

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Liderlik Yönelimleri Arasındaki İlişki

The Relationship between Teacher Candidates' Critical Thinking Tendency and Leadership Orientations

Yalçın ÖZDEMİR*, Halil BUYRUK** Sabri GÜNGÖR***

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma, nicel yaklaşıma uygun olarak tarama deseninde, 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde psikolojik danışma ve rehberlik ile sınıf öğretmenliği programlarında öğrenimlerine devam eden 405 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “Eleştirel Düşünme Eğilimi” ile “Liderlik Yönelimi” ölçekleri ve kişisel bilgi formundan oluşan veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri için betimsel istatistikler, değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Analizi ve eleştirel düşünme eğiliminin liderlik yönelimleri üzerindeki yordayıcı gücünü incelemek için Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmen adaylarının üniversite, cinsiyet, program-sınıf ve anne eğitim düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimleri ve üniversite, program ve sınıf ile liderlik yönelimleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile liderlik yönelimleri arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimlerinden özellikle analitiklik, meraklılık ve kendine güven ile liderlik yönelimleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmakta ve eleştirel düşünme eğiliminin bu boyutlarının liderlik yönelimlerinin güçlü yordayıcıları olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, eleştirel düşünme eğilimi, liderlik yönelimleri

Abstract: The aim of this research is to determine the relationship between the teacher candidates' critical thinking tendencies and leadership orientations. Designed in a survey model in accordance with the quantitative approach, the study was conducted in the spring semester of 2017-2018 academic year with 405 teacher candidates attending psychological counseling and guidance and classroom teacher programs at the Faculty of Educational Sciences of Ankara University and the Faculty of Education of Kafkas University. In the research, data collection tools consisting of "Critical Thinking Tendency" and "Leadership Orientation" scales and personal information form were used. Descriptive statistics for the demographic characteristics of the teacher candidates participating in the study, t-test, one way ANOVA, Pearson Product Moments Correlation Analysis to determine the relationships between variables and to examine the predictive power of the critical thinking tendency on the leadership orientations Multiple Linear Regression Analysis were applied. Judging from the results we can say that there are significant differences between university, gender, program-class and mother education levels and critical thinking tendencies of teacher candidates. There are also significant differences between teacher candidates' university, program and classroom and leadership orientations. According to the results of the research, it is seen that there is a moderately positive and meaningful relationship between the teacher candidates' critical thinking tendencies and leadership orientations. There are positive correlations between critical thinking tendencies, especially analyticity, curiosity and self-confidence, and leadership orientations, and it is understood that these dimensions of critical thinking tendency are strong predictors of leadership orientations.

Keywords: Teacher candidates, critical thinking tendencies, leadership orientations

* Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde-Türkiye, ORCID: 0000-0002-0222-3609, e-posta: yalosedemir@gmail.com

** Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara-Türkiye, ORCID: 0000-0003-4817-3798, e-posta: halilbuyruk@yahoo.com

*** Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kars-Türkiye, ORCID: 0000-0001-6801-2223, e-posta: sabrigungor@hotmail.com

Giriş

Eğitim, özü itibarı ile insan davranışını şekillendirmeyi hedefleyen bir süreçtir. Eğitimsel süreçlerde insan davranışının şekillendirilebilmesinin en önemli koşullarından birisi, davranışı şekillendirilmek istenen öğrencilerin bu değişikliği gerçekleştirmesi beklenen öğretmenlerine rıza göstermeleridir. Liderlik alanındaki bilimsel bilgi birikiminin de işaret ettiği üzere, öğretmenlerin öğretmenlik yetkileri, otomatik olarak onlara öğrencilerini etkileme gücünü vermemekte, bu güç bireysel kimi nitelikler ve kişiler arası ilişkilerin niteliği ile ilişkili olarak anlam kazanmaktadır. Bu çerçevede liderlik, günümüzde öğretmenlerin gerek sınıf içerisindeki sınıf yönetimi süreçlerinde gerekse veli ve öğretmenlerle ilişkileri kapsamındaki etki kapasitesini belirleyen temel özelliklerden birisi olarak nitelendirilmekte (Öztürk ve Şahin, 2017) ve liderliğin öğretmenlerin mesleki yaşantılarında her geçen gün daha fazla düzeyde önemi artan bir boyutu olduğu ifade edilmektedir (Can, 2009). Örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri açısından liderlik özelliğine sahip yöneticilere duyulan ihtiyaç vurgulanarak (Çelik, 1995), eğitim sistemlerinde liderliğin önemi öne çıkartılmaktadır (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009).

Eğitimsel süreçlerde önemi giderek artan biçimde vurgulanan liderliğin ne olduğunun yanı sıra, liderlerin hangi özelliklere sahip olması gerektiği de yönetim bilimi alan yazını içerisinde kendisine yer bulan önemli tartışma konuları arasındadır. Bu bağlamda özellikle öne çıkan kavramlardan birisinin eleştirel düşünme beceri ya da eğilimleri olduğu ifade edilebilir. Örneğin Flores ve arkadaşları (2012) eleştirel düşünmenin önemini eleştirel düşünebilen ya da bu yetenekten yoksun olan liderler bağlamında tartışmışlardır. Bu yaklaşıma göre ‘doğuştan üstün yeteneklerle donatılmış bir insan olarak lider’ kavrayışı terkedilmeli ve liderlik kademelerindeki bireylere eleştirel düşünme becerileri kazandırılmalıdır. Yazarlar, karmaşık problemlerle yüzleşebilmeleri beklenen liderler için eleştirel düşünebilmenin önemine dikkat çekmişlerdir. Zira Bolman ve Deal’ın (2017) vurguladığı gibi liderler örgütlerde mevcut durumu sık sık yanlış okumaktadır. Bu sorunun üstesinden gelmek için meselenin farklı perspektiflerden ele alınması ya da çoklu bir perspektifle değerlendirilmesi önemli ve gereklidir. Liderlerin örgütsel bir soruna çözüm ararken farklı perspektiflere sahip olmalarına olanak sunacak yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik olmak üzere dört tip liderlik yöneliminden bahsedilebilir. Tüm bu tartışmalardan hareketle, öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde tanımlı liderlik yönelimleriyle donanımlı olmaları büyük önem arz etmektedir. Diğer yandan öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile ilişkisinin ortaya konulması, yukarıda da bahsedildiği üzere geleceğin liderlerinin karmaşık ve zor problemlerle karşılaştıklarında üretecekleri çözüm yollarına katkısı açısından oldukça önemlidir.

Eleştirel düşünme

Özellikle eğitimbilimleri, psikoloji, felsefe başta olmak üzere birçok disiplinin irdelediği eleştirel düşünme nosyonunun ne olduğuna ilişkin alanyazında oldukça fazla tanımın varlığı dikkat çekmektedir. Pascarella ve Terenzini’ye (1991; akt.: Terenzini, Springer, Pascarella ve Nora, 1995) göre eleştirel düşünme her ne kadar birden fazla biçimde tanımlanıp ölçülebilse de, genellikle insanların yapmaya muktedir oldukları şu özelliklerin birkaçını ya da tümünü içermektedir: Bir argümandaki merkezi meseleyi ve varsayımları tanımlayabilmek, önemli ilişkileri kavramak, verilerden doğru çıkarımlar yapmak, elde edilen veri ya da bilgilerden çıkarım yapabilmek, sonuçların mevcut verilere dayalı olarak üretilip üretilmediğini yorumlayabilmek ve kanıtları ya da yetkileri değerlendirebilmek. Benzer biçimde, kavramın farklı anlamlara gelebildiğini vurgulayan Chaffee’ye (1992, s. 3) göre de eleştirel düşünme nosyonu her ne kadar kimi farklı anlamlara gelecek biçimde kullanılıyor olsa da, eğitimciler tarafından, genellikle birbiriyle etkileşim halinde olan problem çözme ve bilgili kararlar verme, fikir üretme, organize etme ve değerlendirme, kavramlar ve soyut niteliklerle analitik biçimde muhakeme edebilme, meseleleri birden fazla açılardan ele alabilme-keşfedebilme, bilgiyi çeşitli bağlamlara ve yeni koşullara uygulayabilme, bilginin mantığını ve geçerliliğini eleştirel biçimde değerlendirebilme, herhangi bir görüşü destekleme adına argüman geliştirme, meseleleri organize bir şekilde tartışma, bir başkasını gözlemleyebilme ve yönetebilmek için onun kişisel

görüşlerine ilişkin süreçlerin farkında olabilme gibi kimi bilişsel aktiviteleri ifade edecek biçimde kullanılmaktadır.

Farklı disiplinlerde eleştirel düşünme kavramına yüklenen anlamları incelediği çalışmasının sonucunda Moore (2013, s. 506), farklı disiplinlerdeki akademisyenlerin eleştirel düşünme kavramını muhakeme, kuşkuculuk, sade bir orijinallik, duyarlı okuyabilme, rasyonelite, bilgi ile aktivistçe bir angajman ve özdeşünümseellik gibi en az yedi farklı biçimde tanımladığı sonucuna ulaşmıştır. Nicoteri (1998, s. 64-65) ise, genellikle farklı bilişsel becerilerin bütünü olarak tanımlana gelmiş eleştirel düşünme nosyonunun, yalnızca bilişsel bir süreç olmaktan ziyade tutumlarla da ilişkili bir kavram olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiş ve kavramın problemleri tanımlama, kaynakları değerlendirebilme ve olası çözümler üretebilme gibi olguları içerdiğini belirtmiştir. Ay (2005) ise eleştirel düşünmenin “savları analiz etmeye ve değerlendirmeye odaklanmış, belli bir amaca yönelik, kendini de değerlendiren, bütüncül, tutarlı tavır, bilgi ve becerilerden oluşmuş süreç, yetenek, eğilim ve beceriler bütünü” olduğunu belirtmiştir. Görülebileceği üzere, kavram çok farklı içeriklerde kullanılabilmektedir.

Moore’a (2011) göre eleştirel düşünmenin tanımlanmasına ilişkin zorlukların altında yatan temel neden, kavramın bağlamdan bağımsız mı olduğu yoksa bağlam bağımlı mı olduğuna yönelik tartışmadır. Moore, eleştirel düşünmenin herhangi bir bağlama bağımlı olmadığını ileri süren ilk grupta yer alanlar için kavramın, belirli kesin ve net ana beceriler üzerinden tanımlanabildiğine dikkat çekmiştir. Benzer biçimde Klein (2011) de okullarda öğretilebilir bir şey olarak eleştirel düşünme becerisi-eğilimi kavrayışının, tanımlanabilir ve ayırt edilebilir belirli eleştirel düşünme becerilerinin olduğu varsayımına dayandığını ifade etmektedir. Bir diğer ifadeyle, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilebilir olduğunu ifade eden her yaklaşım, ilk grup içerisinde konumlandırılmaktadır. Moore (2011) ikinci grupta yer alanların ise eleştirel düşünmenin daima bağlamsal olduğu ve aynı zamanda ilgili bağlam ya da konuya ilişkin özelliklerle ilişkili olarak ele alınması gerektiğini ifade ettiklerini vurgulamaktadır. Bu grupta yer alanlar, eleştirel düşünmenin sabit kimi eğilim, beceri ya da tutumlardan ziyade, konuya bağlı olarak farklılaşabilecek bir olgu olduğu eleştirisini getirmişlerdir. Bu yaklaşım içerisindeki önemli isimlerden birisi Atkinson’dur. Atkinson’a (1997) göre eleştirel düşünme, açıkça tanımlanabilen ve rasyonel temelli bir şey olmaktan ziyade, toplumsal bir pratik olarak değerlendirilmelidir. Jeevanantham (2005, 119,120) ise eleştirel düşünmeyi, analiz, değerlendirme, mantıklılık, [reasonableness] ve derin düşünebilme [reflectionion] gibi niteliklerin birer kıstas olarak işlediği; ancak daima bağlam duyarlı olan, dünyaya ilişkin yargıda bulunmaya olanak veren bir düşünme biçimi ve komünal bir süreç olarak tarif etmiştir. Martin (Aktaran: Mason, 2007, s. 343) de eleştirel düşünmeyi belirli sabit beceriler üzerinden tanımlamak yerine, onun bağlamsallığına dikkat çekmiş ve eleştirel düşünmenin daima kimi ahlaki temel ve belirli değerler üzerinden kurulduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ise birinci grupta yer alan yaklaşım benimsenerek, eleştirel düşünme eğilimi bağlamdan bağımsız olarak ele alınmış ve yorumlanmıştır.

Eleştirel düşünme kavramının herhangi bir bağlamdan bağımsız olarak tanımlanabileceğini iddia eden ve “eleştirel düşünme hareketi” olarak nitelendirilen (Moore, 2013, s. 507) eleştirel düşünmenin net, tanımlanabilir, herhangi bir disiplinin kendine özgü konu içeriğinden bağımsız bir olgu olduğu ve kimi becerilerin toplamı olarak tanımlanabileceğidir. Dolayısıyla bu yaklaşım, eleştirel düşünmenin eğitim süreçlerinde öğretilebilir olduğunu da savunmuş olmaktadır (Ennis, 1964, 1993, 1996; Facione, 1990). Erken dönem çalışmalarında Ennis (1964), eleştirel düşünmeyi, “şeylerin/ifadelerin doğru değerlendirilmesi” olarak tanımlamış ve herhangi bir bağlamdan bağımsız olarak her bağlamda/konu alanında kullanılabilecek 9 farklı bilişsel beceriyi, eleştirel düşünme becerisi olarak isimlendirmiştir. Daha sonraki yıllarda Ennis, şeylerin doğru değerlendirilmesi olarak yaptığı ilk tanımın, yaratıcı düşünme olgusunu dışarda bıraktığını ifade ederek tanımını “eleştirel düşünme neye inanılacağı ya da ne yapılacağına odaklanan makul yansıtıcı düşünmedir” (Ennis, 1993, s. 179) şeklinde revize etmiş ve 10 farklı beceriyi bu tanımının içerisine konumlandırmıştır. Son çalışmasında ise Ennis, 7 farklı ve birbiri ile ilişkili olduğunu ifade ettiği tutumu, eleştirel düşünme eğilimleri

içerisinde tanımlamıştır. Bu eğilimler, hoşgörülü-maceraperest olmak, entelektüel aktivitelere sürekli yönelim, anlama yetisini berraklaştırma, planlı ve stratejik olma, entelektüel olarak dikkatli olma, nedenleri araştırma ve değerlendirme ile metabilşsel olmadır (Ennis, 1996, s. 174). Ennis'e benzer bir yaklaşımı savunan Facione (1990, s. 3) ise, eleştirel düşünmeyi, bu çalışmanın da izlediği yol olan bilişsel ve duygusal kimi beceri ve alt beceri/eğilimler üzerinden tanımlamıştır. Facione'ye (1990, s. 12) göre eleştirel düşünmeye yönelik bilişsel beceriler, yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarımda bulunma, açıklama ve öz düzenleme becerileri ile bunların her birine ait alt becerilerden oluşmaktadır. Öte yandan meselelere ilişkin meraklılık, bilgili olmaya ve bilgili kalmaya yönelik ilgi, bir kişinin kendi akıl yürütme sürecine ilişkin özgüveni, zorluklarla birlikte çalışmada düzenlilik, farklı dünya görüşlerine yönelik açık görüşlülük, alternatifleri ele alma konusunda esneklik vb. gibi kimi duygusal eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünme becerilerinin duygusal boyutundaki kimi unsurlar olarak tanımlanmıştır (Facione, 1990, s. 25).

Liderlik

Liderlik, üzerinde uzlaşılmış bir tanımı olmadığı için neredeyse liderlik üzerine çalışma yapan herkesin kendine özgü bir tanım geliştirdiği bir kavram olarak ele alınabilir. Başaran'a (2004) göre liderlik, izleyenlerin mevcut güçlerini harekete geçirmeleri için olanak yaratmak, gelişimlerini sağlamak, engelleri kaldırmak ve onlara kılavuzluk etmektir. Robbins (1998) liderliği amaçlara ulaşabilmek için bir grubu etkileyebilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Benzer biçimde Stogdill (1997), Yukl (2010) ve Bass (1990) liderliği tanımlarken örgütsel amaçlara ulaşmada başkalarını etkileme ve ikna etme sürecine dikkat çekmişlerdir. Liderlikle ilişkili tanımlar incelendiğinde özellik, davranış, etki, etkileşim örüntüsü ve yönetsel bir pozisyonu ifade eden bağlamlarda kullanıldığı görülebilir (Özdemir, 2018). Diğer yandan liderliğe ilişkin kimi tanımların liderliğin tanımlanmasından daha çok liderlerde belirli bir dönem ve ortamda gözlenen özellikleri, yetenekleri ve davranışları, liderlerin yaptığı eylem ve etkinlikleri temel aldığı söylenebilir. Dolayısıyla liderliğin ne olduğu büyük oranda liderin ne yaptığı ile sınırlı olmaktadır. Liderliğe özgü davranış ve özelliklerin belirlenmesinde ise lideri izleyenlerin algı ve beklentilerinin belirleyici olduğunu söylemek mümkündür. Liderlerden beklenen yalnızca bireylerin ortak bir amaca yönelik olarak harekete geçmelerini sağlamak değil, bunun yanı sıra izleyenlerin değerlerini, beklentilerini, duygularını da dikkate alan bir vizyon sağlamalarıdır (Karip, 1998). Bu nedenle liderlik yalnızca liderin özelliklerine dayalı olarak ele alınamaz. Kuşkusuz belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi her insanda kolay kolay bulunmayan bir takım beceri ve ikna etme yeteneklerini gerektirmektedir (Eren, 2008). Zira toplumda farklı amaç ve beklentileri olan insanların aynı amaç ve hedeflere yöneltilmesi ve bu hedefler doğrultusunda harekete geçirilebilmesi çok kolay değildir. Ancak liderliği tanımlarken onun ilişkisel ve bağlamsal doğasını dikkate almak, güç ve konumdan farkını ortaya koymak önemlidir (Bolman ve Deal, 2017).

Liderlik kuramları

Liderliğin tanımlanmasında ortaya çıkan çeşitlilik, liderlik kuramlarına da yansımıştır. Liderin kim ve liderliğin ne olduğunu açıklamaya çalışan pek çok kuram vardır. Bu kuramlardan özellik, davranışsal ve durumsallık kuramları geleneksel olarak sınıflandırılırken, yönetim ve organizasyon yapısında yaşanan değişimlerle ortaya çıkan çok sayıdaki liderlik yaklaşımları ise yeni olarak adlandırılmaktadır.

Geleneksel liderlik kuramları

Liderlik üzerine yapılan ilk sistematik çalışmalar *Büyük Adam Kuramları* başlığı altında toplanmakla birlikte, liderlerin verili özelliklerle doğduğu varsayımından liderlik özelliklerinin öğrenim ve tecrübe ile de kazanılabileceği anlayışına geçilmesiyle *Özellik Kuramları* ön plana çıkmaya başlamıştır. *Özellik Kuramları* bir liderin özellikleri nelerdir ve onu diğerlerinden ayıran nedir sorularına odaklanmıştır. Bu eksende yapılan araştırmalarda liderlerde bulunan

ortak özellikler keşfedilmeye çalışılmış, fiziksel özelliklerin yanı sıra, zekâ, konuşma becerisi, eğitim durumları gibi kişisel özellikler ve iletişim becerileri, cesaret gibi sosyal beceriler tasnif edilmiş ve değerlendirilmiştir (Özdemir, 2018; Sağır, 2013). Özellik kuramlarına yönelik pek çok eleştiriden bahsetmek mümkünse de, çok basit olması, sistematik olmaması ve teorik bir bütünlüğe sahip olmaması başlıca eleştiriler arasında sayılabilir. 1930'lı yıllardan itibaren liderlik üzerine yapılan çalışmalarda davranışsal yaklaşım etkili olmaya başlamıştır. Davranışsal yaklaşıma dayanan liderlik çalışmalarında lideri başarılı kılan unsurun onun özelliklerinden daha çok liderlik sürecinde sergilediği davranışlar olduğu öne sürülmüştür (Buluç, 2018; Özdemir, 2018). Liderin onu izleyenlerle kurduğu ilişkiler, amaçları, planlama ve kontrol şekli gibi davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli etmenler olarak ele alınmıştır (Bakan ve Büyükebeş, 2010; Northouse, 2010; Wright, 1996). Davranışsal liderlik yaklaşımlarının gelişmesinde Iowa Çalışması, Ohio Üniversitesi Araştırması ve Michigan Çalışması gibi çeşitli araştırmalar etkili olmuştur. Özellikler ve davranışsal liderlik yaklaşımları temel olarak lider özelliklerine ve liderlerin sergiledikleri davranışlara odaklanmıştır. Durumsal liderlik kuramları ise en iyi lider özelliklerini veya davranışlarını belirlemekten daha çok bunların hangi durumlarda başarı getirdiği üzerine odaklanmışlardır. Bu kuramlara göre liderlik modelinin başarılı olma olasılığı uygulandığı duruma bağlı olarak değişim gösterebilmektedir (Zehndorfer, 2014).

Yeni liderlik kuramları

Yönetim ve organizasyon yapısında yaşanan gelişmeler yeni liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Çok sayıda liderlik yaklaşımından bahsetmek mümkünse de alanyazında yaygın olarak yer verilen yaklaşımlardan biri dönüşümcü liderliktir. Örgütlerde değişim ajanı olarak görülen dönüşümcü liderler, örgütlerin değişen koşullara uyum sağlamasını gerçekleştirerek örgütün başarısını artırmaktadır (Doğan, 2018, s. 108). Burns (1978) liderleri işlemci ve dönüşümcü liderler olarak iki kategoride sınıflandırmış, işlemci liderliği lider ve izleyenler arasında oluşan bir tür alışveriş olarak tanımlamıştır. Dönüşümcü liderlik tarzında ise, lider izleyenlerin ihtiyaçlarını dikkate almakta, örgüt amaçlarına bağlılığı oluşturmakta ve izleyenlerinin gelişimine odaklanarak amaçlara ulaşmada onlara güç vermektedir. Dönüşümcü liderliğin gelişimine önemli katkı sağlayan Bass (1985) işlemci ve dönüşümcü liderliği birbirinden farklı ama kopuk olmayan liderlik yaklaşımları olarak ele almıştır. İki liderlik arasındaki temel fark dönüşümcü liderlerin izleyenlerin motivasyonlarını artırdıkları için işlemci liderlere göre daha yüksek bir performans ortaya çıkarmalarıdır (Özdemir, 2018, s. 216). Son yıllarda popülaritesi artan ve farklı şekillerde sınıflandırılabilen karizmatik, vizyoner, hizmetkâr, ruhsal, kuantum gibi yeni liderlik yaklaşımlarından bahsedilebilir.

Eğitim alanında kullanılan liderlik yaklaşımlarından biri öğretim liderliğidir. Öğretim liderliğinin odak noktasını öğrencinin akademik, kültürel ve sosyal yönden geliştirilmesi oluşturmaktadır. Okulda öğretimin geliştirilebilmesi için okul misyonunun tanımlanması, okul içinde etkili bir koordinasyonun sağlanması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, öğretimin denetlenip değerlendirilmesi, öğrenci gelişimlerinin izlenmesi gerekmektedir (Kılınç, 2018; Özdemir, 2018). Bu görevleri yerine getirecek ise öğretim liderleri olarak okul müdürleridir. Liderliğin okul müdürüyle özdeşleştirildiği bu yaklaşımın aksine son yıllarda giderek karmaşıklaşan okul ve toplumsal çevrede müdürün bu rolü tek başına üstlenmesinin zorluğuna dikkat çekilmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2012). Öğretmenlerin okullarda yalnızca bir uygulayıcı değil, aynı zamanda düşünen, araştıran, sorgulayan, mesleki bilgi ve becerilerini geliştiren birer profesyonel olduklarına ilişkin vurgu öğretmen liderliğine işaret etmektedir (Özdemir ve Kılınç, 2014). Dolayısıyla lider olarak öğretmenler okuldaki karar alma süreçlerine bilgi, beceri ve uzmanlıklarıyla katılacak, eğitim-öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde ön planda rol oynayabilecektir. Okuldaki aktörlerin birbirleriyle etkileşimde bulunarak mesleki gelişimlerine ve eğitim-öğretim kalitesinin geliştirilmesine katkı sunmalarına imkân tanıyacak kolektif bir liderlik anlayışı içinde bulunmaları dağıtımcı liderlik olarak tanımlanmaktadır (Harris, 2004). Dolayısıyla tek bir kişinin lider olarak ön plana çıktığı liderlik

yaklaşımlarının aksine dağıtımçı liderlikte liderlik, örgütün geneline yayılarak farklı birimlerde ortaya çıkan çabaların bir bütünü teşkil etmektedir.

Liderlik yönelimleri

Bolman ve Deal'ın (2017) bazen perspektif olarak da adlandırdıkları tutarlı bir fikir veya inanç kümesinden oluşan çerçeve, çevremizdeki dünyada neler olup bittiğini daha net görmemizi ve anlamamızı sağlayan bir prizma veya mercek işlevi görür. Örgütlerde yöneticilerin mevcut durumları sık sık yanlış okuduğunu öne süren Bolman ve Deal (2017), aynı meselenin farklı perspektiflerden nasıl ele alınabileceği üzerine odaklanarak liderlerin çoklu perspektifle sorunların üstesinden gelebileceklerini savunurlar. Bu yaklaşım örgütte karşılaşılan sorunların daha iyi anlaşılmasını sağladığı gibi, çözüm yollarının ortaya çıkarılmasına da olanak tanır (Arslan ve Uslu, 2014a; Dereli, 2003). Yapılması gereken, mesele anlaşılana kadar yeniden çerçevelemek, yani konuyu farklı perspektiflerden ele almak ya da çoklu perspektifle değerlendirmektir. Liderlerin örgütsel sorunlara çözüm ararken yönelebileceği ve bu araştırmada da liderlik yönelimleri olarak değerlendirilen yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik perspektif olmak üzere dört liderlik yöneliminden bahsedilebilir (Bolman ve Deal, 2017):

Yapısal perspektif

Yapısal perspektif liderlerin bir örgütün stratejilerine, görevlerine ve içeriğine uyum sağlamak için yapıyı tasarlarlarken dikkate almaları gereken temel konuları tanımlar. Örgütün işleyişinde planlama, strateji, amaçlar, yapı, teknoloji vb. içeren örgütsel mimari önemli bir rol oynar. Bu perspektif geleneksel rasyonel imgelere dayanmasına rağmen, sosyal mimariyi ve sonuçlarını anlamak için çok yönlü ve güçlü yollar geliştirmeye olanak sunar.

İnsan kaynağı perspektifi

İnsan kaynağı perspektifi hem insanların hem de örgütlerin özelliklerini ve bu ikisinin kesişimi sonucunda ne olacağını araştırır. İnsan doğası ve örgütler arasındaki ilişkiye odaklanır. Bu perspektif, yöneticilerin insanlar hakkındaki uygulamaları ve varsayımlarının, yabancılaşmaya ve muhalefete ya da bağlılık ve yüksek motivasyona nasıl yol açabileceğini gösterir. Örgütler duyguları, ihtiyaçları, önyargıları olan bireylerden oluşmuş bir aile olarak ele alınır.

Politik perspektif

Politik perspektif örgütleri arena olarak tanımlar. Bu arenada bireyler ve gruplar, çelişen bakış açılarının, kıt kaynakların ve güç mücadelelerinin olduğu bir dünyada kendi dar çıkarlarına ulaşmak için yarışırlar. Pazarlık, müzakere, zorlama ve uzlaşma günlük yaşamın normal bir parçasıdır.

Sembolik perspektif

Sembolik perspektif anlam ve inanç konularına odaklanır. Mit ve sembollerin insanların içinde yaşadıkları belirsiz dünyayı anlamalarına nasıl yardımcı olduğunu sorgular. Örgütsel yaşamın kalbinde ritüel, tören, hikaye, oyun ve kültür vardır. Anlamlar insanlar tarafından yaratılır. Bir sembol farklı bireyler için farklı anlamlar ifade edebilir. Dolayısıyla semboller, anlam sistemlerin ya da kültürlerin temel malzemesidir. Bu çerçevede liderler, anlam sistemlerini inşa etmek için eldeki malzemeleri araştırıp kullanan, yeni bir şeyler ortaya çıkaran kişilerdir.

Eleştirel eğilim ve liderlik yönelimleri ile ilgili yapılan bu kuramsal tartışmalar bağlamında eleştirel eğilim ve liderlik yönelimleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması önemli olmaktadır. Türkiye’de alanyazında öğretmen adayları özelinde, eleştirel düşünme eğilim ve becerileri ile ilgili yapılmış çok sayıda çalışmanın olduğu belirtilebilir. İlgili çalışmaların önemli bir bölümünü, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından çözümleyen çalışmalar (Kartal, 2012; Kuvaç ve Koç, 2014; Küçük ve Uzun, 2013; Sağlam ve Büyükuysal, 2013) oluşturmaktadır. Öte yandan, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile yine öğretmen adaylarının farklı beceri (Memduhoğlu ve Keleş, 2016), tutum

(Koçak ve diğerleri, 2015) ya da niteliklerini (Tekin, Aslan ve Yağız, 2016) birlikte irdeleyerek aralarındaki ilişkiyi çözümlemeye çalışan çalışmalara da rastlanılmaktadır. Liderlik üzerine ise çok sayıda çalışma olmasına rağmen, liderlik yönelimleriyle ilgili sınırlı sayıda çalışmadan bahsedilebilir. Bu kapsamda ilköğretim okul müdürlerinin liderlik yönelimlerini (Dereli, 2003), harp okulu öğrencilerinin liderlik özelliklerini (Efekan, 2007), sporun ortaöğretim öğrencilerinin liderlik yönelimlerine etkilerini (Semiz, 2011), öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerini (Arslan ve Uslu, 2014a), öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkiyi (Arslan ve Uslu, 2014b) ve beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi (Güngör, 2016) ele alan çalışmalar mevcuttur.

Öte yandan alanyazın incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimi ile liderlik yönelimi arasındaki ilişkiyi çözümlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışmanın alanyazındaki ampirik çalışma eksikliğinin giderilmesine katkı sunması umulmaktadır. Bu çerçevede bu çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler üzerinden çözümlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve liderlik yönelimleri; onların, üniversitelerine, cinsiyetlerine, programlarına, sınıflarına, yaşlarına, program-sınıflarına, en uzun süre yaşadıkları yerleşim birimlerine, anne ve baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile liderlik yönelimleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri liderlik yönelimlerinin anlamlı yordayıcıları mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, araştırılanı kendi koşulları içinde ve değiştirmeden tanımlamaya çalışan (Creswell, 2014; Karasar, 2012) tarama deseninde olup, öğretmen adaylarının “Eleştirel Düşünme Eğilimi” ve “Liderlik Yönelimleri” arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-18 akademik yılı bahar döneminde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde birinci ve dördüncü sınıfta öğrencisi bulunan ve her iki üniversitede de ortak programı açık olan “Psikolojik Danışma ve Rehberlik” (PDR) ile “Sınıf Öğretmenliği” (SÖ) programlarından oluşmaktadır. Araştırmada birinci ve dördüncü sınıfların çalışma grubuna dahil edilme nedeni, eleştirel düşünme ve liderlik yönelimlerinin öğrenim görülen süre içerisinde farklılaşıp farklılaşmadığını görme, bu iki üniversitenin çalışma grubu olarak belirlenmesinde etken ise köklü ve geleneği olan bir üniversite ile görece yeni kurulan bir üniversitenin eğitim bilimleri/edebiyat fakültesi öğrencileri arasında bir karşılaştırma yapma isteğidir. Araştırma, ilgili programların birinci ve dördüncü sınıflarındaki öğretmen adayları arasından araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 405 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma grubunun kişisel bilgilerini toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu form araştırmaya katılanların yaş, cinsiyet, en uzun süre yaşanan bölge, program, öğrenim görülen sınıf, anne ve baba eğitim düzeylerini içermektedir. Tablo 1’de araştırmaya katılanların sosyo-demografik özellikleriyle ilgili veriler yer almaktadır.

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının en fazla oranda 22-23 yaş aralığında (%35.8) olduğu, Ankara Üniversitesi’nden araştırmaya katılanların, Kafkas Üniversitesi’nden araştırmaya katılanlara göre daha genç olduğu görülmektedir (18-21 yaş aralığında olanların oranı Kafkas Üniversitesi’nde Ankara Üniversitesi’ne göre düşük, 22 ve üstü yaş oranları ise yüksektir). Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun kadın olduğu (%73.3), Ankara Üniversitesi’nden araştırmaya katılan kadınların oranının, Kafkas Üniversitesi’nden araştırmaya

katılanlara göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılanların %48.4'ünü PDR, %51.6'sını ise SÖ'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Ankara Üniversitesi'nden araştırmaya katılan öğretmen adayları üniversiteye gelmeden önce daha çok şehir (%29) ve büyükşehirlerde (%35), Kafkas Üniversitesi'nden araştırmaya katılan öğretmen adayları ise daha çok köy-belde (%26.3) ve ilçelerde (%30.2) yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgudan anlaşılabileceği üzere Ankara Üniversitesi daha çok kentsel alanlardan, Kafkas Üniversitesi ise daha çok kırsal alanlardan öğrenci almaktadır. Anne ve baba eğitim durumları incelendiğinde, Ankara Üniversitesi'nden araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim düzeylerinin, Kafkas Üniversitesi'nden araştırmaya katılan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin Ankara Üniversitesi'nden araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anneleri arasında okuma yazma bilmeyen ve sadece okur yazar olanların oranı %5.5 iken, aynı kategoride Kafkas Üniversitesi'nden araştırmaya katılanların anne eğitim düzeyi oranı %42'dir. Benzer bir durum baba eğitim düzeyi için de geçerlidir. Araştırmaya katılanların anne ve baba eğitim düzeyleri karşılaştırıldığında ise anne eğitim düzeylerinin baba eğitim düzeylerine oranla, her iki üniversiteden katılanlar için de benzer bir şekilde, daha düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 1.

Katılımcıların Çeşitli Değişkenlere Göre Sosyo-Demografik Özellikleri

Sosyo-demografik Özellikler	Kategoriler	Ankara Ü.		Kafkas Ü.		Toplam	
		N (200)	%	N (205)	%	N (405)	%
Yaş	18-19	67	33.5	45	22	112	27.7
	20-21	63	31.5	57	27.8	120	29.6
	22-23	64	32	81	39.5	145	35.8
	24 ve üzeri	6	3	22	10.7	28	6.9
Cinsiyet	Kadın	175	87.5	122	59.5	297	73.3
	Erkek	25	12.5	83	40.5	108	26.7
Program	1.Sınıf	55	27.5	50	24.4	105	25.9
	PDR 4. Sınıf	43	21.5	48	23.4	91	22.5
	Toplam	98	49	98	47.8	196	48.4
	1.Sınıf	43	21.5	47	22.9	90	22.2
	SÖ 4.Sınıf	59	29.5	60	29.3	119	29.2
	Toplam	102	51	107	52.2	209	51.6
	Toplam	200	100	205	100	405	100
Yerleşim Birimi	Köy-Kasaba	25	12.5	54	26.3	79	19.5
	İlçe	47	23.5	62	30.2	109	26.9
	İl	58	29	54	26.3	112	27.7
	Büyükşehir	70	35	35	17.1	105	25.9
Anne Eğitim Düzeyi	Okumazyazmaz-Okuryazar	11	5.5	86	42	97	24
	İlkokul	90	45	70	34.1	160	39.5
	Ortaokul	34	17	22	10.7	56	13.8
	Lise	43	21.5	22	10.7	65	16
	Üniversite	22	11	5	2.4	27	6.7
Baba Eğitim Düzeyi	Okumazyazmaz-Okuryazar	2	1	22	10.7	24	5.9
	İlkokul	52	26	77	37.6	129	31.9
	Ortaokul	28	14	36	17.6	64	15.8
	Lise	61	30.5	35	17.1	96	23.7
	Üniversite	57	28.5	35	17.1	92	22.7

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneğinin düzenlediği Delphi projesinin sonucunda Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmasından sonra 51 madde ve 6 boyuttan oluşan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory) ile Bolman ve Deal'ın (1991) geliştirdiği Dereli'nin (2003) Türkçeye çevirdiği 32 madde ve 4 boyuttan oluşan Liderlik Yönelimleri Ölçeği (Leadership Orientations Instrument) ve öğretmen adaylarının çeşitli bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından düzenlenen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (EDEÖ): Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nin orijinali 75 madde ve 7 alt ölçekten oluşmaktadır. Türkçeye uyarlanmasında ise ölçeğin 51 madde ve 6 faktörlü olduğu görülmüştür. Ölçeğin uyarlanmasında faktörler ve bu faktörlere ilişkin açıkladığı varyans ve iç tutarlılık katsayıları (alfa); *Analitiklik* alt ölçeğinin açıkladığı varyans %15.40, iç tutarlılık katsayısı .75; *Açıkfıkirlilik* alt ölçeğinin açıkladığı varyans %7.17, iç tutarlılık katsayısı .75; *Meraklılık* alt ölçeğinin açıkladığı varyans %4.68, iç tutarlılık katsayısı .78; *Kendine Güven* alt ölçeğinin açıkladığı varyans %3.40, iç tutarlılık katsayısı .77; *Doğruyu Arama* alt ölçeğinin açıkladığı varyans %2.78, iç tutarlılık katsayısı .61; *Sistematiklik* alt ölçeğinin açıkladığı varyans %2.68, iç tutarlılık katsayısı .63; Ölçeğin toplamının açıkladığı varyans %36.13, iç tutarlılık katsayısı ise .88 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için de ölçeğin güvenirlik katsayılarına bakılmış, alt ölçekler için iç tutarlılık katsayıları (alfa) *Analitiklik* .65, *Açıkfıkirlilik* .73, *Meraklılık* .76, *Kendine Güven* .76, *Doğruyu Arama* .43, *Sistematiklik* .59 ve ölçek toplamında .76 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan eleştirel düşünme eğiliminin yüksekliğini, düşük puan ise eleştirel düşünme eğiliminin düşüklüğünü ifade etmektedir.

Liderlik Yönelimleri Ölçeği (LYÖ): Bolman ve Deal'ın (1991) geliştirdiği ve Türkçeye Dereli (2003) tarafından çevirisi yapılan Liderlik Yönelimleri Ölçeği, beşli Likert tipindedir. Ölçek her biri kendi içinde iki alt boyutu olan “*Yapısal, İnsan Kaynağı, Politik ve Sembolik Perspektif*” olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlara ait güvenirlik katsayıları; *Yapısal Perspektif* için .92, *İnsan Kaynağı Perspektifinde* .93, *Politik Perspektif* için .91, *Sembolik Perspektifte* ise .93'tür (Bolman, 2010). Bu çalışma için de ölçeğin güvenirlik katsayılarına bakılmış, alt ölçekler için iç tutarlılık katsayıları (alfa) *Yapısal Perspektif* .69, *İnsan Kaynağı Perspektifi* .68, *Politik Perspektif* .77, *Sembolik Perspektif* .77 ve ölçek toplamında .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan kişinin liderlik özelliğini yüksek düzeyde sergilediğini, düşük puan ise liderlik özelliklerini düşük düzeyde sergilediğini göstermektedir.

İşlem

Veri toplama araçları, bizzat araştırmacılar tarafından gerekli izinler alınarak, öğretmen adaylarının sınıflarına gidilerek, ölçeklerin doldurulmasına ilişkin gerekli açıklamalar yapılmış ve uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının veri toplama aracını yaklaşık 20-25 dakika içinde doldurdıkları görülmüştür.

Veri analizi

Verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 20.0 programından yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi .05 ve .01 olarak kabul edilmiştir. Verilerin normallik sayılıştısını karşılayıp karşılamadığına ilişkin olarak Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmış ve eleştirel düşünme eğilimi verileri için Skewness .274, Kurtosis .796, liderlik yönelimleri için ise Skewness .020, Kurtosis .085 olarak hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2015) Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1.5 ile 1.5 arasında yer almasının verilerin normal dağılımı için yeterli bir ölçüt olduğunu belirtmektedir. Bu açıklama dikkate alındığında her iki ölçek için de verilerin normal dağılım gösterdiği ve verilerin analizi için parametrik testlerin kullanılabileceği belirtilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerini incelemek amacıyla betimsel istatistikler, üniversite (Ankara Üniversitesi-Kafkas Üniversitesi), cinsiyet (kadın-erkek), program (PDR-SÖ), sınıf (1.-4. sınıf) değişkenleri ile eleştirel düşünme eğilimi ve liderlik yönelimleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız t-testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yaş (18-19, 20-21, 22-23, 23 ve üstü), üniversiteye gelmeden önce en fazla yaşadıkları yerleşim birimi (köy ve belde-ilçe-il-büyükşehir), program-sınıf (PDR-4. sınıf PDR-1.sınıf SÖ-4. sınıf SÖ-1. sınıf), anne ve baba eğitim düzeyleri (okumazyazmaz ve okuryazar-ilkokul-ortaokul-lise-üniversite) ile ölçekten aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı ise tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Anlamlı farklılık bulunan gruplarda farkın kaynağını test etmek amacıyla LSD analizleri yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkilerin saptanması için *Pearson Korelasyon Katsayısı Analizi* kullanılmıştır. Son olarak araştırmanın yordayıcı değişkenleri eleştirel düşünme eğilimleri (analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama, sistematiklik), yordanan değişkenleri ise liderlik yönelimleri (yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik perspektif) şeklinde kabul edilmiş ve eleştirel düşünme eğilimlerinin liderlik yönelimleri üzerindeki yordayıcı gücünü incelemek için *Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi* yapılarak standartlaştırılmış regresyon katsayıları, yarı kısmi korelasyon katsayıları, çoklu korelasyon, R^2 (determinasyon katsayısı) ve düzeltilmiş R^2 (düzeltilmiş determinasyon katsayısı) değerleri belirlenmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin görüşlerinin üniversite, cinsiyet, program ve sınıf değişkenlerine göre t-testi sonuçları

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile üniversite, cinsiyet, program ve sınıf değişkenleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Görüşlerinin Üniversite, Cinsiyet, Program ve Sınıf Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategori	N	$\bar{X}$	sd	df	t	P
Üniversite	Ankara	200	189.52	15.43	403	6.130	.000*
	Kafkas	205	199.93	18.56			
Cinsiyet	Kadın	297	193.56	16.99	403	2.318	.021*
	Erkek	108	198.18	19.70			
Program	PDR	197	193.07	16.98	403	1.892	.059
	SÖ	208	196.42	18.52			
Sın	1.Sınıf	195	195.93	17.13	403	1.243	.215
	4. Sınıf	210	193.73	18.46			

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının, üniversite değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık vardır [$(t_{(403)})=6.130; p<.05$]. Kafkas Üniversitesi’nden araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=199.94$), Ankara Üniversitesi’nden araştırmaya katılanların aritmetik ortalamasına ($\bar{x}=189.52$) göre daha yüksektir. Bu bulgu değerlendirildiğinde Kafkas Üniversitesi’nden araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, Ankara Üniversitesi’nden araştırmaya katılanlara göre daha çok eleştirel eğilimli oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık vardır [$(t_{(403)})=2.318; p<.05$]. Araştırmaya katılan erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=198.18$), kadın öğretmen adaylarının aritmetik

ortalamasına ($\bar{x}=193.56$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, araştırmaya katılan erkek öğretmen adaylarının, kadınlara göre daha çok eleştirel eğilimli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının programlarına göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık olmadığı $[(t_{(403)}=1.892;p>.05)]$ gibi onların öğrenim gördükleri sınıflarına göre de eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık yoktur $[(t_{(403)}=1.243;p>.05)]$. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri farklı program ve sınıflarda olmalarıyla eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı biçiminde açıklanabilir. Ancak aritmetik ortalamalar incelendiğinde birinci sınıfların dördüncü sınıflara, SÖ programında öğrenim görenlerin PDR’de öğrenim görenlere oranla daha eleştirel eğilimli oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerine ilişkin görüşlerinin üniversite, cinsiyet, program ve sınıf değişkenlerine göre t-testi sonuçları

Öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri ile üniversite, cinsiyet, program ve sınıf değişkenleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimlerine İlişkin Görüşlerinin Üniversite, Cinsiyet, Program ve Sınıf Değişkenlerine Göre T-Testi Sonuçları

Değişkenler	Kategori	N	$\bar{X}$	sd	df	t	P
Üniversite	Ankara	200	115.52	13.85	403	2.697	.007*
	Kafkas	205	119.55	16.10			
Cinsiyet	Kadın	297	117.21	15.28	403	.763	.446
	Erkek	108	118.51	14.81			
Program	PDR	197	114.42	13.14	403	4.144	.000*
	SÖ	208	120.54	16.32			
Sınıf	1.Sınıf	195	115.73	14.66	403	2.351	.019*
	4. Sınıf	210	119.26	15.44			

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının üniversite değişkenine göre liderlik yönelimleri arasında anlamlı farklılık vardır $[(t_{(403)}=2.697;p<.05)]$. Kafkas Üniversitesi’nden araştırmaya katılan öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=119.55$), Ankara Üniversitesi’nden araştırmaya katılanların aritmetik ortalamasına ($\bar{x}=115.52$) göre daha yüksektir. Bu bulgu değerlendirildiğinde Kafkas Üniversitesi’nden araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, Ankara Üniversitesi’nden araştırmaya katılanlara göre daha çok liderlik yönelimli oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır $[(t_{(403)}=.763;p>.05)]$. Ancak öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerine ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmen adaylarının kadınlara oranla daha çok liderlik yönelimli oldukları ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının programlarına göre liderlik yönelimleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir $[(t_{(403)}=4.144;p<.05)]$. SÖ programındaki öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=120.54$), PDR programındaki öğretmen adaylarının aritmetik ortalamasına ($\bar{x}=114.42$) göre daha yüksektir. Bu bulgu SÖ programında öğrenim gören öğretmen adaylarının PDR programındaki öğretmen adaylarına göre daha çok liderlik yönelimli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen adaylarının sınıflarına göre liderlik yönelimleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir $[(t_{(403)}=2.351;p<.05)]$. Birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin aritmetik ortalaması ($\bar{x}=119.26$), dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin aritmetik ortalamasına ($\bar{x}=114.42$) göre daha yüksektir. Bu bulgu, birinci sınıfta öğrenim gören

öğretmen adaylarının dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha çok liderlik yönelimli oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin görüşlerinin yaş, program-sınıf, yerleşim birimi, anne ve baba eğitim düzeylerine göre varyans analizi sonuçları

Tablo 4 öğretmen adaylarının yaş, program-sınıf, yerleşim birimi, anne ve baba eğitim düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinden aldıkları puanların varyans analizi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Görüşlerinin Yaş, Program-sınıf, Yerleşim Birimi, Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark LSD
Yaş	Gruplararası	1252.527	3	417.509	1.314	.269	-
	Grupiçi	127431.463	401	317.784			
	Toplam	128683.990	404				
Program-sınıf	Gruplararası	2900.388	3	966.796	3.082	.027*	2-1
	Grupiçi	125783.602	401	313.675			2-3
	Toplam	128683.990	404				2-4
Yerleşim Birimi	Gruplararası	1800.930	3	600.310	1.897	.129	-
	Grupiçi	126883.061	401	316.417			
	Toplam	128683.990	404				
Anne Eğitim Düzeyi	Gruplararası	3620.593	4	905.148	2.895	.022*	5-2
	Grupiçi	125063.397	400	312.658			5-3
	Toplam	128683.990	404				
Baba Eğitim Düzeyi	Gruplararası	1034.105	4	258.526	.810	.519	-
	Grupiçi	127649.885	400	319.125			
	Toplam	128683.990	404				

*p<.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri yaş, [(F_(3;404)=1.314;p>.05], en uzun süre yaşanan yerleşim birimi [(F_(3;404)=1.897;p>.05] ve baba eğitim düzeyi [(F_(3;404)=2.810;p>.05] değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri yaş, en uzun süre yaşanan yerleşim birimi ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre değişim göstermezken, program-sınıf değişkenine [(F_(3;404)=3.082;p<.05] göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, program-sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar taşıdığına ilişkin olarak yapılan LSD testi sonuçları, PDR dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçekten aldığı puanların ortalamasının ($\bar{x}$ =189.86), PDR birinci sınıftakilerin ($\bar{x}$ =195.73), SÖ birinci sınıftakilerin ($\bar{x}$ =196.17) ve SÖ dördüncü sınıftakilerin aritmetik ortalamasından ($\bar{x}$ =196.68) daha düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri anne eğitim düzeyi değişkenine [(F_(3;404)=2.895;p<.05] göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arası anlamlı farklılıklar taşıdığına ilişkin olarak yapılan LSD testi sonuçlarına göre, anne eğitim düzeyi üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının ölçekten aldığı puanların ortalaması ($\bar{x}$ =189.81), okuryazar olmayan ve okuryazar olanların aritmetik ortalamasına ($\bar{x}$ =197.16) ve ilkökul mezunu olanların aritmetik ortalamasına ($\bar{x}$ =196.93) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyi arttıkça onların eleştirel düşünme eğilimlerinin azaldığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerine ilişkin görüşlerinin yaş, program-sınıf, yerleşim birimi, anne ve baba eğitim düzeylerine göre varyans analizi sonuçları

Tablo 5 öğretmen adaylarının yaş, program-sınıf, yerleşim birimi, anne ve baba eğitim düzeylerine göre liderlik yönelimleri ölçeğinden aldıkları puanların varyans analizi sonuçlarını içermektedir.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimlerine İlişkin Görüşlerinin Yaş, Program-sınıf, Yerleşim Birimi, Anne ve Baba Eğitim Düzeylerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark LSD
Yaş	Gruplararası	869.075	3	289.692	1.264	.286	-
	Grupiçi	91924.441	401	229.238			
	Toplam	92793.516	404				
Program-sınıf	Gruplararası	4924.278	3	1641.426	7.491	.000*	4-1
	Grupiçi	87869.238	401	219.125			4-2
	Toplam	92793.516	404				4-3
Yerleşim Birimi	Gruplararası	483.835	3	161.278	.701	.552	-
	Grupiçi	92309.681	401	230.199			
	Toplam	92793.516	404				
Anne Eğitim Düzeyi	Gruplararası	1458.073	4	364.518	1.596	.174	-
	Grupiçi	91335.443	400	228.339			
	Toplam	92793.516	404				
Baba Eğitim Düzeyi	Gruplararası	328.338	4	82.084	.355	.840	-
	Grupiçi	92465.178	400	231.163			
	Toplam	92793.516	404				

*p<.05

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri yaş, [(F_(3;404)=1.314;p>.05], en uzun süre yaşanan yerleşim birimi [(F_(3;404)=1.897;p>.05], anne eğitim düzeyi [(F_(3;404)=1.897;p>.05] ve baba eğitim düzeyi [(F_(3;404)=1.810;p>.05] değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri yaşa, en uzun süre yaşanan yerleşim birimine, anne ve baba eğitim düzeyine göre değişim göstermemektedir. Öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri program-sınıf değişkenine [(F_(3;404)=7.491;p<.05] göre ise anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin, program-sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında anlamlı farklılıklar taşıdığına ilişkin olarak yapılan LSD testi sonuçları, SÖ dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçekten aldığı puanların ortalamasının ($\bar{x}$ =122.49), PDR birinci sınıftakilerin ($\bar{x}$ =113.86), PDR dördüncü sınıftakilerin ($\bar{x}$ =115.03) ve SÖ birinci sınıftakilerin aritmetik ortalamasından ($\bar{x}$ =117.92) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu değerlendirildiğinde öğretmen adayları arasında SÖ dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer katılımcılara göre daha çok liderlik yönelimine sahip oldukları ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile liderlik yönelimleri arasındaki korelasyon analizi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinden yapısal perspektif ile analitiklik (r=.46; p<.01), meraklılık (r=.47; p<.01), kendine güven (r=.50; p<.01) ve eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları (r=.42; p<.01) arasında orta düzeyde anlamlı pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Ayrıca insan kaynağı perspektifi ile analitiklik (r=.45; p<.01), meraklılık (r=.49;

$p<.01$), kendine güven ($r=.47$; $p<.01$) ve eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları ($r=.33$; $p<.01$) arasında orta düzeyde anlamlı pozitif ilişkiler ve açık fikirlilik ($r=-.12$; $p<.05$), doğruyu arama ($r=-.11$; $p<.05$) ve sistematiklik ($r=-.13$; $p<.05$) eleştirel düşünme eğilimleri arasında düşük düzeyde anlamlı negatif ilişki bulunduğu da görülmektedir. Liderlik yönelimlerinden politik perspektif ile analitiklik ($r=.28$; $p<.01$), meraklılık ($r=.45$; $p<.01$), kendine güven ($r=.59$; $p<.01$) ve eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları ($r=.44$; $p<.01$) arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Liderlik yönelimlerinden bir diğeri olan sembolik perspektif ile analitiklik ($r=.42$; $p<.01$), meraklılık ($r=.44$; $p<.01$), kendine güven ($r=.57$; $p<.01$) ve eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları ($r=.44$; $p<.01$) arasında anlamlı pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Liderlik yönelimleri toplam puanları ile eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır ($r=.49$; $p<.01$).

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi İle Liderlik Yönelimleri Arasındaki Korelasyon Matrisi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Analitiklik	1.00											
Açık Fikirlilik	-.192	1.00										
Meraklılık	.504**	-.142**	1.00									
Kendine Güven	.382**	.106*	.558**	1.00								
Doğruyu Arama	-.001	.448**	-.079	.013	1.00							
Sistematiklik	-.026	.430**	-.053	-.036	.402**	1.00						
EDEÖ Toplam	.490**	.574**	.560**	.632**	.519**	.450**	1.00					
Yapısal P.	.458**	.006	.469**	.500**	-.029	-.083	.420**	1.00				
İnsan Kaynağı	.454**	-.121*	.491**	.472**	-.11*	-.13*	.332**	.598**	1.00			
Politik P.	.283**	.089	.453**	.590**	.003	-.036	.442**	.592**	.563**	1.00		
Sembolik P	.267**	.094	.439**	.573**	.036	-.035	.438**	.590**	.543**	.761**	1.00	
LEÖ Toplam	.424**	.030	.547**	.639**	-.023	-.079	.489**	.818**	.783**	.880**	.876**	1.00

* $p<.05$; ** $p<.01$

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile liderlik yönelimleri arasındaki çoklu regresyon analizi

Tablo 7’de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile liderlik yönelimleri arasındaki çoklu değişken matrisine yer verilmektedir.

Tablo 7’deki verilere göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri birlikte liderlik yönelimlerinden yapısal perspektif ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.60$; $p<.01$) göstermektedir. Bu yordayıcı değişkenler yapısal perspektife ait varyansın %36’sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre eleştirel düşünme eğilimlerinin yapısal perspektif üzerindeki göreceli önem sıraları; analitiklik ($\beta=.279$), kendine güven ($\beta=.277$), meraklılık ($\beta=.183$), açık fikirlilik ($\beta=.109$), doğruyu arama ($\beta=-.030$), sistematiklik ($\beta=-.091$), eleştirel düşünme eğilimleri şeklindedir. Regresyon katsayılarının analitiklik ($t=5.788$; $p<.01$), açık fikirlilik ($t=2.174$; $p<.05$), meraklılık ($t=3.447$; $p<.05$), kendine güven ($t=5.459$; $p<.01$) ve sistematiklik ($t=1.970$; $p<.05$) eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinden yapısal perspektif için anlamlı yordayıcılar oldukları görülmektedir.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Liderlik Yönelimleri Arasındaki Çoklu Değişkenli Regresyon Matrisi

Değişkenler		Yapısal P.	İnsan Kaynağı P.	Politik P.	Sembolik P.
		[R=.601; R ² =.361] F(6-398)=37.51;p=.00	[R=.596; R ² =.355] F(6-398)=36.46;p=.00	[R=.614; R ² =.377] F(6-398)=40.11;p=.00	[R=.598; R ² =.357] F(6-398)=36.83;p=.00
Analitiklik	β	.279	.241	.027	.014
	<i>t</i>	5.788	4.989	.572	.288
	<i>p</i>	.000**	.000**	.568	.774
Açık Fikirlilik	β	.109	-.017	.100	.088
	<i>t</i>	2.174	.330	2.011	1.747
	<i>p</i>	.030*	.741	.045*	.081
Meraklılık	β	.183	.214	.194	.193
	<i>t</i>	3.447	4.009	3.715	3.636
	<i>p</i>	.001*	.000**	.000**	.000**
Kendine Güven	β	.277	.261	.459	.449
	<i>t</i>	5.459	5.112	9.141	8.800
	<i>p</i>	.000**	.000**	.000**	.000**
Doğruyu Arama	β	-.030	-.059	-.014	.029
	<i>t</i>	.633	1.267	.299	.617
	<i>p</i>	.527	.206	.765	.537
Sistematiklik	β	-.091	-.068	-.046	-.057
	<i>t</i>	1.970	1.457	1.004	1.229
	<i>p</i>	.049*	.146	.316	.220

*p<.05; **p<.01

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri birlikte liderlik yönelimlerinden insan kaynağı perspektifi ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.596$; $p<.01$) göstermektedir. Bu yordayıcı değişkenler insan kaynağı perspektifine ait varyansın %36'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre eleştirel düşünme eğilimlerinin insan kaynağı perspektifi üzerindeki göreceli önem sıraları; kendine güven ($\beta=.261$), analitiklik ($\beta=.241$), meraklılık ($\beta=.214$), açık fikirlilik ($\beta=-.017$), doğruyu arama ($\beta=-.059$), sistematiklik ($\beta=-.068$) eleştirel düşünme eğilimleri şeklindedir. Regresyon katsayılarının analitiklik ($t=4.989$; $p<.01$), meraklılık ($t=4.009$; $p<.01$) ve kendine güven ($t=5.112$; $p<.01$) eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinden yapısal perspektif için anlamlı yordayıcılar oldukları görülmektedir.

Tablo 7'deki veriler dikkate alındığında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri birlikte liderlik yönelimlerinden politik perspektif ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.614$; $p<.01$) göstermektedir. Bu yordayıcı değişkenler politik perspektife ait varyansın %38'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre eleştirel düşünme eğilimlerinin politik perspektif üzerindeki göreceli önem sıraları; kendine güven ($\beta=.459$), meraklılık ($\beta=.194$), açık fikirlilik ($\beta=.100$), analitiklik ($\beta=.027$), doğruyu arama ($\beta=-.014$), sistematiklik ($\beta=-.046$) eleştirel düşünme eğilimleri şeklindedir. Regresyon katsayılarının açık fikirlilik ($t=2.011$; $p<.05$), meraklılık ($t=3.715$; $p<.01$) ve kendine güven ($t=9.141$; $p<.01$) eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinden politik perspektif için anlamlı yordayıcılar oldukları görülmektedir.

Tablo 7'deki analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri birlikte liderlik yönelimlerinden sembolik perspektif ile orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($R=.598$; $p<.01$) göstermektedir. Bu yordayıcı değişkenler politik perspektife ait varyansın %36'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre eleştirel düşünme eğilimlerinin

sembolik perspektif üzerindeki göreceli önem sıraları; kendine güven ($\beta=.449$), meraklılık ($\beta=.193$), açık fikirlilik ($\beta=.088$), doğruyu arama ($\beta=-.029$), analitiklik ($\beta=.014$) ve sistematiklik ($\beta=-.057$) eleştirel düşünme eğilimleri şeklindedir. Regresyon katsayılarının meraklılık ($t=3.636$; $p<.01$) ve kendine güven ($t=8.800$; $p<.01$) eleştirel düşünme eğilimlerinin öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinden sistematik perspektif için anlamlı yordayıcılar oldukları görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, köklü bir gelenekten gelen ve yeni kurulan iki üniversitenin eğitim bilimleri/eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkiler, öncelikle farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Ardından, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki ve yordayıcılık düzeyi açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Farklı üniversitede olmak ve farklı cinsiyetlere sahip olmak, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini de farklılaştırmaktadır. Kafkas Üniversitesi'nden çalışmaya katılan öğretmen adayları, Ankara Üniversitesi'nden çalışmaya katılanlara; erkek öğretmen adayları, kadınlara göre daha çok eleştirel düşünme eğilimlidir. Eleştirel düşünme ve öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasındaki ilişkilere yönelik alan yazındaki araştırma sonuçları irdelendiğinde, ilgili sonuçların farklılaştığı dikkat çekmektedir. Örneğin Kartal (2012) ile Sağlam ve Büyükuysal (2013) erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu sonucuna varırken, Memduhoğlu ve Keleş (2016) ise tam tersi bir sonuca ulaşarak, kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin erkeklerinkine göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan kimi çalışmalarda (Tekin, Aslan ve Yağız, 2016) da, eleştirel düşünme ve öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında herhangi anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu durum, katılımcıların eleştirel düşünme eğilimlerinin, biyolojik cinsiyetlerinden ziyade, onların toplumsal cinsiyet algıları ile ilişkili olabileceğini akla getirmektedir. Bir diğer deyişle, katılımcıların biyolojik cinsiyetlerinin değil, cinsiyet rollerini ve bu rollere biçilen toplumsal anlamları yorumlama biçimlerinin, onların eleştirel düşünme eğilimleri ile ilişkili olabileceği ifade edilebilir. Öte yandan üniversite değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olması, iki farklı üniversitedeki örgüt kültürü ve örgüt ikliminden kaynaklanıyor olabilir. Bu sonucun olası bir diğer nedeni de, ilgili üniversitelerin yer aldığı şehirlerin ve öğrencilerin geldiği şehirlerin sosyal-kültürel-politik kimi nitelikleri ile ilişkili olabilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program, sınıf düzeyi ya da yaşları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Çalışmamızın bu sonucu ile uyumlu çalışmalar olduğu kadar, çelişen çalışmaların da varlığından bahsedilebilir. Örneğin, Memduhoğlu ve Keleş (2016), çalışmalarında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm-alan ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Yazarlar çalışmalarında ilgili farkın güzel sanatlar alanları ile diğer alanlar arasında olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda ilgili çalışma sonucu ile bu çalışmanın sonucu arasındaki farklılığın, çalışmamızın güzel sanatlar alanında öğrenim gören öğretmen adaylarını kapsamamasından kaynaklandığı belirtilebilir. Ancak ilgili bağlamda daha çok sayıda analizi içerecek çalışmaların artması, daha sağlıklı bir yorumun yapılabilmesine olanak tanıyacaktır. Öte yandan sınıf düzeyi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bulgu sunan araştırmalar incelendiğinde ise, anlamlı bir ilişkiyi saptayan çalışmaların (Koçak ve diğerleri, 2015) yanı sıra, ilişki saptanamayan çalışmalara (Küçük ve Uzun, 2013) rastlamak da mümkündür. Kuvaç ve Koç (2014) çalışmalarında, sınıf düzeyi ile de ilişkili olarak değerlendirilebilecek yaş değişkeni ve eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çerçevede, tıpkı cinsiyet değişkeninde olduğu gibi, eleştirel düşünme eğiliminin yaş gibi biyolojik bir değişkenle ilişkili olmaktan ziyade,

bireylerin yaşantı ve deneyimleri ile bu yaşantı ve deneyimlerini anlamlandırma süreçleri ile ilişkili, öznel bir bağlamının olabileceği değerlendirilmesinde bulunulabilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri en uzun süre yaşanan yerleşim birimine ve baba eğitim düzeyine göre değişim göstermezken, anne eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Öğretmen adayları özelinde anne-baba eğitim düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını irdeleyen çalışmalar irdelendiğinde, bu çalışmaların çoğunda (Aliustaoğlu ve Tuna, 2015; Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Gök ve Erdoğan, 2011; Hakkoymaz, 2017; Yıldırım ve Şensoy, 2017) beklenilen aksine anlamlı bir ilişkinin bulunmadığına ilişkin sonuçların varlığı dikkat çekmektedir. Bu çerçevede araştırmamızın sonuçları ile alanyazındaki ilgili sonuçlar, baba eğitim düzeyi bağlamında uyumlu iken, anne eğitim düzeyi özelinde çalışmaktadır. Sosyalizasyon süreçleri açısından önemli birer değişken olan anne ve babanın çocukları ile ilişkisinin çocuklarının kişiliği, karakteri ve gelişimleri üzerinde önemli bir iz bırakması, beklenen bir durumdur. Bu bağlamda her ne kadar anne ve babanın her ikisinin de önemli bir rolü olsa da, özellikle Türkiye’de annenin erken çocukluk döneminde çocukla ilişkisinin daha yoğun olabildiği düşünüldüğünde, annenin daha önemli bir etkiye sahip olması da yine beklenen bir durumdur. Ancak çalışmamızın anne eğitim düzeyi arttıkça eleştirel düşünme eğilimlerinin azaldığını gösteren sonucu, beklenmeyen bir duruma işaret etmektedir. Bu durumun, bir yönü ile eleştirel bakış açısını geliştirmesi beklenen eğitim sisteminin tam tersi bir etki yaratıyor olma ihtimali ile ilişkili olabileceği yorumunda bulunulabilir. Bu bağlamda, anne ve babanın eğitim düzeyini niceliksel bir değişken olarak almaktan ziyade, anne-babanın kültürel/sosyal sermayesini bir değişken olarak kullanmak ilgili farkı anlamlandırma konusunda yardımcı olabilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri program-sınıf değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. PDR dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları, PDR birinci, sınıf öğretmenliği birinci ve sınıf öğretmenliği dördüncü sınıftakilere göre daha az eleştirel düşünme eğilimindedir.

Kafkas Üniversitesi’nden araştırmaya katılan öğretmen adayları, Ankara Üniversitesi’nden araştırmaya katılanlara göre daha çok liderlik yönelimlidir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ise liderlik yönelimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Güngör (2016) de yaptığı araştırmada üniversite, yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenlerle liderlik yönelimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Arslan ve Uslu’nun (2014a) çalışmasında ise cinsiyet değişkenine göre “sembolik perspektif” boyutunda kadınlar lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin liderlik yönelimlerini değerlendiren Durmuş (2011) “yapısal” ve “insan kaynağı” perspektifi boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir fark elde etmiş, “politik” ve “sembolik” perspektif boyutlarında ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığa ulaşmamıştır. Bu bulguların aksine Efekan (2007) “yapısal” ve “sembolik” perspektif boyutlarında erkekler lehine bir sonuca ulaşmıştır. Semiz (2011) ise cinsiyet değişkeni ve liderlik yönelimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuçların farklı çıkmasının temel nedenlerinden birisinin yapılan araştırmaların farklı eğitim düzeyleri (ortaöğretim-lisans) ve farklı eğitim-öğretim kurumlarında (harp okulu-üniversite) gerçekleştirilmesi ile ilişkili olabileceği öne sürülebilir.

Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları, PDR programındaki öğretmen adaylarına, birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha çok liderlik yönelimlidir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü alan ve liderlik yönelimleri arasındaki ilişkiyi ele alan Arslan ve Uslu (2014a) yabancı dil öğretmenlikleri lehine anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Sınıf düzeyine göre yaptıkları analizde ise “politik perspektif” boyutunda 3 ve 4. sınıflar lehine, “sembolik perspektif” boyutunda ise 3. sınıflar lehine sonuçlara ulaşmışlardır. Çalışmaya konu olan alanlar farklı olduğu için alan bazında karşılaştırma yapma imkânı bulunmamaktadır. Ancak bu çalışmada sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin PDR’dekilere göre daha yüksek olması, sınıf öğretmenlerinin bizzat sınıflarda öğretimi yapacak olması ve sınıfı daha etkili yönetmek amacıyla öğretmen liderliğine ağırlık verilen derslerin olmasından kaynaklanabilir. Birinci sınıftaki öğretmen adaylarının, dördüncü sınıftakilere göre

daha çok liderlik yönelimli olması ise eğitim programlarında liderliğe yönelik derslerin olmaması, eğitim liderliğinin önemslenmemesi, zamana bağlı değişimlerin çok olması biçiminde açıklanabilir.

Öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri yaşa, en uzun süre yaşanan yerleşim birimine, anne ve baba eğitim düzeyine göre değişim göstermemektedir. Oysa daha önce Arslan ve Uslu'nun (2014a) yaptığı çalışmada yaş değişkenine göre, öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerdeki farklılıklar “yapısal perspektif”, “insan kaynağı perspektifi” ve “politik perspektif” boyutunda genel olarak yaşı büyük olanlar lehinedir. Benzer biçimde Dereli (2003) liderlik yönelimlerdeki tüm perspektifler için tecrübesi fazla olan eğitim yöneticilerinin puan ortalamalarının diğerlerinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının liderlik yönelimleri program-sınıf değişkenine göre ise anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Öğretmen adayları arasında sınıf öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinin diğer katılımcılara göre daha çok liderlik yönelimine sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenliğinde dördüncü sınıfa gelmiş öğretmen adaylarının artık liderlikle ilişkili dersleri almış, kendilerine güvenen ve sınıflarında öğretmenlik yapabilecek liderlik yönelimlerini kazanmış oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmanın amaçları arasında geleceğin eğitim lideri olacak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi de bulunmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile liderlik yönelimleri arasında ilişkinin olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre liderlik yönelimleri ile eleştirel düşünme eğilimi arasında tüm boyutların toplamında anlamlı pozitif yönde ilişki vardır. Ancak boyutlar incelendiğinde bu ilişkide bazı farklılıklar görülmektedir. Liderlik yönelimlerinden insan kaynağı yönelimi boyutu ile eleştirel düşünme eğiliminin açık fikirlilik, doğruyu arama ve sistematiklik boyutları arasında anlamlı düşük düzeyde negatif bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifade ile eleştirel düşünme eğilimlerinden açık fikirlilik, doğruyu arama ve sistematik düşünme eğilimleri arttıkça liderlik yönelimlerinden insan kaynağı perspektifi yönelimi azalmaktadır. İnsan kaynağı perspektifi, örgütü duyguları, ihtiyaçları, önyargıları olan bireylerden oluşmuş bir topluluk olarak ele almaktadır. Bu nedenle duygulara çok fazla yer vermeyen sistematik düşünme ve doğruyu arama eğiliminin artmasının insan kaynağı perspektifi yöneliminin azalmasına yol açtığı söylenebilir. Eleştirel düşünme eğilimleri arasında yer alan analitiklik, meraklılık ve kendine güven ile liderlik eğilimleri arasında ise pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Farklı bir ifadeyle analitiklik, meraklılık ve kendine güven arttıkça liderlik yönelimlerinin yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik perspektif yönelimlerinde de artış görülmektedir. Liderlik yönelimlerinin insan kaynağı boyutu hariç, açık fikirlilik, doğruyu arama ve sistematiklik arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Araştırmanın bir başka sonucu da eleştirel düşünme eğilimlerinin, birlikte liderlik yönelimlerinden yapısal perspektifin %36'sını yordadığı; analitiklik, meraklılık ve kendine güven eleştirel düşünme eğilimlerinin yapısal perspektif üzerinde diğer eleştirel düşünme eğilimlerine göre daha fazla yordama gücüne sahip olduklarıdır. Analitik düşünen, meraklı ve kendine güvenen kişilerin, örgütsel mimarinin önemli bir rol oynadığının bilincine sahip olması yanında, uygulamalarında rasyonel imgelere dayandığı ve sosyal yapıyı ve sonuçlarını anlamak için çok yönlü ve güçlü yollar geliştirmeye olanak sunan yapısal liderlik yönelimini daha sık kullanmayı tercih ettikleri söylenebilir.

Eleştirel düşünme eğilimleri arasında yer alan analitiklik, meraklılık ve kendine güvenin, diğer eleştirel düşünme eğilimlerine oranla liderlik yönelimlerinden insan kaynağı perspektifini yordama güçlerinin fazla olması ve eleştirel düşünme eğilimlerinin birlikte insan kaynağı perspektifinin %36'sını yordaması araştırmanın bir diğer sonucudur. Bu sonuca göre analitik düşünme, meraklı olma ve kendine güvenme eleştirel düşünme eğilimleri olan bireylerin sorunların çözümünde duygular, ihtiyaçlar, inançlar, önyargılar gibi insan kaynaklı unsurlarını dikkate alan bir yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre eleştirel düşünme eğilimleri, birlikte liderlik yönelimlerinden politik perspektifin %38'ini yordadığı, meraklılık ve kendine güven eleştirel

düşünme eğilimlerinin politik perspektif üzerinde diğer eleştirel düşünme eğilimlerine göre daha fazla yordama gücüne sahip olduğu anlaşılmaktadır. Meraklı ve özellikle bu boyutta yordayıcılığı oldukça yüksek oranda olan kendine güvenen kişilerin politik perspektifte güç mücadeleleri içerisinde pazarlık, müzakere ve uzlaşmayı günlük yaşamlarında sıklıkla kullandıkları belirtilebilir.

Liderlik yönelimlerinden sembolik perspektifin %36'sının eleştirel düşünme eğilimleri tarafından yordanması ve meraklılık ile kendine güven eleştirel düşünme eğilimlerinin sembolik perspektifin güçlü yordayıcıları oluşu araştırmanın bir diğer sonucudur. Eleştirel düşünmede meraklılık ve kendine güveni öne çıkaran bireylerin yaşanan sorunlara yönelik çözümlemelerinde sembolik perspektifi diğer eleştirel düşünme eğilimleri tercih edenlere oranla daha etkili kullandıkları söylenebilir. Meraklı ve kendine güvenen bireylerde semboller, anlam sistemlerin ya da kültürlerin temel malzemesi olarak görülür. Bu çerçevede sembolik perspektifi güçlü olan liderler, anlam sistemlerini inşa etmek için eldeki malzemeleri araştırıp kullanan, yeni bir şeyler ortaya çıkaran kişilerdir.

Araştırma sonuçlarından hareket edildiğinde öğretmen adaylarının lisans derslerinde eleştirel düşünmeyi sağlayan ve geliştiren ortamın oluşturulması, derslerin özellikle öğretmen adayında analitik düşünmeyi sağlayıcı, merak uyandıracak ve kendine güveni tesis edecek tarzda olması ve işlenmesi, onların mesleki yaşamlarında liderlik özelliklerini besleyecektir. Bu çalışma, öğretmen adayları, iki devlet üniversitesi, iki program ve programlara devam eden 1 ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Öğretmen adayları ile ilgili yapılacak daha sonraki çalışmalarda program, üniversite, fakülte ve sınıf sayıları ve çeşitliliği arttırılabilir. Yine daha sonraki çalışmalarda öğretmenler örnekleme dahil edilerek öğretmen ve öğretmen adayları karşılaştırması yapılabilir.

Kaynaklar

- Aliustaoğlu, F. ve Tuna, A. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi (Kastamonu Üniversitesi örneği). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (Inesjournal)*, 4, 131-142.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492. doi: 10.17051/ıo.2014.56482.
- Arslan, H. ve Uslu, B. (2014a). Öğretmen adaylarının liderlik yönelimlerinin incelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 5(1), 42-60.
- Arslan, H. ve Uslu, B. (2014b). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile liderlik yönelimleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 341-355.
- Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31(1), 71-94.
- Ay, Ş. (2005). Eleştirel düşünme öğretimi ve Bloom'un aşamalı sınıflaması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- Bakan İ. ve Büyükbeşe T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Newyork: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *The Bass & Stodgill handbook of leadership*. Newyork: Free Press.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri; Yönetimsel davranış* (3.Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 191-223.
- Bolman, L. G. ve Deal. T. E. (1991). *Reframing organizations. Artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bolman, L. G. (2010). *Research using leadership orientations survey instrument*. Erişim adresi: <http://www.leebolman.com/orientations.htm>

- Bolman, L. G. ve Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (6th edition). New Jersey: Jossey Bass.
- Buluç, B. (2018). Geleneksel liderlik yaklaşımları. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.) *Eğitim yönetiminde liderlik* içinde (s. 41-67). Ankara: Pegem Akademi.
- Burns, J. M. (1978) *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Can, N. (2009). Öğretmenlerin sınıfta ve okulda liderlik davranışları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 385-399.
- Chaffee, J. (1992). Critical thinking skills: The cornerstone of developmental education. *Journal of Developmental Education*, 15(3), 2-4, 6, 8, 39.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE Publications Ltd.
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Eğitim Yönetimi*. Sayı, 1.
- Dereli, M. (2003). *A survey research of leadership styles of elementary school principles* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Doğan, S. (2018). Çağdaş liderlik yaklaşımları. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.) *Eğitim Yönetiminde Liderlik* içinde (s. 69-89). Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, Ö. (2011). *İlköğretim ve lise öğrencilerinde görülen liderlik davranışlarının araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Efekan, H. (2007). *Kara Harp Okulu olimpiik spor branşlarında yapılan bireysel sporlar ile takım sporlarının Harbiyelilerin liderlik özelliklerine sağladığı etkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ennis, R. H. (1964). A definition of critical thinking. *The Reading Teacher*, 17(8), 599-612.
- Ennis, R. H. (1993). Critical thinking assessment. *Theory Into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2&3), 165-182.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*, (11. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations*. Millbrae, CA: The California Academic Press. (ERIC Document Reproduction Service No: ED315423). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
- Facione, P. A., Facione, N. C. ve Giancarlo, C. A. F. (1998). *The California critical thinking disposition inventory*. California: Academic Press.
- Flores, K. L., Matkin, G. S., Burbach, M. E., Quinn, C. E. ve Harding, H. (2012). Deficient critical thinking skills among college graduates: implications for leadership. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), 212-230, doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00672.x
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 29-51.
- Güngör, N. B. (2016). *Beden eğitimi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile liderlik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Hakkoymaz, S. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 24-38.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvment: Leading or misleading? *Educational Management Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.
- Jeevanantham, L. S. (2005) Why teach critical thinking?, *Africa Education Review* 2(1), 118-129. doi:10.1080/18146620508566295
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 443-465.

- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279-297.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılınç, A. Ç. (2018). Çağdaş liderlik yaklaşımları. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.) *Eğitim yönetiminde liderlik* içinde (s. 41-67). Ankara: Pegem Akademi.
- Klein, G. (2011). Critical thoughts about critical thinking. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 12(3), 210-224. doi:10.1080/1464536X.2011.56448
- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H. ve Epçapan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *EKEV Akademi Dergisi*, 61, 211-228.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuvaç, M. ve Koç, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46-59.
- Küçük, D. P. ve Uzun, Y. B. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 14(1), 327-345.
- Mason, M. (2007). Critical thinking and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 39(4), 339-349. doi:10.1111/j.1469-5812.2007.00343.x
- Memduhoğlu, H. B. ve Keleş, E. (2016). Evaluation of the relation between critical-thinking tendency and problem-solving skills of pre-service teachers [Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 6(2), 75-94.
- Moore, T.J. (2011). Critical thinking and disciplinary thinking: a continuing debate, *Higher Education Research & Development*, 30(3), 261-274. doi:10.1080/07294360.2010.501328
- Moore, T. (2013). Critical thinking: seven definitions in search of a concept, *Studies in Higher Education*, 38(4), 506-522. doi:10.1080/03075079.2011.586995
- Nicoteri, J. A. (1998). Critical thinking skills. *The American Journal of Nursing*, 98(10), 62+64-65.
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice* (5th ed.). Thousand Oaks: CA: Sage.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayınları.
- Özdemir, S. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Teacher Leadership: A conceptual analysis. K. Beycioğlu ve P. Pashiardis (Ed.) *Multidimensional perspectives on principal leadership effectiveness* içinde (s. 257-282). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Öztürk, N. ve Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *Elementary Education Online*, 16(4), 1451-1468. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342967
- Robbins, S. (1998). *Organizational behavior: Concepts, controversies, applications*. Upper Saddle River: Prentice Hall International.
- Sağır, M. (2013). Okul liderliği. N. Can (Ed) *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi içinde* (s. 184-213). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağlam, A. Ç. ve Büyükuysal, E. (2013). Eğitim fakültesi sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 258-278.
- Semiz, H. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinde sporun liderlik üzerine etkisi: Hendek örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Stogdill, R. M. (1997). Leadership, Membership, and Organization. K. Grint (Ed.), *Leadership, classical, contemporary, and critical approaches* içinde (s. 112-124), Oxford University Press; Original publication Psychological Bulletin, 47, 1950: 1-14.

- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çoklu değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Tekin, N., Aslan, O. ve Yağız, D. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 23-50. doi:10.17539/aej.76710
- Terenzini, P. T., Springer, L., Pascarella, E. T. ve Nora, A. (1995). Influences affecting the development of students' critical thinking skills. *Research in Higher Education*, 36(1), 23-39.
- Wright, P. (1996). *Managerial leadership*. London: Routledge.
- Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 611-648.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organisations* (7th ed). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Limited.
- Zehndorfer, E. (2014) *Leadership: A Critical introduction*. Newyork: Routledge.

Extended Abstract

Introduction

Like the debates about what the increasingly emphasized leadership in educational processes is, what characteristics should be possessed by the leaders are among the important discussion topics that take place within the field of management literature. In this context, it can be said that one of the particularly prominent concepts is critical thinking tendency. For example, Flores et al. (2012) discussed the importance of critical thinking in the context of leaders who can think critically or are devoid of this ability. According to this approach, the concept of 'leader as a person with innate superior skills' should be abandoned and the individuals in leadership stages should be given critical thinking skills. They pointed to the importance of critical thinking skills for leaders who are expected to face complex problems. As Bolman and Deal (2017) emphasized, leaders often misread the current situation in organizations. It is important and necessary for this issue to be addressed from different perspectives or to be evaluated from a multiple perspective. Four types of leadership orientations can be mentioned: structural, human resource, political and symbolic, which will enable leaders to have different perspectives when seeking solutions to an organizational problem. From all these discussions, we can say that it is very important that teacher candidates are equipped with defined leadership orientations in the pre-service period. Besides, it is very important to reveal the relation between teacher candidates' leadership orientations and critical thinking tendencies. Because, as mentioned above, it can contribute to the solutions that future leaders will produce when they face complex and difficult problems.

Method

This research is in a survey model which aims to describe a situation as it exists in the past and present, tries to define the research object within its own conditions without changing it (Creswell, 2014; Karasar, 2012). It is a descriptive study which aims to determine the explanatory and predictive relationships between teacher candidates' Critical Thinking Tendency and Leadership Orientations. The study group is composed of "Psychological Counseling and Guidance" and "Classroom Teaching" programs, which have first and fourth year students at the Faculty of Educational Sciences of Ankara University and Faculty of Education of Kafkas University during the spring semester of 2017-2018 academic year and whose common programs are open in both universities.

As a means of collecting data in the research, The California Critical Thinking Disposition Inventory, which was developed by Facione, Facione and Giancarlo (1998) as a result of the Delphi project organized by the American Philosophy Association in 1990, which

consists of 51 items and 6 dimensions after being adapted to Turkish by Kökdemir (2003) and Leadership Orientations Instrument consisting of 32 items and 4 dimensions which was developed by Bolman and Deal (1991) and adapted to Turkish by Dereli and a personal information form organized by researchers in order to collect various information of teacher candidates were used. Descriptive statistics for the demographic characteristics of the teacher candidates participating in the study, t-test, one way ANOVA, Pearson Product Moments Correlation Analysis to determine the relationships between variables and to examine the predictive power of the critical thinking tendency on the leadership orientations Multiple Linear Regression Analysis were applied.

Result and Discussion

Being in different universities and having different genders differentiates the teacher candidates' critical thinking tendencies. Teacher candidates participating in the research from Kafkas University have a tendency to think more critically than those who participated in the research from Ankara University. Besides, male teacher candidates tend to think more critically than women. There is no significant relationship between the participating teacher candidates' program level, grade level or ages, and critical thinking tendency. As far as there are studies compatible with this result of our research, there are also contrasting studies.

Critical thinking tendencies of the teacher candidates differ according to the education level of the mother, while they do not change according to father education level and the living place which has been lived for the longest time. When studies investigating whether there is a meaningful relationship between the level of parental education and the critical thinking tendency about teacher candidates were examined, in the majority of these studies (Aliustaoğlu & Tuna, 2015; Alkınşahin, Tunca & Ulubey, 2014; Gök & Erdoğan, 2011; Hakkoymaz, 2017; Yıldırım & Şensoy, 2017), contrary to expectations, the existence of conclusions about the absence of a meaningful relationship is remarkable. Teacher candidates' critical thinking tendencies differ significantly according to program-class variables. Teacher candidates studying in the fourth year of the PDR tend to be less critical than those in the first grade of the PDR, first and forth grades of classroom teaching.

Teacher candidates who participated in the research from Kafkas University are more leadership oriented than those who participated in the research from Ankara University. According to the gender of the candidate teachers, there is no significant difference between the leadership orientations. Teacher candidates who are studying in the classroom teacher program are more leadership oriented than the teacher candidates in the PDR program. Similarly, teacher candidates who are studying in the first grade are more leadership oriented than those who are studying in the fourth grade. Leadership orientations of teacher candidates do not change according to the education level of the parents and the living place which has been lived for the longest time.

According to the results of the research, there is a significant positive correlation between leadership orientations and critical thinking tendency on the sum of all dimensions. There is a positive moderately significant relationship between critical thinking tendencies, especially analyticity, curiosity and self-confidence, and leadership orientations. In other words, as analyticity, curiosity and self-confidence increase, the structural, human resource, political and symbolic perspectives of leadership orientations tend to increase.

Another result of the study is that critical thinking tendencies together predict 36% of the structural perspective from leadership orientations; analytical, curiosity and self-confidence tend to have more predictive power than other critical thinking tendencies on the structural perspective. Another result of the research is that analytical, curiosity and self-confidence among critical thinking tendencies tend to have more predictive power than other critical thinking tendencies on the human resource perspective from leadership orientations, and critical thinking tendencies together have the power of predicting 36% of the human resource perspective. According to another result of the research, the critical thinking tendencies together have the power of predicting 38% of the political perspective from leadership orientations, and

curiosity, self-confidence among the critical thinking tendencies tend to have more predictive power than other critical thinking tendencies on the political perspective. Moreover, 36% of the symbolic perspective of leadership orientations is predicted by critical thinking tendencies, and curiosity and self-confidence among the critical thinking tendencies are strong predictors of the symbolic perspective.