T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİCİLİĞİ VE DENETİCİLİĞİ BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDAKİ YÖNETİCİLERİN LİDERLİK STİLLERİ VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Yusuf Ziya KÜLTÜR

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ

Ankara– 2006

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Yusuf Ziya KÜLTÜR' e ait Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri Ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması adlı çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan ……
Yrd. Doç. Dr. Asım ÖZDEMİR

Üye ……
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ(Danışman)

Üye ……
Yrd. Doç. Dr. İlhan AKAR

ÖZET

Bu araştırmada ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik tarzları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır.

Verilerin toplanmasında R.B.Cattell' in kişilik niteliklerine ilişkin temel faktörleri bulma amacıyla geliştirdiği "16 kişilik faktörü envanteri "(The Sixteen Personality Factor Questionnaire) anketi ve çoklu faktör-liderlik envanteri (Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ) kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, Ankara ili, merkez ilçeleri olan Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle, olmak üzere toplam 8 merkez ilçe oluşturmaktadır. Bu uygulama sürecinde Altındağ 'da 14, Mamak 'ta 18 ve Sincan'da 6 okula olmak üzere toplam 38 okula ulaşılmıştır. Uygulamalar sonucunda öğretmenlerden 346, yöneticilerden 36 adet anket elde edilmiştir. Ancak uygulama kıstaslarına uymayan öğretmen anketlerinden 24 adedi ve yönetici anketlerinden 4 adedi değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak 318 öğretmen anketi ve 32 yönetici anketi değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre;

1. Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Dönüşümsel liderlik" stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okul yöneticileri öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamayla kendilerinin "Dönüşümsel liderlik" stili ile ilgili davranışları gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

2. Okul yöneticilerinin "Dönüşümsel liderlik" stili öğretmen ve okul müdürlerinin, mesleki kıdem gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir.

3. Okul yöneticilerinin “Dönüşümsel liderlik” stili yöneticilerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir

4. Okul yöneticilerinin “Dönüşümsel liderlik” stili davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri yöneticilerin ve öğretmenlerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir

5. Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri “Etkileşimci liderlik” stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından, anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

6. Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri “Etkileşimci liderlik” stili okul müdürlerinin ve öğretmenlerin mesleki kıdem grupları, farklı eğitim düzeyi grupları ve cinsiyet gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

7. Okul yöneticilerinde (A+)”Sosyal, sıcak, uyumlu”, (G+) “Kararlı, sorumlu, olgun”, (H+)Maceracı, dışadönük, gözü pek”, (I+)”Hassas, hayalci, yardım alan”, (N+)”Uyanık, hesaplı, içgörülü”, (Q1+)”Değişikliğe açık, radikal”, (Q3+)”İleriyi gören, kontrollü” tipindeki kişilik özellikleri ağırlıklı olarak görülmektedir.

8. Yöneticilerin kişilik özellikleri ile eğitim durumu mesleki kıdemi ve yaşları arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur.

9. Okul Yöneticilerinin kişilik özellikleri ile “Etkileşimci Liderlik” stili ve alt boyutu olan “Laisses-Faire” liderlik stili arasında anlamlı bir ilişki mevcuttur.

Anahtar kelimeler: Liderlik stili, kişilik, yönetsel davranış

ABSTRACT

In this study, relationships between leadership styles and personality characteristics of school leaders were investigated.

The Sixteen Personality Factor Questionnaire and Multifactor Leadership Questionnaire were applied to collect data.

Pearson Correlation Coefficient, analysis of variance (ANOVA) and descriptive statistics were used to analyze data.

Sample of research, 38 principals and 346 teachers were selected from 38 schools in city centre of Ankara

According to research results:

1. School leaders perceived their transformational leadership style significantly higher than teacher perceived.

2. Transformational leadership styles of school leaders were significantly different according to their job experiences. Transformational leadership styles of school leaders were significantly different according to job experiences of teachers.

3. Transformational leadership styles of school leaders were not significantly different according to their educational level. But transformational leadership styles of school leaders were significantly different according to educational level of teachers.

4. Transformational leadership styles of school leaders were not significantly different according to their gender. But transformational leadership styles of school leaders were significantly different according to gender of teachers.

5. Transactional leadership style of the school leaders was not significantly different according to perception of school leaders and teachers.

6. Transactional leadership style of the school leaders was not significantly different according to job experiences, educational level and gender of teachers and school leaders.

7. School leaders had (A+)"warmth", (G+) "Rule-Consciousness", (H+) "Social Boldness", (I+)"Sensivity", (N+)"Privateness", (Q1+)"Openness to Change", (Q3+)"Perfectionism" personality characteristics.

8. Personality characteristics of school leaders were significantly correlated with their educational level, job experience and age.

9. School leaders personality characteristics were moderately and negatively associated with transactional leadership and negatively correlated with laisses faire leadership style which is a subgroup of transactional leadership.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans programı boyunca bilgisini, emeğini esirgemeyen tüm hocalarıma, tez konusunda sonsuz sabrı ve desteği dolayısıyla değerli hocam, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Korkmaz' a en derin saygılarımı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezin hazırlanması sürecinde hiçbir zaman yardımını esirgemeyen arkadaşım Bahadır Özcan' a, çalışmalarımda en fazla ihtiyaç duyduğum desteği ve güveni bana her zaman sağlayan en büyük manevi destekçim olan sevgili eşim Canan Kültür'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Yusuf Ziya KÜLTÜR

İÇİNDEKİLER

ÖZET ……..…İİ
ABSTRACT ……....İV
TEŞEKKÜR……..…..…..Vİ
İÇİNDEKİLER ……...…….I
KISALTMALAR CETVELİ ……..……V
TABLOLAR LİSTESİ……....VI

BÖLÜM -1

1. GİRİŞ …….....1
1.1. Problem Durumu …….....1
1.2. Problem Cümlesi …….…….6
1.3. Alt Problemler …….…….6
1.4. Araştırmanın Önemi …….……7
1.5. Varsayımlar…….....8
1.6. Kapsam ve Sınırlılıklar ……..….....8
1.7. Tanımlar…….…….....9

BÖLÜM -2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2. Yönetim ve Liderlik ……..……..……...13
2.1.Yönetim…….....13
2.2. Liderlik…….18
2.3.Liderlik Yaklaşımları……...…….……21
2.3.1.Özellik Yaklaşımları…….……..21
2.3.2.Davranışsal Yaklaşımlar…….……26
2.3.3.Ohio State Araştırmaları…….……26
2.3.4.Michigan Araştırmaları…….……..27
2.4.Durumsal Yaklaşımlar…….……..28
2.4.1.Fiedler ' in Kuramı…….…….……29
2.4.2.Hersey Ve Blanchard'ın Liderliğin Yaşam Döngüsü Kuramı……32

2.4.3.Yol-Amaç Kuramı…….…….…….33
2.4.4.Normatif Durumsallık Kuramı……34
2.5.Liderlikte Yeni Paradigmalar…….……35
2.5.1.Transformasyonel (Dönüştürücü) Liderlik…….……..…...36
2.5.2.Transaksiyonel (Davranışçı- Etkileşimci) Liderlik….……44
2.6.Kültürel Liderlik…….……...….51
2.7.Karizmatik Liderlik……52
2.8.Vizyoner Liderlik…….……..55
2.9.Eğitimde Liderlik…….……...56
KİŞİLİK……..…….....61
2.10.Kişilik…….…….....61
2.11.Kişiliğin 5 Temel Özelliği (Big Five Factor)…….……...66
2.12. Kişiliği Oluşturan Faktörler……..……...68
2.13.Kişilik Teorileri Ve Kişiliğe Yaklaşımlar…….……71
2.14. Kişilik Teorileri……71
2.15.Öğrenilmiş Bir Davranış Olarak Kişilik…….…….....79
2.16.Benlik ve Kişilik ……..……....85
2.17.Yönetici Liderin Kişiliği……...91
2.18. İlgili Araştırmalar ……..95

BÖLÜM-3

3. YÖNTEM ……..……...……...…..110
3.1. Araştırma Modeli ……...…….110
3.2. Evren ve Örneklem ……...……..……....110
3.3. Veri Toplama Araçları…….…113
3.4. Verilerin Çözümlenmesi ve yorumlanması.....118

BÖLÜM-4

4. BULGULAR VE YORUM …….……...120
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular…….……..…120

4.1.1. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin, Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Stiline (Transformational Leadership Style) İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular……...…….....120
4.1.2. Okul Yöneticilerinin, Mesleki Kıdem Gruplarının Dönüşümsel Liderlik Stiline (Transformational Leadership Style) İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular…….…….122
4.1.3.Okul Yöneticilerinin Farklı Eğitim Durumuna Sahip Gruplarının Algılarına Göre, Dönüşümsel Liderlik Stiline (Transformational Leadership Style) İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular……..129
4.1.4.Okul Yöneticilerinin Farklı Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre, Dönüşümsel Liderlik Stiline (Transformational Leadership Style) İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular…….…….……..…135
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular…….……..…140
4.2.1. Öğretmen Ve Okul Yöneticilerinin Etkileşimsel Liderlik Stiline (Transactional Leadership Style) İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular..…….140
4.2.2. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Etkileşimsel Liderlik Stiline (Transactional Leadership Style) İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular…….…….143
4.2.3. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Farklı Eğitim Durumuna Sahip Gruplarının Algılarına Göre Etkileşimsel Liderlik Stiline (Transactional Leadership Style) İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular……...151
4.2.4. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Farklı Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre Etkileşimsel Liderlik Stiline (Transactional Leadership Style) İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular…….....159
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular…….....165
4.3. Okul Yöneticilerinin Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular…….....165
4.3.1.Yöneticilerinin Yaş, Mesleki Kıdem, Eğitim Durumu Gruplarının Algılarına Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular…166
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular…….....170
4.4.1. Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri Ve Liderlik Stilleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....170

BÖLÜM-5

5. SONUÇ VE ÖNERİLER ……...……...174
5.1. Sonuç ……...…...174
5.2. Öneriler ……...…...182
KAYNAKÇA ……....185
EKLER …….....197
Ek-1: Araştırma Anketleri.…….198
Ek-2: Anket Uygulama İzin Belgesi ……..…...209

KISALTMALAR CETVELİ

Akt: Aktaran

Başk: Başkaları

Çev: Çeviren

Der: Derleyen

Ed: Editör

Haz: Hazırlayan

s.: Sayfa

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo-1. Karşılaştırmalı yöneticilik ve liderlik özellikleri……..…….17

Tablo-2. Yöneticilik ve liderlik arasındaki temel ayrımlar……..…….17

Tablo-3. Tichy ve Devenna ya göre transformasyonel ve transaksiyonel liderlik…49

Tablo-4. Dönüşümcü ve Etkileşimci liderliğin boyutları……..…50

Tablo-5. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Sayılarına İlişkin Dağılım…….111

Tablo-6. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım……..…..…..111

Tablo-7. Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Dağılım…….112

Tablo 8 Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Dağılım…….113

Tablo-9. 16 Kişilik Faktörü Envanteri Alt Ölçeklerinin Kısa Betimleri …….114

Tablo-10. 16 Kişilik Faktörü Envanteri Testi Yarılama Yöntemi ile Elde Edilen Güvenirlik Katsayıları ……..……115

Tablo-11. 16 Kişilik Faktörü Envanterinin Alt Ölçekleri Arasındaki Korelasyonlar……116

Tablo-12. Yapılan Araştırmalarda Kullanılan Analiz Yöntemleri Ve Örneklem Sayıları……..118

Tablo 13. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin, Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları……..120

Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Dönüşümsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları……122

Tablo 15. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları……...125

Tablo 16. Okul Yöneticilerinin Farklı Eğitim Durumuna Sahip Gruplarının Algılarına Göre, Dönüşümsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları…….129

Tablo 17. Öğretmenlerin Farklı Eğitim Durumuna Sahip Gruplarının Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları……..…….….132
Tablo 18. Okul Yöneticilerinin Farklı Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre, Dönüşümsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları…….…...…….135
Tablo 19. Öğretmenlerin Farklı Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları……..…..……137
Tablo 20. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin, Okul Yöneticilerinin Etkileşimsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları…….…..…….140
Tablo 21. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Etkileşimsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları……143
Tablo 22. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Etkileşimsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları……..…..147
Tablo 23. Okul Yöneticilerinin Farklı Eğitim Durumuna Sahip Gruplarının Algılarına Göre, Etkileşimsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları…….151
Tablo 24. Öğretmenlerin Farklı Eğitim Durumuna Sahip Gruplarının Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin Etkileşimsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları……..……..155
Tablo 25. Okul Yöneticilerinin Farklı Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre, Etkileşimsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları…….……159
Tablo 26. Öğretmenlerin Farklı Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin Etkileşimsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları……162
Tablo 27. Yöneticilerin Kişilik Özelliklerine İlişkin bulgular……..……165

Tablo 28. Yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu gibi faktörler ile yöneticilerin kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye ait bulgular……..166
Tablo 29. Yöneticilerin Liderlik Stilleri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular……..170

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı, önemi kapsam ve sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu:

İnsan sosyal bir varlıktır. Bir arada yaşayan insanlar kendi ihtiyaçlarının temini ve tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri hedefler için işbirliği yapmak durumundadırlar. Aynı amacı gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelen kişiler kendilerini yönetecek ve yönlendirecek liderlere her zaman ihtiyaç duymuşlardır.

Bilgi ve teknoloji çağını yaşadığımız günümüzde örgütler amaca ulaşmada ki başarılarını liderlerine borçludurlar. Toplumun standartlarını yükseltme de tartışmasız en önemli kurum bilginin yeni kuşaklara aktarıldığı okullardır. Bu durumda okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin ve de çevresindekilerle etkileşiminde ve iletişiminde önemli bir rol oynayan kişilik özelliklerinin incelenmesinde yarar olacağı kanaatindeyim.

Belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan gruplarının oluşturulması ve harekete geçirilmesi her insanda kolay kolay bulunmayan ayrı bir beceri ve ikna etme yeteneklerini gerektirmektedir. Liderlik konusunda ortaya atılan birçok tanımlar incelendiği ve bir sentez oluşturulmaya çalışıldığı takdirde bu kavramı, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır diye tanımlayabiliriz(Eren, 1993: 286).

1978 yılından itibaren yönetim ve liderlik yazımında klasik ve geleneksel lider davranış biçimleri yanında, J.M. Burns ve B.M. Bass' ın yaptıkları araştırmalarda yeni bir ayrımın yapılmasının zorunlu olduğuna işaret ettiler. Bu ayırım, geleneklere ve geçmişe daha bağlı Transaksiyonel (etkileşimci, yöneten) liderlik ile geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönük Transformasyonel

(dönüşümcü) liderlik biçimleridir. Bu ayırım Kurt Lewin 'in klasik olan otokratik, demokratik ve laissez-faire (liberal) üçlü ayrımına karşı geliştirilmiş bulunmaktadır. Düşünürler bu klasik ayrımın küçük gruplarda ve özel psiko-sosyal laboratuar çalışmalarıyla ortaya konulduğunu ifade etmektedirler(Eren,1993:312).

Transaksiyonel liderlik biçiminde davranış sergileyen yöneticiler yetkilerini çalışanları ödüllendirmeyi, daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanırken, transformasyonel liderler astlarına bir görevin olduğunu ilham ettirme ve bir düşe veya bir vizyona yöneltme ve yönlendirmeye çaba sarf ederler.

Aslında doğuştan her insanda iki tip liderlik biçiminin de bulunduğu söylenebilir. Önemli olan hangi tür liderlik tarzının ağır basıp ortaya çıkmasıdır. Transaksiyonel liderler, geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürme, bunları gelecek nesillere bırakma bakımından çok yararlı hizmetlerde bulunurlar. Transformasyonel liderler ise kuruluşlarının veya organizasyonlarının görev alanlarında (misyonlarında) stratejilerinde, faaliyet ve fonksiyonları ile ilgili süreçlerinde farklılıklar ve değişimler yapmak suretiyle çalışanları etkileyen ve organizasyonu ve izleyicileri belirli bir zaman dilimi içinde şoka sokan ve başarının bu kısa süre içinde düşmesine neden olan, ancak izleyicilerin kafalarında ve davranışlarında yeniliğin ve reformun gereğine ve yararına inanarak değişim yaptıran kimselerdir. (Eren, 1993:314).

Yönetici-Liderin kişiliğinden kısaca bahsedecek olursak Hiçbir yöneticinin herkes için her şey olması mümkün değildir. Her yönetici yetenek, beceri, tutum, alışkanlık, geçmiş deneyim, algılama, değer ve çıkarların kendine özgü bir modeline sahiptir. Her birinin özgül duyarlılıkları, tercih, nefret ve kör inançları, hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler vardır. 0 nedenle, bir yöneticinin yapılanması, onun ancak işler öngörülebilir ve düzgün olduğunda kendini rahat hissetmesini getirir; bir başkası ise daha çok işler biçimsel olmadığında ve karmaşık geliştiğinde huzurlu olur. Bir yönetici personeli ile karşılıklı etkileşimden, hatta şakalaşmaktan hoşlanırken, bir başkası araya belli bir sosyal ve psikolojik mesafe koymayı tercih eder(Werner,1993:22).

İnsanların birçok ortak yönü olmakla birlikte, aralarında önemli farklılıklar vardır. Kişisel farklılıkların bulunması, yönetim açısından, çalışanların farklı biçimde motive edilmesi, yönetilmesini gerektirir. Eğer kişisel farklılıklar olmasaydı, standart bir yönetim biçimi benimsemek ve çalışanları bu standartların asgari yorumu ile yönetmek mümkün olabilirdi (Dinçer, 1996:290).

Koçel 'in (1984) belirttiği gibi "Yönetici başkaları vasıtasıyla amaçlara ulaşmaya çalışan bir kişi olduğundan davranış konusu ile yakından ilgilenmek zorundadır. Hatta bazen yöneticilik, "kişiler arası ilişkileri yönetmektir " şeklinde tanımlanmaktadır. İnsancıl becerisi gelişmiş bir yönetici, kendisinin başka kişiler hakkındaki tutum, varsayım ve inançlarının farkındadır. Başkalarının kendisininkinden farklı görüş açılan, algıları ve inançları olduğunu kabul ettiğinden, başkalarının söz ve davranışları ile gerçekten ne demek istediklerini daha kolay anlayabilmektedir. Bu beceri, organizasyonun bütün kademelerinde önemli olmakla beraber, alt ve orta kademelerinde gruplar arası insancıl beceri daha da önem kazanmaktadır. Başkaları vasıtasıyla iş gören yönetici için bu becerinin önemi ve anlamı açıktır" (Aktaran: Hacımusaoğlu, 1990).

Orta yönetim kademesine terfi etmiş bulunan bir yönetici önder olabilmek için, çok yüksek düzeyde teknik bilgi ve beceriye sahip olmak zorunda değildir. Ancak insanlarla ilişki kurmak için sosyal ve beşeri özellikler yanında sosyal ve kurumsal amaçları belirleyecek, bağdaştıracak ve kabul ettirecek ölçüde düşünsel özelliklere de önemli oranda sahip olmak zorundadır(Eren, 1993:395).

Liderler çevreleriyle etkili bir iletişim kurmak için iyi bir dinleyici olmalıdırlar. Bunun içinde duygusal açıdan kuvvetli olmalıdırlar. Dinlemek sabır, açık sözlülük ve anlama isteği içerir, dolayısıyla kişiliğin çok gelişmiş niteliklerinden biridir(Covey, 2002:34).

Üst kademe yöneticilerinde ise teknik bilgi ve becerilerin iş başarısında asgari düzeyde kullanıldığı buna mukabil insanlarla ilişki kurma, işbirliği etme gibi sosyal ve beşer nitelikler yanında, örgütte çalışan personelin ve yakın çevre

elemanlarını oluşturan çıkar gruplarının istek ve amaçlarını örgütsel amaçlarla bağdaştırmak için gerekli olan kurumsal ve düşünsel özellikler çok büyük bir öneme sahip olmaktadırlar (Eren ,1993:395).

1980 li yıllarda yapılan araştırmalarda çeşitli özelliklerin "örneğin zekâ, cinsiyet, üstünlük gibi" liderliğin çeşitli baskın faktörleri olarak ortaya çıktığı gözlenmiştir. Ayrıca endüstriyel ve organizasyonel psikoloji kitabında aşağıdaki kavramlar tanımlanmıştır (Yukl & Van Fleet 1992).

Yüksek enerji (erk, kudret), strese tahammül, dürüstlük, duygusal olgunluk ve kendine güven yönetimde etkililik ve geçerliliğin gelişmesi için başlı başına bir önem arz etmektedir. Bununla beraber 1990' larda çalışmalar hız kazanmış, Bass transformasyonel ve transaksiyonel liderlik paradigmalarının tabiatında (özünde) var olan farklılıkların ortaya çıkarılması için daha çok çalışmanın yapılması gerekliliğini vurgulamıştır(Aktaran: Church,1998 :3).

Bundan başka Hogan (1994)' te literatürü yeniden gözden geçirmiş ve literatürün kritiğini yapmıştır. En azından bazı uygun koşullar altında hangi kişilik eğiliminin bazı ferdi ve organizasyonel liderlik davranışlarını nasıl etkilediği, iş performansı ve sermaye hareketlerinde görülmüştür(Aktaran: Church,1998 :4).

Erişken, Telman (1990) ' a göre özellik kuramının temsilcilerinden olan Cattell'in, geliştirdiği 16 PF envanteri ile çeşitli meslek gruplarının kişilik profilini çıkarmıştır. Cattell, yönetici profilinin diğer meslek sahibi kişilerin profilinden farklı olduğunu belirtmektedir. El kitabında bahsi geçen psikolojik analize göre, yöneticilerde; (A+) yumuşak huylu olma, işbirliğine yanaşma, (B+) parlak ve işlek zihin yeteneği, (H+) cüretli ve atılgan olma , (N+) açıkgöz, kurnaz, egoist, (Q_1 +) deneyci , açık görüşlü , tecrübesi olmaya meyilli bir kişilik yapısı beklenen yöneticilik nitelikleri olarak ortaya konmaktadır (Aktaran: Hacımusaoğlu , 1990).

Church (1998) ' e göre dönüşümcü liderlik tarzıyla, kişilik özellikleri

arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmanın bulgularına göre, kavramsal düşünme (conceptual thinking), değişikliğe açık olma (change oriented), ikna edebilme (persuasive) ve amaç oluşturabilme (establishing purpose) özelliklerini taşıyan yöneticiler "dönüşümcü liderlik" tarzıyla kuvvetli ilişki göstermektedirler (Aktaran: Zel ,2001;154).

Bireylerin yaptıkları işi başarabileceklerine dair kendilerine olan güvenleri(self efficacy) ile 5 temel kişilik boyutu(Big five factor) arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırma sonucunda, "duygusal istikrar" boyutu ile "özgüven" arasında olumsuz yönde bir korelâsyon tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra "açık olma(openness)" ile "özgüven" arasında herhangi bir şekilde ilişki tespit edilememiştir. Kalan üç kişilik boyutu (dışa dönük olma, uyumlu olma ve vicdan sahibi olma) ile "özgüven" arasında ise olumlu yönde ilişki tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle, bu boyutlardaki özellikleri kuvvetli olan bireylerin yaptıkları işi başaracaklarına dair kendilerine olan özgüvenleri de kuvvetli olmaktadır(Thoms, 1996:356).

Buraya kadar ki anlatımlarda da görüldüğü üzere, liderlik konusunda yapılan çalışmaların, liderin kişisel özellikleri, bilgi, beceri, yeterlik veya olgunluk düzeyleri ve koşulların uygunluğu gibi çok sayıda değişkenin işe koşulduğu çözümlemelere yöneldiği görülmektedir. Bu yönelimin en önemli sonucu liderlerin yetiştirilebileceği düşüncesinin ve buna uygun programların geliştirilebileceği anlayışının egemen olmasıdır. Çünkü diğer örgütlerde olduğu gibi, Milli Eğitim Örgütünün temel taşı olan okullarda da, okul müdürünün, diğer yöneticilerin ve öğretmenlerin etkin katılımlarının sağlanması, çağdaş okul düşüncesinin, yenileşmenin ve okulların gelecekteki görüntüsünü şimdiden belirgin kılmanın en önemli gereği olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu bağlamda, karizmatik, dönüşümcü, etkileşimci ve vizyoner liderlik yaklaşımlarının kuram ve uygulama boyutunda çağdaş okul liderliği açısından kapsamlı, uygulanabilir sonuçlar çıkarılabilecek özelliklerle bütünleştikleri anlaşılmaktadır (Sabancı,2005:31).

Peki, eğitim örgütlerinde ortaöğretim kurumlarının yöneticileri hangi kişilik özelliklerine sahiptir? Sahip oldukları kişilik özellikleriyle liderlik stilleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Bu çalışmada okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile sahip oldukları kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı sorusunun cevabı aranacaktır. Lider tarzları ve sahip oldukları kişilik özellikleri arasında çıkacak olan ilişkiler, liderlik ve kişilik alanlarında yapılan diğer çalışmalara yeni bir boyut kazandıracaktır. Yeni bir bakış açısı ortaya konacak ve var olan bir boşluk doldurulacaktır.

1.2.Problem Cümlesi:

Ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin kendi okullarında gösterdikleri liderlik stilleri ile bireysel kişilik davranışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Ayrıca, yöneticiler;

a) Eğitim durumu
b) Mesleki kıdem
c) Yaş

Değişkenlerine göre gruplandırıldığında gruplar arasında anlamlı bir görüş farkı var mıdır?

1.3. Alt Problemler:

Yukarıda belirtilen temel problemin test edilebilmesi için, problemi oluşturan öğeler dikkate alınarak, alt problemler aşağıdaki biçimde sıralanmış ve istatistikî çözümler ve sonuçlar bu sıra içinde ele alınmıştır.

1. Okul yöneticileri okul içerisinde;
1.1. Öğretmen ve yönetici gruplarının algılarına göre,
1.2. Mesleki kıdem gruplarının algılarına göre,
1.3. Farklı eğitim durumuna sahip grupların algılarına göre,
1.4. Farklı cinsiyet gruplarının algılarına göre

dönüşümcü liderlik stili (Transformational leadership style) göstermekte midir? Bu konuda grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Okul yöneticileri okul içerisinde;

2.1. Öğretmen ve yönetici gruplarının algılarına göre,

2.2. Mesleki kıdem gruplarının algılarına göre,

2.3. Farklı eğitim durumuna sahip grupların algılarına göre,

2.4. Farklı cinsiyet gruplarının algılarına göre

etkileşimci liderlik stili (Transactional leadership style) göstermekte midir? Bu konuda grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Okul yöneticileri hangi tip kişilik özelliklerine sahiptir? Yöneticilerin kişilik özellikleri;

3.1. Farklı yaş gruplarının algılarına,

3.2. Mesleki kıdem gruplarının algılarına,

3.3. Farklı eğitim durumuna sahip grupların algılarına,

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Okul yöneticilerinin okul içerisinde gösterdikleri liderlik stili ile bireysel kişilik davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi:

Bu araştırmada, ilk ve orta öğretim kurumları yöneticilerinin işlevlerini yerine getirirken, sahip oldukları liderlik stilleri ile kişilik özellikleri arasında var olan ilişkiler, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine dayanılarak değerlendirilecektir. Araştırma sonucunda ulaşılan verilerden yararlanarak:

Okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken gösterdikleri liderlik özellikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler ortaya konacak, yönetici davranışları ile yöneticilerin çevre ile etkileşimi üzerinde önemli bir etkileri olduğu düşünülen kişilik özelliklerinin arasında ki ilişki ilk ve orta öğretim kurumlarına yönetici yetiştirilmesi sırasında göz önünde bulundurularak daha etkin olarak

kullanılması konusunda bilgi sahibi olunacaktır.

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler daha önce ülkemizde araştırılmamış olup, bu çalışma ile bu alanda var olan boşluk doldurulmaya çalışılarak, yeni bir bakış açısı ortaya konacak ve diğer çalışmalara ışık tutması sağlanacaktır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan, M.E.B tarafından okul yöneticilerine uygulanan hizmet içi eğitimlerde ve ortaya konan politikalarda faydalanılacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar:

Bu araştırmada şu temel sayıltılardan hareket edilmiştir.

1. Araştırma da kullanılan iki ölçme aracı (16 kişilik faktörü envanteri ve çoklu faktör liderlik envanteri) , yöneticiler hakkında kişilik özellikleri ve liderlik tarzlarını saptamak için yeterli ölçme araçlarıdır.

2. Okul yöneticileri ve öğretmenler, araştırma aracına objektif olarak cevap vermişlerdir.

3. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik özellikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler saptanabilir.

1.6. Kapsam ve Sınırlılıklar:

1. Bu araştırma 2004–2005 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın merkez ilçelerinde bulunan ilk ve orta öğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerle ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma, araştırma aracında bulunan liderlik stilleri ve kişilik

özellikleri alanlarında bulunan maddeler ile sınırlıdır.

3. Bu araştırma, okul yöneticileri ve öğretmenlerin araştırma aracına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

4. Araştırma örneklem açısından Ankara ili merkez ilçelerinde ki özel ve resmi liselerde görev yapan müdür ve öğretmenlerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar:

Kişilik: İnsan yapısının, duygusal durumunun, davranış biçimlerinin, ilgilerinin ve diğer psikolojik özelliklerinin en karakteristik ve orijinal bütünüdür(Baltaş ve Baltaş, 2000:41). Başka bir deyişle kişilik bireyi diğer bireylerden ayırt eden, tutarlı olarak sergilenen, bireye özgü özellikler bütünüdür(Aydın,2002:111).

Kişilik özellikleri: Kişinin duygusal ve toplumsal davranışlarına etki eden ve kişilik ayrılıklarına yol açan sürekli niteliklerdir(Öncül,2000:702).

Eğitim yönetimi: Eğitim yönetimi eğitim örgütlerini saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır(Taymaz.2000:29).

Eğitim yöneticisi: Eğitim yöneticisi hem işlenen insan gücü kaynağı olarak öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesi, hem de işleyen insan gücü kaynağı olarak öğretmenin etkili bir şekilde çalıştırılması ve hizmet içinde yetiştirilmesi için uygun bir örgütsel iklimi sağlaması beklenen kişidir(Çelik, 2000:29).

Lider: Bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır (Eren, 1993: 286).

Transformasyonel Lider: Transformasyonel liderler, astlarını veya izleyicileri, onların tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak ve kendilerine olan

güvenlerini artırarak onlardan normal olarak beklenenden daha fazla sonuç almayı hedefleyerek motive ederler. Böylece, örgüt üyeleri görevlerinin öneminin daha çok farkına varmakta, örgütsel görevleri uğruna kendi bireysel çıkarlarının üstüne çıkmalarına yardımcı olunarak değiştirilmiş olmaktadırlar. Bu havayı ve değişimi sağlayan ve böylece organizasyonda reform ve yenilik başlatan kimselere transformasyonel lider adı verilmektedir(Eren, 1993:313).

Transaksiyonel Lider: Transaksiyonel liderler, çalışanların geçmişten süregelen faaliyetlerini daha etkin ve verimli kılmak veya iyileştirmek suretiyle iş yapma ve yaptırma yolunu seçmektedirler. Transaksiyonel liderlik biçiminde davranış sergileyen yöneticiler yetkilerini çalışanları ödüllendirmeyi, daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanırlar(Eren, 1993:313).

Cattell ‘ in Kişilik Envanterinde Yer Alan Kişilik Faktörleri:

(A) Faktör Sembolü

Yüksek Puan

Sosyal, Sıcak, Uyumlu bir kişilik yapısıdır.

Düşük Puan

Soğuk, Kavgacı, Şüpheci bir kişilik yapısıdır.

(B) Faktör Sembolü

Yüksek Puan

Zeki, Kıvrak, Soyut bir kişilik yapısıdır.

Düşük Puan

Durgun Zekâ, Somut Düşünce bir kişilik yapısıdır.

(G) Faktör Sembolü

Yüksek Puan

Kararlı, Sorumlu, Olgun bir kişilik yapısıdır.

Düşük Puan

Kararsız, Sabırsız, Güven Vermeyen bir kişilik yapısıdır.

(H) Faktör Sembolü

Yüksek Puan

Maceracı, Dışadönük, Gözü pek bir kişilik yapısıdır.

Düşük Puan

Utangaç, Dikkatli, Çekingen bir kişilik yapısıdır.

(I) Faktör Sembolü

Yüksek Puan

Hassas, Hayalci, Yardım Alan bir kişilik yapısıdır.

Düşük Puan

Gerçekçi, Kendine Güvenen, Rasyonel bir kişilik yapısıdır.

(N) Faktör Sembolü

Yüksek Puan

Uyanık , Hesaplı, İç görülü bir kişilik yapısıdır.

Düşük Puan

Natürel, Duygulu, İddiasız bir kişilik yapısıdır.

(Q_1) Faktör Sembolü

Yüksek Puan

Değişikliğe Açık, Radikal bir kişilik yapısıdır.

Düşük Puan

Geleneklere Bağlı, Sabırlı bir kişilik yapısıdır.

(Q_3) Faktör Sembolü

Yüksek Puan

İleriyi Gören, Kontrollü, Gerçekçi bir kişilik yapısıdır.

Düşük Puan

Görüşlerine güvensiz, Kontrolsüz bir kişilik yapısıdır.

BÖLÜM 2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

YÖNETİM VE LİDERLİK

2.1.Yönetim:

Örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarına ilişkin kavram ,ilke , teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüne yönetim denilmektedir(İlgar,2000:35).

Klasik örgüt kuramı açısından yönetim, örgütün sahip olduğu kaynakları (insan, para, altyapı, teknoloji, bilgi vb.) belli kurallara uygun biçimde sağlayıp kullanarak örgüt amaçlarını gerçekleştirme sürecidir. Çağcıl yaklaşımlarda ise örgütlerin yönetimi, sadece örgütün gözle görülen kaynaklarının yönetimi olarak anlaşılmayıp aynı zamanda örgütün ve üyelerin anlam dünyasının da yönetimi biçiminde algılanmaktadır. Bu durum, örgütsel rasyonelliğe alternatif bir bakış açısını yansıtmaktadır. Yönetimin özünde otorite, emir verme, rasyonellik, kurallar, prosedürler, kontrol vb. konular yer aldığı halde liderliğin özünde temelde, yaratıcılık, belirsizliklerle baş etme, risk alma, duygusallık, değerler, meydan okuma gibi konular öne çıkmakta; esas itibariyle de insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak etkileyip yönlendirebilme konusu önem kazanmaktadır. Bu durum, liderin yöneticiden farklı bazı özellik, yeterlik ve güçlere sahip olmasını gerektirmektedir(Şişman,2002:18).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda yönetimin işlevleri aşağıda ki biçimde ifade edilmiştir:

- Yönetimin görevi insanları ortak performansı gösterebilir duruma getirmek, onların güçlü yanlarını etkili kılmak, zayıflıklarını da önemli olmaktan çıkarmaktır.
- Yönetim insanları ortak bir teşebbüste bütünleştirmekle uğraştığı için, kültürle

derinden ilgilidir. Yöneticilerin karşı karşıya oldukları temel güçlüklerden biri kendi gelenek, tarih ve kültürlerini yönetimin yapı taşlan olarak kullanılabilmektir.

- Her teşebbüs ortak amaçlara ve paylaşılan değerlere bağlılık gerektirir. Kuruluşun misyonu ortak bir görüşü sağlayacak kadar açık ve büyük olmalıdır.

- Kuruluşa varlık kazandıran amaçlar açık olmalı, herkesçe bilinmeli ve sürekli olarak yeniden doğrulanmalıdır. Yöneticilerin ilk işi de bu hedefler, değerler ve amaçlar üzerinde düşünmek, onları ortaya koymak ve örnek olmaktır.

- Her teşebbüs bir öğrenim ve eğitim kurumudur. Eğitim ve geliştirme her düzeyde teşebbüsün ayrılmaz bir parçası haline getirilmelidir.

- Her teşebbüs farklı beceri ve bilgileri olan ve çok çeşitli işler yapan kimselerden oluşur. Teşebbüs, iletişim ve bireysel sorumluluk üzerine inşa edilmelidir. Herkes başkalarına neler borçlu olduğu üzerine düşünmeli ve başkalarının bunu anlamasını sağlamalıdır.

- Performans, yönetimin ayrılmaz parçası olmalıdır. Performans değerlendirilmeli ve sürekli iyileştirilmelidir.

- Ticari bir kuruluş için sonuç, memnun bir müşteridir. Bir okulun elde ettiği sonuç da bir şeyler öğrenmiş ve öğrendiklerini işinde uygulayan bir mezundur.

Yönetici için en temel sorun daha önceden yapılanların nasıl daha verimli hale getirebileceğinin yanı sıra yeni ne yapması gerektiğini bilmektir. Yani yöneticinin başarılı olması için daha önceden yapılanları daha hızlı-daha ekonomik, daha iyi yapabilmesi yetmez yeni değerler doğrultusunda ne yapılması gerektiğini bulması gerekir.

İki binli yılların eşiğinde yönetimde gözlemlenen en önemli özelliklerden birisi yönetim kademelerinin azalması ve yerinden yönetimin önem kazanmasıdır. Bu

gün birçok işletme yönetim kademesini azaltma yoluna gitmekte ve kararların onların sonuçlarından en çok etkilenen kişi ve birimler tarafından alınmasına özen gösterilmektedir. Bu tür yönelimler, verimlilik ve etkililiği artırmada, işgörene daha fazla güvenme zorunluluğundan da kaynaklanmaktadır (Özden, 2002: 86–87).

Yönetici:

Peter Drucker'a göre yöneticilik, "her gün aynı istek ve bitmek tükenmek bilmez bir arzuyla yapılması gereken bir uğraştır"(Aktaran:İpbüken,2005:1).

Fındıkçı (1996) ' ya göre yöneticiliğin gerektirdiği bireysel özellikler, temelde yöneticinin rol ve görevlerini en iyi biçimde gerçekleştirmesine yöneliktir. Yöneticinin görevlerinin neler olduğu biçimindeki soru, Mintzberg tarafından yanıtlanmıştır. Mintzberg bu rolleri ve bunlara bağlı görevleri şu şekilde sıralar:

Kişisel roller: 1- Sembol ve temsil rolü: Resmi olarak birim ya da örgütü temsil etme. 2- Önderlik ve etkileşim rolü: Meslektaşlarıyla ve çalışanlarıyla çeşitli aktiviteler düzenleme. 3- Liderlik rolü: Çalışanları geliştirme, teşvik etme ve kuruma bağlılığı destekleme. 4- Bilgi toplama rolü: Görev alanıyla ilgili bilgileri toplama ve ilgili kişilere yansıtma. 5- Bilgi Yayma rolü: Gerekli öz bilgileri sağlama ve bunları ilgililere yayma. 6- Sözlü rolü: İç ve dış bağlantılar (kurum içi - kurum dışı) konusunda bilgi iletme rolü.

Karar verme rolleri: 7- Düzenleyici rolü: Kurum ya da birimindeki değişme ve eğitimlerle ilgili çalışmalar. 8- Sorun çözme ve arabulucu rolü: Çeşitli sorunları çözme ve gerilimleri azaltma. 9- Kaynakları dağıtma rolü: Uygun kaynakların sağlanması. 10- Görüşmeci rolü: Örgüt ve birimdeki yöneticilerin, çalışanların adına uzlaşmaya yönelik görüşmecilik rolü.

Yöneticinin rolleri; temelde yöneticinin otorite ve statüsünden gelen kişisel roller, bilgi sağlama ve yansıtmaya ilişkin iletişim rolleri ve işlerin gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesine ilişkin bilgi ve otoritesinden kaynaklanan karar verme rolleri

biçiminde ayrılmaktadır. Yöneticilerin temel işlerinin planlama, organize etme, liderlik yapma ve kontrol etme olduğu belirlenmiştir(Aktaran: Ünal.2000:47).

Yöneticilik ve liderlik:

Yönetici ve liderlik kavramları birbirine yakın görülmekle birlikte eş anlamlı sözcükler değildir. Yönetici başkaları adına çalışan, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için çaba harcayan, işleri planlayan, uygulatan ve sonuçları denetleyen kişidir. Lider ise bağlı bulunduğu grubun amaçlarım belirleyen ve bu amaçlar doğrultusunda grup üyelerini etkileyen ve davranışa yönelten kişidir. Lider, grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları, benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç etrafında faaliyete geçiren kimsedir. Yönetici ve lider arasındaki temel farkta bundan kaynaklanır. Yönetici başkalarının saptadığı (örneğin işverenin) amaçlara hizmet eder. Oysa lider amaçları kendi saptar. Yönetici çoğu kez başkaları tarafından o göreve getirilir. Oysa lider içinde bulunduğu gruptan doğar ve aynı grubu davranışa yöneltir. Bir önemli farklılık ta kullandıkları güçten kaynaklanır. Yönetici gücünü yasa, yönetmelik, tüzük gibi biçimsel yapıdan alır. Lider ise başkalarına iş yaptırma gücünü yasal yetkilerden değil, kişisel özelliklerden ve içinde bulunduğu koşullardan alır. (Sabuncuoğlu,1998:174).

Liderlik bizim zihnimizde yarattığımız ilk gerçeğimizdir. Eğer bu gerçeği iyi kavrayarak kendi değerlerimizi oluşturabilmişsek, ikinci adım olan yönetim kendiliğinden doğar. Ama liderlik olmadan etkili bir yönetim zemini yoktur, faaliyetler havada kalır. Liderlik neyin yapılması gerektiği üzerinde durur; yönetim, liderin amacının nasıl en etkili, biçimde gerçekleştirilebileceğini araştırır(Ünal,2000 :56).

Peter Drucker ve Warren Bennis ‘e göre ” Yöneticilik, işleri doğru dürüst yapmaktır. Liderlik ise, doğru olanı yapmaktır.”(Aktaran: Covey,2002:101).

Yönetim ve Liderlik birbirinden farklı kavramlardır. Yönetim insanları etkilemede formal /biçimsel gücüne güvenirken, liderlik sosyal etkileme sürecinden kaynaklanır(Keçecioğlu,2003:11).

KARŞILAŞTIRMALI YÖNETİCİLİK VE LİDERLİK ÖZELLİKLERİ

YÖNETİCİ	LİDER
Yönetir.	**Yönlendirir.**
Mevcut düzeni sürdürür.	**Yenilik** peşindedir.
Otoritesi **statü**sünden kaynaklanır.	Otoritesi **kendisi**ndendir.
Yetkileri kendisinde toplar.	**Astlarını yetkilendirir.**
İtaati vurgular.	**Katılım**ı vurgular.
Planlara aşırı bağlıdır.	**Alternatif** yaklaşımlara açıktır.
Belirlenmiş amaçlara hizmet eder.	**Yeni amaçlar** ortaya atar.
İşi **doğru yapar.**	**Doğru işi** yapar
Kontrolü vurgular	**Güven**i esas alır.

Tablo1: Karşılaştırmalı yöneticilik ve liderlik özellikleri

(Özden,2002:98).

Tablo2: Yöneticilik ve liderlik arasındaki temel ayırımlar

Bennis (1989) yönetici ve lider arasındaki temel ayrımları aşağıdaki biçimde belirtmiştir(Keçecioğlu,2003:12).

Yönetici	**Lider**
İdarecidir.	Yenilikçidir.
Tekrarcıdır.	Orjinaldir.
Devam ettiricidir.	Geliştiricidir.
Sistem ve yapılar üzerinde odaklanır.	İnsanlar üzerinde odaklanır.
Denetime güvenir.	Dürüsttür, doğruluğa güvenir.
Kısa vadeli görüşe sahiptir.	Uzun vadeli perspektife sahiptir.
Nasıl ve ne zaman *biçiminde* soru sorar.	Neden ve niçin soruları önemlidir
Her zaman gözlerini tabanda gezdirir.	Gözlerini yatay düzlemde gezdirir.
Klasik anlamda "iyi" askerdir.	Kendisidir.
Düşünceleri doğrudur.	Doğru düşüncededir.
Mevcut durumu kabul eder.	Mevcut duruma kafa tutar.

Karamürsel (1997: 76) ‘ e göre günümüzde her yöneticinin aynı zamanda lider olması gerektiği anlayışı iş hayatında "yönetici-lider" kavramını doğurmuştur. Yöneticilerin yönetmesi gerekiyorsa, liderin de yönlendirmesi gerekir. Lider farklılıkların yönetilmesi, birleştiricilik, insanlara heyecan ve şevk verme gibi davranış özelliklerine sahiptir. Astların gelişmesini destekleme ise en belirgin liderlik özelliğidir(Aktaran: Ünal,2000: 58).

2.2. LİDERLİK:

Liderlik, belirli şartlar altında belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir(Koçel,1998:423).

Liderlik, hedeflenen amaçlara u1aşmak için, örgütün diğer elemanlarını etkileme, motive etme ve yönlendirme yeteneğidir(Black,2000,402).

20. yy. da liderlik konusunda pek çok çalışmalar yapılmış liderliğe çok farklı tanımlamalar getirilmiştir.

“1948- Liderlik, grup üyeleri ile onların gereksinimlerini karşılayacak tüm araçları kontrol altında tutan kişi arasındaki işlevsel bir ilişkidir.

I.Knickerbocker

1950- Liderlik, amaçların oluşturulması ve gerçekleştirilmesi için grubu etkileme sürecidir

R. M. Stogdill

1955- Liderlik, ortak bir amacı başarmak için insanları etkilemektir’

H. Koontz 8L C.O’Donnell

1960- Liderlik, grup amaçlarını gönüllü olarak gerçekleştirmek için insanları etkileme eylemidir. G. Terry

1964- Liderlik, örgütsel amaçlara ve hedeflere ulaşmak için yeni bir yapı ve süreç başlatmaktır.

J. Lipham

1968 Liderlik, yetki kullanarak, kararlar alabilmektir.

R. Dubin

1974- Liderlik tanımları on başlıkta toplanmıştır.

1. Grup süreçlerinin odak noktası olarak, liderlik.
2. Kişilik ve etkileri olarak, liderlik
3. Uyma ve izlemeye ikna etme sanatı olarak, liderlik.
4. Etkinin kullanılması olarak, liderlik.
5. Eylem ve davranış olarak, liderlik.
6. İnancı biçimlendirme olarak, liderlik.
7. Amaçları başarmanın bir aracı olarak, liderlik.
8. Etkileşimin etkisi olarak, liderlik
9. Farklılaşan bir rol olarak, liderlik.
10. Başlatıcılık olarak, liderlik.

R.M. Stodgill

1978- Liderlik, örgüt üyelerini örgütün rutin yönelimlerine mekanik bir uyum sağlamanın ötesinde, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır

D. Katz 8L R.L. Kahn
(Aktaran: Erçetin ,2000).

Bu tanımlamalarda ki farklılıklar liderliğin geniş ve çok boyutlu bir kavram olmasından kaynaklanmaktadır.

Yapılan liderlik tanımlarında asıl olarak vurgulanan ve verilmek istenen mesaj ortaktır; bu da, "Liderliğin, kendine atfedilen bazı özellikleri ile grupla etkileşmesi ve yapıyı harekete geçirmesidir." Bir başka deyişle birey ya da grup davranışını etkileme ve yönlendirme çabaları liderlik olgusunun özünde yer almaktadır(Eraslan,2004:4).

Liderlik temelde 4 boyutlu bir yaklaşımı içermektedir.

Birinci boyut liderin kendisidir. İkinci boyut liderin karşısındaki kişiler, takımlar, gruplar veya örgüt olmaktadır. Bir bakıma alıcı-verici ortam sağlanmaktadır. Üçüncü boyut örgüt içi ve dışı koşullardır. Örgüt içindeki müşterilerimiz, kültürümüz, değerlerimiz, iklimimiz, örgüt dışında ise paydaşlarımız. Ve son olarak bunların zamansal yansımalarıdır(Keçecioğlu,2003:9).

Yıldırım (1995:438)' e göre liderlik değişimi anlamak onu yönetmek için gerekli koşuldur ama yeterli değildir. Bunu gerçekleştirecek yöneticilerin liderlik vasfına sahip olmaları gerekir. Her yönetici iyi lider değildir. Değişim ve liderlik arasındaki ilişkiyi görebilmek için liderliği tanımlamak yeterlidir. İyi bir liderde bulunması gereken üç özellik vardır: 1) Vizyon 2) İkna yeteneği 3) motive edebilme yeteneği. Yani lider bir vizyon sahibidir. Varılması gereken noktayı bilir. Sonra insanları bu vizyon altında birleştirir. Onları bu doğrultuda düşünüp davranmaya ikna eder. Büyük amaçlar büyük çabaları gerektirir. Bu nedenle insanların başlangıçta ikna edilmeleri yeterli değildir. Yürünmesi gereken uzun yolda sürekli motive edilmeleri gerekir. Aksi halde heyecan kısa vadede söner ve vizyonu gerçekleştirmek mümkün olmaz (Aktaran : Ünal,2000:52).

Tanımlar incelendiğinde liderliğin daha çok etkileme süreci ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Birçok araştırmacıya göre liderlik, amaçlara ulaşmak için çaba gösteren birey ve grup eylemlerini etkileme sürecidir (Davis, 1997.48).

Yukl liderliği görevler, rol ilişkileri, birbirini etkileme kalıpları ve bireysel ilişkiler açısından değerlendirmiştir. Bass da Yukl'a benzer ifadelerle liderliği grup süreçleri açısından ele alarak, örgütsel yapının harekete geçirilmesini vurgulamıştır. Bennis liderliği vizyonlara yol göstericilik yapma, his, hırs ve tutkunun bileşimi, kendini tanıma, dürüstlük, doğruluk, meraklı ve cesaretli olmak açısından incelemiştir (Keçecioğlu, 1998:214).

2.3.LİDERLİK YAKLAŞIMLARI:

2.3.1.Özellik Yaklaşımları:

"Özellik Yaklaşımları" kapsamındaki çalışmaların ilkinin, Thomas Carlyle (1795–1881) tarafından yapıldığı söylenebilir. Carlyle, özeğinde bazı kişilerin lider olarak doğdukları ve insanlık tarihini etkiledikleri savının yer aldığı "The Great Man in History" kavramını tartışmaya açmıştır. Bu sav, 1800'lü yıllarda gelişen, sosyal, politik olaylar nedeniyle ve en uygun olanın yaşamını sürdürebileceği düşüncesini içeren "Sosyal Darwinizm" gibi, diğer felsefi yaklaşımların etkisiyle desteklenmiştir(Erçetin , 2000:27).

Daha sonraki yıllarda yapılan bazı çalışmalar, "Özellik Yaklaşımları"nın gelişmesine katkıda bulunmuştur. Stogdill tarafından ilki 1948'de yapılan araştırmada, daha evvel belirlenen yaklaşık 300 özellik yeniden gözden geçirilmiş, gruplandırılmış ve sınanmıştır. Ulaşılan bulgulardan, liderlerin bu özelliklerden bazılarına sahip olmalarına rağmen, özelliklerin tümünün bir insanın liderlik potansiyeline, liderlik yapabileceğine ilişkin kesin göstergeler olmadığı sonucuna varılmıştır.

Özellik yaklaşımında liderliklerin;

- Zekâ
- Hitabet yeteneği
- Bireyler arası ilişkilerde hitabet yeteneği

- Güven verme veya güvenilir olma
- Girişimcilik ve riski göze alma
- Cesaret ve kendine güven

Olarak belirlenen kişilik özelliklerinin önemi tartışılmıştır(Eren,1998:348).

Liderlikte özellikler yaklaşımı paralelinde yapılan çalışmalarda varılmak istenen nokta; bazı insanların doğal liderler olduğu ve bu doğal liderleri başkalarından ayıran fiziksel karekteristiklere ve kabiliyetlere sahip oldukları düşüncesidir (Yukl, 1994:178). Bu amaçla 1920–1950 yıllarında geliştirilen psikolojik testler ile liderin sahip olduğu özellikler bulunmaya çalışılmıştır (Yukl, 1994:183).

Stogdill ' in belirlediği özellikleri sınayan Mann, sadece zekâyla liderlik arasında bir ilişki olduğu, diğer özellikler için bunun pek de geçerli olmadığı bulgusuna ulaşmış ve bu konuda araştırmacıları uyarmıştır. Stogdill, 1974' de yaptığı. ikinci araştırmada daha önce gruplandırdığı özellikleri sınamış ve başarılı liderlerde en sık gözlenen nitelikleri, özellik ve beceri olarak yeniden gruplandırmıştır (Akt: Erçetin ,2000:29).

1980'li yıllarda, liderlerin kişilik özellikleri yeniden araştırmacıların ilgi odağı olmaya başlamıştır(Erçetin:1997).

Örneğin, 1983'de Kenny ve Zaccaro özellik yaklaşımlarıyla ilgili verilerin yanlış analiz edilmiş olabileceğini ileri sürerek, yeni istatistiksel teknikleri eski verilere uygulamışlardır. Ulaştıkları bulgular daha önce belirlenen özelliklerin liderlerin davranışlarının büyük bir çoğunluğuna atfedilebileceği savını ileri sürmüşlerdir (Alliger: 1986). Ancak, seçtikleri yöntem gereği, belirli özellikleri "birer birer alıp sınamadıkları" gerekçesiyle savları eleştirilmiştir. Lord, Vader ve Alliger 1986'da, daha önce özellikleri belirlemek amacıyla kullanılan ölçeklere madde analizi uygulayarak, bazı düzeltmeler yapmışlardır. Bu düzeltmeler sonucu, konuyla ilgili araştırma yapanları, Stogdill ve Mann'ın bulgularını, algılanan liderlik yetenekleri ve özellikler arasındaki bir ilişki olarak değil de liderin etkililiği ve özellikler arasında

bir ilişki biçiminde yanlış yorumladıkları için eleştirmişlerdir. Ayrıca, Mann'ın verilerinin yeniden analizinde ulaştıkları bulguları daha sonra yapılan bazı araştırmaların bulgularıyla ilişkilendirerek; liderin, kişilik özellikleri ile onların lider olarak algılanmaları arasında, yüksek düzeyde ve tutarlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır(Kreitner, R & A. Kniciki 1995),(Kouzes, J & B. Posner1993).

Erişken, Telman (1990) ‘ a göre özellik kuramının temsilcilerinden olan Cattell ‘in , geliştirdiği 16 PF envanteri ile çeşitli meslek gruplarının kişilik profilini çıkarmıştır. Cattell , yönetici profilinin diğer meslek sahibi kişilerin profilinden farklı olduğunu belirtmektedir. El kitabında bahsi geçen psikolojik analize göre, yöneticilerde; (A+) yumuşak huylu olma, işbirliğine yanaşma, (B+) parlak ve işlek zihin yeteneği, (H+) cüretli ve atılgan olma , (N+) açıkgöz , kurnaz, egoist, (Q_1+) deneyci , açık görüşlü , tecrübesi olmaya meyilli bir kişilik yapısı beklenen yöneticilik nitelikleri olarak ortaya konmaktadır (Aktaran: Hacımusaoğlu , 1990).

Church (1998) ‘ e göre dönüşümcü liderlik tarzıyla, kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri inceleyen bir araştırmanın bulgularına göre, kavramsal düşünme (conceptual thinking), değişikliğe açık olma (change oriented), ikna edebilme (persuasive) ve amaç oluşturabilme (establishing purpose) özelliklerini taşıyan yöneticiler "dönüşümcü liderlik" tarzıyla kuvvetli ilişki göstermektedirler (aktaran: Zel ,2001;154).

İnsanların birçok ortak yönü olmakla birlikte, aralarında önemli farklılıklar vardır. Kişisel farklılıkların bulunması, yönetim açısından, çalışanların farklı biçimde motive edilmesi, yönetilmesini gerektirir. Eğer kişisel farklılıklar olmasaydı, standart bir yönetim biçimi benimsemek ve çalışanları bu standartların asgari yorumu ile yönetmek mümkün olabilirdi (Dinçer, 1996:290).

Liderler dağınık-düzenli, genç-yaşlı, erkek-kadın olarak her durumda ortaya çıkabilir, bununla beraber hepsinin aşağıdaki ortak özelliklere sahiptir (Bennis, 1994:40);

- Liderliğin en temel bileşeni yönlendirici vizyondur. Lider yapmak istediklerini bilmektedir ve karşısına çıkacak başarısızlık ve engelleri aşacak güce de sahiptir.

- Liderliğin ikinci temel bileşeni ihtiras duygusudur. Lider yaptığı işi sever ve onu yapmaktan mutluluk duyarsa ihtirasını açığa vurur ve diğer insanlara da umut ve ilham verir.

- Liderliğin son bileşeni de dürüstlüktür. Dürüstlüğün üç esas boyutu ise doğruluk, olgunluk ve öz bilgidir.

İnsanlar kuvvetli ve zayıf yanlarını tanımadıkça, ne istediğini ve niçin istediğini bilmedikçe başarılı olamazlar. Bu açıdan lider asla kendine ve özellikle kendi hakkında yalan söylemez, kuvvetli yanlarının olduğu kadar zayıf yönlerini de bilir ve bunları yerli yerince ele alır. Doğruluk ise öz bilginin anahtarıdır. Doğruluğun temeli düşünce ve eylemde içtenliktir. Liderliğin diğer iki bileşeni ise merak ve risk almadır. Lider her şeyi merak eder ve öğrenmek ister, risk almayı sever, başarısızlıklar onu endişeye düşürmez, hatalarını kabul eder ve onlardan bir şeyler öğreneceğini bilir (Bennis, 1994: 41).

1980–1987 yılları arasında Kouzes ve Posner ABD'de yaklaşık 10.000 yöneticiyle yaptığı araştırma sonucunda izleyicilerin liderden beklediklerinin doğruluk, kabiliyet ileri görüşlülük ve ilham vericilik olduğunu ortaya çıkarmışlardır. (Posner and Kouzes, 1987: 133–137).

Thomas Cronin de lideri ''Paylaşılmış amaçları gerçekleştirmek için insanları harekete geçirme konusunu bilen kişiler olarak'' tarif etmiş ve liderliği oluşturan unsurları kabiliyet (skill), özellik (quality) ve davranış biçimi (style) olarak belirtmiştir. Yazara göre, kabiliyet insanın bir işi iyi yapmak konusundaki kapasitesidir. Birçok liderin canlandırmak, koalisyon oluşturmak, strateji belirlemek gibi, insanlarla ilişki kurma kabiliyeti vardır ve bunlar test edilip öğrenilebilen

kavramlardır. Ancak kabiliyet, liderliğin başarısı için tek başına yeterli değildir. Bir kişinin liderlikteki davranış biçimi (style) de önemlidir. Liderin davranış biçimi demokratik, otokratik, empatik, ilişki kurulmaz, saldırgan-pasif, merkezci veya ademi-merkeziyetçi olabilir. Bu değişik davranış biçimleri değişik durumlarda çalışabilir. Ancak liderin davranış biçimini belirleyen en önemli unsur onun sahip olduğu özellikleridir. Bu özellikleri de şu şekilde sıralayabiliriz (Cronin, 1993:7–25).

- Kendine güven,
- Vizyon,
- Akıl, tecrübe, adalet,
- Öğrenme (kendini geliştirme),
- Moral inşa edici, motive edici,
- Heyecan, cesaret, enerjik olma,
- Dürüstlük,
- Risk alan,
- İlişki kurma ve dinleme kabiliyeti olan,
- Güç ve otorite arasındaki dengeyi iyi kuran,
- Amaçlara ve sonuçlara gitmek için konsantre olmasını bilmektir.

Özellik yaklaşımları, bütünde değerlendirildiğinde şunlar söylenebilir:

Bazı kişilik özellikleri ile kişilerin lider olarak algılanmaları arasında bir ilişki söz konusudur. Ancak bu ilişki, durum, görev, zaman vb. değişkenler göz önüne alınarak dikkatle değerlendirilmeli ve sadece özelliklere dayalı olarak liderlik gibi karmaşık bir sürecin açıklanamayacağı bilinmelidir.

"Özellik Yaklaşımları"nı zenginleştiren, geliştiren, araştırmaların bulgularında liderlik eğitiminde, durum, görev, zaman vb. değişkenler göz önüne alınarak yararlanmak olasıdır(Erçetin .2000:31).

Yapılan araştırmalarda bazen etkin liderlerin aynı özellikleri taşımadıkları belirlenmiş bazen grup üyeleri arasında liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanlar bulunduğu halde bunların lider olarak ortaya çıkmadıkları gözlenmiştir. Bu

nedenle, liderlik sürecinin tam olarak anlaşılabilmesi için başka değişkenlere de bakılması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Koçel, 1998: 345).

2.3.2.Davranışsal Yaklaşımlar:

Davranışsal yaklaşımlar kapsamında, yer alan çalışmalar, daha çok liderin davranışları, davranışların bir örüntüsü olarak liderlik biçemleri ve bunların grup üzerindeki olası etkileri üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bunlar için en çok tanınanlar, Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi-Sosyal Araştırmalar Enstitüsü'nün araştırmalarıdır(Erçetin .2000:31).

Davranış teorilerinde araştırmacılar temel olarak iki liderlik biçimi üzerinde durmuşlardır. Bunlar; göreve dönük liderlik tarzı ve insana dönük liderlik tarzıdır. Yapılan çalışmalarda insana dönük liderliğin daha başarılı olduğu hipotezi doğrulanmış, buna rağmen net bir sonuca ulaşılmamıştır (DERELİ, 1982: 238).

2.3.3.Ohio State Araştırmaları:

Bin dokuz yüz ellili yıllarda gerçekleştirilen araştırmalarda lider davranışları, bunların bir örüntüsü olarak, liderlik biçeminin grup üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar, başlangıçta 9 grupta sınıflandırdıkları yaklaşık 1800 liderlik davranışını, çalışmaların sonucunda **yapıyı kurma** ve **anlayış gösterme** olarak iki bağımsız boyutta tanımlamışlardır.

Yapıyı kurma; yetki, görev ve sorumlulukları tanımlama, örgütleme, kadrolama; iletişim kanallarını oluşturma ve grubun işle ilgili performansını değerlendirme vb. davranışları kapsamaktadır (Gutknecht,D. B. & I. R. Miller1990).

Anlayış gösterme; Güven, karşılıklı saygı, arkadaşlık, destek ve grup üyelerinin çeşitli gereksinimlerine ilgi gösterme davranışlarını ifade etmektedir. Araştırmacılar, yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutlarında tanımlanan davranışların en yüksek düzeyde gösterildiği liderlik biçemini, liderin etkililiği ve grubun performansı açısından en uygun denge noktası olarak belirlemişlerdir.

2.3.4.Michigan Araştırmaları:

Likert ' in yönetiminde gerçekleştirilen bu araştırmaların amacı, grubun performansını ve güvenliğini artırmakta en etkili liderlik davranışını belirlemek olmuştur. Liderler ve izleyiciler, yöneticiler ve astlarla yapılan görüşmelere dayalı olarak elde edilen verilerin analizi sonucu, iş ve birey merkezli olmak üzere iki temel liderlik davranışı tanımlanmıştır (Hanson, E. M. 1990).

İş merkezli davranış; Liderin ya da yöneticinin dikkati, daha çok, izleyenlerin ya da astların yaptığı işe, işin başarılmasına yoğunlaşmıştır. Bu nedenle iş merkezli lider davranışı, yakın denetim, iş performansının değerlendirilmesi, makam ve ceza gücünün göstergesi olan eylemleri ifade etmektedir.

Birey merkezli davranış; Lider ya da yönetici, izleyenler ya da astlarıyla, "insan" olarak ilgilenir. Onların gereksinimlerini, kişisel gelişimlerini, refahlarını sağlayacak davranışları tercih eder. Bu çalışmalarda, en uygun liderlik biçemi, iş ve birey merkezli, davranışların en yüksek düzeyde gösterildiği denge noktasıdır. Her iki araştırma, değişik zamanlarda, değişik kültürel ve örgütsel ortamlarda, benzer çalışmaların yapılmasında esin kaynağı olmuş; bu çalışmalar hem "Davranışsal Yaklaşımları" geliştirmiş, liderlik alanına yeni kuramlar kazandırmıştır.

"Davranışsal Yaklaşımlar " ın iki önemli araştırması ve sonuçları şöyle değerlendirilebilir:

İki önemli araştırmada da **yapıyı kurma/iş merkezli davranış** ile **anlayış gösterme / birey merkezli davranış** olmak üzere iki temel liderlik davranışı, bu davranışların bir örüntüsü olarak, liderlik biçemi tanımlanmıştır. Oysa liderlik davranışları sadece iki boyutlu sınırlandırılamayacak kadar karmaşık ve çok boyutludur.

Her iki araştırmada da evrensel olarak en etkili olduğu kabul edilebileceği düşünülen bir liderlik biçemi önerilmektedir. Oysa modern toplumlar ve örgütler göz önüne alındığında böyle bir önerinin pek de geçerli olmadığı söylenebilir.

Her iki araştırmanın desenlenmesine ilişkin bir kısım tartışmalar söz konusudur. Bu tartışmalarda en çok vurgulanan nokta, örgütsel kapasite, teknoloji, kültür, iklim vb. durumsal değişkenlerin dikkate alınmamasıdır. Sonuçlara bu sınırlılıklarla değerlendirilmelidir. Çalışmalar, bazı liderlik davranışlarının grup üzerindeki olası etkilerini tartışmaya açması ve sınırlı da olsa sağladığı ipuçlarından yararlanılabilir olması açısından önemlidir(Erçetin .2000:35).

2.4.DURUMSAL YAKLAŞIMLAR:

Durumsallık yaklaşımının temel tezi, en iyi liderin davranış biçimini koşullara, gruba ve kişisel özelliklerine uydurabilen lider olduğudur(Serinkan,2005:89). Sabuncuoğlu (1998:179) 'na göre ise durumsallık yaklaşımının genel varsayımı değişik koşulların değişik liderlik tarzları gerektirdiğidir. Lider ortamın özellik ve gereksinimlerine göre ortaya çıkar. Bireysel özellikler göz önüne alınmaz. Sadece ortamsal özellikler söz konusudur. Bu kurama göre lider, işin durumuna göre çeşitli davranış biçimleri göstererek çalışanları güdülemeye ve onları başarılı olmaya yöneltir.

Fiedler 1967 yılında liderliği; Grup üyelerinin işlerini koordine etme ve yönetmede liderin takınacağı davranış biçimi olarak tarif etmiştir (ROST, 1993: 56).

Durumsal yaklaşımlar kapsamında değerlendirilebilecek çalışmalar, etkili liderliğin,

a) İzleyenlerin

b) Liderin özelliklerinin

c) Liderlik biçeminin

d) Liderin içinde bulunduğu durumun bir fonksiyonu olduğu görüşünü içermektedir(Erçetin .2000:36).

Durumsal koşullara bağlı olarak değişen liderlik biçimlerinde dikkate alınması gereken diğer bir husus da önderin sadece kişisel yetenek ve becerileri değil,

aynı zamanda iş yapmış olduğu kademe, seviye veya mevkiinin özellikleridir. Bu özellikler liderin bu kademedeki rol ve davranışlarını, başarı için ondan beklenen kişisel özellik ve nitelikleri değiştirmektedir. Diğer bir deyimle, liderin sahip olması gereken kişisel özellik ve nitelikler onun iş yaptığı hiyerarşik kademeye bu kademenin gerektirdiği özelliklere bağlıdır. Hiyerarşik kademenin durumuna göre bir liderden beklenen özellikleri üç grupta toplayabiliriz. Bunlar; a) teknik yetenek ve bilgiler, b) sosyal ve beşeri nitelikler, c) kurumsal ve düşünsel özellikler. Aslında hiyerarşinin hangi kademesinde veya seviyesinde olursa olsun bir liderin bu üç özelliğe de sahip olması gerekir(Eren, 1998:355).

2.4.1.Fiedler 'in Kuramı:

Örgütsel davranışı, kişisel özelliklerin ve içinde bulunulan durumun bir sonucu olarak değerlendiren Fiedler, liderlik sürecini bu etkileşime dayalı olarak çözümlemiştir. Bu çözümlemede daha önceki yaklaşımlarda ulaşılan bulguları da değerlendirerek hem liderin kişilik özellikleri ve içinde bulunulan durumu, hem de tüm bunların liderin etkililiğini nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Böylece liderliğe ilişkin iki önemli soruya cevap aramıştır(Fiedler,1967,), (Akt: Erçetin .2000:36)

Niçin belirli bir durumda benzer, hatta hemen hemen aynı özelliklere sahip liderlerden biri etkiliyken; diğeri etkili olamamaktadır?

Niçin belirli bir durumda, etkili olan bir lider, bir başka durumda etkili olamamaktadır?(Erçetin .2000:36).

a) Liderlik Biçemi

Fiedler, iş ve ilişki merkezli olmak üzere, iki türlü liderlik biçemi belirlemiştir. Liderlik biçeminin süreklilik arz eden bir özellik olduğunu varsayan Fiedler 'e göre, liderlik biçemi kolaylıkla değiştirilemez. İşte bu nedenle, iş merkezli liderlik biçemi sergileyen bir lider, durumla ilgili olarak, ilişki merkezli bir liderlik biçemi sergilemekte güçlük çekecek ve o durumda başarılı olamayacaktır. Bu anlamda, en etkili liderlik biçemi belirli bir duruma ve liderin biçeminin o duruma uy-

gun olup olmadığına bağlıdır. Özellikle örgütlerde süreklilik arz eden bir özellik olarak liderlik biçemini değiştiremeyeceği varsayılan liderin stratejisi, kendi biçemine uymayan durumu değiştirmektedir.

Fiedler, liderin durumu değiştirme ve kontrol etmekte;

l) lider-izleyen ilişkileri

2) görevin yapısı

3) makam gücü

Olmak üzere, üç temel faktörden yararlanabileceğini ileri sürmüştür. (Fiedler, Chemers ,1984: 179)

b) Durumsal Faktörler:

Durumsal faktörlerden ilki, lider-izleyen ilişkisidir. Eğer, izleyenler lideri seviyor, güveniyor ve ona bağlılık gösteriyorlarsa ilişkiler iyi, durum liderlik için uygundur.

Görevin yapısı, belirli bir grup tarafından başarılacak işin kapsamını ifade etmektedir. Grubun belirli amaçlara sahip olduğu, bu amaçlara nasıl ulaşılacağıll1 tüm grup üyelerinin bildiği bir durum, iyi bir görev yapısı ve liderlik için uygun bir ortam olarak değerlendirilebilir.

Makam gücü, liderin sahip olduğu formal yetkinin düzeyidir. Eğer bir lider ödül ve cezaların dağıtımında önemli bir yetkiye sahip ise, makam gücü artmaktadır. Makam gücünün arttığı bir durum, liderlik için uygun görülmektedir(Erçetin. 2000:39).

Fiedler ‘in kuramına yöneltilen eleştiriler:

1. Karmaşık olmaları nedeniyle durumsal değişkenleri değerlendirmek güçtür. Örneğin, lider-izleyen ilişkilerinin, görevin yapısının ne kadar iyi liderin makam gücünün ne düzeyde olduğunu belirlemek gibi.

2. Stres, grubun kültürü ve homojenliği gibi kültürel diğer durumsal değişkenler göz ardı edilmiştir.

3. Modelde izleyenlerin özellikleri dikkate alınmamıştır.

4. Liderin ve astların aynı teknik yeterliliklere eşit düzeyde sahip oldukları varsayılarak, bunlar önemsenmemiştir.

5. Yapılan diğer çalışmalarda kullanılan araca ilişkin korelâsyonların düşük ve istatistiksel olarak anlamlı olmayışı, aracın güvenirliğini tartışmalı hale getirmektedir.

Bu eleştirileri değerlendiren Fiedler, zekâ, stres ve deneyim gibi anahtar değişkenler ile liderlik süreci ve ilk çalışmalarını ilişkilendirmeye çalıştığı **kavramsal yetenek kuramını** geliştirmiştir(Erçetin .2000:40).

c) Kavramsal Yetenek Kuramı:

İlk çalışmasına yöneltilen eleştirilerden sonra Fiedler, "Kavramsal Yetenek Kuramı"nı geliştirmiştir. Liderin zekâ düzeyinin, belirli koşullar altında farklılaştırabileceği savını ileri sürmüştür (Fiedler,1986:16).

Bu koşullar liderin;

a) Grubu yönetmesi

b) Grubun desteğini sağlamış olması

c) Stressiz bir ortamda çalışması

d) Görevinin entellektüel bir çabayı gerektirmesidir.

Fiedler 'e göre; anılan koşullarda, zeki liderler çok daha iyi eylem planları ve etkili stratejiler geliştirebilirler. İzleyenlerle ilişkileri de daha iyi olabilir (Fiedler,1987:14). Çok geniş bir alanda yeterince test edilmemiş olması nedeniyle kuram halen tartışmalıdır. Ancak kuramın geçici gruplar ve ilk kademe asker yöneticilerle, laboratuar ortamında yapılan çalışmaların bulgularına dayalı oluşu

dolayısıyla büyük örgütler ile üst ve orta kademe yöneticileri için geçerli olup olmayacağı, kurama getirilen belli başlı eleştirilerdir (Yukl, 1994:267). Liderin başarısı, izleyenler grubunun bütünlüğünü sürdürmesine, hatta onu büyütmesine bağlıdır. Ancak fiziki büyümeyi sağlayan örgütsel liderlik yeterli değildir. Bu gruba bazı değerlerden oluşan bir karakter kazandıracak kurumsal liderlik de gerekir(Bursalıoğlu,2000,138).

2.4.2.Hersey ve Blanchard'ın Liderliğin Yaşam Döngüsü Kuramı:

Hersey ve Blanchard, geliştirdikleri liderlik kuramıyla, etkili liderliği sağlamak için, çeşitli durumlar ile liderlik biçemleri arasında ussal bir bağ kurmaya çalışmışlardır. Bu kuramda liderlik biçemleri görev ve ilişki merkezli olmak üzere iki boyutta ele alınmış, bu biçemlerle izleyenlerin olgunluk düzeyi arasında bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır (Hersey, 1979). Bu anlamda liderlik biçemlerinin, izleyenlerin "olgunluk düzeyine" uygun olması gerektiği vurgulanmıştır.

Olgunluk düzeyi; izleyenlerin işlerini başarma isteği duyma, başarma, hatta ilave sorumlulukları üstlenme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. İzleyenlerin bu yetenekleri geliştikçe olgunluk düzeylerinin de artırması beklenmektedir.

Bu aşamada önemli olan liderlik biçeminin, izleyenlerin olgunluk düzeyine uygun olmasıdır. Çünkü en etkili liderlik biçemi, sadece bu olgunluk düzeyinin en uygun olduğu noktada gerçekleşebilir (Hersey,1979:98).

Kuram, Blanchard tarafından yeniden gözden geçirilerek, geliştirilmiştir. Kurama ilişkin sürdürülen çalışmalarda, liderlik biçemleri,

a)Yöneltici: Lider, izleyenlerin rolünü açık bir biçimde tanımlar ve izleyenlere neyi, nasıl, nerede ve ne zaman yapacaklarını bildirir, performanslarını denetler. iletişim tek yönlüdür.

b)Öğretici: Lider izleyenlere kararları açıklar, onların önerilerini alır, ancak, izlemeye ve denetlemeye devam eder. Destekleyici: Lider, izleyenleri dinler,

destek sağlar; özendirir, etkileşimi kolaylaştırır, kararlara katılımlarını sağlar. iletişim çift yönlüdür.

c)Yetki Göçerici: Lider izleyenlere yetki göçerir ve sorumluluk verir.

Olgunluk Düzeyi:

a) izleyenlerin bilgi ve becerilerini ifade eden, yeterlilikleri

b) izleyenlerin motivasyonlarını ve güvenini içeren bağlılıklardır.

İzleyenlerin yeterlilikleri bağlılıkları arttıkça; olgunluk düzeylerinin artması ve çok daha fazla sorumluk üstlenmeleri beklenir. Liderin bilmesi gereken, izleyenlerinin olgunluk düzeyine uygun ve bu düzeyi yükseltici, liderlik biçemleri göstermesi zorunluluğudur (Hersey, 1982:254).

Blanchard tarafından yeniden gözden geçirilen "Liderliğin Yaşam Döngüsü Kuramı" yaygın olarak kabul görmüştür. Liderlerin ve izleyenlerin eğitiminde yararlanılabilir ipuçları sağlamaktadır. Üstelik izleyenlerin eğitimi, yetiştirilmesi, geliştirilmesi diğer bir deyişle olgunluk düzeylerinin yükseltilmesi ile liderin grubu etkilemesi arasında kurulan ilişki, liderlik sürecine daha demokratik, daha paylaşımcı bir nitelik kazandırmaktadır. Ayrıca kuram, gücün sevgi gibi paylaşıldıkça artacağına, yetkinin uygun bir biçimde dağıtıldıkça, pekişip çeşitleneceğine ilişkin yargıyı da doğrulamakta ve desteklemektedir (Erçetin .2000:46).

2.4.3.Yol-Amaç Kuramı:

Örgütlerde başarılı lider davranışı konusunda yapılan araştırmalar sonunda oldukça yeni sayılabilen kuramlardan biri de House ve Mitchell tarafından geliştirilmiş yol-amaç modelidir. Bu modelde liderin izleyicileri nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçların nasıl algılandığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır. Bu kavram güdülemedeki umut (beklenti) modelinin bir uzantısı sayılabilir. Buna göre liderlerin örgütsel amaçlara erişmek, işyerinde iş tatminini gerçekleştirmek ve astlarını (izleyicileri) güdülemek bakımından etkinlikleri olan kimseler olduğu temel varsayımından hareket edilmektedir(Eren, 1998: 363).

Kuramının geliştirilme sürecinde güdülemeye ilişkin beklenti kuramından yararlanılmıştır. Kuramda önerilen ve liderin benimsemesi gereken üç temel ilke şöyledir (Hersey,1982:257).

1. Örgütte astların ulaşmaya çalıştıkları bireysel amaçları belirlemek.

2. Astların ulaşmaya çalıştıkları bireysel amaçları sağlayarak; örgütsel amaçlarda üst düzeyde performans göstermelerini sağlama; bunu başarmaları için de onları ödüllendirmek

Astların bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşabilmeleri için, üst düzeyde performans gösterebileceklerine inanmalarını sağlamak (Hersey,1982:259).

2.4.4.Normatif Durumsallık Kuramı:

Bu kuramın özünde, örgütlerde liderlerin yaptığı en önemli işin karar vermek; bu işle ilgili en önemli sorunun da karar sürecine katılmak olduğu düşüncesi yer almaktadır. Kurama göre iyi verilmiş kararlar kadar bu kararlara uygun zaman ve düzeyde astların katılımı kararların kabulünü ve amaçlara ulaşmayı kolaylaştırır. Aynı zamanda liderliğin etkililiğini artırır ve astları geliştirir. Bu olumlu yönlerine rağmen, karara katılmaya karşı, görevli tutum, zaman kaybı ve bireysel amaçlarla örgütsel amaçların çatışması gibi, olumsuzluklar söz konusu olabilir. Bu nedenle; temel sorun, astların ne zaman ve ne ölçüde karara katılacaklarıdır. Vroom ve Yetton geliştirdikleri kuramda, bu soruları cevaplandırmaya çalışmışlardır (Aydın, 1994).

Araştırmacılar, astların karara katılma düzeyini belirlemede alınacak kararların bireysel ya da gruba ilişkin olup olmamasının önemini vurgulamışlardır. Her koşulda, liderin seçmesi olası otokratik, danışmacı, grup ve yetki göçeren olmak üzere dört karar alma seçeneği söz konusudur. Bu seçenekler bir bakıma seçilen liderlik biçemini de ortaya koymaktadır (George,1996).

Otokratik lider, Astlarından herhangi bir görüş sormaksızın karar alır.

Danışmacı lider, astlarına danışır; ancak kararı kendi alır. Grup kararına yönelen liderlik biçeminde kararı grup alır.

Yetki göçeren lider, astlarına bireysel olarak yetki göçerir.

Vroom ve Yetton 'un kuramı daha sonra yapılan bazı araştırmalarda desteklenmiş, geliştirmiştir. Ancak kuram yapılan bazı çalışmalar en etkili karar seçeneğinin tercihinde bazı belirsizliklerin oluşu, liderin kişisel özelliklerinin ve astların tepkilerinin yeterince dikkate alınmayışı gibi konularda eleştirilmiştir(Erçetin .2000:49,52).

Bireyde liderlik özelliklerinin var olması, onun lider olarak rol oynamasını gerektirmez. Liderliğin kişisel özelliklerinden mi yoksa durumdan mı kaynaklandığı sonucuna bu açıdan bakıldığında, var olma, işlevini gösterme durumlarının liderin ortaya çıkışını belirleyen iki etken olduğu görülür. Eğer bireyde liderlik özellikleri varsa, o lider olarak işlev gösterebilmeye hazırdır. Liderin ortaya çıkabilmesi, için, liderlik özelliklerini kullanıma geçirebileceği uygun bir ortamın bulunması gerekir. Grubun özellikleri de ortam içinde düşünülmüştür. Bu nedenlerle, liderin ortaya çıkışında, bireyin ve ortamın özelliklerinin önemli roller oynadığı savunulabilir (Bursalıoğlu; 1994:287).

2.5.LİDERLİKTE YENİ PARADİGMALAR:

1978 yılından itibaren yönetim ve liderlik yazımında klasik ve geleneksel lider davranış biçimleri yanında, J.M. Burns ve B.M. Bass' ın yaptıkları araştırmalarda yeni bir ayrımın yapılmasının zorunlu olduğuna işaret ettiler. Bu ayırım, geleneklere ve geçmişe daha bağlı Transaksiyonel (etkileşimci, yöneten) liderlik ile geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönük Transformasyonel (dönüşümcü) liderlik biçimleridir. Bu ayırım Kurt Lewin 'in klasik olan otokratik, demokratik ve laissez-faire (liberal) üçlü ayrımına karşı geliştirilmiş bulunmaktadır. Düşünürler bu klasik ayrımın küçük gruplarda ve özel psiko-sosyal laboratuar çalışmalarıyla ortaya konulduğunu ifade etmektedirler(Eren,1993:312).

Ancak dikkat çekici olan, bu dönemde yapılan çalışmalar durumsallık teorilerinin bir uzantısı olarak görülmemektedir (ROST, 1993:70). Çünkü bu dönemde liderlik; tercih edilen özelliklere sahip büyük adamların organizasyonun

veya grubun amaçlarına ulaştırmak için izleyicilerini etkileyerek, istediklerini yaptırması ve mükemmele ulaşması olarak görülmektedir (ROST, 1993:90).

Bu gün liderlik konusunda yazılan eserlerde; toplumu veya organizasyonlarını değiştiren ve ileri götüren kişilerin üzerinde fazlaca durulmuş ve bu kişilerin özellikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

2.5.1.Transformasyonel (Dönüştürücü) Liderlik:

Günümüzde geleneksel liderlik yaklaşımları gün geçtikçe önemini yitirmektedir. Çünkü örgütler ve çalışanları hızlı ve sürekli bir değişim sürecinden geçmektedirler.

Gelişimlere ayak uydurmak için günümüz şartlarında küçük adımlarla değişime gitmek yeterli olmayacaktır. Bunun için köklü değişimlerden yana tavır koyarak örgütte dönüşümlerin gerçekleştirilmesi gerekir. Bu dönüşümleri gerçekleştirecek olan liderler de dönüşümcü liderler denilir(Serinkan,2005:97).

Williams ve Jung (2003) ‘ a göre dönüştürücü liderlik; lideri izleyenlerin etkileyici bir vizyonla harekete geçirilmelerini, problemlerin üstesinden gelmeleri için cesaretlendirilmelerini, grup hedeflerinin kabulünün teşvik edilmesini ve bireysel gelişim faaliyetlerine katılmayı kapsamaktadır(Ceylan ve diğ.2005:34).

Bu liderlik yaklaşımı, lider ile tarafları arasındaki değişimin doğasına yönelik bir yaklaşımdır. Dönüştürücü lider, taraftarlarına ortak bir vizyon aşılayan, taraflarının sahip olduğu potansiyeli en üst düzeyde kullanmalarını sağlayan, değişimi ve yeniliği öngören ve bu doğrultuda onların yeni bakış açıları kazanmalarını sağlayan bir liderliktir(Demirci,1999:2).

Transformasyonel liderler astlarını veya izleyicileri, onların tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak ve kendilerine olan güvenlerini artırarak onlardan normal olarak beklenenden daha fazla sonuç almayı hedefleyerek motive ederler. Böylece, örgüt üyeleri görevlerinin öneminin daha çok farkına varmakta, örgütsel görevleri

uğruna kendi bireysel çıkarlarının üstüne çıkmalarına yardımcı olunarak değiştirilmiş olmaktadırlar. Bu havayı ve değişimi sağlayan ve böylece organizasyonda reform ve yenilik başlatan kimselere transformasyonel lider adı verilmektedir(Eren , 1998 : 369).

Carlson ve Perrewe transformasyonel liderlerin özelliklerini şöyle belirlemişlerdir.

Transformasyonel liderin birinci ve belki de en önemli özelliği, bir vizyon geliştirmesidir. Vizyon, örgütün gerçekleşebilecek geleceğinin arzu edilen zihinsel resmidir. Vizyon, örgütün temel amacının gerçekleştirilmesi ve anlaşılmasında lider için bir ilham kaynağıdır. Lider, bu vizyonla izleyenlere enerji verebilir.

Transformasyonel liderin ikinci önemli özelliği, insan ihtiyaçlarını önceden kestirmesidir. Liderler, kendini izleyenlerin desteğini kazanabilmek için, insan motivasyonunun karmaşık yapısını tanımalıdırlar. Liderin iş görenlerin motivasyonel beklentilerine cevap verebilmesi, onların tanınma, ait olma ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını iyi bilmesine bağlıdır. Transformasyonel lider, iş görenin bireysel davranış farklılıklarını ve grupsal davranışlarını birbiriyle uyumlaştırmaya çalışır.

Transformasyonel liderlerin üçüncü bir özelliği güçlü bir kişisel değerler setine sahip olmasıdır. Transformasyonel liderler, bizzat kendi geliştirdikleri değerler sistemini, bütünleştirir ve adalete uygun doğrular haline getirebilirler. Açıklayıcı kişisel ölçütleriyle bu liderler işgörenleri belli hedef ve inançlar doğrultusunda birleştirebilir ve değiştirebilirler.(Aktaran , Çelik:2000).

Pawar & Eastman (1997) ‘e göre transformasyonel liderliğe gösterilen ilgi sayesinde, araştırmacılar transformasyonel liderliğin çıkış noktaları ve uygulama alanlarıyla ilgili birçok konuyu incelemeye başlamışlardır. Transformasyonel liderlikte öncelikli ilgi alanı, bu liderlik çeşidinin örgütlerde ve kişisel boyutta ortaya çıkardığı dönüşüm süreci olmuştur. Bunun sonucunda da transformasyonel liderliğin davranışsal yönleri ve bunların takipçiler üzerindeki etkisi ve aynı zamanda transformasyonel liderlik vasfını taşıyan kişilerin vizyon geliştirmesi, bu vizyonu aktarması ve uygulaması incelenirken ortaya çıkan kişilik ve kişilerarası ilişkiler de

mercek altına yatırılmıştır(Aktaran:Özarallı,2002:1).

Bass' ın transformasyonel liderlik kuramına göre Transformasyonel liderin, izleyenleri lidere güvenirler, inanırlar, bağlılık ve saygı duyarlar.

Lider;

1) Görevlerinin ve görevlerini iyi bir performansla başarmalarının öneminin çok daha fazla farkına varmalarını sağlayarak

2)Örgütün veya grubun amaçlarını gerçekleştirirken kendilerine, gelişmelerine, başarılarına ilişkin algılarını; ilgilerini çok daha olumlu kılarak,

3) Çok daha üst düzeyde gereksinimlerini karşılamanın ancak örgütsel amaçlara ulaşarak mümkün olacağına inandırarak, izleyenleri değiştirir ve güdüler.

Bass ve Avolio (1994:8) transformasyonel liderliğin idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek gibi dört davranışsal öğesi olduğunu ileri sürmüştür

İdealleştirilmiş Etki:

Bazen karizma olarak da adlandırılan idealleştirilmiş etki, karizmadan farklı bir özellik taşımaktadır. Dönüştürücü liderler kendilerini izleyen insanlar için kendi rol modellerinde var olan şekilde davranırlar. Dönüştürücü liderin izleyenleri liderlerine hayranlık duyarken bazen de onunla rekabet etmek isterler. Dönüştürücü liderlikle ilgili araştırmalar incelendiğinde; karizma, genellikle karizmatik olarak değerlendirilen liderlere izleyenlerinin atfettiği nitelikleri tanımlamaktadır. idealleştirilmiş etki ise karizmadan farklı olarak, liderin izleyenleri ile etkileşimde bir vizyon oluşturma ve misyon belirleme davranışlarını içerir. Burada liderin etkisi özellikle davranışları izleyenler tarafından idealleştirilmiştir. Bu nedenle idealleştirilmiş etki, davranış olarak idealleştirilmiş etki ve atfedilmiş idealleştirilmiş etki olarak iki alt boyutta ele alınabilir. Davranış alt boyutu liderin kendisi için önemli değer ve inançlar hakkında konuşması, bir amaç duygusuna sahip olmanın önemini vurgulaması, kararların ahlaki sonuçlarını dikkate alması ve ortak bir misyon

duygusuna sahip olmanın önemini vurgulaması gibi davranışları içerir. Lidere atfedilen etkiler ise, liderin astların kendisi ile çalışmaktan gurur duymalarını sağlaması, grubun yararına olacak şeyleri kendi çıkarlarından üstün tutması, izleyenlerin saygı duymasını sağlaması ve kendisine güvenen, güçlü birisi olduğu izlenimini vermesi gibi lidere atfedilen etkileri içerir.

Telkinle Güdüleme (Esinlendirme):

Dönüştürücü liderler, çevresindeki insanların çalışmalarına anlam kazandırmak suretiyle onları motive ederler ve ilham verirler. Lider, kendisine taraf olanların gelecekle ilgili çarpıcı durumları görmesini sağlar ve moral kaynağı oluşturur. Dönüştürücü lider; sembolleri, sloganları ve basit duygusal öğeleri kullanarak güçlü bir ortak amaç duygusu oluşturur. Lider grupta ortak amaçlar etrafında bir grup bilinci oluşmasını sağlar. Lider astlarının amaçlarına ulaşacağına dair tam bir güven içindedir. Gelecek için harekete geçirici, gruba ivme kazandıran bir vizyon oluşturarak bu vizyonu gerçekleştirmede azim ve kararlılığını sürekli ifade eder. Liderin bu tutum ve davranışları astları için esinsel bir motivasyon sağlar(Erturgut,2000:55).

Liderler, diğerlerinin harekete geçmesi için ilham kaynağıdır. Astlarını şirketin geleceğe yönelik hedefleri ile ilgili bilgilendirirler ve bu hedefe ulaşılması için astlarının kendi kapasitelerinin üzerine çıkmalarına yardım ederler. Dönüştürücü liderler, şirket stratejileri ve ihtiyaçları ile astların ihtiyaçları arasında bir uyum yaratırlar Dönüştürücü liderler etraflarındaki kişileri güdüleyici, esinlendirici davranışları takipçilerinin işlerine bir anlam katmak için seçerler. Liderler gelecekteki durumu takipçilerine önceden çizer, karşılıklı beklentileri açıkça belirler ve bu sayede ulaşılması istenilen amaca bağlılık sağlanır. Karşılıklı arzulanan amacın anlaşılması ve ortaya çıkarılması sembolik ve duygusal cazibeyle sağlanır. Karizmatik liderlik ve Esinsel güdüleme genellikle karizmatik-esinsel liderlik olarak birleştirilmiş tek faktör olarak da ele alınmaktadır(Tandoğan,2002:9).

Esinlendirme vizyon oluşturma, vizyonu iletme, izleyenlerin çabalarına semboller kullanarak yoğunlaşma ve uygun davranışlar için model olma ve oluşturma sürecidir.

Entellektüel Uyarım:

Problemlerin daha fazla farkına varmalarını, farklı, yeni bir bakış açısıyla problemleri görebilmelerini sağlamak için izleyenleri etkileyebilme sürecidir. (Erçetin , 2000:58).

Dönüştürücü liderler izleyenlerinin eforlarını ve varsayımlarını sorgulayarak, problemleri yeniden tasarlayarak ve eski durumlara yeni yöntemlerle yaklaşarak organizasyonda uyarıcı bir etki yaratırlar. Bu paralelde izleyenler arsında yaratıcılık cesaretlendirilir. Bireylerin kişisel hataları yüzlerine vurulmaz ve toplum içerisinde eleştirilmez. Lider astlarını; işlerin şu anki yapılış biçimlerini, işlemleri, eylemleri, kendi düşünce ve değerlerini kurumu ve lideri yönlendiren değerleri sorgulamaya teşvik eder. Böylece astlar öteden beri var olan kabullenmelerini ve problemlere geleneksel yaklaşımlarını sorgulayabilir. Böylece lider, örgütün entelektüel, yenilikçi ve daha iyi için değişimci kapasitesini atıl kalmaktan aktif konuma getirir(Erturgut,2000:56).

Liderlerin, astlarının yaratıcılığını teşvik ederek, astların geleneksel yaklaşımlardan ziyade yeniliği ve değişimi tercih etmelerini sağlamasıdır. Astlarının her durumda "daha iyi nasıl yapabilirim?" i sorgulamalarını isterler ve kendi fikirlerine olduğu gibi katılmalarını tercih etmezler. Takipçiler, geçmişleriyle olan bağlarının koparılmasında ve kendilerine özgü yolların kullanılmasında destek görürler. Takipçiler kendi değer, inanç ve beklentileri kadar liderin ve örgütünkileri de sorgulamalıdır. Takipçiler, kendi kendine muhakeme edebilme, zorlukları belirleyebilme, kendilerini geliştirmedeki yaratıcı yolları kullanmakta da desteklenmektedir. Lider, takipçilerinin çabalarını yaratıcı olmaya, sorunları tekrar gözden geçirerek eski durumlara yeni yaratıcı bir bakışla yaklaşmayı teşvik eder. Takipçilerinin hatalarını uluorta eleştirmez (Tandoğan,2002:9).

Bireysel Destek (Özelleştirilmiş İlgi):

Liderler, temelde ekip elemanlarının kişisel ihtiyaçlarına eğilirler. Bu tarz liderler, astlarıyla birebir ilişkiler kuran ve onların kişisel gelişimlerine önem veren empati kurma becerileri gelişmiş liderlerdir.

Bass ve Avolio (1994: 8) ‘ a göre dönüştürücü lider her izleyeni birebir gözlemlemek için çaba sarf eder ve ayrı ayrı birey ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Bunu yaparken lider astlarının temel gereksinmelerinden daha üst seviyedeki gereksinmelerini karşılamak için özen gösterir. Görev dağılımı astlara öğrenme fırsatı sağlayacak şekilde yapılır. Lider astları yalnızca grubun bir üyesi olarak değil, aynı zamanda her şeyiyle ilgilenilmesi gereken bir birey olarak görür. Astlarının kaygılarını dinler ve azami ilgi gösterir. Lider astların bireysel farklılıklarını, gereksinmelerini ve yeteneklerini dikkate alırken, astlarına başkalarının gereksinim ve yeteneklerinin farkına nasıl varılacağını da öğretir(Aktaran: Erturgut,2000:56).

Bass (1998) ‘ e göre dönüştürücü liderler her bir takipçisinin başarısı ve gelişmesi için gerekli olan ihtiyaçlarına bir hami, bir eğitmen gibi özel önem gösterir. Bu sayede takipçiler kendi kapasitelerinin üzerine çıkarlar. Özellikle yeni atılımlarda öğrenme safhasında destekleyici bir hava yaratılır. İhtiyaçlar ve arzular bazında kişisel farklılıklar tanımlanır. Liderin davranışları bunları destekleyici yöndedir. İki yönlü iletişim desteklenir, iş yerlerinde yönetim çalışanların arasına karışarak yapılır. Takipçiyle lider arasındaki iletişim kişisel bazda gerçekleşir(Tandoğan,2002:10). Pielstick ‘e göre ise bu liderler izleyenleri için öğrenme ve gelişmeye elverişli ortam sağlarlar. Onlar izleyenlerinin kılavuz veya koçudur. Yukarıda da bahsedildiği gibi bu ilişki informal ve arkadaşçadır. Liderler astlarını kendileri ile eşit seviyede görür ve o şekilde davranır(Pielstick,1998:8).

Yukarıda açıklanan bu davranışsal öğelerin her birinin dönüşüm sürecinde ayrı bir değeri vardır. Örneğin karizma izleyenlerin organizasyona bağlılığını sağlar, sahip olunan vizyon ve misyonu izleyenlere benimsetir. Bireysel ilgide, liderler izleyenlerin iç dünyası ile ilgilenir, onların gelişimini sağlar, onlara cesaret verir. Teşvik edici motivasyonda lider izleyenleri karşılaşılan fırsatları değerlendirebilmeleri için motive eder. Zihinsel teşvikte ise, bireyleri düşünmek için teşvik eder, her türlü fikre önem verir ve izleyenlerin kendilerine güvenmelerini sağlar. Fakat asıl değer, tüm bu davranışsal öğelerin bir araya getirilip etkin bir şekilde kullanıldığı zaman yaratılmış olur(Chemers,1992:56).

Konuyla ilgili araştırmalarda transformasyonel liderliğe ve transformasyonel liderin özelliklerine ilişkin değişik görüşler belirlenmiştir. Bazı yazarlar, transformasyonel liderlik ile karizmatik liderlik olarak bir ayrıma gitmişler; bazıları ise, transformasyonel liderliği karizmatik liderlikle eş anlamlar yüklemişlerdir. Ancak, daha önce değinildiği gibi, transformasyonel liderliğe ilişkin ilk kuramsal tartışmayı başlatan Bass, karizmatik liderliği, transformasyonel liderliğin kapsamında değerlendirmiştir. Bunun gerekçesi olarak da transformasyonel liderlik süreci için, karizmanın gerekli ama yeterli olmamasını göstermiştir. Örneğin, film yıldızlan, ses sanatçıları, sporcular gibi bazı karizmatik kişiler izleyenlerde kendileriyle kimlik bulan güçlü duygular yaratırken; izleyenleri üzerinde, sistematik transformasyonel bir etki sağlayamamaktadırlar(Erçetin .2000:59).

Günümüzde dönüştürücü liderlik kavramı Burns'un çalışmasıyla birlikte başlamaktadır. Kitabında, mükemmel firmaların sahip olduğu sıra dışı insanlardan bahsederken Peters ve Waterman dönüştürücü lideri mükemmellikle eşit anlama koymaktadır. Bass ise dönüştürücü lideri karizma ile aynı olarak görmektedir. Bunun ötesinde göz ardı edilmemesi gereken gerçek ise dönüştürücü liderliğin, izleyici ve liderin; moral, motivasyon açısından birbirlerini yüksek seviyeye çıkartmalarıdır (ROST, 1993: 87).

Böylesine değişik görüşlerin bir uzantısı olarak, transformasyonel liderlik ve öğeleri de farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Örneğin, Bennis, transformasyonel liderliği, vizyonunu gerçekleştirmek için, izleyenleri yetkilendirme, güçlendirme ve dağıttığı yetkiyi, gücü eylem birliğine dönüştürme yeteneği olarak tanımlarken, transformasyonel liderliğin öğelerini de 1) vizyon 2) iletişim 3) kararlılık, bağlılık, yoğunlaşma; 4) yetkilendirme, güçlendirme 5) örgütsel öğrenme olanakları sağlama olarak belirlemiştir.

Schermerhorn, transformasyonel liderliği, karizmasını izleyenlerin üst düzeyde performans göstermelerini, kendileriyle ilgili özellikleri olumlu yönde algılamalarını sağlama süreci olarak tanımlarken; liderliğin öğelerini, 1) Vizyon 2) Karizma 3) Sembolizm 4) Yetkilendirme, Güçlendirme 5) Entellektüel uyarım 6) Dürüstlük olarak sıralamıştır(Akt. Erçetin .2000:60).

Dönüştürücü liderlikte liderler, yukarıda açıklanan sahip oldukları öğeler ile izleyicilerini birleştirebilmekte ve onları yeni amaçlara yöneltebilmektedirler (Lewıs Ve Kunhert, 1987: 650).

Hitt ve Keats (1992) ‘ e göre dönüşümcü liderliğin üç aşaması vardır. Bunlardan birincisi yaratıcılık ve sezgili olmayı gerektiren vizyon yaratmadır. Bu durumda örgütün kültürü vizyon ile aşılanır ve ikinci ve üçüncü aşama için temel oluşturulur. İkinci aşama aldanmayla ilgilidir ve karşılıklı değişim sırasında işe olan istekliliğin artırılması ilişkilerin devamlılığının sağlanması önemlidir. Üçüncü aşama ise sürecin kalbi olarak değişimin kurumsallaşmasıdır. Bu aşama yeni bir kültür şekillendirme ve güçlendirmeyi vurgular ve iletişim, karar verme ile problem çözme, seçim, değerlendirme ve ödül sistemi bunlara hizmet eder(Aktaran:Şahin,2003:23).

Transformasyonel ve karizmatik liderliği tartışan Yukl, bu liderlik süreçlerinde liderlerin bazı davranışlarının aynı olmasına karşılık, önemli farklılıklar taşıyan davranışlar da gösterdiklerini belirtmiştir. Yukl'a göre transformasyonel liderler a) yetkilerini göçererek b) gereksiz bürokratik düzenlemeleri ortadan kaldırarak c) izleyenlerin bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla yetişmelerini, gelişmelerini sağlayarak d) değişimi kurumsallaştırmak için örgütün yapısını, yönetim sistemini ve kültürünü değiştirerek, karizmatik liderlerden farklılaşırlar (Yukl , 1994).

Yukl, transformasyonel liderlik süreci için öngördüğü bazı temel ilkeleri, davranışsal olarak şöyle tanımlamıştır.

- Açık ve cazip bir vizyon geliştirme.
- Vizyonu gerçekleştirmek için strateji geliştirme.
- Vizyonu iletme ve yayma.
- Vizyonun gerçekleşeceğine ilişkin güvenini ve iyimserliğini gösterme.
- Vizyonun gerçekleşmesinde izleyenlere duyduğu güveni açıklama.

- İlk, küçük başarıları güveni pekiştirmek için kullanma.
- Başarıları kutlama.
- Anahtar değerleri vurgulamak için sembolik, dramatik eylemleri kullanma.
- Rol modeli oluşturarak örnek olma.
- Kültürel formları değiştirme; eskileri ayıklama.
- Değişimi kolaylaştırmak için törenleri seremonileri kullanma.

Yukl, transformasyonel ve karizmatik liderlik için örgüt kültürünü değişimin dinamik kaynağı, karizmayı kurumsallaştırmanın aracı olarak vurgularken, kültürel liderlik olarak tanımlanan bir başka liderlik sürecine ve önemine dikkat çekmiştir(Akt. Erçetin .2000:61).

2.5.2.Transaksiyonel (Davranışçı- Etkileşimci) Liderlik:

Transaksiyonel liderler, çalışanların geçmişten süregelen faaliyetlerini daha etkin ve verimli kılmak veya iyileştirmek suretiyle iş yapma ve yaptırma yolunu seçmektedirler. Transaksiyonel liderlik biçiminde davranış sergileyen yöneticiler yetkilerini çalışanları ödüllendirmeyi, daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanırlar(Eren, 1993:313).

Etkileşimci liderlik, lider ve izleyicisi arasındaki ilişkiler üzerine yoğunlaşmıştır. Lider, rolü ve görevi tanımlar, işin yapılması için astına yeterli güveni verir. Etkileşimci liderler, eğer astlarından istenilen yapılırsa, astların ihtiyaçlarının nasıl tatmin edileceğini gösterirler. Eğer izleyen amaca ulaşırsa, lider işi tamamladığı için, astına pozitif bir geri bildirim ve ödüller verir. Eğer amaca ulaşamazsa lider yaptırımlar kullanır (Champoux, 1996: 335).

Bu liderlik stili, geleneksel yönetimin fonksiyonlarını taşımaktadır. Lider, taraftarların görevlerini, iş gereklerini, yapıyı belirler, uygun ödülleri geliştirir, taraftarların sosyal ihtiyaçları üzerinde durur. Liderin, taraftarları memnun etme

kabiliyeti verimliliği artırmaktadır. Özellikle yönetim fonksiyonları üzerinde üstündürler. Çok sıkı çalışırlar ayrıca çok hoşgörülüdürler. Zekidirler. Her şeyin planlı ve etkili bir şekilde işlemesinden dolayı kendileri ile övünürler. Lider daha çok kişisel olmayan performans, plan, program ve bütçeye önem verir. Kaynakları, organizasyonel kuralları düzenleme eğilimindedirler(Warner, 1997: 322).

Transaksiyonel liderlikte basit olarak, lider almak istediği bir şey için izleyicilerine istedikleri şeyleri vermektedir. Lider ve izleyenler arasındaki ilişki karşılıklı bağımlılığı içermektedir. Transaksiyonel liderlikte değişilen değerler aynı ölçüde olmayabilir. Buna göre iki dereceli davranış tanımlanmıştır. Bunlar düşük kaliteli ve yüksek kaliteli değiş tokuştur. Düşük kaliteli davranış mal ve haklara dayanırken, yüksek kaliteli davranış kişisel bağlara dayanır. Transaksiyonel liderlikte şekle ilişkin değerler olarak söz ettiği saygı, güven gibi moral değerler mevcuttur. Düşük kaliteli davranışta ise liderin maaş artışı ve buna benzer ödülleri elde tutması gerekmektedir. Yüksek kaliteli ilişkilerde ise; liderin gücünü belirleyen şeyler ölçülemeyen bazı ödüllendirmelere dayanmaktadır.

Başka bir deyişle lider takipçilerine amaçları gerçekleştirmek için "eksik olan" fakat gerek duyulan şeyi sağlar. Bu anlamda, lider takipçilerinin çevrelerindeki noksanları ve engelleri tamamlar veya aşar. Eksik olan şey çevre, görev, takipçilerin güdülenme ve yeterliliklerinden kaynaklanır. Takipçilerin güdülenmesini, tatminini ve performansını yükseltmek bu eksiklikleri tamamlamak liderin görevidir. Liderin rolü, takipçilerinin gelişimini için onları desteklemek, yetiştirmek, imkânlar sağlamak ve kapasitelerini geliştirecek zorlayıcı görevler vermektir(Tandoğan,2002:11). Bu arada davranışçı liderlikte liderler ödül ve ceza üzerine yoğunlaşırlarken astların tutum, norm ile düşünme becerileri ile uğraşmazlar. Onlar daha düşük düzeydeki güvenlik, güven ve bağlılık gibi gereksinimleri karşılama eğilimindedirler(Ingram, 1997:16).

Transaksiyonel liderliğin başlıca boyutları olan ödüle bağlılık, istisnalarla yönetim gibi kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

Ödüle Bağlılık (Contingent Reward): Lider ve takipçisi arasındaki bir

alış-verişi vurgulayan olumlu, takviye edici etkileşimi (örneğin, liderin hedefi gerçekleştiren takipçiye ödül vermesi) tarif eder. Lider, belirlemiş olduğu performans seviyesine ulaşanları ödüllendirir. Takipçilerin ihtiyaçları belirlenir ve hedeflerle bağlantılar kurulur, performansa göre bu ihtiyaçlar karşılanır. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda ödüller (rewards) ile vaatler (promises) birbirinden farklı iki boyut olarak ele alınmıştır (Bryman, 1992). Vaade bağlılıktaki fikir, lider beklenen performansa ulaşıldığında ödül verileceğini vaat eder. Ödüle bağlılıkta, çaba-ödül ilişkisi zaten ortaya konulmuştur, bir vaat içermez.

İstisnalarla yönetim (Management by exception):

İstisnalarla yönetim, ödüle bağlılık veya dönüştürücü liderliğin boyutlarına göre daha az etkili bir yaklaşım olarak gözükmektedir. Ödüle bağlılıkta yer alan olumlu takviyelere nazaran modeli oluşturan eylemler, transaksiyonel düzeltici kritikler, olumsuz geribildirimler gibi disiplini sağlayan ve cezalandırıcı uygulamalardır. Düzeltici transaksiyonel aktif veya pasif olarak gerçekleşebilir (Bass, 1998). **Aktif istisnalarla yönetimde;** lider doğabilecek sorunlardan dolayı görevlerin yerine getirilip getirilmediğini izleme ve geçerli performans düzeylerini sağlamak için bu sorunları çözme konusunda dikkatini yoğunlaştırır. Lider hali hazırda var olan süreçten sapmaları gözetler ve herhangi bir düzensizlik meydana gelmemesi için müdahalede bulunur**. Pasif istisnalarla yönetimde;** lider düzeltici faaliyete geçmemek için sorunlar önemli duruma geldikten sonra tepki gösterme eğilimindedir. Lider bir yanlış, sapma veya hata gerçekleştiğinde takipçisine müdahale eder, onu düzeltir(Tandoğan,2002:11). (Ceylan ve diğ.2005:36).

İstisnalarla yönetimde lider işler yolunda gitmediği zaman duruma müdahale etmek durumundadır. Transaksiyonel liderliğin bu boyutu aktif lider ve pasif lider olarak ikiye ayrılır. Aktif lider, önceden belirlenmiş prosedüre uymama eğilimi ortaya çıktığında harekete geçer. Pasif lider ise sapmalar ve düzensizlikler oluştuğu zaman harekete geçer.

Burns (1978)' e göre transformasyonel ve transaksiyonel liderliğin dışında

Bass, liderliğin olmaması durumundan bahsetmiştir. Bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler anlayışının (Iaisses - faire) olduğu bir yerde liderlikten bahsetmek mümkün değildir. Bu tip ortamlarda yetki sahibi olan yöneticiler yönetim yetkisine çok az ihtiyaç duyan izleyicileri kendi hallerine bırakır, sorumluluk almak ve karar vermekten kaçınır. Çünkü bireyler kendi yollarını ve sorumluluklarını kendileri üstlenirler (Aktaran:Seçmen, 2001: 49). Bu tip yönetim tarzında, yönetici karar vermekten ve danışmaktan kaçınır. Bu tip yönetici reaktif veya proaktif olmak yerine etkin olmamayı tercih eder. Bass bu tip önderlik tarzının, diğer liderlik tarzları ile korelâsyonunun zayıf olduğunu bulmuştur. Bass, laissez-faire önderlik tarzının astların performansını, gayretini ve davranışlarını olumsuz olarak etkilediğini bulmuştur. Bu laissez-faire önderlik tarzının istenmeyen bir önderlik tarzı olduğunu göstermektedir(Akalın,2003:56)

Sonuç olarak bu liderlik tarzında, takipçilerin "mevcut" ihtiyaçlarını tatmin etmeye çalışan ve standarttan sapmalara, hatalara ve düzensizliklere odaklanarak, düzeltmeler yapmak için harekete geçen bir yönetici söz konusudur. Bu tür yöneticiler problem odaklıdır ve genelde harekete geçmek için bir problemin olmasını beklerler; dolayısıyla da tepkiseldirler ve problem olduğunda bir takım düzeltici davranışlarda bulunurlar. Böyle bir liderlik tarzına sahip yönetici, kendi istediği şeylerin yapılmasından başka bir şeye odaklanmadığından, bu tür yöneticilerle çalışanların standart performansın ötesinde bir performans göstermeleri, girişimci ve yaratıcı olmaları, kendi potansiyellerini keşfetmeleri, bu potansiyelin sınırına ulaşmak için yoğun bir çaba içine girmeleri beklenmemelidir. Kendisinden beklenen performansı karşılamak için çalışan ve kendisinden, yöneticisinin beklentilerini karşılamasından başka bir şey istenmeyen bir çalışanın, kendisini işine tüm özüyle vererek işine cezbolmasını ve fark yaratan bir performans göstermesini beklemek, istisnai durumlar dışında hayalcilik olacaktır(Doğan,2002:20).

Transformasyonel Ve Transaksiyonel Liderlik Yaklaşımlarının Karşılaştırılması:

Transaksiyonel liderlik biçiminde davranış sergileyen yöneticiler yetkilerini çalışanları ödüllendirmeyi, daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanırken, transformasyonel liderler astlarına bir görevin olduğunu ilham ettirme ve bir düşe veya bir vizyona yöneltme ve yönlendirmeye çaba sarf ederler.

Transformasyonel liderler astlarını veya izleyicileri, onların tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak ve kendilerine olan güvenlerini artırarak onlardan normal olarak beklenenden daha fazla sonuç almayı hedefleyerek motive ederler. Böylece, örgüt üyeleri görevlerinin öneminin daha çok farkına varmakta, örgütsel görevleri uğruna kendi bireysel çıkarlarının üstüne çıkmalarına yardımcı olunarak değiştirilmiş olmaktadırlar. (Eren, 1993:313).

Transformasyonel liderlikte, çalışanlara bir vizyon kazandırmak ve bir yeniliğin ve değişimin gerekliliğini ilham etmek ve inanç aşılamak önemlidir. Böylece, çalışanlar yahut izleyicilerin gayretleri, çalışma arzu ve istekleri kamçılanmış olağanüstü ve orijinal fikir ve çalışmalar ortaya çıkarılmış olmaktadır.

Transaksiyonel liderler ise, transformasyonel liderlerin aksine çalışanların geçmişten süregelen faaliyetlerini daha etkin ve verimli kılmak veya iyileştirmek suretiyle iş yapma ve yaptırma yolunu seçmektedirler. Çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönleri ile çok az ilgilenirler.

Aslında doğuştan her insanda iki tip liderlik biçiminin de bulunduğu söylenebilir. Önemli olan hangi tür liderlik tarzının ağır basıp ortaya çıkmasıdır. Transaksiyonel liderler, geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürme, bunları gelecek nesillere bırakma bakımından çok yararlı hizmetlerde bulunurlar. Transformasyonel liderler ise kuruluşlarının veya organizasyonlarının görev alanlarında (misyonlarında) stratejilerinde, faaliyet ve fonksiyonları ile ilgili süreçlerinde farklılıklar ve değişimler yapmak suretiyle çalışanları etkileyen ve organizasyonu ve izleyicileri belirli bir zaman dilimi içinde şoka sokan ve başarının bu kısa süre içinde düşmesine neden olan, ancak izleyicilerin kafalarında ve

davranışlarında yeniliğin ve reformun gereğine ve yararına inanarak değişim yaptıran kimselerdir. Atılım yapmak ve yenilikçi gelişme politikaları izleyen organizasyonlarda hiç kuşkusuz transformasyonel liderlik biçimi, aksine durgun büyüme ve tasarruf politikasını benimsemiş organizasyonlarda da transaksiyonel liderlik biçimi etkili olmaktadır(Eren, 1998:370).

Tablo 3.Tichy ve Devenna ya göre transformasyonel ve transaksiyonel liderlik

	Transaksiyonel	**Transformasyonel**
Zaman yönelimi	Kısa, bugün	Uzun, gelecek
Eşgüdüm mekanizması	Kurallar ve yönergeler	Hedef ve değer birliği
İletişim	Dikey, yukarıdan aşağıya	Çok yönelimli
Odaklanma	Finansal hedefler	Müşteri (iç ve dış)
Ödül sistemi	Örgütsel, dışsal	Kişisel, içsel
Güç kaynağı	Makam	İzleyenler
Karar verme	Merkezileştirilmiş, yukarıdan aşağıya	Katılım sağlanmış, aşağıdan yukarıya
İşgören	Mal yerine konma	Geliştirilebilir kaynak
İtaat	Emir	Rasyonel açıklama
Değişmeye İlişkin tutum	Kaçınma, direnme ve statükoyu koruma	Kaçınmama, benimseme
Yönlendirme mekanizması	Kazanç	Vizyon ve değerler
Denetim	Aşırı uyum	Özdenetim
Bakış açısı	İçsel	Dışsal
Görev tasarımı	Bölümlendirilmiş, bireysel	Zenginleştirilmiş, grupsal

(Aktaran, Çelik :2000).

Tablo 4.Dönüşümcü ve Etkileşimci liderliğin boyutları

Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

İlham Verici /Karizmatik	Vizyon ve misyon duygusu kazandırır, saygı ve dürüstlüğü vurgular. Hayran olunacak, güvenilecek davranışlar sergiler, çalışanlar onlara benzemeye çalışırlar. Etrafındakilere ilham olurlar, güdülerler, geleceğe iyimser bakarlar, canlılık ve anlamlılık sağlarlar.
İlhamla Güdüleme	Yüksek beklentileri bildirirler, çabalara odaklanmada sembolleri kullanırlar, basit yollarla önemli amaçları açıklarlar.
Entellektüel Benzeşim	Anlayış ve akılcılığı ilerletirler, sorun çözmede dikkatlidirler. Soru sormaya, sorunları yeniden ele almaya çalışanları cesaretlendirirler; eski çözüm yollarına yeni bir bakış getirirler, yaratıcılık ve yenilikleri cesaretlendirirler.
Bireyselleştirilmiş Etki	Çalışanlara kişisel dikkat kazandırlar, çalışanların her birine rehberlik ederler. Çalışanların potansiyellerini geliştirme ve gelişmeleri için yeni fırsatlar yaratırlar, her çalışanın istek ve gereksinmelerini dikkate alırlar.

Etkileşimci Liderliğin Boyutları

Koşullu Ödül	Çabaların karşılığını verirler, iyi performansı ödüllendirirler, başarıları takdir ederler.
Beklentiye Göre Yönetim (Aktif)	Ölçüt ve kurallardan sapmaları araştırıp izlerler ve kusursuz eylemde bulunurlar.
Beklentiye Göre Yönetim (Pasif)	Ölçütlere karışmazlar ve ölçüt geliştirmezler. Sorun ortaya çıktığı zaman ilgilenirler.

Bass, 1990; Bass ve Steidlmeier, 1998; Metcalfe ve Metcalfe, 2000 ' e göre Dönüşümcü ve Etkileşimci liderliğin boyutları (Aktaran : Şişman,2003:28):

Tüm bu faktörlere rağmen aslında günümüzde her iki liderlik yaklaşımına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Dönüştürücü liderlik teorisi davranışsal ve durumsallık yaklaşımları ile uyum içersindedir. Sürekli değişen durumlarda dönüştürücü liderlik, sabit çevrelerde ise yönetsel lidere ihtiyaç duyulmaktadır. Bir lider gerektiğinde yönetsel lider yapısına bürünerek kurallar doğrultusunda hareket eder ya da dönüştürücü liderlik yaklaşımı ile organizasyonu ihtiyaca göre değişim sürecine

sokar. Fakat unutmamak gerekir ki başarılı bir lider her iki liderliğin kombinasyonunu uyumlu bir şekilde yaratabilen liderdir(İnci,2001:63).

Kısacası hızlı bir değişim sürecinin yaşandığı ortamlarda transformasyonel liderlik tarzını benimsemiş liderler, Bürokratik yapının ağırlıklı olduğu durağan ortamlarda ise transaksiyonel liderlere ihtiyaç duyulmaktadır.

2.6.Kültürel Liderlik:

Kültürel liderliğin; 1) Var olan kültürü koruma ve sürdürme, 2) Yeni bir kültür oluşturma olarak, iki boyutta irdelendiği söylenebilir.

Kültürel liderliğin yeni bir kültür oluşturma biçeminin iki farklı görünümü yaratma ve değiştirmedir. Trice ve Beyer' e göre transformasyonel liderler, eski kültürü değiştirirler. Oysa karizmatik liderler yeni bir kültür yaratırlar (Trice , 1990).

Liderlik ve kültür altı boyut içerisinde ele alınır;

1. Düşünme ve kavrama; İlk olarak liderler sorunları algılama yeteneğine sahip olmalıdır, kendilerini, kültürünü ve işlevsiz elemanları kavramalıdır. Değişim için başarılı, yaratıcı bir mimar olmalıdır. Örgütleri ve kendileri hakkında yüksek derecede objektif olmalıdır.

2. Güdüleme; Liderlik yalnızca kültürün dinamiklerinin içyüzünü kavramayı gerektirmez, aynı zamanda kültürel süreçlere karışma ya da müdahale etme kabiliyeti ve güdülenmesine gereksinim duyan kişi ve grupların varlığı da bir gerçektir. Kültürün herhangi bir elemanındaki değişimde liderler kendi örgütlerini canlı tutmaya istekli kılmalıdırlar. Canlılık huzursuzluk yaratırken, birçoğu için kaçınılmaz olarak zahmet çekilen bir süreç olarak görülür Lider tümüyle doğru olmayan şeyleri de örgütlerine söyleyebilme yollarını aramalıdır.

3. Duygusal Dayanıklılık; Örgütsel canlılık psikolojik güvenliğin yaratılmasını gündeme getirir ki, bunun anlamı liderin sıkıntıları, endişeleri göğüsleyecek duygusal dayanıklılığa sahip olması ve bunun da değişimi beraberinde getirmesidir. Grup üyeleri kızgınlık ve engelleyici ruh halinde iseler geçiş aşaması

boyunca örgütü destekleyici yeteneğe sahip olmalıdırlar. Liderler bu geçiş aşamasında eleştirinin ve kızgınlığın boy hedefi olabilir.

4. Kültürel Varsayımları Değiştirme Kabiliyeti; Liderler yeni vizyonların ve kavramların satılması, bunların duyurulmasını düşünsel olarak yeniden tanımlama yeteneğine sahip olmalıdır. Liderler grupların temel varsayımlarının bazılarını değiştirilmesiyle birlikte bu varsayımlara yorumlar getirme yeteneğine de sahip olmalıdır.

5. Katılımcılık Ve Yaratıcılığı Örgüt İçerisine Yerleştirme Kabiliyeti; Kültürel değişimlerde lider yalnızca öncülük etmez, aynı zamanda aktif olarak dinler. Psikolog Cari Rogers iyi dinleyicilerin taptığını "aktif dinleme" olarak adlandırıyor. Çünkü iyi dinleme pasif bir davranış değildir. aktif dinleyici dinlemek için uygun atmosferi yaratır, anlatılanlar dışında duyguları da dinler(Keçecioğlu, 2003:144-145).

2.7.Karizmatik Liderlik:

Karizma, izleyenlerin liderlerinde gördükleri efsanevi güç olarak tanımlanabilir. Karizmatik liderlik ise böyle bir gücü oluşturan kişisel yeteneklere sahip kişilerin, izleyenler üzerinde olağan dışı etkiler sağlaması demektir(Serinkan,2005:94).

Karizma liderde kimliğini bulan güçlü duygular uyandırarak izleyenleri etkileyebilme sürecidir. Bass' a göre dönüştürücü liderlikte karizma gerekli olan faktörlerden biridir. Fakat karizma organizasyonun başarısında tek başına etkili değildir(Clark,1996:8). Karizmatik otorite, insanlar bir kimsenin özel niteliklerine saygı duyduklarında (karizma "cazibe yeteneği" demektir) ve bu nitelikleri bu bireye onlar adına kullanma hakkı tanıdıklarında ortaya çıkar (Morgan, 1998: 195–196).

Karizmatik liderlik kavramı özellik teorilerinde olduğu gibi karizmanın liderin bir özelliği olduğunu varsaymaktadır. Kimi zaman denetleyicilerden çok astların davranışlarını etkilemede karizmatik üstler daha başarılı olmaktadır.

1977 yılında karizmatik liderlik teorisini öneren Robert House değişik

sosyal bilim disiplinlerinin araştırma buluntularını kavramsal çerçeve olarak ele almıştır. Aşağıda sıraladığımız özelliklerin karizmaya katkıda bulunduğuna inanılmaktadır;

- İzleyiciler liderlerin inançlarının doğruluğuna güvenmektedirler.
- İzleyiciler liderlerin inançlarının benzerliğine inanmaktadırlar.
- İzleyiciler lideri şüphe götürmez biçimde kabul ederler.
- İzleyiciler lideri etkileyici hissederler.
- İzleyiciler lideri gönüllü olarak dinler.
- İzleyiciler örgütlerindeki görevlerinde duygusal olarak içerilirler.
- İzleyiciler performans amaçlarını artırırlar.
- İzleyiciler grupların görevlerinin başarısına katkıda bulunduklarına inanırlar.

Teori bundan dolayı karizmatik liderlerin kendine özgü özellikleri ve davranışlara sahip olduklarını ifade eder. Örneğin karizmatik lider kendine güvenir, kendi inanç ve ideallerinin doğruluğuna inanır ve insanları etkilemeye güçlü olarak ihtiyaç duyar (Keçecioğlu, 2003:46).

Weber' e göre, karizma, sosyal krizlerin yaşandığı bir dönemde, bu krizlere geçmişten tümüyle farklı ve köklü değişimleri içeren çözümler bulan, çözümleriyle izleyenleri cezbedebilen, kişisel olağanüstü yetenekleri olan bir liderle söz konusu olabilir. Liderin çözümler ve sunduğu ödüller, izleyenler tarafından süren başarılar ve karşılanan gereksinimler olarak algılanmalı ve izleyenler liderin yetkisini inançla ve bağlılıkla kabul etmelidir(Akt. Erçetin .2000:70).

Fisher (1988) ‘ e göre çalışanları olduğundan daha çok çalışmaya güdülediği için karizmanın etkili dönüşümcü liderliği sağlamada temel bir harç olduğu ileri sürülmüştür. Diğerlerini güdüleme yeteneği karizmatik liderin ideal bir kişilik olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Böylece izleyenler liderin görüşlerini ve isteklerini daha çok kabul ederler. Bass (1990) ‘ a göre ise dönüşümcü liderler dürüst ve güvenilirdirler. Düşünceleriyle çalışanlara ilham olurlar, harekete geçirirler ve

onları ekstra çabayla büyük şeyleri başarmaya yöneltebilirler.

Collet ve Furham, (1995) karizmatik liderin özellikle kriz zamanında olağanüstü kararlılıkları ve güçlü bir çekicilikleri olduğunu ilk olarak vurgulayan Weber, lider başarısızsa ve çalışanların kazançlarını koruyamıyorsa büyük olasılıkla liderin karizmasının yok olacağını da vurgulamıştır(Aktaran : Şahin,2003:24).

Weber' in lider için öngördüğü niteliklerin mistik ve pre-modern toplumlara uygun olduğu düşünülebilir. 1980'li yıllardan beri yeniden yoğun biçimde tartışılan, çoğunun özeğinde Weber'in irdelemelerinin yer aldığı, karizmatik liderliğe ilişkin görüşler çok daha az mistik nitelikler içermektedir. Belki de bunun nedeni, çağdaş toplumlarda, örgütlerde, karizmatik liderlikle ilgili yanlışlığa, yanılgılara yol açabilecek, üç önemli sorunu çözümlemektir (Bryman , 1992) :

Bu üç sorunun birincisi; karizmatik lidere atfedilen bazı olağanüstü / insanüstü niteliklerin, onların yetkilerini tartışmasız kılmasıdır. Tartışılmayan yetki sorgusuz ve tehlikeli bir itaati doğurur. İkincisi, olağanüstü / insanüstü nitelikler atfedilen karizmatik liderlerin, tartışılamayan yetkileriyle, izleyenleri her zaman doğru ve iyi amaçlara yönlendirmemeleridir. Üçüncü sorun ise, karizmatik liderlik sürecinde, liderin niteliklerini bu denli ön plana çıkarmak, süreçteki diğer değişkenleri göz ardı etmektir. Öyleyse, karizmatik liderlere üstün, farklı ancak insanlara özgü, niteliklerin atfedilmesi, çağdaş toplumlara daha uygun görünmektedir.

Karizmatik güç doğrudan liderin kişiliği ile ilgilidir. Liderin kişiliğinin izleyenlere ilham verebilmesi, onların arzu ve ümitlerini dile getirebilmesi bu kaynağın temelidir. Bu da daha çok liderin kişisel özellikleri ve davranışları ile ilgilidir. Etkili liderler, çalışanları etkilemek için çoğunlukla uzmanlık ve karizmatik gücü kullanmaktadırlar. Birçok araştırmada karizmatik ve uzmanlık gücünün kullanılması ile çalışanların performansı ve morali arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Yasal ve zorlayıcı gücün kullanılması ile çalışanların performansı arasında ya olumsuz ilişki görülmüş ya da ilişki bulunmamıştır. Çalışanlar kuruma bağlandıkları zaman istekle çalışarak liderlerinin isteklerini yerine getirirler ve en

yüksek performansa ulaşırlar. Okula bağlı çalışanlar, liderin amaçlarını kabul ederler ve başarmak için en üst düzeyde performans gösterirler(Eraslan, 2004:11).

2.8.Vizyoner Liderlik:

Pielstick (1998:1) ‘ e göre vizyon örgütün potansiyel geleceğini tanımlayıcı bir tasarımdır. Örgütsel vizyon örgütün lideri veya yöneticileri tarafından oluşturulabilir. Fakat genelde etkin bir vizyon; lider ve izleyenler tarafından paylaşılan fikirler toplamının açık bir şekilde ifade edilmesidir. Bu fikirler sentezlenerek izleyenlerin değerleri, hayalleri ve gereksinimleri doğrultusunda geliştirilir. Böylece tam katılımlı hedefler dizgesi oluşturulmuş olur(Aktaran: Eraslan,2003:556).

Vizyon kavramı ilerleyen görme gücünü ifade eder. Ancak bu görme, gözle görülen bir görme olayı değildir. Zihin gücüyle ve sezgiyle ilgili bir görmedir. Her organizasyonda liderler bir vizyona sahip olmak ve bu vizyonu organizasyonun bütünü içinde paylaşılan bir vizyon haline getirmek durumundadır. Organizasyonun bütünü içinde derinden paylaşılan amaç, değer ve görev duyguları olmadan belli bir büyüklük düzeyini koruyabilmiş işletme düşünebilmek mümkün değildir(Ertürk,2000:276).

Sashkin' e göre, gerçekleştirilmesi öngörülen amacı açıkça ifade eden vizyonuyla aynı kapsamda örgütsel kültürün transformasyonunu sağlamayı başat görev olarak algılayan kişi vizyoner liderdir (Sashkin , 1988). Bu tanımlamanın karizmatik ve transformasyonel liderlikle, vizyoner liderlik arasında açık ve belirgin bir ilişkiyi ifade ettiği ileri sürülmesine karşılık; Sashkin ve Burke vizyoner liderlerin;

1) Güç gereksinimi gibi ayırt edici kişilik özellikleriyle

2)Vizyonu açıklamak için örgütsel kültürü değiştirmek gibi kesin etkiler yaratmalarıyla

3)Ayırt edici davranış örüntüleriyle, farklılaştıklarını vurgulamaktadır (Bryman , 1992).

Hızlı değişen dünya da liderin sadece vizyona sahip olması yeterli değildir, vizyonu etkileme yeteneğine ve dışsal koşullardaki değişimlere göre geliştirme yeteneğine de sahip olmalıdır(Keçecioğlu,2003:143).

2.9.Eğitimde liderlik:

Okulun yönetici öğretmen öğrenci ve çevre başka bir deyişle insan faktörü bakımından oldukça çeşitli ve zengin birikimlere sahip, dinamik değişim ve dönüşüm olanaklarını içinde barındıran son derece karmaşık, ancak bir o kadar da açık ve yalın bir yapı olduğu söylenebilir. Vizyonuyla çevresinde hayranlık uyandıran, bunu iletme, paylaşma ve gerçekleştirme yeterliklerine sahip bir liderin varlığında okulun yalın, açık, üretken ve pek çok alanda toplumsal liderlik üstlenebilecek bir nitelik yansıtabileceği; var olan yapıyı koruma eğilimi gösteren bir yöneticinin varlığında ise, karmaşık ve verimsiz bir nitelik kazanacağı ileri sürülebilir(Sabancı,2005:27).

Okul müdürü, okulun ve okul programının yönetiminden, öğrenmenin gerçekleşmesinden' ve okulun başarısından birinci derecede sorumlu görülen kişidir. Bu nedenle de okulun başarı ya da başarısızlığı, bir bakıma müdürün başarı ya da başarısızlığı ile açıklanmaktadır. Okulun yönetiminde en yetkili kişi olarak müdürün sahip olduğu yasal güç ve yetkiler, onun okulu yönetmesinde ve başarılı kılmasında tek başına yeterli değildir. Bunun ötesinde okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken çeşitli yeterlilik alanlarından söz edilebilir. Bunlardan biri de okul yöneticilerinin iyi bir lider ve özellikle de öğretim lideri olmaları gereğidir(Şişman, 2002,1).

Duke (1987) ‘ e göre liderlik, yönetim alanındaki çağdaş tartışmaların merkezinde yer alırken, eğitim yönetiminde de özellikle eğitim liderliği ile ilgili bir boyut olarak görülebilecek öğretim liderliği kavramlaştırması, 1980'li yıllardan itibaren giderek önem kazanan bir konu olmuştur. Eğitim ve okulla ilgili çağdaş tartışma ve araştırmalar incelendiğinde, okul liderliğiyle ilgili olarak geliştirilen çoğu görüşler, okul yöneticilerinin okuldaki öğretimle ilgili konulara verdikleri ya da vermeleri gereken önem üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yakın geçmişte okul liderliğiyle ilgili temel davranışları belirlemek için bazı araştırmalar da yapılmış, bu bağlamda

öğretim liderliğiyle ilgili çeşitli modeller geliştirilmeye çalışılmıştır(Aktaran : Şişman,2002:25).

Eğitimde liderlik kendisini yetki, görev yürütme ve etki ile belli etmektedir. Yetki formal ve informal olmak üzere iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Formal yetki yöneticilere ancak statü ile verilmekte ve statü liderliği sağlamaktadır. İnformal yetki ise grup tarafından verilmektedir ki, bu aslında yöneticilere bir tür liderlik verilmesidir. Bir eğitim örgütünde üyelerin beklentileri yönetimde liderliğe bir cevap sayılabilir. Bu üyelerin yöneticiden beklediği davranışlar, örgütün yapı ve havasında önemli yer tutmaktadır. İşte liderler en çok bu iki boyut kanalıyla çalışırlar (Bursalıoğlu,1994:217).

Başka bir açıdan Duke (1987)'e göre; Eğitim liderlerinin, yapılacak işlerin teknik yanını bilmekle kalmayıp, aynı zamanda insanlarla nasıl etkili bir biçimde birlikte çalışılabileceğini de bilmeleri; okulla ilgili yasa, yönetmelik, yönetim süreç ve uygulamaları, grup dinamiği gibi konularda olduğu kadar öğretim programının içeriği, program değerlendirme ve geliştirme gibi konularda da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Okul yönetimi alanında, okul yöneticileriyle ilgili çeşitli yeterlik alanları belirlenmiş, bunlara bağlı olarak yeterlik ölçümleri yapılmıştır. Sıralanan bu yeterlikler, okul liderlerinin somut bir takım sonuçlara ulaşmayı sağlamada göstermeleri öngörülen davranışların sistematik olarak gözlenmesinden çok, genelde bireysel deneyim ve yargılar üzerine temellendirilmiştir (Şişman,2002:25).

Schermerhorn (1996) ' a göre vizyon; okul, aile ve çevre faktörlerinin sahip oldukları güç ve olanakları bütünleştirebilecek; anlam ve yön verebilecek bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Bu bakımdan, okul müdürlerinin, diğer yöneticilerin ve öğretmenlerin çağın gerektirdiği hızlı gelişme ve dönüşümleri kavrayabilecek; etkin, yaratıcı ve üretken bireyin yetiştirilebileceği koşulları tasarlayabilecek niteliklere sahip olmaları gerekli görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, dönüşümcü liderlik çalışmaları belirlenen temel ilke ve özelliklerle uygulamacılara da rehberlik edebilecek çözümlemeler içermektedir(Aktaran: Sabancı,2005:29).

Başarılı okul yöneticisi, okulundaki öğretmenleri ortak bir eğitim vizyonu etrafında toplayabilendir. Araştırmalar, öğretmenlerin birbirlerinden izole olduklarını, her birinin kendine özgü bir alan içinde yaşadıklarını, mesleki bilgilerin paylaşılmasının diğer mesleklere göre oldukça düşük düzeyde kaldığını göstermektedir. Eğitimin tek tek öğretmen etkinliklerinin toplamından daha büyük olduğunu göstermek yöneticinin en önemli görevlerindendir. Onları kendi eğitim görüşlerini de kapsayan, fakat onlarınkinden daha büyük bir eğitim vizyonu etrafında toplamak yöneticinin liderliğine bağlıdır. Öğretmen, bu büyük vizyon içerisinde kendi rolünü görebilmelidir. Büyük bir vizyonun parçası olmak öğretmeni zayıflatmaz, aksine güçlendirir. Okulların etkililiği vizyoner liderlerin varlığına bağlıdır. Uzağı gören bir lider bu yolla okulundaki personelin potansiyelini çok iyi değerlendirerek, onlara yaptıklarından çok daha iyisini yapabileceklerine ikna eder(Özden,2002:38).

Eğitim liderlerinin sahip olması gereken yeterlikler ise, örgütsel yapıyı kurma ve yenileştirme (politika saptama, amaçları saptama, görevleri saptama, yeni değerler üretebilme), yönetim işlevlerinde yeterlik (eğitim programları, öğrenci hizmetleri, personel hizmetleri, bütçe ve genel hizmetler yönetimi) ve yönetim süreçlerinde yeterlik (karar, planlama, örgütleme, iletişim, etki, koordinasyon ve değerlendirme) olarak sıralanabilir (Başaran,1988; Bursalıoğlu, 1994).

Yönetici kendisine verilen sorumluluğu, başkalarını etkileyerek, onların belirli davranışları göstermelerini sağlayarak yerine getirmektedir. Yani yöneticilik, insanları belirli davranışlara sevk edebilme sanatıdır (Koçel 1998:382).

Okul yöneticisinin başlıca görevleri;

- Belirlenen görevlere ve hazırlanan planlara uygun olarak astlarının davranışlarına

rehber olmak ve onları bu davranışlara güdülemek,

- Astların duygularını ve planları eyleme dönüştürürken karşılaştıkları sorunları

anlamak için kişisel ve etkin bir biçimde liderlik eden kişidir.

Megginson ve Genç ‘e (1988: 78-139) göre; İdeal bir yöneticide bulunması gereken liderlik özelliklerinin nelerdir? Burada kullanılan "ideal" kavramı işlevleri en iyi ve en etkili şekilde yerine getirmek anlamındadır. Bu anlamda şu özellikleri sıralamak mümkündür:

- Kendisini iyi tanımalıdır.
- İşinde uzman olmalı ve işleri basitleştirmelidir.
- Grup üyelerini iyi tanımalı ve güvenmelidir.
- Amaçları belirlemelidir.
- Doğru ve hızlı karar almalıdır.
- Sonuçları denetlemelidir.
- Objektif ve tarafsız olmalıdır.
- Demokratik olmalı, grup üyelerini karara katmalıdır.
- Zıt görüşleri davet etmelidir.
- Üyelerle diyalog kurmalı, doyurucu bilgi iletmeli ve gerekli bilgileri toplamalıdır.
- İyi bir dinleyici olmalıdır.
- Hataları hoş görmelidir.
- Üyelere örnek olmalıdır.
- Grup çalışmasına özen göstermelidir.
- İnisiyatif kullanmalı ve gruba öncülük etmelidir.
- Üyeleri övme ve yerme işlerini başkalarının yanında yapmamalıdır.
- Gerektiğinde Üyelere ceza vermekten kaçınmamalı, ancak ceza ile suç arasında denge olmalıdır.
- İradeli, sabırlı, sağduyulu, cesaretli, samimi, güvenilir, düzgün konuşan, ciddi fakat sempatik, nazik ve temiz giyimli olmalıdır(Aktaran: Sabuncuoğlu,1998: 183).

Liderlik, kişisel ilişkilerin birbirine olan tepkisini içerir ve kökenini, birlikte çalışan kişilerin zamanla birbirlerine karşı geliştirdikleri duygu ve tutumlarda bulur(Can, 1997:189).

Etkileme yeterliği çerçevesinde değerlendirildiğinde de başarılı yöneticiliğin; rehberlikte bulunmayı, güdülemeyi, yöneltmeyi, ortak hedefleri gerçekleştirmeye ikna etmeyi ve eşgüdümlemeyi içerdiği söylenebilir(Dawis, 1984:141).

Buradan hareketle etkileme; bir iletişim süreci, kişiler arası ilişkilerde kaynak ve alıcının birbirlerinin davranışlarını, tutumlarını, değerlerini, inançlarını değiştirmesi, farklılaştırması; etki ise bu sürecin amacı ve sonucu olarak ele alınabilir(Akçay, 2000:6).

Etki sözlük tanımı olarak, başkalarını etkileme yeteneğidir(Duyar ve Marewether 1997:7.4). Erçetin(1993a:35)'e göre etki, başka bir insanın davranışlarını farklılaştıran herhangi bir eylemdir. Etkileme ise; işgöreni istenilen nitelikte ve nicelikte iş yapması için dışarıdan güdülemektir(Başaran,1996:55).

Okullarda, eğitim-öğretim süreci de etkileşime dayandığından ve insan ağırlıklı örgütler olduğundan, yöneticilerin personel üzerindeki etkisi, daha da önem taşımaktadır. Bunun için de okul yöneticileri etkili bir lider olmak durumundadır. Yöneticilerin, çalışanlar üzerinde örgütsel amaçları gerçekleştirmede etkili olabilmeleri için etkileme gücüne sahip olmaları gerekmektedir. Etkileme sürecinin başlatılmasının ve sürdürülmesinin kaynağı, örgütsel önder(yönetici)de bulunan erk(güç)tür (Başaran, 1992:99).

Güç, belirli kaynakların kullanılmasından elde edilmektedir. Yönetici bu kaynakları etkileme süreci ile kullanarak başkalarının davranışlarını değiştirebilmektedir(Koçel ,1998:386).

KİŞİLİK

2.10. Kişilik Kavramı:

Kişilik çok yönlü bir kavram olup, insan davranışlarıyla ilgili çok sayıda özelliği çağrıştırmasından dolayı, çok fazla tanımı mevcuttur(Eroğlu, 1996:139).

Sadock ‘ a göre (1985) kişilik kelimesinin aslı, Latince' deki " persona " kavramına dayanmaktadır. Klasik Roma tiyatrosunda oyuncular, temsil ettikleri özelliklere uygun maskeler takarak, kendi rollerini bu maskeler yardımıyla canlandırıyorlardı. Yüze takılan bu maskelere "persona" adı verilmekteydi. Sahne ile seyirciler arasındaki uzaklığın fazla olması nedeniyle oyuncunun yansıttığı role uygun yüz mimikleri görülemeyeceği için bu yolu seçerlerdi. Bu yöntemle "persona" kavramıyla kişiler arasındaki farklılıklar anlatılmak istenmiştir (aktaran : Eroğlu ,1996:138).

Bir kişiyi başkalarından farklı kılan düşünce, duygu ve davranış özelliklerinin tümüne kişilik adı verilir. Bu ayırt edici özelliklerin içeriğinde alışkanlıklar, algılamalar, davranış tarzları, olaylara ve çevreye bakış açıları yer alır. Kişiliğin yaşanılan toplumun sosyo-kültürel değerlerin yorumu ile bu yorumun kişi tarafından değerlendiriliş biçimiyle doğrudan doğruya bir ilişkisi vardır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi, kişilik olgusunu ve ilgili konuları tek boyutlu kavramlar olarak anlamak, irdelemek ve değerlendirmek mümkün değil. Bunun yerine, kişilik kavramını birçok bağlantılı parçası olan bir yap-boz resmi gibi düşünmek daha doğru olur. Parçalardan birinde yapılacak bir değişiklik, resmin bütününü fark edilebilir ölçüde değiştirmekle kalmaz, aynı zamanda resmin üzerinde yer aldığı zeminle uyumunu da etkiler(Altaylı,2005:1).

En basit anlatım ile kişilik, bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel yapısı ile bir insanın, diğerlerinde oluşturduğu ve onu ayırmaya yarayan izlenimlerin tamamıdır. Kişiliğin bir yanında beslenme, korunma, cinsellik gibi içgüdülerden ve dürtülerden oluşan alt benlik yer alır. Diğer yanında sevgi, saygı, hoşgörü, ahlak gibi toplumsal değerleri temsil eden üst benlik bulunur. Kişilik, tam ortada yer alan

"ben"in (ego), üst ben ile alt beni, uygun biçimde uzlaştırması tercihlerinin sonucu oluşan, kişiye özel tutum ve davranışların tamamıdır(Fındıkçı,2004:22).

Bireyin dış çevresini oluşturan faktörlerin tamamı, belirli bir zaman dilimi ve belirli bir davranış düzlemi içerisinde benzer özellikler taşır. Böyle olmasına rağmen, belirli bir ortamda yer alan kişilerin tek tip çevreden etkilenmeleri ve bu çevrenin uyarıcılarına karşı tepkileri değişik olmakta; bu tür değişiklikler de davranışların analizini, düzenlenmesini ve önceden tahminini güçleştirmektedir.(Zel, 2001:21)

Psikologlara göre kişilik, "bireyin özel (characteristic) ve ayırıcı (distinctive) davranışlarını içermektedir. Özeldir çünkü bireyin sıklıkla yaptığı ya da en tipik davranışlarını temsil eder. Ayırt edicidir çünkü bu davranışlar kişiyi başkalarından ayırır" (Morgan, 1998: 311)**.**

Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir (Cüceloğlu ,1998:404).

Kişilik, bir insanın duyuş, düşünüş, davranış tarzlarını etkileyen faktörlerin kendisine özgü bir örüntüsüdür(Baymur, 1994:254).

Kişilik, kavram olarak "bireyin yaşama biçimi" şeklinde tanımlanabilir (Dubrin 1994: 56).

Kişilik, bireyi diğer bireylerden ayırt eden, tutarlı olarak sergilenen, bireye özgü özellikler bütünüdür(Yeşilyaprak,2002:111).

Bir bireyin bedensel ve zihinsel özelliklerinde görülen farklılıkların onun düşünce ve davranışlarına yansıyış biçimidir. Başka bir deyişle kişilik , bir bireyi diğer tüm bireylerden ayıran ruhsal ve bilinçsel özelliklerin tümüdür(Güney,1998:170).

Kişilik kişinin çevresiyle olan tüm ilişkilerini belirleyen, onu başkalarından ayırt etmeye yarayan huy, alışkanlık, savunma mekanizmaları ve davranış şekilleri gibi özelliklerin oluşturduğu bütünlük(Acar,2002:245).

Genel olarak, bireyi diğer kişilerden ayıran, bireye özgü ve tutarlı olarak gösterilen davranış özelliklerinin kişiliği oluşturduğu kabul edilmektedir(Akman,1998:86).

Kişiliğin zekâ, eğitim, duygu, keder, öfke, inanç, toplumsallık, çıkarcılık, ahlak, vb, gibi çok çeşitli zihinsel ve duygusal eğilim ve yetenekler ile yine çok çeşitli değerlerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca bedensel gelişimin de kişilik üzerinde önemli etkileri olduğu düşünülmektedir.

Kişilik üzerine yapılan bu çeşitli tanımları Getzel üç bölüme ayırmaktadır.

a. Kişiliğin Davranışsal Tanımları. Önce kişiliğin, insanın incelenebilir ve ölçülebilir davranışları ve alışkanlıkları dikkate alınarak yapılan tanımları hatıra gelir. Özellikle davranışçı psikologlar kişiliği, bir insanın kendine özgü ve az çok her zaman gözlenebilen davranış ve alışkanlıklarının tümü olarak tanımlarlar. Örneğin, Watson, kişiliği, "Bir insanın alışkanlıklarının ya da alışkanlık sistemlerinin toplamı" olarak açıklar.

b. Sosyal Uyarıcı Olarak Kişilik: Bir kısım psikologlar kişiliği toplumsal yandan alıp incelerler. İnsan başkaları üzerinde ne gibi etkiler yapmakta ve ne tür izlenimler bırakmaktadır? Bazılarına göre kişiliğin insanın sosyal uyarıcı olma değeridir. Örneğin, Mark May 'e göre, kişilik, insanın sosyal uyarıcı olma bakımından nitelikleridir. Kişilik, bir bakıma insanın toplumda oynadığı çeşitli roller ve bu rollerin başkaları üzerinde bıraktığı etkilerin tümüdür. Elbette başkaları insanın kişilik niteliklerini değerlendirmede bazen yanılabilirler. Onlar insanın "gerçek benliğini" iç açıdan göremezler. Başkaları insanı ancak dıştan görür ve onun görünüş ve davranışlarının kendi üzerinde bıraktığı izlenimlere göre kişiyi değerlendirirler.

c. Derinlik Psikologlarına Göre Kişilik: Kişiliğin bir üçüncü kategoriye girebilecek tanımları derinlik psikologları tarafından ileri sürülmüştür. Bunlara göre insanın gözlenebilir ve ölçülebilir bütün özellikleri birtakım iç etmenlerden ileri gelmektedir. Bir insanın gerçek kişiliği iç hayatındaki dinamik güçlerin kendine has özellikleri ile açıklanabilir (Baymur, 1994:254).

Allport 'un tanımı bu kategoriye girer. Kendisi kişiliği, bireyin çevresine kendine özgü bir biçimde uymasını sağlayan psikofizik iç güçlerin dinamik bir örüntüsü, olarak tanımlamaktadır(Aktaran: Baymur, 1994:254).

Kişilikle İlgili Kavramlar:

Kişilikle zaman zaman eş anlamda kullanılan karakter ve mizaç kavramlarını da burada açıklamak yerinde olacaktır.

Karakter: Kişilik ile en sık eş anlamda kullanılan terim. "karakter"dir. Karakter terimini kişilikten ayıran en önemli husus, karakter sözünün çoğunluk tarafından pek sık ahlaksal özellikleri anlatmak üzere kullanılmış olmasıdır. Davranışlarını toplumda değer verilen ahlak kurallarına uygun olarak yönetebilen, sosyal değerler sistemini benimsemiş olan kişilere "karakterli" denilmektedir. Karakter, ilk yaşlardan itibaren sosyal yaşantılar sonunda birtakım değer yargılarının benimsenmesi ile gelişir. Benimsenen değerler, elbette kişiliğin bir yanını oluşturur. Bu bakımdan karakter sözünün kişilik ile ilişkisi vardır. Ancak kişilik, karakteri de içine alan ve bir insanın kendine özgü fiziksel ve ruhsal bütün niteliklerini içeren daha kapsamlı bir terimdir(Baymur, 1994:252).

Karakter, kişiye özgü davranışların bütünü olup, insanın bedensel, duygusal ve zihinsel etkinliğine çevrenin verdiği değerdir. Bireyin karakteri kişisel özelliklerle içinde yaşanılan çevrenin değer yargılarından oluşur. Kişilik kavramıyla karakter arasında ki en önemli ayrım, insanın karakteri söz konusu olduğunda, içinde yaşadığı çevrenin toplumsal değerlerini ve ahlak kurallarını da içeren bir değerlendirmenin yapılmasıdır. Bu kurallar çocukluktan başlayarak benimsense de, uyum sağlamak amacıyla insanın kendisini zorlamasıyla yerine getirilse de kişi dışardan "karakterli" olarak değerlendirilir. Örneğin, bir toplumda genç kızların erkeklerle arkadaşlık etmemesi, erkeklerin kızlarla konuşmaması geçerli bir terbiye ve ahlak kuralıysa, kişi ya ilk yaşlardan başlayarak bunları kişiliği içinde özümler ve benimser ya da çevreyle çatışmaktan çekinerek kişiliği içinde özümlemediği, benimsemediği bu kurallara uymak için kendisine sürekli baskı yapar. Böylece

içinde yaşadığı çevrede geçerli değer yargılarına göre "karakterli insan" görünümünü verir(Gül,2002:137).

Karakterin oluşumuyla ilgili iki basamak vardır; 1. Beğenilme, takdir ve ödüllendirme basamağı 2. Gerçek idealler basamağı. Toplumca iyi bilinen ve kabul edilenlerin yapılması sonucu beğenilme takdir edilme ve ödüllendirme karakterin oluşmasında bireyleri harekete geçiren faktörlerdir. Burada bireyler daha çok çıkarlarına göre bazı karakter davranışları sergilerler. Dolayısıyla, bireyler umdukları ve bekledikleri takdir oranında ve süresince çok dürüst, bağlı, saygılı ve terbiyeli görünürler. Bu durum her meslek ve her sosyal ilişkide görülebilir. Ancak bu davranışlar her zaman samimi ve dürüst olmamaktadır. Çünkü bireyler amirlerinden gerekli ilgi ve takdiri görmedikleri zaman bağlılıkları, saygıları ve sempatik görünüşleri kaybolmaktadır. Gerçek idealler basamağı ise, bireylerin olumlu veya olumsuz durumlarla karşılaşmaları halinde karakterlerinden taviz vermemelerini ifade etmektedir. Yani toplum içindeki mevki ve makamlarını kaybetme pahasına dahi olsa toplumca benimsenen davranışların dışına çıkmazlar. Bu basamakta ahlaki ideal, her türlü maddi çıkardan önce gelir. Gerçek ve ideal karakter basamağı, vicdan ve ahlaki kuralla, doğruyu ve iyi olanı seçtiren basamaktır(Zel,1997:11).

Mizaç: Kişilik ile bazen karıştırılan başka bir kavram da, "mizaç"tır. Bugün mizaç, bir insanın duygusal ve devimsel hayatının özelliklerinin tümü olarak kabul edilmektedir. O halde mizaç ta, karakter gibi, insan kişiliğinin bütününü değil, ancak bir yanını oluşturur. Bazı kimseler mizacı, duyguların çabuk uyanıp uyanmaması, sürekli olup olmaması, derin duyulup duyulmaması niteliklerinin tümü olarak açıklarlar. Bazı kişilerde duygular çabuk uyanıp süreksiz ve yüzeysel olur. Bazılarında duygular yavaş uyanır, ama yoğun ve sürekli olur. Bazı kişilerde ise, çabuk uyanıp süreksiz olur, fakat derin duyulabilir. Kısaca, mizaç, duygusal denge durumunun özellikleri olarak tanımlanabilir(Baymur, 1994:252).

Başka bir açıdan yaklaşıldığında mizaç günlük yaşamda kişiye özgü, oldukça sınırlı, belirli duygusal tepkilerin nitelik ve nicelik bakımından değişmesidir. Çabuk kızmak, sıkılmak, neşelenmek, hareketli ya da hareketsiz olmak v.b. bireylere göre değişen görünümler, mizaç özellikleri ya da huydur. Mizaç, bireyin duygusal denge

durumunun özellikleri olarak tanımlanabilir(Gül,2002:136).

Mizaç, günlük yaşantı içinde bireye özgü, oldukça sınırlı, belirli duygusal tepkilerin nitelik ve nicelik bakımından değişmesidir (Köknel 1984: 24).

M.Ö. 4. Yüzyılda beden kimyasının mizaç üzerinde önemli etkilerinin olduğunu ileri süren Hippokrat, mizacı dört grupta incelemiştir:

- **Neşeli mizaç:** Bu gruptaki bireyler hareketli ve neşelidirler. İlgi duydukları şeyler kolayca değişebilir.

- **Soğukkanlı mizaç:** Az hareketli olan, fazla neşeli olmayan, soğukkanlı ve kuvvetli kişiliği ifade eder.

- **Kızgın mizaç:** Çabuk kızan hareketli heyecanlı ve kuvvetli mizaç tipidir.

- **Melankolik mizaç.** Sıkılgan, üzgün, hareketsiz ve zayıf kişiliği yansıtan mizaç biçimidir(Zel,1999:11).

2.11. Kişiliğin 5 Temel Özelliği (Big Five Factor):

Kişilik konusunda yapılan araştırmalarda birçok psikolog, bireyin kişiliğinin temel yapısının beş boyuttan (Big Five Factor) oluştuğuna inanmaktadır. Bu boyutlar şunlardır;

- Dışa dönüklük(extroversion)
- Uyumluluk (agreeableness)
- Sorumluluk (conscientiousness)
- Açıklık (openness)
- Duygusal istikrar (emotional stability)

Bu kişilik boyutlarının bir kısmı bireylerde kalıtımsal olarak, bir kısmı ise bireylerin yaşadığı çevrenin etkisiyle oluşturmaktadırlar. Bu boyutların iş performansıyla ilişkisi yapılan araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Dubrin 1994: 57).

Kişisel gelişimde de fayda sağlayacak bu özelliklerin tanımları şu şekilde yapılabilir ;

- **Dışa dönüklük:** Bu boyutla ilgili bazı özellikler, iddialı ve girişken olma, sosyal olma, enerjik olma şeklinde sıralanabilir. Dışa dönük bireyler, grup içindeki diğer bireylerle daha kolay iletişim kurarlar, kaynakların bulunması ve kullanılmasında öncülük ederler. Bu boyutun tam karşıtı "içe dönüklük"tür.

- **Duygusal İstikrar:** Bireyin sinirli olup olmaması, kendine güven derecesi, iyimser veya kötümser olması, sıkılgan olması, duygusal olması ve endişeli olması gibi özellikler bu boyutun kapsamındadır. Birçok araştırmacı örgütlerde yönetim görevi üstlenen bireylerin mutlaka duygusal istikrar boyutunda olumlu nitelikler taşıması gerektiğini ileri sürmektedirler.

- **Uyumluluk:** Uyumlu bireyler, arkadaşça davranırlar, birlikte çalışmayı severler, kibardırlar, hoşgörü sınırları geniştir, güven vericidirler ve yumuşak kalplidirler. Bu özelliklere sahip bireyler, yönetici olarak astlarını iyi motive eder, onların ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çalışır ve iyi iletişim kurarlar.

- **Sorumluluk:** Azimli olma, güvenilir olma, başarı kazanma güdüsü kuvvetli, dikkatli, temkinli, sorumluluğunun bilincinde, planlı ve programlı olma gibi özellikler bu boyutun içinde yer alır. Bu boyuttaki özelliklere sahip bireylerin hem otonom hem de hiyerarşik yapı içerisinde her türlü görevde başarı kazanma olasılıkları kuvvetlidir. Bu özellik ile otonom görevlerdeki yöneticilerin başarıları arasında yüksek düzeyde korelâsyon tespit edilmiştir.

- **Açıklık:** Bu boyut, kültürlü olma, meraklı olma, orijinal fikirlere sahip olma, geniş düşünceli, zeki olma, sanatsal düşünme, hayal gücü kuvvetli olma gibi genellikle entelektüel özellikleri bünyesinde toplamaktadır. Bu ö-

zelliklere sahip bireyler özellikle değişim yaşayan örgütlerde yaratıcılıkları ile oldukça fonksiyonel fayda sağlarlar(Thoms ,1996: 349).

Yapılan araştırmalarda bu beş boyutun liderlik performansı ile doğrusal bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir (Thoms,1996: 357).

2.12. Kişiliği Oluşturan Faktörler:

Kişiliği, bir zaman dilimi içindeki davranış türü olarak görmek, doğru değildir. Kişilik geçmişin, mevcut zamanın ve geleceğin oluşturduğu bir bütündür. Birey, alışkanlıklarının devamını isteyen bir yapıya, geleceğe uymak isteyen, özelliğe sahiptir. Bu durumda kişilik, geçmişin izleri, mevcut zamanın uygulamaları ve geleceğin temel eğilimi ile oluşacaktır. Bu durumda kişiliği, bireyin yaşam süreci içindeki alışkanlık ve özelliklerinin davranışlarına yansıyan gözlenebilir yönü olarak görmek mümkündür(Zel, 2001:22).

Kalıtım Ve Bedensel Yapı faktörleri:

Aslında, diğer bütün türler gibi insanlar da kendi türlerinin özellikleriyle donatılmış olarak ortak bir kalıtımı paylaşırlar. Ancak, türün içinde yer alan kalıtımsal değişiklikler fertler arası değişikliklere yol açmaktadır. Böylece, hem fert insan türüne kalıtımın yanı sıra kendi soyuna ve ailesine ait bazı kalıtım özelliklerini de taşımaktadır(Eroğlu ,1996: 140).

Sosyo Kültürel Faktörler:

Bireyler, yaşamları boyunca, bilincine varmış olsunlar veya olmasınlar, diğer insanların kendileri için hazırlamış oldukları belirli davranış şekillerini takip etmek zorunda kalmaktadırlar. Kişiliğin oluşumunda, sosyal çevreden etkilenme ve şartlanma, gerçekte bir öğrenme sürecidir. Kişiliği doğrudan etkileyen faktörler arasında önemli yeri olan öğrenme, pekiştirilmiş tekrarlama veya deneyim sonucunda hafızada çok sayıda bilginin yer alması ve davranışta kalıcı değişmelerin meydana

gelmesidir. Birey, bulunduğu kültürel yapı içinde öğrendikleri ile bazı yeni özellikler elde ederek kişiliğini şekillendirir. İnsan organizmasının içinde yaşadığı sosyal çevreye yeterli ve etkili bir uyum sağlaması ancak algılama yoluyla gerçekleşebilmektedir. Algılama ise, duyu organları aracılığıyla elde edilen çeşitli veriler ile çevredeki nesnelere, kurallara ve olaylara ait izlenimlerin tanınması durumudur. Algılama terimi ile bireyin bir uyarım karşısında gösterdiği tepkinin incelendiği psikolojik bir alan anlaşılmaktadır. Bu psikolojik alan bireyin bilgi ve deneyimi ile ilgilidir. Algılama ve buna bağlı olarak öğrenme olayı, bireylerin fiziki ve sosyal çevrelerine uyum göstermelerini sağlayacak birer zihinsel mekanizmadır(Zel ,2001:23).

Sosyo kültürel çevre, temelde kişilik farklılıklarının meydana geleceği şekilde fertleri etkilemiş olsa bile genellikle birbirine benzer davranış kalıplarının ortaya çıkmasını da sağlayan önemli bir faktördür. Belirli davranış modellerinin bütünleşmesi, bir kültürün içindeki fertlerin çoğunun ortak kişilik özelliklerine sahip olma durumunu temin etmektedir ki bu noktada " Milli Karakter" gibi kavramlardan söz edilmektedir (Eroğlu , 1996 : 144).

Aile Faktörü:

Kişiliğin biçimlenmesinde en önemli çevresel etken ailedir. Aile özel davranımların kazandırılmasında rolü olan övgü ve cezaların kaynaklandığı ve kullanıldığı başlıca ortamdır. Ayrıca, özellikle ilk çocukluk yıllarında gözleyerek öğrenme eğitimi için gerekli olan model ya da örnekleri sağlar. Çocuklar hem genel birtakım tutumları, hem de özel bazı davranımları, ana –babayı örnek alarak öğrenirler(Morgan,1998,322).

Sosyal Yapı ve Sosyal Sınıf Faktörleri:

Bireylerin mensubu olduğu sosyal sınıf ve sosyal yapı onların kişiliklerinin oluşmasında etkilidir. Bireyin ait olduğu sosyal sınıf, onun eğitim imkânlarını, yaşama biçimini, düşünce ve eğilimlerini, tüketim davranışlarını ve çeşitli kişisel özelliklerini etkiler(Zel ,2001:25).

Coğrafi ve Fiziki Faktörler:

Kişiliğin oluşmasında , insanın içinde doğup büyüdüğü coğrafi çevreninde etkisi olduğu inkâr edilemez. Coğrafi çevre içerisinde iklimin , tabiat ve yaşanan bölgenin fiziki şartlarının fertlerin kişilik özellikleri üzerinde belirgin etkileri vardır.

Toplumların yerleştikleri mekânın konumu, yani enlem ve arz durumu ile denizden yükseltisi (rakımı); daha çok dolaylı olsa bile insanların kişilik yapısında etkili olmaktadır. Ilıman iklimli ülkelerde mevsimler çok sık değişir (dört mevsim vardır). Buna bağlı olarak da insanların ihtiyaçları, görevleri ve faaliyet çeşitleri değişir. Mevsimlerin değişmesi, insanların birçok özelliklerinde ve davranışlarında değişiklik yapmalarına neden olur. Sonuçta coğrafi ve fiziki mekân toplum kültürü aracılığıyla kişilerin kişilik özelliklerine etkide bulunmaktadır(Eroğlu , 1996 : 148).

Diğer Faktörler:

Kişiliğin oluşumunda çok önemli bir rol oynayan bu faktörlerin dışında, daha çok sayıda, bilinen bilinmeyen, gözlenen gözlenmeyen ve ölçülebilen ölçülemeyen çeşitli faktörlerin, kişilik üzerindeki etkileri mevcuttur. Bunlardan yalnızca iki faktörden söz etmek gerekirse birinin kitle iletişim araçları, diğerinin de yetişkinler ve yaşlılar grubu olduğu söylenebilir(Erdoğan,1991:243).

2.13. Kişilik Teorileri Ve Kişiliğe Yaklaşımlar

2.14.Kişilik Teorileri:

Kişiliğin tanınmasına ilişkin yapılan çalışmalar birçok kişilik kuramını ortaya çıkarmıştır. Bu kuramlar kişiliğin tanımlarını birbirinden farklı tanımları ve görüşleri vardır. Bu kuramlar tanınması zor ve karmaşık olan kişiliği ne olduğunu nasıl geliştiğini değişik yollardan açıklamaya çalışmaktadırlar (Başaran, 1991 :64).

Sigmund Freud'un Kişilik Teorisi:

Freud, psikolojide en etkili kuramlardan birini ortaya atmıştır (Bacanlı, 1997 :69). Sigmund Freud tarafından ortaya atılan Pisikanalitik Kuram onu izleyenlerce de geliştirilmiştir (Başaran, 1991:64).

Freud'a göre kişilik id, ego ve süper ego gibi üç temel dilimden meydana gelmektedir(Lawrence ,1982,60).

İd : Kişiliğimizin öyle bir kısmı vardır ki bu kısım insanların en kaba, en ilkel, kalıtımsal dürtü ve arzularını içerir. Freud bu kısma id adını vermiştir. Bu ilkel, ka1ıtımsal dürtülerden ikisi, cinsiyet ve saldırganlık, diğerlerinden daha baskındır. İd, davranışlarımızın altında yatan psikolojik enerjinin kaynağıdır. İd zevk ilkesine (pleaure principle) göre işler ve hiç geciktirilmeden (şu anda) bütün isteklerinin yerine getirilmesini bekler. Kişiliğin bu kısmı hiç beklemek istemez, düşünce bu kısımda etkili değildir. İd 'in itmeleri bilinçaltı dürtülerdir, çünkü birey bu dürtülerin etkisinin çoğu kez farkında değildir.

Ego: Ego, kişiliğin yürütme organıdır. İd'in istekleri ile dış dünyanın (süper egonun) eleştirilmesi, bütünleştirilmesi ile uğraşır. Ego, idin isteklerini gerektiğinde ertelemeye, hoş yaşantıları seçmeye hoş olmayanlardan uzak durmaya çalışır. Ego, akılcı, mantıklı bir kişilik bölümüdür ve bir anlamda kişiliğin karar organıdır (Bacanlı, 1997:69).

Ego "gerçek ilkesi"ne uyarak işler. Gerçek dünya ile id arasında bir aracı olarak işlev görür. Psikanalistler ego'nun ikincil süreçlere (secondary processes) dayalı düşünce içinde çalıştığını söylerler. Bu mantıklı ve gerçekçi düşünce türüdür. İd, "Hemen, şimdi istiyorum!" der. Ego, "Koşullar uygunsa sana istediğini verebilirim!" der. Ego, akılcı ve pratiktir. İd, tam aksine, mantığı hesaba katmaz ve pratik değildir. Ego çoğu kez id'le çelişki halinde olsa da, esas görevinin id'in arzu ve dürtülerini mümkün olduğu kadar yerine getirmek olduğunu bilir ve hep o yönde çalışır.

Ego bir anlamda id in danışmanıdır, sürekli ona yol gösterir. Temel amacı ona hizmet etmektir, onu yüceltmek. eğitmek çabasında değildir. "İyi" veya "kötü" .kavramlarıyla hiç ilgilenmez, herhangi bir ahlaksal tutumu yoktur(Cüceloğlu ,1998:408).

Süper ego: Freud, toplumun inandığı "doğru" ve "yanlış" kararlarının kaynağını teşkil eden kısma süper-ego (üst-ben) adını verir. İd ve ego gibi üst ben'in büyük bir kısmı da bilinçaltındadır. Bir toplumun "vicdanı", o toplumun bireylerinin üst-ben 'inde yer alır ve üst-ben bireyin davranışlarını sürekli süzgeçten geçirerek bireye "bu yaptığın doğru aferin sana!" ya da "bu yaptığın yanlış, utan kendinden!" mesajlarını verir. Ego, id ile üst-ben arasında kalmış bir nevi cambazdır. Hem id'i memnun etmeye çalışır, hem de üst ben tarafından azarlanmaktan kurtulmak ister(Cüceloğlu ,1998:408).

Süper ego, kişinin ana babası tarafından aktarılan toplumsal ahlak kurallarını içerir. Bu anlamda vicdan demektir. Ayrıca süper egoda kişinin ideal benliği de bulunmaktadır. Kişinin değer yargıları ve ahlak kuralları süper egosunda bulunur (Bacanlı, 1997 :70).

Bireyin zihinsel sağlığı ve davranışının düzenliliği ego 'nun iyi işlemesi ile mümkün olmaktadır. Zira ego id ile süper ego arasında ki denge unsurudur. Kişilik tiplerindeki farklılığın temeli de id, ego ve süper egonun her bireydeki bileşimi ve sentezinin farklı olmasına dayanmaktadır.

Freud'un getirdiği en önemli kavramlardan biri bilinçaltı (unconscious) kavramıdır. Bilinçaltı farkında olmadığımız arzu, istek, dürtü, duygu, düşüncelerin depolandığı büyük hazneyi temsil eder. İd'in tümü, ego'nun bir kısmı ve üst-ben'in büyük bir kısmı bilinçaltında kalır, Yakın bir arkadaşımıza duyduğumuz derin kin kendini bilinçaltında saklar. Bilinçaltındaki bu arzu, istek, dürtü, duygu ve düşünceler sürekli davranışı etkiler, ne var ki biz bu etkinin farkında olamayız(Cüceloğlu, 1998:409).

Carl Gustav Jung'un Kişilik Teorisi:

Jung'a göre, bireyin davranışları geçmişinden etkilenir, ancak geleceğe dönük olarak yapılır. Böylece birey gelecekte olmak istediği biçimde hareket etmektedir. Bu durumda, birey kendi geleceğini tayin edecek kişiliğe sahiptir. Jung, bireyin devamlı kendini yenilediğini ve yaratıcı bir gelişim düşüncesi içinde olduğuna inanmaktadır. Ayrıca Jung, kişiliğin kalıtımsal yönlerine önem vermesi nedeniyle diğer psiko-analitik teorilerden ayrılmaktadır. Jung'a göre, bireyin davranışları, bireyselliğin ve kalıtımsallığın yanı sıra, amaçları ve idealleri tarafından şekillenir. Jung'a göre kişilik birbiriyle etkileşim durumunda bulunan bazı sistemlerden oluşmaktadır.

Jung içedönük (introvert) ve dışadönük (extravert) kavramlarını ilk kullanan kişidir. İçedönük kimsenin düşünceleri ve ilgileri iç dünyalarına doğru yönelmiştir; diğer kimselerle az birlikte olurlar. Diğer taraftan, dışadönük kimse sürekli başkalarıyla beraber olmak ister ve hiç yalnız kalmak istemez. Jung, bir kimsenin etkin bir yaşam sürdürebilmesi için bu iki yönü denge içinde tutması gerektiğini savunmuştur. Ona göre kişilik sorunları, içedönüklük ve dışadönüklük arasındaki var olan dengesizlikten doğar. Jung'un düşüncesi yalnız psikolojiyi değil, aynı zamanda sanatı, felsefeyi ve din düşüncesini etkilemiştir(Cüceloğlu ,1998:415-416).

Jung' un kişilik tipleri teorisine göre, bireylerin bilişsel tarzlarını etkileyen üç temel boyut bulunmaktadır. Bunlar; bireyin 1. Hayata bakış açısı 2. Dünyayı kavrama şekli ve 3. Dünya hakkındaki sonuçlara ulaşma şekli olarak sıralanmaktadır. Birinci boyutta "dışa dönük" kişilik özelliği taşıyan bireyler "dünya"ya yoğunlaşırken, içe-

dönük kişilik özelliği taşıyan bireyler, kendi iç dünyalarındaki fikirlere yoğunlaşırlar. İkinci boyutta, beş duyu organını çok iyi kullanabilen bireyler "duyumsayanlar (sensing)" sınıfına girmektedir. Buna karşılık sezgilerini kullanan bireyler "sezgiseller (intuition)" sınıfına girmektedir. Son boyutta düşüncelerden faydalanarak karar veren bireyler "düşünenler (thinking)", duygularından hareket edenler ise "hissedenler (feeling)" olarak sınıflandırılmaktadır (McClure 1993: 40).

Erick Berne'nin Kişilik Teorisi:

Erick Berne kişiliği duygusal yönüyle açıklayıp kişiliğin üç yönünün olduğunu ileri sürmüştür. Konuşma dilinde bu durumları; Ana-baba, Yetişkin ve Çocuk yaklaşımları olarak tanımlamaktayız.

Çocuk Yaklaşımı: Çocuk gerçekte birçok yönden kişiliğin en değerli bölümüdür. Gerçek bir çocuğun aile yaşamına sağladığı katkıyı, kişinin yaşamına getirir. Sevimlidir, eğlendiricidir, yaratıcıdır. Ancak kişideki çocuk yanılgılar içinde olabilir ve bundan ötürü sağlıksız, kötü sonuçlar doğabilir. Çocuğun uygunsuz ve verimsiz bir biçimde egemenliğine girmiş bulunan insanlar vardır. Oysa bu insanlarda eksiksiz, sağlıklı oluşmuş bir Yetişkin bulunmaktadır. Ortaya çıkarılmasını, eyleme sokulmasını beklemektedir. Öte yandan "olgun insan" denilen kişiler Yetişkini çoğu zaman denetim görevinde tutmayı beceren kimselerdir. Yine de herkesinki gibi onların çocuğu da ilk fırsatta uyumu bozan sonuçlar yaratarak ortaya çıkacaktır.

Ana baba Yaklaşımı: Ana baba durumunun doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki biçimde sergilendiğini gözden kaçırmamak gerekir. Bunlara. etkin benlik durumu ve dolaylı etki diyebiliriz. Söz konusu davranış doğrudan etkin olduğunda kendi anne (veya babasının) gerçek tepkileriyle ortaya çıkar ("Yaptığım gibi yap"). Dolaylı bir etki söz konusu olduğunda onların göstermesini istedikleri biçimde bir tepkiyle ortaya çıkar ("Yaptığım gibi yapma, dediğim gibi yap"). Birinci durumda onlardan (ana babası) birinin yerine geçer; ikincisindeyse onların istediklerine göre bir uyumlu davranış içine girer.

Böylece kişideki Çocuk iki biçimde sergilenir: Uyumlu Çocuk ve doğal Çocuk. Uyumlu Çocuk ana baba etkisi altında davranışlarını değiştirir. Babasının (ya da annesinin) istediği biçimde davranır. Örneğin, yumuşak ya da gereğinden hızlı gelişmiş bir çocuk görünümündedir. Öte yandan, sızlanarak ya da çekingen bir tavır takınarak uyum sağlar. Gerçekte Ana baba etkisi bir neden, uyum yapan Çocuksa bir sonuçtur. Doğal çocuk kendiliğinden bir anlatım oluşturur: Başkaldırı ya da yaratıcılık gibi. Yapısal Çözümlemenin doğrulanmasını, sarhoşluğun ortaya koyduğu sonuçlarda görebiliriz. Sarhoşluk genellikle ve öncelikle ana babayı etkisiz duruma getirir; böylece uyumlu çocuk, Ana baba baskısından kurtulur. Bu kurtuluş sonucu doğal çocuğa dönüşür(Berne , 2001 :26-29).

Örgütlerde Berne' nin bu görüşü uyarlanacak olursa, herkes zaman zaman, bilinçli veya bilinçdışı olarak ortamca tasvip görmeyen bir takım davranışlarda bulunabilirler. Buna hata diyoruz. Şu halde bireysel hatalar örgütlerde normaldir. Hatasız insan olmaz, bunlara, yönetici olan kimseler belirli ölçülerde tolerans göstermelidir. Bu hoşgörü ve makul karşılama Berne' nin üçüncü kişilik kısmı ile tamamlanmalıdır(Eren, 1998:44).

Yetişkin Yaklaşımı: Yetişkin, bireyin yaşamını sürdürebilmesi için gerekli bir olgudur. Dış dünyayla başa çıkabilmek için gerekli bilgileri, süreçleri ve olasılıkları hesaplar. Kendine özgü terslikleri ve hoşnutlukları deneyimle öğrenir. Örneğin işlek bir yolu karşıdan karşıya geçmek hızla ilgili bir dizi karmaşık veriyi sindirmesini gerektirir. Hesaplama süreci, karşıya geçme konusunda en yüksek olasılığı verinceye değin eylem askıya alınır. Yetişkinin bir başka görevi de Ana baba ve Çocuğun etkinliklerini düzene koymak ve aralarında nesnel bir arabuluculuk işlevini yürütmektir.

Ana babanın iki ana işlevi vardır. Bir kez bireye, gerçek çocukların ana babasıymış gibi etken bir eylemde bulunma olanağını verir. Böylece insan ırkının yaşamını sürdürmesini sağlar. İkinci olarak Ana baba birçok tepkiyi otomatikleştirmekte, böylece büyük ölçüde zaman ve güç saklanabilmektedir.

Her üç kişiliğin görünümü de, yaşamın sürdürülebilmesi ve yaşam açısından büyük değer taşımaktadır. İçlerinden biri, çözümlemenin ve yeniden düzenlemenin ortaya koyduğu sağlıklı dengeyi bozduğunda, bu önem ve değer kendini belli eder. Bunun dışında, Ana baba, Yetişkin ve Çocuk, sağlıklı ve verimli bir yaşam içinde eşit yerlerini korurlar(Berne , 2001 :26-29).

Alfred Adler'in Kişilik Teorisi:

Adler, 1870'de Viyana'da doğmuş ve tıp öğrenimini de yine Viyana Üniversitesinde tamamlamıştır. Başlangıçta, Freud' un geliştirdiği psikanaliz ekolüne mensup olmakla beraber, özellikle libido teorisini ve ödip kompleksini reddederek, "Ferdi psikoloji" akımını geliştirmiştir. Freud' un, psikoloji alanında kullandığı veriler cinsellik üzerine dayanmaktadır ve biyolojik kökenlidir. Adler ' in teorisine göre kişilik, ferdin kendisine, diğer insanlara ve topluma karşı geliştirdiği tutumların ürünü olarak gelişir. Buna ek olarak insan davranışlarının gerisindeki temel motif “üstünlük ve egemenlik “ içgüdüsü ile güç ve prestij motivasyonlarıdır(Lawrence,1982,12).

Adler, insan davranışlarının hayatın ilk gününden başlayarak, toplumsal bir yapı içinde geliştiğini vurgular. Aile içinde doğan çocuğun, ana-baba ve diğer aile üyeleriyle birlikte sosyal çevresindeki kişilerle ilgili olarak geliştirdiği ilişkiler daha sonraki yaşama biçimini tayin eder. Kişinin alışılmış davranış örüntüleri, çoğunlukla 4-5 yaşları arasında oluşan yaşama biçiminin yoğun etkisi altındadır. Zaten, ferdi psikoloji de insanın sosyal davranışlarını vurgular ve ferdin kişiler arası ilişkilerde gösterdiği tepkilere öncelik verir(Geçtan, 1993:84-87).

Freud ve Jung'un üzerinde fazla durmadığı "toplumsal belirleyici" ler Adler' de büyük önem kazanmış ve onun psikolojik kuramının temelini oluşturmuştur. Böylelikle psikologlar toplumsal etmenlere yönelmiştir ve Adler sosyal psikolojinin gelişimine yardımcı olmuştur.

Adler, Freud ve Jung'dan biyolojik kişisel özelliklerden çok toplumsal özelliklere ve sosyal ilişkilere önem vermesiyle ayrılmaktadır. Adler, bireyin hem

şimdiki ve hem de gelecekteki davranışlarında ve sosyal ilişkilerinde güçlü olma isteklerinin bulunduğunu iddia etmektedir. Bireyin benzersiz ve yaratıcı olduğu bir alanda yenilgiye uğrayınca diğer bir alanda gücünü kabul ettirme ve yenilgiyi telafi ettirecek sosyal ilişkileri kurmaya ilişkin görüşü Adler'i modern kişilik kuramcılarından biri yapmıştır(Eren, 1998: 45).

Karen Horney'in Kişilik Teorisi:

Horney' in kişilik teorisi de, Jung ve Adler gibi, psikanaliz teorisinin etkisi altında ortaya konulmuş görüşlerden oluşan bir yaklaşımdır. Fakat Horney, kişilik hakkındaki görüş ve düşüncelerini belirlerken, sosyal ilişkilerle ilgili önemli çözümlemelerden yararlanmıştır. Düşünüre göre, kişiliğin temel elemanı ,kaygı ve korkudur. Her fert, çeşitli kaynaklardan ileri gelen kaygı ve korkularını yenebilmek ve bunları aşabilmek için birçok faaliyette bulunur. Kaygı ve korku yaratan kaynaklarla baş edebilmek için başvurulan çeşitli davranış kalıpları ve taktikleri, eğer belirli bir çözüm yaratamamış olsa bile fertlerin sinirsel gerginliğinden kurtulmasına sebebiyet verebilir. Horney'in kaygı ve korkular ile baş edebilmek için fertlerin başvurabileceği davranış alternatiflerini on adet olarak belirlemesine karşılık, bunlardan üç tanesi, özellikle toplumsal sistem içerisindeki kişilik türlerinin tespit edilmesi bakımından oldukça önemlidir:

a-İnsanlara yaklaşarak sevgi ve yakınlık duyma suretiyle kaygı ve korkularını giderme çabaları şeklinde bir kişilik geliştirme (Sempatik-dışa dönük)

b-İnsanlardan uzak durmak, onlara karışmamak ve yalnız başına hareket ederek kaygı ve korkulardan kurtulma çabaları şeklinde bir kişilik geliştirme (Antipatik-içe dönük)

c-İnsanlara karşı gelmek, onlarla mücadeleye girmek, güçlü ve yenilmez olduğunu göstermek, her şeyi tartışarak ve kavga ederek elde etmeye çalışmak şeklinde ki faaliyetler yardımıyla kaygı ve korkulardan kurtulma çabalarının oluşturduğu bir kişilik geliştirme(saldırgan ve öfkeli).

Horney e göre insanın hayatını saran çeşitli kaygı ve korkularla baş etmede yararlanılan davranışsal taktik tercihleri, fertlerin büyük ölçüde hangi kişilik özelliklerine yatkın olduklarıyla yakından ilgili bir husustur(Eroğlu, 1996 :160).

Eysenck'in Kişilik Teorisi:

Eysenck, kişilik yapısını, birbirinden bağımsız iki uçlu yatay ve dikey iki boyut üzerinde değerlendirmiştir. Yatay boyutun bir ucunda içe dönüklük, öteki ucunda dışa dönük1ük; dikey boyutun üst ucunda nevrotik, alt ucunda normal tipler bulunmaktadır. Bütün insanların kişilik yapıları bu iki boyut arasında bir yerde bulunur. Bu yer, gözlem, dereceli ölçek ve testlerle saptanır. Dikey ve yatay boyutlarda yer alan ve kişiliği oluşturan öğeler, birbirinden ayrı olan, ancak, aralarında bağlantı bulunan dört ayrı düzeye yerleştirilmiştir (Goodworth 1988: 35).

İngiliz psikoloğu Hans Eysenck içedönüklük-dışadönüklük (introversion-extraversion) ve oturmuş-uçarı (stable-unstable) olmak üzere kişiliğin temel iki boyutu olduğunu ileri sürmüş ve araştırmalarında bu iki boyutun önemli değişkenler olduğunu hipotezlemiştir. İçedönük (introverted) kimseler iç dünyalarında olup bitenlere daha çok önem verirler, dışadönük (extraverted) kimseler ise dış dünyada olup biten olaylara dönüktür. Oturmuş (stable) kimseler çevrelerine daha iyi uyum yapmış oldukları halde, uçarı (unstable) kimseler pek iyi uyum yapamazlar. Bu iki boyutu kesiştirdiğimiz zaman dört grup kişilik yapısı ortaya çıkar.

Oturmuş-içedönük bir kimse, sakin, güvenilir, dikkatli, durgun ve kendini denetim altında tutabilen bir kimsedir. Öte yandan, oturmuş-dışadönük kimse hoş sohbet, aldırmaz, atılgan ve önderlik yetenekleri olan bir kimsedir. Uçarı-içedönük kimse topluluktan kaçınır, karamsardır, katıdır. Sürekli kaygılıdır ve ne zaman neşeli ne zaman kızgın olacağı bilinemez. Ve nihayet, uçarı dışadönük kimse hemen alınan, saldırgan, çabucak heyecanlanan, çabucak değişebilen, hareketli biridir. Eysenck insanları temel dört kişilik grubu içinde tanımlama olanağını böylece yaratmıştır.

Eysenck' in kuramına yönelik başlıca eleştiriler şunlardır. Bu dört gruba giren kişiler her sosyal durumda sürekli aynı biçimde mi hareket ederler? Sosyal

durumun kişiliği belirleyen yönleri yok mudur? Ayrıca, verilen iki temel boyut birbiriyle nasıl bir ilişki içindedir ve nihayet, nasıl bir gelişim süreci bu boyutların yapılaşmasını sağlar? Bu soruları bilimsel bir biçimde cevaplayamadığı için Eysenck'in yaklaşımının etkinliği sınırlı kalmıştır(Cüceloğlu, 1998:422).

Kretschmer'in Kişilik Teorisi

İnsanın fiziksel beden yapısı özellikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Kretschmer, üç tip belirlemiştir:

Atletik tip: uzun boylu ya da ortalamanın üstünde bir boya sahip olan kimsedir. kuvvetli. kasları gelişmiş beden yapısına sahiptir. Lider olma eğiliminde, spor ve macerayı seven , ağır bedensel faaliyetlere ilgi duyan kişilik tipidir.

Astenik tip: Uzun ve ince yapılı kişilerdir. Beslenme şartları ne olursa olsun hep zayıf kalırlar, sakin utangaç, çekingen, inatçı, içe dönük, alıngan, yalnızlıktan hoşlanan kişilik tipidir.

Piknik tip: Orta boyludur. Kısa ve tombulca beden yapısı içinde, neşeli, yaşamından memnun, arkadaş canlısı sempatik, iyimser, alçak gönüllü kişilik tipidir.

Bu kuram oldukça basit ve kolayca denenebilecek bir yaklaşımdır. Nitekim birçok çalışma beden tipi ile kişilik türü arasında varsayılan ilişkiyi araştırmış, ancak herhangi anlamlı bir bağlantı kuramamıştır. Araştırmaların olumsuz sonuç vermesi nedeniyle tip kuramı geçerliğini yitirmiştir(Cüceloğlu ,1998:417).

2.15.Öğrenilmiş Bir Davranış Olarak Kişilik:

Amerikan psikologlarının insan davranışıyla ilgili düşünüş biçiminde öğrenme kuramlarının ayrı bir yeri vardır. Amerikan psikologları, kişiliğin "öğrenme tarihçesini yansıtan davranış alışkanlıkları" olduğunu söylerler. Kişiliği öğrenme kavramlarıyla açıklayan psikologlar bir insanın her günkü davranışıyla kişilik davranışları arasında hiçbir fark olmadığını savunurlar. Onlara göre pekiştirme,

cezalandırma, genelleme ve ayırt etme gibi öğrenme kavramları kişiliğin açıklanması için gerekli ve yeterli kavramlardır.

Genel Öğrenme Yaklaşımı:

Genel öğrenme yaklaşımına göre, insanın davranış özelliklerinin nedeni onların öğrenme tarihçesinde yatar. Örneğin, bir insan saldırgan davranıyorsa, bunun nedenini onun geçmiş deneyimlerinde aramak gerekir. Bu kişi değişik durumlarda saldırganlığı sayesinde istediğini elde etmiş ve bu nedenle saldırgan davranışı pekiştirilmiştir. Büyük bir olasılıkla bu kişi saldırgan davranışına devam edecektir. Aynı mantığı kullanarak diyebiliriz ki, kişi konuşkansa onun geçmişinde ya konuşmak ödüllendirilmiştir, ya da sessiz kalmak cezalandırılmıştır. Bu yaklaşıma göre kişilik konusunun diğer davranış konularından herhangi bir farkı yoktur. Bütün insan davranışlarında olduğu gibi, kişilik de bir davranış örüntüsüdür Sosyal durum içinde davranışının nasıl ödüllendirileceğini tahmin eden birey, ödüllendirilme olasılığı en yüksek olan davranışı seçer. Sakin olmak onun istediğini elde etmesine yardımcı olacaksa sakin olur, saldırgan olmak ödüllendirilecekse, o zaman saldırganlık davranışını gösterir. Öğrenme yaklaşımına göre bir kimse belirli bir sosyal durumda birbirinden farklı davranışlar gösterebilir. Bu yaklaşım sosyal ortamın, durum ' un, bireyin davranışını belirleyen en önemli faktör olduğunu varsayar Bu yaklaşım, daha önce gözden geçirdiğimiz kişilik özellikleri yaklaşımına taban tabana ters düşer. Kişilik özellikleri yaklaşımı, kişinin özelliğinin değişmez olduğunu ve değişik durumlarda bireyin aynı davranacağını kabul eder (Cüceloğlu ,1998:423-424).

Miller ve Donald ‘ın Yaklaşımı:

Miller ve Donald (1941) Freud'un ortaya attığı kişilik kavramlarının öğ-renme süreçleriyle açıklanabileceğini ileri süren ilk Amerikalı psikologlardır. Freud'un kullandığı bilinçaltı gibi kişilik yapısıyla ilgili bir kavramı, deneysel olarak gözlenebilen basit bir koşullama kavramı olarak ifade edebileceklerini savunmuşlardır.

Onlar, Freud'un kavramlarının içeriğine itiraz etmemişler. bu kavramların insan davranışında önemli rol oynadığını kabul etmişlerdir. Onların itiraz ettikleri, kavramların tanımı ve deneysel temelidir(Cüceloğlu, 1998:424).

Skinner'ın Yaklaşımı:

Edimsel koşullama kavramlarının insan davranışının her yönüne uygulanabileceğini savunan Skinner (l971), kişiliği belirten kavramların, gerçekte o kişinin edimsel koşullanma tarihçesini davranışta belirttiğini söyler. Üç davranış alanında Skinner' in görüşünü inceleyelim: Fobik davranışlar, saldırgan davranışlar ve son olarak da kumar oynama davranışı.

Fobik tepkiler, Skinner'e göre, klasik koşullama kurallarına uygun olarak gelişir ve bireyin davranış repertuarında yerleşir. Fobik tepki nevrotik, akla uygun olmayan bir korkudur ve genellikle bir nesne, yer veya olayla bağlantı halindedir: Atlardan korkma, kediden korkma, kapalı ya da yüksek yerlerden korkma gibi. Freud'a göre fobik tepkiler bireyin uzlaştıramadığı bilinçaltındaki çelişkilerden kaynaklanır. Skinner'e göre ise, fobik tepki klasik koşullanmadan başka bir şey değildir(Cüceloğlu ,1998:425).

Bandura 'nın Yaklaşımı:

Albert Bandura (1977) Skinner'in söylemiş olduğu klasik ve operant koşullama kavramlarına itiraz etmez, ancak insan öğrenmesinin sosyal bir ortamda oluştuğunu ve çocukların en önemli öğrenme yaşantılarının başkalarının davranışlarını gözleyerek oluştuğunu savunur. Bandura bu tür öğrenmeye gözleme yoluyla Öğrenme (observational learning) adını verir. Bu kurama göre kişiler geleneksel davranışçı modelde olduğu gibi, mükâfat ve ceza yoluyla öğrenirler ama aynı zamanda ceza ve mükâfatın diğer insanlar üzerinde dikkatle gözledikleri etkilerini de öğrenirler(Arkonaç, 1993:375).

Reber (1985:534) ‘e göre Bandura; insan öğrenmesinin sosyal bir ortamda

oluştuğunu, çocukların en önemli öğrenme yaşantılarının başkalarının davranışlarını gözleyerek ortaya çıktığını savunur. Bu tür öğrenmeye gözlem yoluyla öğrenme adını verir. Gözlem yoluyla öğrenme "bireyin başka bir kişinin (model) sergilediği davranışı gözlemleyerek öğrenmesidir". Birey modeli gözler, bilgiyi depolar, belki ileri bir zamanda davranışı taklit eder(Altaran:Gül,2002:197).

Bandura (1982) ‘ ye göre davranış öğrenme ve uygulama olarak iki farklı süreçten oluşmuştur. Bir takım süreçler aracılığı ile bilgiyi öğreniyoruz. Bununla birlikte bireyin davranışı gösterip göstermeyeceği benlik yeterli1iği olarak adlandırılan sürece bağlıdır. Benlik yeterliliği yargılar, doğru olsun ya da olmasın, insanın seçimlerini etkiler. İnsanlar kendi yeteneklerine uygun bir görevi deneyeceklerdir. Yeteneklerini aştığını düşündükleri davranışlardan ise kaçınacaklardır. Yüksek derecede benlik yeterli1iği olan insanlar, düşük dereceli olanlara göre, belirli bir görevde daha çok çaba göstereceklerdir. İnsanın istenen sonucu elde etmek için gerekli davranışı gösterebileceğine inanıp inanmaması önemlidir. Öğretmenler öğrencilerin benlik yeterliliklerini arttırmalıdırlar. Öğrencilerin benlik yeterliliklerini artırmanın yolu onların deneyimlerine başarı katmaktır(Altaran:Gül,2002:198).

Bandura ‘ ya göre çocuk öğrendiği davranışı sürekli yapmak zorunda değildir, hatta davranışın ödüllendirilmesi de gerekmez. Bir kişinin öğrenmesi için gerekli yegâne koşul bir başkasını belirli bir davranışı yaparken gözlemesidir(Cüceloğlu, 1998:426).

Rotter'ın Yaklaşımı:

Öğrenme kavramlarını kullanarak kişilik kavramına yaklaşan psikologlardan biri de Julian Rotter'dir (1972). Rotter'in kuramına beklenti-değer (expectancy-value) kuramı adı verilir. Birey belirli bir davranışı, o davranıştan bir sonuç beklediği için yapar, birey için bu davranıştan elde edeceği sonucun bir değeri vardır. Belirli bir durumda beklenti ya da değerden biri çok düşükse, davranış ortaya çıkmaz.

Örneğin, çocuk odasını topladığı zaman kendisine şeker verileceğini biliyorsa, şekeri elde etmek istediğinde odasını toplar. Çocuğun canı şeker istemiyorsa, o zaman odayı toplamaz. Örneğin çocuk şekeri istiyor ancak, odayı toplasa dahi kendisine şeker verilmeyeceğini biliyorsa (düşük beklentisi varsa) o zaman da odayı toplamaz. Rotter böylece, kişinin davranışını iki temel faktöre indirger: (1) Beklenti ve (2) davranıştan elde edeceği sonucun değeri(Cüceloğlu ,1998:426).

Öğrenme Yaklaşımının Eleştirisi:

Öğrenme yaklaşımının kişiliği açıklamasıyla ilgili bazı eleştiriler vardır. Bunların başında bu yaklaşımın kişiliğin sürekliliğini düzenli ve değişmez yönlerini açıklayamadığını, ayrıca bireyin kalıtımsal olarak genleri aracılığıyla getirdiği özellikleri hiç hesaba katmadığını ifade ederler. Öğrenme yaklaşımını bu açıdan eleştirenlere göre kişilik, bireyin ortamında bulunan uyarıcıların etkisiyle ortaya çıkan ve onun öğrenme tarihçesini yansıtan bir davranış örüntüsü değildir ve durumun getirdiği koşulların ötesine gider. Kişilikte bir devamlılık, değişmezlik vardır. Bireyler değişik durumlarda kendilerine özgü davranırlar. Bu eleştirilere göre, kişilik özellikleri süreklidir ve bireyin kendi içinde tutarlıdır; yalnız pekiştirme - ödülleme kavramlarıyla açıklanamaz.

İkinci eleştiri bireyin doğuştan getirdiği mizaç ve davranış eğilimleriyle ilgilidir. Genetik faktörlerin kişilik yapısında önemli bir yeri olduğunu savunan psikologlar, biyolojik yapıya bağlı kişilik özellikleri ve davranış eğilimlerinin öğrenme kavramlarıyla açıklanamayacağını ileri sürerler (Cüceloğlu, 1998:427).

Rosenman ve Friedman ın kişilik analizi:

Kişilik analizi ve stres ilişkisinde ilk ciddi çalışma Rosenman ve Friedman tarafından 1974 yılında yapılmıştır. Bu çalışmalarında kişilikler, A ve B tipi olarak belirlenmiş ve bunlara yönelik çeşitli özellikler şöyle tanımlanmıştır.

A tipi özellikteki kişilerin; yükselme ve başarı hırsı, başkalarıyla yarışmak,

heyecanlılık, duygusallık, acelecilik, zamana karşı yarışmak, saldırganlık, işleri hemen bitirme eğilimi, işlere aşırı bağlılık, hareketlerin, konuşmanın hızlı olması, çabuk öfkelenmek, bir güne birçok işi sığdırmak gibi özellikler gösterdikleri ileri sürülmüştür.

B tipi özellikteki kişiler ise iş konusunda çok rahat, zaman ve başarı ile pek ilgilenmeyen, işte kalite arayışında olan, başkalarıyla yarışmayan, sakin ve açık konuşan, kendisinden emin, sağlığına düşkün, boş vakti bolalan, çevreye açık, sosyal yaşamı seven özellikler taşımaktadırlar (Sabuncuoğlu ,1998 :148).

Araştırmacıların ortaya çıkardıkları her iki kişilik tipi de bireylerin günlük yaşamlarında strese maruz kalma seviyeleri ile yakın ilişkili bulunmuştur. Bu konudaki bulgulara göre, A tipi kişiliğe sahip bireylerde kalp rahatsızlıklarının B tipi kişiliğe sahip bireylere oranla iki kat daha fazla olma olasılığı tespit edilmiştir. Bir başka bulguya göre ise, Amerika'daki yöneticilerin % 60'ı A tipi kişiliğe, % 12'si ise B tipi kişiliğe sahiptir (Vecchio ,1995: 498).

A tipi kişiliğin yukarıdaki özellikleri de dikkate alındığında stres ve strese bağlı rahatsızlıkları daha fazla yaşamalarının sebebi kolayca anlaşılmaktadır. Ancak, son zamanlarda yapılan bazı araştırmalar, A tipi kişiliğe sahip bireylerin B tipi kişiliğe sahip bireylere kıyasla stresle daha kolay baş edebildiklerini veya azaltabildiklerini göstermektedir.

A tipi kişilik ile B tipi kişilik arasında zamanın ve ortamın gereklerine uygun olarak Skinnerci bir yaklaşımla kaymalar yaparak daha başarılı olabileceğini söylemek mümkündür. Ancak çoğu bireyin bunu başarabilme olasılığının da az olduğu bilinmelidir (Luthans 1992: 407).

2.16.Benlik Ve Kişilik:

Benlik kavramı, araştırmacıların birçoğu tarafından kişiliği etkileyen en güçlü faktör olarak kabul edilmektedir. Benlik bireyin kendi kişiliğine ilişkin görüş tarzıdır. Bireyin ne olması, nasıl davranması gerektiğine ilişkin kendisine kazandırdığı değer yargıları ideal benliği oluşturur(Çemberci,2003:2).

Kişilik, başkalarında bıraktığımız izlenimlerin tümü olduğu gibi aynı zamanda kendimizle ilgili izlenimleri de içerir. Kendimizle ilgili algı ve izlenimlerimizin tamamı da benlik imajımızı oluşturur. Bu bir anlamda kişiliğimize içeriden bir bakıştır. Kişinin kendisi ile ilgili izlenimleri ile başkasının onun hakkındaki izlenimleri arasındaki fark çoğaldıkça normalden sapan davranışlarda görülebilir(Fındıkçı,2004:22).

Ülgen (1995:78) ‘ e göre benlik kavramı insanlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarır. Birey çevresindeki obje ve olayları algılar, düşünür, hisseder, nasıl tepkide bulunacağını planlar, gereğinde davranışlarını yeniden düzenler. Çevre ile olan ilişkilerinde. Çeşitli alanlarda ve rollerde gizilgücünü kullanarak ne yaptığı ne yapamadığı konusunda deneyim edinir. Bu süreçte çevreden aldığı dönütlerle kendini değerlendirir. Kendisinin ne olduğuna karar verirken; çeşitli konularda yeteneklerini nasıl geliştirebileceğinin farkına varır. Kişilik bir sistem olarak düşünülürse: benlik kavramı bu sistemin önemli bir parçasıdır. Kişiliğin özü, bireyin benlik kavramlarından oluşur. Eğitimin hedef1erinin önemli bir bölümünü oluşturan kendisini gerçekleştirme kavramının ön koşuludur. Sağlıklı bir benlik kavramı geliştirebilen birey, kendini gerçekleştirme olasılığını yakalayabilir.

Özoğlu (1982:9)' na göre benlik kavramı; bireyin kendiliğini ve öz oluşunu, içinde yaşadığı çevreden ve diğer benliklerden farklılaştıran temel ve belirgin özelliklerin dinamik biçimde birey tarafından soyutlanmasıdır. Bu nedenle bireyin davranışını kendi algılamasına göre anlamak gerekmektedir. Bireyin davranışını anlamak; davranışlarını değiştirmek ya da değiştirmede yardımcı olmak için bireyin

kendine özgü mantığını anlama, alanını ve kişisel görüşünü bilmek çok önemlidir. Başka söyleyişle, çocuğun, dünyasını onun gözü ile görmek, onun kulakları ile işitmek ve anlamak gerekmektedir.

Palabıyıkoğlu (1996:31) ‘ na göre benlik kavramı, kişinin kendini algılayış ve kavrayış biçimi olarak tanımlanır. Bu kavram çok yönlü olup, kişinin kendini algılaması, kişisel değeri, kendine saygısı, kim olduğu, ne olmak istediği, yaşamdaki hedeflerine ulaşmak için yeterli ya da etkin olup olmadığının değerlendirmesini içerir(Aktaran:Gül,2002:142).

Benlik, kişinin kendisinin, öğrenme, eğitim ve insanlar arası etkileşimle geliştirdiği, onu öteki bireylerden ayırt eden ve kişiliğini belirleyen temel kişilik boyutu, bilinçli ruhsal süreçler bağlamıdır. Benlik güçlendikçe, bireyin kişiliği güçlenir. Benlik zayıflığı insanın yaşam sorunlarını çözümlemede ortaya koymada başarısız kalmasının önemli bir nedenidir. Sonunda kişi, insanlar arası iletişim ve etkileşimde ya kırıcı, saldırgan ve yaptırımcı bir tutum ya da sağduyudan, mantıktan yoksun, ilkel, içtepkisel çatışma tipinde davranış gösterir.

Benlik ve kişilik arasında gelişme ve yapı bakımından kesin sınır çizmek çok güçtür. Benlikle kişilik iç içe olmakla birlikte, benlik, kişilikten farklı özellikler taşır. Birey, kişiliğin karakter ve mizaç gibi bazı özelliklerinin bir bölümünden ya da bütününden haberdar olmayabilir. Başka bir ifade ile bunlara ilişkin bilgisi ya yoktur ya da az ve hatalıdır. Kişiliğin dışarıya yansıyan, başkaları tarafından değerlendirilen yanlarını bilmez, tanımaz.

Benlik, toplumsal yaşantılar sonucunda kazanılan bir oluşumdur Toplumsal yaşamda bireylerin birden fazla statüsü vardır. Bu statülerin gereği olan davranışları sergilediğimizde de rollerimizi gerçekleştirmiş oluruz. Birey bu rollerini oynarken birçok insanla sosyal ilişkiye girer ve burada en iyi özelliklerini göstermeye çalışır.Böyle hareket ederken bile gerçek benliğine ters davranmış olmaz. Çünkü iyi yönlerini gösterirken zamanla bu iyi yönler benliğinin birer parçası şekline dönüşür(Zel,1999:36).

Benlik işlevlerini, kısaca gözden geçirelim:

Gerçeği Deneme İşlevi: Gerçeği deneme işlevi, gerçek duygusu ya da gerçek sezgisiyle iç içedir. Bilinçli olarak gerçek sezildiği yönde, gerçeği deneme davranışına geçer insan. Söz konusu olan gerçeğin ne olduğunu tanımlamamız gerekir. Davranış psikolojisinde gerçek, insanın temel bir yaşam ihtiyacını karşılayan ya da yaşam sorusunu çözümleyen, nesne, olay ve eylemdir. Örneğin, susayan bir insanın, susamaya ilişkin gerçeği, suyu bulup içme eylemidir.

Yargılama İşlevi: Ego'nun bu fonksiyonu, karşılaştığımız sorunların ve içinde bulunduğumuz olayların muhakemesini yapmak, sorunlar ve olaylar arasında karşılaştırmalar yaparak nedenlerini ve nasıllarını araştırmak gibi, irdeleme ve sonuç çıkarma süreçlerinin tümünü kapsayan, önemli bir zihin işlevidir. Benlik niteliğini güçlendirmenin bir tek yolu vardır; o da her olayın, her sorunun ortaya çıkışını, gidişini ve çözüm yollarını irdeleyip yargılamaktır.

İçtepi, İçgüdü Ve Dürtülerin Denetim Ve Düzenlenmesi İşlevi: Her insanda, zaman zaman içinden doğan; olaylar ve sorunlar karşısında birden bire kişinin davranışını bozan içtepi (impuls) dediğimiz ilkel itilimler görülür. Karşılaştığımız bazı olaylar, içinde bulunduğumuz konumlar, çeşitli ihtiyaçlar içtepilerin, içgüdüsel dürtülerin açığa çıkmalarını, davranışımıza egemen olmalarını kolaylaştırabilir. Örneğin alt benliğin bir dürtü isteğini, haz ilkesine göre hemen doyurmak isteyebiliriz.

Düşünme Ve Düşünce Üretme İşlevi: Düşünce üretme kişiliği güçlendirici bir yetenektir. Benliğimizin bu işlevi davranışlarımızla bizim tanınmamızı sağlayan, başarılı ya da başarısız olmamızı hazırlayan en önemli ruhsal yeteneğimizdir. Düşünmek demek, karşılaştığımız sorunlara çözüm aramak, sorun doğuran koşulları kavrayarak çıkış yollarını araştırmak demektir.

Obje İlişkileri Kurma İşlevi: İnsanın köklü ihtiyaçlarından birisi de dış dünya ile özellikle başka insanlarla ilişki kurmaya eğilim göstermesidir. İnsanı

etkileyen, uyarıcı her olay, her davranış ve her insan bir objedir onun için. Obje ilişkileri içinde en önemlisi insan insana iletişim kurmaktır.

Uyaranları Sınırlandırma İşlevi: Hepimiz, her gün, günün her saatinde iç ve dış dünyamızda sayısız uyaran alırız. Bize yönelik her uyaran bizden bir tepki, bir yanıt ister. Oysa insanın tepki gösterme, yanıt verme yeteneği ve enerjisi sınırlıdır. Sınırlı bir ruhsal, işleyişi, sınırsız sayıda gelen ve tepki isteyen iç ve dış uyaranlarla sürdürmek insanın başa çıkamayacağı, aşamayacağı ve üstesinden gelemeyeceği bir engeldir.

Uyum Sağlayıcı Gerileme (Regresyon) İşlevi: Günlük uğraşılar, yaşam sorunlarının çözümünde karşılaştığımız güçlükler, uğradığımız bunca haksızlıklar ve daha akla gelmedik olaylar, hepimizde zaman zaman «maziye» (geçmişe) dönme itilimi doğurur. Edebiyatımızda, «Geçmiş zaman olur ki, hayali cihan değer» dizesiyle anlatımım bulan geçmişe özlem duygusu benliğin bizi geride kalmış bir yaşam diliminde rahatlatma, dinlendirme ve bunalımdan koruma işlevidir.

Özerklik (Otonomi) İşlevi: Kişiliğine güvenilir dediğimiz insanların kendi istemleri (iradeleri) yönünde davranabildiklerini, "başına buyruk" olduklarını görürüz. "Burada kararları ben veririm ya da vermeliyim" diye çıkış yapan kişinin özerkliğini kullanma davranışı onun bu benlik işlevini yerine getirme gücünden kaynaklanır. Özerk davranma eğilimi, insanın varlık gösterimi, kendini kanıtlama, kendini gerçekleştirme dediğimiz, bireyin davranışlarına yansıyan ruhsal yaşantıların kökeninde insanın benliğinden doğan özerklik dürtüsü yatmak-tadır(Köknel,1989:161–166).

Cari Rogers ve Fenomenolojik Benlik Kuramı:

Rogers benlik bilincine önem verir. Bir kimsenin benlik bilinci onun kendisiyle ilgili düşüncelerini, algılamalarını ve kanaatlerini içerir; kendisini nasıl gördüğünü özetler. Benlik bilinci iyi, kötü, ya da ortada olabilir. Benlik bilinci her zaman gerçeği yansıtmayabilir. Yetenekli olduğu halde bir insan kendini yeteneksiz

görebilir veya yeteneksiz bir kişi ise, kendini yetenekli zannedebilir. Benlik bilinci bizim kendimizi nasıl gördüğümüzü ifade eder. Herkes daha olumlu, daha gelişmiş bir benlik geliştirme çabası içindedir (Cüceloğlu, 1991:426).

Maslow un Benlik Kuramı:

Aynı olaya farklı açıdan baktığımızı zaman zaman gözlemlemişizdir. İnsanları algı açısından birbirinden farklı kılan şey, kendi duygusal ve düşünsel çerçevelerine göre anlamaları ve yorum yapmalarıdır. İnsanın davranış biçimine ihtiyaçlar ve motivasyonları yön verir. Maslow'a (1954) göre insan örgütlenmiş bir bütündür. Bütünü ile motive olur. Örneğin acıkan bir insanın Gastro Intestinal Sistem işlevlerinin yanında yiyecekle ilgili uyaranları daha çabuk hatırlaması ile bellek işlevleri de değişir. Kendisi için önemli olan diğer sorunlar yerine o anda nasıl yiyecek elde edebileceğini düşünmesi ile düşünsel içerik değişir. Daha gergin, daha sinirli, hoşgörüsüz oluşu ile heyecanlar da değişime uğrar. Bu prensibe göre, insanın bir parçası değil, bütünü motive olur. Dikkatimizi sadece o an görünürdeki dürtü üzerinde yoğunlaştırırsak, bütünü gözden kaçırmış oluruz. Maslow, insanın algılarına yön veren ihtiyaçlarının ne şekilde tatmin yolu bulduğunu ve bu tatminden sonra insanın varabileceği noktaları, yapabileceği aşamaları gösteren bir ihtiyaç piramidi ile insan ihtiyaçlarının bir sıralamasını yapmıştır. Bu sıralamada en alt sırayı, bedenin yaşamı için temel ihtiyaçlar olan biyolojik ihtiyaçlar alır. Bu temel ihtiyaçların tatmin edilmesinden sonradır ki daha üst düzeyde bulunan psikolojik ihtiyaçları tatmin için sıraya girebilirler(Kasatura,1998:93).

Atkinson (1995) ‘e göre maslow, insan kişiliğinin olgunlaşma süreci geçirdiğini ve bu süreçte sıralı hiyerarşik gereksinimler ile çevre ilişkileri ve uyumun önemli rol oynadığını ifade eder. İnsan gereksinimlerinin önceliğine ve çözüm bulma acilliğine göre bir sıra takip ettiğini savunmuştur. En acil olan, en çabuk çözüm bekleyen gereksinimler en alt basamaklarda yer alır. Bunlar sırayla:

- **Fizyolojik gereksinimler**: açlık, susuzluk v.b.
- **Güvenlik gereksinimleri:** kendini güvenlik altında ve tehlikeden uzak

hissetmek.

- **Aidiyet ve Sevgi gereksinimleri**: Başkalarıyla yakın ilişkiler kurmak, benimsenmek ve ait olmak.
- **Değer gereksinimleri**: Kazanmak, rekabet etmek, onaylanmak, kabullenilmek ve saygınlık.
- **Bilişsel gereksinimler**: Bilmek, anlamak, öğrenmek ve keşfetmek.
- **Estetik gereksinimler**: Simetri, düzen, güzellik.
- **Kendini gerçekleştirme gereksinimleri**: Kişinin kendi potansiyelini gerçekleştirmesi.

Hjelle ve Ziegler (1982) ' e göre Maslow, kendini gerçekleştirmiş kişinin onbeş özelliğini belirlemiştir Ona göre kendini gerçekleştirmiş kişiler: gerçeği doğru ve yeterli olarak algılarlar, kendini diğerlerini ve çevreyi kabullenirler, spontan, açık ve doğaldırlar, problem merkezli ve dokunulmazdırlar, özel yaşamlarında mahremiyetleri vardır; sosyal ilgileri gelişmiştir, derin ve kapalı kişilerarası ilişkileri vardır, demokratik karakter yapısına sahiptirler, günü gününe yaşarlar ve iyi kötü ayrımları yoktur, gerçekçi bir biçimde tartışırlar, felsefi esprilere duyarlıdırlar, yaratıcıdırlar, kültüre ve topluma uyma çabası içine girmezler (Aktaran: Zorluer,2002: 21).

Maslow insan güdülerini hayvan güdülerinden ayırarak insan güdülerini merdiven basamağı şeklinde birbirinin üstüne çıkan tabakalar halinde bir piramit gibi düşünmüştür. Biyolojik güdüleri bu piramidin alt katına, psikolojik güdüleri üst katına koymuştur. En alt katındaki güdünün karşılanması halinde bireyin bir üst basamağa geçebileceğini savunmuştur. Piramidin en tepesinde kendini gerçekleştirme aşaması bulunur. Bu aşamaya herkesin ulaşması mümkün olmayabilir. Bunlar yaşamların doruk noktalarına ulaşabilmiş, yaşamlarını anlamlı gören kişilerdir (Cüceloğlu, 1991:236).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı da benlik kavramını içermektedir. Beş basamaktan oluşturduğu ihtiyaçlar hiyerarşisinde bireylerin ulaşabileceği en üst

basamak kendini gerçekleştirmedir. Kendini gerçekleştirme, çoğu birey için ancak bir anlık yaşantıdır. Ancak bazı insanlar bu anı daha uzun bir süre yaşayabilirler. Kendini gerçekleştirme aşamasına ulaşan insanların benlik bilinçleri de sağlıklı bir şekilde oluşmuştur. Bu insanlar bir takım kaygılar ve çatışmalar içinde değildirler. Maslow kendini gerçekleştiren bireylerin sahip oldukları özellikleri şu şekilde sıralamaktadır(Cüceloğlu 1991 :429):

1) Gerçeğin bilinecek yönlerini doğru olarak algılar.
2) Gerçeği doğru olarak kabul eder.
3) Kendini olduğu gibi kabul eder.
4) Başkalarını olduğu gibi kabul eder.
5) Hayatlarını dilediği gibi yaşayıp, tadını çıkarma eğilimindedir.
6) Başkalarının ikazına fırsat vermeyerek kendiliğinden harekete geçer.
7) Yaratıcılık yeteneği güçlüdür
8) Kendilerine ve hayata gülebilir.
9) İnsan ve insanlığa değer verir, onların sorunlarını ciddiye alır.
10) Çok yakın ve samimi birkaç dostu vardır.
11) Hayatı bir çocuğun bakış açısıyla görüp yaşayabilir.
12) Gerektiğinde çok çalışır ve sorumluluklarının farkındadır.
13) Dürüsttür.
14) Çevresinin farkındadır. Devamlı olarak çevresini araştırır ve yeni şeyler dener.

2.17. Yönetici Liderin Kişiliği :

İş dünyasındaki liderlik, başkalarının düşünce, tutum ve davranışlarını, onların faaliyetlerini gönüllü olarak organizasyonun hedeflerine yönelteceği şekilde etkilemek olarak tanımlanırsa, dört değişken önem kazanır. Bunlar; yöneticinin kişiliği, grubun kişiliği, liderliğin uygulandığı durum ve örgütsel faktörlerdir.

Yönetici-Liderin kişiliğinden kısaca bahsedecek olursak Hiçbir yöneticinin herkes için her şey olması mümkün değildir. Her yönetici yetenek, beceri, tutum,

alışkanlık, geçmiş deneyim, algılama, değer ve çıkarların kendine özgü bir modeline sahiptir. Her birinin özgül duyarlılıkları, tercih, nefret ve kör inançları, hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler vardır. O nedenle, bir yöneticinin yapılanması, onun ancak işler öngörülebilir ve düzgün olduğunda kendini rahat hissetmesini getirir; bir başkası ise daha çok işler biçimsel olmadığında ve karmaşık geliştiğinde huzurlu olur. Bir yönetici personeli ile karşılıklı etkileşimden, hatta şakalaşmaktan hoşlanırken, bir başkası araya belli bir sosyal ve psikolojik mesafe koymayı tercih eder(Werner,1993:22).

İnsanların birçok ortak yönü olmakla birlikte, aralarında önemli farklılıklar vardır. Kişisel farklılıkların bulunması, yönetim açısından, çalışanların farklı biçimde motive edilmesi, yönetilmesini gerektirir. Eğer kişisel farklılıklar olmasaydı, standart bir yönetim biçimi benimsemek ve çalışanları bu standartların asgari yorumu ile yönetmek mümkün olabilirdi (Dinçer, 1996:290).

Koçel 'in (1984) belirttiği gibi "Yönetici başkaları vasıtasıyla amaçlara ulaşmaya çalışan bir kişi olduğundan davranış konusu ile yakından ilgilenmek zorundadır. Hatta bazen yöneticilik, "kişiler arası ilişkileri yönetmektir " şeklinde tanımlanmaktadır. İnsancıl becerisi gelişmiş bir yönetici, kendisinin başka kişiler hakkındaki tutum, varsayım ve inançlarının farkındadır. Başkalarının kendisininkinden farklı görüş açılan, algıları ve inançları olduğunu kabul ettiğinden, başkalarının söz ve davranışları ile gerçekten ne demek istediklerini daha kolay anlayabilmektedir. Bu beceri, organizasyonun bütün kademelerinde önemli olmakla beraber, alt ve orta kademelerinde gruplar arası insancıl beceri daha da önem kazanmaktadır. Başkaları vasıtasıyla iş gören yönetici için bu becerinin önemi ve anlamı açıktır" (Aktaran: Hacımusaoğlu , 1990).

Önder olabilmek için insanlarla ilişki kurabilecek ve onları etkileyebilecek düzeyde sosyal ve beşeri niteliklere; yine onları belli ortak hedefler ve fikirler etrafında toplayacak asgari düşünsel beceri ve özelliklere de sahip olmak gereklidir.

Kişilik farklılıkları, yönetim ve yöneticiler açısından çok daha önemli bir özellik taşımaktadır. Yöneticinin en önemli görevi, örgütün amaçları ile çalışanların

amaçları arasında uygunluk sağlamak ve bireyleri aynı doğrultuda eşgüdümlemek olduğuna göre, yöneticinin sahip olduğu bireysel özellikleriyle bu görevi başarıp başaramayacağı konusu gündeme gelmektedir. Ayrıca yöneticinin, birlikte çalıştığı elemanlarının bireysel farklılıklarını bilmesi ve buna uygun davranması da hem örgütün amaçlarına ulaştırılması hem de bireylerin doyum bulması bakımından önemlidir (Fındıkçı, 1990, 61).

Orta yönetim kademesine terfi etmiş bulunan bir yönetici önder olabilmek için, çok yüksek düzeyde teknik bilgi ve beceriye sahip olmak zorunda değildir. Ancak insanlarla ilişki kurmak için sosyal ve beşeri özellikler yanında sosyal ve kurumsal amaçları belirleyecek, bağdaştıracak ve kabul ettirecek ölçüde düşünsel özelliklere de önemli oranda sahip olmak zorundadır.

Üst kademe yöneticilerinde ise teknik bilgi ve becerilerin iş başarısında asgari düzeyde kullanıldığı, buna mukabil insanlarla ilişki kurma, işbirliği etme gibi sosyal ve beşer nitelikler yanında, örgütte çalışan personelin ve yakın çevre elemanlarını oluşturan çıkar gruplarının istek ve amaçlarını örgütsel amaçlarla bağdaştırmak için gerekli olan kurumsal ve düşünsel özellikler çok büyük bir öneme sahip olmaktadırlar (Eren,1993:395).

Yöneticilerin Kişisel Nitelikleri:

Kaya ‘ya (1996) göre yetki hiyerarşisinde genellikle bir orta derecede kişi olan eğitim yöneticisi, ast ve üstlerle sürekli bir ilişki içindedir. Üst düzeylerde oluşturulan politika ve planları, astlarını harekete geçirerek uygulamaya dönüştürmek için örgüt içinde ve dışında yönetimsel eylemlerde bulunurken, eğitim yöneticisi genellikle çevredeki insanlara-çevre çocuklarının eğitilmesine hizmet eder, fakat çalışmaları ülkedeki tüm eğitim sistemini etkiler, bu sisteme yüklenen görevin bir parçasını oluşturur. Başarısı; örgüt içi ve örgüt dışı etkenlerle sürdürdüğü ilişkilerin etkinliğine bağlıdır. Bu yüzden; eğitim yöneticisi, güvenilir bir lider, iyi bir örgütleyici, bilgili ve becerikli bir yönetici, akıllı bir denetleyici, aktif bir yürütücü ve izleyici alabilmelidir. Kuşkusuz bu değişik roller, yönetici-liderin bazı kişisel niteliklere sahip olmasını gerektirir (Aktaran: Çemberci ,2003:69).

Liderin kişisel özellikleri olarak, zekâ, azim, hoşgörü, güvenilirlik, inandırıcılık, kendine güven, iletişim yeterlikleri, sorumluluk, değerlendiricilik, başatlık, yargıçlık, girişkenlik, uyum gibi nitelikler verilmiştir (Adamson,1970: 14, Basil, 1971:159). Bu özellikler değişik boyutlara göre gruplanarak verildiğinde, teknik boyutu bilgi ve becerilerin; biyolojik boyutu, görünüş, güç, enerji, dayanıklılık gibi özelliklerin; psikolojik boyutu kişilik özelliklerinin, karar boyutunu da değer sistemlerinin oluşturduğu söylenebilir (Bursalıoğlu, 1994:298).

Bireyin inanç ve değerlerini, davranışını, kişisel özelliklerinin ve ortamın belirlediği söylenebilir. Liderin bu iki etken üzerinde etkili olması beklenir. Liderin davranışı, yapıyı kurmak, görevleri ayırmak, rol ve yöntemleri belirlemek geleceği planlamak değerlendirmek yollarıyla örgütün kalıp, kanal ve prosedürlerini koymaktır. Anlayış göstermek boyutu, yanlışlıkları görmezden gelmek olarak anlaşılmamalıdır. Bu boyut, karşılıklı güven, saygı ve içtenliği, katılma ve işbirliğini içerir. Bu boyutların ağırlıkları, liderlik değişkenlerindeki farklılaşmalara göre azalıp artabilir (Bursalıoğlu, 1994: 291).

Örgütlerde iktidarı kazanma ve elde tutmada en çok işe yarayan kişisel özellikler şunlardır:

1) Enerji, tahammül ve fiziksel dayanıklılık;

2) Enerjiyi bir noktaya yoğunlaştırabilmek ve enerji israfından kaçınmak;

3) Duyarlılık-yani başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama ve çözme yeteneği;

4) Esneklik-özellikle hedeflere ulaşmak için kullanılacak araçların seçimi konusunda;

5) Gerektiği zaman, anlaşmazlık ve çekişmelerde taraf olmaya hazır olmak-

başka bir ifadeyle, belli ölçüde sertlik gösterebilmek;

6) En azından geçici olarak, egomuzu bastırabilmek ve başkalarının yardım ve desteğini kazanma yönünde iyi bir ekip oyuncusu ya da iyi bir eleman gibi davranabilmek.

Bu özelliklerin bazıları diğerleri kadar takdir uyandırmayabilir, ama önemli ölçüde güç edinmeyi ve kullanmayı bilen insanların bu özelliklerin hepsini sergilediğini söyleyebiliriz(Pfeffer,1999:190).

2.3. İlgili Araştırmalar

Yöneticilerin Liderlik Stilleri İle İlgili Araştırmalar:

Erçetin (1995) tarafından yapılan ve "Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemekte Kullandıkları Güçler" isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Okul müdürleri "makam" ve "ceza" güçlerini sıkça kullanmaktadırlar. Her zaman kullanılan güçler "kişilik" ile "ilgidir". Çok sık kullandıkları güçler ise "uzmanlık", "ödül" ve "güçsüzlüktür". "Ceza" eylemi ise çok seyrek kullanılmaktadır. (2) "Kişilik" ve "ilgi" gücüne ilişkin "giyimine dikkat etmek", "sosyal etkinlikler düzenlemek", "astların kişisel sorunları ile ilgilenmek", "iyi örnek olmaya çalışmak" her zaman kullanılan etkileme eylemlerindendir. (3) Müdürlerin yönetimdeki kıdemleri güç kullanmalarını etkileyen bir değişken değildir.

Tabancalı (1995) tarafından yapılan ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmen görüşlerine göre "yapıyı kurma" ve "anlayış gösterme" boyutlarıyla ilgili liderlik davranışlarını inceleyen çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

İlköğretim okulu müdürlerinin "yapıyı kurma" boyutu ile ilgili liderlik davranışları, birinci ve ikinci kademe öğretmen gurubunun görüşlerine göre %80

oranında gösterilmiştir. Bu sonuçlardan okul müdürlerinin "yapıyı kurma" boyutunu önemsedikleri yorumu çıkartılabilir. Bulgulara göre birinci ve ikinci kademe okul müdürlerinin "yapıyı kurma" boyutundaki davranışlardan en yüksek oranda "her zaman" gösterdikleri davranış "öğretmenlerin belirlenmiş kural ve yönetmeliklere uymalarını ister" davranışı olmuştur. Bu bulgu okul müdürlerinin yasa, yönetmelik ve kuralları uygulayan merkeziyetçi bir yönetim sergilediklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilmiştir. "Anlayış gösterme" boyutu ile ilgili olarak bulguların geneline bakıldığında her iki kademedeki öğretmenler, okul müdürlerinin bu boyuta önem verdiklerini belirtmişlerdir. Bu boyutta en çok gösterdikleri davranış "hiç bir zaman" seçeneğinde "tüm konularda öğretmenlerin görüşlerini almadan hareket eder" davranışı olmuştur. Bu okul müdürlerinin ilköğretim okullarının bütünleşme sürecine öğretmenleri de ortak ettiği şeklinde yorumlanmıştır.

Erkuş (1997) tarafından yapılan “İlköğretim Okulları Müdürlerinin Liderlik Davranışları” isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

17 ilköğretim okulu müdüründen 9'unun kendini Yapıyı Kurma, 8'inin kendilerini Anlayış Gösterme boyutunda algıladığı bulunmuştur. Kendilerini Yapıyı Kurma liderlik özelliğine sahip olarak algılayan müdür grubundaki öğretmenlerin, müdürlerinin algılarına katıldıkları; kendilerini Anlayış Gösterme liderlik özelliğine sahip olarak algılayan müdürlerin grubunda ise, 1. kademe kadın öğretmenlerin dışındaki tüm 1. kademe erkek ve 2. kademe kadın ve erkek öğretmenlerin müdürlerinin liderlik algılarına katılmadıkları bulunmuştur. Müdürlerin liderlik özelliklerini değerlendirmeleri açısından, 1. ve 2. kademe öğretmenler arasında Yapıyı Kurma müdür grubunda bir fark bulunamazken, Anlayış Gösterme müdür grubunda ise 1. kademe ile 2. kademe kadın öğretmenler arasında bir fark bulunmuştur. Bu fark, 1. kademe kadın öğretmenlerin okulda daha fazla zaman harcamaları ve müdürleri ile daha sıcak ilişki kurmalarına bağlanmıştır.

Topçu (1999) tarafından yapılan ve "Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği," isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

"Çalışanlara vizyon ve ilham sağlanması", "grup amaçları için kendilerini adama", "çalışanlara bireysel destek olma", "model olma", "aydın istek uyandırma", "yüksek performans beklentisi içinde olma" gibi boyutlarda özel sektör çalışanları devlet sektörüne göre yöneticilerini daha olumlu değerlendirmişlerdir.

Bahar (1999), tarafından yapılan "Özel Okul Müdürleri İle Devlet Okulları Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Yeterlik Düzeyi Arasındaki Farklar" isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Yönetim biçimi boyutuna göre özel okul ve resmi okullarda görev yapan okul müdürlerinin orta düzeyde isteksizlik gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak, okul müdürlerinin yetkisizliği, eğitim programlarına müdahale edememeleri, okulda öğretim ile ilgili fazla değişiklik yapamamaları olabileceği gösterilmiştir.

Sorun çözme ve karar verme boyutunda özel lise müdürlerinin resmi liselerdeki müdürlerden daha fazla liderlik davranışı gösterdikleri görülmüştür. Bu boyuttaki maddeler genel olarak ele alındığında öğretmen müdür ilişkilerinin yetersiz olduğu, öğretmenlere yeterli sorumluluk verilmediği ve verilen kararlarda etkilerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Bundan çıkartılabilecek sonuç, resmi okul müdürlerinin kendi başlarına karar vermeleri, sorunların çözümünde yardım istemedikleridir. Özel okul müdürlerinin ise okulun başarısının müdürün başarısı anlamına geleceği için gerektiğinde kendi yetkilerinden fedakârlıkta bulunabildikleri ifade edilmektedir.

Öğrenme boyutunda, müdürlerin yeni yöntemler, birlikte öğrenme gibi çalışmalarla uğraşmadıkları ortaya çıkmış ve resmi okulların yenilikler konusunda özel liselerin gerisinde olduğu şeklinde belirlenmiştir. Yapısal boyutta her iki okul türünde de personelin rollerinin esnek olmadığı, hiyerarşiye özen gösterildiği şekilde anlaşılmıştır. Resmi okullarda okul yönetimi ve personel arasındaki iletişimin yetersiz olduğu ve bunun nedeninin okul müdürlerinin liderlik davranışlarından haberleşmeye çok önem vermedikleri olduğu ifade edilmektedir.

Çevre ilişkileri boyutunda ise resmi liselerde çalışan okul müdürleri daha duyarsız davrandıkları, özel okul müdürlerinin ise toplumsal hizmetlerden ve çevreden daha çok yararlanmaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Bu boyutun yorumlanmasında ise resmi okul müdürlerinin toplumsal hizmetlerin okullarına ulaşmasını sağlamada zorluk çekiyor olabileceğine yer verilmiştir.

Sakin (2000) tarafından yapılan, "Okul Yöneticilerinin Sembolik Liderlik Davranışları" isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Her iki okul yöneticisinin okulun amaçlarını açıklarken kullandığı metaforlar "Başarı/Zafer", "Kusursuzluk/Mükemmellik", "Kalite", "Saygı", "Görev"dir. İki okul yöneticisinin okulun amaçlarını açıklarken sembolik liderlik davranışı gösterdiği söylenebilir. Her iki okul yöneticisinin okulun amaçlarını açıklarken kullandığı metaforlardan "Başarı/Zafer" metaforu farklılık göstermektedir.

Her iki okul yöneticisinin okulun yapı ve işleyişini açıklarken "Aile", "Birlikten kuvvet doğar", "Birimiz hepimiz; hepimiz birimiz için" metaforlarını kullanmaktadır. İki okul yöneticisinin okulun yapı ve işleyişini çevresine açıklarken sembolik liderlik davranışı gösterdiği söylenebilir.

Her iki okul yöneticisinin okul içi iletişim sürecinde kullandığı metaforlar "Sana güvenim sonsuz", "Arkadaşlar", "İş arkadaşı", Papatya/Çiçek, "Biriyle konuşurken gözünün içine bakma", "Konuşurken herkese ilgi gösterme", "Başıyla söylenenleri onaylarına", "Seni çok iyi anlıyorum" dur.

İki okul yöneticisinin sözel ve bedensel davranışlarında kullandığı metaforlardan "Allah yardımcın olsun", "Göreviniz", "Konuşurken gülümseme" ve "Konuşurken hafif öne doğru eğilme" metaforları farklılık göstermektedir. Adalet İlköğretim Okulu Müdürü örgüt içi iletişim sürecinde Pilot Binbaşı İlköğretim Okulu Müdürüne göre daha fazla metafor kullandığı söylenebilir.

Her iki okul yöneticisinin okul-çevre ilişkisini açıklarken kullandığı metafor "Vatan/Memleket/Ülke" metaforudur. Her iki okul yöneticisi de bu metaforu sözel davranışlarında büyük oranda kullandığı söylenebilir. Böylelikle her iki okul yöneticisi okulun amaçlarıyla çevrenin birbiriyle örtüştüğünü vurgulamaya çalıştığı söylenebilir. İki okul yöneticisinin de okul-çevre ilişkilerini açıklarken sembolik liderlik davranışı gösterdiği söylenebilir.

Erturgut (2000) tarafından yapılan ve "Örgütsel Değişmede Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama" isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Okul yöneticilerinin klasik liderlik özelliklerine sahip olma ve dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri yüksektir. Klasik liderlik özelliklerinden "astlarını yetiştirme" ve dönüşümcü liderlik davranış boyutlarından "bireysel destek sağlama" ve sonra "entelektüel uyarma" en yüksek ortalamaya sahip boyutlardır.

Quigney (2000)tarafından yurtdışında yapılan "Eğitim Reformu Çağında Etkili Okul Yönetimi" konulu çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Okul yöneticilerine başarılı okul yöneticilerin özellikleri sorulmuş ve daha önceki yıllarda yapılan benzer bir araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, destekleyici olmanın, adaletli davranmanın, arkadaşça davranmanın, anlayışlı olmanın ve düzenli olmanın her zaman bir okul yöneticisi için önemli olduğu konusu ortak olarak dile getirilmiştir.

Açıkalın (2000) tarafından yapılan ve "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Empati Becerileri Arasındaki ilişki" isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

İlköğretim okulu müdürleri dönüşümcü liderlik özellik ve davranış1arını yüksek düzeyde gösterdiklerini belirtirlerken, en çok "telkinle güdüleme", en az

"idealleştirilmiş etki" boyutunu gösterdiklerini düşünmektedirler. Yaş, eğitim durumu ve kıdemleri ile liderlik özellikleri arasında bir farklılık bulunamamıştır. Müdür yardımcıları müdürlerini dönüşümcü liderlik düzeyleri açısından "sıklıkla" aradığında ve en çok "telkinle güdüleme", en az "bireysel destek sağlama" boyutunda başarılı bulmuşlardır. İlköğretim okulu müdürlerinin gerek "dönüşümcü" gerekse "sürdürümcü liderlik" boyutları ile empati becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Güngör (2001) tarafından yapılan ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik yeterlik standartları ile ilgili elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Bu bağlamda araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. Liderlik yeterlik standartlarının kabul görme derecesi öğretim elemanlarında 4,50, ilköğretim müfettişlerinde 4,41, il ve ilçe milli eğitim müdürlerinde 4,58, ilköğretim okulu müdürlerinde 4,58 ve ilköğretim öğretmenlerinde 4,53 puan ile "tamamen katılıyorum" noktasında birleşmektedir.

Bununla birlikte grupların liderlik yeterlik standartlarına ilişkin liderlik alanları ile ilgili görüşlerine yönelik olarak yapılan istatistiksel testler sonucunda grupların görüşlerinin hepsinde de anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Bayrak (2001) tarafından yapılan “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri” isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin yüzde 89,8’inin okuldaki öğretimin geliştirilmesi için çaba gösterme, yüzde 885,7’sinin öğretmenlerinin gelişme ve yükselmeye yönelik eğilimlerini destekleme davranışları sergilemişlerdir.

İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerine İlişkin yüzde 83.7' sinin öğretmenlere ve öğrencilere ahlaki davranışlar yönünden model olma ve yüzde 77.6'sının yönetim etkinliklerinde ilgili yasa ve yönetmeliklere uyma davranışları

dışında, mesleki sorumluluklarını dürüstlük içinde yerine getirme, öğretmenlere eşit ve adil davranma, ekonomik, politik ve dini kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçınma, kararlarında okulun çıkarlarında kendi çıkarlarına tercih etme ve mesleki ahlak kurallarına özen gösterme davranışlarının yüzde doksanın üstünde olması, ilköğretim okul yöneticilerinin olumlu davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir.

İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin yüzde 75.5'i okulun şimdiki durumunu değil, gelecekteki durumunu düşünme, yüzde 67.3'ü öğretmenleri takım halinde harekete geçirmeyi amaçlama, yüzde 53.1'i öğretmenlerde yeni düşünceler üretme isteği yaratma ve yeni düşüncelerini güdüleme davranışlarını sergilediklerini belirtmişlerdir.

İlköğretim okul yöneticilerinin öğrenen liderler özelliklerine İlişkin yüzde 87.8'i öğrenci başarısının arttırılması için çalışma, yüzde 79.6'sı öğrendikleri yeni bilgileri öğretmenlerle paylaşma, yüzde 77.6'sı öğrenmenin takım halinde gerçekleşeceğine inanma, yüzde 71.4'ü eğitimle ilgili gelişmelerden öğretmenleri haberdar etme, yüzde 36.7'si eğitimle ilgili yayınları takip etme ve yüzde 46.9'u iletişim becerilerinin oldukça iyi olduğu yönünde davranış gösterdiklerini belirtmişlerdir.

İlköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin yüzde 67.3'ü öğretmenlere ideal davranış modeli oluşturma, yüzde 65.3'ü okulun, çevredeki değişimlere uyum sağlama davranışlarını sergilediklerini belirtmişlerdir.

Uysal (2001) tarafından yapılan "İlköğretim Okulları Müdürlerinin Yöneticilik ve Liderlik Davranışları" isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

İlköğretim okulu müdürlerinin cinsiyet, yöneticilik süresi, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı ve mesleki kıdem süresi değişkenlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin etkili yöneticilik ve liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Resmi ilköğretim okulu müdürlerinin etkili yöneticilik davranışlarıyla etkili liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu fark, resmi ilköğretim okulu müdürlerinin etkili liderlik davranışından kaynaklanmıştır.

Özel ilköğretim okulu müdürlerinin etkili yöneticilik davranışlarıyla resmi ilköğretim okulu müdürlerinin etkili yöneticilik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Farkın kaynağı özel ilköğretim okulu müdürleridir.

Özel ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik ve liderlik davranışlarıyla ilgili görüşleri, özel ilköğretim okulu müdürleri ve resmi ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışlarıyla ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Doğan (2002), tarafından yapılan "Dönüştürücü Liderlik Tarzının, Lidere Olan Güvenin, Güçlenmenin Ve Duygununu Etkileri" isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Bu araştırmada, dönüştürücü liderliğin tek başına ve güçlenmiş hissetme, pozitif duygu ve negatif duygu ile etkileşim halinde, çalışanların işlerine cezbolmaları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Lidere güvenin dönüştürücü liderlik ile olan ilişkisi incelenen diğer bir konudur. Dönüştürücü liderlik ile işe cezbolma arasındaki ilişkinin, çalışanın ve amirin cinsiyeti, çalışanın ve amirin yaşı ve çalışanın eğitim seviyesi değişkenleri itibariyle farklılık gösterip göstermediği de sorgulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, dönüştürücü liderlik tarzının negatif duygunun işe cezbolma üzerindeki olumsuz etkisini olumluya çevirdiği, pozitif duygunun çalışanların işlerine cezbolmalarında ağırlıklı bir role sahip olduğu ve negatif duygunun çalışanların işlerine cezbolmamalarını kuvvetli bir şekilde etkilediği sonuçlan çarpıcı bir şekilde kendilerini göstermişlerdir. Lidere güven ile dönüştürücü liderlik arasında çok yüksek bir ilişki seviyesinin olduğunun bulgulanması, ortaya çıkan diğer bir çarpıcı sonuçtur. Diğer taraftan, dönüştürücü liderlik tarzı ile çalışanların işlerine cezbolmaları arasındaki ilişkinin, demografik değişkenlerden sadece çalışanın

cinsiyeti itibariyle farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tandoğan (2002) tarafından yapılan “Dönüştürücü ve işgördürücü Liderliğin Kontrol Odağına Bağlı Olarak Personel Güçlendirmeye Etkisi” isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Bu çalışmanın ortaya koyduğu en önemli bulgu, kontrol odağının liderliğin örgütsel çıktıları etkilemesinde önemli bir rol oynayacağı yönündedir. Liderlerinin davranışlarını (esinsel güdülenme ve entelektüel teşvik) düşük seviyede algılayan farklı kontrol odağına sahip kişilerin, güçlendirmeyi algılamaları arasında anlamlı fark oluşturmaktadır. Bu da, bizleri diğer örgütsel çıktıların -özellikle, dönüştürücü liderliğin etkilediği varsayılanlar- oluşumunda kontrol odağının etkisi ve dolayısıyla diğer takipçi özelliklerinin, gerek lidere ve gerekse örgütsel çıktılara liderlik süreci içerisinde kattığı değerlerin ve etkinin araştırılmasına sevk etmelidir.

Kaya (2002) tarafından yapılan, “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik-Liderlik Özelliklerini Değerlendirilmesi” isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin en yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri liderlik davranışı, "öğrenci başarısının yükseltilmesi için öğretmenlerin teşvik edilmesi" davranışı olmuştur. Okul müdürlerinin en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri liderlik davranışı ise, "işteki gecikme ve belirsizliklere karşı toleranslı davranma" şeklinde ifade edilen liderlik davranışı olmuştur.

Yöneticilik boyutunda okul müdürlerinin en yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri yöneticilik davranışı, "okulun mevcut sistemini koruma ve bu sistem içinde en yüksek düzeyde sonuç elde etmeye çalışma" davranışıdır. Bu boyutta en düşük düzeyde gerçekleştirilen yöneticilik davranışı ise, "tek söz sahibi olarak kendisini görme" davranışıdır.

İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik-liderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, hizmet süresi değişkeninde anlamlı farklılık göstermiştir.

Şahin (2003) tarafından yapılan "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler" isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Araştırmada elde edilen verilere göre; Okul müdürleri kendilerinin yüksek oranda dönüşümcü ve sonra sürdürümcü liderlik stili sergilediklerini düşünmektedirler. Öğretmenler de okul müdürlerini daha çok dönüşümcü ve sonra sürdürümcü lider olarak algılamaktadırlar.

Okul müdürleri öğretmenlere göre, okul kültürünü daha olumlu değerlendirmektedirler. Okul müdürlerine göre dönüşümcü liderlik stili ile okul kültürünün işbirlikli kültür, eğitsel gelişme kültürü ve sosyal-eğitsel kültür boyutları ve sürdürümcü liderlik stiliyle okul kültürünün eğitsel gelişme boyutu arasında pozitif yönde ilişki vardır.

Öğretmenlere göre dönüşümcü liderlik stili ile okul kültürünün geneli ile boyutları arasında ve sürdürümcü liderlik stili ile okul kültürünün geneli, işbirlikçi kültür, eğitsel gelişme kültürü ve sosyal-eğitsel kültür boyutları arasında pozitif yönde ilişki vardır.

Okul müdürlerinin sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algıları okullarının sosyoekonomik düzeyine ve okul kültürüne algıları ise öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik sürelerine ilişkin algılan hizmet sürelerine, okullarının statüsüne ve sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılan ise cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, okullarının statüsüne ve sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık

göstermektedir.

Doğan (2005) tarafından yapılan "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki" isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

1. Öğretmen ve yöneticilerin, yöneticilerin liderlik stillerine ilişkin görüşlerinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu farklılıklar incelendiğinde; okul yöneticilerinin, okulda gösterdikleri "öğretimsel liderlik" davranışları ile öğretmenlere sağlıklı mesajlar iletemedikleri ve bunun sonucu olarak, taraflar arasında iletişim kopukluğunun var olduğu, okul yöneticileri ve öğretmenlerin etik kurallara farklı bakış açılarıyla yaklaştıkları, okul yöneticileri tarafından ortaya konulan vizyonun öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmadığı ya da desteklenmediği, okul yöneticileri tarafından okullarda yapılan yenilik ve değişimlerin öğretmenler tarafından yeterli görülmediği saptanmıştır.

2. Öğretmen ve yöneticilerin, yöneticilerin kullandıkları çatışma çözüm stratejilerine ilişkin görüşlerinde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu farklılıklar incelendiğinde; çatışma kavramının olumsuz çağrışımlar yapması, çatışmanın faydalarının bilinmemesi ve çatışma yönetimi konusunda yeterliliği sahip olunmaması nedeniyle okul yöneticilerinin, kurumlarında meydana gelen çatışmalara etkin bir şekilde müdahale edemedikleri saptanmıştır.

3. Okul yöneticilerinin kıdemlerine göre liderlik stillerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişki varken, okul yöneticilerinin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre liderlik stillerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişkiler olmadığı görülmüştür.

4. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma çözüm stratejileri ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine, kıdemlerine ve yaşlarına göre, anlamlı ilişkiler vardır.

5. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşlerinde, öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına ve kıdemlerine göre anlamlı ilişkiler vardır.

6. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma çözüm stratejileri arasında anlamlı ilişkiler vardır.

Yöneticilerin Kişilik Özellikleri İle İlgili Araştırmalar:

Hacımusaoğlu (1990) tarafından yapılan "Kişilik Özellikleri Ve Yöneticilere Uygulanması" isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Araştırmada elde edilen verilere göre yöneticilerin 16 PF profilinde şu kişilik faktörleri yoğunluk kazanmaktadır: (C-) hislerinin etkisi altında kalan; (L+) şüpheci, aldatılması güç; (Qı+) deneyci, açık görüşlü;

Yöneticilerin denetim odağı ile 16 PF nin şu kişilik faktörleri arasında ilişkinin varlığı görülmektedir: (C) faktörü ile denetim odağı arasında ters yönde bir korelâsyon vardır. Başka bir deyişle denetim odağı puanı düştükçe (içten denetimlilik) 16 PF puanı artmaktadır (duygularında dengeli olma); yine aynı şekilde (G) faktörü ile denetim odağı arasında ters yönde bir korelâsyon vardır. Yani, denetim odağı puanı düştükçe (içten denetimlilik) 16 PF puanı artmaktadır (ahlaklı, vicdanlı olma); (U) faktörü ile denetim odağı arasında ise aynı yönde bir korelâsyon görülmektedir. Başka bir deyişle denetim odağı puanı düştükçe (içten denetimlilik) 16 PF puanı da düşmektedir (kendini ispatlamış, kendine güvenebilen).

Erkek yöneticileri grubunda incelediğimiz zaman, erkek yöneticilerin denetim odağı ile 16 PF' nin şu kişilik faktörleri arasında korelâsyon bulunmuştur. (C) faktörü ile denetim odağı arasında ters yönde bir korelâsyon vardır. Başka bir deyişle, denetim odağı puanı düştüğü oranda (içten denetimlilik) 16 PF puanı artmaktadır (duygularında dengeli olma); yine (G) faktörü ile denetim odağı arasında ters yönde korelâsyon vardır. Yani denetim odağı puanı düştüğü oranda (içten denetimlilik) 16 PF puanı artmaktadır (ahlaklı, vicdanlı olma) : (O) faktörü ile denetim odağı arasında

ise aynı yönde bir korelâsyon vardır. Başka bir deyişle denetim odağı puanı düştüğü oranda (içten denetimlilik) 16 PF puanı da düşmektedir (kendini ispatlamış, kendine güvenebilen); (Q2) faktörü ile denetim odağı arasında aynı yönde korelâsyon vardır. Başka bir deyişle, denetim odağı puanı düştüğü oranda (içten denetimlilik) 16 PF puanı da düşmektedir.

Kadın yöneticileri incelediğimizde, kadın yöneticilerin denetim odağı ile 16 PF i in şu kişilik faktörleri arasında korelâsyon vardır: (O) faktörü ile denetim odağı arasında aynı yönde korelâsyon vardır. Başka bir anlatımla, denetim odağı puanı düştüğü oranda (içten denetimlilik) 16 PF puanı da düşmektedir (kendini ispatlamış, kendine güvenebilen); (Qı) faktörü ile denetim odağı arasında ise ters yönde korelâsyon vardır. Yani, denetim odağı puanı düştükçe (içten denetimlilik) 16 PF puanı artmaktadır (deneyci, açık görüşlü olma).

Church (1998) tarafından yapılan dönüşümcü liderlik tarzıyla, kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Araştırma bulgularına göre, kavramsal düşünme (conceptual thinking), değişikliğe açık olma (change oriented), ikna edebilme (persuasive) ve amaç oluşturabilme (establishing purpose) özelliklerini taşıyan yöneticiler "dönüşümcü liderlik" tarzıyla kuvvetli ilişki göstermektedirler (Aktaran: Zel ,2001;154).

Ünal (2000) tarafından yapılan ve " Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Kişilik Özellikleri İle Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi " isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Toplam kalite yöneticisi özelliğinin genel ve alt özellikleri ile yönetici kişilik özelliğinin genel ve alt özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aranan yönetici kişilik özellikleri arttıkça istenen toplam kalite yöneticisi davranışlarının gösterilmesi de artmaktadır. Yani yöneticinin; öncülük, problem çözme, özgüven, karar yapısı, insana değer verme, takım ruhu, dış görünüş

özellikleri olumlulaştıkça planlama, takım çalışması, geliştirme, uygulama iletişim, değerleme süreçlerindeki davranışları toplam kalite yönetimine daha uygun duruma gelmektedir.

Bozgeyikli(2001) tarafından yapılan ve " Üniversite Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri İle Kişiler Arası İlişkilerde Farkında Olma Düzeyleri" isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

1. Kız ve erkek öğrencilerin kişiler arası ilişkide farkındalık düzeyleri arasında ilişkide bilinç boyutunda anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır.

2. Karşı Cinsten Arkadaşı Olup Olmamasına göre, öğrencilerin kişiler arası ilişkide farkındalık düzeyleri arasında ilişkide kaygı boyutunda belirgin bir farklılık gözlenmiştir.

3. Bölüm değişkeni ile öğrencilerin kişiler arası ilişkide farkındalık düzeyleri arasında ilişkide kaygı boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

4. Yetiştiği yer değişkeni açısından. Öğrencilerin kişiler arası ilişkide farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucu bulunmuştur.

5. Öğrencilerin baba eğitim durumları açısından ilişkide farkında olma düzeylerine bakıldığında ilişkide bilinç ve ilişkide görüntü boyutlarında önemli farklılık olduğu görülmüştür.

Gül (2002), tarafından yapılan, “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Ve Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri” isimli çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Araştırmada veri toplama aracı olarak; ilköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin kişilik özelliklerini belirlemek için "Sıfat Tarama Listesi" (Adjective Check List) adlı kişilik testi ile "Öğretmen Adayı Kişisel Bilgi Formu" ve "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmen adaylarının kişilik özellikleri: ideal benlik, oto-kontrol, kendini suçlama, yaratıcı kişilik ve uyarlık olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kişilik özellikleri ise; ideal benlik, yaratıcı kişilik, düzen, sebat, erkeksi özellikler, şefkat gösterme olarak belirlenmiştir.

Öğretmen adayları ile öğretmenlerin kişilik yapıları arasındaki farklılıklar ise şöyledir; başarma, başatlık, sebat, düzen duyguları anlama, şefkat gösterme, yakınlık gösteriş, özgüven, kişisel uyum, ideal benlik, yaratıcı kişilik, liderlik ve erkeksi özellikler puanları öğretmen grubunda, öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bağımsızlık, değişiklik, ilgi gösterme, kendini suçlama ve otokontrol alt ölçeklerine ise öğretmen adaylarının puanları, öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

BÖLÜM 3

Yöntem:

Bu bölümde araştırmanın; modeli, evreni, bilgi toplama aracı, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması hakkında bilgi verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli:

Bu araştırma, eğitim yöneticilerinin temel kişilik özelliklerini, liderlik stillerini ve bunlar arasındaki ilişkileri analiz etmeye yönelik betimsel bir araştırmadır.

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ili, merkez ilçeleri olan Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle, olmak üzere toplam 8 merkez ilçe oluşturmaktadır. Söz konusu olan merkez ilçelerde toplam 232 ortaöğretim kurumunda 13061 öğretmen bulunmaktadır. Örneklem grubu olarak, ulaşım kolaylıkları ve evreni temsil edecek okul sayısına sahip olmaları nedeniyle Altındağ, Mamak ve Sincan ilçeleri seçilmiştir. Bu 3 ilçedeki lise sayısı 66, bu okullardaki toplam öğretmen sayısı 3212'tür. Araştırmada kullanılan anketler, araştırmacı tarafından okullarda uygulanmıştır. Bu uygulama sürecinde Altındağ 'da 14, Mamak 'ta 18 ve Sincan'da 6 okula olmak üzere toplam 38 okula ulaşılmıştır. Gidilen okullarda öğretmenlerin ve yöneticilerin anket cevaplama konusunda isteksiz oldukları görülmüştür. Uygulamalar sonucunda öğretmenlerden 346, yöneticilerden 36 adet anket elde edilmiştir. Ancak uygulama kıstaslarına uymayan öğretmen anketlerinden 24 adedi ve yönetici anketlerinden 4 adedi değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak 318 öğretmen anketi ve 32 yönetici anketi değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen ve yönetici sayıları tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Sayılarına İlişkin Dağılım

Görev	**N**	**%**
Öğretmen	318	90,8
Yönetici	32	9,2
Toplam	350	100

Tablo 5 incelendiğinde; denek grubunun %90,8' ini öğretmenler, %9,2' sini yöneticiler oluşturmaktadır.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin cinsiyetlerine ilişkin dağılım tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Cinsiyet	**N**	**%**
Erkek	220	62,9
Kadın	130	37,1
Toplam	350	100

Tablo 6 incelendiğinde; denek grubunun % 62,9 ' u erkek, %37,1' i kadındır. Yönetici denek grubunda erkek yöneticilerin denek grubunun %93,7 si erkek, %6,3 ü kadındır. Kadın yöneticilerin erkek yöneticilere oranla çok az sayıda yer almasından dolayı yöneticilerde cinsiyet faktörünün liderlik ve kişilik üzerindeki etkisi inceleme kapsamına dahil edilmemiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin mesleki kıdemlerine ilişkin dağılım tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7

Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Dağılım

Mesleki Kıdem	Görev	N	%
1-5	**Yönetici**	1	10,8
	Öğretmen	37	
6-10	**Yönetici**	7	27,4
	Öğretmen	89	
11-15	**Yönetici**	12	29,4
	Öğretmen	91	
16-20	**Yönetici**	9	18,2
	Öğretmen	55	
20 üstü	**Yönetici**	3	14
	Öğretmen	46	
Toplam		350	100

Tablo 7 incelendiğinde; yönetici ve öğretmenlerin denek grubunda 1-5 yıl kıdem grubunda %10,8 , 6-10 yıl arası kıdem grubunda %27,4, 11-15 yıl arası kıdem grubunda, %29,4 , 16-20 yıl arası kıdem grubunda %18,2, 20 üstü kıdem grubunda %14 ünün yer aldığı görülmektedir.

Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Dağılım tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8

Araştırmaya Katılan Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına İlişkin Dağılım

Eğitim Durumu	N	%
Eğt. Enstitüsü	17	4,8
Fakülte	36	10,2
Yüksekokul	33	9,5
Üniversite	264	75,5
Toplam	350	100

Tablo 8 incelendiğinde denek grubunun; Eğitim Enstitüsü mezunu grubunda %4,8, Fakülte Mezunu grubunda , %10,2, Yüksekokul mezunu grubunda, %9,5 , üniversite grubunda da % 75,5‘ inin yer aldığı görülmektedir.

3.3.Veri Toplama araçları:

Verilerin toplanmasında R.B.Cattell’ in kişilik niteliklerine ilişkin temel faktörleri bulma amacıyla geliştirdiği “16 kişilik faktörü envanteri “(The Sixteen Personality Factor Questıonnaire) anketi ve çoklu faktör-liderlik envanteri (Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ) kullanılacaktır.

16 Kişilik Faktörü Envanteri:

“16 KF” envanterinde, faktörler kategorik değil sürekli birer değişken olarak düşünülmüş ve puanın “yüksek” olması halindeki davranışlarla, “düşük” olması halindeki davranışlar faktörün iki ucu olmak üzere “iki boyutlu” olarak ifade edilmiştir. Faktörler puanın yüksek ve düşük oluşuna ve niteliklerin faktör yüküne göre, önemli nitelikler betimsel olarak ifade edilmiştir. Alt ölçeklere bir faktör ismi vermenin, içeriği yansıtmayacağı düşünülerek sembolik olarak harfler kullanılmış ve faktörün kapsamı davranış terimleri ile açıklanmıştır. 16 faktörün “yüksek” ve “düşük” puanlara göre olan nitelikleri betimsel olarak Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9

16 Kişilik Faktörü Envanteri Alt Ölçeklerinin Kısa Betimleri

Yüksek Puan	*Faktör Sembolü*	*Düşük Puan*
(1) Sosyal, Sıcak, Uyumlu	(A)	Soğuk, Kavgacı, Şüpheci
(2) Zeki, Kıvrak, Soyut	(B)	Durgun Zeka, Somut Düşünce
(3) Duygusal Kararlılık, Sakin	(C)	Duygusal, Değişken
(4) Dominant, Kavgacı, Sert	(E)	Bağımlı, Nazik, Kurallara Uyan
(5) Konuşkan, Neşeli, Uyanık	(F)	Sessiz, İçedönük, Ağır
(6) Kararlı, Sorumlu, Olgun	(G)	Kararsız, Sabırsız, Güven Vermeyen
(7) Maceracı, Dışadönük, Gözüpek	(H)	Utangaç, Dikkatli, Çekingen
(8) Hassas, Hayalci, Yardım Alan	(I)	Gerçekçi, Kendine Güvenen, Rasyonel
(9) Şüpheci, Kıskanç, Sert Huylu	(L)	Toleranslı, Uyumlu, Yumşak Huylu
(10) İçedönük, Dalgın, Yaratıcı	(M)	Pratik, Geleneksel, Realistik
(11) Uyanık, Hesaplı, İçgörülü	(N)	Naturel, Duygulu, İddiasız
(12) Kendine Güvensiz, Endişeli	(O)	Kendine Güvenli, Sakin, Korkusuz
(13) Değişikliğe Açık, Radikal	(Q_1)	Geleneklere Bağlı, Sabırlı
(14) Kendine Yeterli, Otonom	(Q_2)	Gruba Bağlı, Sosyal Kabule Önem Veren
(15) İleriyi Gören, Kontrollü, Gerçekçi	(Q_3)	Görüşlerine Güvensiz, Kontrolsüz
(16) Gergin, Kolayca Kızdırılabilir, Kaygılı	(Q_4)	Sakin, Rahat, Zorlanmamış

16 KFE toplam 184 maddeden oluşmuştur. Alt ölçeklerdeki madde sayısı 10 ile 13 arasında değişmektedir. A, G, I, L, N, Q_1, Q_2 ve Q_3 ölçekleri 10 ve B, C, E, F, H, M, 0 ve Q_4 ölçekleri ise 13 maddeden oluşmuştur. "Kişilik faktörleri ölçüleri" olarak uluslararası düzeyde kabul edilen temel faktörlerin sayısı 19 olarak belirlenmiştir. 16 KFE bu faktörlerden 16'sını ölçmektedir. Temel faktörlere dahil edilmiş üç faktör, belirgin şekilde ortaya çıkmadığı için bu faktörler envanterde yer almamıştır. 16 faktörün her birinde kullanılan maddeler çok sayıdaki maddelerin analizi sonucu, o niteliği gerçekten ölçtüğü bilinen maddelerden seçilmiştir. İçerik olarak envanterdeki maddeler gerçek yaşantılara ilişkin durumlardan, sosyal ilişki ve davranış kalıplarından alınmıştır.

Gerek uygulamadaki zorluklar göz önünde bulundurularak, gerekse konu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalara dayanılarak araştırmada incelenen kişilik boyutları; A,B,G,H,I,N,Q1,Q3 olarak 8 alt boyuta indirilmiş bunun sonucunda soru sayısı da 86 'ya indirgenmiştir.

16 Kişilik Faktörü Envanteri'nin Güvenirliği:

Envanter, çok sayıdaki madde arasından ayırt edici istatistikleri yüksek olanlar seçilerek oluşturulduğu için güvenirliği, iç tutarlılık ölçüleri olarak oldukça yüksektir. Envanterin ilk geliştirildiği ülkede 450 genç yetişkin üzerinde "testi yarılama yöntemi" ile elde edilen güvenirlik katsayıları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

16 Kişilik Faktörü Envanteri Testi Yarılama Yöntemi ile Elde Edilen Güvenirlik Katsayıları

Faktör	*Güvenirlik Katsayısı*	*Faktör*	*Güvenirlik Katsayısı*
A	0.90	L	0.77
B	0.86	M	0.88
C	0.93	N	0.79
E	0.91	O	0.85
F	0.84	Q_1	0.71
G	0.85	Q_2	0.79
H	0.83	Q_3	0.76
I	0.76	Q_4	0.88

Test puanlarının kararlığına ilişkin olarak iki yapılan güvenirlik katsayıları yukarda verilen güvenirlik katsayılarından biraz daha düşüktür.

16 Kişilik Faktörü Envanteri'nin Geçerliği

16 KFE' nin kendi içindeki yapısını, ülkemize göre faktörlerin ve alt ölçeklerin ne ölçüde "bağımsız faktörler" olduğunu görmek üzere faktör puanlarının

"ara korelâsyonları" elde edilmiş (Özgüven ve Kısaç, 1994) ve Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

16 Kişilik Faktörü Envanterinin Alt Ölçekleri Arasındaki Korelâsyonlar

	B	*C*	*E*	*F*	*G*	*H*	*I*	*L*	*M*	*N*	*O*	*Q1*	*Q2*	*Q3*	*Q4*
A	.06	.03	.07	.23	.25	.20	.13	-.17	.03	-.12	-.08	.07	-.03	.03	-.22
B		.14	-.07	-.05	.03	.13	-.03	-.23	-.15	.19	-.11	.08	.07	.10	-.22
C			-.01	.17	.01	.46	.12	-.14	.13	.06	-.46	.32	.08	.19	-.46
E				.26	.02	.30	.06	.40	.01	-.01	.12	.17	-.11	-.02	.10
F					.12	.41	.11	-.01	-.27	-.20	-.12	.13	-.33	.15	-.22
G						.07	-.10	-.27	.13	-.05	.14	.01	.10	.36	-.11
H							.05	-.06	-.15	.04	-.39	.39	-.16	.13	-.41
I								.11	.19	-.01	.03	.01	-.01	.06	.11
L									.28	.03	.30	.03	.07	-.15	.35
M										.27	.30	-.01	.29	-.01	.35
N											-.04	-.05	.31	-.13	-.04
O												-.15	.20	-.13	.65
Q1													-.04	-.17	-.01
Q2														-.06	.03
Q3															-.26

(Aktaran ,Özgüven:1995).

Tablo 11 incelendiğinde faktör analizine göre geliştirilen bir ölçek hakkındaki beklentilere uygun olarak faktör analizinden elde edilen alt ölçeklerin binişik değil genellikle birbirinden bağımsız ölçekler olduğu gözükmektedir.

C faktör puanı ile H, O, Q_1 ve Q_4, E ile L ve F ile H faktör puanları arasındaki korelâsyonlar ise 0.40'ın üzerindedir. O ile Q_4 arasındaki korelâsyon ise 0.65 ile en yüksektir.

Envanterdeki maddelerin pek çoğu dolaylı maddelerdir. Bireye ilgi ve tercihleri sorulmakta, ancak birey tercihleri ile ölçülmek istenen nitelikleri arasında bir bağıntı kuramamaktadır. Maddelerin bu özelliği nedeni ile envanterler için önemli bir hata kaynağı olan "sosyal kabul hatası" önemli bir ölçüde azaltılmıştır(Özgüven ,1995:3-7).

Çoklu Faktör-Liderlik Envanteri (Multifactor Leadership Questionnaire – MLQ):

Bu envanter iki formdan oluşmaktadır. "Çoklu Faktör Liderlik Anketi Lider Formu (5x Kısa)" ve "Çoklu Faktör Liderlik Anketi-Değerlendirici Formu (5x Kısa)" . Anketler, Mehmet Korkmaz (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Anketin Türkçe'ye uyarlanmasında maddelerde anlam değişikliği riskini ortadan kaldırmak amacıyla, anket İngilizce diline hakim akademisyenler tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

Anket 36 maddeden oluşmaktadır. Dönüşümcü liderlik alt boyutları; "entellektüel uyarım, karizma"dır. Etkileşimci liderlik alt boyutları; "istisnai yönetim (pasif), istisnai yönetim (aktif) ve laissez-faire liderlik" tir.

Çoklu Faktör Liderlik Anketi (MLQ), dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özellikleri alt boyutlarından her birinde ortalama 7 madde, olmak üzere toplam 36 madde içermektedir. Ölçeğin alt boyutları için güvenirlik katsayıları 0,66 ile 0,88 arasında değişmektedir.

Envanter, "hiçbir zaman" "her zaman-çok sık" biçiminde en olumsuzdan en olumlu seçeneğe doğru artan bir suretle puanlanmış beşli likert tipi bir derecelendirme sistemine sahiptir.

3.4.Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması:

16 KFE ye ve çoklu faktör-liderlik envanteri (multifactor leadership questionnaire – MLQ) anketlerine verilen cevaplar cevap anahtarları ile puanlandırılacak bilgisayara aktarılacaktır. Çözümlemeler, bilgisayarda "SPSS (Statistical Package For Social Sciences) for Windows" (sosyal bilimler için istatistik programı) paket programlarından yararlanılarak gerçekleştirilecektir.

Tablo 12 'de bugüne kadar yapılan araştırmalarda kullanılan analiz yöntemleri ve örneklem sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 12

Yapılan Araştırmalarda Kullanılan Analiz Yöntemleri Ve Örneklem Sayıları

ARAŞTIRMACI	ÖRNEKLEM	KORELÂSYON	ANOVA	Kİ-KARE
Blaylock(1981)	28		X	
Brightman(1990)	153			X
Campbell(1984)	127		X	X
Chanin(1984)	94	X		
Percival(1992)	160			X
Roush(1991)	90	X		X
Stumpf(1991)	343	X		
Gardner(1990)	40	X		X
Gardner(1991)	144	X	X	
Ruble(1990)	162	X	X	X
Scheweiger(1985)	20	X		
Davis(1990)	132	X		X
Blaylock(1984)	16	X	X	
Mills(1985)	190	X		
Rodgers(1991)	330		X	

(Zel,1999;146).

Tablo–12' da veriler incelendiğinde, kişilik ve yönetim boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde başlıca üç yöntemin kullanıldığı görülebilir. Bu yöntemler; korelâsyon yöntemi, ANOVA yöntemi ve Ki-kare yöntemidir.

Araştırmada alt problemler çözümlenirken, Tek Faktörlü Anova (varyans analizi) ve Pearson Korelâsyon Katsayısı uygulanmış; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri kullanılmıştır.

Tek Faktörlü Anova (varyans analizi) , ilişkisiz iki ya da daha fazla örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır(Büyüköztürk, 2003: 44). Korelâsyon katsayısı iki değişkenin arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır(Büyüköztürk, 2003: 31).

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, anket aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve buna ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR:

4.1.1. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin, Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Stiline (Transformational Leadership Style) İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular:

Tablo 13

Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin, Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları

Liderlik Stilleri	Görev	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p< .05
Dönüşümcü Lider	Yönetici	32	2,93	,84	1 348 349	9,735	,002**
	Öğretmen	318	2,52	,69			
	Toplam	350	2,55	,72			
Entellektüel Uyarım	Yönetici	32	3,01	,77	1 348 349	18,950	,753
	Öğretmen	318	2,37	,78			
	Toplam	350	2,43	,80			
Karizmatik Lider	Yönetici	32	2,99	,88	1 348 349	8,000	,112
	Öğretmen	318	2,59	,73			
	Toplam	350	2,63	,76			

Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde; okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Dönüşümsel liderlik" stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(1-348)}$ = 9,73, p< .01].

Yöneticiler "Dönüşümsel liderlik" stili ile ilgili davranışları ($\overline{X}$=2,93) "Bazen" gerçekleştirdiklerini ifade ederken, öğretmenler, okul yöneticilerinin "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını ($\overline{X}$=2,52) "Bazen" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. Ortalamalar dikkate alındığında okul müdürlerinin "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarına ilişkin algıları öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmen ve yöneticilerin algıları arasında ki farklılığın okul yöneticilerinin kendi davranışlarını daha iyimser bir şekilde algılamalarıyla ortaya çıkmış olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda bu farklılığın taraflar arasındaki iletişim eksikliğinden de kaynaklandığı düşünülebilir. Ortalamalar arasında farklılık olsada sonuç itibari ile iki grubun da okul yöneticilerinin "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını "Bazen" gerçekleştirdiklerini ifade etmeleri okul yöneticilerinin öğretmenler arasından atanmalarının sonucu olarak ortaya çıkmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Durum alt boyutlar açısından ele alındığında;

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Entellektüel uyarım " liderlik stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(1-348)}$ = 18,95, p> .05].

Okul yöneticileri "Entellektüel uyarım " liderlik stili ile ilgili davranışları ($\overline{X}$=3,01) "Bazen" gerçekleştirdiklerini ifade ederken, öğretmenler, okul yöneticilerinin "Entellektüel uyarım " liderlik stili davranışlarını ($\overline{X}$=2,37) "Seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Karizmatik liderlik " stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(1-348)}$ = 8,00, p> .05].

Okul yöneticileri “Karizmatik liderlik ” stili ile ilgili davranışları ($\overline{X}$ =2,99) “Bazen” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, öğretmenler, okul yöneticilerinin “Karizmatik liderlik ” stili davranışlarını ($\overline{X}$ =2,59) “Seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

4.1.2. Okul Yöneticilerinin, Mesleki Kıdem Gruplarının Dönüşümsel Liderlik Stiline (Transformational Leadership Style) İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular:

Tablo 14

Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Dönüşümsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları

Liderlik Stilleri	Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p< .05
Dönüşümcü Lider	1-5	1	1,70	.	4 27 31	9,822	,000**
	6-10	7	2,42	,81			
	11-15	12	3,51	,23			
	16-20	9	3,13	,72			
	20 üstü	3	1,60	,26			
	Toplam	32	2,93	,84			
Entellektüel Uyarım	1-5	1	2,28	.	4 27 31	10,056	,000**
	6-10	7	2,42	,69			
	11-15	12	3,55	,21			
	16-20	9	3,22	,68			
	20 üstü	3	1,80	,43			
	Toplam	32	3,01	,77			
Karizmatik Lider	1-5	1	1,47	.	4 27 31	8,800	,000**
	6-10	7	2,60	82			
	11-15	12	3,55	,29			
	16-20	9	3,18	,80			
	20 üstü	3	1,54	,41			
	Toplam	32	2,99	,88			

Analiz sonuçları okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stilleri arasında mesleki kıdem gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir[$F_{(4-27)} = 18,93, p < .01$].

Mesleki kıdem grupları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise "1-5" yıllık kıdemli yöneticiler "Dönüşümsel liderlik" stili ile ilgili davranışlarını ($\overline{X}=1,70$) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade ederken, "6-10" yıllık kıdemli yöneticiler, kendilerinin ($\overline{X}=2,42$) "seyrek olarak" "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "11-15" yıllık kıdemli yöneticiler, "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını ($\overline{X}=3,51$) "sıklıkla" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler."16-20" yıllık kıdemli yöneticiler, "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını ($\overline{X}=3,13$) "bazen" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "20 yıl üstü" yıllık kıdemli yöneticiler, "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını ($\overline{X}=1,60$) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Genel olarak kıdemdeki artışla beraber yöneticilerin dönüşümsel liderlik stiline ilişkin algı düzeyi de artmaktadır. "11-15" yıllık kıdem grubu yöneticilerin dönüşümsel liderlik boyutunu en yüksek ortalamayla değerlendirmiş daha sonra algı düzeyi düşmüştür. Bu durum yöneticilerin mesleki kıdeminde ki artışla beraber değişime açıklık özelliklerinin artması belli bir yıldan sonrada bu özelliğin yerini mevcut durumu devam ettirmeye bırakması olarak yorumlanabilir.

Durum alt boyutlar açısından ele alındığında;

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Entellektüel uyarım liderlik " stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(4-27)} = 10,056, p < .01$].

Mesleki kıdem grupları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise “1-5”yıllık kıdemli yöneticiler “Entellektüel uyarım ” liderlik stili ile ilgili davranışları ($\overline{X}$=2,28) “seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, “6-10” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=2,42) “bazen” “Entellektüel uyarım ” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. “11-15” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=3,55) “sıklıkla” “Entellektüel uyarım” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. ”16-20” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=3,22) “bazen” “Entellektüel uyarım” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. ”20 yıl üstü” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=1,80) “seyrek olarak” “Entellektüel uyarım ” liderlik stili davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. Ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda 20 yıl üzeri kıdeme sahip yöneticilerin en düşük algı düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri “Karizmatik liderlik ” stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(4-27)}$ = 8,80, $p< .01$].

Mesleki kıdem grupları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise “1-5”yıllık kıdemli yöneticilerin “Karizmatik liderlik ” liderlik stili ile ilgili davranışları ($\overline{X}$=1,47) “hiçbir zaman” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, “6-10” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=2,60) “bazen” “Karizmatik liderlik ” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. “11-15” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=3,55) “sıklıkla” “Karizmatik liderlik ” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.”16-20” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=3,18) “bazen” “Karizmatik liderlik ” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. ”20 yıl üstü” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=1,54) “seyrek olarak” “Karizmatik liderlik ” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Dönüşümsel liderler alt boyutları incelendiğinde daha yüksek bir ortalamayla "Entellektüel uyarım " liderlik boyutunda bulunmaktadırlar. ($\overline{X}$ =3,01)

Tablo 15

Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Dönüşümsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları

Liderlik Stilleri	Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p< .05
Dönüşümcü Lider	1-5	36	2,43	,68	4 313 317	13,208	,000**
	6-10	84	2,47	,65			
	11-15	84	2,84	,54			
	16-20	52	2,65	,65			
	20 üstü	62	2,07	,74			
	Toplam	318	2,52	,69			
Entellektüel Uyarım	1-5	36	2,44	,70	4 313 317	9,674	,000**
	6-10	84	2,31	,77			
	11-15	84	2,66	,67			
	16-20	52	2,51	,73			
	20 üstü	62	1,91	,84			
	Toplam	318	2,37	,78			
Karizmatik Lider	1-5	36	2,48	,77	4 313 317	13,722	,000**
	6-10	84	2,53	,67			
	11-15	84	2,96	,59			
	16-20	52	2,73	,67			
	20 üstü	62	2,13	,76			
	Toplam	318	2,59	,73			

Analiz sonuçları okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stilleri arasında öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir[$F_{(4-313)} = 13,20$, $p < .01$].

Mesleki kıdem grupları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise "1-5"yıllık kıdemli öğretmenler yöneticilerin "Dönüşümsel liderlik" stili ile ilgili davranışları ($\overline{X}$=2,43) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade ederken, "6-10" yıllık kıdemli öğretmenler, okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=2,47) "seyrek olarak" "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "11-15" yıllık kıdemli öğretmenler, okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=2,84) "bazen" "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler."16-20" yıllık kıdemli öğretmenler, okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=2,65) "bazen" "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "20 yıl üstü" yıllık kıdemli öğretmenler, okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=2,07) "seyrek olarak" "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Genel olarak kıdemdeki artışla beraber yöneticilerin dönüşümsel liderlik stiline ilişkin algı düzeyi de artmaktadır. "11-15" yıllık kıdem grubu yöneticilerin dönüşümsel liderlik boyutunu en yüksek ortalamayla değerlendirmiş ($\overline{X}$=2,84) daha sonra algı düzeyi düşmüştür. Bu durum öğretmenlerin mesleki kıdeminde ki artışla beraber değişime açıklık özelliklerinin artması belli bir yıldan sonrada bu özelliğin yerini mevcut durumu devam ettirmeye bırakması olarak yorumlanabilir.

Durum alt boyutlar açısından ele alındığında;

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Entellektüel uyarım liderlik " stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(4-313)}$ = 9,674, p< .01].

Mesleki kıdem grupları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise "1-5"yıllık kıdemli öğretmenler yöneticilerin "Entellektüel uyarım " liderlik stili ile ilgili davranışları ($\overline{X}$=2,44) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade ederken, "6-10" yıllık kıdemli öğretmenler, okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=2,31) "seyrek olarak" "Entellektüel uyarım " liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini

ifade etmektedirler. “11-15” yıllık kıdemli öğretmenler, okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=2,66) “bazen” “Entellektüel uyarım ” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.”16-20” yıllık kıdemli öğretmenler, okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=2,51) “bazen” Entellektüel uyarım ” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. ”20 yıl üstü” yıllık kıdemli öğretmenler, okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=1,91) “seyrek olarak” “Entellektüel uyarım ” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. Ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda 20 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin en düşük algı düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri “Karizmatik liderlik ” stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(4-313)}$ = 13,72, p< .01].

Mesleki kıdem grupları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise “1-5”yıllık kıdemli öğretmenler yöneticilerin “Karizmatik liderlik ” liderlik stili ile ilgili davranışları ($\overline{X}$=2,48) “seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, “6-10” yıllık kıdemli öğretmenler, okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=2,53) “bazen” “Karizmatik liderlik ” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. “11-15” yıllık kıdemli öğretmenler, okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=2,96) “bazen” “Karizmatik liderlik ” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.”16-20” yıllık kıdemli öğretmenler, okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=2,73) “bazen” “Karizmatik liderlik ” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. ”20 yıl üstü” yıllık kıdemli öğretmenler, okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=2,13) “seyrek olarak” “Karizmatik liderlik ” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Dönüşümsel liderler alt boyutları incelendiğinde daha yüksek bir ortalamayla karizmatik liderlik boyutunda bulunmaktadırlar. ($\overline{X}$=2,59)

Yöneticilerin dönüşümsel liderlik stilinin alt boyutlarına ilişkin algılarıyla öğretmenlerin yöneticilerin dönüşümsel liderlik stilinin alt boyutlarına ilişkin algıları karşılaştırıldığında okul yöneticileri kendilerini "Entellektüel uyarım " liderlik boyutunda değerlendirirken ($\overline{X}$=3,01); öğretmenler yöneticileri "Karizmatik liderlik" boyutunda değerlendirmektedirler ($\overline{X}$=2,59). Bu durumun grupların algıları arasındaki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir.

4.1.3.Okul Yöneticilerinin Farklı Eğitim Durumuna Sahip Gruplarının Algılarına Göre, Dönüşümsel Liderlik Stiline (Transformational Leadership Style) İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular:

Tablo 16

Okul Yöneticilerinin Farklı Eğitim Durumuna Sahip Gruplarının Algılarına Göre, Dönüşümsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları

Liderlik Stilleri	Eğitim Durumu	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p< .05
Dönüşümcü Lider	Eğt. Enst.	10	2,54	,86	3 28 31	1,492	,235
	Fakülte	3	2,98	,13			
	Yüksekokul	6	3,05	,89			
	Üniversite	13	3,60	,72			
	Toplam	32	3,03	,84			
Entellektüel Uyarım	Eğt. Enst.	10	2,80	,73	3 28 31	0,679	,572
	Fakülte	3	3,02	,21			
	Yüksekokul	6	3,06	,92			
	Üniversite	13	3,52	,67			
	Toplam	32	3,15	,77			
Karizmatik Lider	Eğt. Enst.	10	2,51	,99	3 28 31	1,849	,163
	Fakülte	3	2,76	,05			
	Yüksekokul	6	2,72	,84			
	Üniversite	13	3,46	,77			
	Toplam	32	2,93	,88			

Analiz sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stilleri yöneticilerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(3-28)} = 1,492$, $p > .05$].

“Eğt. Enstitüsü” mezunu okul yöneticileri “Dönüşümsel liderlik” stili ile ilgili davranışlarını ($\overline{X}$=2,54) “Bazen” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, “Fakülte” mezunu okul yöneticileri, kendilerinin ($\overline{X}$=3,00) “Bazen” “Dönüşümsel liderlik” stili davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. “Yüksekokul” mezunu okul yöneticileri, “Dönüşümsel liderlik” stili davranışlarını ($\overline{X}$=3,05) “Bazen” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.”Üniversite” mezunu okul yöneticileri , “Dönüşümsel liderlik” stili davranışlarını ($\overline{X}$=3,60) “Sıklıkla” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

”Üniversite” mezunu okul yöneticileri dönüşümsel liderlik boyutunu en yüksek ortalamayla değerlendirmişlerdir($\overline{X}$=3,60). Bu durum eğitim düzeyindeki artışla beraber yöneticilerin dönüşümsel liderlik stiline ilişkin algı düzeyi de artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Durum alt boyutlar açısından ele alındığında;

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri “Entellektüel uyarım liderlik ” stili yöneticilerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(3-28)}$ = 0,679, p> .05].

“Eğt. Enstitüsü” mezunu okul yöneticileri “Entellektüel uyarım ” liderlik stili ile ilgili davranışlarını ($\overline{X}$=2,80) “Bazen” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, “Fakülte” mezunu okul yöneticileri, kendilerinin ($\overline{X}$=3,02) “Bazen” “Entellektüel uyarım ” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. “Yüksekokul” mezunu okul yöneticileri, “Entellektüel uyarım ” liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=3,06) “Bazen” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.”Üniversite” mezunu okul yöneticileri , “Entellektüel uyarım ” liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=3,52) “Sıklıkla” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda ."Üniversite" mezunu okul yöneticilerinin , "Entellektüel uyarım " liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir($\overline{X}$ =3,52).

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Karizmatik liderlik " stili yöneticilerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(3-28)}$ = 1,849, p> .05].

"Eğt. Enstitüsü" mezunu okul yöneticileri "Karizmatik liderlik" stili ile ilgili davranışlarını ($\overline{X}$ =2,51) "Bazen" gerçekleştirdiklerini ifade ederken, "Fakülte" mezunu okul yöneticileri, kendilerinin ($\overline{X}$ =2,76) "Bazen" "Karizmatik liderlik" davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "Yüksekokul" mezunu okul yöneticileri, "Karizmatik liderlik" davranışlarını ($\overline{X}$ =2,72) "Bazen" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "Üniversite" mezunu okul yöneticileri , "Karizmatik liderlik" davranışlarını ($\overline{X}$ =3,46) "Sıklıkla" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Dönüşümsel liderliğin alt boyutları farklı eğitim gruplarının algıları bakımından incelendiğinde okul yöneticileri kendilerini daha yüksek bir ortalamayla "Entellektüel uyarım " liderlik boyutunda değerlendirmişlerdir($\overline{X}$ =3,15).

Tablo 17

Öğretmenlerin Farklı Eğitim Durumuna Sahip Gruplarının Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları

Liderlik Stilleri	Eğitim Durumu	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p< .05
Dönüşümcü Lider	Eğt. Enst.	7	1,87	,59	3 314 317	14,131	,000**
	Fakülte	33	2,09	,78			
	Yüksekokul	27	2,06	,77			
	Üniversite	251	2,64	,63			
	Toplam	318	2,52	,69			
Entellektüel Uyarım	Eğt. Enst.	7	1,69	,57	3 314 317	11,395	,000**
	Fakülte	33	1,92	,93			
	Yüksekokul	27	1,93	,77			
	Üniversite	251	2,50	,72			
	Toplam	318	2,37	,78			
Karizmatik Lider	Eğt. Enst.	7	1,90	,64	3 314 317	13,700	,000*
	Fakülte	33	2,16	,77			
	Yüksekokul	27	2,11	,78			
	Üniversite	251	2,72	,67			
	Toplam	318	2,59	,73			

Analiz sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stilleri öğretmenlerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(3-314)} = 14,131$, $p<.01$].

"Eğt. Enstitüsü" mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin "Dönüşümsel liderlik" stili ile ilgili davranışlarını ($\overline{X}=1,87$) "Seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade ederken, "Fakülte" mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin ($\overline{X}=2,09$)

“Seyrek olarak” “Dönüşümsel liderlik” stili davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. “Yüksekokul” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, “Dönüşümsel liderlik” stili davranışlarını ($\overline{X}$=2,06) “Seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.”Üniversite” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, “Dönüşümsel liderlik” stili davranışlarını ($\overline{X}$=2,64) “Bazen” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

”Üniversite” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik boyutunu en yüksek ortalamayla değerlendirmişlerdir($\overline{X}$=2,64). Bu durum eğitim düzeyindeki artışla beraber öğretmenlerin, okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stiline ilişkin algı düzeyi de artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Durum alt boyutlar açısından ele alındığında;

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri “Entellektüel uyarım liderlik ” stili öğretmenlerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(3-314)}$ = 11,395, p< .01].

“Eğt. Enstitüsü” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin “Entellektüel uyarım ” liderlik stili ile ilgili davranışlarını ($\overline{X}$=1,69) “Seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, “Fakülte” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, ($\overline{X}$=1,92) “Seyrek olarak” “Entellektüel uyarım ” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. “Yüksekokul” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, “Entellektüel uyarım ” liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=1,93) “Seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. ”Üniversite” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, “Entellektüel uyarım ” liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=2,50) “Bazen” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda .”Üniversite” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, “Entellektüel uyarım ” liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir($\overline{X}$ =2,50).

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri “Karizmatik liderlik ” stili öğretmenlerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(3-314)}$ = 13,700, p< .01].

“Eğt. Enstitüsü” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, “Karizmatik liderlik” stili ile ilgili davranışlarını ($\overline{X}$ =1,90) “Seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, “Fakülte” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, ($\overline{X}$ =2,16) “Seyrek olarak” “Karizmatik liderlik” davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. “Yüksekokul” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, “Karizmatik liderlik” davranışlarını ($\overline{X}$ =2,11) “Seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. ”Üniversite” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, “Karizmatik liderlik” davranışlarını ($\overline{X}$ =2,72) “Bazen” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Dönüşümsel liderliğin alt boyutları farklı eğitim gruplarının algıları bakımından incelendiğinde öğretmenler okul yöneticilerini daha yüksek bir ortalamayla “Karizmatik liderlik” boyutunda değerlendirmişlerdir($\overline{X}$ =2,59).

4.1.4.Okul Yöneticilerinin Farklı Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre, Dönüşümsel Liderlik Stiline (Transformational Leadership Style) İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular:

Tablo 18

Okul Yöneticilerinin Farklı Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre, Dönüşümsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları

Liderlik Stilleri	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p< .05
Dönüşümcü Lider	Kadın	2	3,42	,03	2 30 32	,719	,403
	Erkek	30	2,90	,86			
	Toplam	32	2,93	,84			
Entellektüel Uyarım	Kadın	2	3,50	,30	2 30 32	,829	,370
	Erkek	30	2,98	,79			
	Toplam	32	3,01	,77			
Karizmatik Lider	Kadın	2	3,44	,04	2 30 32	,527	,469
	Erkek	30	2,96	,90			
	Toplam	32	2,99	,88			

Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin yönetici görüşlerinin, yöneticilerin farklı cinsiyet gruplarına göre dağılımı incelendiğinde; okul yöneticilerinin "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri yöneticilerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(2-30)} = 0,719$, $p>.05$].

Kadın yöneticiler, "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını ($\overline{X}=3,42$) "Bazen", gerçekleştirdiklerini ifade ederken, erkek yöneticiler, "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını ($\overline{X}=2,90$) "Bazen", gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kadın yöneticilerin "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını

gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ($\overline{X}$=3,42) erkek yöneticilere göre daha yüksektir($\overline{X}$=2,90).

Durum alt boyutlar açısından ele alındığında;

Okul yöneticilerinin "Entellektüel uyarım " liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri yöneticilerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(2-30)}$ = 0,829, p>.05].

Kadın yöneticiler, "Entellektüel uyarım " liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=3,50) "Sıklıkla", gerçekleştirdiklerini ifade ederken, erkek yöneticiler, "Entellektüel uyarım " liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=2,98) "Bazen", gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kadın yöneticilerin "Entellektüel uyarım " liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ($\overline{X}$=3,50) erkek yöneticilere göre daha yüksektir($\overline{X}$=2,98).

Okul yöneticilerinin "Karizmatik liderlik" davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri yöneticilerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(2-30)}$ = 0,527, p>.05].

Kadın yöneticiler, "Karizmatik liderlik" davranışlarını ($\overline{X}$=3,44) "Bazen", gerçekleştirdiklerini ifade ederken, erkek yöneticiler, "Karizmatik liderlik" davranışlarını ($\overline{X}$=2,96) "Bazen", gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kadın yöneticilerin "Karizmatik liderlik" davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ($\overline{X}$=3,44) erkek yöneticilere göre daha yüksektir($\overline{X}$=2,96).

Bu bulgular, cinsiyetin, okul yöneticilerinin liderlik stillerini içeren davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin yönetici görüşlerinde,

yöneticilerin cinsiyetlerinin, yöneticilerin "Dönüşümsel liderlik" stillerini gerçekleştirme düzeylerini belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Farklı Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları

Liderlik Stilleri	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p< .05
Dönüşümcü Lider	Kadın	128	2,54	,72	1 316 317	,289	,591
	Erkek	190	2,50	,68			
	Toplam	318	2,52	,69			
Entellektüel Uyarım	Kadın	128	2,38	,81	1 316 317	,020	,887
	Erkek	190	2,37	,77			
	Toplam	318	2,37	,78			
Karizmatik Lider	Kadın	128	2,63	,77	1 316 317	,577	,448
	Erkek	190	2,57	,71			
	Toplam	318	2,59	,73			

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin farklı cinsiyet gruplarına göre dağılımı incelendiğinde; okul yöneticilerinin "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(1-316)} = 0,289$, $p>.05$].

Kadın öğretmenler, okul yöneticilerinin "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını ($\overline{X}=2,54$) "Bazen", gerçekleştirdiklerini ifade ederken, erkek öğretmenler, okul yöneticilerinin "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını ($\overline{X}=2,50$) "Bazen", gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kadın öğretmenlerin,

okul yöneticilerinin "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ile erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Durum alt boyutlar açısından ele alındığında;

Okul yöneticilerinin "Entellektüel uyarım " liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(1-316)} = 0{,}020$, $p>.05$].

Kadın öğretmenler, okul yöneticilerinin "Entellektüel uyarım " liderlik davranışlarını ($\overline{X}=2{,}38$) "Seyrek olarak", gerçekleştirdiklerini ifade ederken, erkek öğretmenler, okul yöneticilerinin "Entellektüel uyarım " liderlik davranışlarını ($\overline{X}=2{,}37$) "Seyrek olarak", gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Değerlerin birbirine oldukça yakın çıkması kadın ve erkek öğretmenlerin okullarında dönüşüme ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin "Karizmatik liderlik" davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(1-316)} = 0{,}577$, $p>.05$].

Kadın öğretmenler, okul yöneticilerinin "Karizmatik liderlik" davranışlarını ($\overline{X}=2{,}63$) "Bazen", gerçekleştirdiklerini ifade ederken, erkek öğretmenler, okul yöneticilerinin "Karizmatik liderlik" davranışlarını ($\overline{X}=2{,}57$) "Bazen", gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Değerlerin birbirine oldukça yakın çıkması kadın ve erkek öğretmenlerin okullarında dönüşüme ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgular, cinsiyetin, okul yöneticilerinin liderlik stillerini içeren davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde

yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşlerinde, öğretmenlerin cinsiyetlerinin, yöneticilerin "Dönüşümsel liderlik" stillerini gerçekleştirme düzeylerini belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir. Ancak cinsiyet faktörü açısından okul müdürleri öğretmenlerce daha yüksek bir ortalamayla "Karizmatik liderlik" boyutunda değerlendirilmişlerdir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR:

4.2.1. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Etkileşimsel Liderlik Stiline (Transactional Leadership Style) İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular:

Tablo 20

Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin, Okul Yöneticilerinin Etkileşimsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları

Liderlik Stilleri	Görev	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p< .05
Etkileşimci Lider	Yönetici	32	2,08	,48	1 348 349	,850	,357
	Öğretmen	318	2,11	,42			
	Toplam	350	2,11	,43			
Beklentilere Göre Yönetim (Aktif)	Yönetici	32	2,15	,95	1 348 349	,822	,365
	Öğretmen	318	2,28	,77			
	Toplam	350	2,27	,79			
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	Yönetici	32	1,85	1,31	1 348 349	,005	,945
	Öğretmen	318	1,87	1,00			
	Toplam	350	1,87	1,03			
Laisses Faire	Yönetici	32	0,87	,95	1 348 349	2,774	,097
	Öğretmen	318	1,14	,86			
	Toplam	350	1,14	,88			

Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde; okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Etkileşimci liderlik" stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(1-348)} = 0,85$, $p > .05$].

Yöneticiler "Etkileşimci liderlik" stili ile ilgili davranışları ($\overline{X}=2,08$) "Seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade ederken, öğretmenler, okul yöneticilerinin

“Etkileşimci liderlik” davranışlarını ($\overline{X}$=2,11) “Seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Durum alt boyutlar açısından ele alındığında;

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(1-348)}$ = 0,82, p> .05].

Yöneticiler “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik stili ile ilgili davranışları ($\overline{X}$=2,15) “Seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, öğretmenler, okul yöneticilerinin “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=2,28) “Seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(1-348)}$ = 0,05, p> .05].

Yöneticiler “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik stili ile ilgili davranışları ($\overline{X}$=1,85) “Seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, öğretmenler, okul yöneticilerinin “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=1,87) “Seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri “Laisses Faire” liderlik stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(1-348)}$ = 2,77, p> .05].

Yöneticiler “Laisses Faire” liderlik stili ile ilgili davranışları ($\overline{X}$=0,87) “Hiçbir zaman” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, öğretmenler, okul yöneticilerinin “Laisses Faire” liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=1,14) “Hiçbir zaman” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Bu bulgular, görev türünün, okul yöneticilerinin liderlik stillerini içeren davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinde, görev türünün, yöneticilerin "Etkileşimci liderlik" stillerini gerçekleştirme düzeylerini belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir. Ancak görev türü açısından okul müdürleri öğretmenlerce daha yüksek bir ortalamayla "Aktif Beklentilere göre yönetim" liderlik boyutunda değerlendirilmişlerdir.

4.2.2. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Etkileşimsel Liderlik Stiline (Transactional Leadership Style) İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular:

Tablo 21

Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Etkileşimsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları

Liderlik Stilleri	Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p< .05
Etkileşimci Lider	1-5	1	1,31	.	4 27 31	2,648	,055
	6-10	7	2,21	,66			
	11-15	12	2,13	,35			
	16-20	9	2,20	,37			
	20 üstü	3	1,45	,20			
	Toplam	32	2,08	,48			
Beklentilere Göre Yönetim (Aktif)	1-5	1	0,75	.	4 27 31	4,209	,009**
	6-10	7	2,50	1,05			
	11-15	12	2,29	,78			
	16-20	9	2,38	,69			
	20 üstü	3	0,58	,28			
	Toplam	32	2,15	,95			
Beklentilere Göre Yönetim (Pasif)	1-5	1	0,50	.	4 27 31	,334	,852
	6-10	7	1,85	1,49			
	11-15	12	1,95	1,52			
	16-20	9	2,00	1,03			
	20 üstü	3	1,50	1,32			
	Toplam	32	1,85	1,31			
Laisses Faire	1-5	1	1,50	.	4 27 31	3,350	,024*
	6-10	7	1,42	1,30			
	11-15	12	0,33	,53			
	16-20	9	0,75	,81			
	20 üstü	3	1,91	,38			
	Toplam	32	0,87	,95			

Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Etkileşimci liderlik" stili okul müdürlerinin mesleki kıdem grupları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(4-27)} = 2,64$, $p > .05$].

Mesleki kıdem grupları incelendiğinde ise “1-5”yıllık kıdemli yöneticiler “Etkileşimci liderlik” stili ile ilgili davranışlarını ($\overline{X}$=1,31) “Hiçbir zaman” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, “6-10” yıllık kıdemli yöneticiler, kendilerinin ($\overline{X}$=2,21) “seyrek olarak” “Etkileşimci liderlik” davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. “11-15” yıllık kıdemli yöneticiler, “Etkileşimci liderlik” davranışlarını ($\overline{X}$=2,13) “seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.”16-20” yıllık kıdemli yöneticiler, “Etkileşimci liderlik” stili davranışlarını ($\overline{X}$=2,20) “seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. ”20 yıl üstü” yıllık kıdemli yöneticiler, “Etkileşimci liderlik” stili davranışlarını ($\overline{X}$=1,45) “Hiçbir zaman” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Genel olarak kıdemdeki artışla beraber yöneticilerin “Etkileşimci liderlik” stiline ilişkin algı düzeyi de artmaktadır. Göreve yeni başlayan yöneticiler ve 20 yıl üstü kıdeme sahip yöneticiler kendilerinin okulda “Etkileşimci liderlik” davranışlarını hiçbir zaman göstermediklerini belirtmişlerdir.

Durum alt boyutlar açısından ele alındığında;

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(4-27)}$ = 4,20, p< .01].

Mesleki kıdem grupları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise “1-5”yıllık kıdemli yöneticiler “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik stili ile ilgili davranışları ($\overline{X}$=0,75) “Hiçbir zaman” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, “6-10” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=2,50) “bazen” “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. “11-15” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=2,29) “seyrek olarak” “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. ”16-20” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=2,38) “seyrek olarak”

“Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. ”20 yıl üstü” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=0,58) “Hiçbir zaman” “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. Ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda 20 yıl üzeri kıdeme sahip yöneticilerin en düşük algı düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(4-27)}$ = 8,80, p< .01].

Mesleki kıdem grupları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise “1-5”yıllık kıdemli yöneticilerin “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik stili ile ilgili davranışları ($\overline{X}$=0,50) “hiçbir zaman” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, “6-10” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=1,85) “seyrek olarak” “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. “11-15” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=1,95) “seyrek olarak” “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.”16-20” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=2,00) “seyrek olarak” “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. ”20 yıl üstü” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=1,50) “seyrek olarak” “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri “Laisses Faire” liderlik stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(4-27)}$ = 3,35, p< .05].

Mesleki kıdem grupları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise “1-5”yıllık kıdemli yöneticilerin “Laisses Faire” liderlik stili ile ilgili davranışları ($\overline{X}$=1,50) “seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, “6-

10” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=1,42) “hiçbir zaman” “Laisses Faire” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. “11-15” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=0,33) “hiçbir zaman” “Laisses Faire” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.”16-20” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=0,75) “hiçbir zaman” “Laisses Faire” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. ”20 yıl üstü” yıllık kıdemli okul yöneticileri ($\overline{X}$=1,91) “seyrek olarak” “Laisses Faire” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Kıdem grupları incelendiğinde 20 yıl üstü kıdeme sahip yöneticilerin okullarda bazen olaylara müdahale de bulunmama eğilimlerinin diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Olaylara müdahale sorumluluk almayı gerektirir. Sorumluluktan kaçma isteği daha önceki yaşanmış tecrübelerle ilgili olabilir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Etkileşimsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları

Liderlik Stilleri	Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p< .05
Etkileşimci Lider	1-5	36	1,96	,44	4 313 317	1,494	,204
	6-10	34	2,04	,41			
	11-15	84	2,05	,42			
	16-20	52	2,04	,45			
	20 üstü	62	1,90	,39			
	Toplam	318	2,01	,42			
Beklentilere Göre Yönetim (Aktif)	1-5	36	1,94	,83	4 313 317	2,466	,045*
	6-10	34	2,39	,83			
	11-15	84	2,34	,70			
	16-20	52	2,33	,71			
	20 üstü	62	2,23	,75			
	Toplam	318	2,28	,77			
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	1-5	36	1,83	,89	4 313 317	1,276	,279
	6-10	34	1,99	1,02			
	11-15	84	1,72	1,09			
	16-20	52	1,75	1,01			
	20 üstü	62	2,02	,90			
	Toplam	318	1,87	1,00			
Laisses Faire	1-5	36	1,28	,95	4 313 317	3,411	,009**
	6-10	34	1,23	,85			
	11-15	84	0,88	,82			
	16-20	52	1,09	,81			
	20 üstü	62	1,35	,88			
	Toplam	318	1,14	,86			

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin, mesleki kıdem grupları bakımından okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Etkileşimci liderlik" stili anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(4-313)} = 1,49$, $p > .05$].

Mesleki kıdem grupları incelendiğinde ise "1-5"yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin "Etkileşimci liderlik" stili ile ilgili davranışlarını ($\overline{X}=1,96$) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade ederken, "6-10" yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin, ($\overline{X}=2,04$) "seyrek olarak" "Etkileşimci liderlik" davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "11-15" yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin, "Etkileşimci liderlik" davranışlarını ($\overline{X}=2,05$) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler."16-20" yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin, "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını ($\overline{X}=2,04$) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "20 yıl üstü" yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin, "Etkileşimci liderlik" davranışlarını ($\overline{X}=1,90$) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Mesleki kıdem grupları arasında okul yöneticilerinin okullarında etkileşimci liderlik davranışlarını seyrek olarak gösterdiği konusunda anlamlı bir görüş birliği vardır.

Durum alt boyutlar açısından ele alındığında;

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Aktif Beklentilere göre yönetim" liderlik stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(4-313)} = 2,46$, $p < .05$].

Mesleki kıdem grupları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise "1-5"yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin "Aktif Beklentilere göre yönetim" liderlik stili ile ilgili davranışları ($\overline{X}=1,94$) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade ederken, "6-10" yıllık kıdemli öğretmenler okul

yöneticilerinin ($\overline{X}$=2,39) “seyrek olarak” “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. “11-15” yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=2,34) “seyrek olarak” “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. ”16-20” yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=2,33) “seyrek olarak” “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. ”20 yıl üstü” yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=2,23) “seyrek olarak” “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. Ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler okul yöneticilerinin “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik davranışlarını en yüksek algı düzeyi ile değerlendirmişlerdir.

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(4-313)}$ = 1,27, p> .05].

Mesleki kıdem grupları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise “1-5”yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik stili ile ilgili davranışları ($\overline{X}$=1,83) “seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, “6-10” yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=1,99) “seyrek olarak” “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. “11-15” yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=1,72) “seyrek olarak” “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.”16-20” yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=1,75) “seyrek olarak” “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. ”20 yıl üstü” yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=2,02) “seyrek olarak” “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Laisses Faire" liderlik stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(4-313)} = 3{,}41$, $p < .01$].

Mesleki kıdem grupları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ise "1-5"yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin "Laisses Faire" liderlik stili ile ilgili davranışları ($\overline{X} = 1{,}28$) "Hiçbir zaman" gerçekleştirdiklerini ifade ederken, "6-10" yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin ($\overline{X} = 1{,}23$) "Hiçbir zaman" "Laisses Faire" liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "11-15" yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin ($\overline{X} = 0{,}88$) "Hiçbir zaman" "Laisses Faire" liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler."16-20" yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin ($\overline{X} = 1{,}09$) "hiçbir zaman" "Laisses Faire" liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "20 yıl üstü" yıllık kıdemli öğretmenler okul yöneticilerinin ($\overline{X} = 1{,}35$) "seyrek olarak" "Laisses Faire" liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Kıdem grupları incelendiğinde 20 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek bir ortalamayla, yöneticilerin okullarda bazen olaylara müdahale de bulunmama eğilimlerinin olduğu görüşündedirler. Bu konuda 20 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler ve yöneticiler aynı görüsü benimsemişlerdir. Bu durum mesleki kıdemdeki artışın beraberinde sorumluluktan kaçma eğilimini ortaya çıkardığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Farklı Eğitim Durumuna Sahip Gruplarının Algılarına Göre Etkileşimsel Liderlik Stiline (Transactional Leadership Style) İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular:

Tablo 23

Okul Yöneticilerinin Farklı Eğitim Durumuna Sahip Gruplarının Algılarına Göre, Etkileşimsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları

Liderlik Stilleri	Eğitim Durumu	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p< .05
Etkileşimci Lider	Eğt. Enst.	10	1,83	,45	3 28 31	0,787	,511
	Fakülte	3	1,95	,60			
	Yüksekokul	6	2,18	,55			
	Üniversite	13	2,19	,27			
	Toplam	32	2,08	,48			
Beklentilere Göre Yönetim (Aktif)	Eğt. Enst.	10	1,72	,78	3 28 31	0,994	,410
	Fakülte	3	2,33	1,58			
	Yüksekokul	6	2,32	1,04			
	Üniversite	13	2,41	,62			
	Toplam	32	2,15	,95			
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	Eğt. Enst.	10	2,05	1,14	3 28 31	1,217	,322
	Fakülte	3	0,50	,86			
	Yüksekokul	6	2,00	1,51			
	Üniversite	13	1,91	1,15			
	Toplam	32	1,85	1,31			
Laisses Faire	Eğt. Enst.	10	1,12	,81	3 28 31	0,542	,658
	Fakülte	3	0,33	,57			
	Yüksekokul	6	0,80	1,21			
	Üniversite	13	0,87	,72			
	Toplam	32	1,85	,95			

Analiz sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin "Etkileşimci liderlik" stilleri yöneticilerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(3-28)} = 0,78, p > .05$].

"Eğitim Enstitüsü" mezunu okul yöneticileri "Etkileşimci liderlik" stili ile ilgili davranışlarını ($\overline{X}=1,83$) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade ederken, "Fakülte" mezunu okul yöneticileri, kendilerinin ($\overline{X}=1,95$) "seyrek olarak" "Etkileşimci liderlik" davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "Yüksekokul" mezunu okul yöneticileri, "Etkileşimci liderlik" davranışlarını ($\overline{X}=2,18$) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler."Üniversite" mezunu okul yöneticileri , "Etkileşimci liderlik" davranışlarını ($\overline{X}=2,19$) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

"Eğitim Enstitüsü" mezunu okul yöneticileri "Etkileşimci liderlik" boyutunu en düşük ortalamayla değerlendirmişlerdir($\overline{X}=1,83$). Aynı zamanda "Eğt. Enstitüsü" mezunu olan okul yöneticileri "Dönüşümsel liderlik" stili ile ilgili davranışlarını da en düşük ortalamayla gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin yöneticiliğe uygun olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Durum alt boyutlar açısından ele alındığında;

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Aktif Beklentilere göre yönetim" liderlik stili yöneticilerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(3-28)} = 0,99, p > .05$].

"Eğitim Enstitüsü" mezunu okul yöneticileri "Aktif Beklentilere göre yönetim" liderlik stili ile ilgili davranışlarını ($\overline{X}=1,72$) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade ederken, "Fakülte" mezunu okul yöneticileri, kendilerinin ($\overline{X}=2,33$) "seyrek olarak" "Aktif Beklentilere göre yönetim" liderlik davranışlarını

gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "Yüksekokul" mezunu okul yöneticileri, "Aktif Beklentilere göre yönetim" liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=2,32) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler."Üniversite" mezunu okul yöneticileri , "Aktif Beklentilere göre yönetim" liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=2,41) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda, "Eğitim Enstitüsü" mezunu okul yöneticilerinin , "Aktif Beklentilere göre yönetim" liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir($\overline{X}$=1,72).

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "İstisnalarla yönetim-Pasif" liderlik stili yöneticilerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(3-28)}$ = 1,21, p> .05].

"Eğitim Enstitüsü" mezunu okul yöneticileri "İstisnalarla yönetim-Pasif" liderlik stili ile ilgili davranışlarını ($\overline{X}$=2,05) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade ederken, "Fakülte" mezunu okul yöneticileri, kendilerinin ($\overline{X}$=0,50) "Hiçbir zaman" "İstisnalarla yönetim-Pasif" liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "Yüksekokul" mezunu okul yöneticileri, "İstisnalarla yönetim-Pasif" liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=2,00) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "Üniversite" mezunu okul yöneticileri, "İstisnalarla yönetim-Pasif" liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=1,91) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Laisses Faire" liderlik stili yöneticilerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(3-28)}$ = 0,54, p> .05].

"Eğitim Enstitüsü" mezunu okul yöneticileri "Laisses Faire" liderlik stili ile ilgili davranışlarını ($\overline{X}$=1,12) "Hiçbir zaman" gerçekleştirdiklerini ifade ederken, "Fakülte" mezunu okul yöneticileri, kendilerinin ($\overline{X}$=0,33) "Hiçbir zaman" "Laisses

Faire" liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "Yüksekokul" mezunu okul yöneticileri, "Laisses Faire" liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=0,80) "Hiçbir zaman" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "Üniversite" mezunu okul yöneticileri, "Laisses Faire" liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=1,85) "seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Tablo 24

Öğretmenlerin Farklı Eğitim Durumuna Sahip Gruplarının Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin Etkileşimsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları

Liderlik Stilleri	Eğitim Durumu	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p< .05
Etkileşimci Lider	Eğt. Enst.	7	1,92	,42	3 314 317	1,289	,278
	Fakülte	33	1,92	,45			
	Yüksekokul	27	1,90	,32			
	Üniversite	251	2,03	,42			
	Toplam	318	2,01	,42			
Beklentilere Göre Yönetim (Aktif)	Eğt. Enst.	7	2,50	,67	3 314 317	0,528	,664
	Fakülte	33	2,31	,80			
	Yüksekokul	27	2,13	,71			
	Üniversite	251	2,29	,77			
	Toplam	318	2,28	,77			
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	Eğt. Enst.	7	2,21	,75	3 314 317	1,230	,299
	Fakülte	33	2,01	,93			
	Yüksekokul	27	2,11	,98			
	Üniversite	251	1,81	1,0			
	Toplam	318	1,87	1,0			
Laisses Faire	Eğt. Enst.	7	1,35	,59	3 314 317	1,971	,118
	Fakülte	33	1,31	,91			
	Yüksekokul	27	1,43	,89			
	Üniversite	251	1,08	,86			
	Toplam	318	1,14	,86			

Analiz sonuçları incelendiğinde okul yöneticilerinin "Etkileşimci liderlik" stilleri öğretmenlerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(3-314)} = 1,28$, $p>.05$].

“Eğitim Enstitüsü” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin “Etkileşimci liderlik” stili ile ilgili davranışlarını ($\overline{X}$=1,92) “Seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, “Fakülte” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin ($\overline{X}$=1,92) “Seyrek olarak” “Etkileşimci liderlik” davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. “Yüksekokul” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, “Etkileşimci liderlik” davranışlarını ($\overline{X}$=1,90) “Seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.”Üniversite” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, “Etkileşimci liderlik” davranışlarını ($\overline{X}$=2,03) “Seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

”Üniversite” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin “Etkileşimci liderlik” boyutunu en yüksek ortalamayla değerlendirmişlerdir($\overline{X}$=2,03).

Durum alt boyutlar açısından ele alındığında;

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik stili öğretmenlerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(3-314)}$ = 0,52 , p> .05].

“Eğitim Enstitüsü” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik stili ile ilgili davranışlarını ($\overline{X}$=2,50) “Bazen” gerçekleştirdiklerini ifade ederken, “Fakülte” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, ($\overline{X}$=2,31) “Seyrek olarak” “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. “Yüksekokul” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=2,13) “Seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. ”Üniversite” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=2,29) “Seyrek olarak” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda "Eğitim Enstitüsü" mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, "Aktif Beklentilere göre yönetim" liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeyinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir($\overline{X}$ =2,50).

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "İstisnalarla yönetim-Pasif" stili öğretmenlerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(3-314)}$ = 1,23, p> .05].

"Eğitim Enstitüsü" mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, "İstisnalarla yönetim-Pasif" stili ile ilgili davranışlarını ($\overline{X}$ =2,21) "Seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade ederken, "Fakülte" mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, ($\overline{X}$ =2,01) "Seyrek olarak" "İstisnalarla yönetim-Pasif" davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "Yüksekokul" mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, "İstisnalarla yönetim-Pasif" davranışlarını ($\overline{X}$ =2,11) "Seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "Üniversite" mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, "İstisnalarla yönetim-Pasif" davranışlarını ($\overline{X}$ =1,81) "Seyrek olarak" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Laisses Faire" liderlik stili öğretmenlerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(3-314)}$ = 1,97, p>.05].

"Eğitim Enstitüsü" mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, "Laisses Faire" liderlik stili ile ilgili davranışlarını ($\overline{X}$ =1,35) "Hiçbir zaman" gerçekleştirdiklerini ifade ederken, "Fakülte" mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, ($\overline{X}$ =1,31) "Hiçbir zaman" "Laisses Faire" liderlik davranışlarını gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "Yüksekokul" mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, "Laisses Faire" liderlik davranışlarını ($\overline{X}$ =1,43) "Hiçbir zaman" gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. "Üniversite" mezunu olan öğretmenler okul

yöneticilerinin, “Laisses Faire” liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=1,08) “Hiçbir zaman” gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler.

Ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda ”Üniversite” mezunu olan öğretmenler okul yöneticilerinin, “Etkileşimci liderlik” davranışlarına ilişkin algı düzeyinin en yüksektir. Bu durum öğretmenlerin eğitim seviyesinin artmasıyla beraber yönetim konularında daha bilgili ve duyarlı olmalarının sonucu ortaya çıkmış olabilir.

4.2.4. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Farklı Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre Etkileşimsel Liderlik Stiline (Transactional Leadership Style) İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular:

Tablo 25

Okul Yöneticilerinin Farklı Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre, Etkileşimsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları

Liderlik Stilleri	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p< .05
Etkileşimci Lider	Kadın	2	2,18	,26	2 30 32	0,094	,762
	Erkek	30	2,07	,49			
	Toplam	32	2,08	,48			
Beklentilere Göre Yönetim (Aktif)	Kadın	2	2,87	,17	2 30 32	1,208	,280
	Erkek	30	2,10	,97			
	Toplam	32	2,15	,95			
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	Kadın	2	1,00	,70	2 30 32	0,908	,348
	Erkek	30	1,91	1,33			
	Toplam	32	1,85	1,31			
Laisses Faire	Kadın	2	0,50	,35	2 30 32	0,319	,576
	Erkek	30	0,90	,98			
	Toplam	32	0,87	,95			

Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin yönetici görüşlerinin, yöneticilerin farklı cinsiyet gruplarına göre dağılımı incelendiğinde; okul yöneticilerinin "Etkileşimci liderlik" davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri yöneticilerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(2-30)} = 0,09$, $p>.05$].

Kadın yöneticiler, “Etkileşimci liderlik” davranışlarını ($\overline{X}$=2,18) “seyrek olarak”, gerçekleştirdiklerini ifade ederken, erkek yöneticiler, “Etkileşimci liderlik” davranışlarını ($\overline{X}$=2,07) “seyrek olarak”, gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kadın yöneticilerin “Etkileşimci liderlik” davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ($\overline{X}$=2,18) erkek yöneticilere göre daha yüksektir($\overline{X}$=2,07).

Durum alt boyutlar açısından ele alındığında;

Okul yöneticilerinin “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri yöneticilerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(2-30)}$ = 1,20, p>.05].

Kadın yöneticiler, “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=2,87) “Bazen”, gerçekleştirdiklerini ifade ederken, erkek yöneticiler, “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=2,10) “seyrek olarak”, gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kadın yöneticilerin “Aktif Beklentilere göre yönetim” liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ($\overline{X}$=2,87) erkek yöneticilere göre daha yüksektir($\overline{X}$=2,10).

Okul yöneticilerinin “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri yöneticilerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-30)}$ = 0,90, p>.05].

Kadın yöneticiler, “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=1,00) “Hiçbir zaman”, gerçekleştirdiklerini ifade ederken, erkek yöneticiler, “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=1,91) “seyrek olarak”, gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kadın yöneticilerin “İstisnalarla yönetim-Pasif” liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ($\overline{X}$=1,00) erkek yöneticilere göre daha düşüktür($\overline{X}$=1,91).

Okul yöneticilerinin "Laisses Faire" liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri yöneticilerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-30)} = 0,31, p>.05$].

Kadın yöneticiler, "Laisses Faire" liderlik davranışlarını ($\overline{X}=0,50$) "Hiçbir zaman", gerçekleştirdiklerini ifade ederken, erkek yöneticiler, "Laisses Faire" liderlik davranışlarını ($\overline{X}=0,90$) "Hiçbir zaman", gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Bu bulgular, cinsiyetin, okul yöneticilerinin liderlik stillerini içeren davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin yönetici görüşlerinde, yöneticilerin cinsiyetlerinin, yöneticilerin "Etkileşimci liderlik" stillerini gerçekleştirme düzeylerini belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Farklı Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin Etkileşimsel Liderlik Stilleri ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel istatistikleri ve Anova Sonuçları

Liderlik Stilleri	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	F	p< .05
Etkileşimci Lider	Kadın	128	2,04	,41	1 316 317	1,466	,227
	Erkek	190	1,98	,43			
	Toplam	318	2,01	,42			
Beklentilere Göre Yönetim (Aktif)	Kadın	128	2,30	,79	1 316 317	,047	,828
	Erkek	190	2,28	,75			
	Toplam	318	2,28	,77			
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	Kadın	128	1,98	1,03	1 316 317	2,638	,105
	Erkek	190	1,79	,98			
	Toplam	318	1,87	1,00			
Laisses Faire	Kadın	128	1,19	,82	1 316 317	,628	,429
	Erkek	190	1,11	,89			
	Toplam	318	1,14	,86			

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin farklı cinsiyet gruplarına göre dağılımı incelendiğinde; okul yöneticilerinin "Etkileşimci liderlik" davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(1-316)} = 1,46, p>.05$].

Kadın öğretmenler, okul yöneticilerinin "Etkileşimci liderlik" davranışlarını ($\overline{X}=2,04$) "seyrek olarak", gerçekleştirdiklerini ifade ederken, erkek öğretmenler, okul yöneticilerinin "Etkileşimci liderlik" davranışlarını ($\overline{X}=1,98$) "seyrek olarak", gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kadın öğretmenlerin, okul yöneticilerinin "Etkileşimci liderlik" davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları

($\overline{X}$=2,04), erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin "Etkileşimci liderlik" davranışlarını gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarına göre ($\overline{X}$=2,04) daha yüksektir.

Durum alt boyutlar açısından ele alındığında;

Okul yöneticilerinin "Aktif Beklentilere göre yönetim" liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(1-316)}$ = 0,04, p>.05].

Kadın öğretmenler, okul yöneticilerinin "Aktif Beklentilere göre yönetim" liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=2,30) "Seyrek olarak", gerçekleştirdiklerini ifade ederken, erkek öğretmenler, okul yöneticilerinin "Aktif Beklentilere göre yönetim" liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=2,28) "Seyrek olarak", gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin "İstisnalarla yönetim-Pasif" liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(1-316)}$ = 2,63, p>.05].

Kadın öğretmenler, okul yöneticilerinin "İstisnalarla yönetim-Pasif" liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=1,98) "Seyrek olarak", gerçekleştirdiklerini ifade ederken, erkek öğretmenler, okul yöneticilerinin "İstisnalarla yönetim-Pasif" liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=1,79) "Seyrek olarak", gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin "Laisses Faire" liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir[$F_{(1-316)}$ = 0,62, p>.05].

Kadın öğretmenler, okul yöneticilerinin “Laisses Faire” liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=1,19) “Hiçbir zaman”, gerçekleştirdiklerini ifade ederken, erkek öğretmenler, okul yöneticilerinin “Laisses Faire” liderlik davranışlarını ($\overline{X}$=1,11) “Hiçbir zaman”, gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Bu bulgular, cinsiyetin, okul yöneticilerinin liderlik stillerini içeren davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR:

4.3. Okul Yöneticilerinin Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular:

Tablo 27

Yöneticilerin Kişilik Özelliklerine İlişkin bulgular

ALT ÖLÇEKLER									
Puanlar	A	B	G	H	I	N	Q1	Q3	Puanlar
Ham Puan	11,06	8,93	10,23	10,37	10,06	8,06	10,81	10,25	Ham Puan
Yüzdelik Puan	99	56	99	71	99	88	99	99	Yüzdelik Puan
90-99	*		*		*		*	*	90-99
80-89						*			80-89
70-79				*					70-79
60-69	…….	……	……	……	……	……	……..	…….	60-69
50-59		*							50-59
40-49	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….	…….	40-49
30-39									30-39
20-29									20-29
10-19									10-19
0-9									0-9

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere yöneticilerde (A+)"Sosyal, sıcak, uyumlu", (G+) "Kararlı, sorumlu, olgun", (H+)Maceracı, dışadönük, gözü pek", (I+)"Hassas, hayalci, yardım alan", (N+)"Uyanık, hesaplı, içgörülü", (Q1+)"Değişikliğe açık, radikal", (Q3+)"İleriyi gören, kontrollü" tipindeki kişilik özellikleri ağırlıklı olarak görülmektedir. Bulgular "Cattell'in El kitabında bahsi geçen psikolojik analize göre, yöneticilerde; (A+) yumuşak huylu olma, işbirliğine yanaşma, (B+) parlak ve işlek zihin yeteneği, (H+) cüretli ve atılgan olma , (N+) açıkgöz, kurnaz, egoist, (Q_1+) deneyci, açık görüşlü, tecrübesi olmaya meyilli bir kişilik yapısı beklenen yöneticilik nitelikleri olarak ortaya konmaktadır (Aktaran: Hacımusaoğlu, 1990)." Görüşünü destekler niteliktedir.

4.3.1.Yöneticilerinin Yaş, Mesleki Kıdem, Eğitim Durumu Gruplarının Algılarına Göre Kişilik Özelliklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular:

Tablo 28

Yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu gibi faktörler ile yöneticilerin kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye ait bulgular

		A	B	G	H	I	N	Q1	Q3
Eğitim Durumu	pearson correlation	,227	,186	,000	,258	,218	,071	,496**	,046
	sig.(2 tailed)	,212	,307	1,000	,154	,231	,700	,004	,804
	N	32	32	32	32	32	32	32	32
Mesleki Kıdem	pearson correlation	-,228	,071	,472**	,004	-,010	-,053	-,577**	,435*
	sig.(2 tailed)	,209	,698	,006	,983	,957	,774	,001	,013
	N	32	32	32	32	32	32	32	32
Yaş	pearson correlation	-,314	,055	,434*	,-014	-,020	-,164	-,546**	,404*
	sig.(2 tailed)	,080	,764	,013	,941	,911	,369	,001	,022
	N	32	32	32	32	32	32	32	32

** P < . 01 * P < . 05

Okul yöneticilerinin, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu gibi faktörleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye ait bulgular incelendiğinde;

Yöneticilerin ‘A’ tipi (Sosyal, uyumlu) kişilik özelliği ile eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = 0.227, p>.05) .

Yöneticilerin ‘A’ tipi (Sosyal, uyumlu) kişilik özelliği ile mesleki kıdemi arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = -0.228, p>.05) .

Yöneticilerin ‘A’ tipi (Sosyal, uyumlu) kişilik özelliği ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = -0.314, p>.05) .

Yöneticilerin ‘B’ tipi (Zeki kıvrak düşünce yapısı) kişilik özelliği ile eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = 0.186, p>.05) .

Yöneticilerin ‘B’ tipi (Zeki kıvrak düşünce yapısı) kişilik özelliği ile mesleki kıdemi arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r =0.071, p>.05) .

Yöneticilerin ‘B’ tipi (Zeki kıvrak düşünce yapısı) kişilik özelliği ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = 0.055, p>.05) .

Yöneticilerin ‘G’ tipi (Kararlı, sabırlı) kişilik özelliği ile eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = 0.000, p>.05) .

Yöneticilerin ‘G’ tipi (Kararlı, sabırlı) kişilik özelliği ile mesleki kıdemi arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir(r = 0.472, p<.01).

Bu ilişki; yöneticilerin mesleki kıdemi arttıkça yöneticilerde mesleki sorumluluk ve kararlılıkta artmaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

‘G’ tipi(Kararlı sabırlı) kişilik özelliğine sahip yöneticilerin kişilik özelliğiyle yaşları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki mevcuttur(r = 0.434, p<.05)

Bu ilişki; yöneticilerin yaşları arttıkça yöneticilerde mesleki sorumluluk ve kararlılıkta artmaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

Yöneticilerin ‘H’ tipi (Dışadönük, gözü pek) kişilik özelliği ile eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = 0.158, p>.05) .

Yöneticilerin ‘H’ tipi (Dışadönük, gözü pek) kişilik özelliği ile mesleki kıdemi arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = 0.004, p>.05) .

Yöneticilerin ‘H’ tipi (Dışadönük, gözü pek) kişilik özelliği ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = -0.014, p>.05) .

Yöneticilerin ‘I’ tipi (Hassas, hayalci) kişilik özelliği ile eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = 0.218, p>.05) .

Yöneticilerin ‘I’ tipi (Hassas, hayalci) kişilik özelliği ile mesleki kıdemi arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = -0.010, p>.05) .

Yöneticilerin ‘I’ tipi (Hassas, hayalci) kişilik özelliği ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = -0.020, p>.05) .

Yöneticilerin ‘N’ tipi (Uyanık, içgörülü) kişilik özelliği ile eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = 0.071, p>.05) .

Yöneticilerin ‘N’ tipi (Uyanık, içgörülü) kişilik özelliği ile mesleki kıdemi arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = -0.053, p>.05) .

Yöneticilerin ‘N’ tipi (Uyanık, içgörülü) kişilik özelliği ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = -0.164, p>.05) .

‘Q1’ tipi (Değişikliğe açık, radikal) kişilik özelliğine sahip yöneticilerin kişilik özelliğiyle eğitim durumu arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki mevcuttur(r = 0.496,p<.01).

Bu ilişki; yöneticilerin eğitim düzeyi arttıkça yöneticilerde değişikliğe açıklık, radikal kararlar alabilme özelliği de artmaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

‘Q1’ tipi (Değişikliğe açık, radikal) kişilik özelliğine sahip yöneticilerin kişilik özelliğiyle mesleki kıdemi arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki mevcuttur(r = -0.577, p<.01).

Bu ilişki; yöneticilerin mesleki kıdemi arttıkça, yöneticilerde değişime açıklık ve radikal kararlar alabilme özelliği azalmaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

'Q1' tipi (Değişikliğe açık, radikal) kişilik özelliğine sahip yöneticilerin kişilik özelliğiyle yaşları arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki mevcuttur($r = -0.546$, $p<.01$).

Bu ilişki; yöneticilerin yaşları arttıkça, yöneticilerde değişime açıklık ve radikal kararlar alabilme özelliği azalmaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

Yöneticilerin 'Q3' tipi (Sakin, Rahat) kişilik özelliği ile eğitim durumu arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. ($r = 0.46$, $p>.05$) .

'Q3' tipi (Sakin, Rahat) kişilik özelliğine sahip yöneticilerin kişilik özelliğiyle mesleki kıdemi arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki mevcuttur($r = 0.435$, $p<.05$).

Bu ilişki; yöneticilerin mesleki kıdemi arttıkça, yöneticilerde sakin rahat kişilik özelliği de artmaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

'Q3' tipi (Sakin, Rahat) kişilik özelliğine sahip yöneticilerin kişilik özelliğiyle yaşları arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki mevcuttur.($r = 0.404$, $p<.05$).

Bu ilişki; yöneticilerin yaşları arttıkça, yöneticilerde sakin rahat kişilik özelliği de artmaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR:

4.4.1. Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri Ve Liderlik Stilleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular:

Tablo 29

Yöneticilerin Liderlik Stilleri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

		A	B	G	H	I	N	Q1	Q3
Dönüşümcü Liderlik	pearson correlation	-,300	-,034	-,078	-,131	-,040	-,040	,125	,022
	sig.(2 tailed)	,095	,855	,671	,474	,829	,829	,497	,906
	N	32	32	32	32	32	32	32	32
Karizmatik Liderlik	pearson correlation	-,323	-,018	-,081	-,190	,042	-,038	,068	,083
	sig.(2 tailed)	,071	,922	,659	,299	,820	,835	,710	,650
	N	32	32	32	32	32	32	32	32
Entellektüel Uyarım	pearson correlation	-,220	-,051	-,079	-,078	-,206	-,122	,210	,011
	sig.(2 tailed)	,227	,782	,668	,669	,257	,507	,249	,951
	N	32	32	32	32	32	32	32	32
Etkileşimci Liderlik	pearson correlation	-,033	-357*	-,023	,006	-,091	,134	-,020	-,255
	sig.(2 tailed)	,857	,045	,900	,972	,619	,465	,915	,159
	N	32	32	32	32	32	32	32	32
Beklentilere Göre Yönetim (Aktif)	pearson correlation	-,108	-,160	,005	-,129	-,035	,099	-,008	-,281
	sig.(2 tailed)	,558	,381	,980	,483	,848	,589	,964	,120
	N	32	32	32	32	32	32	32	32
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	pearson correlation	-,028	-,187	,030	,202	-,085	-,050	,020	-,112
	sig.(2 tailed)	,878	,305	,872	,267	,645	,784	,914	,540
	N	32	32	32	32	32	32	32	32
Laisses Faire	pearson correlation	,284	-370*	,056	,236	,028	,203	-,150	-,193
	sig.(2 tailed)	,116	,037	,760	,194	,879	,265	,413	,289
	N	32	32	32	32	32	32	32	32

** P < . 01 * P < . 05

Okul Yöneticilerinin liderlik stilleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye ait tablo incelendiğinde;

Okul Yöneticilerinin 'A' tipi (Sosyal, uyumlu) kişilik özelliği ile "Dönüşümcü Liderlik" stili arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. ($r = -0.300$, $p>.05$) .

Okul Yöneticilerinin 'A' tipi (Sosyal, uyumlu) kişilik özelliği ile "Etkileşimci Liderlik" stili arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. ($r = -0.03$, $p>.05$) .

Okul Yöneticilerinin 'B' tipi (Zeki, Kıvrak, Soyut düşünce yapısı) kişilik özelliği ile "Dönüşümcü Liderlik" stili arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. ($r = -0.034$, $p>.05$) .

Okul Yöneticilerinin 'B' tipi (Zeki, Kıvrak, Soyut düşünce yapısı) kişilik özelliği ile "Etkileşimci Liderlik" stili arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir($r = -0.357$, $p<.05$) .

Bu ilişki; okul yöneticilerinin 'B' tipi (Zeki, Kıvrak, Soyut düşünce yapısı) kişilik özelliği arttıkça yöneticilerde etkileşimci liderlik özelliği azalmaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

Okul Yöneticilerinin 'B' tipi (Zeki, Kıvrak, Soyut düşünce yapısı) kişilik özelliği ile "Etkileşimci Liderlik" stilinin alt boyutu olan "Aktif Beklentilere Göre Yönetim" liderlik stili arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. ($r = -0.160$, $p>.05$)

Okul Yöneticilerinin 'B' tipi (Zeki, Kıvrak, Soyut düşünce yapısı) kişilik özelliği ile "Etkileşimci Liderlik" stilinin alt boyutu olan "İstisnalarla yönetim-Pasif" liderlik stili arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. ($r = -0.187$, $p>.05$) .

Yine okul yöneticilerinin 'B' tipi (Zeki, Kıvrak, Soyut düşünce yapısı) kişilik özelliği ile "Etkileşimci Liderlik" stilinin alt boyutu olan "Laisses-Faire"

liderlik stili arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir(r = -0.370, p<.05) .

Bu ilişki; Okul Yöneticilerinin 'B' tipi (Zeki, Kıvrak, Soyut düşünce yapısı) kişilik özelliği arttıkça yöneticilerde "Laisses-Faire" liderlik özelliği azalmaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

Okul Yöneticilerinin 'G' tipi (Kararlı sabırlı) kişilik özelliği ile "Dönüşümcü Liderlik" stili arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = -0.078, p>.05) .

Okul Yöneticilerinin 'G' tipi (Kararlı sabırlı) kişilik özelliği ile "Etkileşimci Liderlik" stili arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = -0.023, p>05) .

Okul Yöneticilerinin 'H' tipi (Dışadönük, gözü pek) kişilik özelliği ile "Dönüşümcü Liderlik" stili arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = -0.131, p>.05) .

Okul Yöneticilerinin 'H' tipi (Dışadönük, gözü pek) kişilik özelliği ile "Etkileşimci Liderlik" stili arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = 0.006, p<.05).

Okul yöneticilerinin 'H' tipi (Dışadönük, gözü pek) kişilik özelliği ile "Etkileşimci Liderlik" stilinin alt boyutu olan "Laisses-Faire" liderlik stili arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = 0.236, p>05) .

Okul Yöneticilerinin 'I' tipi (Hassas, hayalci) kişilik özelliği ile "Dönüşümcü Liderlik" stili arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = -0.040, p>.05) .

Okul Yöneticilerinin 'I' tipi (Hassas, hayalci) kişilik özelliği ile "Etkileşimci Liderlik" stili arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = -0.091, p<.05) .

Okul Yöneticilerinin ‘N’ tipi (Uyanık, içgörülü) kişilik özelliği ile “Dönüşümcü Liderlik” stili arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = -0.040, p>.05) .

Okul Yöneticilerinin ‘N’ tipi (Uyanık, içgörülü) kişilik özelliği ile “Etkileşimci Liderlik” stili arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = 0.134, p<.05) .

Okul Yöneticilerinin ‘Q1’ tipi (Değişikliğe açık, radikal) kişilik özelliği ile “Dönüşümcü Liderlik” stili arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = -0.125, p>.05) .

Okul Yöneticilerinin ‘Q1’ tipi (Değişikliğe açık, radikal) kişilik özelliği ile “Etkileşimci Liderlik” stili arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = -0.020, p<.05) .

Okul Yöneticilerinin ‘Q3’ tipi (Sakin, Rahat) kişilik özelliği ile “Dönüşümcü Liderlik” stili arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = 0.022, p>.05) .

Okul Yöneticilerinin ‘Q3’ tipi (Sakin, Rahat) kişilik özelliği ile “Etkileşimci Liderlik” stili arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. (r = -0.255, p<.05) .

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda yöneticilerin B+ (Zeki, Kıvrak, Soyut düşünce yapısı) kişilik özelliğinin yöneticinin liderlik biçiminde belirgin bir etkisi olduğu görülmektedir. Zeki kıvrak düşünce yapısına sahip yöneticilerin işleri oluruna bırakma yada zorunluluklar dışında işlere müdahale etmeme gibi pasif liderlik davranışlarından uzak durmaları işlerin üzerinde kontrol sahibi bir konumda olmak istemeleri gerekçesiyle açıklanabilir.

BÖLÜM 5
5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonucu ve araştırma bulgularına dayalı öneriler verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada, Ortaöğretim kurumlarında ki Okul Yöneticilerinin liderlik tarzları ile kişilik özellikleri arasında ilişkiler, öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine dayanılarak araştırılmıştır.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin, okul yöneticilerinin "Dönüşümsel liderlik" stillerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde; okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri liderlik stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okul yöneticileri öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamayla kendilerinin "Dönüşümsel liderlik" stili ile ilgili davranışları gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Durum alt boyutlar açısından ele alındığında ise müdürler kendilerini öncelikle yüksek ortalamayla "Entellektüel uyarım " lider daha düşük bir ortalamayla da "Karizmatik liderlik " boyutunda değerlendirmişlerdir.

Öğretmenler ise okul müdürlerinin, okul yöneticilerine göre daha düşük bir ortalamayla "Dönüşümsel liderlik" stili ile ilgili davranışları gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Alt boyutlara bakıldığında ise okul müdürlerinin yüksek oranda "Karizmatik liderlik " sonra "Entellektüel uyarım " liderlik stili sergilediklerini düşünmektedirler.

Öğretmen ve yöneticilerin algıları arasında ki farklılığın okul yöneticilerinin kendi davranışlarını daha iyimser bir şekilde algılamalarıyla ortaya çıkmış olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda bu farklılığın taraflar arasındaki iletişim eksikliğinden de kaynaklandığı düşünülebilir. Başka bir açıdan değerlendirildiğinde ise okul yöneticileri tarafından okullarda sağlanan dönüşümün öğretmenler tarafından yeterli görülmediği söylenebilir. Ancak her iki grubunda okul yöneticilerinin "Dönüşümsel

liderlik" stili ile ilgili davranışları gerçekleştirdiklerini ifade etmesi sonuçların güvenilirliğini pekiştirmiştir.

Erturgut (2000) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca dönüşümcü liderlik davranış boyutlarından "bireysel destek sağlama" ve sonra "Entellektüel uyarma" en yüksek ortalamaya sahip boyutlardır.

Açıkalın (2000) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu müdürleri dönüşümcü liderlik özellik ve davranış1arını yüksek düzeyde gösterdiklerini belirtmiştir.

Şahin (2003) tarafından yapılan çalışmada okul müdürleri kendilerinin yüksek oranda dönüşümcü ve sonra sürdürümcü liderlik stili sergilediklerini düşünmektedirler. Öğretmenler de okul müdürlerini daha çok dönüşümcü ve sonra sürdürümcü lider olarak algılamaktadırlar.

Bu araştırmada elde edilen bulgular Erturgut, Açıkalın ve Şahin tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmalarda okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin algıları ölçülmüştür. Bu araştırmada öğretmenlerin müdürlerin liderlik stiline ilişkin algıları ölçülmüş bir anlamda liderlik biçiminin hem lider hem de izleyenleri açısından incelenmesiyle sonuçların güvenilirliğini pekiştirmiştir.

Okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stilleri arasında hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin mesleki kıdem gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dönüşümcü liderlik boyutundaki farklılıklar incelendiğinde; öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki kıdemleri arttıkça, yöneticilerin "dönüşümcü liderlik" davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin arttığını, düşündüklerini göstermektedir. Ancak "11–15" yıllık kıdem grubundan sonra algı düzeyinde bir düşüş gözlenmektedir. Bu farklılığın nedeni yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki kıdeminde ki artışla beraber değişime açıklık özelliklerinin artması belli bir yıldan

sonrada bu özelliğin yerini mevcut durumu devam ettirmeye bırakması olarak yorumlanabilir..

Oysa Açıkalın (2000) tarafından yapılan çalışmada mesleki kıdem süresi değişkenine göre okulu müdürlerinin etkili yöneticilik ve liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda 20 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin müdürlerin dönüşümsel liderlik stiline ilişkin en düşük algı düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stilleri yöneticilerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak eğitim gruplarının eğitim seviyesi yükseldikçe okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik boyutunu değerlendirmelerine ilişkin algı düzeyi de yükselmiştir. Bu durum eğitim düzeyindeki artışla beraber yöneticilerin dönüşümsel liderlik stiline ilişkin algı düzeyi de artmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stilleri öğretmenlerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Benzer şekilde eğitim gruplarının eğitim seviyesi yükseldikçe öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik boyutunu değerlendirmelerine ilişkin algı düzeyi de yükselmiştir. Üniversite mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stiline ilişkin algıları yüksek düzeyde anlamlı farklılık göstermektedir.

Okul yöneticilerinin “Dönüşümsel liderlik” stillerine ilişkin yönetici görüşlerinin, yöneticilerin farklı cinsiyet gruplarına göre dağılımı incelendiğinde; okul yöneticilerinin “Dönüşümsel liderlik” stili davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri yöneticilerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin okul yöneticilerinin “Dönüşümsel liderlik” stillerine ilişkin görüşleri, öğretmenlerin farklı cinsiyet gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir

Öğretmen ve okul yöneticilerinin, okul yöneticilerinin "Etkileşimci liderlik" stillerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde; okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri liderlik stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticileri öğretmenlere göre daha düşük bir ortalamayla kendilerinin "Etkileşimci liderlik" stili ile ilgili davranışları gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Alt boyutlar açısından ise öğretmenler ve müdürler okul yöneticilerini öncelikle yüksek ortalamayla "Aktif Beklentilere göre yönetim" daha düşük bir ortalamayla "Pasif Beklentilere göre yönetim" ve en düşük ortalamayla da "Laisses Faire" lider boyutunda değerlendirmişlerdir. Bass, "Laisses Faire" önderlik tarzının astların performansını, gayretini ve davranışlarını olumsuz olarak etkilediğini bulmuştur. Bu "Laisses Faire" önderlik tarzının istenmeyen bir önderlik tarzı olduğunu göstermektedir(Akalın,2003:56).

Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Etkileşimci liderlik" stili öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki kıdem grupları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak durum alt boyutlar açısından ele alındığında; okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Aktif Beklentilere göre yönetim" liderlik stili ve "Laisses Faire" liderlik stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Grupların "Laisses Faire" liderlik stiline ilişkin algıları incelendiğinde "11-15" yıllık kıdemli öğretmenlerin okul yöneticilerinin "Laisses Faire" liderlik stiline ilişkin algıları en düşük düzeydedir.

Okul yöneticilerinin "Etkileşimci liderlik" stilleri yöneticilerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Durum alt boyutlar açısından ele alındığında; "Aktif Beklentilere göre yönetim" liderlik stili yöneticilerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. "İstisnalarla yönetim-Pasif" liderlik stili yöneticilerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. "Laisses Faire" liderlik stili yöneticilerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin "Etkileşimci liderlik" stilleri öğretmenlerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alt boyutları incelendiğinde; Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Aktif Beklentilere göre yönetim" liderlik stili öğretmenlerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "İstisnalarla yönetim-Pasif" stili öğretmenlerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri "Laisses Faire" liderlik stili öğretmenlerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Okul yöneticilerinin "Etkileşimci liderlik" davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri yöneticilerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin "Aktif Beklentilere göre yönetim" liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri yöneticilerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin "İstisnalarla yönetim-Pasif" liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri yöneticilerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin "Laisses Faire" liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri yöneticilerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bu bulgular, cinsiyetin, okul yöneticilerinin liderlik stillerini içeren davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin yönetici görüşlerinde, yöneticilerin cinsiyetlerinin, yöneticilerin "Etkileşimci liderlik" stillerini gerçekleştirme düzeylerini belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin farklı cinsiyet gruplarına göre dağılımı incelendiğinde; okul yöneticilerinin "Etkileşimci liderlik" davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Durum alt boyutlar açısından ele alındığında; Okul yöneticilerinin "Aktif Beklentilere göre yönetim" liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin "İstisnalarla yönetim-Pasif" liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin "Laisses Faire" liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Açıkalın (2000) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu müdürlerinin yaş, eğitim durumu ve kıdemleri ile liderlik özellikleri arasında bir farklılık bulunamamıştır.

Uysal (2001) İlköğretim okulu müdürlerinin cinsiyet, yöneticilik süresi, katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı ve mesleki kıdem süresi değişkenlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin etkili yöneticilik ve liderlik davranışlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Kaya (2002) İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik-liderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermezken, hizmet süresi değişkeninde anlamlı farklılık göstermiştir.

Doğan (2005) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre liderlik stillerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı ilişkiler olmadığı görülmüştür.

Bu durum ilk ve ortaöğretim kurum yöneticilerinin benzer süreçlerden geçerek yöneticilik konumuna getirilmesiyle açıklanabilir.

Okul yöneticilerinin, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu gibi faktörleri ile kişilik özellikleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Okul Yöneticilerinin mesleki kıdemi arttıkça yöneticilerde mesleki sorumluluk ve kararlılıkta artmaktadır. Okul Yöneticilerinin yaşları arttıkça yöneticilerde mesleki sorumluluk ve kararlılıkta artmaktadır. Okul Yöneticilerinin eğitim düzeyi arttıkça yöneticilerde değişikliğe açıklık, radikal kararlar alabilme özelliği de artmaktadır. Okul Yöneticilerinin mesleki kıdemi arttıkça, yöneticilerde değişime açıklık ve radikal kararlar alabilme özelliği azalmaktadır. Okul Yöneticilerinin yaşları arttıkça, yöneticilerde değişime açıklık ve radikal kararlar alabilme özelliği azalmaktadır. Okul Yöneticilerinin mesleki kıdemi ve yaşları arttıkça, yöneticilerde sakin rahat kişilik özelliği de artmaktadır.

Ortaöğretim kurumlarında yöneticilerin mesleki sorumluluk ve kararlılık özelliklerinin mesleki kıdem ya da yaşlarının artmasıyla kazanılması bir anlamda talihsizliktir. Zira eğitimin kaynağı insandır ve tecrübe kazanılırken kaynakların israfı söz konusu olabilir. Bu kişilik özelliği yöneticilere işe başlamadan önce kazandırılmalıdır. Okul Yöneticilerinin eğitim düzeyinin arttıkça yöneticilerde değişikliğe açıklık, radikal kararlar alabilme özelliğinin artması hususunun eğitimin önemini bir kez daha vurgulamış olması yöneticilerin atama öncesi ve atandıktan sonra eğitimi konusunda büyük hassasiyet gösterilmesini gerekli kılmaktadır.

Yöneticilerde (A+)"Sosyal, sıcak, uyumlu", (G+) "Kararlı, sorumlu, olgun", (H+)Maceracı, dışadönük, gözü pek", (I+)"Hassas, hayalci, yardım alan", (N+)"Uyanık, hesaplı, içgörülü", (Q1+)"Değişikliğe açık, radikal", (Q3+)"İleriyi gören, kontrollü" tipindeki kişilik özellikleri ağırlıklı olarak görülmektedir.

"Cattell'in El kitabında bahsi geçen psikolojik analize göre, yöneticilerde; (A+) yumuşak huylu olma, işbirliğine yanaşma, (B+) parlak ve işlek zihin yeteneği, (H+) cüretli ve atılgan olma , (N+) açıkgöz, kurnaz, egoist, (Q_1+) deneyci, açık görüşlü, tecrübesi olmaya meyilli bir kişilik yapısı beklenen yöneticilik nitelikleri olarak ortaya konmaktadır (Aktaran: Hacımusaoğlu, 1990)."

Liderin kişisel özellikleri olarak, zekâ, azim, hoşgörü, güvenilirlik, inandırıcılık, kendine güven, iletişim yeterlikleri, sorumluluk, değerlendiricilik, başatlık, yargıçlık, girişkenlik, uyum gibi nitelikler verilmiştir (Adamson,1970: 14, Basil, 1971:159).

Okul Yöneticilerinin liderlik stilleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye ait bulgular incelendiğinde;

Okul Yöneticilerinin 'B+' tipi (Zeki, Kıvrak, Soyut düşünce yapısı) kişilik özelliği arttıkça yöneticilerde etkileşimci liderlik özelliği azalmaktadır.

Okul Yöneticilerinin 'B+' tipi (Zeki, Kıvrak, Soyut düşünce yapısı) kişilik özelliği arttıkça yöneticilerde laisses faire liderlik özelliği azalmaktadır.

Araştırmalarında elde edilen bulgular çalışma sonucu elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu bulgular ışığında ortaöğretim kurumları yöneticilerinin genel kişilik özelliklerine ilişkin genel bir tanım yapılabilir. Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin kişilik özellikleri "Cattell, Adamson " un yönetici konusundaki görüşleriyle uyuşmaktadır. Bu çalışmada ki amaç okul müdürlerine ait bir profilin çıkarılması, yönetici adaylarının işe atanmadan işe uygunluğunun test edilebilmesi ya da işe uygun belirli özelliklerin yönetici adaylarına kazandırılmasıdır. Bu açıdan yöneticilerde belli kişilik özelliklerinin ağırlıkla görülmesi ve yöneticilerin okullarında dönüşümsel liderlik stili göstermeleri, kişilik özelliklerinin yönetici seçiminde kıstaslardan biri olabileceği tezini kuvvetlendirmektedir.

Çalışmada kullanılan sekiz kişilik tipinden sadece biri ile liderlik biçimi arasında doğrudan bir ilişki çıkması beklenmeyen bir durum olarak karşımıza çıkmıştır. Zira okul müdürleri daha önceki yıllarda yapılan çalışmalarda da örtüşen bir biçimde yüksek oranda "Dönüşümsel liderlik" stili davranışlarını gerçekleştirme eğilimindedir. Yine benzer şekilde okul yöneticileri yöneticilerden beklenen kişilik özelliklerine "Cattell, Adamson" yüksek oranda sahiptir. Bu iki durum arasında çok boyutlu bir ilişkinin çıkmaması kişiliğin tek tek boyutlarının liderlik stili üzerinde

etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir veya kişiliğin belli boyutlarının birlikte bir liderlik biçimini etkilemesi söz konusu olabilir. Okul müdürleri kendi kişilik özelliklerine ilişkin cevaplama yaparken kendi durumlarından kaynaklanan sorunlara neden olabileceği endişesiyle sorulara verecekleri cevapların yerine, toplumsal kabul gören cevapları seçmiş olmaları başka bir neden olabilir.

5.1. Öneriler:

Okul yöneticisi adayları sosyal, sıcak, uyumlu, Kararlı, sorumlu, olgun, maceracı, dışadönük, gözü pek, hassas, hayalci, yardım alan, uyanık, hesaplı, içgörülü, değişikliğe açık, radikal, ileriyi gören, kontrollü tipindeki kişilik özellikleri taşıyan bireylerden seçilmelidir.

Okul yöneticilerinin seçiminde kullanılacak geçerli ve güvenilir kişilik ve tutum ölçme araçları geliştirilmelidir.

Yapılan çalışmalar dönüştürücü önderlerin pozitif kişilik özellikleri gösterdiklerini bulmuşlardır. Bu nedenle bazı çalışmalar kişilik oluşumu ile dönüştürücü önderlik tarzı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu çalışmalardaki bulgular bizi, kişiliğin oluştuğu çocukluk ve ergenlik dönemindeki deneyimlerin bu önderlik tarzının ortaya çıkmasında önemli olduğu sonucuna götürmektedir. Bass'da bunu kabul etmektedir. Ancak yaşamın devam eden evrelerindeki deneyimlerin ve eğitimin de bu tip önderlik tarzının ortaya çıkarılmasında yardımcı olabileceği ifade edilmektedir(Akalın,2003:143)

Milli Eğitim Bakanlığı kendi bünyesinde kendi yöneticilerinin yetiştirilmesi için bir birim kurmalı, bu birimde adaylara olumlu kişilik özellikleri kazandıracak ve geliştirecek dersler, etkinlikler bulunmalıdır.

Eğitim yöneticiliği özendirilmeli ve eğitim yöneticilerine sağlanan olanaklar artırılmalıdır.

Değişime açıklık eğitim düzeyinin artmasıyla açıklanabildiği için yöneticiler liderlikle ile ilgili bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmelidirler.

Ayrıca okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmenler ve müdürlerin algı düzeyinde ki farklılıklar tarafların iletişim eksikliğinden kaynaklanabilir. Okul yöneticileri iletişim becerilerini sürekli geliştirme çabası içinde olmalıdırlar.

Okul Yöneticilerinin okulda gerçekleştirdikleri dönüşümün etkililiği öğretmenlerin gönül birliği ile bu dönüşüme katılmaları ile mümkündür. Müdürler okullardaki dönüşüm sürecine öğretmenlerin gönüllü olarak katılımını sağlamalıdırlar.

Okul Yöneticilerinin mesleki kıdemi, yaşları arttıkça, değişime açıklık ve radikal kararlar alabilme özellikleri azalmaktadır. Yeni hedefler belirleme ve değişimi sürekli kılmanın, yerini mevcut durumu devam ettirmeye bırakması, eğitim kurumlarının yozlaşmasına neden olabilir ve ciddi sorunlar doğurabilir. Schermerhorn (1996) ‘ a göre vizyon; okul, aile ve çevre faktörlerinin sahip oldukları güç ve olanakları bütünleştirebilecek; anlam ve yön verebilecek bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Bu bakımdan, okul müdürlerinin, diğer yöneticilerin ve öğretmenlerin çağın gerektirdiği hızlı gelişme ve dönüşümleri kavrayabilecek; etkin, yaratıcı ve üretken bireyin yetiştirilebileceği koşulları tasarlayabilecek niteliklere sahip olmaları gerekli görülmektedir(Aktaran: Sabancı,2005:29). Bu hızlı değişim ve dönüşümlere ayak uydurabilmeleri açısından okul yöneticiliğine üst yaş sınırı getirilmelidir.

Okul Yöneticilerinin liderlik stilleri pozitif kurum kültürü oluşturmada, çalışanların motivasyonu, verimliliği, ortak bir vizyona sahip olma gibi pek çok faktör üzerinde etkilidir. Bu durum sonuçta örgüt hedeflerine ulaşmadaki başarı ya da başarısızlığı belirler. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile ilgili öğretmenlere bilgi verilmeli okul ortamını iyileştirilmesi için beklenen liderlik davranışları belirlenmeli ve yöneticiliğin bu boyutunun değerlendirmesi öğretmenler tarafından yapılmalıdır.

Bass (1990) ‘ a göre ise dönüşümcü liderler dürüst ve güvenilirdirler. Düşünceleriyle çalışanlara ilham olurlar, harekete geçirirler ve onları ekstra çabayla büyük şeyleri başarmaya yöneltebilirler. Dönüşümcü liderler astlarını veya izleyicileri, onların tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak ve kendilerine olan güvenlerini artırarak onlardan normal olarak beklenenden daha fazla sonuç almayı hedefleyerek motive ederler.

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda öğretmenler okul müdürlerinin daha çok dönüşümcü liderlik stili sergiledikleri görüşündedir. Ancak bu durumun öğretmen yada yöneticilerin algılarıyla değil, dönüşümcü liderin okul kültürü, paylaşılan vizyon, çalışanların motivasyonu gibi faktörlere etkisi incelenerek yöneticilerin liderlik stilinin daha sağlıklı bir biçimde ölçülmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

ACAR, Mustafa ve Ömer DEMİR.(2002). **Sosyal Bilimler Sözlüğü.** Ankara: Vadi yayınları.

ADAMSON , Arthur.(1970). *The Effective Leader.* New York :**Pitman publishing.**

AKALIN, Koray(2003). **Örgütlerde Dönüştürücü (Transformational) Önderlik Yaklaşımı Ve İzmir'de Bir Hazır Yemek İşletmesindeki Uygulamaları** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

AKMAN, Yasemin ve Münire ERDEN. (1998). **Gelişim Öğrenme ve Öğretme Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Arkadaş Yayınevi. 7. baskı.

ALTAYLI Benek. (2005). *Kişilik: Kuramları, Gelişimi ve Ölçümü***.** http://www.dbe.com.tr/ psikoloji_dunyasi/makale.asp

ARKONAÇ, Sibel. (1993). **Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi.** İstanbul :Alfa yayınevi.

AKÇAY, Ahmet (2000). **Orta Öğretim Kurumu Müdürlerinin Gösterdikleri Etkileme Davranışlarına İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi.** Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

AYDIN, Betül ve Diğerleri.(2002). **Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi.** Ankara: Pegem A Yayınevi.

AYDIN, Mustafa. (1994). **Eğitim Yönetimi.** Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

AYTAÇ, Tufan**.**(2000). **Okul Merkezli Yönetim.** , Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
BACANLI, Hasan. (1997). **Eğitim Psikolojisi,** İstanbul: Alkım Yayınevi.

BALTAŞ, Acar ve Zuhal BALTAŞ.(2000). **Stres ve Başa Çıkma Yolları.** İstanbul: Remzi Kitabevi.

BASİL, Douglas. C.(1971). **Leadership Skills For Effectiv Action.** New York:American Management Association Inc.

BASS, Bernard, M.(1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership* . New York: **Theory, Research, and Managerial Applications. 3rd ed. Free Press.**

BAŞARAN, İbrahim Ethem .(1991). **Örgütsel Davranış .**Ankara :2. Basım.

…… (1992). **Yönetimde İnsan İlişkileri**. Ankara: Kadıoğlu Matbaası. 1.Basım.

……. (1992a).**Eğitim Yönetimi**. Ankara: Yargıcı Matbaası. 5.Basım.

BAYMUR , Feriha.(1994). **Genel Psikoloji .** İstanbul: İnkılap Yayınevi .14. Baskı.

BENNiS, Warren. G.(1994). **On Becoming a Leader.** Addison Wesley.

BERNE, Eric.(2001). **Hayat Denen Oyun**. İstanbul: Kariyer yayınları.

BLACK J. Stewart and W. Lynan Porter. (2000). *Management* New Jersey: **Prentice Hall**.

BRYMAN, Alan.(1992). **Charisma & Leadership in Organization.** Sage Publications.

BURSALIOĞLU, Ziya. (1994**). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

……(2000). **Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek.** Ankara Pegem A Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener.(2003). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

CEYLAN Adnan ve Diğerleri .(2005). *Dönüşümcü Ve Etkileşimci Liderlik İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma.* Gebze: **Yönetim** . Yıl:16. Sayı:5

CLARK, Frances.(1996). *Leadership For Quality, Strategies For Action* London: **McGraw Hill.**

CHEMERS, Martin M. and Roya AYMAN.(1992). *Leadership Theory and Research*. London: **Perspectives and Directions, Academic Press**.

CHURCH, Allan H.(1998) .*The Relationship Between İndividual Personality Orientation And Executive Leadership Behaviour.* **Journal Of Occupational & Organizational Psychology.** Jun98. Vol.71.

COVEY, R. Stephen(2002). **Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı.** . Ankara: Varlık yayınları.2002.

CRONIN, T.E. (1993). *Reflections on leadership*. In W.E. Rosenback and R. L. Taylor (Eds.), *Contemporary Issues in Leadership* (7-25). Boulder, Colorado: **Westview Press.**

CÜCELOĞLU, Doğan.(1991). **İnsan ve Davranışı-Psikolojinin Temel Kavramları** İstanbul: Remzi Kitabevi 2. Basım.

…….(2002). **İnsan ve Davranışı.** İstanbul: Remzi Kitabevi 11. Basım.

ÇELİK, Vehbi .(2000). **Okul Kültürü ve Yönetimi.** Ankara :Pegem A Yayıncılık.

ÇEMBERCİ, Yasemin(2003). **Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 'Kartal İlçesi Örneği'.**İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi).

DAWİS,Keith.(1984). **İşletmede İnsan Davranışı**.(Çev.KemalTosun ve Diğerleri). İstanbul:İ.Ü.İşletme Fakültesi Enstitüsü Yayını, 2. Baskı.

DERELİ, Toker.(1982). **Organizasyonda Davranış.** İstanbul :Ar Yayıncılık.

DEMİRCİ ,Kemal M. (1999). *Önderlik Kuramları ve Dönüştürücü Önderlik İlişkisi.* **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Kasım.Sayı:3.

DİNÇER , Ömer ve Yahya FİDAN.(1996). **İşletme Yönetimi.** İstanbul:Beta Yayınevi.

DOGAN, Ercüment.(2002). **Çalışanın İşine Cezbolması, Dönüştürücü Liderlik Tarzının, Lidere Olan Güvenin, Güçlenmenin Ve Duygunun Etkileri**. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İşletme Anabilim Dalı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi).

DUBRIN, Andrew.(1994). **Applying phsicology**. Individual And Organizational Effectiveness. New Jersey: Prentice Hall.

DUYAR .İ. ve C.MERİWETHER .(1997).Okul Yönetimi. Ankara:YÖK-Öğretmen Eğitimi Dizisi.

ERASLAN, Levent(2003). ***Okul Müdürlerinin Vizyon oluşturma entelektüel uyarım yaratıcılık ve bireysel destek sağlama yeterliliklerinin değerlendirilmesi***. Ankara: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü Dergisi Sayı 3.555-575.

……(2004). ***Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar Ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi***. Ankara:Milli Eğitim Dergisi Sayı 162. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/eraslan.htm

ERÇETİN, Şule.(1997). *Türkiye'de Eğitim Reformu ve Reformu Gerçekleştirecek Liderler Olarak Okul Yöneticilerinde Aranan Kişilik Özellikleri.* **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Yıl; 3, Sayı: 2, Bahar: 186.

…….. (2000). **Liderlik Sarmalında Vizyon**. Ankara: Nobel Yayınevi.

ERDOĞAN, İlhan.(1991). **İşletmelerde Davranış**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, İşletme fakültesi, Yayın No:242.

EREN, Erol. (1993). **Yönetim Psikolojisi .** İstanbul: Beta Yayınevi.

…….....(1998). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi.** İstanbul:Beta Yayınevi. 5. Baskı.

EROĞLU, Feyzullah.(1996). **Davranış Bilimleri.** İstanbul:Beta Yayınevi.

ERTURGUT, Ramazan .(2000). **Örgütsel Değişmede Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama**. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi).

ERTÜRK, Mümin.(2000).**İşletmede Yönetim Ve Organizasyon.** İstanbul:Beta yayınevi, 3. Baskı.

FINDIKÇI, İhami.(1990). **Otel Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri İle İlgili Bir Araştırma**, İstanbul:İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi).

……...(2004) **.***Olgunlaşmamış Kişilikler.*İstanbul: **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**.Ocak-Mart.

FİEDLER, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiviness*. New York: **Mc Graw - Hill.**

FİEDLER, F. E. & M. M. Chemers. (1974). **Leadership and Effective Management.** Glenview. IL: Scott-Foresman and Co.

……...(1984). *Improving Leadership Effectiveness* New York: **John Wiley & Sons:** 179-184.

……(1986). *The Contribution of Cognitive Recources and Leader Behavior to Organizational Performance".* **Journal of Applied Social Psychology**: 16-544.

FİEDLER ,& J.E. Garcia.(1987).**New Approaches to Leadership**. Cognitive Resources and Organizational Performance, New York: John Wiley and Sons.

GEÇTAN, Engin.(1993). **Psikanaliz ve Sonrası.** İstanbul: Remzi Kitabevi. 3. Basım.

GEORGE, M. J. & G. R. Jones(1996). **Organizational Behavior.** Addison- Welsley Publishing Company. Inc.

GOODWORTH, Clive. (1988). **The Secrets Of Successful Leadership And People Management .** London: Heinemann Pub. Ltd.

GUTKNECHT, D. B. & I. R. Miller.(1990). **The Organizational and Human Resources Sourcebook.** (20d Ed). University Press of America. Inc: 128.

GÜL, Gülbahar.(2002) **İlköğretim Öğretmen Adaylarının Ve Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri.** İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

GÜNEY, Salih.(1998). **Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimler sözlüğü .** Ankara.

HACIMUSAOĞLU, Kadriye. (1990). **Kişilik Özellikleri Ve Yöneticilere Uygulanması**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

HANSON, E. M. (1990).**Educational Administration and Organizational Behavior.** (3fd Ed.). Allyn & Bacon.

HERSEY, P & K. H Blanchard.(1979). *Life Cycle Theory of Leadership*. **Training and Development Journal** .June: 94-100.

…….(1982). **Management and Organizational Behavior**. Utilising Human Recources. Englewood Clitfs. New Jersey: Prentice Hall. 1982.

INGRAM, P.D.(1997). *"Leadership Behaviors of rincipals in Inclusive Educational Settings "* **Journal of Educational Administration.35.5.(11-27).**

İLGAR, Lütfu.(2000). **Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi.** İstanbul:Beta Basım Dağıtım. 2. Basım.

İNCİ, Müge. (2001). **Dönüştürücü Liderlik Yaklaşımı ve Uygulamadan Örnekler.** İstanbul: Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

İPBÜKEN. Yalçın.(2005). *Uluslararası Boyutta Liderlik.* http://www.yalinenstitu.org.tr/makale_detay.asp?id=3

KASATURA, İlkay.(1998).**Kişilik ve Özgüven.** İstanbul: Evrim Yayınevi

KEÇECİOĞLU, Taner. (1998). **Liderlik Ve Liderler**. İstanbul: Kal-Der Yayınları.

……..(2003). **Liderlik Ve Liderler**. İstanbul: Okumuş Adam Yayıncılık.

KOÇEL, Tamer.(1998).**İşletme Yöneticiliği.** İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım. Yenilenmiş 6. Baskı.

KOUZES, M. J. ve Posner. Z. B.(1987) ;*The Credibity Factor What People Expect of Leaders* in TAYLOR R.L. ve. ROSENBACH W.E. San Fransisco: **Military Leadership**, Westview Press. (133-137). 1992.

…….(1993). Credibility: **How Leaders Grain and Lose It Why People Demand It.** San Francisco: Jassey-Bass Publishers.14.

KÖKNEL, Özcan. (1984). **Kişilik**. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

KREİTNER, R. & A. Kniciki.(1995). *Organizational Behavior*. (3rd. Ed). Chicago: **Richard D. Irwins. Inc**: 424-445.

KUNHERT, W. K. and LEWIS P. (1987). *"Transcactional and Transformational Leadership: A Constructive, Developmental Analysis"* **Academy of Management Review,** Volume : 12, No: 4: 648-657.

LAWRENCE C.Kolb, H.Keith, H:Brodie. (1982).**Modern Clinical Psychiatry.** Tenth Edition . Philadelphia :W.B. Saunders Company.

LORD, RG. C. L. De Vader & G. M. Alliger.(1986). *"A Meta Ana1ysis of The Relation Between Personality Traits ALeadership Pereeptions, An Application of Validity Generalization Procedures"* .**Journal of Applied Psyicology**. August: 407.

LUTHANS , Fred.(1985). **Organizational Behavior** . New York: McGraw Hill Co.

McCLURE , Lynne. (1993).*"Personality Variables In Management Development Interventions"* **. Journal Of Management Development**. Volume 12 Number 3

MORGAN Clifford T. (1998).**Psikolojiye Giriş Ders Kitabı.** (Çev: Hüsnü Arıcı Ve Diğerleri) . Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları. No : 1 .

MORGAN, Gareth. (1998). **Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor**. Çev: Gündüz Bulut. İstanbul: MESS Yayınları.

ÖNCÜL, Remzi.(2000). **Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

ÖZDEN, Yüksel.(2002). **Eğitimde Yeni Değerler.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ÖZGÜVEN, İ. Ethem(1995). **16 Kişilik Faktörü Envanteri El Kitabı**

PFEFFER, Jeffrey(1999). **Güç Merkezli Yönetim. (** Çev: Elif ÖZSAYAR).İstanbul: Boyner Holding Yayınları.

PİELSTİCK, C. Dean.(1998). *The transforming leader.* : *A Meta-Ethnographic Analysis.* **Community College Review**. Winter98, Vol. 26 .Issue 3. (15-20). Http://Search.Epnet.Com/Login.Aspx?Direct=True &Authtype=Cookie,İp,Url,UiD&Db=Aph&An=1547368

ROST, C. Joseph. (1993). **Leadership For the 21 Century .** Praeger. Connecticut.

SABANCI, Ali.(2005). *Çağdaş Okul Liderliği Açısından Karizmatik, Dönüşümcü Ve Vizyoner Liderlik Yaklaşımları.* Ankara: **Çağdaş Eğitim Dergisi.** Mart/318.(26-33).

SABUNCUOĞLU Zeyyat ve Tüz MELEK.(1998).**Örgütsel Psikoloji.** Bursa: Alfa Yayınevi.

SASHKİN , M.(1988). **"Visionary Leader". Charismatic Leadership:** The Elusive Factor in Organizational Effectiveness**.** J.A. Conger & R.N. Kanungo Eds. San Francisco : Jossey Bassey.

SASHKIN, M. and E. W. ROSENBACH.(1993*). "A New Leadership Paradigm"* TAYLOR R.L. and ROSENBACH W. E. **Contemporary Issues In Leadership.** Colarado: Westview Press 87-103.

SEÇMEN, Serhat.(2001). **Amirlerin Liderlik Tarzları Ve Kişilik Özellikleri İle İlgili Değerlendirmelerin İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: TSK'da Yapılan Bir Araştırma.** İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İngilizce İşletme Anabilim Dalı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

SERİNKAN,Celalettin .(2005). *İşletmelerde Liderlik Tarzları Ve Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi*. İstanbul: **İstanbul Üniversitesi. İşletme fakültesi. İşletme İktisadı Enstitüsü Dergisi.** Yıl:16. Sayı:50.(86-103).

ŞAHİN, Semiha.(2003) **Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler**. İzmir**:** Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

ŞİŞMAN, Mehmet.(2002). **Öğretim Liderliği.** Ankara: Pegem A yayıncılık.

TANDOĞAN, Hasan Tamer.(2002). **Dönüştürücü Ve İşgördürücü Liderliğin Kontrol Odağına Bağlı Olarak Personel Güçlendirmeye Etkisi** İstanbul: Marmara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

TAYMAZ, Haydar .(2000). **Okul Yönetimi.** Ankara: Pegem A yayıncılık.

TRİCE, H..M. & J.M. Beyer.(1990). *Cultural Leadership in Organizations***. Organizations Science**. TAYLOR R.L. and W. E. ROSENBACH. (1993) . *Colarado Contemporary Issues İn Leadership*. Westview Pres. (7-25).

THOMS, Peg.(1996*). The Relationship Between Self-efficacy For Participating In Self managed Work Groups And The Big Five Personality Dimensions"* **Journal of Organizational Behavior.**17.

ÜNAL, Selma.(2000). **Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Kişilik Özellikleri İle Toplam Kalite Yönetimi İlişkisi.** İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

VECCHIO, Robert. (1995). **Organizational Behavior.** The Dryden Press. ForthWorth.

WARNER, Malcolm.(1997).**Organizational Behavior.** London**:** International Thompson Pres.

WERNER, İsabel (1993) .**Liderlik ve Yönetim** .(Çev.Vedat Üner).İstanbul :Rota yayıncılık .

YUKL, Gary & VAN Fleet, D. D. (1992).*Theory And Research On Leadership İn Organizations.* In M.D. Dunnette & L. M. Hough (Eds). **Handbook Of Industrial And Organizational Psychology,** Vol. 3, 2nd Ed. ,Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

YUKL, Gary.(1994). **Leadership in Organizations**, New Jersey: Prentice Hall.

ZEL, Uğur Necdet .(1999). **Kişiliğin Yönetim Performansına Etkileri, Örgüt Ortamında Kullanılması Ve Ülkeler / Sektörler Arasında Karşılaştırmalı Bir Uygulama. Ankara:** Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora tezi).

……...(2001). **Kişilik ve Liderlik .** Ankara :Seçkin Yayınevi .

ZORLUER, Zuhal . (2002). **Kişilik Özelliklerinin Girişimcilik İle İşe Ve Örgüte Karşı Tutumlarla Olan İlişkileri.** Gebze: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü. Sosyal bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi).

EKLER

Ek-1: Araştırma Anketleri

Ek-2: Anket Uygulama İzin Belgesi

Ek-1: Araştırma Anketleri:

1- 16 Kişilik Faktörü Envanteri (8 Alt Boyut)

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programında Yapılan " Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki" konulu yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Bu anket formu bazı kişisel özelliklerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu soruları yanıtlarken sizin durumunuz için en uygun olan seçeneğin üzerine (x) işareti koyunuz.

Soruları cevaplandırırken;

(1) ilk aklınıza gelen ve kişisel tutumunuza en uygun düşen cevabı işaretleyiniz.

(2)Bir soru üzerinde fazla zaman harcamayınız. Bir dakikada beş-altı soru cevaplandıracak şekilde bir tempo ile ilerleyiniz.

(3) Soruların hepsini cevaplandırmaya çalışınız, boş bırakmayınız.

(4) Bazı sorular sizin için tam uygun olmayabilir ya da kişisel olabilir. Cevaplarınızın gizli tutulacağından kesinlikle emin olarak doğru şekilde cevaplandırınız.

1. Cinsiyetiniz?
( ) Kadın
( ) Erkek

2. Yaşınız?
( ) 20 - 29
( ) 30 - 39
( ) 40 ve üstü

3. Medeni Durumunuz?
( ) Evli
( ) Bekar

4. Eğitim durumunuz?
( ) 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü
( ) 3 Yıllık Eğitim Enstitüsü
( ) Yüksekokul
( ) Fakülte
( ) Lisans Üstü (Master)

5. Kaç yıldır çalışıyorsunuz?
( ) 0-5 yıl
( ) 6-10 yıl
( ) 11 - 15 yıl
( ) 16 -20 yıl
( ) 21 yıl ve daha fazla

6. Kaç yıldır aynı okulda çalışıyorsunuz?
( ) 0-5 yıl
( ) 6-10 yıl
( ) 11 - 15 yıl
( ) 16 -20 yıl
( ) 21 yıl ve daha fazla

7. Kaç yıldır yöneticilik yapıyorsunuz?
( ) 0-5 yıl
( ) 6-10 yıl
( ) 11 - 15 yıl
( ) 16 -20 yıl
( ) 21 yıl ve daha fazla

Bu envanterde çeşitli durumlardaki sizin ilgi ve tutumlarınızı ifade edebileceğiniz bazı maddeler vardır. Herkesin kendine özgü farklı kişisel görüşleri olduğu için verilen cevaplarda "doğru" veya "yanlış" gibi bir ayırım yapılması söz konusu değildir. Sonuçların size yararlı olabilmesi için soruların hepsini tam ve gerçeklere uygun olarak cevaplandırmanız gerekmektedir.
Envanterdeki her soru için olası üç seçenek verilmiştir. Siz bunları okuyacak, yaşantılarınıza ve tutumunuza en uygun olan bir tanesini seçeceksiniz, Sonra bu cevabı size ayrıca verilen "Cevap Kağıdında" aynı soru karşısında ilgili harfin altını karalayarak işaretleyeceksiniz Cevap Kağıdının baş tarafında bazı kişisel bilgiler istenmektedir. Bu bilgileri de yazarak tamamlayınız. Cevaplandırmanın nasıl yapılacağını görmek için aşağıda üç örnek verilmiştir.

Örnek Sorular:	Cevaplar
	ABC
1. Takım oyunlarını seyretmeyi severim. (A) Evet (B) Ara sıra (C) Hayır	1. OOO
2. Para mutluluk getirmez (A)Evet (B) İkisi arası (C) Hayır	2. OOO
3. Envanterdeki maddelerin nasıl cevaplandırılacağını açık olarak anladım. (A) Evet (B) Kararsızım (C) Hayır	3. OOO

Örnek soruları cevaplandırırken birincisinde, Takım oyunlarını" Ara sıra" seyrediyorsam (B)' nin, ikincisinde, paranın mutluluk getirdiğine inanıyorsanız (C)' nin ve üçüncüsünde, envanterdeki maddelerin nasıl cevaplandırılacağını iyice anlamış iseniz (A) harfinin altındaki yuvarlağın içini karalayacaksınız.

Envanter içindeki soruları da bunlar gibi cevaplandıracak, seçtiğiniz cevabı "Cevap kağıdı"nda aynı harfin altına düşen cevap yerini karalayarak belirteceksiniz.
Soruları cevaplandırırken, (1) ilk aklınıza gelen ve kişisel tutumunuza en uygun düşen cevabı işaretleyiniz. (2)Bir soru üzerinde fazla zaman harcamayınız. Bir dakikada beş-altı soru cevaplandıracak şekilde bir tempo ile ilerleyiniz. (3) Soruların hepsini cevaplandırmaya çalışınız, boş bırakmayınız. (4) Bazı sorular sizin için tam uygun olmayabilir ya da kişisel olabilir. Cevaplarınızın gizli tutulacağından kesinlikle emin olarak doğru şekilde cevaplandırınız.

1. 1. Eğer tatiller daha uzun olsa ve herkes tatil yapabilse çok daha iyi olurdu.
(A) Katılıyorum (B) Emin değilim (C) Katılmıyorum

2. 2. "Bel" ile "kazmak" arasındaki ilişki. "bıçak" ile aşağıdakilerden hangisi arasındaki ilişkiye benzer?
(A) Keskinletmek (B) Kesmek (C) Belle temizlemek içindir

3. 6. Komşu iki çocuğun kavga ettiklerini görürseniz ne yaparsınız ?
(A) Sorunu kendilerinin çözmesine bırakırım
(B) Kararsızım
(C) Onlarla görüşürüm

4. 7. Sosyal bir olayda, genellikle kişisel tercihiniz ne olur?
(A) Hemen ileri atılmak (B) İkisi arası (C) Sessizce geri planda kalmak

5. 8. Olmayı tercih ettiğiniz şey, seçeneklerden hangisi olabilir ?
(A) İnşaat mühendisi (B)Kararsızım (C) Sosyal bilimler öğretmeni

6. 11. Sükunet ve nezaketin kalmadığı tehlikeli durumlarda bile insanın sesini çıkarıp konuşması gerektiğine inanıyorum.
(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

7. 13. Çevremde denenmiş geleneksel yolları izleyen biri değil, yeni yollar hayal eden bir kişi olarak bilinirim.
(A) Doğru (B) Kararsızım (C) Yanlış

8. 15. Belirli bir amacı olmadan kendimi eşyaları sayar bulduğum olur.
(A) Sık sık (B) Ara sıra (C) Asla

9. 17. Kazancı ve çalışma saatleri aynı olmak koşulu ile hangi işi tercih edersiniz"
(A) Marangoz veya aşçı olmak
(B) Kararsızım
(C) İyi bir lokantada garson olmak

10. 18. "Yorgunluk" ile "iş" arasındaki ilişki. "gurur" ile aşağıdaki seçeneklerden hangisi arasındaki ilişkiye benzer ?
(A) Dinlenme (B) Başarı (C) Çalışmak

11. 22.İnsanlar, içimdeki gizli duyguları bir bilseler hayretten donakalırlar.
(A) Evet (B) Kararsızım (C) Hayır

12.23. Sosyal bir grup içinde insanların dikkati birdenbire bana yönelirse çok sıkılırım.
(A) Evet (B)Kısmen (C) Hayır

13.24. Serbest olduğunuz bir akşam yapmayı tercih ettiğiniz uğraşı ne olabilir?
(A) Güzel bir kitap okumak
(B) Kararsızım
(C) Arkadaşlarla zevkli bir konuda çalışmak

14.27. Okuduğunuz şeylerde propaganda amacına yönelik olanları genellikle fark eder misiniz ?
(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

15.29. İnsanlara olan ilgimin ve eğlence tarzımın hızla değiştiğini görüyorum.
(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

16.31. Konuşurken düşüncelerinizi nasıl söylemekten hoşlanırsınız?
(A) Her şeyi o anda aklıma geldiği gibi söylemek
(B) ikisi arası
(C) Düşüncelerimi iyice bir düzene koyduktan sonra söylemek

17.33. Tanıdıklarımla birlikte iken tercih ettiğim şey;
(A) Kişisel olmayan genel şeyleri konuşmak
(B) İkisi arası
(C) İnsanların özel ve duygusal yönlerini konuşmak

18.34. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi diğerlerinden farklıdır ?
(A) Mum (B) Ay (C) Elektrik

19.38. Serbest olmanın, kibar davranma ve kanunlara saygılı olmaktan daha önemli olduğunu düşünürüm.
(A) Doğru (B) Kararsızım (C) Yanlış

20.39. Parti ve dans grupları ile halka açık büyük toplantılara katılmaktan hoşlanırım.
(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

21.40. Okulda iken en çok tercih ettiğiniz şey neydi ?
(A) Müzik (B) Kararsızım (C) EI işleri ve el sanatları

22.43. Zaman zaman güç bir bedeni harekette bulunma ihtiyacı duyarım.
(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

23.45. Üzüntülü olduğum zaman güvenebileceğim bir insana şiddetle ihtiyaç duyarım.
(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

24.47. Kavga eden insanları durup dinlemek yerine, sokakta resim yapan bir sanatçıyı seyretmeyi tercih ederim.
(A) Doğru (B) Kararsızım (C) Yanlış

25.49. Olmak istediğiniz şey seçeneklerden hangisidir?
(A) Ormancı (B) Kararsızım (C) Lise öğretmeni

26.50. "Sürpriz" ile "yabancı" sözcüğü arasındaki ilişki. "korku" ile seçeneklerden hangisi arasındaki ilişkiye benzer ?
(A) Cesaret (B) Merak (C) Dehşet

27.54. Çekici bir kimse olduğumu düşündükleri halde insanlar bazen bana dikkatsiz olduğumu söylerler.
(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

28.55. Tecrübe. yaş veya mevki Yönünden benden üstün olan kişilerin yanında sessiz durma eğilimindeyim
(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

29.56.Yaşamayı tercih ettiğiniz kentin nasıl olmasını istersiniz ?
(A) Düzensiz, zengin ve gösterişli .
(B) Kararsızım
(C) Artistik görünüşlü, fakir

30.59. Kaba ve kavgacı insanlardan daha çok terbiyeli ve kibar insanlar arasında olmayı tercih ederim.
(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

31.61. Zaman zaman aynaya baktığımda hangi tarafımın sağ, hangisinin sol olduğu bir bilmece haline gelir.
(A) Doğru (B) Kararsızım (C) Yanlış

32. 63. Etrafımdaki insanlar gürültü yapsa bile, rahatsız olmadan dikkatle pek çok şey üzerinde çalışabilirim.
(A) Evet B) Kısmen (C) Hayır

33. 65. Bayramlarda ve doğum günlerinde hediye verme adetiniz var mıdır?
(A) Kişisel hediyeler vermeyi severim
(B) Kararsızım
(C) Hediye satın almak bana biraz zor gelir

34.66. Aşağıdaki kesirlerden hangisi diğerlerinden faklıdır?
(A) 3/7 (B) 3/9 (C) 3/11

35. 70. Yaptığınız işteki güçlükler konusunda nasıl bir tutum içindesiniz?
(A) Güçlüklerle yüz yüze gelmemek için önceden planlamalar yaparım
(B) ikisi arası
(C) Problem ortaya çıktığında baş edebileceğimi düşünürüm

36. 71. Kalabalık önünde konuşmak, bir şey anlatmak veya bir faaliyette bulunmak bana çok zor gelir.
(A) Evet B) Kısmen (C) Hayır

37. 72. Ne tür şeyleri okumayı tercih edersiniz?
(A) Askeri veya politik mücadelelere ait gerçek yazıları
(B) Kararsızım
(C) Duygusal ve hayali romanları

38. 75. Kişisel duygularıma karşılık verecek kimseleri kolaylıkla keşfedebilen bir kişi olarak bilinirim.
(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

39. 77.Ergenlik döneminde ailenizle olan görüş ayrılıklarına nasıl yaklaşırdınız?
(A) Kişisel görüşüme uyardım
(B) İkisi arası
(C) Ailemin görüşünü kabul ederdim

40. 79. Hastalıkların fiziksel nedenlerden olduğu kadar psikolojik nedenlerden de olabileceği fikri çok abartılmıştır.

(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

41. 81. Yararlı bir icadın gerçekleşmesi halinde nasıl bir tutumu tercih edersiniz?
(A) Çalışmaları laboratuarda sürdürmeyi
(B) Kararsızım
(C) Onu başkalarına satmayı

42. 82. "Ölçü" ile "uzunluk" arasındaki ilişki, "şerefsizlik" ile seçeneklerden hangisi arasındaki ilişkiye benzer?
(A) Hapishane (B) Günah (C) Çalmak

43.86. Polisin suçsuz insanlara kötü davranmadığına inanmak ve güvenmek gerektiğini düşünüyorum.
(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

44. 87. Çekingenliğim karşı cinsten güzel birisi ile konuşmamı her zaman engeller.
(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

45. 88. Aşağıdaki seçeneklerden hangisini tercih edersiniz ?
(A) iş arayan gençlere rehber olmak
(B) Kararsızım
(C) Teknik araçlar üreten bir fabrikada yönetici olmak

46. 91. Bazıları gibi yemeğimi dikkatli ve düzgün olarak değil, fakat zevk alarak yerim.
(A) Doğru (B) Kararsızım (C) Yanlış

47. 93. İstenilen zaman içinde ve makul yöntemlerle bir işin yaptırılması mümkün olmadığı zaman bazen güç kullanmak gerekli olabilir.
(A) Doğru (B) Kısmen (C) Yanlış

48. 95. Toplumca benimsenen kurallar yerine kendi kişisel kurallarıma uymaktan hoşlanırım.
(A) Doğru (B) Kararsızım (C) Yanlış

49. 97. Aşağıdaki seçeneklerden hangisini yapmayı tercih edersiniz ?
(A) Kişilerle konuşarak iş yapmak
(B) ikisi arası
(C) Bir büronun hesap ve kayıtlarını tutmak

50. 98. "AB" ile "de" arasında ki ilişki "KL" ile aşağıdakilerden hangisi arasındaki ilişkiye benzer ?
A) mn B) nm (C) on

51. 102. Dinlemem gerektiğini bildiğim halde başkalarının tavsiyelerine kulak vermem.
(A) Ara sıra (B) Nadiren(C) Hiçbir zaman

52. 103. Tercih edeceğiniz bir iş nasıl olmalıdır?
(A) Sabit ve belirli bir geliri olmalı
(B) İkisi arası
(C) Hak ettiğimi inandırmak koşuluyla kazancı yüksek olmalı

53. 104. Nasıl bir müzikten hoşlanırsınız ?
(A) Hafif, sert ve canlı (B) İkisi arası (C) Heyecan verici ve duygusal

54. 107. Aşağıdakilerden hangisine katılmayı tercih edersiniz ?
(A) Hayvanların öldürülmesini önlemek için et yerine daha çok sebze yemek
(B) Kararsızım
(C) Çiftçilerin ürünlerine zarar veren sincap, tavşan ve kuşları öldürecek zehirler hazırlamak

55. 109. Serbest olduğunuz bir akşamda seçeneklerin hangisini yapmaktan hoşlanırsınız ?
(A) Tarihi bir macera filmi seyretmek
(B) Kararsızım
(C) Bir bilim kurgu filmi seyretmek veya "bilimin geleceği" hakkında yazılar okumak

56. 111. Kıskançlık duygusuna uyarak bazen davranışlarımın değişmesine göz yumarım.
(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

57. 113. Kazancı aynı olmak koşuluyla seçeneklerde verilen mesleklerden hangisini tercih edersiniz ?
(A) Avukat olmak (B) Kararsızım (C) Kaptan veya pilot olmak

58. 114. "Daha iyi" ile "en kötü" arasındaki ilişki. "daha yavaş" ile aşağıdakilerden hangisi arasındaki ilişkiye benzer?
(A) Daha çabuk (B) En iyi (C) En hızlı

59. 118. Bir şeye karar verirken, doğru ve yanlışın temel kurallarına daima dikkat ederim,
(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

60. 119. Kendi cinsimden olduğu kadar karşı cinsten de arkadaşlarım var.
(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

61.120. Şakaya gülen insanların çoğundan daha sakin olmaya çabalarım.
(A) Evet (B) Kısmen(C) Hayır

62.123. Modern dünyada aşağıdakilerden hangisinin çözülmesinin daha önemli olduğu kanısındasınız ?
(A) Politik güçlükler(B) Kararsızım (C) Ahlaki amaçlar

63. 125. Dünyanın ekonomik ve barışa ilişkin sorunlarının çözülebilmesi için doğum kontrolünün yaygınlaştırılması gerektiğini düşünüyorum,
(A) Evet (B) Kararsızım (C) Hayır

64. 127. "Amirin her zaman doğru olmayacağına, fakat amir gibi davranma hakkı olduğuna" kesinlikle inanırım.
(A) Evet (B) Kararsızım (C) Hayır

65. 129 Seçeneklerden hangisini olmak istersiniz?
(A) Bir sanatkar (B) Kararsızım (C) Sosyal bir kulüp yöneticisi

66. 130. Aşağıdaki harf dizisinin sonuna seçeneklerden hangisinin gelmesi gerekir ?
XOOOOXXOOOXXX

(A) XOX (B) OOX (C) OXX

67. 134. Mümkün olduğu kadar her şeyi yanlışsız yapmada ısrar eden, oldukça ciddi bir kimseyim.
(A) Doğru (B) Kısmen (C) Yanlış

68. 135. Önemli oyunlarda bile, kazanmaktan çok oyundan zevk almayı düşünürüm.
(A) Daima (B) Genellikle (C) Ara sıra

69. 136. Her zaman eşyalar yerli yerinde olacak şekilde odamı akıllıca düzenlerim.
(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

70. 139. Başkalarının iyice karıştırdıkları problemler Üzerine gitmeyi severim.
(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

71. 141. Kanımca toplum insanların eski alışkanlık ve gelenekleri bırakıp yeni adetler edinme konusu üzerinde serbestçe düşünmelerine izin vermelidir.
(A) Evet (B) Kısmen(C) Hayır

72. 143. Kendime acıma hissinin önüne geçmenin zor olduğu zamanlar oluyor.
(A) Sık sık (B) Ara sıra (C) Asla

73. 145. Yardım için başlatılan bir kampanyaya katılmanız istendiğinde genellikle tutumunuz ne olur ?
(A) Kabul ederim (B) Kararsızım
(C) Uygun bir dille çok meşgul olduğumu söylerim

74. 146. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi diğerlerinden farklıdır ?
A) Herhangi bir (B) Biraz (C)En çok

75. 150. Bilinçli titiz ve kusursuz beceri gerektiren işler yapmaktan hoşlanırım.
(A) Evet (B) Kısmen(C) Hayır

76.151. Kendimi sosyal ve dışa dönük bir kişi olarak düşünürüm.
(A) Evet (B) Kısmen (C) Hayır

77. 152. Okulda tercih ettiğiniz ders seçeneklerden hangisiydi?
(A) Türkçe (B) Kararsızım (C) Matematik

78. 155. Uluslararası iyi niyete güvenmek yerine ulusal askeri güçleri kuvvetli tutmanın daha akıllıca bir tutum olduğunu düşünüyorum.
(A) Evet (B) Kısmen(C) Hayır

79. 157. Mantığımdan daha çok duygularıma güvendiğimden, görüşlerim belirsiz şekilde sık sık değişikliğe uğruyor.
(A) Doğru (B) Bir ölçüde (C) Yanlış

80. 159. Tartışmalarda fikir ileri sürmeden önce söyleyeceğim şeyin doğru olduğundan emin oluncaya kadar beklemeyi tercih ederim.
(A)Daima (B) Genellikle (C) Sadece pratik olduğu zaman

81. 161. "Alev" ile "ısı" arasındaki ilişki, "gül" ile aşağıdakilerden hangisi arasındaki ilişkiye benzer ?
(A)Diken (B) Renkli yaprak (C) Güzel koku

82. 165. Sosyal ilişkilerinizde genel tutumunuz nasıldır?
(A) Dilediğim gibi duygularımı açığa vururum
(B) İkisi arası
(C) Duygularımı kendime saklarım

83.169. Aşağıdaki sözcüklerden hangisi diğerlerinden farklıdır?
(A) Geniş (B) Zikzaklı (C) Düz

84.173. Çalışırken bir grubun beni seyretmesinden pek hoşlanmanı.
(A) Evet (B) Kısmen(C) Hayır

85.177. "Yakın gelecek" ile "hiçbir zaman" arasındaki ilişki "yakın" ile aşağıdakilerden hangisi arasındaki ilişkiye benzer?
(A) Hiçbir yer (B) Uzak (C) En yakın

86.181. Devamlı bir uğraşı içinde olan enerji dolu bir kişiyim,
(A) Evet (B) Kararsızım (C) Hayır

2-Çoklu Faktör Liderlik Envanteri (MLQ)

BENİM DEĞERLENDİRDİĞİM BİREY

		HERZAMAN	SIKLIKLA	BAZEN	SEYREK OLARAK	HİÇBİR ZAMAN
		4	3	2	1	0
1	Benim gösterdiğim çabanın karşılığı olarak bana yardımcı olur.					
2	Önemli kararların uygun olup olmadıklarını belirlemek için yeniden gözden geçirir.					
3	Problemler ciddi bir hal alıncaya kadar müdahale etmez.					
4	Dikkati düzensizlikler , hatalar, istisnalar ve standartlardan sapmalar üzerine yoğunlaştırır.					
5	Önemli sorunlar ortaya çıktığında karışmaktan kaçınır.					
6	En önemli değer ve inançları hakkında konuşur.					
7	Kendisine ihtiyaç duyulduğu zaman orada bulunmaz.					
8	Problemleri çözmede farklı yaklaşımlar arar.					
9	Gelecek hakkında konuşurken iyimser davranır.					
10	Benim kendisiyle çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.					
11	Performans hedeflerine ulaşmada kimlerin sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak tartışır ve açıklar.					
12	Herhangi bir aksaklık ortaya çıkmadıkça harekete geçmez.					
13	Yapılması gereken şeylerden söz ederken büyük bir ilgi ve isteklilik gösterir.					
14	Bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net biçimde belirtir.					
15	Beni yetiştirmek ve yönlendirmek için zaman ayırır.					
16	Performans hedeflerine erişildiğinde , bunu gerçekleştirenin karşılığında ne elde edebileceğini açıkça belirtir.					
17	" Eğer bozuk değilse tamir etme " anlayışını kesin olarak kabul ettiğini gösterir.					
18	Grubun yararına olacak şeyleri kendi çıkarından önde tutar.					
19	İnsanları yalnızca bir grubun üyeleri olarak değil, aynı zamanda tek tek bireyler olarak görür.					
20	Problemler ağırlaştığında müdahale eder.					
21	Bana kendisine saygı oluşturacak biçimde davranır.					
22	Bütün dikkatini hatalar, şikayetler ve başarısızlıklarla uğraşma üzerinde yoğunlaştırır.					
23	Kararların ahlaki sonuçlarını dikkate alır.					

		HERZAMAN	SIKLIKLA	BAZEN	SEYREK OLARAK	HİÇBİR ZAMAN
		4	3	2	1	0
24	Bütün hataların kaydını tutar, izler.					
25	Güvenli ve güçlü olduğunu gösterir.					
26	Gelecekle ilgili olarak harekete geçirici nitelikte bir vizyon oluşturur.					
27	Standartlara ulaşmak için dikkatini başarısızlıklara yöneltir.					
28	Karar vermekten kaçınır.					
29	Beni diğerlerinden farklı ihtiyaç , yetenek ve istekleri olan bir insan olarak değerlendirir.					
30	Benim problemlere birçok farklı açılardan bakmamı sağlar.					
31	Benim kendi güçlü yönlerimi geliştirebilmem için bana yardımcı olur.					
32	Verilen görevlerin farklı biçimlerde nasıl yerine getirilebileceği ile ilgili öneriler sunar.					
33	Aciliyeti olan sorulara cevap vermekte geç davranır.					
34	Ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgular.					
35	Benden beklenenleri yerine getirdiğimde memnuniyetini ifade eder.					
36	Amaçlara ulaşılacağına inandığı ve güvendiğini ifade eder.					
37	Benim yaptığım işle ilgili ihtiyaçlarımı etkili bir biçimde karşılar.					
38	Liderlik yöntemlerini tatmin edici bir biçimde kullanır.					
39	Benim yapmayı beklediğimden daha fazlasını yapmamı sağlar.					
40	Üst yetkililere karşı beni etkili biçimde temsil eder.					
41	Benimle birlikte tatmin edici bir biçimde çalışır.					
42	Benim başarma arzumu artırır.					
43	Kurumsal gerekleri yerine getirmede etkilidir.					
44	Benim daha çok çaba gösterme ve çalışma isteğimi artırır.					
45	Yönlendirdiği grup, etkili bir gruptur.					

Ek-2: Anket Uygulama İzin Belgesi

Ek-2: Anket Uygulama İzin Belgesi

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/163 11 01/2005

Konu : Araştırma İzni

ANKARA VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 13.12.2004 tarih ve 11254 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencisi Yusuf Ziya KÜLTÜR'ün "İlk ve Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Rolleri ve Kişilik Özellikleri" konulu tezinde kullanmak üzere 16 kişilik Faktörü Envanteri ve Çoklu Faktör Liderlik Envanterini Ankara ili merkez ilçelerindeki okullarda çalışan öğretmen ve yöneticilere uygulama izin talebi incelenmiştir.

Araştırma sonucunun bir örneğinin Bakanlığımıza verilmesi kaydıyla araştırmanın yapılması uygundur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Nurettin KONAKLI
Bakan a.
Kurul Başkanı V.

EK :
Ek-1 Anket Formu (1 Adet- 6 Sayfa)

12.01.2005

ÜCRETSİZ 444 0 632 DANIŞMA HATTI
Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay 06650 ANKARA
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67 Faks : 418 64 01
e – posta : apk @ meb.gov.tr Elektronik ağ : www.meb.gov.tr