kişisel hedefleri üzerinde güçlü, hem doğrudan hem de dolaylı etkisinin olduğu bulunmuştur. Bir sonraki aşamada hedeflerin öğretmenlerin özellikle okulla ilgili olarak algıları üzerine oldukça önemli ve güçlü etkilerinin olduğu anlaşılmış bunun yanı sıra kendi kapasite seviyesinin artmasına ilişkin olarak olumsuz yönde bir etkiye neden görülmüştür. (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 130).

BÖLÜM V

5.1. SONUÇ

Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre;

Eğitim Yöneticilerinin düşünme stilleri ile dönüşümcü liderlikleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Düşünme stillerinin yasamacı, yenilikçi ve hiyerarşik boyutları eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini açıklamaktadır. Bu sonuçla, dönüşümcü düşünce stilleride değişebilen bir yapıya sahip olduklarından dolayı eğitim yöneticilerinin yasamacı, yenilikçi ve hiyerarşi düşünme biçimlerinin gelişmesi için eğitimler verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Eğitim yöneticilerinin düşünme stilleri ile etkileşimci liderlikleri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Düşünme stillerinin yasamacı, yenilikçi ve hiyerarşik boyutları eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini açıklamaktadır. Bu sonuçla, etkileşimci düşünce stilleride değişebilen bir yapıya sahip olduklarından dolayı eğitim yöneticilerinin yasamacı yenilikçi ve hiyerarşi düşünme biçimlerinin gelişmesi için eğitimler verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Eğitim yöneticilerinin cinsiyet, görev ünvanı, medeni durumu, öğrenim durumu değişkenlerine göre puanları incelendiğinde; puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin cinsiyet, görev ünvanı, medeni durumu, öğrenim durumu değişkenlerine göre dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderliklerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Eğitim yöneticilerinin çalıştıkları okul türüne göre dönüşümcü ve etkileşimci liderlik puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Diğer okul kademelerindeki eğitim yöneticilerine de yenilikçi, fikir üreten, geleneğe karşı çıkan, çok işi aynı anda öncelik belirliyerek yapan bireyler olmaları için hizmet içi ve yüksek lisans eğitimleri verilmelidir.

Eğitim yöneticilerinin kıdemlerine göre dönüşümcü liderlik puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte iken etkileşimci liderlik puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Okullarda bulunan eğitim alanında yönetimi elinde bulunduran yöneticiler özellikle okullarda bulunan yanlış giden şeylerin tespitini yapmak, doğru olan şeylerin seviyelerini artırmak, gerekli yönetsel kararları almak bunun yanı sıra kararlar kapsamında öğretmenlere bilgiler vermek ve bunun uygulamasını sağlamakla sorumlu olan kişilerdir. Bu görevlere ilişkin çalışmalar yapmak ve bunları düzenlemek adına toplantılar yaparak ve yüz yüze görüşmeler sağlarlar. Okuldaki tüm süreçler eğitim yöneticinin liderliğinden doğrudan etkilenebilmektedir. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin sınavla veya mülakatla değilde liderlik yetkinliğine sahip kişiler arasından seçilip eksiklerinin verilecek eğitimlerle tamamlanması faydalı olacağı düşünülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Globalleşen dünyada eğitimin önemi her geçen gün biraz daha artmaktadır. Buna paralel olarak, eğitim yöneticilerinin liderlik rolleri de artmakta ve bu konuda hep daha iyiye ve başarıya ulaşılacak istenmektedir. Bu çerçevede okullarda bulunan ve yönetim işini yerine getiren yöneticilerin özellikle bu görevlerini eksiksiz ve tam olarak yerine getirmesi önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra eğitim alanında görev alan yöneticilerin özellikle bu hizmetlere başlamadan önce bir ön çalışma ya da hazırlamadan geçirilmediği, sıradan kişilerin yönetici olarak görevlendirildiği bu durumun da okulların seviyelerinde bir düşüş yaşanmasına ve öğrencilerin vizyon ve eğitim açısından eksik olmasına neden olmaktadır.

Eğitim sistemi içerisinde eğitim yuvalarına ilişkin eğitim yöneticileri seçmek ve bunları belirlemek adına yetkili kurumlar tarafından mülakat sistemi ile liderlik stilleri ve lider özellikleri aranmadan ve göz önüne alınmadan yöneticiler getirmek verimsiz bir yönetim anlayışına neden olmaktadır. (MEB, 2017). MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Atama/Görevlendirme Yönetmeliğinin sürekli değiştirilmesi mevcut olan soruna şu ana kadar çözüm bulunamamış olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Yapılan kısa süreli sınavlar ve mülakatlarla yöneticilerin belirlenmiş olması aslında bu sorunun uzun yıllar devam edeceği anlamına gelmektedir. Bunun en önemli nedeni ise eğitime ilişkin olarak özellikle yöneticilerin vasıflarının yetersiz olması, karar alma aşamalarında çekingen ve karizmatik liderlik özelliklerini bünyesinde bulundurmaması, öz yeterliliğinin

oldukça düşük olması bu bağlamda okulları ciddi anlamda etkilemektedirler ve bu da olumsuzluklara neden olmaktadır. Bu durumun yaşanması kurumsal bakımdan sorunların oluşmasına ve artmasına neden olacaktır. Bu durum bütün paydaşlarda büyük bir memnuniyetsizlik yaratarak motivasyon kaybına, iş doyumunun ve okul performansının olumsuz yönde etkilenmesine neden olacağı beklenen bir sonuçtur.

Bu araştırmanın sonuçlarından da anlaşılacağı üzere dönüşümcü düşünce stilleride değişebilen bir yapıya sahip olduklarından dolayı eğitim yöneticilerinin yansımacı, yenilikçi ve hiyerarşi düşünme biçimlerinin gelişmesi için mevcut eğitim yöneticilerine hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimler verilebilir. Bu bağlamda okullarda bulunan yöneticilerin özellikle dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir bu çerçevede yönetimle ilgili yapılacak olan işler yöneticiler tarafından kişiler arasında paylaşılmalı bunun yanı sıra iş bölümü yapılarak yapılacak olan işler tek kişiye yüklenmemelidir. Bunun yanı sıra eğitim alanlarında yönetim görevini üstlenecek olan kişilere özellikle lisansüstü eğitimler almaları zorunlu kılınmalı bu zorunluluk sonucunda yönetici olan kişilerin öz yeterlilikleri ve kültürel olarak kendilerini geliştirmeleri desteklenmelidir.

Bu bağlamda okullarda bulunan yöneticiler ortaya çıkmış bir probleme ilişkin olarak tek başına karar almamaları gerekmektedir. Diğer okullarda olan uygulamaları göz önüne alarak bu konuyla alakalı olarak okulunda uygulamaya gitmeli ve bu çerçevede dönüşümcü liderlik özelliklerini benimsemesi gerekmektedir. Bu bağlamda yöneticiliğe ilişkin atamaları kendi elinde bulunduran Milli Eğitim Bakanlığı, yöneticilerin atanmasına ilişkin olarak farklı kriterler belirlemeli bunun yanı sıra atanacak olan liderlerden, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özelliği taşıyanlar yöneticilik görevlerine getirilmeli bu bağlamda araştırma yapılmalı ve yöneticiliğe ilişkin görevler ve yetkilendirmeler buna göre yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Asgari, M. H., Khaliliyan, A., & Baba, B. (2012). Comparison of transformational and interactive leadership styles with organizational citizenship behavior (OCB) of Mazandaran province municipalities' employees. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 3(10), 2127-2431
- AASA. (2012). *An Effective School Primer*. American Association of School Administrators.
- Aggestam, L. (2016). Learning organization or knowledge management - Which came first, the chicken or the egg? *Information Technology And Control*, 35 (3A), 295-302.
- Akar, N. (2016). *Ortaöğretim Kurumlarında Karşılaşılan Disiplin Sorunları ve Eğitim Yöneticilerinin Çözüm Yaklaşımları (Denizli İli Örneği)*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı (2018). *Reducing Behavioural Problems in Elementary School Classrooms*, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Educational Sciences.
- Ayral, M. (2017). *Okulda bilgi yönetimi model önerisi kapsamında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Ankara ili okullarının değerlendirilmesi [Evaluation of the schools of Ankara province according to the views of manager and teacher in the extent of a model suggestion of knowledge management at school]*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakan, İ. (2008). "Örgüt Kültürü" Ve "Liderlik" Türlerine İlişkin Algılamalar İle Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2008(1), 13-40.
- Balcı, A. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barutçugil İ. (2012). *Bilgi Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başar, H. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları No:13.
- Başaran, İ.E. (2015). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Gül Yayınevi.

- Bouhali,R., Mekdad, Y.,Lebsir,H., Ferkha, L.(2015). Leader Roles for Innovation: Strategic Thinking and Planning. *Social and Behavioral Sciences*, 181(1).s.72-78.
- Blandford, S. (2015). *Managing discipline in schools*. Newyork: Routledge.
- Byron, S. Holmes, M. Stechol, K. ve Yager, S. (2012). ADR Solutions For Academic Workplace Conflicts, *Dispute Resolution Journal*, vol. 57, no. 2, pp. 1-7
- Buluç, B. (1998). Bilgi çağı ve örgütsel liderlik. *Yeni Türkiye Dergisi* 21. yy.Özel Sayısı, 20, 1205-1213.
- Can, N. (2006). Öğretmen Liderliği ve Engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, Sayı 2, s. 137-161
- Can, N. (2007). Öğretmen Liderliği Becerileri ve Bu Becerilerin Gerçekleştirilme Düzeyi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı : 22 Yıl : 2007/1 (263-288 s.)
- Celep, C. (2012). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara : Anı Yayıncılık
- Cemaloğlu, N. (2017a). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112
- Cemaloğlu, N. (2017b). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Yıldırma Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33: 77-87
- Çelik, V. (2017). *Eğitimsel Liderlik*, Ankara PegemA Yayıncılık.
- Erçetin, Ş. (2010). *Lider Sarmalında Vizyon* Ankara: Nobel Yayınlar
- Erzurum, K. (2007). *Liderlik Eğitimi ve Hizmet İçi Eğitimdeki Rolü*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi
- Foster, S. Brennan, P. Biglan, A. Wang, L. ve al-Ghaith, S. (2012). *Preventing Behaviour Problems: What Works*. International Academy of Education.
- Gelgeç, A. (2017). Okulöncesi eğitim yöneticilerinin dönüşümsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki, (Bitirme projesi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gündüz, Y. (2015). Etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik tarzlarının izleyicilerinin örgütsel güç algısı üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*.

- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2011). Eğitimde Ödül ve Cezanın Yeri ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:02 No:40 S: 10-23.
- Herbst, T. H., & Maree, K. G. (2008). Thinking style preference, emotional intelligence and leadership effectiveness. SA Journal of Industrial Psychology, 34(1), 32-41.
- Koç, G. (2012). Davranışçı Yaklaşım. Ayten Ulusoy (Edt.). Gelisim ve Öğrenme İçinde (s. 131-142). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koçak, T. (2006). Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Kök, M. (2017). Ortaöğretim Kurşumlarındaki Öğretmen, Rehber Öğretmen ve Yöneticilerin Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğindeki Ceza Gerektiren Davranışlar ve Cezalara İlişkin Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi
- Kültür, Y. (2016). Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- KÜÇÜK, Ö., & DEMİRTAŞ, Z. Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Davranışları İle Öğrenci Akademik Başarısı Arasındaki İlişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(7), 53-68.
- Ling, L. T., & Chua, Y. P. (2018). Thinking styles and Leadership Styles of School Principals and Headmasters in Perak. *Educational Leader (Pemimpin Pendidikan)*, 3(1), 31-45.
- Nakpodia, E.D. (2010). Teachers` Disciplinary Approaches to Students` discipline problems in Nigerian Secondary Schools, *International NGO Journal* Vol. 5(6), S: 144-151.
- Pala, A. (2015). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarını Önlemeye Dönük Disiplin Modelleri, Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:13.
- Porter, L. (2000). Behavior in Schools Theory and Practice For Teachers. Philadelphia: Open University Press.

- Sadler-Smith, E. (2004). Cognitive style and the management of small and medium-sized enterprises. *Organization Studies*, 25(2), 155–181.
- Shahraki-Sanavi, F., Ghorbani, M., & Shahraki-Sanavi, F. (2017). Investigating the role of modern leadership styles and thinking style with productivity. *Bioscience Biotechnology Research Communications*, 10(4), 746-751.
- Satoğlu, E. (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Disiplin Problemleri ve Baş Etme Yolları. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Shumate B.C. (2012). Discipline Problem Related to IDEA 1997 for Special Education Students During 1999-2000. Dissertation submitted to the faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Leadership and Policy Studies.
- Şimşek, V.F. (2017). İlkokul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İstanbul İli Esenler İlçesi İlkokul Yönetici Ve Öğretmenlerin Görüşleri. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Şirin, E. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- Şişman, M. (2014). Öğretim Liderliği, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2018). Eğitim Sosyolojisi. 9.Baskı, Ankara: Zirve Ofset.
- Tosun, U. (2012). Onurlu Disiplin. Beyaz Yayınları: İstanbul.
- Töremen, F., Hozatlı, M. (2014). İlköğretim Okul Yöneticilerinin İlköğretim Denetçilerinin Kurum Denetiminde Gösterdikleri Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri.
- ULUDAĞ, Z., & Nagihan, T. E. P. E. (2018). Bazı Değişkenler Açısından Milli Eğitim Müdürlüğü ile Temel Eğitim ve Orta Öğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve İş Doyumu Düzeyleri (Amasya İli Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 145-170.
- Urbanski, A., Nickolaou, M. B. (2016). “Reflections on Teachers as Leaders”.

- Watkins, C., Wagner, P. (2010). Improving school behavior. London : Paul Chapman Publishing Ltd.
- Yerlikaya, O. (2018). Öğretmen Adaylarının Bedensel Cezaya Bakış Açıları (Fırat Üniversitesi Örneği) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans tezi.
- Yıldırım, B., Sezginsoy, B. (2014). Liselerde Öğrencilerin Disiplinsiz Davranışları ve Sebepleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

Ekler

Ek-1: Anket Soruları

Değerli yönetici,

Bu çalışma eğitim yöneticilerinin liderlik stillerinin düşünme stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla düzenlenmiştir. Elinizdeki form üç bölümden oluşmaktadır. Lütfen ilk bölümde bulunan soruları dikkatle okuyarak cevaplayınız. Ardından 2. ve 3. bölümde bulunan soruları okuyarak verilen şablonda size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Tüm işaretlemelerinizi (X) şeklinde yapınız. Vereceğiniz yanıtlar sadece yüksek lisans çalışmamız için kullanılacaktır. Çalışma vereceğiniz samimi yanıtlara dayalıdır ve gönüllülük esastır. İSİM YAZMANIZA GEREK YOKTUR. Çalışma hakkında merak ettiğiniz tüm hususlar için lütfen araştırmacıya başvurunuz.

Araştırmaya yapmış olduğunuz katkıdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

a. Demografik Bilgiler:

1. Yaşınız: 30'dan az 30-39 40-49 50'den fazla
2. Cinsiyetiniz: K E
3. Göreviniz: Müdür Müdür Yardımcısı
4. Medeni Durumunuz: Evli Bekar
5. Kurumunuz: İlkokul Ortaokul Ortaöğretim
6. Öğrenim durumunuz: Ön Lisans Lisans Y.Lisans Doktora
7. Branşınız: Sınıf Öğretmeni Branş Öğretmeni
8. Kıdeminiz: 1-9 10-19 20-29 30'dan fazla
9. Yöneticilikte Kıdeminiz: 1-5 6-11 12-17 18'den fazla

ÇOK FAKTÖRLÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ (MLQ)

	1 Hiç bir zama n	2 Na dir en	3 Ba ze n	4 Ço ğu nl uk la	5 He r za ma n
1- Birilerinin bir konu üzerinde çaba sarf ettiğini görürsem, karşılığında onlara yardım ederim.	()	()	()	()	()
2- Problemler ciddi hale gelinceye kadar onlara müdahale etmem, uzak dururum.	()	()	()	()	()
3- Bir işte düzensizlikler, hatalar ve standart prosedürlerden sapmalar söz konusu ise bunlar üzerine dikkatimi yoğunlaştırırım.	()	()	()	()	()
4- İleriyi gören bir lider olarak, gelecekte her şeyin çok daha güzel olacağını diğerlerine anlatırım,	()	()	()	()	()
5- Başarı ile üstesinden geldiğim işlerden, diğerlerine övgü ile bahsederim.	()	()	()	()	()
6- Belirli dönemlerde, belirlenen hedeflere ulaşmak için sorumlu olan kişiler ile fikir alış-verişinde bulunurum	()	()	()	()	()
7- Herhangi bir iş için eyleme geçmeden önce, eylem gerektiren o işin yanlış gitmesini beklerim.	()	()	()	()	()
8- Gelecekte başarılması gereken şeyleri, (diğerlerine-çalışanlara) başkalarına coşkuyla anlatırım.	()	()	()	()	()
9- Güçlü bir amaç duygusuna sahip olmanın nelere kadir olduğunu ve önemini diğerlerine anlatırım.	()	()	()	()	()
10-Başkalarına bir şeyler öğretmek ve yol göstermek için zaman ayırırım.	()	()	()	()	()
11-Eğer bozulmamışsa, Tamir etme- Öylece kalsın” düşüncesinin katı bir savunucusuyum.	()	()	()	()	()
12-Eyleme geçmeden önce, problemlerin kronikleşmesi gerektiğine inanırım.	()	()	()	()	()
13-Başkalarının saygısını kazanacak şekilde davranırım.	()	()	()	()	()
14-Hatalar, şikayetler ve başarısızlıklar gibi olumsuzlukları ortadan kaldırmak için, tüm dikkatimi bu olumsuzluklar üzerinde yoğunlaştırırım.	()	()	()	()	()
15-Yaptığım hataların peşini bırakmam; nedenlerini araştırır, düzeltmeye çalışırım.	()	()	()	()	()
16-İnsanlara gücümü gösterir, onları etkiler ve güven veririm.	()	()	()	()	()
17-Bir lider olarak, gelecekte gerekli olacak vizyonu etrafımdakilere bugünden açıkça ifade ederim.	()	()	()	()	()
18-Yapılan iş ile ilgili standartları yakalamak için dikkatimi başarısızlıklar üzerine yöneltirim.	()	()	()	()	()
19-Her insanı, birbirinden farklı yetenek, ihtiyaç ve beklentilere sahip olan bireyler olarak görürüm.	()	()	()	()	()
20-İş görenlerimin problemlere farklı açılardan bakmalarını sağlarım.	()	()	()	()	()
21-İş görenlerimin her yönüyle güçlerini geliştirmelerine yardımcı olurum.	()	()	()	()	()
22-Bir lider olarak, görevlerin nasıl başarılabacağına dair çalışanlara yeni bakış açıları öneririm.	()	()	()	()	()

DÜŞÜNME STİLLERİ ENVANTERİ

Bana hiç uygun değil (1), bana pek uygun değil (2), bana çok az uygun (3), bana biraz uygun (4), bana oldukça uygun (5), bana çok uygun (6), tamamen bana uygun (7)

1	Karar verirken, kendi fikir ve yöntemlerime güvenirim.	1	2	3	4	5	6	7
2	Problemlerle karşılaştığımda, kendi fikir ve stratejilerimi kullanırım.	1	2	3	4	5	6	7
3	Düşüncelerimle oynamayı ve düşüncelerimin içinde gezinmeyi severim.	1	2	3	4	5	6	7
4	Kendi çözüm yollarımı deneyebileceğim durumları tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
5	Üzerinde çalışacağım işe, kendi fikirlerimle başlamayı severim.	1	2	3	4	5	6	7
6	Bir işe başlamadan önce, o işi nasıl yapacağımı kafamda canlandırırım.	1	2	3	4	5	6	7
7	Neyi, nasıl yapacağıma kendim karar verdiğim işlerde mutlu olurum..	1	2	3	4	5	6	7
8	Kendi fikirlerimi ve yöntemlerimi kullanabileceğim durumları tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
9	Fikirlerimi tartışırken ya da yazarken, verilen kuralları ve yönergeleri izlerim.	1	2	3	4	5	6	7
10	Bir problemi, belirli bir sırayı düzenli olarak izleyerek çözerim.	1	2	3	4	5	6	7
11	Yapısı, planı ve amacı belirgin olan projeleri tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
12	Çalışmaya başlamadan önce, kullanmam gereken yöntemleri ya da işlemleri kontrol ederim.	1	2	3	4	5	6	7
13	Rolümü ya da katılım tarzımı açıkça tanımlamış olan durumları yeğlerim.	1	2	3	4	5	6	7
14	Bir problemi nasıl çözeceğimi, belirgin kuralları izleyerek anlamaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
15	Talimatları takip ederek yapabileceğim işleri tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
16	Bir problemi çözerken ya da bir işi yaparken, kuralların/ yönergelerin verilmesini isterim.	1	2	3	4	5	6	7
17	Fikirleri tartışırken ya da yazarken, başkalarının yaptıklarını eleştirmeyi severim.	1	2	3	4	5	6	7
18	Çelişen fikirlerle karşılaştığımda, doğru yola kendim karar vermeyi severim.	1	2	3	4	5	6	7
19	Çelişen fikirleri ya da karşıt görüşleri karşılaştırmayı severim.	1	2	3	4	5	6	7
20	Farklı fikirleri ve görüşleri değerlendirebileceğim projelerde çalışmayı severim.	1	2	3	4	5	6	7
21	Başkalarının çalışmalarını ya da yöntemlerini kıyaslayabileceğim çalışmaları severim.	1	2	3	4	5	6	7
22	Karar verirken, zıt görüşleri karşılaştırmayı severim.	1	2	3	4	5	6	7
23	Farklı yolları karşılaştırmaya ve değerlendirebileceğim durumları severim.	1	2	3	4	5	6	7
24	Analiz, karşılaştırma ve değerlendirme içeren durumlarla çalışmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
25	Fikirlerimi konuşurken ya da yazarken, temel düşünceye (ana fikre) odaklanırım.	1	2	3	4	5	6	7
26	Detaylarla değil, genel temalarla ve özelliklerle ilgilenmeyi severim.	1	2	3	4	5	6	7
27	Bir çalışmayı, çalışırken ortaya çıkan problemleri görmezden gelerek tamamlarım.	1	2	3	4	5	6	7
28	Hedefime ulaşmak için her türlü yolu kullanırım.	1	2	3	4	5	6	7
29	Karar verirken, sadece temel faktörü görmeye eğilimliyim.	1	2	3	4	5	6	7
30	Yapılması gereken birden fazla önemli çalışma varsa, bana göre en önemli olan tek işi seçerek yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
31	Aynı anda, tek işe odaklanırım.	1	2	3	4	5	6	7

32	Üzerinde çalışmakta olduğum projeyi bitirmeden diğerine başlamam.	1	2	3	4	5	6	7
33	Bir işe başlamadan önce, yapmam gerekenlerin önceliklerini belirlerim.	1	2	3	4	5	6	7
34	Fikirlerimi yazarken ya da konuşurken, konuları önem sırasına göre düzenlerim.	1	2	3	4	5	6	7
35	Bir projeye başlamadan önce, yapmam gerekenleri ve sırasını belirlerim.	1	2	3	4	5	6	7
36	Zorluklarla başa çıkarken, önem derecesini ve ele almam gereken sırayı algılarım.	1	2	3	4	5	6	7
37	Yapacak çok iş olduğunda, hangi sıra ile yapmam gerektiğini belirlerim.	1	2	3	4	5	6	7
38	Bir çalışmaya başlarken, yapacaklarımı listeleyerek, önem sırasına dizmeyi severim.	1	2	3	4	5	6	7
39	Çalışırken, işin parçalarının, ulaşacağım hedefle bağlantılarını kurarım.	1	2	3	4	5	6	7
40	Fikirleri tartışırken ya da yazarken, ana fikri ve fikirlerin birbiriyle bağlantılarını vurgularım.	1	2	3	4	5	6	7
41	Bir çalışma yüklediğimde, seçme yapmadan, genellikle herhangi birinden işe başlamaya yatkınım.	1	2	3	4	5	6	7
42	Yaptığım işte birbiriyle çelişen önemli konulara, aynı zamanda (eş zamanlı) değinirim.	1	2	3	4	5	6	7
43	Yapmam gereken çok şey olduğunda, zamanımı ve dikkatimi tüm işlere eşit dağıtırım.	1	2	3	4	5	6	7
44	Aynı anda pek çok çalışmayla, bu çalışmalar arasında gidip gelerek ilgilenebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
45	Genellikle pek çok şeyi aynı anda yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
46	Yapmam gereken çok şey olduğunda, öncelikleri belirlemede güçlük çekerim.	1	2	3	4	5	6	7
47	Yapmam gerekenleri bilirim; ama sırasını belirlemede zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
48	Bir projede çalışırken, işin tüm yönlerini eşit önemde görmeye eğilimliyim.	1	2	3	4	5	6	7
49	Yapmam gereken çok şey varsa, önüme ilk çıkanı (aklıma ilk geleni) yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
50	Bir işten diğerine kolaylıkla geçebilirim, çünkü tüm işler benim için eşit önemlidir.	1	2	3	4	5	6	7
51	Her tür problemle, hatta önemsiz görünenlerle bile uğraşmayı severim.	1	2	3	4	5	6	7
52	Fikirlerimi tartışırken ya da yazarken, aklıma gelen ne varsa aktarırım.	1	2	3	4	5	6	7
53	Bir problemi çözenin, en az bunun kadar önemli diğer problemlere götüreceğini bilirim.	1	2	3	4	5	6	7
54	Karar verirken, farklı görüş açılarının hepsini dikkate almayı severim.	1	2	3	4	5	6	7
55	Yapacağım birden fazla önemli iş olduğunda, sahip olduğum zamanda yapabileceğim kadar çok iş yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
56	Bir işe başlarken, mümkün olan tüm yolları, hatta saçma (ya da gülünç) olanı dahi dikkate alırım.	1	2	3	4	5	6	7
57	Detaylara odaklanmayacağım durum ve işleri tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
58	Yapmam gereken işin detaylarıyla değil, genel etkileriyle ve sonuçlarıyla ilgilenirim.	1	2	3	4	5	6	7
59	Bir işi yaparken, tamamladığım kısmın bütün içinde nasıl yer aldığını görmek isterim.	1	2	3	4	5	6	7
60	Bir projede konuların genel görünümünü ya da bütünsel etkisini vurgulamaya eğilimliyim.	1	2	3	4	5	6	7
61	Spesifik ya da özel yerine, genel konulara odaklanabileceğim durumları tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7

62	Fikirlerimi konuşurken ya da yazarken, kapsamını ve sınırlarını bütün içinde göstermeyi severim.	1	2	3	4	5	6	7
63	Detaylara az dikkat etmeye eğilimliyim.	1	2	3	4	5	6	7
64	Gereksiz detaylar yerine, genel konuları içeren projelerle çalışmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
65	Genel sorular yerine ayrıntılı problemlerle uğraşmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
66	Genel ya da birçok problem yerine, somut olan tek bir problemle ayrıntılı olarak ilgilenmeyi isterim.	1	2	3	4	5	6	7
67	Probleme bütün olarak bakmak yerine, çözebileceğim küçük parçalara ayırmaya eğilimliyim.	1	2	3	4	5	6	7
68	Üstünde çalıştığım proje ile ilgili tüm detayları ve bilgileri toplamayı severim.	1	2	3	4	5	6	7
69	Detaylara dikkat etmem gereken problemleri tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
70	Bir işin genel görünümünden ya da etkisinden çok, işin ayrıntılarına dikkat ederim.	1	2	3	4	5	6	7
71	Bir konuyu/ durumu tartışırken ya da yazarken, ayrıntıları bütünden daha önemli görürüm.	1	2	3	4	5	6	7
72	Belirli bir özel kapsam gözetmeden, bilgileri ve olguları ezberlemeyi severim.	1	2	3	4	5	6	7
73	Projenin tüm evrelerini, başkalarına danışmadan, kendim kontrol etmeyi isterim.	1	2	3	4	5	6	7
74	Karar verirken, kendi yargılarıma güvenirim.	1	2	3	4	5	6	7
75	Başkalarına bağlı kalmadan, kendi fikirlerimi uygulayacağım durumları tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
76	Fikirlerimi tartışırken ya da yazarken, sadece kendi fikirlerimi kullanmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
77	Tamamen bağımsız olabileceğim projeleri severim.	1	2	3	4	5	6	7
78	İhtiyacım olan bilgileri başkalarına sormak yerine, kendim bulmayı severim.	1	2	3	4	5	6	7
79	Problemlerle karşılaştığımda, kendi başıma çözmeyi severim.	1	2	3	4	5	6	7
80	Tek başıma çalışmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
81	Bir işe başlamadan önce, çevremdekilerle beyin fırtınası yapmayı severim.	1	2	3	4	5	6	7
82	Daha fazla bilgiye ihtiyacım olduğunda, kendim bulmak yerine, başkalarıyla konuşmayı yeğlerim.	1	2	3	4	5	6	7

83	Başkalarıyla etkileşim içinde olacağım bir ekiple etkinliklere katılmayı severim.	1	2	3	4	5	6	7
84	Başkalarıyla birlikte çalışacağım projeleri tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
85	Başkalarıyla etkileşimde bulunacağım durumları severim.	1	2	3	4	5	6	7
86	Kendi fikirlerimi başkalarının fikirleriyle birleştireceğim çalışmalarını severim.	1	2	3	4	5	6	7
87	Başkaları ile fikir alışverişinde bulunacağım projeleri yeğlerim.	1	2	3	4	5	6	7
88	Karar verirken, başkalarının fikirlerini dikkate almayı severim.	1	2	3	4	5	6	7
89	Yeni yöntemler deneyebileceğim projelerde çalışmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
90	Yeni yolları deneyebileceğim durumları tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
91	Yapılacak işin yollarını değiştirmeyi severim.	1	2	3	4	5	6	7
92	Eski fikirlere ya da yöntemlere karşı çıkmayı ve daha iyilerini aramayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
93	Problemlerle karşılaştığımda, yeni stratejiler ve yöntemler deneyerek çözerim.	1	2	3	4	5	6	7
94	Yeni bir açıdan bakmama fırsat veren projeleri severim.	1	2	3	4	5	6	7
95	Mevcut problemleri, yeni yöntemler bularak çözmeyi severim.	1	2	3	4	5	6	7
96	Daha önce başkaları tarafından kullanılmamış olan, yeni yöntemleri denemeyi severim.	1	2	3	4	5	6	7
97	Başkaları tarafından denenmiş, bilinen yöntemlerle çalışmayı severim.	1	2	3	4	5	6	7
98	Bir çalışmadan sorumlu olduğumda, geçmişte kullanılan fikirleri ya da yöntemleri aynen izlerim.	1	2	3	4	5	6	7
99	Belirgin kuralları izleyebileceğim iş ve problemlerle çalışmayı severim.	1	2	3	4	5	6	7
100	Bilinen, geleneksel yollarla çalışırken ortaya çıkan yeni problemlerden hoşlanmam.	1	2	3	4	5	6	7
101	Standart kurallara ve yollara bağlı kalarak çalışmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
102	Belirgin bir yönerge izleyeceğim durumları tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
103	Problemlerle karşılaştığımda, geleneksel yolla çözmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7
104	Geleneksel bir role sahip olduğum durumları tercih ederim.	1	2	3	4	5	6	7

Ek-2: Uygulama İzin Yazıları

İzin 1

24.05.2019

Ölçek İzni - zafersonel0142@gmail.com - Gmail



E-Posta Yaz

Gelen Kutusu 2.858

Yıldızlı

Ertelendi

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaklar 146

Kategoriler

Notes

Worldcard

Diğer

Bir sorun var.

Google'a bağlanmakta sorun yaşıyoruz. Denemeye devam edeceğiz...

Bu durum, ağ veya proxy sorunlarından kaynaklanıyor olabilir. [Daha fazla bilgi](#). Lütfen doğrudan [Hangouts](#)'a erişmeyi deneyin.

Hatalar: 302

Ölçek İzni

Gelen Kutusu x

Zafer Sonel <zafersonel0142@gmail.com>

Alıcı: halis.demir@erdogan.edu.tr

Merhaba Hocam, Adım Zafer SONEL. Konya Selçuklu Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Okul Müdür Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Düşünme Stilleri ve Bazı Değişikler Açısından İncelenmesi" konusunda tez I

Halis DEMİR <halis.demir@erdogan.edu.tr>

Alıcı: ben

Syn mudurum akademik kural, gelenek ve temayuller doğrultusunda tabi ki kullanabilirsiniz. Başarılar 13 Mart 2018 Salı tarihinde, Zafer Sonel <zafersonel0142@gmail.com> yazdı:

Önemli Duyuru: Bu elektronik postadaki bilgiler ve ekteki dosyalar sadece ilgili alıcılar içindir. Eğer bu e-posta arayarak göndereni bilgilendirmeniz gerekmektedir. Gönderildikten sonra e-postada değişiklik yapılması, virüs

Important Notice: The information in this email and any attachments is for the sole use of the intended recipient. If you are not the intended recipient, please do not disseminate, distribute or copy this e-mail. Please notify the sender immediately by e-mail if you have received this e-mail by mistake. If you are not the intended recipient you should not disseminate, distribute or copy this e-mail. Please notify the sender immediately by e-mail if you have received this e-mail by mistake. No responsibility University.

Zafer Sonel

İzniniz için teşekkür ederim. 14 Mar 2018 Çar, saat 03:33 tarihinde Halis DEMİR <halis.demir@er

İzin 2

24.05.2019

Ölçek İzni - zafersonel0142@gmail.com - Gmail



seval.fer@gmail.com

E-Posta Yaz

Gelen Kutusu 2.858

Yıldızlı

Ertelendi

Önemli

Gönderilmiş Postalar

Taslaqlar 149

Kategoriler

Notes

Worldcard

Diğer

Bir sorun var.

Google'a bağlanmakta sorun yaşıyoruz. Denemeye devam edeceğiz...

Bu durum, ağ veya proxy sorunlarından kaynaklanıyor olabilir. [Daha fazla bilgi](#). Lütfen doğrudan [Hangouts'a](#) erişmeyi deneyin.

Hatalar: 302

Ölçek İzni

Gelen Kutusu x

Zafer Sonel

Merhaba Hocam, Adım Zafer SONEL. Konya Selçuklu Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesin-

Seval Fer <seval.fer@gmail.com>

Alınan ben

Sayın Sonel,

Envanteri kullanmanızdan mutluluk duyuyum, ilgili çalışmalarım **WEB** sitemd yer alıyor.

Saygılarımla,

Seval Fer

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD
Beytepe Kampüsü-Ankara

12 Mart 2018 11:44 tarihinde Zafer Sonel <zafersonel0142@gmail.com> yazdı:

Merhaba Hocam. Adım Zafer SONEL. Konya Selçuklu Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğretmenim Prof. Dr. Ercan YILMAZ. "Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Düşünme Stilleri v Saygılar...

--
Zafer SONEL
Atatürk Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
Okul Müdürü

Seval Fer

13 Mar 2018 Sal, saat 09:40 tarihinde Seval Fer <seval.fer@gmail.com> şunu yazdı:

Sayın Sonel,



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 48178250-300-E.28786
Konu : Araştırma İzni (Zafer SONEL)

27/04/2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 06/04/2018 tarihli ve 71052239-300-E.24084 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zafer SONEL'in "Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Düşünme Stilleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı tezi kapsamında araştırma yapma isteği ile ilgili Konya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 19.04.2018 tarih ve E.7971367 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır

Prof.Dr. Tahir YÜKSEK
Rektör Yardımcısı

Ek: Resmi Yazı ve Ekleri (24 Sayfa)



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.7971367
Konu: Araştırma İzni (Zafer SONEL)

19.04.2018

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 09/04/2018 tarihli ve 48178250-300-E.5203 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Zafer SONEL'in "Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Düşünme Stilleri ve Bazı Değişkinler Açısından İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Selçuklu, Karatay, Meram, Ereğli, Halkapınar ve Emirgazi ilçelerinde bulunan ekli listede adı yazılı resmi eğitim kurumlarında görevli yöneticilere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmacı, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlamak zorundadır. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2017-2018 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRİSOY
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Kişisel Bilgi Formu (1 Sayfa)
- 2-Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (1 Sayfa)
- 3-Düşünme Stilleri Envanteri (3 Sayfa)
- 4-Okul Listesi (17 Sayfa)

20 Nisan 2018

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No:4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci İŞİK VHKİ
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6c77-15d8-333f-a459-69b2 kodu ile teyit edilebilir.

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
---	---	---

Adı Soyadı:	Zafer SONEL	İmza:	
Doğum Yeri:	Adana		
Doğum Tarihi:	27.07.1976		
Medeni Durumu:	Evli		
Öğrenim Durumu			
Derece	Okulun Adı	Program	Yer Yıl
İlkokul	Mutlu İlkokulu	İlkokul	Adana 1983-1988
Ortaokul	Tepebağ Ortaokulu	Ortaokul	Adana 1988-1991
Lise	Karşıyaka Teknik Lisesi	Mesleki ve Teknik Lise	Adana 1991-1994
Lisans	Fırat Üniversitesi	Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi/Elektronik Öğretmenliği	Elazığ 1997-2001
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı	Konya 2015-2018 (Tezli)
İş Deneyimi:	2001-2002 ADANA / ÇEAŞ Eğitim Uzmanı, 2002-2006 Milli Eğitim Bakanlığı /Bilgisayar Öğretmenliği / Şanlıurfa, 2006-2008 Milli Eğitim Bakanlığı / Müdür Yardımcılığı / Şanlıurfa, 2008-2010 Milli Eğitim Bakanlığı/Bilgisayar Öğretmenliği ve Formatörlüğü / Selçuklu-Konya, 2010-2013 Milli Eğitim Bakanlığı / Müdür Yardımcılığı / Sarayönü/Konya, 2013-2016 Milli Eğitim Bakanlığı / Müdür Yardımcılığı/Selçuklu-Konya, 2016-2019 Milli Eğitim Bakanlığı / Okul Müdürlüğü/Selçuklu-Konya,		
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Ercan YILMAZ		
Tel:	0505 773 00 21		
Adres	zafersonel0142@gmail.com		