

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ
YAKLAŞIMLARI VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR ÜZERİNE
BİR ARAŞTIRMA (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)**

Oruç Ali UĞUR

DOKTORA TEZİ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL-2013

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren üç (3) ay sonra tezden alıntılama yapılabilir.

YAZARIN

Adı : Oruç Ali
Soyadı : UĞUR
Bölümü :Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
İmza :
Teslim Tarihi :...../...../2013

TEZİN

Türkçe Adı : Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ve Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma (Ankara İli Örneği)

İngilizce Adı : Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ve Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma (Ankara İli Örneği)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Oruç Ali UĞUR

İmza

JÜRİ ONAY SAYFASI

Oruç Ali UĞUR tarafından hazırlanan “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları Ve Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine Bir Araştırma (Ankara İli Örneği)” adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mehmet GÜNAY

Başkan : Dr.....

Üye : Dr.....

Üye : Dr.....

Üye : Dr.....

Tez Savunma Tarihi:/...../2013

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

TEŞEKKÜR



**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI
VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA (ANKARA
İLİ ÖRNEĞİ)**

(Doktora Tezi)

Oruç Ali UĞUR

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2013

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; Ankara ilinde ortaöğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunları saptamaktır. Araştırma betimsel bir yöntem içermektedir. İlgili literatür taranarak ortaöğretimde beden eğitimi spor ve sınıf yönetimi ile ilgili bilgiler verilip, bu bilgiler diğer çalışmalarla ve bazı sayısal verilerle desteklenmiştir. Araştırma için ayrıca ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere bir anket uygulanmıştır. Bu ankette elde edilen verilerle araştırmanın problemine çözüm aranmıştır. Araştırmanın evrenini, 2005-2006 öğretim yılı Ankara ili merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri örneklemi ise bu öğretmenlerden tesadüfi örneklem metodu ile seçilen 190 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Buradaki beden eğitimi öğretmenleri araştırmanın grubunu oluşturmuştur. Araştırmada anket yoluyla toplanan veriler kullanılarak frekans ve yüzde dağılımları bulunmuş, beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi durumlarına göre ve cinsiyet durumlarına göre, ankete verdikleri cevapların değerlendirilmesinde t-testi, kıdem durumlarına göre ankete verdikleri cevapların değerlendirilmesinde anova testi kullanılmış, verilerin değerlendirilmede ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında ise "SPSS 10.0" istatistik paket program kullanılmıştır. Sonuçta; beden eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımlarının tepkisel yöntem kullandıkları ve dersin işlenmesi için gerekli tesis, araç-gereç, fiziksel mekan, idare ve diğer branş öğretmenlerinden destek alamamak, ailelerin ilgisizliği, öğrencilerin kıyafet sorunları ile karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. Beden eğitimi müfredat programlarının tam olarak uygulamasının yapılamadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Sınıf Yönetimi Yaklaşımları

Sayfa Sayısı : 160

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİ YAKLAŞIMLARI
VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA (ANKARA
İLİ ÖRNEĞİ)**

(Yüksek Lisans Tezi)

Oruç Ali UĞUR

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2013

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the problems and approaches to classroom management of physical education teachers working at secondary education in Ankara. This is a descriptive study. Theoretical knowledge on physical education, sports and classroom management was given in the light of literature; this knowledge was supported by other studies and some quantitative data. A questionnaire was given to teachers working at secondary education for this study. In the light of the data obtained from this questionnaire, a solution has been searched for the problem of this study. The universe of this study consists of 190 physical education teacher working at secondary schools of MONE in Ankara. 10 secondary schools for each district from Çankaya, Keçiören and Yenimahalle were chosen in this study. Physical education teachers in these schools formed the group of this study. In this research, frequency and distribution rates were found by using data that was obtained via questionnaire. In the evaluation of this part, T-test was used considering gender and the case of in-service of physical education teachers and Anova test was used to evaluate the answers according to the case of rank. SPSS 10.1 program was used to assess the data and the findings that were counted. As a result, physical education teachers faced with such problems: facility, materials, physical area, administration and not to have a chance to get support from teachers of other branches, lack of parent's interest, uniforms of students. It can be said that absolute implementation of programs of physical education curriculum couldn't be performed.

Key Words : Classroom Management

Page Number : 160

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	2
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	3
TEŞEKKÜR.....	5
ÖZET	6
ABSTRACT.....	7
İÇİNDEKİLER	8
1.GİRİŞ	11
1.1.Problem	11
1.2.Araştırmanın Amacı.....	16
1.3.Araştırmanın Önemi.....	17
1.4.Araştırmanın Varsayımları.....	20
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları	20
1.6.Tanımlar	21
BÖLÜM II	22
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	22
2.1. Liderlik Kavramı.....	22
2.1.1. Liderlik Kuramları	27
2.1.1.1. Özellikler Kuramı (Traits Approach).....	28
2.1.1.2. Davranışsal Liderlik Kuramı.....	31
2.1.1.3. Durumsallık Kuramı	43
2.1.1.4. Yeni Liderlik Kuramları	52

2.1.1.4.1. Etkileşimci Liderlik (Transactional Leadership)	54
2.1.1.4.2. Dönüşümcü Liderlik (Transformational Leadership)	61
2.2. İletişim	77
2.2.1. İletişim Süreci	81
2.2.1.1.Kaynak (Verici)	81
2.2.1.2.Kodlama.....	83
2.2.1.3.Mesaj.....	85
2.2.1.4. Kanal	86
2.2.1.5. Alıcı.....	87
2.2.1.6. Kod Çözme	88
2.2.1.7. Geribildirim.....	89
2.2.2. İletişim Türleri	90
2.2.2.1. Sözlü İletişim	90
2.2.2.2. Sözsüz İletişim.....	92
2.2.2.3. Yazılı İletişim.....	94
2.2.3.İletişim Becerileri.....	95
2.2.3.1. Konuşma	95
2.2.3.2.Dinleme.....	96
2.2.3.3. Empati	99
2.2.3.4. Geribildirim.....	100
2.2.3.5. Güven Verme	102
2.2.4. İletişim Şekilleri.....	103
2.2.4.1.Kişinin Kendisi ile İletişimi	103
2.2.4.2. Kişilerarası İletişim.....	104
2.2.4.3. Grup İletişimi	105
2.2.4.4. Kitle İletişimi	106
2.2.4.5. Örgütsel İletişim.....	107

2.3.İlgili Araştırmalar.....	108
BÖLÜM III	114
3.YÖNTEM	114
3.1. Araştırmanın Modeli	114
3.2. Evren ve Örneklem	114
3.3. Verilerin Toplanması	115
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	116
3.3.2. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (Multifactor Leadership Questionnaire MLQ).116	
3.3.3. Liderlik Stilleri Ölçeğinin (MLQ) Araştırmacı Tarafından Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	118
3.3.4. İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)	120
3.4. Verilerin Analizi	120
BÖLÜM IV	122
4.BULGULAR VE YORUM.....	122

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya yönelik problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem

Eğitim, bir milletin önemli ve en öncelikli problemleri arasındadır. Eğitim sistemlerinin önemli görevleri, çağını yakalamış, onun ötesine yürüyen çağdaş insanlar yetiştirmektir. Eğitim sistemleri ve okullar, bu hizmeti kendi halkına takdim etmek için faaliyet gösterirler. Milletler eğitim sistemlerini nasıl şekillendirmelidirler? Bu soruyu cevaplandırmak için çok sayıda bağımsız değişkenin dikkate alınması gerekir. Bugünün eğitim sistemi oluşturulurken, eğitimin geçmişi, eğitim tecrübeleri ve teamüller dikkate alınmalıdır. Eğitim bir milletin yüzyıllar boyu süre gelen kültürünün ürünüdür. Bu anlamda eğitim, sosyal bir müessesedir. Tıpkı din, töre, siyaset ve benzerleri gibi, eğitim kavramı da bir sosyal kurumu anlatır (Halis, 2002:1).

Bir ülkenin eğitim ve öğretim sürecindeki çocuk ve gençleri, o ülkenin geleceğinin teminatlarıdır. Toplumun geleceği onlarla şekillenecek, ülkenin gelişmişliği, hem bedensel hem psikolojik olarak iyi yetişmiş, iyi eğitilmiş çocuk ve gençlerin ürünü olacaktır (Topses, 2004:12).

Eğitim, genel anlamıyla insanoğlunun öğrenme yolu ile düşünme yeteneklerini, bilgisini, anlayışını, becerilerini gösterme ve toplumdaki değerlerin öğretilmesi ve aktarılması sürecidir. Eğitim, aynı zamanda sosyalleşme için bir süreç ve kültürel mirasın kuşaktan

kuşağa aktarılmasıyla gerçekleşen sosyal bir olgudur. Eğitim ayrıca fertlerin toplumla ilişkilerinin uyumlu biçimde oluşmasını sağlayacak nitelikleri de geliştirmekle yükümlüdür. Başka bir deyimle dürüst, hür düşünceli, sorumluluk duygusu taşıyan, bağınazlığa kapılmayan, hoşgörülü, ön yargısız, eleştiriye açık, ölçülü, insan haklarına saygılı, paylaşmayı seven, toplum menfaatlerini şahsi çıkarlarının üstünde tutan, bilgili, sosyal ve demokratik aydın kişiler yetiştirmeyi sağlamak eğitimin vazgeçilmez görevidir (Yetim, 1999:223).

Beden eğitimi ve spor, çağdaş eğitim anlayışı içinde birbirini tamamlayan iki kavramdır. Beden eğitimi, iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmanın başlıca unsuru olan insan gücünün beden ve ruh sağlığını ve bütün yapısının dengeli olarak geliştirilmesini sağlayan faaliyetlerdir. Bir başka ifadeyle beden eğitimi, fertlerin hareket tecrübeleriyle meydana çıkarttığı bir değişim süreci ve aynı zamanda fiziki aktiviteler yoluyla insanın bütün eğitimi ile ilgili bir faaliyet yada eğitim şeklidir (Yetim, 1998:4).

Gelişmiş ülkelerde en önemli eğitim araçlarından biri olan beden eğitimi, insanın genel eğitiminde büyük önem arz etmektedir. Çünkü insanın sağlıklı, mutlu, başarılı, verimli ve topluma faydalı olabilmesi için zihinsel ve ruhsal gelişimin yanı sıra fiziksel gelişimde şarttır. Zihinsel, ruhsal ve fiziksel gelişim koordineli şekilde olduğu takdirde ve uyumlu bir şekilde de gelişimini sağlayan birey sağlıklı, başarılı, mutlu, verimli, kendisine ve topluma faydalı olabilir. Bu bakımdan beden eğitimi genel eğitimin vazgeçilmez bir ögesi olarak görülmelidir. Beden eğitimi ve sporun amacı, insanların fiziki, sosyal, psikolojik, kültürel ve zihni gelişimlerine katkıda bulunarak, toplumun sağlıklı nesiller kazanmasını sağlamaktır (DPT, 2000:22).

Toplumlar sağlıklı kuşaklar yaratmak için beden eğitimi ve sporu genel eğitimin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçası olarak görmektedirler. Onun içinde olayı bir devlet politikası olarak benimseyip insan yaşamının her devresini kapsayacak biçimde yürütürler. Özellikle okullar beden eğitimi spor etkinliklerinin sevdirelmesinde ve uygulatilmasında önemli yer tutarlar. Bunu da ancak bu işten bilimsel olarak anlayan eğitimcilerin olmasıyla yani beden eğitimi öğretmenleriyle sağlamaktadırlar (Bilge, 1989:3).

Bir ülkenin ekonomik, kültürel ve sosyal yönden kalkınmışlığı, eğitim sisteminin değişen çağın koşullarına entegre edilme derecesine bağlıdır. Bu sistem içinde etkin olarak rol alacak olan kişiler ise öğretmenlerdir. Öğretmenler, içinde bulunduğı çağı daha sonraki çağa taşıyacak olan bireylerin yetiştirilmesinde, sistemin içerisinde köşe taşı olarak yer alan kişilerdir (Azar, 2003:181).

Beden eğitimi öğretmenini, verimli bir şekilde organize olmalı ve yönetim ile ilgili detayların düzenini sağlayabilmelidirler. Fikir ve düşünceleri, açık ve net-bir şekilde, sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmeleri de önemlidir. Beden eğitimi öğretmenin, öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi için meslek içinde ve dışındaki alanlardaki konularla da ilgili olması gerekir. Bu, farklı konularla alakalı olan öğrencilerle düşünceleri paylaşabilmek bakımından önem taşır. Geniş anlamda beden eğitiminin yaşam ile olan ilişkisinin öğrencilere sunulmasında, beden eğitimi öğretmenine sadece antrenörlük ve meslekî becerileri için değil, bunların dışında kalan Özellikleri için de saygı duyulmalıdır. Öğrencilerin hayata yaklaşımları ile • ilgili rehberlik rolünde beden eğitimi öğretmeni, saygı duyulacak ve örnek alınacak değerde ve görünüşte olmalıdır (Tamer ve Pulur, 2001:19).

Beden eğitimi derslerinde, gerek ders içi gerek ders dışı uygulama ortamlarında çok önemli iki sorunun altını çizmek gerekmektedir. Bunlar:

- Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerle olan iletişimde sergiledikleri doğru tutum, davranış ve tavırlardır.
- Beden eğitimi öğretmenlerinin, öğretim yöntem-stil ve yaklaşımlarını çok iyi ve yerinde kullanabilmesidir(Çamlıyer ve Arkadaşları, 2005:55).

Öğretmenlerin iletişim becerileri ve yeterlilikleri ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda; Arslantaş'ın (2002), çalışmasında, öğretmen ve müdür yardımcıları okul müdürlerini iletişim becerileri konusunda yeterli bulmamışlardır. Okul müdürleri ise öğretmenlere göre müdür yardımcılarını iletişim becerileri konusunda daha yeterli bulmaktadır. Öğretmenlerin %61,7'si müdürlerinin kendilerinden tam olarak ne istediklerini bildirmediğini söylemişlerdir. Deneklerin %66,5'i müdürlerinin kendileriyle yeterli derecede iletişim kurmayı sağlayıcı etkinlik yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Çalışkan'ın (2003), "Sınıf Öğretmenlerinin Sözel Olmayan İletişim Davranışlarının Değerlendirilmesi" konulu çalışmasının sonucunda ise, sınıf öğretmenlerinin dikkati tam olarak sağlayamadıkları, mimik ve jestleri yeterince kullanmadıkları, fiziki görünümlerine dikkat ettikleri, öğrencilerle konuşurken onlarla yakın iletişime geçmedikleri, motivasyonu artırıcı uyarıcı kullanmadıkları, kısmen de olsa fiziki ceza uyguladıkları tespit edilmiştir.

Başer'in (2003), "İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Belirli Beden Dili Davranışlarının 5. ve 8. Sınıf Öğrencileri Üzerindeki Etkileri" başlıklı, Araştırma da ise, olumlu beden dili davranışlarının (gülümseme, yakın durma, dokunma vb.) öğrencileri olumlu yönde, olumsuz beden dili davranışlarının (kaş çatma, elini yumruk yapma vb.) ise olumsuz yönde etkilediği, kız öğrencilerin öğretmenlerin yüz ifadelerinden erkek öğrencilere oranla daha fazla

etkilendikleri, öğretmenlerin el-kol ve bacak hareketlerinden erkek öğrencilerin olumsuz etkilendikleri tespit edilmiştir.

Bencuya'nın (2003), "Öğretmenlerin İletişim Becerisi Eğitimi Almasının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri" başlıklı çalışma sonucunda ise, yapılan eğitimlerin katılımcıların bilgi, beceri ve tutumlarında değişimler meydana getirerek öğrencilerin öğrenme sonuçlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Eğitim bir iletişim sürecidir. İletişimde bulunmaksızın eğitim yapmak imkânsızdır. Son yıllarda yapılan çalışmalar bilgi geçişini iletişim kuramlarına dayandırma konusunda yoğunlaşmıştır. En basit tanımıyla "anımları bireyler arasında ortak kılma işlemi" iletişim olarak tanımlanmaktadır (Küçükahmet, 2006:28).

İletişim, farklı tanımları yapılan oldukça zengin içeriğe sahip bir kavramdır. Latince ortak anlamına gelen "communis" ve ortak kılma anlamına gelen "communicare" sözcüklerinden gelen İngilizce "communication" kavramının karşılığıdır(Güçlü, 2004:193).

İnsanlar arasındaki yüzyüze etkileşimde vücut dili, ses ve kelimeler olmak üzere başlıca üç önemli kısım vardır. Mehrabian and Ferris'in (1967) araştırmalarına göre iletişimin %55 'i vücut dili ile, %38'i Ses tonu ve % 7'si ise kullanılan içerik ya da kelimeler ile sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şentürk, 2010:1).

İletişim bilgi, düşünce, davranış gibi kavramların bireyler veya gruplar arasında bölüşülmesini sağlamak için yapılan çabalar olarak tanımlanır. Bu terimi sadece haberleşme kavramının içine hapsetmek anlamını daraltmak olur; çünkü bireyler ve gruplar arasındaki her türlü ilişkiyi iletişim bağlamında düşünmek mümkündür. Bu yüzden iletişimi, insan davranışlarına değiştirmek amacıyla her türlü kavram ve sembolün iletilme süreci olarak görmek daha doğrudur (Kayaalp, 2002:13).

Liderlik olgusu üzerine binlerce akademik araştırma yapılmış ve yüzlerce tanım literatüre kazandırılmıştır (Şişman, 2002:32). Bu kadar çok tanım olmakla beraber bu tanımların çoğu net ve tam anlaşılır bir şekilde değildir. Liderliğin çeşitli boyutlarını anlatan bu tanımlar, paralel oldukları noktalarda bile net bir ifade yapısı kuramamaktadırlar. Bu her ortamdaki ve şartlardaki liderliğin farklı özellikler taşımasından ileri gelmektedir. Bu yüzden liderliğin anlamı liderin içinde bulunduğu konuma, gruba ve sürece bağlı olarak farklı algılanmaktadır (Erçetin, 2000:16).

20. yüzyılın ilk yıllarında liderlik tanımlamalarında kontrol ve merkezileşme ve grup odağı kavramları göze çarpmaktadır. Örneğin C.H. Cooley (1902) liderlik tanımı şöyledir;

“Liderlik, sosyal hareketlerin özeğinde olabilmektedir.” E.F. Mumford (1906) tanımı ise bu dönemin özelliklerini yansıtır biçimdedir; “Liderlik, sosyal hareketlerin kontrol edilmesi sürecinde, grupta bir kişinin ön plana çıkmasıdır.” Bu dönemde ilk liderlik kuramı yani “Özellik Kuramı” ortaya konulmuştur. Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere lidere tekilleştirilmiş bir güç ve yetke verilmiştir. Bu güç ve yetkenin kaynağı liderin doğuştan gelen özellikleri ve grup tarafından lidere tanınan hiyerarşik güçtür(Eraslan, 2004:42).

İçinde bulunduğumuz bu çağda, örgütler etkinliklerini arttırmak amacıyla yeni yönetim anlayışlarına yönelmişlerdir. Sanayi sonrası toplumla ilişkili olan, Postmodern toplum, ileri teknoloji bilimsel bilgi, enformasyon ve teknolojideki gelişmeler sonucu hızlı değişim toplumu olmuştur. Bu nedenle teknoloji ve bilgi toplumsal örgütlenmenin temelini oluşturmuştur(Sezer, 1993:34). Post modern çağın gereklerine uygun olarak, örgütlerin etkinliklerini arttırmak amacıyla pek çok yeni yaklaşım ortaya atılmıştır. Bu yaklaşımların ortaya çıkmasında kuşkusuz değişen koşulların katkısı olduğu gibi, değişen insan anlayışının da katkısı olmuştur(Çağlar, 2004: 97). 1900’lerden 1980’lere uzanan birbirlerini tamamlayıcı nitelikteki araştırmaların çizdikleri çerçeve her ne kadar liderlikle ilgili birçok konuya açıklık getirse de, çevresel ve örgütsel değişimlere bağlı olarak değişen liderlik kavramı, liderler ve çalışanların paylaşılan bir amacı elde etmek için karşılıklı etkileşimlerini bir süreç olarak tanımlamaya yönelik değişmiştir (Celep, 2004:23). 1978 yılından itibaren yönetim ve liderlik yazınında klasik ve geleneksel lider davranış biçimleri yanında, farklı araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalarda yeni bir ayırımın yapılmasının zorunlu olduğuna işaret edilmiştir(Eren, 2006:460). Söz konusu bu araştırmacıların ilk olarak James M. Burns tarafından 1978 yılında geliştirilen ve Bernard Bass (1985)’ın çalışmaları ile de yaygınlaşan dönüştürücü ve etkileşimci liderlik tarzları, liderlik kavramına farklı bir bakış açısı kazandırmıştır(Brown ve Keeping, 2005:246).

Yine yakın zamanda öğretmenlerin liderlik özelliklerine yönelik yapılan çalışmaları incelediğimizde;

Dirican’ın (2007) yılında “Öğretmen ve Öğrencilerin Liderlik Algılamaları Üzerine Bir Alan Araştırması Ankara İli Lise ve Dengi Okullar Uygulaması” isimli çalışmasının sonucunda, Okul türünün liderlik algılaması ile ilişkili olduğu, Diğer sosyo-demografik özelliklerin liderlik algılaması ile ilişkili olmadığı, Araştırma yapılan okullarda öğretmen ve öğrencilerin müdürlerini etkileşimci lider olarak algıladıkları, Bu algılamanın özellikle meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ile özel lisede eğitim alan öğrencilerde yoğunlaştığı ve öğretmenlerde öğrencilere nazaran daha kuvvetli olduğu, tespit edilmiştir.

Durukan ve arkadaşlarının (2006) tarihinde “Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Cinsiyete Bağlı Olarak Liderlik Davranışı (Yapıyı Kurma Boyutu) Yönünden Karşılaştırılması” isimli çalışmalarında beden eğitimi spor yüksek okulu öğrencilerinin liderlik davranışlarının, cinsiyet durumlarına göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Muijs ve Harris (2006), “Öğretmen Önderliğinde Okul Gelişimi: Birleşik Krallık’ta Öğretmen Liderliği” çalışmalarında, öğretmen liderliğinin okul ve öğretmen gelişimi üzerindeki etkileri ve hangi okul içi faktörlerin okullardaki öğretmen liderliğinin gelişimine yardımcı olabileceği ya da engel teşkil edebileceği konularına yönelik olarak İngiltere’de yapılan ampirik çalışmanın sonuçlarına yer vermektedirler. Vaka çalışması yaklaşımının kullanıldığı çalışmada elde edilen verilere göre, öğretmen liderliğinin öğretmenleri güçlendirdiği ve öğretmenleri güçlendirmesi ve iyi uygulamaların yaygınlaşması sayesinde okul gelişimine katkı yaptığı görülmektedir. Çalışmada, okullarda öğretmen liderliğinin başarılı olabilmesi için, güven ve destek kültürü, öğretmen liderliğini destekleyen açık ve şeffaf kurumsal yapılar, öğretmen liderliğinin kaynağını oluşturan bir lider ile güçlü bir liderlik ve yaratıcı profesyonel gelişime bağlılık gibi bir dizi koşulun var olması gerektiği belirtilmektedir.

Eğitimde yeni yapılanma sürecinin yaşandığı bugünlerde öğretmenlerin liderlik rolleri ile iletişim becerileri, arasındaki ilişki incelenmiştir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu Çalışmanın Genel Amacı “Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı, Ortaöğretimde Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Liderlik Davranışları İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiyi Saptamaktır”.

Bu genel amaca paralel olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Öğretmenlerin demografik özellikleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin cinsiyet durumları ile liderlik davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin yaşları ile liderlik davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin hizmet süreleri ile liderlik davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin eğitim durumları ile liderlik davranışları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin cinsiyet durumları ile iletişim becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
7. Öğretmenlerin yaşları ile iletişim becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

8. Öğretmenlerin hizmet süreleri ile iletişim becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
9. Öğretmenlerin eğitim durumları ile iletişim becerileri arasında bir ilişki var mıdır?
10. Öğretmenlerin liderlik davranışları ve iletişim becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Derviş (1993) "Grup Çalışmasının Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Öğretmen-Öğrenci Görüşleri" adlı yüksek lisans tez çalışması sonucunda, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişiminin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, başarıya pozitif katkıda bulunduğunu, öğrencilere planlı çalışma alışkanlığı kazandırdığını, konuşma ve dinleme becerisi ile kendine güven ve sorumluluk duygusunu geliştirdiğini ortaya koymuş, araştırma sonucunda öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında önemli bir farkın bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Leithwoow, Steinbach ve Ryan (1997), "Ortaokullarda Liderlik ve Takım Öğrenmesi" çalışmalarında, takım liderinin hem okul yöneticisi hem de başka bir çalışan olabileceğini, bir takımın okul yöneticisi tarafından yönlendirildiğinde de diğer bir personel tarafından yönlendirildiğinde de eşit performans göstereceğini ortaya koymuşlar, araştırma sonucunda takımları yüksek ve düşük performanslı takımlar olarak ikiye ayırmışlardır. Elde edilen veriler bu iki takım arasında çok önemli farklar olmadığını göstermektedir. Ayrıca takım öğrenmesinin nedenleri okul içi (vizyon, strateji, kültür ve kaynaklar) ve okul dışı (toplum, çevre ve yönetim) nedenler olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, takımlar öğrenmekte ve küçük okullarda etkileşim ve takım öğrenmesi daha yüksek seviyede gerçekleşmektedir.

Öztaş'ın (2001), "Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Yeterlilikleri" başlıklı yüksek lisans tezinde, Araştırmanın sonucunda ise, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iletişimde daha etkili oldukları, il merkezinde çalışan öğretmenlerin ilçe merkezinde çalışan öğretmenlere oranla iletişim konusunda daha yeterli oldukları, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi iletişim davranışlarının kendilerine göre yeterli, öğrenci ve gözlemci görüşlerine göre ise kısmen yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Arslantaş'ın (2002), "Orta Öğretim Okullarında İletişim (Diyarbakır Örneği)" başlıklı yüksek lisans tezinde, Araştırmanın sonucunda ise öğretmen ve müdür yardımcıları okul müdürlerini iletişim becerileri konusunda yeterli bulmamışlardır. Okul müdürleri ise öğretmenlere göre müdür yardımcılarını iletişim becerileri konusunda daha yeterli bulmaktadır. Öğretmenlerin %61,7'si müdürlerinin kendilerinden tam olarak ne istediklerini

bildirmediklerini söylemişlerdir. Deneklerin %66,5'i müdürlerinin kendileriyle yeterli derecede iletişim kurmayı sağlayıcı etkinlik yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Çalışkan'ın (2003), "Sınıf Öğretmenlerinin Sözel Olmayan İletişim Davranışlarının Değerlendirilmesi" konulu doktora tezinde, Araştırmanın sonucunda ise, sınıf öğretmenlerinin dikkati tam olarak sağlayamadıkları, mimik ve jestleri yeterince kullanmadıkları, fiziki görünümlerine dikkat ettikleri, öğrencilerle konuşurken onlarla yakın iletişime geçmedikleri, motivasyonu artırıcı uyarıcı kullanmadıkları, kısmen de olsa fiziki ceza uyguladıkları tespit edilmiştir.

Başer'in (2003), "İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Belirli Beden Dili Davranışlarının 5. ve 8. Sınıf Öğrencileri Üzerindeki Etkileri" başlıklı yüksek lisans tezinde, Araştırmanın sonucunda ise, olumlu beden dili davranışlarının (gülümseme, yakın durma, dokunma vb.) öğrencileri olumlu yönde, olumsuz beden dili davranışlarının (kaş çatma, elini yumruk yapma vb.) ise olumsuz yönde etkilediği, kız öğrencilerin öğretmenlerin yüz ifadelerinden erkek öğrencilere oranla daha fazla etkilendikleri, öğretmenlerin el-kol ve bacak hareketlerinden erkek öğrencilerin olumsuz etkilendikleri tespit edilmiştir.

Bencuya'nın (2003), "Öğretmenlerin İletişim Becerisi Eğitimi Almasının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri" başlıklı yüksek lisans tezinde, Araştırmanın sonucunda ise, yapılan eğitimlerin katılımcıların bilgi, beceri ve tutumlarında değişimler meydana getirerek öğrencilerin öğrenme sonuçlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Şahin (2003), "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler" adlı doktora tez çalışması sonucunda, okul müdürü ve öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürünün durumu ve aralarındaki ilişkilerin saptanmasını amaçlayan çalışmada hem okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik stillerini sürdürümcüden çok dönüşümcü olarak algıladığı sonucuna ulaşmış, okul müdürlerinin okul kültürünü daha olumlu değerlendirdiği ortaya çıkmıştır.

Yeşilyaprak'ın (2004), "Pedagojik Motivasyon: Eğitici-Öğrenci İletişimi" başlıklı yüksek lisans tezinde, Araştırmanın sonucunda ise, öğrencilerin motivasyonlarında ve başarıya güdülenmelerinde, eğitimciyle girdikleri iletişimin niteliği son derece önemli olduğu, öğrencilerin, eğitimcilerle iletişime girerken, eğitimcinin kişisel özelliklerine kendilerine yaklaşımlarına vb. etkenlere bağlı kaldıkları, ayrıca İletişim Fakültesi'nde okuyan ve gelecekte mesleklerini iletişim becerileri üzerine kuracak olan öğrencilerin, iletişimle ilgili çeşitli sorunları bulunduğu tespit edilmiştir.

Hambley (2005), Calgary Üniversitesinde yaptığı “Sanal Takım Liderliği: Liderlik Tiplerinin İletişime Etkisi ve Sonuçları” konulu doktora tezinde, yüz yüze iletişim, video konferans ve yazılı chat iletişimini kullanmıştır. Çalışmada, medya ile iletişim, takım etkileşimi ve sonuçları test edilmiştir. Sonuçta, liderlik tipinin takım etkileşimine etki etmediği görülmüştür. Ayrıca, yüz yüze iletişimin, video konferans ve yazılı iletişimden daha başarılı olduğu görülmüştür. Ancak çalışma, sanal takımların, problem çözme becerilerini arttırdıklarında ve çalışma sistemini tam anlamıyla gerçekleştirdiklerinde yüz yüze çalışan takımlarla eş bir performans gerçekleştirebileceğini göstermiştir.

Muijs ve Harris (2006), “Öğretmen Önderliğinde Okul Gelişimi: Birleşik Krallık’ta Öğretmen Liderliği” çalışmalarında, öğretmen liderliğinin okul ve öğretmen gelişimi üzerindeki etkileri ve hangi okul içi faktörlerin okullardaki öğretmen liderliğinin gelişimine yardımcı olabileceği ya da engel teşkil edebileceği konularına yönelik olarak İngiltere’de yapılan ampirik çalışmanın sonuçlarına yer vermektedirler. Vaka çalışması yaklaşımının kullanıldığı çalışmada elde edilen verilere göre, öğretmen liderliğinin öğretmenleri güçlendirdiği ve öğretmenleri güçlendirmesi ve iyi uygulamaların yaygınlaşması sayesinde okul gelişimine katkı yaptığı görülmektedir. Çalışmada, okullarda öğretmen liderliğinin başarılı olabilmesi için, güven ve destek kültürü, öğretmen liderliğini destekleyen açık ve şeffaf kurumsal yapılar, öğretmen liderliğinin kaynağını oluşturan bir lider ile güçlü bir liderlik ve yaratıcı profesyonel gelişime bağlılık gibi bir dizi koşulun var olması gerektiği belirtilmektedir.

Durukan ve arkadaşlarının (2006) tarihinde “Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Cinsiyete Bağlı Olarak Liderlik Davranışı (Yapıyı Kurma Boyutu) Yönünden Karşılaştırılması” isimli çalışmalarında beden eğitimi spor yüksek okulu öğrencilerinin liderlik davranışlarının, cinsiyet durumlarına göre farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Dirican’ın (2007) yılında “Öğretmen ve Öğrencilerin Liderlik Algılamaları Üzerine Bir Alan Araştırması Ankara İli Lise ve Dengi Okullar Uygulaması” isimli çalışmasının sonucunda, Okul türünün liderlik algılaması ile ilişkili olduğu, Diğer sosyo-demografik özelliklerin liderlik algılaması ile ilişkili olmadığı, Araştırma yapılan okullarda öğretmen ve öğrencilerin müdürlerini etkileşimci lider olarak algıladıkları, Bu algılamanın özellikle meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ile özel lisede eğitim alan öğrencilerde yoğunlaştığı ve öğretmenlerde öğrencilere nazaran daha kuvvetli olduğu, tespit edilmiştir.

Onursal'ın (2009) yılında “Modern Eğitimde, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Etkililiği, İletişimi ve Öğretim Yaklaşımlarının İncelenmesi” isimli doktora tez çalışmasında, Beden Eğitimi Öğretmeninin iletişim ölçeğinin “Saydamlık”, “Eşitlik”, “Yeterlik”, “Empati”, “Etkililik” alt boyutlarında, bayan öğrencilerin ortalama puanları, erkeklerin ortalama puanından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine çalışmada, üniversitelere ve Okullara göre Öğretmen iletişim becerileri ölçeğinin “Eşitlik”, “Yeterlik” ve “Empati” alt boyutlarında Atatürk Üniversitesinin, diğer üniversitelere göre daha düşük ortalama puana sahip oldukları sonucu çıkmıştır. Aynı zamanda, Mersin Üniversitesinin diğer üniversite ve okullara göre iletişim becerilerinin “etkililik” alt boyutundan daha yüksek bir ortalama puan değerine sahip bulunmuştur.

Yüksek'in (2009) “Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri” isimli araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin, cinsiyete, öğretim türüne, okunulan bölüm, ailenin yaşadığı yere ve genel arkadaşlık ilişkisine göre iletişim becerilerinin farklılık göstermekte olduğu fakat anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Fakat mezun olunan lise türü ve algılanan anne-baba tutumuna göre iletişim becerilerinin farklılık göstererek anlamlı bir farkın olduğu ortaya konmuştur.

Yapılan çalışmalara baktığımızda konu ile direkt kapsayan bir çalışma olmaması ve çalışmanın ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine yer verildiği için bu çalışma önemlidir.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

1. Anket sorularının hazırlanması için başvuru alan kişiler yeterlidir.
2. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin araştırma evrenini yansıttığı,
3. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin araştırmaya gönüllü katıldıkları ve anket sorularına objektif yanıt verdikleri varsayılmıştır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

2012-2013 öğretim yılında Ankara’da bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı, resmi ortaöğretim okullarında çalışan beden eğitimi öğretmenleri ile sınırlıdır.

Çalışma anket yöntemi ile sınırlandırılmıştır.

1.6.Tanımlar

Eğitim: Ertürk'e göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Fidan ve Erden, 1998:8).

Beden Eğitimi: Kişinin fiziksel hareketlere katılmak suretiyle davranışlarda kasıtlı olarak beden eğitimin amaçlarına uygun bedensel, duygusal, sosyal ve zihinsel değişme meydana getirme sürecidir. Beden eğitiminde eğitimin diğer alanlarından farklı olarak “hareket öğrenme ve hareket yoluyla öğrenme” esas alınmaktadır. Bir başka deyişle beden eğitimi “Fiziksel hareket yoluyla insanın eğitilmesidir” (Tamer ve Pulur, 2001:19).

İletişim; İletişim; Bilgilerin düşüncelerin ve duyguların sözlü ve sözsüz olarak bireyden bireye veya gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir (Güçlü, 2003:193).

Lider; örgüt üyelerinin faaliyetlerini örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirerek, düzenleştiren kişidir (Kırel, 2004:153).

Liderlik; Liderlik, belirli koşullar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Koçel, 2001:465).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Liderlik Kavramı

Kökeni insanlık tarihi kadar eski olan yönetim kavramı, tarihsel olarak incelendiğinde insanların belirli amaçlarını gerçekleştirmek üzere bir araya gelerek işbirliği yaptığı her türlü ortamda ortaya çıktığı görülmüştür (Ülgen ve Mirze, 2004:21).

Oxford İngilizce sözlükte, lider kelimesinin varlığının 1300'lere kadar gittiğini, ama liderlik kavramının çok yeni bir kavram olup 19.yy'ın ilk yarısında ortaya çıktığı belirtilmektedir. Liderlik kavramının diğer dillere geçişi ise çok daha yeni tarihlere rastlamaktadır (Bass, 1990-a:11). İngilizce "leadership" kelimesinden Türkçeye liderlik olarak geçen bu terime, Türkçe karşılık olarak "önderlik" ve "liderlik" gibi kelimeler önerilmişse de çoğu kez liderlik sözcüğü tercih edilmektedir (Şişman, 2004:2).

Liderlik konusunda, İlk bilimsel anlamda çalışmalar Taylor ve Fayol'un ABD'de, Max Weber'in (1864-1920) Almanya'da yönetim üzerine yaptığı araştırmalar ışığında 1920'li yıllarda niteliksel teorisinin incelenmesi ile başlamıştır (Koçak ve Kirazcı, 1997:300)

Yönetim kavramının tarihi çok eski zamanlara dayanmasına rağmen, öneminin artması ve sosyal bir bilim haline gelmesi 20 yy. başında F.Taylor'un Bilimsel Yönetim adlı kitabını yayımlaması ile gerçekleşmiştir(Eren, 2008:19). Bu gelişimin oluşmasında, yönetimin bir fonksiyon, farklı bir çalışma alanı ve farklı bir disiplin olarak görülmesinin katkısı olmakla birlikte, özellikle 20.yy'da, temel sosyal işlerin örgütler vasıtasıyla görülmesi de etkili olmuştur. O yıllarda, hastaneler, eğitim kurumları, üniversiteler, araştırma laboratuvarları, kamusal işlere yönelik yapılanmalar ve tüm diğer farklı ölçek ve türdeki örgütlerin yönetimi söz konusu hale gelmiştir(Drucker, 1999:11).

1960'lı yıllardan sonra yönetim alanında yapılan çalışmalara, "Önderlik" kavramı katılmış ve çeşitli tanımları geliştirilmeye başlanmıştır. Yönetim, yönetici, önderlik ve önder kavramları genel hatlarıyla birbirine yakın kavramlardır (Celep, 2004:3).

İnsanlığın başlangıcından bu yana lider ve liderliğe yoğun bir ilgi duyulmaktadır. Konfüçyüs'çü düşünce, liderler ve astları arasındaki ilişkileri düzenleyen bir takım kurallar ortaya koymuştur. Plato, ideal cumhuriyeti kurmak amacıyla doğru ve akıllıca karar veren filozof ve kralların liderlik özelliklerini tanımlamıştır. Daha sonra, Plato ve takipçileri bu özellikleri eski yunanda lider yetiştiren okullarında uygulanabilir hale getirerek tesis etmeye çalışmışlardır (Sorenson, 2001:1).

Liderlik; sanat, macera, bilim ve en önemlisi amacı birleştiren sanattan öte, bir bilimdir. Amaç, azmi ve tutkuyu birleştirir ve böylece diğerlerini ortak bir amaç etrafında toplama kabiliyetini oluşturur. Buna göre, liderlik etkiyi kullanma sürecidir (Safty, 2003:332).

Çalışmalar, liderlikle ilgili çeşitli yaklaşımların gelişmesine, tanımlar da liderliğin açıklanmasına katkıda bulunmuştur. Aşağıda liderlik tanımına ilişkin kronolojik gelişim sıralanmıştır (Erçetin, 2000:9).

1902, C.H.Cooley'e göre, liderlik sosyal hareketlerin özeğinde olabilmektir.

1906, E.F. Mumford'a göre, liderlik, sosyal hareketlerin kontrol edilmesi sürecinde, grupta bir kişinin ön plana çıkmasıdır.

1911, F.W.Blackmar'a göre, liderlik, tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya koyabilmektir.

1921, E.L.Munson'a göre, liderlik, en az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir.

1924, F.S.Chapin'e göre, liderlik, grubun işbirliğine özel bir anlam verebilmektir.

1927, L.L.Bernard'a göre, liderlik, grup üyelerinin gereksinimlerini ve isteklerini fark ederek; enerjilerini bu gereksinimleri ve istekleri karşılamaya yöneltmektir.

1930, C.M.Bundel'a göre, liderlik, insanları ikna ederek, onları istediklerini yaptırabilme sanatıdır.

1935, C.E.Kilbourne'e göre, liderlik, hayranlık duyulan kişilik özelliklerinin pek çoğuna sahip olduğunu ortaya koymaktır.

1939, T.R.Phillips'e göre, liderlik, amaçların gerçekleştirilmesi için moral birliğini sağlamak ve sürdürmektir.

1942, N.Copeland'a göre, liderlik, insanları fiziksel, duygusal, zihinsel olarak etkileyebilme sanatıdır.

1948, I.Knickerbocker'a göre, liderlik, grup üyeleri ile onların gereksinimlerini karşılayacak tüm araçları kontrol altında tutan kişi arasındaki işlevsel bir ilişkidir.

1950, R.M.Stogdill'e göre, liderlik, amaçların oluşturulması ve gerçekleştirilmesi için grubu etkileme sürecidir.

1955, H.Koonetz & C.O'Donnell'a göre, liderlik, ortak bir amacı başarmak için insanları etkilemektir.

1960, G.Terry'e göre, liderlik, grup amaçlarını gönüllü olarak gerçekleştirmek için insanları etkileme eylemidir.

1964, J.Lipham'a göre, liderlik, örgütsel amaçlara ve hedeflere ulaşmak için yeni bir yapı ve süreç başlatmaktır.

1968, R.Dubin'e göre, liderlik, yetki kullanarak kararlar alabilmektir.

1974, R.M.Stogdill'e göre liderlik tanımları on başlıkta toplanmaktadır:

- Grup süreçlerinin odak noktası olarak liderlik,
- Kişilik ve etkileri olarak liderlik,
- Uyma ve izlemeye ikna etme sanatı olarak liderlik,
- Etkinin kullanılması olarak liderlik,
- Eylem ve davranış olarak liderlik,
- İnancı biçimlendirme olarak liderlik,
- Amaçları başarmanın bir aracı olarak liderlik,
- Etkileşimin etkisi olarak liderlik,
- Farklılaşan bir rol olarak liderlik,
- Başlatıcı olarak liderlik.

1978, D.Katz & R.L.Kahn'a göre liderlik, örgüt üyelerini örgütün rutin yönelimlerine mekanik bir uyum sağlamanın ötesinde, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır.

1986, R.R.Krausz'a göre liderlik, diğerlerinin faaliyetlerini etkilemekte kullanılan güç şeklidir.

1990, C.Norris'e göre liderlik, sezgisel ve analitik düşünceyi tümüyle kullanarak yaratıcı olmaktır.

1991, E.Jaques & S.D.Clemnt'e göre liderlik, birden çok sayıda kişiyi tüm bağlılık ve yeterlilikleriyle, ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilme ve başarıya ulaştırabilme sürecidir.

1992, W.Pagonis'e göre liderlik, insanları belli bir amacı gerçekleştirmek için uzmanlık, empati gibi aktif, önemli ve birbirleriyle bütünleşen davranışlar sergileyerek etkileyebilmektir.

1993, T.J.Kowalski & U.C.Reitzig'e göre liderlik, karmaşık ve sorunlu bir işe girişebilmektir.

1994, R.Heifetz'a göre liderlik, farklı durumlarda davranışlara, farklı anlamlar yükleyebilmektir.

1995, R.T.Ogawa & S.T.Bossert'a göre liderlik, örgüt üyelerinin etkileşim görüntülerini olaylara bağlı olarak anlamlı kılıp, şekillendirmektir.

1996, G.R.Sullivan & M.V.Harper'a göre liderlik, amaç, kültür, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır.

1997, K.Gallagher'e göre liderlik, tüm potansiyelleri ve isteklilikleriyle amaca ulaşma çabası sarf etmek için insanları etkileme sürecidir.

Liderlik tanımları içindeki tek sabit faktör etkileme kavramıdır. Lider, önceden belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere olayları tanımlayan ve yorumlayan, ilham veren, motive eden planlayan ve koçluk eden kişi olarak değerlendirilebilir(Fellis, Davidson, Perrew ve Atay, 2009:130). Görüldüğü üzere çok farklı biçimlerde tanımlanabilen liderlik kavramı genel çerçevesi itibariyle, insanları belirli bir amaca ya da amaçlara inandırmak, onları bu doğrultuda bir araya getirmek ve onları bu yolda motive etme becerisi olarak ifade edilebilir. Lider ise, söz konusu bu beceriyi gösterebilen, içinde bulunduğu grup içindeki bireylerarası etkileşimi kullanarak bireysel çabaları uyumlaştıran ve bu doğrultuda “izlenen kişi” olma özelliğini taşıyan birey olarak tanımlanabilir(Usal ve Kuşlvan, 2006:294).

Liderlik, bir kişinin diğerlerini bir hedef doğrultusunda çalışmalarını için etkileme ve onlara bir vizyon oluşturma konusunda yardımcı olma sürecidir (Hellriegel, Slocum & Woodman, 1995:342). Liderlik sürecinde, lider ve izleyenler vardır. İzleyiciler kavramı daha çok pasif

bir davranışı ve lidere olan bağımlılığı çağrıştırmaktadır. Liderlik süreç olarak görülürken; lider, bu süreci harekete geçiren kişi olarak kabul edilmektedir (Çelik ve arkadaşları, 2004:187). Buna göre, liderliğin önemli öğeleri olarak “liderin davranışı”, “izleyenlerin davranışı” ve durumu kuşatan “çevre” gösterilebilir (Aydın, 2007:291).

Liderlik, sadece resmi organizasyonlara has bir süreç olmamakla birlikte belirli bir grubun, belirli bir kişinin arkasından belirli amaçları gerçekleştirmek üzere gitmesi ile liderlik süreci oluşmaktadır. Liderliğin oluşması için, liderin resmi yetkilerle dolu olması da şart değildir. Hiçbir resmi yetkisi olmadığı halde, büyük bir grubu peşinden sürükleyen liderler olabileceği gibi; çok geniş yetkilere sahip olduğu halde bunları kullanmayan, dolayısıyla grubu peşinden sürükleyemeyen liderlerde olabilmektedir. Ayrıca, liderlik sadece örgütlerin üst kademelerini işgal edenlere has bir süreç değildir. Liderlik bir konum değildir. Liderlik, karakter ile becerinin birleşimidir (Doğan, 2001:9).

Bazı araştırmacılar liderliği fiziksel ve kişisel özellikler bakımından tanımlarken, bazıları ise liderliğin atfedilmiş bazı davranışlar bütünü olarak, bireylerde görülebileceğini savunmaktadır. Bu görüşlerin karşısındaki görüşe göre ise liderlik, herhangi biri tarafından sahip olunabilecek geçici olarak üstlenilen bir rol olarak görülmektedir. Tüm bu farklı görüşlerdeki ortak nokta ise, liderliğin diğer bireyler üzerinde bir etki yaratma süreci olarak görülmesidir (Kinicki ve Kreitner, 2008:347). Bununla beraber söz konusu tanımlar nasıl yapılırsa yapılsınlar, her bir tanımdaki ortak özellik, belirlenebilir sayıda bir insan topluluğu olmadan liderliğin ya da liderin oluşamayacağıdır (Usal ve Kuşluvan, 2006:293). Diğer bir ifade ile takipçiler (izleyiciler) olmadan, herhangi bir grup, topluluk için liderlikten söz etmek mümkün değildir (Howell ve Shamir, 2005:96).

Liderlik konusu yönetim alanında araştırma yapan bilim adamlarının çok yoğun olarak çalıştıkları bir konu olmuştur. Liderlik konusunda 3000’den fazla ampirik çalışma yapılmıştır (Çelik, 2007:1). Aynı zamanda bu çabalar, liderlik alan yazınına yaklaşık 350’den fazla da tanım kazandırmıştır (Erçetin, 2000:8).

Liderlik kavramı tanımlanmaya çalışılırken, genellikle temel odak noktası liderliğin bir süreç mi, bir özellik mi olduğudur. Özellikler açısından bakıldığında liderlik kavramı doğuştan gelen bir takım özelliklere sahip olmak ve bu özelliklerin farklı bireylerde farklı düzeylerde ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Süreç olarak ele alındığında ise liderlik kavramı lider ile takipçileri arasındaki etkileşim sürecini ifade etmektedir (Northouse, 2010:5).

Liderlik, tarihsel süreç içerisinde genellikle üç teori ile ele alınmıştır. Bunlar niteliksel (özellikler), davranışçı ve durumsal yaklaşımlardır. 1980'li yıllardan sonra ise karizmatik, vizyoner, dönüşümcü yaklaşımlar gibi yeni yaklaşımlarla liderlik incelenmektedir (Avolio ve diğ., 1999:459).

2.1.1. Liderlik Kuramları

Bir yandan liderlik konusu üzerine yapılan araştırmalar bir yandan da liderlik konusunu teoriler bazında ele almaya yönelik yapılan çalışmalar yıllardır sürmekte olup örgütsel davranış alanında önemli bir alanı kapsamaktadır. Özellikle liderlik konusu üzerine yapılan ve uzun yıllar süren çalışmalar sonucunda çeşitli sayıda teori ve model geliştirilmiştir. Söz konusu teorileri ve modellerin her biri konuyu farklı perspektiflerden ele alarak farklı sonuçlar öne sürmüşlerdir(Rollinson, 2008:358). Liderlikle ilgili olarak literatürde yapılmış birçok sınıflandırma mevcuttur. Temel çalışma konumuz olan Modern Liderlik Teorileri (Günümüz Liderlik Teorileri) içerisinde bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Ancak liderlik konusunun bütünlüğünü bozmama amacı ile geçmişten günümüze gelen liderlik yaklaşımlarına da değinilecektir.

Genel olarak liderlik teorilerini üç ayrı kategoride toplamak mümkündür. Bunlar (Zel, 2001:94, Çelik, 2007:7);

- Özellik ve nitelik teorileri dönemi (M.Ö.450-940'lı yıllar arası)
- Davranış teorileri dönemi (1940-1960 yılları arası)
- Durumsallık teorileri dönemi (1960'lardan günümüze kadar olan dönem).

20'nci yüzyılın başlangıcında insanlar, karizmatik özelliklere sahip kişilerin lider olabileceğine inanıyorlardı. Ancak 1940'lardan itibaren sosyal psikologlar tarafından yapılan araştırmalar sonucunda; demokratik liderlik davranışı sergileyen liderlerin daha etkin olduğu ortaya çıkarılmıştır. Böylece büyük adam teorileri unutulmuş ve sadece özellikler yaklaşımıyla liderlik konusuna cevap bulunamadığından 1960'lı yılların sonuna kadar etkin liderin davranışı üzerinde araştırmalar yapılmıştır. 1980'lerde liderlerin davranışına durum faktörü de eklenmiştir. Liderlik konusunda bugün gelinen noktada ise yukarıda anlattığımız teorilerin hepsini içine alacak kavramsal bir çerçeve kurulamamış ve liderlerin mükemmel organizasyonlar meydana getirdikleri sonucuna varılmıştır (Rost, 1993:17). Mükemmel organizasyonlar meydana getiren liderlerin ise: Dürüstlük, enerjik olma, gibi özellikleri olduğu ve sürecin içerisinde yer alma, süreci yönlendirme, organizasyon kültürü oluşturma gibi davranışlar sergiledikleri sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Görüldüğü üzere; bir anlamda bugünkü liderlik kavramı eskiye oranla daha karmaşık bir durumdadır. Çünkü 1980’lerde büyük adam ve davranış teorilerine sahip çıkanların eskiye oranla daha fazla olduğu görülmektedir (Rost, 1993:21).

2.1.1.1. Özellikler Kuramı (Traits Approach)

Özellikler yaklaşımı liderlik konusunu açıklamak üzere geliştirilen ilk yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Geleneksel liderlik yaklaşımları, özellikle zamanın askeri ve idari yöneticilerinin bir takım kişisel özellikleri incelenerek başlamıştır. Örneğin, M. Kemal Atatürk, Julius Caesar, Napoleon, G. Washington gibi liderlerin, bulundukları toplum içinde ortaya çıkışları ve takipçileri üzerinde yarattıkları etki düzeyleri uzun yıllar araştırma konusu olmuş ve bu kişilerin lider olarak ortaya çıkışlarıyla liderliğin oluşumu arasındaki ilişki araştırılmıştır (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001:169).

Liderlik konusundaki ilk çalışmalar, özellikle zamanın askeri ve bürokratik yöneticilerinin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle başlanmıştır. Yaşadıkları dönemlere damgasını vuran liderlerin kişisel özellikleri araştırılarak, liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler saptanmaya çalışılmıştır (Çelik, 2007:7).

Liderliğin, lider konumundaki bireyin kişisel özelliklerinden mi yoksa, tutum ve davranışlarından mı kaynaklandığı konusunda çeşitli tartışmalar yapılmıştır. Bilim adamları, “lider doğulduğunu mu” yoksa “sonradan lider özellikleri kazanıldığını mı” tartışmıştır (Higgs, 2003:274). Liderliğin, bireyin kişisel özelliklerinden kaynaklandığını savunan görüşler, literatürde “özellikler kuramı” olarak adlandırılmaktadır.

Bu kurama göre lider özellikleri, astları yönetme sürecini etkileyen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir. Özellikler kuramı, liderin grubun diğer üyelerinden farklı olduğunu kabul eder (Drummond, 2000:75; Ertürk, 2000:138). Lider özelliklerine sahip kişilerin başarıları, ihtiyaçları, enerjileri, bir işe başlama türü, yönetme arzuları, dürüstlükleri, diğer insanlarla kaynaşabilme yetenekleri, kavrama yetenekleri ve kendine güvenleri başkalarından farklılık göstermiştir (Brestrich, 2000:52).

Özellikler yaklaşımında temel olarak liderler tarafından sahip olunan evrensel özelliklerin tespit edilmesine odaklanılmıştır (Luthans, 2008:414). Buna göre, bazı bireylerin doğuştan gelen bazı kişisel özellikleri bulunmakta olup, bu özellikleri söz konusu bireylerin herhangi bir durumda lider olarak davranmalarına ve lider olarak ortaya çıkmalarına neden olmaktadır (Rollinson, 2008:359).

Geleneksel yaklaşım olarak da adlandırılan “Liderin Özellikleri Yaklaşımı”nda liderlerin sahip oldukları özellikler belirlenmeye çalışılmış ve bu özellikler fiziksel, sosyal ve kişisel olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Boy, kilo, cinsiyet, yaş, sağlık durumu, mükemmel görünürlük “fiziksel özellikler”; iyi eğitim almış, sosyal açıdan başarılı, yükselme gösteren “sosyal özellikler” ve uyumlu, güven veren, duygusal açıdan dengeli, kendine güvenen, girişimci ruhlu olmak “kişisel özellikler” arasında sayılmaktadır. Ancak tüm liderleri kapsayan ortak bir dizi kişilik özelliğinin belirlenememesi ve yapılan araştırmalarda bütün etkin liderlerin aynı özellikleri taşımadıklarının belirlenmesi, bu teorinin zayıf yanlarını oluşturmaktadır. Aynı zamanda teori, lider ile grup üyeleri arasındaki etkileşimi ve ortam koşullarındaki değişimleri dikkate almaması yönünden de eksikliklere sahip olmaktadır (Lussier, 2002:230).

Özellikler kuramına göre; lideri diğer insanlardan ayıran, liderde olması gereken özellikler ve beceriler Tablo 1.’de görülmektedir (Çelik, 2007:10).

Tablo 1.Başarılı Liderlerin Özellik ve Yetenekleri

Özellikler	Yetenekler
Duruma uyum sağlama	Zeki
Sosyal çevreyi değiştirme	Kavramsal yetenek
Hırslı ve başarı merkezli olma	Yaratıcı
İşbirliği yapabilme	Diplomatik ve anlayışlı
İnsanları yönlendirebilme	Etkileyici konuşma
Hedefleri net olarak koyabilme	Grubun görevlerine ilişkin bilgi sahibi olma
Güvenilir olabilme	Örgütlenme
Baskın olma	İkna edebilme
Israrcı olma	Sosyal beceriler
Kendine güvenme	
Strese dayanıklı olma	
Sorumluluk almaya hazırlıklı olma	

Özellik kuramına ilişkin yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sınırlılıklar ve bu kuramın etkili lider davranışını açıklamadaki yetersizliği, araştırmacıları liderlik konusunda başka boyutları araştırmaya yöneltmiştir. Özellik kuramını izleyenlerin ihtiyaçlarını göz ardı etmesi, çeşitli özelliklerin görece önemini açıklığa kavuşturamaması ve durumsal faktörleri dikkate almaması, önemli sınırlılıklarını oluşturur. 1940’ların sonundan 1960’ların ortasına kadar olan dönemdeki liderlik araştırmaları, liderlerin tercih ettikleri davranış biçimleri

üzerinde yoğunlaşmıştır (Koçel, 2003: 470; Çelik 2007:9).

Özellikler yaklaşımı ile iki temel husus açıklanmaya çalışılmıştır: Birincisi, başarılı liderler ile başarısız liderler arasındaki farklılığı ortaya koymak; ikincisi ise, lideri takipçilerinden ayıran özelliklerini belirlemektir(McCormack ve Mellor, 2002:179). Özellikle 1930 ve 1940 yılları arasında yoğunlaşmış olan araştırmalar liderin sahip olabileceği özellikleri; fiziksel özellikler, yetenek/beceriler ve kişisel özellikler olmak üzere üç temel grupta toplamıştır(Zel, 2002:115). Kirkpatrick ve Locke (1991) ise yaptıkları çalışma sonucunda etkili bir liderin sahip olması gereken özellikleri beş farklı grup altında toplamışlardır;

- İçten Gelen Duygular: Azim, hırs, inisiyatif, kullanma, başarı, enerji
- Duygusal Olgunluk: Stres altında dahi soğukkanlı ve sakin
- Kendine Güvenen: Kendi ve takipçileri için yüksek, hedefler koyan, zorlukların üstesinden gelebilme konusunda iyimser
- Dürüstlük&Doğruluk: Güvenilir, sözünün eri, açık sözlü
- Liderlik Etmeye Motive: Diğerlerini etkilemeyi arzu, eden, gücünü kullanırken rahat olan (Kirkpatrick ve Locke, 1991:414).

Özellikler yaklaşımının zayıf olduğu ilk temel nokta, tüm liderleri kapsayan bir dizi kişilik özelliğinin ortaya konamamasıdır (Zel, 2002:124). Bu sıkıntılı noktanın temel nedenleri ise, insanları nitelendirmede kullanılabilecek sınırsız özelliğin bulunması, bu özellikleri tanımlama ve ölçümleme de sorunlarla karşılaşılması, durumsal unsurların bazı durumlarda kişilik unsurlarından daha fazla önem taşıması ve incelenen grupların farklı özellikler sahip olması olarak belirtilebilir(Tekarslan, 2000:123). Liderliğin doğuştan gelen bir yetenek mi yoksa öğrenilebilen bazı beceriler bütünü mü olduğu tartışmalı bir konudur. Yönetim gurularının bir bölümü liderliğin öğrenilebilir ve öğrenilmek zorunda olunan bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Bazılarına göre ise, liderlik bir karakter olup doğuştan kazanılmaktadır. Kanımızca liderlik doğuştan bir takım özellikleri gerektirmekle birlikte, ilk çocukluk dönemi uygun bir eğitim, yapılan hatalar, çalışma hayatında karşılaşılan çeşitli zorluklar liderliğin ortaya çıkmasında etkilidir. Dolayısıyla liderlik bütünüyle doğuştan kazanılmış bir beceri olarak düşünülmemelidir (Ataman, 2001:454).Özellikler yaklaşımın diğer eleştirilen yönleri ise, liderlerin bulundukları koşulları dikkate almaması, etkili liderin özelliklerine ortaya koyarken çok az araştırmanın datalarını kullanması, liderin sahip olduğu özelliklerden hangisinin daha baskın olduğu ve onu etkili lider olarak gösterdiğinin tespit edilememesi olarak sıralanabilir(Northouse, 2010:26-27).

Tablo 2.Özellikler Yaklaşımı ile İlgili Yapılan Çalışmalar Sonucu Ortaya Konan Liderlik Özellikleri

Stodgill (1948)	Mann (1959)	Stodgill (1974)	Lord, DeVader, Alliger (1986)	Kirkpatrick ve Locke (1991)	Zaccaro, Kemp ve Bader (2004)
<i>Zeka Basiretli Gözü açık Sorumlu İnisiyatif Sabırlı Kendine Sosyal</i>	<i>Zeki Eril Adil Dominant Dışa dönük Muhafazakar</i>	<i>Başarıya Sabırlı Gözü açık Sorumlu İnisiyatif alan Kendine Sosyal Toleranslı</i>	<i>Zeki Eril Dominant</i>	<i>İçten Motive Olaun Kendine Dürüst</i>	<i>Bilinçli Dışa dönük Vicdan sahibi Olaun İletişime açık Motive Sosyal Duygusal zeka Problem çözen</i>

(Northouse, 2010:19).

2.1.1.2. Davranışsal Liderlik Kuramı

Liderlik hakkında açıklama ve araştırmalar sonucunda beliren bir diğer kuram olan davranışsal kuram, özellikler kuramının yetersizliğine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Davranışsal Yaklaşım'a göre, liderliğe özgü belirli davranışlar vardır ve bunlara uygun hareket edenler, liderlik özellikleri göstermeye başlarlar (Higgs ve Rowland, 2001:275).

Liderlik sürecini açıklamaya çalışan bu yaklaşımın ana fikri, liderleri başarılı ve etkin yapan hususun özellikler yaklaşımının öne sürdüğü liderin özelliklerinden çok, liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışlar olduğudur. Bu yaklaşım, örgütlenme, koordinasyon, yürütme, denetim, motivasyon, iletişim, karar alma gibi işlevleri yerine getirirken liderin sergileyeceği davranışların onun etkinliğini ortaya koyacak hususlar olduğunu vurgulayarak, liderin kendisi yanında takipçilere ve koşullara da yer vermiştir(Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001:173).

Davranışsal yaklaşım, liderin özellikleri yerine grup üyelerine, yani izleyicilere karşı gösterdiği davranışlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Liderin astları ile haberleşme şekli, yetki devredip etmemesi, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli v.b. davranışları lider etkinliğini belirleyen önemli faktörler olarak ele alınmıştır. Bu nedenle bu ikinci yaklaşımda grup üyelerine karşı liderin davranışlarına önem verilmektedir (Koçel, 2003:428).

II. Dünya Savaşı zamanında başarılı askeri liderlerin davranışlarının geliştirilmesi üzerine ortaya çıkmıştır. Söz konusu zamanlarda görülen iki önemli husus bu yaklaşımların ortaya

çıkmasını tetiklemiştir. Birinci olarak, özellikler yaklaşımının lider ve liderliğin etkinliğinin açıklanmasında yetersiz oluşunun fark edilmesi; ikincisi ise, özellikle Hawthorne Araştırmaları* doğal bir sonucu olarak insan ilişkilerinin önem kazanması ve ilişkilerde davranış boyutunun ön plana çıkması olarak vurgulanabilir(Kinicki ve Kreitner, 2008:351).

Davranışsal kuramın amacı, bu çerçevede davranışların etkili bir liderliği nasıl oluşturacağını belirlemek ve bir liderin etkili bir liderlik sergileyebilmesi için nasıl davranışlar sergilemeli sorusuna cevap aramak olmuştur. Liderin özelliklerinden çok davranış şekli ile ilgilenen bu yaklaşımda özetle liderler; “göreve yönelik” ve “ilişkiye yönelik” olarak sınıflandırılmışlardır (Celep, 2004:11; Çelik, 2007:11). Bu kapsamda yapılan araştırmalar sonucunda etkili liderin davranışları ile etkili olmayan liderin davranışları arasında farklılık tespit edilmiştir. Yine bu araştırmalarda buna ek olarak liderin başkalarını belirli amaçlar doğrultusunda yönlendirebilmesi için hangi davranışları sergilemesi gerektiğinin tespiti yapılmış ve bu davranışların kazanılmasının eğitimle olabileceği savunulmuştur (Brestrich,2000:52).

Davranışsal kuram, sadece liderliğin yapısı hakkında araştırma yapmayı amaçlamamıştır. Özellikler kuramı başarılı olsaydı, liderlik gerektiren örgütlerde ve gruplarda formal makamları dolduracak doğru kişilerin seçilmesi için bir temel sağlayacaktı. Aksine davranışsal kuramlar liderliğin önemli davranışsal belirleyicilerini ortaya çıkarırsa insanları lider olarak eğitebiliriz görüşüne dayanmaktadır. Böylece liderlerin doğuştan değil sonradan yetiştiklerine (Soucie, 1994:120) işaret eder. Wann (1997:281), davranışsal yaklaşımla yapılan araştırmaların özellikler yaklaşımına göre daha başarılı olduğunu savunmaktadır.

Davranışsal yaklaşım ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda liderin sergilemesi gereken davranışlar ifade edilmeye çalışılmıştır.

Iowa Üniversitesi Liderlik Çalışmaları: Grup dinamikleri çalışmalarının duayeni ve bilişsel teorisyenlerinin en önemlilerinden biri olarak kabul edilen Iowa Üniversitesinden Kurt Lewin’in önderliğinde, Ronald Lippitt ve Ralph K. White’tan oluşan araştırmacılar tarafından 1930’lu yılların sonlarında doğru yürütülen liderlik çalışmaları bu alandaki öncü çalışmalardan biri olarak görülmektedir. Çalışmalar, 10 yaş grubundaki çocukların gittiği hobi kulüplerinde yürütülmüş ve otoriter, demokratik ve serbestlik tanıyan liderlik olmak üzere üç farklı liderlik tarzı incelenmiştir. Yapılan çalışmayla, söz konusu liderlik tiplerine göre hareket eden yetişkinlerin çocuklar üzerindeki davranışları incelenmeye çalışılmıştır. Otoriter liderin oldukça yönlendirici olduğu, kararları kendi aldığı ve katılıma izin vermediği

gözlemlenmiştir. İncelenen diğer bir tarz olan demokratik liderin ise grup kararlarını desteklediği ve karar alınırken özellikle diğerlerinin katılımını teşvik ettiği görülmüştür. Son olarak serbestlik tanıyan lider tipindeki bireyin ise, gruba tam özgürlük vererek, grubun hiçbir faaliyetine müdahale etmediği gözlemlenmiştir (Luthans, 2008:410-411).

Lewin ve arkadaşlarının incelemeleri, sonraki deneysel çalışmalara öncülük ettiği ve lider davranışlarını ilk defa “bilimsel olarak sınıflandırmasından” dolayı önemlidir (Akt. Luthans, 1995:47).

Sosyal psikolojinin önde gelen araştırmacılarından Kurt Lewin ve arkadaşları, “otoriter”, “demokratik”, ve “müdahalesiz” olmak üzere üç liderlik davranışı üzerinde yoğunlaşmışlardır. Araştırma 10 yaş çocuklarıyla gerçekleştirilmiştir. Üç gruba ayrılan çocuklarla liderler, çeşitli okul sonrası faaliyetlere (kağıttan oyuncaklar yapma, resim, grup oyunları, müzik, vb.) katılmışlardır (Alganer, 2002:6).

Araştırma sonuçlarında, otoriter liderin yönettiği gruplarda iş miktarının, demokratik gruplarda ise niteliğin yüksek olduğu görülmüş, serbestlik tanıyan liderin yönettiği gruplarda ise ne nitelik ne de verim açısından etkin sonuçlar olmadığı saptanmıştır (Tekarslan, 2000:124). Iowa Üniversitesi çalışmaları, özellikle bilimsel metotlar kullanılarak yapılan ilk liderlik çalışmaları olması açısından oldukça değerli bulgular kazandırmıştır. Daha da önemlisi, farklı liderlik tarzlarının uygulandığı benzer grupların kompleks ve birbirinden farklı tepkiler ortaya koyduğunu göstermiştir. (Luthans, 2008:412). Bu araştırmanın önemi şu olmuştur: Birincisi, çeşitli liderlik davranışları, yapısal özelliklerden bağımsız olarak benimsenebilir (yani, demokratik bir davranış sergilemek yapının değil, öğrenmenin bir ürünüdür) ve liderle grubun üretimini ve ilişkisini etkileyebilir. İkincisi liderlik davranış biçimleri, en azından bu çalışmada gözlemlendiği gibi, grubun üyelerini ve grubun yapacağı işi dikkate alan iki boyutta düşünülebilir. Lewin'in araştırmasında otoriter biçim, grup faaliyetlerinin nasıl yapılacağı konusunda kurallar getirmiş ve demokratik gruba oranla daha fazla iş üretmiştir. Diğer yandan grup üyelerinin düşüncelerine duyarlık gösteren demokratik liderlik, daha az iş üretmesine rağmen, işin kalitesinin ve üyelerin tatminin yüksek olmasını sağlamıştır (Alganer, 2002:7).

Kurt Lewin'in bu klasik araştırmasından sonra davranış kuramcıları liderlik alanına yeni bir ivme kazandırarak liderlikte ne tür davranış biçimlerinin önemli olduğu sorusuna yoğun bir şekilde eğilmişlerdir (Alganer, 2002:7).

Ohio Üniversitesi Liderlik Çalışmaları: Ohio Üniversitesi'ne bağlı olarak çalışan İşletme Araştırmaları Bölümü (Bureau of Business Research) tarafından 1945 yılında başlatılan ve Ralph Stodgill başkanlığında yürütülen lider davranışlarını belirlemek üzere yapılan araştırmalar 1950'li yılların başına kadar sürmüştür. Sosyoloji, psikoloji ve ekonomi gibi farklı disiplinlerden gelen çeşitli araştırmacıların oluşturduğu araştırma ekibi, farklı durum ve gruplar kapsamında görülebilecek lider davranışını ortaya koymak üzere geliştirdikleri "Lider Davranışını Tanımlama Anketi (Leader Behavior Description Questionnaire)"ni kullanarak gerek askeri alanda gerekse sivil kurumlarda çalışan yöneticiler üzerinde çalışmalarını yürütmüşlerdir(Artan, 1999:192).

Liderliği davranışsal açıdan inceleyen Ohio State üniversitesinin çalışmaları ikinci dünya savaşından hemen sonra başlamış, liderlerde görülen belli davranış kalıplarının ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. Araştırmalar sonucunda 1800'e yakın lider davranış biçimi ortaya çıkarılmıştır (Stogdill, 1974:7). Bu davranış biçimleri anket haline dönüştürülerek "Liderlik Davranışı Tanımlama Anketi (Leadership Behavior Description Questionnaire (LBDQ))" oluşturulmuştur (Brestrich, 2000:54). Yapılan analizler sonucu 150 lider davranışı belirlenmiştir.

Bu anketin orijinalini Hemphill ve Alvin Coons geliştirmiştir. LBDQ anketi daha sonra Halpin ve Winer tarafından yeniden düzenlenmiştir. Psikoloji, sosyoloji, ekonomi alanlarından oluşturulan araştırmacı grubu, hava kuvvetlerindeki komutanlar, deniz kuvvetlerindeki sivil yöneticiler, üretim hattındaki yöneticiler, bölge kooperatifi yöneticileri, üniversite yöneticileri, orta öğrenimdeki öğretmen ve okul yöneticileri, çeşitli öğrenci ve toplumsal grupların liderleri üzerinde yapılan araştırmalar, liderin zamanını bireysel ve kişiler arası ilişkilerde ne biçimde kullandığı, sorumluluk ve otorite düzeyi (neler yaptığı) konuları üzerinde yoğunlaştırmıştır. İzleyici durumundaki kişilere liderin davranış biçimleriyle ilgili sorular yöneltmiş ve bulguların değerlendirilmesi sonucunda lider davranışlarının temelde iki ayrı boyutta toplandığı görülmüştür (Şimşek, 1999:178).

Bunlar bireyi önemseme (consideration) ve işi dikkate alma (initiating structure) olarak sıralanabilir. Bireyi önemseme boyutu, liderin, grubun ihtiyaç ve isteklerini ön plana alma, onlara saygı gösterme, arkadaşça davranma ve karşılıklı güveni içermektedir. Bu faktör kapsamında liderin göz ardı edemeyeceği temel hususlar; birlikte çalıştığı astlarının sorunlarıyla ilgilenmek, onların tekliflerini dikkate almak ve onların haklarını savunmak olarak belirtilebilir. İş dikkate alma boyutu ise, daha çok grubun çıktısını maksimize etmek üzere yapılması gerekenlerin planlanması, organize edilmesi ve koordine edilmesini

kapsamaktadır. Bireyi önemseyen bir bakış açısına sahip bir liderin gösterdiği davranış veya eğilim, özellikle yapılan işin başarıya ulaşması amacından kaynaklanmakta olup, bu sonuca yöneliktir (Zel, 2002:126).

Ohio Üniversitesinde yapılan kapsamlı çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir(Artan, 1999:193).

- “bireyi önemseme (consideration)” ve “iş dikkate alma (initiating structure)”, lider davranışının iki önemli boyutudur,
- Liderin etkinliği her iki boyutta da yüksek performans göstermesi sonucunda artacaktır,
- Üstler ve astlar, lider davranışının boyutlarını etkinlik açısından birbirinin tersi olarak algılar,
- Üstler, işe yönelik olmanın önemini vurgularken, çalışanlar bireyi önemseme boyutunun daha önemli olduğunu vurgularlar. Bu yüzden liderler bir ölçüde rol çatışması yaşarlar ve
- Birey önemseme boyutunu dikkate alan liderlerin bulunduğu örgütlerde, personel devir hızı ve devamsızlık azalmakta; işi dikkate alma boyutuna önem veren liderlerin çalıştığı örgütlerde ise, kısa dönemlerde yüksek performans sağlanmaktadır.

Ohio Üniversitesi çalışmalarının liderlik çalışmalarına katkıları oldukça büyüktür. Liderliğin değerlendirilmesinde hem insan hem de görev boyutunun önemli olduğunu ortaya koyan ilk çalışmalardan biri olarak kabul edilmektedir. Konuyu bu şekilde iki boyutlu bir bakış açısı ele almak, özellikle insan ilişkileri yaklaşımındaki insan boyutunun önemini ortaya koyma ile diğer yandan bilimsel yönetim yaklaşımında vurgu yapılan işin önemi arasındaki bağı kuvvetlendirmiştir(Luthans, 2008:412-413).

Her iki boyut birbirinden bağımsız olarak ele alındığında Tablo 2.3.’de gösterilen dört farklı liderlik tarzı ortaya çıkmaktadır (Bedelan, 1989: 430).

Tablo 3.Ohio Üniversitesi Liderlik Araştırmaları Sonucunda Elde Edilen Dört Liderlik Tarzı

B İ R E Y E İ L G İ	Yoğun İlgi	Yoğun İlgi
	Düşük Yapıyı Harekete Geçirme -1-	Yüksek Yapıyı Harekete Geçirme -2-
	Az İlgi	Az İlgi
	Düşük Yapıyı Harekete Geçirme -3-	Yüksek Yapıyı Harekete Geçirme -4-
YAPIYI HAREKETE GEÇİRME		

Tablo 3’de, dört ayrı lider davranışı teorik olarak ifade edilmektedir. Bu örneğe göre ikinci bölmedeki lider hem grubun başarmaya çalıştığı işe hem de grup üyelerine birey olarak önem veren bir davranış gösterirken; dördüncü bölmedeki lider, grup üyelerinin ihtiyaçlarına önem vermeyen fakat grubun amaçladığı işe fazla ağırlık veren bir davranış göstermektedir (Bedelan, 1989:430).

Michigan Üniversitesi Çalışmaları: Michigan Üniversitesindeki çalışmalar, Ohio Üniversitesi liderlik çalışmaları ile hemen hemen aynı zamanlarda (1940’lı yılların sonu), liderin davranışsal özelliklerini araştırmaya yöneltmiştir (Çelik, 2007:13).Michigan Üniversitesindeki Survey Araştırma Merkezinde görev yapan bir grup araştırmacı R. Likert öncülüğünde liderlik üzerine çalışmalar yapmıştır. Yapılan bu çalışmalar ile liderlik konusuna farklı bir bakış açısı getirilmeye çalışılarak, etkin ve etkin olmayan lider davranışlarının neler olabileceği incelenmiştir. Verimlilik, iş tatmini, personel devir hızı, devamsızlık, şikayetler, maliyet ve motivasyon gibi kriterler kullanılarak, grup üyelerinin tatminine ve verimliliğine katkıda bulunan faktörler araştırılmak üzere çalışmalar Prudential Insurance Company’de görev yapan 12 yüksek – 12 düşük performans gösteren gruplar üzerinde yürütülmüştür. Sonuç olarak çalışan odaklı lider (employee-centered supervisor) ve iş odaklı lider (job-centered supervisor) olmak üzere iki farklı lider davranışı tespit edilmiştir(Zel, 2001:128).

Bu araştırma sonucuna göre işe yönelik lider; iş ve görevin teknik tarafının üzerinde yoğunlaşır, çalışanların önceden tespit edilen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadığını denetler, cezalandırma ve resmi yetkisini çok fazla kullanır (Brestrich, 2000:55). İşgörene/çalışana yönelik lider; kişiler arası ilişkilere önem verir, çalışanların bireysel ihtiyaçlarıyla ilgilenir, bireysel farklılıklara önem verir, yetki devrini esas kılar (Kılıç, 2003:79).

Yüksek ve düşük verimliliğe sahip gruplar üzerine odaklanan bu çalışmalar sonucunda, yüksek verimliliğe sahip birimlerdeki liderlerin üstleri tarafından yakından değil, uzaktan denetlendikleri ve kendilerinin de astlarını aynı biçimde uzaktan yönettikleri, yürütme işlerine daha çok zaman ayırdıkları ve üretime dönük değil daha çok çalışanlara dönük oldukları görülmüştür (Tekarslan, 2000:126).

Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir(Artan, 1999:194):

- Etkin liderler, astlarıyla yapıcı ilişkiler içindedir. Astlarını destekler ve astlarının

kendilerine olan güvenini artıracak yönde davranışlar geliştirir,

- Etkin liderler, grup üyeleriyle kişisel olarak ilgilenmektense, grup yönetimi ve karar verme tekniklerini benimserler,

- Yüksek performans hedefleri benimserler.

Michigan Üniversitesi liderlik çalışmaları, temel olarak etkin ve etkin olmayan liderlik davranışlarını açıklamaya çalışmıştır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için büyük ölçüde uygulamalı araştırmalara yönelmiştir. Böylelikle, yapılan çalışmalar sonucunda belirlenen faktörlerin liderlik davranışlarını açıklamaya yeterli olduğu, dolayısıyla liderlik sürecinin açıklanabileceğini varsaymışlardır. Diğer taraftan, yapılan bu çalışmalarla ilgili olarak, kullanılan kavramların basitleştirildiği ve genellemelere gidildiği noktasından, kullanılan metodolojinin geçerliliğine kadar değişen bazı eleştiriler yapılmıştır (Zel, 2002:130).

Liderlik Doğrusu Teorisi: Robert Tannenbaum ve Warren H. Schmidt bir yöneticinin liderlik stilini seçmesinde etkili olduklarına inandıkları değişik faktörleri tanımlayan ilk kuramcılardandır. Liderlik tarzlarını liderlik davranışlarının özelliğini gösteren bir doğru üzerinde açıklamışlardır. Liderliğin iki uç noktası olarak “otokratik liderlik” ve “demokratik liderlik” olduğunun kabul etmektedirler. Bu iki uç arasında yetki kavramı üzerine kurulu yedi ayrı lider davranış biçimi yerleştirilmiştir. Liderlik davranışı, liderin kullandığı yetki miktarı ve asta verilen yetkinin derecesi ile meydana gelmektedir (Robbins, 1996:247). Otoriterliği ifade eden kısmı patron davranışlarına ağırlık vermekte, demokratikliği ifade eden kısmı ise astların davranışlarını ön plana çıkarmaktadır.

Lider davranışı özet olarak aşağıdaki biçimde özetlenebilir (Eren, 2001:435):

1. Durum: Yönetici kararını verir ve duyurur.
2. Durum: Yönetici karar verir ve astlara benimsetmeye çalışır.
3. Durum: Yönetici fikirlerini açıklar. Astlarına soru sorma imkanı verir ve bunları cevaplar.
4. Durum: Yönetici geçici bir karar verir, astlarına değiştirme hakkı tanır.
5. Durum: Yönetici sorunu bildirir, astlarının önerilerini alır ve kararını verir.
6. Durum: Yönetici konunun sınırlarını belirler ve grubun öneriler geliştirmesine ve karar vermesine imkân tanır.
7. Durum: Yönetici sorunun sınırlarını belirler ve bu çerçevede içinde astlarına alanları ile ilgili istedikleri kararları alıp uygulama izni verir.

Yetkiyi kullanma konusunda astları ile geliştirmiş olduğu davranış türü liderin başarısını belirleyen bir diğeri etmen olmaktadır. Bu davranış belirleyen faktörler, liderin yönetim felsefesi, astların kişiliğı ve alanlarında uzman olmaları, yönetimin icra edildiğı ortam koşullarıdır. Ortam koşullarının çok değışken ve yöneticinin derhal karar almasını gerektiren komite çalışmasının gerektirdiğı zaman kayıplarına izin vermeyecek türde olması, yetkinin daha çok liderde toplanmasına neden olmaktadır (Eren, 2001:435).

Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzları Matrisi: Davranışsal liderlik yaklaşımları içinde en çok bilinen ve özellikle örgüt geliştirme çalışmalarında kullanılan, R. Blake ve J. Mouton tarafından geliştirilmiş yönetim tarzları matrisidir (managerial grid). Bu model 1947 yılında Ohio Devlet Üniversitesi ile hemen hemen aynı zamanda geliştirilmiş olup "yönetimsel eğilim programı"nın bir grid şebekesine adapte edilmesi ile elde edilmiştir (Zel, 2002:132). Bu kuram aslında Ohio State Üniversitesi'nin lider davranışının boyutları olarak geliştirdiğı göreve ağırlık verme yada kişiyi dikkate alma boyutlarıyla olduğu kadar, Michigan Üniversitesi'nin işgörene yönelik veya üretime yönelik lider davranış boyutlarıyla da büyük benzerlik göstermektedir (Çelik, 2007:14).

Blake ve Monton liderlik çeşitlerinin iki boyutlu bir matris üzerinde gösterilebileceğini belirtmişlerdir. Matrisin boyutları üretime dönüklük (üretime yönelik olma) ve insana dönüklük (kişiler arası ilişkilere yönelik olma) şeklindedir (Eren, 2007:416; Schermerhorn ve diğ., 1998:212). Bunu grafiksel şekilde belirleyip yönetici tiplerini bir ızgara şeklinde belirtmişlerdir (Brestrich, 2000:55). Yönetim matrisi her eksen boyunca dokuz olası pozisyona sahiptir. Bu matrise göre seksen bir çeşit liderlik davranış ortaya çıkmaktadır. Montan ve Blake bu ızgarada liderin tutum ve davranışlarının üretime ve insana dönük olmasına bağılı olarak beş farklı liderlik tarzı geliştirmişlerdir (Tablo 2.4.) (Tucker ve diğ., 2002:228).

Tablo 4.Blake ve Mouton’nun Yönetim Kafesi

B İ R E Y E İ L G İ	1,9 kulüp lideri						9,9 Ekip lideri		
	Lider düşüncelidir, astları ile rahat ve arkadaşça ilişkiler yaratmaya büyük önem verir. Buna karşılık üretime, göreve ilgisi en alt seviyededir.						Hem göreve hem de insana en fazla önem veren liderlik biçimidir. Lider ortak örgüt amacı etrafında sosyal ilişkileri maksimum düzeyde tutarken		
				5.5 örgüt lideri					
				Lider hem işe hem de insana önem vermektedir. Yapılacak işin miktarı ile çalışanların moralini dengede tutmaya çalışarak uzlaştırıcıdır.					
	1,1Etkili Olmayan Lider						9,1Görev Lideri		
	Örgütte kalmak için gerekli işin yerine getirilmesi için en az seviyede çaba harcamaktadır.						Lider astlarını bir makine gibi görür, insan ilişkileriyle ilgisi yok denilecek kadar azdır, lider verimliliği sağlarken otoritesini kullanır.		

Yönetim gözeneği kuramına göre en etkili liderlik biçimi 9.9’luk liderlik biçimi olarak görülmektedir. Bu kuramın doğruluğu durumsal yaklaşımlara göre daha kolay belirlenebilir. Ancak Blake ve Mouton 9.9’luk liderlik davranışını adeta statikleştirmiştir. Bu kuramda liderlik, sadece liderin grup içindeki içsel davranışları açısından ele alınmıştır.

Blake ve Mouton, liderlikte çevresel faktörlere önem vermemiş ve grup liderliğinin her ortamda etkili olabileceğini savunmuştur. Oysaki daha sonraki yıllarda ortaya çıkan durumsallık kuramları, her ortamda geçerli olabilecek bir liderlik biçiminin olmadığını ileri sürmektedir. Blake ve Mouton’un kuramı lider davranışının yönelimini açıklaması açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte liderleri izleyenlerin özelliklerini ve durumsal faktörleri dikkate almaması, bu kuramın temel sınırlılığını oluşturmaktadır (Çelik, 2007:16).

Douglas McGregor'un X ve Y Teorileri: Davranışsal liderlik yaklaşımlarından bir diğeri Douglas McGregor tarafından 1957 yılında geliştirilmiş olan X ve Y teorileridir(Kozak, 2008:494). McGregor tarafından tartışmaya açılan bu görüşe göre liderlerin davranışlarını

belirleyen en önemli faktörlerden biri bu kişilerin insan davranışı hakkındaki varsayımlarıdır(Artan, 1999:196). Bu varsayımlar birbirine zıt görüşleri içeren iki grupta toplanabilir ve X ve Y Teorisi olarak adlandırılabilir. Bu görüşe göre X Teorisi, şu varsayımları içermektedir (Williams ve Curtis, 2007:92).

Tablo 5. Teori X ve Y'ye Özgü Varsayımlar

Teori X Varsayımları	
	<i>İnsanlar nitelikleri gereği çalışmayı sevmez, İnsanlar, amaçların gerçekleştirilebilmesi için gereken çabayı göstermek üzere zorlanmalı ve denetlenmelidir, İnsanlar yönlendirilmeyi tercih ederler.</i>
Teori Y Varsayımları	
	<i>İnsanlar çalışmayı doğal bir aktivite olarak görür, İnsanlar adandıkları amaçları gerçekleştirmek üzere kendi kendini yönetme ve denetim yollarını kullanırlar, Uygun koşullar altında sıradan bir kişi sorumluluğu sadece kabul etmeyi değil, aramayı da öğrenir.</i>

Böylece McGregor, kendi zamanına kadar birçok bilinmeyen yönleri olan insan bilmesini çözmüş ve örgütlerde beşeri ilişkilerin önemini açıklıkla ortaya çıkarmış bulunmaktadır. Böylelikle yöneticilikte “beşeri ilişkiler” akımı başlamış oluyordu. Bu kuramın ortaya atılması ve varsayımlarının gücü o kadar etkili olmuştur ki bundan sonra ortaya konan her görüş ve düşünce Y teorisinin ilkelerine değinmeden veya ondan esinlenmeden geliştirilememiştir (Eren, 2001:27).

Buna göre X Teorisi inancındaki yöneticiler daha çok otoriter ve müdahaleci bir davranış gösterirken, Y Teorisinin varsayımlarını benimseyenler daha çok demokratik ve katılımcı bir davranış gösterecektir (Koçel, 2003:475).

Likert'in Sistem-4 Modeli: Davranışsal liderlik yaklaşımları içinde yer alan bir diğer liderlik yaklaşımı ise Likert'in Sistem-4 Modelidir. Likert, Michigan ve Ohio Devlet Üniversitelerindeki çalışmalarının devamı olarak özel sanayi işletmeleri, kamu işletmeleri, sağlık ve eğitim kurumlarında uzun yıllar yürüttüğü çalışmalar sonucunda bu modeli geliştirmiştir. Söz konusu bu modelde, yöneticilerin farklı liderlik tarzları araştırılmıştır (Artan, 1999:197).

Michigan Üniversitesi profesörlerinden Likert ve arkadaşları insan ve sermaye kaynaklarının uygun yönetimi gerekli kılan değerler olduğunu görmüşler ve bu düşünceden hareketle örgütsel değişim programları değiştirmişlerdir. Likert'e göre, sermaye

kaynaklarındaki kayıplar, sigortalama, ödünç alma v.b. gibi yollarla kolayca kapatılabildiği halde, insan kaynaklarında meydana gelen kayıplar kolayca kapatılamazlar. Bu kaynakların sigortası mevcut değildir. Yeni işe alma, eğitime ve geliştirme uzun yıllar alır. O halde, örgütlerin en önemli servetleri insan kaynaklarıdır ve bu kaynakları yönetme en zor ve önemli bir görevdir (Eren, 2001:33).

Likert ve arkadaşlarının geliştirdikleri örgütsel değişim programları, örgütleri X kuramından Y kuramına geçmelerine yardım etmeye, olgun olmayan davranışları olgun davranışlar yönünde özendirmeye ve geliştirmeye, hijyen faktörleri yerine güdüleyici faktörleri doyurmaya yönelmişti. Likert, örgütlerin yürürlükte olan yönetim sistemlerinin 1'den 4'e kadar uzanan bir süreklilik içinde olduğunu açıklamıştır (Eren, 2001:34).

Örgütü birbirini etkileyen sistemler bütünü olarak gören Likert'e göre Sistem-4 modelinde, her grup belirli varsayımları ve davranışları içermek üzere dört farklı geliştirmiştir. Bu dört grup aşağıdaki gibi açıklanabilir(Sapru, 2006:220-221).

Sistem 1 – İstismarcı otokratik (exploitive authoritative):

Yöneticiler otokratik bir davranış sergiler, astlara güven yoktur, astları motive etmek için cezayı kullanır, kararlar üst yönetim tarafından alınır, çalışanlar katılmaz.

Sistem 2 – Yardımsever otokratik (benevolent authoritative):

Yöneticilerin astlarına güveni biraz daha fazladır, ceza sisteminin yanında ödül sistemini de kullanarak çalışanları motive eder, astlarından bir dereceye kadar kararlara katılımını bekler, kontrol yine üst kademededir.

Sistem 3 – Katılımcı (consultative):

Yöneticilerin astlarına tamamen olmasa da büyük ölçüde güveni vardır, astlardan gelen fikir ve çözüm önerileri büyük ölçüde kullanılmaya çalışılır, çalışanları motive edebilmek için bazen ceza sistemini kullanmakla birlikte büyük çoğunlukla ödül sistemini kullanır, genel politikalar üst kademe tarafından belirlenir, diğer düzeylerde danışmanlık düzeyinde destek verilerek çalışanların kararlara katılımı sağlanır.

Sistem 4 – Demokratik (participative):

Likert'in en etkili olduğunu gördüğü sistem bu modeldir. Her durumda astlara tam güven vardır, astların fikirleri alınır ve kararlara katılımı sağlanır, aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı olmak üzere tam ve açık iletişim vardır, maddi ödüller kullanılır, astlar ile bir grup olarak hareket edilir ve tüm birimlerin kararlara katılması gereklidir.

Bale'in Harvard Üniversitesi Araştırması: Robert Bale'in araştırmasıyla vardığı sonuçlar, liderlik davranışının herhangi bir grup üyesi tarafından ifa edilebileceği noktası üzerinde yoğunlaşmıştır. Ancak, belirli kişiler grupların şekillenmeye başladığı ilk andan itibaren diğer grup üyelerine nazaran daha fazla liderlik davranışında bulunmaktadır. Bale, ayrıntılı bir gözlem tekniği kullanmak suretiyle üniversite öğrencilerinden meydana gelen yeni kurulmuş grupların davranışlarını gözlemlemiş ve liderlik davranışı ile ilgili üç boyutun varlığını belirlemiştir. Bunlar (Zel, 2001:108);

- ✓ Faaliyet seviyesi
- ✓ Görevi başarabilme yeteneği
- ✓ Üyeler tarafından sevilme derecesidir.

Bale'in bulgularına göre, hem en iyi fikirleri ortaya atan, hem de grup tarafından en fazla sevilen üye, lider olabilmektedir. Yani, bireyin gerçekleştirdiği iletişim miktarı liderlikte belirleyici bir rol oynamaktadır. Bununla ilişkili olarak, grup üyeleri yalnızca konuşmalarının miktarı açısından değil, söylediklerinin türü açısından da farklılaşırlar. Bale, iletişim sürecinin analizini yaparak üç genel boyutta toplam 12 kategori belirlemiştir. Bu üç boyut; duygusal, tepkisel ve bilişsel şeklinde sıralanmaktadır (Zel, 2001:108).

Bale, gruplarda iki liderin aynı anda bulunabileceğini tespit etmiştir. Bunlardan birisi, grup içindeki duygusal (ya da sosyal) özellikler ile ilgilenmekte, grubun rahat ve huzurlu çalışmasını sağlama yönünde çaba göstermektedir. Diğeri ise, işin başarıyla yapılması yönünde çaba sarf etmektedir. Bu noktada, Ohio ve Michigan Üniversitelerindeki araştırmaların bulgularında olduğu gibi, iki eksen üzerinde ortak bulgular olduğu dikkat çekmektedir. “İşe yönelik” ve “insana yönelik” davranışlar tek bir lider tarafından yapılırken, Bale'in araştırmasında iki ayrı lider tarafından davranışsal boyuta dönüştürülmektedir. Bale'in tespitlerinden bir diğeri de şudur; bu iki değişik rol (davranış) bir grup üyesi tarafından benimsenip sergilenemez, ancak iki ayrı grup üyesi tarafından sergilenebilir. Bu iki davranış türü birbirine zıt gibi gözükmemektedir. Birisi, sosyal, duyarlı, anlaşmacı, arabulucu ve katılımcı özellikler taşıırken diğeri, yönlendirici, zamanı etkin kullanan, katı tepkiler verebilen ve üst düzey performans bekleyen türde özellikler taşır (Zel, 2001:109).

2.1.1.3. Durumsallık Kuramı

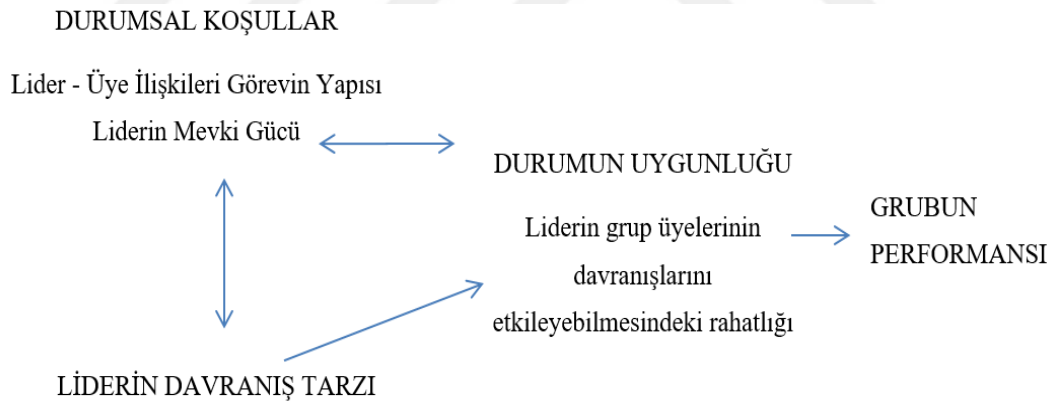
Liderlik kavramını açıklamak ve daha sağlam temeller üzerine oturtmak üzere geliştirilen gerek özellikler yaklaşımının gerekse davranışsal yaklaşım temelindeki çalışmaların yetersiz gelmelerinden dolayı, liderlik konusunda daha gerçekçi bir yaklaşıma olan ihtiyaç araştırmacıların farklı değişkenler üzerinde durmalarına neden olmuştur(Zel, 2002:139). Özellikler ve davranışsal kuramlar birbirinden farklı olmasına rağmen birisi liderin özellikleri hakkında genellemeler yapmaya çalışırken diğeri liderin davranışları konusunda genellemeler yapmaya çalışmıştır. Her iki yaklaşımda da organizasyonların ve çalışanların içinde bulundukları durumsal faktörler göz ardı edilmiştir (Brestrich, 1999:65). Liderin yanında, izleyiciler ve durumsal değişkenler dikkate alınmıştır. Tüm bu değişkenlerin liderliği açıklama da olmazsa olmaz değişkenler olduğu öne sürülmüştür(Black ve Porter 2000:424). Bu bağlamda liderliği, içinde bulunulan şartların etkilediği ve şekillendirdiğini öne süren yaklaşımlar, durumsal liderlik yaklaşımları olarak kabul edilmiştir. Durumsal liderlik yaklaşımlarının oluşmasına katkıları olan araştırmalar, liderliği değişmez bir davranışlar dizisi olarak almak yerine, çeşitli durumlarda farklılaşabilen davranışlar olarak el almışlardır(Artan, 1999:192). Bu yaklaşıma göre liderin etkinliğini belirleyen faktörler, gerçekleştirilmek istenen amacın niteliği, izleyicilerin yetenekleri ve beklentileri, liderliğin olduğu örgütün özellikleri ile liderin ve izleyicilerin geçmiş tecrübeleri olarak sıralanabilir(Gürsel ve Negiş2008:70).

Durumsallık kuramı; tüm durumlar için uygun liderlik biçiminin olmadığı, bir durum için uygun olan liderlik biçiminin farklı durumlarda geçerli olmayacağı varsayımı üzerine kurulur. Bu kurama göre, amacın özelliği, grup üyelerinin yetenekleri ve beklentileri, örgütün özellikleri, liderin ve grup üyelerinin geçmiş deneyimleri lider davranışlarını etkileyen temel değişkenler olarak kabul edilmiştir (Kılıç, 2003:79). Aynı zamanda farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesinin mümkün olmadığını savunmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre her ortamda geçerli olabilecek en etkili bir liderlik biçimi yoktur (Çelik, 2007:17).

Durumsallık yaklaşımı, liderlik olayının olduğu koşullara ağırlık veren teorilerden oluşmaktadır. Bu nedenle, “Koşul-Bağımlılık Yaklaşımı” olarak da adlandırılmaktadır. Durumsallık Yaklaşımı’nın genel varsayımı, değişik koşulların (durumların) değişik liderlik tarzları gerektirdiğidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001:223). Dolayısıyla, liderlik olayını açıklamaya çalışan bir teori, “koşullar” değişkenini de modelin bir parçası yapmak zorundadır. Durumsallık Yaklaşımı, en uygun liderlik davranışının koşullara ve durumlara

göre değişeceğini savunduğu için, yönetimde “tek ve en iyi” yönetim tarzı bulunduğunu ileri süren Davranışsal Yaklaşım’dan farklılaşmaktadır. Bu nedenle, her durumda geçerli olan “tek en iyi” liderlik tarzı söz konusu değildir. Ayrıca, Durumsallık Yaklaşımı, liderlik yeteneklerinin eğitim ve tecrübe yolu ile geliştirilebileceğini kabul etmektedir (Koçel, 2003:598; Higgs, 2003:275).

Fiedler’in Durumsallık Kuramı: Liderlikte durumsallık kuramını ilk kez Fred Fiedler kullanmıştır (Başaran 1992:76). Durumsal liderlik yaklaşımları içinde en önemlisi ve diğer yaklaşımların biçimlenmesine olanak veren, Fiedler ve arkadaşlarınca gerçekleştirilen ancak Fiedler’in kendi adıyla anılan ve bunun yanında yazında bazen “En Az Tercih Edilen Çalışma Arkadaşı (LPC - Least Preferred Coworker)” Modeli olarak da geçen Fiedler’in Durumsal Liderlik Yaklaşımı’dır²²⁰. Fiedler’in yaklaşımına göre, en uygun liderlik davranışı, grubun görev yaptığı bağlamsal koşullar ile liderlerinden bekledikleri davranışsal tarz olmak üzere iki önemli faktörün bir arada sağlanması sonucunda ortaya çıkan ve grup tarafından gösterilen yüksek görev performansı ile sağlanabilir.



Şekil 1. Fiedler'in Durumsallık Modelindeki Değişkenler Arasındaki Etkileşim (Rollinson, 2008:358).

Fiedler geliştirmiş olduğu “En az tercih edilen çalışma arkadaşı, LPC” (Least Preferred Coworker) olarak adlandırılan ölçek ile temelde liderin liderlik biçimini ölçmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu ölçekle liderin görev merkezli mi? yoksa ilişki merkezli mi? olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır (Schermerhorn ve diğ., 2000:291).

Göreve yönelik liderler yönlendirici olup, şartları oluştururlar ve son tarihleri belirlerler. İlişkiye yönelik liderlik ise insanlar üzerinde odaklanarak onların problemleri ile ilgilenirler. Yüksek ve düşük LPC değerli liderleri çeşitli doğal gruplarda inceleyen Fiedler, hangi liderlik özelliğinin hangi ortamlarda daha etkin olduğunu bulmaya çalışmıştır. Bu

araştırmalar sonucunda liderin etkinliği üç önemli değişken arasındaki ilişkilere ve etkileşime göre değişmeler göstermiştir. Bu üç değişken;

- Lider ile grup  yeleri arasındaki ilişkiler,
- İşin yapısı,
- Liderin mevkie dayanan gücü ’d r.

Bu üç değişkenin alacağı değerlere göre, her durumda farklı liderlik davranışları etkili olmaktadır. Bu değişkenler, lider için elverişli veya elverişsiz ortam yaratarak, gösterilmesi gereken liderlik davranışını etkilemektedir (Lussier, 2002:237).

Fiedler, liderin etkinliğinin lider- ye ilişkileri, görevin yapısı ve liderin mevkisinden elde ettiği g   olmak üzere üç tip durumsal değişkene bağlı olduğunu belirlemiştir(Artan, 1999:201-202).

Bunlar; (1) Lider- ye ilişkisi (The leader-member relationship) (2) Görevin yapısal belirginliği (The degree of task structure) ve (3) Konum gücüdür (Position power). Bu üç faktör lider için olumlu ya da olumsuz bir durum oluşturarak, gösterilmesi gereken liderlik davranışını belirler. Bu üç durumsal faktörün alacağı değerlere göre oluşan her durumda değişik bir liderlik davranışı etkili olacağı savunulmaktadır (Lussier, 2002:238). Fiedler’a göre en olumlu durum işin yapısının belirli, lider gücünün yüksek ve lider- ye ilişkisinin olumlu olduğu durumdur ve bu şartlarda ilişki yönelimli (Zel, 2001:121) lider daha etkilidir.

Lider- ye İlişkileri: Lider ile izleyicileri (astları) arasındaki etkileşimin özelliklerini açıklamaktadır. İzleyicileri tarafından beğenilen ve hürmet edilen liderlerle astları arasında oluşan ortam uyumlu ve güven verici ise bu durumda olumlu bir ortamdan söz edilir, aksi bir durumda ise olumsuz bir ortam söz konusudur(Artan, 1999:201-202).

Görevin Yapısı: Yapılacak görevin açık olarak belirlenmiş olması, diğer bir anlatımla adım adım görevin nasıl yapılacağı belirlenmiş olduğu durumlarda, planlı ve önceden belirlenmiş bir ortam söz konusudur ve bu ortam lidere çok daha fazla g   kazandırır. Aksi durumda ise, yapılacak görev ile ilgili planlanmamış bir iş ortamı söz konusu olduğundan, lider karmaşıklık içinde hareket etmektedir(Tekarslan, 200:137). Görevlerin açık seçik olduğu bir işletmede yapılan işlerin kalitesi daha iyi denetlenebilir ve bireyler görevlerin açık olarak belirlenmediği işletmelere nazaran daha başarılı olabilirler. Çok yapısallaştırılmış bir yönetici daha rahat çalışabilir( zalp, 1986:181).

Liderin Mevkisinden Elde Ettiği G  : Liderin  d llendirme, cezalandırma, içine son verme veya teri ettirme gibi durumlarda sahip olduğu yetkilerin derecesini ifade

etmektedir(Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001:169). Belirli bir organizasyon içinde çalışan liderin bu tür yetkileri “fazla” veya “az” olabilir. Yetkilerin fazla olduğu durum liderlik için olumlu bir ortama, az olduğu durum ise olumsuz bir ortama işaret etmektedir(Koçel, 2009:600).

LPC ölçeği yardımıyla liderin işe veya gruba yönelik davranışının analizi yapılmıştır. 18 bölümden oluşan LPC ölçeği ile liderin birlikte çalışmaya olumlu veya olumsuz yönelimi belirlenmeye çalışılmıştır. LPC ölçeğinde bir kavramın iki uç noktası belirlenip, iki uç arası 8 duruma bölünmüştür (Çelik, 2007:23). Bu ölçek temelde, liderin liderlik biçimini ölçmeyi amaçlamaktadır (Erdoğan,1991:341).

Tablo 6.Liderin Durumlarına Göre Davranış Biçimleri

Lider-Üye İlişkileri	İyi				Kötü			
	Görev	Belirli	Belirsiz	Belirli	Belirsiz	Belirli	Belirsiz	Belirli
Konumsal Durumlar	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf
	Uygun				Uygun Değil			

En uygun durum, lider-üye ilişkilerinin iyi olması, görevin iyi yapılandırılması ve liderin konumsal gücünün yüksek olması durumudur. En uygun olmayan durum ise lider-üye ilişkilerinin kötü olması, görevin yapılandırılmaması ve konumsal gücün düşük olması durumudur. Fiedler’in modeli pek çok araştırmaya öncülük etmesine rağmen bunun yanında değişik eleştirilere de neden olmuştur (Schermerhorn ve diğ., 2000:292).

Yol Amaç Kuramı: Durumsallık yaklaşımları içinde en çok bilinen diğer bir yaklaşım ise Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilen Amaç-Yol (Path-Goal Theory) Yaklaşımıdır. Esas itibarıyla motivasyon teorilerinden beklenti teorisinin bir uzantısı olan bu yaklaşımının temel kavramları ve metodolojisi Michigan Üniversitesi’nden Georgopoulos ve arkadaşları tarafından yürütülen liderliğin performans üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalarda incelenmiştir. Ancak, daha güncel anlamda gelişmesi ise House ve Evans sayesinde olmuştur(Lunenburg ve Ornstein, 2008:135).

Yol-Amaç Modelinin temeli motivasyondaki umut (beklenti) (expactancy) modelinin bir uzantısı sayılabilir (Eren, 2001:478).

Bu teori güdülemedeki beklenti kuramına dayanmaktadır. Beklenti teorisine göre; lider grup üyelerini iki konuda motive edebilir. Bunlar (Bedeldan, 1989:438);

- Liderin astların beklentilerini etkileme derecesi (yol)
- Liderin astların “sonuca verdiği değeri” etkileme derecesi (amaç)

Teorinin özü liderin birincil amaç, liderin izleyenleri güdülemesi/motive etmesidir. İstenen örgütsel sonuçlar ancak görevlerin başarılmalarıyla tamamlanır. Sonuçlar amaç, görevler ise araçtır. Uygun görevler başarıldığında amaçlara ulaşılır. Amaçlara ulaşıldığında bireyler için ödüller bunu izler (Karagözoğlu, 2005:66). Bir başka deyişle, yol amaç kuramı, liderin izleyenlerin gösterilen amaca ulaşabilmeleri için onları amaca güdülemesini üçüncü boyut olarak eklemektedir. Bu kuramda liderin izleyicileri, nasıl etkilediği, iş ile ilgili amaçları nasıl algıladığı ve amaca erişme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaktadır (Eren, 2007:364, Çelik, 2007:17).

Kurama göre; her farklı durum farklı tip liderlik tarzını gerektirir. Ayrıca kuramı tamamlayan iki çevresel faktör; astların kişisel özellikleri ve astların içinde bulundukları iş ortamı da alınan sonuçları doğrudan etkilemektedir. Astların, liderin davranışlarını kabul edebilmelerini ve iş tatminini sağlayan üç tip kişisel özelliği vardır: (1) Yetenek, (2) Kontrol, (3) İstekler ve güdüler. İş ortamını belirleyen üç faktörse: (1) Astların görevleri, (2) Örgütün otorite sistemi ve (3) İş grubudur. Dolayısıyla, bu kurama göre, lider her hangi bir davranışta bulunmadan önce hem astlarının kişisel özelliklerini hem de iş ortamının gerektirdiği durumları çok iyi analiz etmeli ve buna göre en uygun davranışı seçmelidir (Ceylan, 1997:318).

Yol-Amaç yaklaşımına göre çıktıları ve ödülleri etkileyen dört farklı lider davranışı bulunmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibi açıklanabilir(Bertocci, 2009:38).

Yönlendirici liderlik (directive leadership): Bu tip lider davranışları, görevlerin programlanmasına, başarılı bir performansa ilişkin standartların belirlenmesine ve görevlerin net bir şekilde ortaya konmasına odaklanmaktadır.

Destekleyici liderlik (supportive leadership): Lider tercih edilen ve hoş bir iş ortamı yaratmak üzere astlarına iyi davranır ve onların ihtiyaçlarına ilgi gösterir.

Başarıya yönelik liderlik (achievement-oriented leadership): Lider astları için yüksek beklentiler belirler, zorlu amaçları gerçekleştirmek üzere onlara güvenir ve başarıya odaklar, arzu edilen davranışlar için onlara model olur.

Katılımcı liderlik (participative leadership): Lider kararların alınmasında astlarından katılım bekler ve nihai karar alınmadan önce astlarının önerileri doğrultusunda hareket etmeye çalışır.

Bu yaklaşım temel olarak, bir liderin yukarıdaki dört farklı liderlik davranışını uygun durumlarda kullandıkları oranda başarılı olacaklarını öne sürmektedir(Torlak, 2008:275). Amaç-Yol yaklaşımını genel olarak değerlendirecek olursak, oldukça mantıksal ve bazı deneysel dayanaklara sahip gerçekçi bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Ancak, yapılan bir çok araştırma sonucunda, bu yaklaşımın orijinal haliyle çok basit olduğunu ve işyerinde yeterince değişkeni dikkate almadığını ortaya koymaktadır. Bu bakımdan, bazı insanlara ve onların güdülenme özelliklerine uygun olup, diğer bazılarına uygun olmadığı belirtilebilir(Eren, 2006:457).

Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı: Durumsal liderlik yaklaşımları içinde yer alan bir diğer liderlik yaklaşımı ise Vroom ve Yetton'un Liderlik (Karar Ağacı) Modeli'dir. Yazarların 1973 yılında öne sürdüğü bu model karmaşık yapısının yanında esas itibariyle, liderin karar alma sürecindeki rolünün üzerinde durmaktadır (Hellriegel ve Slocum, 2009:282). 1973 yılında Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından geliştirilen, sonra Vroom ve Arthur G.Jago tarafından katkıda bulunup yaygınlaştırılan bu model, liderin karar verme süreci üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu modelin üzerinde durduğu belirlenen durumlar için, lider ile astların ortak katılımından veya ilişkisinden ortaya çıkan lider davranışlarıdır(Vroom ve Jago, 1988:66)

Vroom-Yetton Modeli, liderlerin karar verebilecekleri farklı yolları tarif etmekte ve astların bu karar verme işlemine ne derecede katılmaları gerektiğini belirleme konusunda liderlere rehberlik etmektedir(Jennifer ve Gareth, 1996:376). Vroom ve Yetton sorunların çözümüne yönelik durumların birbirinden farklı olduğunu öne sürerek, liderlerin bu farklı durumlar karşısında nasıl hareket edebileceğini ve hangi davranışın en uygun cevap olabileceğini göstermek üzere yapılandırılmış bir model geliştirmişlerdir. Modelin temel unsuru olan karar almada, kararın kalitesi (rasyonelliği) ve astlar tarafından kabul edilebilirliği olmak üzere iki boyut ön plana çıkmaktadır(Newstorm ve Davis, 2002:176). Vroom ve Yetton'a göre, liderin karşılaştığı karar sorunları, bireysel ve grup düzeyinde olmak üzere iki tiptir. Bireysel sorun durumları, çözümlerin astlardan (izleyicilerden) sadece birini etkilediği durumlardır. Birkaç etkileyeni etkileyen sorun durumları ise grup sorunları olarak sınıflandırılmaktadır(Can, 1999:195).

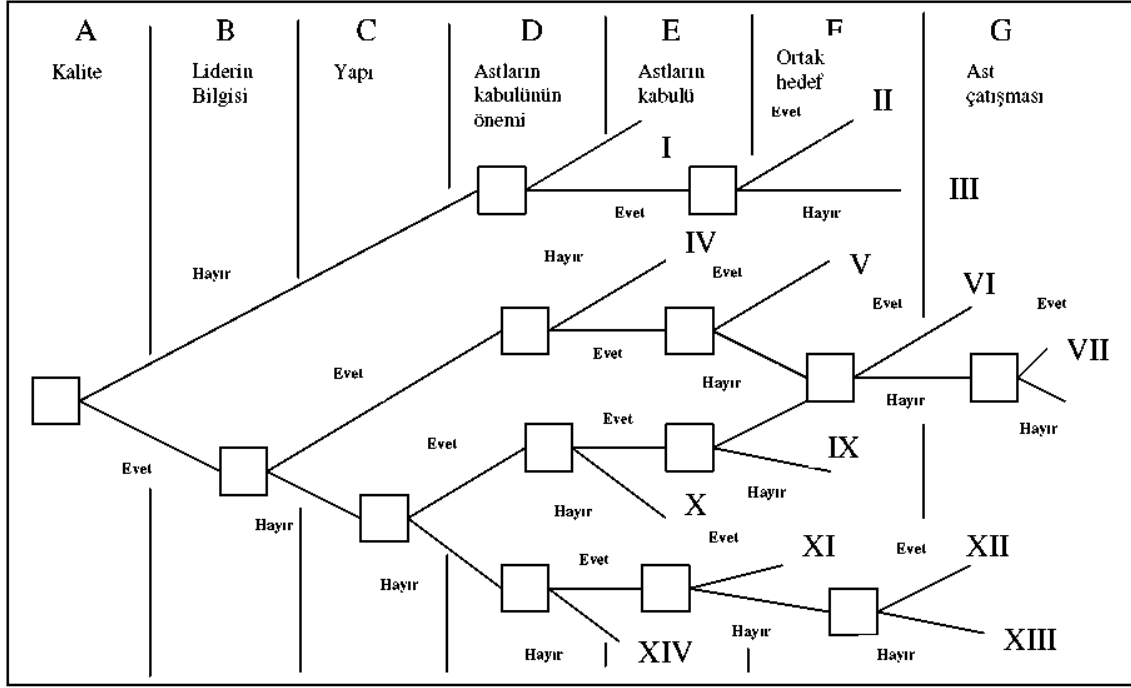
Vroom ve Yetton otokratik liderlikten demokratikliğe doğru beş liderlik biçimi geliştirmiştir. Bu modelde karar verme biçimini belirlemek için izlenmesi gereken bir dizi sıralı kural önerilmektedir. Yöneticinin kabul etmesi ve istemesine bağlı olarak astlar karar verme sürecine katılmaktadırlar. Dolayısıyla bu kuramda “...liderin astlarını karar verme sürecine katma davranışı temel belirleyici olmaktadır” (Çelik, 2007:24).

Liderin farklı durum ve koşullarda başvurabileceği karar verme ve liderlik süreçlerini beş ayrı liderlik biçimleri;

- Otokratik I (AI): Mevcut bilgileri kullanarak lider kendi başına sorunu çözümler,
- Otokratik II (AII): Lider astlarından bilgi toplar ve daha sonra karar alır,
- Danışmacı I (CI): Lider, bireysel olarak her bir asta sorunu açıklar ve karar almadan önce hepsinin fikirlerini alır,
- Danışmacı II (CII): Lider sorunu paylaşmak üzere tüm astlarla bir grup halinde görüşür, onlardan dataları alır ve sonra karar verir,
- Grup II (GII): Lider astlarıyla bir grup halinde toplanır, alternatifler tartışılır ve sorunun çözümüne ilişkin grup kararına göre hareket edilir.

Yukarıda belirtilen beş farklı liderlik tarzından hangisinin kullanılacağı birçok faktöre bağlıdır. Vroom ve Yetton, bu konuda karar verebilmek için yedi soru geliştirmiştir ve bu soruların cevaplarını verdikten sonra nasıl hareket edileceğini bir karar ağacı üzerinde göstermiştir(Artan, 1999:206).

- A. Bir çözümün diğerinden daha rasyonel olması gibi bir kalite gereksinimi var mı?
- B. Lider, yüksek nitelikli karar verebilmek için yeterli bilgilere sahip midir?
- C. Problem iyi yapılandırılmış mı?
- D. Kararın etkili bir biçimde uygulanabilmesi için astlar tarafından benimsenmesi önemli mi?
- E. Eğer kararı lider kendisi verecek olursa, bu kararı astların kabul edecekleri kesin mi?
- F. Astlar, problemin çözümü ile ulaşılacak örgütsel hedefleri paylaşıyor mu?
- G. Tercih edilen çözümler açısından astlar arasında çatışma ihtimali var mı?



Şekil 2. Beş liderlik davranışına yönelik Vroom ve Yetton'un geliştirdiği karar ağacı.

Bu liderlik kuramı, her duruma uygun tek bir liderlik biçiminin olmadığını savunmaktadır. Bununla birlikte otokritik liderlikten demokratik liderliğe doğru geniş bir çerçeve içinde uygun liderlik davranışları oluşmaktadır. “Vroom ve Yetton'un modelinde iki durumsallık değişkeni bulunmaktadır; bunlar, kararın kabulü ve kalitesi ve liderlik biçimidir” (Çelik, 2007:23).

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, 2000:50; Zel, 2001:132). Bununla beraber, bu kuramın odak noktasını kendi kendine bilgidan yararlanma oluşturmaktadır. Yöneticiler duruma uygun olarak etkili yada etkisiz olabilecek bir dizi soru listesi oluşturmaktadır. Ayrıca bir ülkenin kültürel normları, karar verme sürecine etkide bulunabilir. Yöneticinin kabul etmesi ve istemesine bağlı olarak astlar karar verme sürecine katılmaktadır. Dolayısıyla bu kuramda liderin astlarını karar verme sürecine katma davranışı temel belirleyici olmaktadır (Çelik, 2007:25).

Üç Boyutlu Liderlik Kuramı: William J. Reddin'in üç boyutlu lider etkinliği modeli, Ohio çalışmalarının ve Blake ve Mouton'un liderlik modelinin göreve ve ilişkilere dönük

boyutlarını temel almaktadır (Durmuş, 2001:28; Ömürgönülşen ve Sevim, 2005:93). Reddin'in teorisinin dayandığı temel nokta “Yönetmel Etkililik”tir. Etkililiğin, yönetimin temel amacı olduğunu savunan Reddin “3-D” adını verdiği kuramını bu temele oturtmuştur. Reddin'e göre, “Yönetmel Etkililik”, bir yöneticinin pozisyonunun gerektirdiği çıktı gereklerini (işleri) yerine getirme derecesidir (Eren, 2001:479).

Reddin, “Yönetmel Etkililik (Managerial Effectiveness)” adını verdiği kitabında, yöneticinin tek görevinin yaptığı işte başarılı olmak olduğunu ileri sürmektedir. Etkililiği ise, yöneticinin görevinin gerektirdiği işlerin başarıma derecesi olarak açıklamaktadır. Yönetmel etkililiğin anlaşılması için “görünüşte etkililik” ve “kişisel etkililik” kavramları arasındaki farkların açıklanması gerekir (Zel, 2001:125).

Reddin'e göre herhangi bir yaklaşım her zaman için bir diğlerinden daha etkili değildir. Temel yaklaşımlardan herhangi biri, uygulandığı duruma bağılı olarak fazla ya da az etkili olabilir. Her bir yaklaşım için uygulamaya uygun ve uygun olmayan durumlar mevcuttur. Yönetim yaklaşımının etkililik derecesi davranıştan değil içinde bulunulan durumun şartlarından doğmaktadır. Bir yönetici her hal ve şartta etkili olmak istiyorsa, Reddin'in tavsiyesi, “yaklaşım esnekliği” becerisine sahip olmasıdır. Yaklaşım esnekliği, her durumda o belirli durumun etkililik için gerektirdiği yönetim tarzını uygulamaktır (Alganer, 2002:26).

Etkili yönetim için yaklaşım esnekliğinden başka, “durum duyarlılığı” da gerekmektedir. Durum duyarlılığı, içinde bulunulan durumu kavrama yeteneğinden ibarettir. Etkili yönetim için ayrıca içinde bulunulan durumu gerektiğinde değiştirebilme yeteneği olan durum yönetimi becerisi de önemli bir etkidir. Reddin'e göre bu özelliklerin hepsinin bir arada bulunması durumuna genelde sadece “tecrübe”de denilmektedir (Zel, 2001:129).

Hersey ve Blanchard'ın Durumsal Liderlik Kuramı: Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından “Liderlik Çalışmaları Merkezi (Center For Leadership Studies)”nde geliştirilen Durumsal Liderlik (Situational Leadership) teorisi, Ohio Üniversitesi Liderlik teorisi ile Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik teorisinin birleştirilmiş ancak geliştirilmiş biçimidir (Zel, 2001:125).

Geçerliliği ile ilgili olarak fazla araştırma yapılmamasına rağmen pratikte oldukça kabul görmüş olan bu yaklaşımın en önemli özelliği görev ve ilişki davranışı olarak ele alınan liderlik tarzlarının, astların “olgunluk” derecesine bağılı olarak incelenmesidir (Tekarslan, 2000:150). Lider, kendini izleyenlerin olgunluk düzeyine göre liderlik biçimini tayin

etmektedir. Buna göre izleyenlerin olgunluk düzeyini dört çeşide ayırmak mümkündür(Zel, 2001:151).

Durumsal liderlik kuramı, etkili liderlik davranışlarıyla grubun olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmaktadır. Bu kuramın temel varsayımının lider etkinliğinin lider davranışıyla grup yada bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayanmasıdır (Çelik, 2007:28; Kılıç, 2003:87). Hersey ve Blanchard'ın ele aldığı olgunluk değişkeni, kişilerin yetkinlik ve isteklerinin birleşimidir. Yetkinliği kişinin sahip olduğu teknik bilgi, tecrübe ve becerilerinin toplamı olarak, iş açısından olgunluk şeklinde ifade ederlerken; kişinin bir işi başarmak için sahip olduğu güven, bağlılık ve motivasyonun bütünü olarak psikolojik olgunluk şeklinde ifade etmişlerdir(Artan, 1999:207). Bu yaklaşımın ana öğeleri, “görev yönelimli davranışlar” ve “ilişki yönelimli davranışlar” olmak üzere iki türdür. Astların olgunluğu; yüksek fakat ulaşılabilir hedefler belirleyebilme kapasitesi, sorumluluk alma isteği ve konuyla ilgili sahip olduğu eğitim ve tecrübenin miktarı olarak tanımlanabilir. Ayrıca, olgunluğun özellikli bir görevle bağlantılı olarak incelenmesi gerekir. Bir kişi belli bir işte hayli “olgun” olsa da, başka bir işte o kadar olgun olmayabilir (Yukl, 1989:105).

Kuram, Blanchard tarafından yeniden gözden geçirilerek, geliştirilmiştir. 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).

2.1.1.4. Yeni Liderlik Kuramları

İçinde bulunduğumuz bu çağda, örgütler etkinliklerini arttırmak amacıyla yeni yönetim anlayışlarına yönelmişlerdir. Sanayi sonrası toplumla ilişkili olan, Postmodern toplum, ileri teknoloji bilimsel bilgi, enformasyon ve teknolojideki gelişmeler sonucu hızlı değişim toplumu olmuştur. Bu nedenle teknoloji ve bilgi toplumsal örgütlenmenin temelini oluşturmuştur(Sezer, 1993:34). Post modern çağın gereklerine uygun olarak, örgütlerin etkinliklerini arttırmak amacıyla pek çok yeni yaklaşım ortaya atılmıştır. Bu yaklaşımların

ortaya çıkmasında kuşkusuz değişen koşulların katkısı olduğu gibi, değişen insan anlayışının da katkısı olmuştur(Çağlar, 2004: 97). 1900'lerden 1980'lere uzanan birbirlerini tamamlayıcı nitelikteki araştırmaların çizdikleri çerçeve her ne kadar liderlikle ilgili birçok konuya açıklık getirse de, çevresel ve örgütsel değişimlere bağlı olarak değişen liderlik kavramı, liderler ve çalışanların paylaşılan bir amacı elde etmek için karşılıklı etkileşimlerini bir süreç olarak tanımlamaya yönelik değişmiştir (Celep, 2004:23). 1978 yılından itibaren yönetim ve liderlik yazınında klasik ve geleneksel lider davranış biçimleri yanında, farklı araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalarda yeni bir ayırımın yapılmasının zorunlu olduğuna işaret edilmiştir(Eren, 2006:460). Söz konusu bu araştırmacılar ilk olarak James M. Burns tarafından 1978 yılında geliştirilen ve Bernard Bass (1985)'ın çalışmaları ile de yaygınlaşan dönüştürücü ve etkileşimci liderlik tarzları, liderlik kavramına farklı bir bakış açısı kazandırmıştır(Brown ve Keeping, 2005:246).

Burns 'liderlik' adlı kitabında siyasi liderleri tanımlamak için 'dönüşümsel' ve 'etkileşimsel' liderlik kavramlarını kullanmıştır. Bass (1985) bu çalışmayı geliştirerek örgütsel ölçekte kullanılabilecek hale getirmiştir. Burns dönüştürücü ve etkileşimci lideri zıt kutuplar olarak ele almış ve bir liderin bu özelliklerden herhangi birini taşıyabileceği üzerinde durmuştur. Bass ise bir liderin hem dönüştürücü hem de etkileşimci olabileceği fikrine yoğunlaşmıştır (Mimir, 2008: 7). Diğer taraftan, literatür incelendiğinde bazı yazarların dönüştürücü liderlik ile karizmatik liderliği ayırdığını bazıların ise dönüştürücü liderliğin karizmatik liderliği kapsadığı görüşünde oldukları söylenebilir (Erçetin, 1998: 56-58).

McGregor Burns, politik liderlik konusunda Weber'in ekonomik ve ekonomik olmayan otorite kaynağından ve Herbert A.Simon'un yönetsel öğretilerinden yola çıkarak dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik ayırımına gitmiştir. Etkileşimci lider; geleneksel, yönetsel, işgördürücü, işlemci, işlemsel, sürdürümcü, durumsal liderlik adı altında ifade edilmiş ve bu liderlik tipinin yeni gelişen sosyal ve ekonomik şartlarda başarılı olamaması üzerine dönüşümcü liderlik kuramı ortaya atılmıştır. Bu konudaki ilk çalışmalarında dönüşümcü liderliği etkileşimci liderlikten ayırt edici özellikleri tespit etmeye yönelik olarak başlamıştır(Allix, 2000:10).

Etkileşimci ve dönüşümsel liderlik modelleri arasındaki ilk karşılaştırılma Weber, (1947)'in karizmatik liderlik üzerindeki etkileyici çalışmasına dayanarak James MC Gregor Burns tarafından yapılmıştır. Burns karizma teriminin anlamını yitirdiğine inandığı için, dönüşümsel liderleri takipçilerini adalet ve eşitlik gibi yüksek moral ve güdüleme düzeylerine erişmede birbirlerine esin kaynağı olan kişiler olarak betimlemiştir (Burns,

1978: 20). Buna karşın etkileşimci liderleri ise, lider takipçilerinin rol ve görev gereksinimlerini netleştirerek örgütsel amaçlara ulaşmada bireysel katkıda bulunan kişileri yönlendirir yada motive eder diye açıklamıştır (Burns, 1978:19).

Burns etkileşimci liderlik ile dönüşümcü liderliği ayrı kutuplara gömmüş ve bir kişinin iki liderlik tipini birden gösteremeyeceğini, bu iki liderlik tipinin birbirine zıt iki uçta yer aldığını ifade etmiştir. Bass, Burns'ün aksine, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik kavramlarını bir sayı doğrusunun iki ayrı ucunda birbirlerinin karşısı iki kavram olarak düşünmemiş, bunun yerine her birini bütünün bir parçası olarak ele almıştır. Bass'a göre lider, hem etkileşimci liderlik hemde dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterebilir. Zaten daha sonra yapılan birçok araştırma da bunu doğrular nitelikte çıkmış ve dönüşümcü liderlerin çoğunun güçlü bir etkileşimci lider oldukları saptanmıştır.

2.1.1.4.1. Etkileşimci Liderlik (Transactional Leadership)

Burns, etkileşimsel liderliği, “lider ile izleyicisi arasında bulunan alışveriş ilişkisi” olarak tanımlamıştır (Başol, 2005: 33). Burns'un ortaya koyduklarından yola çıkan Bass ise, etkileşimci liderliği, lider ile astları arasındaki amaç-ödül ilişkisine dayanan bir alışveriş süreci olarak ele almıştır. Takipçiler liderin ortaya koyduğu amaçlar doğrultusunda hareket ettikleri taktirde prestij, ücret, terfi gibi birtakım kazançlar sağlayacaklarını belirtmiştir (Bass, 1985:10). Kuram Fieldler'in durumsal yaklaşımının, House ve Dessler'in yol-amaç kuramının ve Yukl'in liderlikte çelişki kuramının bir sentezlemesi olarak ortaya çıkmıştır. Bu ilk kuramlarda ayrışik biçimde ele alınan lider, takipçi ve durum, çok boyutlu liderlik yaklaşımında bütünsel bir yapıyla ele alınmıştır.

Etkileşimci liderlik yaklaşımında, liderler astlarını ödül ile motive ederken, tehdit ve ikaz gibi tedbirlerle disiplin altında tutmaktadır. Bu yaklaşımda, liderin davranışı başlangıçtaki ulaşmak istenen sonuçlara ne derecede ulaşıldığına göre değişir. Hedeflere doğru varan izleyiciler ödüllendirilirken hedefe varamama durumunda da bir takım yaptırımlara tabi tutulurlar (Karasu, 2009: 22).

Etkileşimci ya da transaksyonel liderler, çalışanların geçmişten süregelen faaliyetlerini daha etkin ve verimli kılmak veya iyileştirmek sureti ile iş yapma ve yaptırma yolunu seçmektedirler. Bu yaklaşımı benimseyen liderler, yetkilerini çalışanları ödüllendirmeyi, daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanırlar. Çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönleri ile çok az ilgilenirler (Eren, 2001: 457). Aynı zamanda, ceza ile

düzeltilici hareketlerden kurtulmaları ile takipçilerin başarıyla bitirdikleri görevler sonucunda liderden elde ettikleri övgü ve ödül kazanımı şeklinde yapılan liderlik biçimidir (Howell ve Avolio, 1993:894). Lider, astlara bu görevleri yerine getirmeleri karşılığında, onların beklentilerini tatmin edecek ücretler teklif eder. Bu alışverişin konusu ekonomik, politik veya psikolojik olabilir ve her iki taraf birbirine karşı bağımlıdır. Her iki taraf da ilişkinin değerini anlamakta ve bu ilişkinin söz verilen etkileşimlere dayalı olduğunu bilmektedir (Bass, 1985:19). Lider performansı iyi olanlar için daha yüksek ödeme, saygınlık, itibar gibi gereksinimleri karşılarken, performansı düşük olanlar ise cezalandırılır (Bass, 1990-b:21; Bass ve Steidlmeier, 1999:183).

Lider izleyenlere yol gösteren, onları motive eden, örgütün amaçlarını, rolleri ve görevleri açıkça ortaya koyan bir roledir (Bateman, 2002:471). Lider, rolü ve görevi tanımlar, işin yapılması için astına yeterli güveni verir. Etkileşimci liderler, eğer astlarından istenilen yapılsa, astların ihtiyaçlarının nasıl tatmin edileceğini gösterirler. Eğer takipçi amaca ulaşırsa, lider işi tamamladığı için, astına pozitif bir geri bildirim ve ödüller verir. Eğer amaca ulaşamazsa lider yaptırımlar kullanır (Champoux, 1996:335).

Etkileşimci lider takipçilerinin gerekli çabayı göstermeleri için onlarda kendilerine güven duygusu uyandırmalıdır. Güven duygusu belirsizliklerin ortadan kaldırılmasıyla oluşturulur. Takipçilerden ulaşmaları istenilen hedef için neler yapmaları gerektiği ve beklenen rollerin neler olduğunun açıklanmasıyla belirsizlik ortamı giderilmiş olur. Lider ihtiyaçların farkında olmalı ve takipçilerin istenilen çabayı göstermeleri halinde ihtiyaçların nasıl tatmin edileceğini belirtmelidir. Bu sayede takipçiler bir seviyeye kadar hedefe yönlendirilmiş olur (Bass, 1985:12).

Etkileşimsel lider mevcut hedefleri iletmeye çalışır. Lider, takipçileriyle ilişkilerini biçimlendirerek, takipçilerini geliştirmeye ve hedefin etrafında tutmaya gayret gösterir. Lider takipçilerine beklenti değil sorumluluk duygusunu da benimsetmek durumundadır. Sorumluluk duygusunu benimseyen izleyenler kendilerini geliştirirse iş başarımını arttırabilir. Liderin izleyicilerine benimsettiği beklentiler de kurum ve sektöre uygun olmalıdır (Çakmakyan, 2009: 21). Etkileşimsel liderler, mevcut durumda değişimler meydana gelirse bir şeyler ortaya koymaya çalışan liderlik modelini sergiler. Sonuçların oluşturacağı anlamları düşünerek yapılan uyarlamalar sonuçlara yönelik olabilmektedir (Erdal, 2007: 40-41).

Etkileşimci liderlik anlayışında, liderin etkililiği izleyicilerinin değişen ihtiyaçlarını hangi ölçüde karşılayabildiğine bağlıdır. Etkileşimci liderlik anlayışında ast ile üst arasındaki

karşılıklı bağımlılık, düşük veya yüksek düzeyde etkileşim olarak tanımlanan kavramlar ile sağlanmaktadır. 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. Etkileşimci liderlikte şekle ilişkin değerler olarak söz ettiği saygı, güven gibi moral değerler mevcuttur (Kirby ve diğ., 1992:307). Bu arada etkileşimci 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).

Bu liderlik stili, geleneksel yönetimin fonksiyonlarını da taşımaktadır (Yukl, 1999:285). 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 çalışanlar 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).

Etkileşimci liderler, mevcut ortamda faaliyet gösterir, risklerden kaçınmayı tercih eder; değişim ve yenilenmeden daha çok, mevcut faaliyetlerin etkin bir şekilde yürütülmesi üzerine odaklanır (Block, 2003:321; Boehnke, ve diğ., 2003:6). Etkileşimci liderlik bürokratik otoriteye ve örgütsel meşruiyete dayanmaktadır. Etkileşimci lider görev bitirme ve iş gören itaatini odak noktası olarak almakta; iş gören performansını, katı bir ödül ve ceza sistemiyle ilişkilendirmektedir. Kısacası etkileşimci lider, örgütün gündelik eylemleri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Takipçiler etkileşimci liderlikte güçsüz değildirler. Statüleri pasif üye durumunda değil, ilişkiyi etkileyebilecek düzeydedir. Sosyal teoriyle de desteklendiği gibi etkileşim esnasında liderin önerdiği ödüller, takipçiler tarafından kabul veya reddedilebilir (Deluga, 1988:458). Takipçilerin motivasyonlarını anlamak ve uygun ödüller sunmak zorunda olan kişi liderlerdir.

Etkileşimci liderlikte, liderin dört (4) temel görevi vardır (Pillai, Schriesheim ve Williams, 1999:898):

- Örgütsel amaç ve hedefleri belirlemek,
- Kendi beklentilerini belirlemek,
- Takipçilerin haklarını ve yükümlülüklerini belirlemek,

- Örgütün haklarını ve yükümlülüklerini belirlemek.

Kirby ve diğ., (1992:303)'e göre etkileşimci liderlikte basit olarak, lider almak istediği bir şey için takipçilerine istediklerini vermektedir. Aralarındaki ilişki karşılıklı bağımlılığı içermektedir. Bunun yanında liderlerde sık sık takipçilerinin beklentilerini karşılamak durumundadır. Gerek lider ve gerekse takipçileri, üzerinde uzlaşılan amaç ve hedeflere ulaşılması halinde, takipçilerin neler kazanacaklarını bilirler. Bu nedenle, her iki kesim de, üzerinde anlaşılan amaç ve hedeflere odaklanırlar (Boehnke ve ark., 2003: 6).

Etkileşimci lider takipçileri ile kurduğu etkileşim çerçevesinde şu şekilde ele alınabilir (Bass, 1985:11):

- Yapılan işte ne hedeflediğini ortaya koyar ve tüm çabasını bu hedefi elde etmeye yoğunlaştırır.
- Takipçilerin gösterecekleri çabalara karşılık ödül vaat eder ve elde edilen performans ile ödülü değiş tokuş eder.
- Gösterilen çabalar sonucunda hedeflenen sonuçlar elde edildiği sürece kısa vadeli hedeflerle yetinir.

Bass, etkileşimci liderliğin mekanik nitelikli örgütlerde görülme olasılığının yüksek olduğunu ileri sürmüştür (Conger, 1999:150). Etkileşimci liderlik, geleneksel uygulamalara daha bağlı olup, ağırlıklı olarak rasyonel süreçler üzerinde durur. Bu nedenle, tepkiseldir, mevcut konu ve sorunlara yöneliktir. Durumsal faktörleri ve takipçilerin beklentilerini doğru olarak tanımlamaya çalışır (Gül, 2003:14).

Örgütsel amaçlara ulaşma konusunda etkileşimci liderin dikkat etmesi önerilen temel hususlar şu şekilde sıralanabilir (Boehnke, ve diğ., 2003:6):

- Amaç ve hedeflere ulaşmak için gerekli olan yol ve yöntemlerin, astlar tarafından açık bir biçimde anlaşılması sağlanmalıdır.
- Sistem içindeki potansiyel engeller kaldırılmalıdır.
- Astlar, amaç ve hedefleri gerçekleştirme konusunda motive edilmelidir.

Bass ve Avolio (1994-b:4) etkileşimci liderliği tanımlarken, etkileşimci liderlerin takipçilerinin performansına iki özgün şekilde yanıt verdiğini (ödül veya ceza) belirtirler. Etkileşimci liderlik, koşullu ödül veya kabul edilen yöneticiliğin aktif ve pasif biçimlerine dayanır.

Etkileşimci Liderliğin Boyutları: Etkileşimci liderlik aşağıdaki üç faktörden oluşmaktadır (Avolio ve Yammarino, 2002:391):

1. Koşullu ödül (contingent reward): Liderin astlarıyla amaç-ödül etkileşimi içine girdikleri davranış biçimidir. Olası beklentileri karşılamak ve hedefler ile görevlerin tamamlanması sonucunda verilen ödül ve onaylanmalardır. Lider ile astlar arasında yapılan bir müzakere ile karşılıklı olarak beklentilerin neler olduğu ve varılması istenen performans kriterleri açıkça ortaya koyulur (Bass ve Steidlmeier, 1999:183). Lider astları belirlenen amaç doğrultusunda harekete geçirebilmek için onları ödül ile motive eder (Bass, 1985:122; Karip, 1998:448). Bu ödüller parasal ödül ve onaylanma şeklinde olumlu olabileceği gibi kariyer düşürme, eleştiri ve ödüllerin kesilmesi şeklinde olumsuz yönde uygulanabilir (Burns, 1978:19). Bu mükafatların ve diğer koşullu ödüllerin kullanımı motivasyonu etkileyecektir. Koşullu ödül kullanan liderler, bireyin bir hedefe ulaştığında ne elde edeceğini açık olarak ifade etmiş olurlar (Avolio ve Bass, 2004:97).Lider ile izleyiciler arasında yapılan fikir alışverişi ile hedeflerin net bir şekilde açıklanması gerekir. Öncelikle izlenecek yöntem ve ulaşılmak istenen hedefler belirlenir. Lider, izleyenleri belirlenen hedefler yönünde faaliyete geçirebilmek için maddi veya manevi yönde ödülle motive eder ve belirtilen hedeflerin gerçekleşmemesi durumunda da ceza alacaklarını bildirir. Lider, izleyicilerine belirlenmiş hedeflere ulaşılması yönünde davranış gösterdiklerinde ödüllendirir. Çalışanların verimlerinin düşmesi durumunda ise ceza yöntemine başvurulmaktadır (Başol, 2005: 38).Koşullu ödüllendirmede lider, takipçileri ile yapıcı ilişkiler kurar. Astlarını, kendilerinden beklenenler ve başarılı olmaları halinde ne tip ödüller alacakları konusunda bilgilendirir. Bu tarz liderlik anlayışında yöneticiler, astlarının yaptıklarını gözlemler, sürekli geribildirimde bulunur ve başarılarını takdir ederler. Burada gerçekleşebilecek olumsuz bir sonuç, etkileşimci lider ile anlaşmaya varılan ya da diğer bir deyişle, “pazarlığı yapılan” sonuçların alınamamasıdır (Howell ve Avolio, 1993:891; Boehnke ve diğ., 2003: 5; Tucker, ve diğ., 1999: 19).Koşullu ödül modelini etkileşimci bir tarz yapan ve onu dönüşümcü modelden ayıran husus, koşullu ödül davranışı sergileyen bir liderin doğrunun ne olduğu ile değil, işin mevcut durumunun ne olduğu ile ilgilenmesidir. Bu tür liderler güçlerini çeşitli dozlarda ödül ve ceza vererek organizasyonel düzenin ve sorunsuz çalışan sistemlerin mevcut durumlarını korumaya veya sınırlı olarak halihazır durumlarını geliştirmeye harcarlar (Zaleznik, 1983:35). Ayrıca araştırmalar koşullu ödül davranışı ile dönüşümcü liderlik tarzı arasında yüksek korelasyonun olduğunu göstermiştir. Liderlik olgusu aktif ve pasif liderlik şeklinde iki üst boyutta ele alındığında, aktif liderlik boyutunu dönüşümcü liderlik tarzı ve koşullu ödül davranışının oluşturduğu gözlenmiştir (Bycio ve diğ., 1995:470).
2. İstisnalarla yönetim (aktif-pasif) (Management-by-exception active-passive): İstisnalarla yönetimde lider, astların görevi başaracaklarına karşı üstü kapalı da olsa güvenir ve işler düzgün gittikçe kenarda durmayı tercih eder. Kısaca istisnalarla yönetim davranışı, astlara kısmi güven, statükonun devamı, zayıf iletişim ve kendine güven duygusunda zayıflık şeklinde kendini gösterir (Sarros ve Santora, 2001:385). Etkileşimci liderliğin bu boyutu aktif ve pasif olarak ikiye ayrılır. Aktif lider, sapmalar ve düzensizlikler olduğu zaman harekete geçer. Lider uyulacak yöntemleri ve etkisiz performans kriterlerini belirler ve takipçiler bu standartlara uymadıklarında cezalandırır. Performansın görülebilen uygulaması takipçilerin

kurallara uyma şartlarını kuvvetlendirir ve liderle anlaştıkları kurallara uymaları konusunda motive eder. Bu yöntemi uygulayan liderler kendi dikkatlerini hatalar üzerinde yoğunlaştırarak standartların yerine gelmesini sağlarlar (Avolio ve Bass, 2004:97). İstisnalarla yönetim, iki farklı liderlik davranışı sergilediği durumlarda görülmektedir. Bunlar istisnalarla dayalı yönetimin aktif ve pasif durumudur. İstisnalarla dayalı yönetim hayata geçirildiğinde lider, işletme veya örgüt içerisinde istenmeyen durumla karşılaştığında ya da belirlenen hedeflere ulaşamadığında varlığını hissettirmektedir. İstisnalarla dayalı yönetim; çalışanın veya örgütün verimliliğinin düşük olduğu durumlarla karşılaştığında başvurulacak bir anlayıştır. İstisnalarla göre yönetimde verimliliğin neden düştüğünün araştırılarak işleyiş yeni baştan gözden geçirilmelidir (Yavuz, 2008: 67). Pasif lider ise önceden belirlenmiş prosedüre uymama eğilimi ortaya çıktığında harekete geçer (İnci, 2001:60). Başka bir deyişle lider, örgüt içinde hata yapılması durumunda ya da bu tür bir olasılığın bulunması halinde astlarına müdahale eder. Pasif istisnalarla yönetim anlayışında liderler davranışları izleyerek yanlışları, hataları ve yapılmaması gerekenleri gözlemler ve bu davranışlar oluştuğunda harekete geçerek düzeltme yoluna gider. Müdahale etmeden kaçınır ya da çekinceleri oluşur. Müdahale ettiğinde de zaten iş işten geçmiştir. Genellikle, bu liderler olaylara göre hareket ettikleri için zayıf performans ve müdahaledeki yetersizliklerden dolayı etkisiz kalmaktadırlar. Dahası bu tarz liderler, şikayet gelene kadar olaylara müdahale etmezler (Avolio ve Bass, 2004:97). İstisnalarla yönetimde lider ya çok aktif olup astlarını sürekli izler ve hatalar ortaya çıkmadan önce müdahale eder; ya da nispeten daha az aktif olup, hangi durumlarda nasıl bir tepkide bulunacağını astlarına önceden bildirir veya pasif olmayı tercih edip, hatanın yapılmasını bekler ve ondan sonra müdahale ederek gerekli önlemleri alır (Howell ve Avolio, 1993:891; Boehnke ve diğ., 2003: 5; Tucker ve diğ., 1999:19). istisnalarla yönetim tarzı sergileyen lider astların çabalarını takip eder ve ancak plan dışı gelişen durumlarda düzeltmelerde bulunur (Bass, 1985:136).

3. Laissez-faire liderlik (Laissez-faire): Burns (1978)'ın belirlediği dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin dışında Bass, liderliğin olmaması durumundan bahsetmiştir. Bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler anlayışının (Laissez-faire) olduğu bir yerde liderlikten bahsetmek mümkün değildir. Bu tip ortamlarda yetki sahibi olan yöneticiler yönetim yetkisine çok az ihtiyaç duyan takipçileri kendi hallerine bırakır. Çünkü bireyler kendi yollarını ve sorumluluklarını kendileri üstlenirler (Akt. Seçmen, 2001: 49). Liderlik davranışı, yapılan bazı araştırmalarda, etkileşimci liderliğin boyutları arasında gösterilirken, bazı araştırmalarda ise, farklı bir liderlik davranışı olarak ele alınmaktadır. Bunun da sebebi ise; Bass ve Avolio tarafından yapılan bir araştırmada, pasif istisnalarla yönetimin alt boyutu ile serbest bırakıcı liderlik, etkileşimci ve dönüşümcü liderlik davranışlarının tüm boyutları ile olumsuz bir ilişki göstermesidir. Yani, etkileşimci ve dönüşümcü liderlik davranışlarında liderin; örgütün faaliyetlerinde aktif rol oynadığı gerçeğinden kaynaklanmaktadır. İki tip liderlik davranışı ile tamamen zıt bir durumu ifade eden istisnalarla dayalı pasif liderlik veya serbest bırakıcı liderlik davranışlarını tek bir liderlik davranışı olarak ele almakta doğru bir yaklaşım olabilir. Serbest bırakıcı liderlik davranışı, örgütün

isleyişi konusunda son derece pasiftir. Aslında bu tip davranış sergileyen liderlerin, izleyenlere liderlik edip etmedikleri bir başka tartışma konusunu oluşturmaktadır (Dilek, 2005: 20). Sözcük anlamından da anlaşılacağı üzere, işgörenlere sınırsız özgürlük alanı yaratan lider anlamına gelmektedir. Bu liderlik tipi liderin sözde var olduğu durumdur. Lider astları kendi haline bırakır. Bu durum genellikle liderlik özelliklerinden yoksun atanmış yöneticilerde görülür. Bu liderler sorumlulukları reddeder; karar almaktan kaçınırlar (Karip, 1998:449; Luthans, 1995:562). Lider astlarla bir takas ya da antlaşma yapmaz. Bu liderler, özellikle karar vermekten çekinirler (Çelik, 1998:429; Bass ve Avolio, 1994-a:543). Bu tarz liderlerin davranışlarına diğer örnekler ise lider ödülleri sağlamaz ve astları güdülemek için hiçbir girişimde bulunmaz, önemli konular ortaya çıktığında olaylara dahil olmaktan kaçınır ve acil sorunlara cevap vermezler. Bu tip yönetici reaktif veya proaktif olmak yerine etkin olmamayı tercih eder. Bass bu tip liderlik tarzının, diğer liderlik tarzları ile korelasyonunun zayıf olduğunu belirtmiştir. Bass, laissez-faire liderlik tarzının astların performansını, gayretini ve davranışlarını olumsuz olarak etkilediğini ifade etmektedir (Akalin, 2003:56). Laissez-faire (tam serbesti tanıma) türü liderlikte, yöneltme ve yönlendirme en alt düzeyde tutulmaktadır. Lider ile takipçileri arasında etkileşim, ilişki ve ortak faaliyetler alt düzeydedir. Tam serbesti tanıma durumunda, yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyulmakta, takipçiler kendi hallerine bırakılmakta ve her takipçinin kendisine verilen kaynaklar dahilinde amaç, plan ve program yapmalarına olanak tanınmaktadır (Bass, 1990-b:21; Avolio, 1999: 10; Eren, 2001:411).

Etkileşimci Liderliğin Özellikleri: Etkileşimci liderliğin sahip olduğu özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz (Tiryaki, 2008: 33);

1. Kamuoyu, lider, kamu ve iletişim araçları arasında aracı görevi görmektedir. Bu görev küçük gruplar olan aileler, komşular ve arkadaşlıklar arasında gerçekleşmektedir. Bu aracılık şahsi bir niteliğe sahip olup büyük faaliyetlerden ziyade takipçilerin menfaatlerine yönelik olmaktadır.
2. Yasama gücünü elinde bulunduran lider, değişimi başlatmak açısından önemlidir. Bunun yanında halkın iradesine uyarak yerel ve ulusal çıkarlar doğrultusunda ya statükoyu koruması gerekmekte, ya da çıkaracakları yeni yasalar ile değişimi gerçekleştirmek için çaba sarf etmek zorunda olacaktır.
3. Yürütme gücünü elinde bulunduran liderler (hükümetler), kurumsal destekten veya siyasi güvenden yoksun olabilmektedir. Bu türden liderler bürokratik kaynakları kullanarak halkla iletişim içerisinde olmak zorundadırlar. Karar vericiler konumunda olduklarından hem zorluklarla hem de çeşitli fırsatlarla karşı karşıya

kalabilmektedirler. Yürütme gücü liderinin bir “karar paketi” ile ilgili olarak toplumu aydınlatma çabası içerisinde olması güzel bir örnek olabilmektedir.

4. Grubun içerisinde çıkan liderler grubun merkezinde yer almaktadırlar. Bu liderler grubun değerlerini yansıtır ve resmi yetkileri ve etkileri bulunmaktadır.
5. Bürokratik liderler bireylerin ve kaynakların organize edilmesine yönelik oluşturulan bilinçli kararların bir ürünüdür. Bu tip liderlerin kullanmış olduğu yetki işgal ettikleri makamdan kaynaklanmaktadır ve nelerden sorumlu olduğu kurumun işlemlerinde açıkça ifade edilmiştir. Bürokratik liderler istikrarı sağlamak ve geleceğe ilişkin öngörülerde bulunabilmelidir.
6. Siyasal parti liderleri ise seçmen kitlelerini örgütlemeye yönelik faaliyetlerin içerisinde. Kamusal ihtiyaçların hükümete ulaştırılması, toplumsallaşma, kurumlara karşı tepkinin bir aracı ve menfaatlerin toplulaştırılması ya da iletişim aracı olarak da işlev görmektedirler. Siyasi parti liderliği kolektif liderlik için bir araç olabilmektedir.

2.1.1.4.2. Dönüşümcü Liderlik (Transformational Leadership)

Günümüzde hiçbir örgüt değişime karşı bağışık değildir. Yeni teknoloji, rekabet ve demografik güçlerinin üstesinden gelmek için, liderler örgütlerinin işlerini yürütme tarzını temelden değiştirmek zorundadır. Bu değişim çabaları kalite yönetimi, yeniden düzenleme, yeniden yapılanma ve toparlanmayı gerektirmektedir. “Örgütlerin yaşayabilmesi ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilmesi, örgütsel değişim kapasitesini geliştirebilmesine bağlıdır” (Çelik, 2007:141). Dünyada ki makro dönüşümler, yönetim alanında da dönüşümlere neden olmaktadır. Yönetim alanındaki dönüşümler de ya yönetici-lider tarafından uygulamaya konulmak ya da anılan yönetici-lider tarafından geliştirilmektedir (Akdemir, 1997:142).

1978 yılında James McGregor Burns tarafından sistematize edilmiştir. Burns politik liderlik konusunda Alman sosyolog Weber’in ekonomik ve ekonomik olmayan otoritenin kaynağından yola çıkarak dönüşümcü ve davranışçı liderlik olarak bir ayrıma gitmiştir (Akt. Sashkin ve Rosenbach, 1993:17). Burns’un yaptığı bu çalışma etkileşimci ve dönüşümcü liderlik ayrımının ötesine gidememiştir. Ortaya atılan teorinin net ve anlaşılır olmaması ve teori ile ilgili ölçüm aracının geliştirilmemiş olması liderlik çalışmalarını sınırlamıştır (Den Hartog ve diğ. 1997:34). Bernard Bass, çalışmasıyla Burns’un yeni teorisini ilk kez ölçülebilir ve anlaşılabilir noktaya taşımıştır. Bass çalışmasında Çok Faktörlü Liderlik

Anketi (Multiple Leadership Questionnaire) hazırlamıştır. Bu anket yardımıyla liderin 360 derecelik resmini çekmek mümkün olmuştur. Anketin içeriği iki liderlik biçimini değişik kategorilerde açıklamaya yöneliktir (Sashkin ve Rosenbach, 1993:90). Bu liderlik tipleri dönüşümcü ve etkileşimci liderliktir (Sashkin ve Rosenbach, 1993:91). Dönüşümcü liderlik özellikle Bass'ın geliştirdiği bu anket ile çok değişik alanlarda ölçülmeye çalışılmıştır. Eğitim kurumları-ordu, emniyet örgütü, işletmelerde, özel ve kamu kurumlarında dönüşümcü liderlik çalışmaları yapılmaktadır. Dönüşümcü liderlik konusuna birçok bilim adamı ilgi göstermiştir (Zel, 1997:64).

Burns dönüştürücü liderliği açıklarken böyle bir liderin zorlayıcı güce başvurmaksızın insanları etkilemesinin izleyicilerinin moral seviyelerini yükselteceği ve böylece onların bütününe desteğini alacağı varsayımına dayanmıştır. Ancak bu durum, dönüşümcü liderlik yaklaşımının siyasal yaşamın dışındaki alanlarda da uygulanabilirliğinin araştırılmasını ve güncelleştirilmesini gerektirmiştir. Burns'e göre modern organizasyonlarda yeni alanların yaratılması becerisine bir tek dönüşümcü liderlik sahip olmaktadır. Çünkü değişimin ustasıdır. Daha iyi bir gelecek tasarlar, öngörü sahibidir, vizyon oluşturur ve bu vizyonu etkin bir şekilde herkese benimsetir ve hayata geçirmek için istek uyandırır. Dönüşümcü liderler, çevrelerini değiştirebilen liderlerdir. Bu liderler çevresel durumlara tepki göstermez, aynı zamanda yeni bir çevre yaratırlar (Bass ve Avolio, 1994-b:3; Kirby ve diğ., 1992:303; Kreitner ve Knicki 1995:481). Burns, gelecekle ilgili sahip olduğu vizyonu ve çağdaş bir medeniyetin gereği olarak atılması gerektiğine inandığı adımları dönüşümcü lider adı altında toplamıştır ve dönüşümcü liderlik teorisi bu güne kadar ortaya konulmuş tüm liderlik teorilerinin zirvesinde yer almıştır (Akt. Armstrong ve Armstrong, 1996:23).

Bernard Bass'a göre dönüşümcü liderlik teorisi, liderin taraftarlar üzerinde sahip olduğu etkiyi kapsamaktadır. Taraftar, liderlerine güvenen, saygı ve sevgi duyguları ile bağlıdır. Dönüşümcü lider taraftarları için liderliğinin yanında aynı zamanda, öğretmen ve antrenördür (Bass, 1999-a:547). Bununla beraber, dönüşümcü liderler karizmatik bir yapıya sahiplerdir. Takipçiler sürekli liderini takip eder ve onun gibi olmaya çalışırlar. Dönüşümcü liderler yüksek moral standartlarına sahiplerdir ve takipçiler onlara çok güvenirler" (Bass, 1997:23). Bass'ın sahip olduğu görüşe göre, dönüşümcü liderlikte karizma gerekli olan faktörlerden biridir. Fakat, karizma organizasyonun başarısında tek başına etkili değildir (Bass, 1999-a:547). Dönüşümcü lider örgütün bütününe değişimin gereğine ikna eder, telkin eder. Örgütün çalışanlarının tümünü kapsayacak ve onları motive edecek stratejileri, yeni

politikaları, uygun performans sistemlerini ve yeni bir örgüt kültürünü geliştirmeye odaklanır (Bass, 1990-a:14).

Conger ve Kanungo'ya göre bir liderin dönüşümcü olarak algılanabilmesi için yerine getirilmesi gereken belirli koşullar vardır (Conger, 1991:34).

- Lider fırsatları görmeli ve bunu gerçekleştirebilecek vizyonu oluşturmalıdır.
- Vizyon takipçilere anlatılmalı ve takipçiler bu dönüşümün gerekli olduğu konusunda ikna edilmelidir.
- Liderin kişisel başarıları, fedakarlığı ve risk alması takipçileri ona güvenebilecekleri ve onun vizyonunun peşinden gidebilecekleri konusunda inandırmalıdır.
- Lider takipçileri vizyonun gerçekleştirilebilir olduğu konusunda ikna etmelidir.

Bateman (2002:397)'da dönüşümcü liderliğe katkıda bulunan en az dört beceriyi belirlemiştir:

- Dönüşümcü liderler, insanların dikkatini çeken bir vizyona sahiptirler.
- Dönüşümcü liderler vizyonlarını, tavırlarıyla, sembollerle ya da yazılı olarak ifade ederler.
- Dönüşümcü liderler güvenilir ve tutarlıdır.
- Dönüşümcü liderler kendilerini pozitif olarak değerlendirirler.
- Kendini yüksek görme ya da kendini beğenmiş olarak hissetmezler.

Dönüşümcü liderlere göre başarıya ulaşmanın bir ya da birden fazla yolu vardır. “Dönüşümcü liderler kendilerini izleyenlerin duygusal ve entelektüel ihtiyaçlarını karşılarlar” (Bass, 1997:21). Avolio'a göre dönüşümcü liderlik süreci, takipçilerin bilinçaltında yatanı bilinçli hale getirmektir. Lider, birbirinden farklı değerler veya değerler ile halihazırdaki davranışlar arasındaki potansiyel çatışmayı daha da belirginleştirir. Liderin rolü, hem kendini hem de takipçilerini bütün üyeler için yüce bir amaç altında birleştirerek daha yüksek ve temel değerlere taşımaktır. Bu noktada liderin, takipçilerini, değerler, amaçlar ve ihtiyaçlar açısından bir değişime uğratması söz konusudur (Akt. Colvin, 1999:24).

Bir dönüşüm için liderin ve takipçilerin bu dönüşüm için hazır olması ve uygun çevre şartlarının bulunması gerekir. Takipçiler açısından olayı ele aldığımızda bir dönüşümün gerçekleştirilebilmesi için aşağıda sayılan davranışların yerine getirilmesi gerekir (Den Hartog ve diğ., 1999:223).

- Takipçilerin bilincini ve özgüvenini yükseltmek ve ulaşmak istenen hedeflerin değerinin ve öneminin farkına varmalarını ve kabul etmelerini sağlamak. Bu sayede hedefe ulaşma yollarını keşfetmelerini sağlamak.

- Takipçilerin kişisel ilgi alanlarını dönüşümün yararına ve hedefler doğrultusunda çeşitlendirmelerini ve kendilerini aşmalarını temin etmek.
- Takipçilerin grup lehine ihtiyaçlar hiyerarşisinde daha üst basamakları arzulamalarını veya ihtiyaçlarını çeşitlendirmelerini sağlamak.

Bennis'e göre dönüşümcü liderlik, vizyonunu gerçekleştirmek için, takipçilerini yetkilendirerek güçlendirmek ve takipçilerine dağıttığı bu yetkiyi eyleme dönüştürme yeteneği olarak tanımlarken, Hellriegel, Slocum ve Woodman ise dönüşümcü liderliği, karizmatik yeteneklerini kişilik güçleriyle takipçilerin duygularını en yüksek seviyeye çıkararak güdülenmelerini sağlama süreci olarak tanımlamışlardır (Erçetin, 2000: 60).

Dönüştürücü liderlik genel bir çerçeve olarak ele alındığında açık bir organizasyonel vizyon sunan; çalışanlar arasında bağlantı kurmak, çalışanların ihtiyaçlarını anlamak ve potansiyellerine ulaşmaları için çalışanlarına yardımcı olmak yoluyla bu vizyon doğrultusunda çalışmaları için ilham veren ve organizasyonun iyi çıktılar üretmesine katkı sağlayan bir motivasyonel liderlik türü olduğu ifade edilebilir (Fitzgerald ve Schutte, 2010: 495).

Dönüştürücü liderlik, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ve bu amaçlara ulaşmak için bir vizyon oluşturma, oluşturulan bu vizyon doğrultusunda örgütü faaliyete geçirme ve bu doğrultuda örgütün sürekliliğini sağlamak; politik, teknik ve kültürel sistemleri değiştirmek yoluyla örgütü yeni oluşturulan vizyon gereklerine göre düzenleme süreç şeklinde açıklanabilmektedir (Özalp ve Öcal, 2000: 210).

Dönüştürücü liderlik, liderin çalışanlar üzerindeki algılanan etkisi ve liderden tatmin olması, geliştirilen motivasyon, daha fazla çaba, daha iyi iş performansı ve daha fazla iş tatmini, daha yenilikçi iş davranışları ve takım çalışması içinde daha fazla katılım ile ilişkilidir (Fitzgerald ve Schutte, 2010: 496). Dönüşümcü liderler gelecek için gerçekçi ve çekici bir stratejik vizyon yaratırlar ve çalışanların ve örgüt amaçlarının bu vizyona odaklanmasını sağlarlar. Ayrıca çalışanlarla iletişim kurarak onlara amacın önemini yükseltecek vizyon oluşturmalarını sağlar. Dönüşümcü liderler vizyonu çalışanların yaşamlarındaki sembollerden, metaforlardan, hikayelerden ve diğer araçlardan yararlanarak, açık bir dille anlatarak paylaşabilirler (McShane ve Von Glinow, 2005:430).

Dönüşümcü liderlik, astların duygu, düşünce, inanç ve değerlerini dönüştürerek, onların beklentilerin de ötesinde performans sağlama amacına yöneliktir (Rafferty ve Griffin, 2004:330). Dönüşümcü liderlik, astların salt birer takipçi olmaktan çıkarılarak, kendi görev ve sorumluluklarının lideri olacak şekilde dönüştürülmesi düşüncesine dayanmaktadır.

Dönüştürücü liderler bunu, astların kendi özçıkarklarını ve değerklerini kullanarak yapmaktadırlar (Boehnke ve diğ., 2003:6).

Dönüştürücü liderlik, bir liderin astlarının bulundukları örgütün ne olması gerektiğı konusundaki inançlarını ve adalet ve doğruluk gibi değerklerini etkileyerek örgütün başarı sağlaması yönündeki çabaları kapsamaktadır. Bu liderlik türü örgüt içinde bir görev şuuru yaratır, sorunların üstesinden gelebilmenin yeni yollarını bulmak üzere cesaretlendirir ve tüm örgüt üyeleri için öğrenmeyi artırmaktadır(Certo, 200:343). Dönüştürücü liderler, astlarının amaçlarında, inançlarında, değerklerinde ve hedef ve beklentilerinde değışiklikler ve farkındalık yaratarak onların değışimini sağlamaya çalışırlar. Bunu başarmak isteyen liderler öncelikle, astlarının değer ve inançlarına odaklanır, davranışlarını onlara göre düzenler ve onlara bu anlamda model olmaya çabalarlar. Konuyu benzer bir bakış açısı ile alan Sergiovanni, üzerinde çalıştığı personeli güçlendirme kavramını dönüştürücü liderlik ile ilişkilendirerek, çalışanlara bu tip değışimler veren, onların farkındalığını artıran, çalışanlarına ilham veren liderliğı, değer-katan liderlik olarak adlandırarak, dönüştürücü liderlik tarzını benimseyen liderlerin, çalışanlarını güçlendirme yaptıklarını vurgulamıştır (Caldwell ve Spinks, 1992:57).

Dönüşümcü liderliğe gösterilen ilgi sayesinde, araştırmacılar dönüşümcü liderliğin çıkış noktaları ve uygulama alanlarıyla ilgili birçok konuyu incelemeye başlamışlardır. Dönüşümcü liderlikte öncelikli ilgi alanı, bu liderlik çeşidinin örgütlerde ve kişisel boyutta ortaya çıkardığı dönüşüm süreci olmuştur. Bunun sonucunda da dönüşümcü liderliğin davranışsal yönleri ve bunların takipçiler üzerindeki etkisi ve aynı zamanda dönüşümcü liderlik vasfını taşıyan kişilerin vizyon geliştirmesi, bu vizyonu aktarması ve uygulaması incelenirken ortaya çıkan kişilik ve kişilerarası ilişkiler de mercek altına yatırılmıştır (Pawar ve Eastman, 1997: 80).

Etkileşimci ve dönüşümcü liderlik tarzları kuramsal olarak birbirinden farklı olmasına rağmen bir yöneticide her iki liderlik özellikleri de aynı anda ama farklı oranlarda görülmektedir. Lider oluşan duruma göre bazen etkileşimci olabilmekte veya durum elverdiğinde dönüşümcü yanını ön plana çıkarabilmektedir. Güçlü bir dönüşümcü lider aynı zamanda güçlü bir etkileşimci lider de olabilmektedir, hatta olmalıdır (Bass, 1985:26).

Fitzgerald ve Schutte (2010) gerçekleştirilmiş oldukları deneysel çalışmada dönüştürücü liderlik için kişisel etkinliğini arttıracak şekilde tasarlanan bir müdahalenin daha fazla dönüştürücü liderlik kişisel etkinlik ve daha yüksek düzey dönüştürücü liderlikle sonuçlanıp sonuçlanmayacağını araştırmayı amaçlamışlardır. Daha önce duygusal zekâ ile dönüştürücü

liderlik arasındaki ilişkinin tespit edildiği çalışmalardan hareketle ayrıca çalışma kapsamında duygusal zekânın bireyleri kişisel etkinlik tabanlı liderlik eğitimi için daha açık yapıp yapmadığı da incelenmiştir (Fitzgerald ve Schutte, 2010: 495).

Bass'a göre dönüşümcü liderlik etkileşimci liderliğin özel bir halidir (Bass, 1990-a:21-22; Higgs, 2003:276). Bu yaklaşıma göre, dönüşümcü liderlik, amaçlanan başarıya ulaşmak için karşılıklı ödüllendirme ve teşvik sisteminin ötesinde bir yaklaşımdır. Kendi ihtiyaçlarını grubun ihtiyaçlarının önünde görme, iş görenleri harekete geçirme, grubun misyon ve amaçlarını kabul etme ve iş görenlerle ilişkileri geliştirme, dönüşümcü liderliğin yüksek liderlik performansı olarak görülmektedir. Bass ve Steidlmeier (1999:186); liderlerin takipçilerine neyin doğru, iyi ve önemli sayıldığını fark etmelerini sağladıklarında, kendilerini takipçilerin gereksinimlerini karşıladıklarında, kendisine tabi olan kişilerin ahlaki olgunluklarını geliştirdiklerinde ve insanları gruplarının iyiliği için kendi isteklerinden vazgeçebilecek noktaya getirdiklerinde liderlerin gerçekten dönüşümcü lider oldukları sonucuna varmışlardır.

Çalışmalar deneysel olarak dönüştürücü liderliğin daha yüksek performans düzeylerine ulaştırdığını göstermiştir (Singh ve Krishnan, 2008: 265). Araştırmalar dönüştürücü liderliğin organizasyonlar için bir kazanç olduğunu göstermiştir. Dönüştürücü liderlik kültürüne sahip organizasyonlar daha etkili olma eğilimindedir. Örneğin bu tür organizasyonlar değişikliklere karşı daha iyi uyum sağlayabilirler (Fitzgerald ve Schutte, 2010: 496).

Dönüşümcü liderlikten bahsedildiği zaman, ölçüm anında dönüşümcü liderlik özelliklerini etkileşimci liderlik özelliklerinden daha fazla gösteren kişi kastedilmektedir. Bu durum etkileşimci liderlik içinde böyledir. Bunun sebebi etkileşimci ve dönüşümcü lider tarzlarının birbirinin tersi olmayıp, birbirini tamamlar bir yapıda olmalarıdır. Her insanda genel itibarıyla liderlik tarzlarından biri diğerine göre daha ağır basmakta ve hayatına yön vermektedir ama durumun gerektirdiği anlarda diğeri daha ön plana çıkabilmektedir. Çevre şartları liderlik davranışları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Berson ve diğ., 2001:55).

Podsakoff ve diğ. (1990) dönüştürücü liderliğin 6 anahtar karakteristiğini şu şekilde ortaya koymaktadırlar (Fitzgerald ve Schutte, 2010: 496):

- Bir vizyon tanımlamak ve bu vizyonu iyi bir şekilde ifade edebilmek
- Uygun bir model sağlamak
- Grup amaçlarının kabullenilmesini teşvik etmek
- Yüksek performans beklentilerini bildirmek

- Bireyselleştirilmiş destek sağlamak
- Yüksek karizma değerlerini anlatmak

Dönüşümcü Liderlik Teorileri:

1. Burns'un Dönüşümcü Liderlik Teorisi: Diğer araştırmacılar liderliği bir tarafında etkileşimci liderlik diğer tarafında dönüştürücü liderlik olan sürekli bir anlayış içerisinde ele alırken, Burns'a (1978) göre liderleri etkileşimci veya dönüştürücü türlerinden biri olarak sınıflandırır (Stone vd. 2004: 350). Burns (1978) dönüştürücü liderliği, politik, ekonomik veya farklı güç ve değerler kullanarak, bağımsız veya karşılıklı oluşturdukları hedefleri gerçekleştirmek için takipçilerini eyleme geçirme faaliyeti olarak tanımlamaktadır (Akt. Sarı, 2007: 44). Burada en önemli nokta hedeflerin belirlenmesidir. Bu hedefler birbirinden bağımsız aynı zamanda birbiriyle bağlantılıdır. Bağımsız bir hedefe erişmek için iki kişi karşılıklı olarak mal ve hizmet alışverişinde bulunabilir. Bu tür bir ilişkide takipçilerin ortak menfaatlerinden ziyade söz konusu olan pazarlıktır. Bunun adı ise işe dönük (etkileşimci) liderliktir. Yalnızca liderlik sürecini kullanarak liderler takipçilerinin hedef ve değerlerini değişikliğe uğratarak biçimlendirebilme yeteneği ise dönüştürücü liderlikle açıklanabilmektedir. Bahsettiğimiz iki liderlik türü ise insanların yararına kullanılabilir. İşe dönük (etkileşimci) liderler kararlılık, sorumluluk ve doğruluk içerisinde olacaktır. Dönüştürücü lider ise; değişime ilişkin değerler olan eşitlik, özgürlük ve adalet gibi temel değerlerle ilgilenmektedir. Sayılan bu değerleri kullanarak, dönüşümcü lider, takipçilerinin moral ve motivasyon seviyesini yüksek tutmayı hedeflemektedir. Burns'a göre dönüştürücü liderlik, çalışanlar üzerinde yüksek düzeyde moral, motivasyon ve performans oluşturan kişidir (Tikici, 2005: 197). Vizyon geliştirir ve bu vizyonu uygulamaya koymak için çalışanları harekete geçirir. Dönüştürücü lider, öngörü sahibidir, yetenekleri ile örgütlerde yeni alanlar oluşturur ve değişimin ustasıdır. Dönüştürücü lider, örgütün çevresini değiştirebilen liderdir. Burns'e göre dönüştürücü lider, hak, özgürlük ve eşitlik gibi kavramlarla kişilerin moral seviyesini yüksek tutarak onların ideallerini gerçekleştirmektedir. Bass ve Burns, birbirinden iki noktada ayrılmaktadır. Burns liderliği etkileşimci veya dönüştürücü liderlik olarak incelerken Bass, etkileşimci ve dönüşümcü liderliği birbirinden ayrı boyutlar olarak ele almıştır. Bass için ideal yaklaşım tarzı liderliğin her iki boyutunu da sunmasıdır.
2. Bass ve Avolio'nun Dönüşümcü Liderlik Teorisi: Liderlik araştırmalarının en kıdemlisi olarak kabul edilen Bass (1990, 1999) etkileşimci liderliğin yerine yeni bir liderlik stili olan dönüştürücü liderliği tartışan ilk kişilerdendir Bass ve Avolio, Burns (1978)'in düşüncelerini geliştirmişler ve dönüştürücü liderliğin resmi konseptini öne sürmüşlerdir (Kirkbride, 2006: 23). Bass ve Avolio, Burns (1978)'ün yanı sıra Bennis ve Nanus (1985), Tichy ve Devanna (1986) ve diğerlerinin çalışmalarına da

katkı sağlamıştır (Stone vd. 2004: 350). Bass (1990) dönüştürücü liderliğin “liderler çalışanlarının ilgi alanlarını genişlettiği ve yükselttiği; grubun misyonu ve amaçlarının kabul ve bilincini oluşturduğu; grubun iyiliği için çalışanlarını kendi kişisel ilgi alanlarına doğru harekete geçirdiği zaman” ortaya çıktığını belirlemiştir (Stone vd. 2004: 350). Dönüştürücü liderlik ve duygular arasında ilişki olduğu, “liderliğin mantıklı ve nesnel olduğu kadar gerçekte duygusal ve öznel olduğunu” açıklayan Bass (1999) tarafından iddia edilmiştir (Küpers ve Weibler, 2006: 369). Dönüştürücü liderlik etkileşimci liderlikten oldukça farklıdır (Stone vd. 2004: 350). Özetle etkileşimci liderlik yönetici veya liderlerin uyum kazandığı ve standarttan sapmalara ödül ve ceza veren geleneksel yönetim stillerini kapsar (Kirkbride, 2006: 23). Dönüştürücü liderlik daha çok ilerleme ve gelişme ile ilgilidir. Ayrıca dönüştürücü liderlik takipçiler üzerinde etkileşimci liderlerin etkilerini geliştirir. Dönüştürücü liderler organizasyonun vizyon ve amaçlarını desteklemek için ilişkilerin oluşturulabileceği bir çevre geliştirerek ve vizyonların paylaşıldığı bir güven ortamı oluşturarak takipçilerinin kişisel değerlerini geliştirir (Bass, 1985; Stone vd. 2004: 350). Dönüştürücü liderlik çalışanları gerçekleştirdikleri görevlerin değerinin bilincini ve organizasyonel amaçların önemini artırarak ve çalışanların esas ihtiyaçlarını belirleyerek motive eder ve onlara ilham verir (Bass, 1998; Fitzgerald ve Schutte, 2010: 496). Dönüştürücü liderlik, liderlerin karizmatik yetenekleri üzerine dayanır. Bass (1960) ve Etzioni (1961) karizmayı kişisel gücün bir şekli olarak tanımlamışlardır (Stone vd. 2004: 356). Bass (1990) bir çalışanın gözünde karizma elde etmenin dönüştürücü bir lider olarak başarılı olmanın merkezinde olduğunu ifade etmektedir. Gerçekte, dönüştürücü liderler uzmanlıkları, kuvvetli ilişkileri ve karizmatik yetenekleri yoluyla etki oluştururlar. (Stone vd. 2004: 357). Kirkbride (2006) gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında Bass ve Avolio’nun yenilikçi “full range” liderlik (FRL) modelini açıklamak ve resmetmek, ayrıca dönüştürücü liderliğin geliştirilmesi için organizasyon içerisinde modelden nasıl faydalanılacağını göstermek üzere yola çıkmıştır (Kirkbride, 2006: 23). Bass ve Avolio (1995) tarafından dönüştürücü liderliği ölçmek amacıyla çok faktörlü liderlik anketi (Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)) geliştirilmiştir (Singh ve Krishnan, 2008: 266). Bass ve Avolio’nun oluşturduğu “full range” liderlik modeli, liderliğin olmadığı durumdan en dönüştürücü türlere kadar tüm liderlik türlerini betimlemeye çalışmaktadır (Kirkbride, 2006: 24). Bu liderlik türleri ve bu türlerin liderlerine ait anahtar göstergeler aşağıda tablo halinde sunulmaktadır. Bu

türlerde baştan sona doğru gidildikçe performansla olan etki artmaktadır (Kirkbride, 2006: 24).

Tablo 7. Liderlik Türleri ve Bu Türlerin Liderlerine Ait Anahtar Göstergeler

Serbest bırakıcı liderlik (Laissez-faire)	• Karar almaktan kaçma • Sorumlulukları terk etme • Bir uyuşmazlık durumunda bir taraf seçmeyi reddetme • Olup bitenlerle ilgilenmeme
İstisnalarla Yönelim (Management-by-exception> (pasif)	• Bir problem çıksa bile faaliyete geçmeme • Düzeltici faaliyeti, hata yapıldığında yürürlüğe koyma • Enerjisini statükoyu sağlamak için kullanma • Problemi düzeltme ve normal çalışmayı sürdürme
İstisnalarla Yönetim (Management-by-expection) (aktif)	• Birşeyler yanlış gittiği zaman bilgi sahibi olmak yönünde ayarlama yapma • Genellikle hatalar ve sapmalar için hazır bulunma • Kuralların bozulması konusunda alarm durumunda kalma • Takipçilere hataları nasıl düzeltileceğini öğretme
Koşullu Ödüllendirme (Conungent reward)	• Başarılması gerekenleri bilme • Gereken çaba için değiş tokuşta destek sağlama • Üzerinde anlaşmaya varılan hedefler gerçekleştirildiğinde ve karşılandığında takipçilerini tasdikleme • Anlaşmanın tatmin edici şekilde karşılandığından emin olmak için takip etme • Hedeflerini başarıyla yerine getirmeleri için takipçilerin ihtiyaç duyduğu kaynakların sağlanmasını ayarlama
Bireysel İlgi (Individualized consideration)	• İnsanlar arasında güçlü ve zayıf yönler ve sevilen / sevilmeyen şeyler açısından farklılıkların bilincinde olma • Aktif bir dinleyici olma • Bireysel yetenek ve ihtiyaçlara dayalı projeler tayin etme • İki yönlü bir değiş tokuş anlayışını teşvik eder • Kişisel gelişimi teşvik etme
Entellektüel Teşvik (Intellectual stimulation)	• Varsayımları yemden inceleme • Hayal edilmesi zor olan kalıpları kabul etme • Saçma görülen fikirleri ortaya atmak veya düşünmekte istekli olma • Takipçilerini problemleri yeniden ele almaları yönünde teşvik etme • Düşüncede değişim için takipçilerinin hazır olmalarını sağlama
İlham Verici Motivasyon (Inspirational motivation)	• Geleceğe dair iyimser ve erişilebilir bir bakış sunma • Beklentileri biçimlendirme ve anlam kazandırma • Karmaşık durumları basit bir dil kullanarak anahtar konulara indirgeme • Öncelik ve amaç duygusu oluşturma
İdealleştirilmiş Etki (Idealized influence)	• Olağanüstü yetkinlik gösterme • Takipçilerinin basanlarını kutlama • Krizleri baş başa çarpışına "head on" olarak belirleme • Pozitif kazanım için güç kullanma

3. Avolio'nun Dönüşümcü Liderlik Teorisi Avolio, dönüşümcü liderlerin sahip oldukları tecrübelerine göre yüksek düzeyde ahlaki seviyeye sahip olduklarını belirtmiştir. Liderin bu denli yüksek ahlaki değerlere sahip olması şahsi çıkarlarını ve amaçlarını bir kenara bırakıp çalışanların gereksinimlerini karşılamaya yönelik bir tutum sergilemesine neden olacaktır. Lider, ortaya konan tutumlar ve birbirinden ayrı değerler arasındaki çatışmayı daha bariz bir hale getirmektedir. Liderin rolü, kendini ve çalışanları ortak bir gaye etrafında birleştirerek belirlenen değerlerden yüksek seviyelere çıkarmaktır. Bu durumda lider, çalışanların değerleri, gayeleri ve gereksinimleri açısından değişime uğratması mevzubahistir (Akt. Tiryaki, 2008: 42).
4. Bennis ve Nanus'un Dönüşümcü Liderlik Teorisi: Bennis ve Nanus (2002), dönüştürücü liderin, örgüt içerisinde geleceğe yönelik bir vizyon oluşturan, oluşturduğu bu vizyon doğrultusunda yetki devri yaparak çalışanları lidere dönüştürüp, lideri de değişimin temsilcisi yaparak organizasyonu değiştiren bir liderlik süreci olarak açıklamıştır. Dönüşümcü liderler, oluşturulan vizyonu destekleyen değer ve normları aktararak risk alırlar ve aldıkları riske dayalı bir özgüven örneği oluşturmayı amaçlamaktadırlar (Gökkaya, 2005: 11). Bennis ve Nanus (1985) doksan lidere, "Liderlik yaklaşımınızda etkili olan geçmişinizdeki olaylar nelerdir?", "Güçlü ve zayıf yanlarınız nelerdir?", "Kariyerinizdeki dönüm noktaları nelerdir?" şeklinde sorular sormuşlar ve sorulara verilen cevaplara göre organizasyonlarda dönüşümü gerçekleştirmek için strateji geliştirmişlerdir. Bu stratejiler ise (Akt. Sari, 2007: 46):
 - a. Güvenilir olmak
 - b. İleri görüşlü olmak
 - c. Güçlü yönlerini iyi kullanabilmek
 - d. Toplum mühendisi (Social Architects) olmak

Yukarıdaki stratejileri kullanan liderlerin organizasyondaki dönüşümleri gerçekleştirip ilerleme kat edebileceklerini öne sürmüşlerdir. Lider, sahip olduğu vizyonu, açık, anlaşılabilir bir şekilde çalışanlarına iletmelidir. İletilen vizyonun açık bir şekilde olması çalışanlarca kabul görmesini sağlarken, organizasyon içerisinde de maksimum yarar sağladığı öne sürülmektedir.

Dönüşümcü Liderliğin Boyutları:

Dönüştürücü liderliğin boyutları, çeşitli yönetim bilimciler tarafından birbirine benzer şekilde açıklanmıştır.

Cadwell ve Spink, dönüştürücü liderliğin boyutlarını; stratejik, eğitimsel, katılımcı ve kültürel liderlik olarak belirtmektedir. Bass ise dönüştürücü liderliğin boyutlarını; esinlenmiş motivasyon, bireysel ilgi, entelektüel uyarım ve karizma veya idealleştirilmiş etki olarak belirtmektedir (Altun, 2002: 10).

Avolio vd. (1991) dönüştürücü liderliği oluşturan dört temel davranışı idealleştirilmiş etki (veya karizmatik etki), ilham verici motivasyon, entelektüel teşvik, bireysel ilgi şeklinde sıralamaktadır (Stone vd. 2004: 350).

Pounder (2001) dönüştürücü liderliğin boyutlarını netleştirmek amacıyla bu kavramlara dürüstlük, yenilik ve izlenim yönetimini eklemiştir (Pounder, 2003: 7).

Bass'ın geliştirdiği çok yönlü liderlik anketinde dönüştürücü liderlik boyutları dört kısma ayrılmıştır. Bunlar;

- Karizma veya ideal etki: “takipçiler liderlerini mükemmel görür ve örnek alırlar”,
- Telkin: “takipçiler ortak bir amaca ulaşmak için güdülenirler”,
- Bireysel düzeyde ilgi: “takipçilerin ihtiyaçları bireysel ve eşit olarak karşılanır”,
- Zihinsel teşvik: “takipçilerini önceki geleneksel düşüncelerden kurtarmak için cesaretlendirilir” (Bass, 1985:23; Bass ve Avolio, 1993:58; Howell ve Avolio, 1993:895;

Sivanathan ve Fekken, 2002:201) olarak sıralanabilir.

1. İdealleştirilmiş etki (atfedilen-davranış)/karizma (Idealized influence attributed-behavior/charisma): İdealleştirilmiş etki dönüştürücü liderliğin karizmatik bileşenidir. Bu kapsamda liderler takipçileri tarafından hayran olunan, saygı duyulan ve gıpta edilen rol modeller haline gelir (Stone vd. 2004: 351). Bu liderlerin rol model olarak benimsenmesinin nedeni sergiledikleri belli kişisel karakteristikler (karizma) veya gösterdikleri belli ahlaki davranışlarıdır (Kirkbride, 2006: 27).Dönüştürücü liderlikte karizma olarak ifade edilebilen kişisel güç takipçiler üzerinde oldukça etkilidir. Liderin karizmasının gücü onun tüm etkililiğini belirler. Güçlü karizmatik liderler, liderlerinin negatif özelliklerini görmezden gelme eğiliminde olan sadık ve coşkulu takipçilerin gelişmesine neden olur (Stone vd. 2004: 357).Günlük yaşamımızda sık olarak kullandığımız “karizma” kavramının geçmişi, Eski Yunan uygarlıklarına kadar uzanmaktadır. Karizma kavramı, Yunanca’da “ilahi ilham yeteneği (divinely inspired gift)” anlamına gelmektedir. Günümüzde karizma kavramı, karşısındakini kolayca etkileyebilen, üstün ikna yeteneğine sahip, insanlara güven veren anlamında kullanılmaktadır (Eraslan, 2004: 16).Karizma kavramı sosyal bilimlerde ilk olarak Max Weber tarafından kullanılmıştır. Sosyolog Weber, 1947’de karizma kavramını; izleyenleri üzerinde hissedilebilir bir güce sahip olan ve özellikle yönlendirmenin çok gereksinim

hissedildiği kriz zamanlarında ortaya çıkan liderlik biçimini açıklamak için “karizmatik güç” şeklinde kullanmıştır (Akt. Brestrich, 1999:86). Karizma, lider ve onu izleyen kişiler arasındaki güçlü duygusal bağı ifade etmektedir. Dönüşümcü liderler, takipçiler ile aralarındaki bu karizmatik bağı oluşturabilmek için öncülük ettikleri grubun umut, istek ve duygularını çok iyi bir biçimde bilmelidirler. Bu durumun varlığı bireylerin lidere karşı güçlü bir sadakat ve güven duygusu tanımlarına yol açacaktır. Lidere karşı duyulan sadakat ve güven de kapsamlı dönüşümleri gerçekleştirmede son derece büyük öneme sahiptir (Akt. Coad ve Berry, 1998:165). Weber, karizma kavramını “karizmatik yetki” biçiminde kullanmıştır. Karizmatik yetki ise, lidere yönelik kişisel bir özelliktir. Takipçileri karizmatik liderin insanüstü bir kişi ve doğaüstü güçlere sahip olduğuna inanırlar. Liderin, sahip olduğu güçlerini takipçilerin yararına olacak şekilde sık sık sergilenmesi gerekir. Lider ile takipçileri arasında duygusal bağlar bulunmaktadır (Weber, 2008: 75). Weber’den günümüze kadar karizma konusunda pek çok araştırma yapılmış ancak bu çalışmalarda karizma kavramı daha çok politik, sosyal ya da dini liderlik kapsamında değerlendirilmiştir (Yukl, 2001:317). Karizma kavramı Max Weber tarafından yukarıdaki anlamına uygun bir şekilde, “ilahi lütuf” veya “ilahi hediye” anlamında kullanılmıştır. Weber bu kavramı takipçilerin, liderlerinin kalite ve özelliklerine olan inanç ve güvenlerinden dolayı onu bir mecburiyet ve ihtiyaç sonucu izledikleri anlamında kullanmıştır. Weber’e göre karizmatik liderlerin hareketleri ilham verici, heyecanlandırıcı ve olağanüstü coşkulu olduğu için topluluk duyguları ve dostluk etme inancının gelişmesini tetiklemektedir (Aaltio-Marjosola ve Takala, 2000:146). Dönüşümcü liderliğin önemli teorisyenlerinden Bass, karizmayı, vizyon ve misyon duygusu oluşturma, gurur duyma, saygı ve güven duyma süreci olarak tanımlamıştır (Bass, 1985:22). Bass dönüşümcü liderlerin daha çok karizmatik özellikler taşıdıkları ve bu liderlerin olağanüstü çaba göstererek örgütün beklentisini karşılamaya çalıştıklarını saptamıştır. Bass’ın bu çalışmasında karizma liderin davranışı olarak ölçülmemiştir. Çünkü karizma, dönüşümcü liderliğe neden olmanın ötesinde sonucudur. Bass, Weber’in Yunanca da tanrının armağanı olarak gördüğü karizmanın anlamını göz ardı etmektedir. Bu yüzden sadece karizmatik özelliklere sahip olmanın ötesinde olan dönüşümcü liderliği anlayabilmek için, liderin hem davranışları hem de karakter özellikleri üzerinde durulması gerekmektedir (Sashkin ve Rosenbach, 1993:93). Literatürde ideal etki olarak liderin karizmatik olması ele alınmaktadır ve karizmanın, dönüşümcü liderliğin en önemli unsuru olduğu konusunda tüm araştırmacılar arasında fikir birliği mevcuttur (Avolio, ve diğ., 1999:444). Karizmatik liderliğin en önemli göstergeleri baskın olma hissi, kararlılık ve özgüvendir. Dönüşümcü liderlikte ele alınan karizma kavramında kendine saygı ve özgüvenin yanı sıra takipçilere de saygı ve güven duyma vardır (Popper ve Zakkai, 1994:5; Bass, ve diğ., 2003:209). Takipçiler liderlere kuvvetli duygularla bağlıdır. Konuda araştırılan tipik bir anket cevabı şu şekildedir: “Engeli yenmek için ona güvenmeye hazırdır” (Dessler, 2004:264). Lidere duyulan güven çalışanların algılama biçimlerinde köklü bir değişiklik yapabilecek güçtedir. Karizma, lidere takipçilerinin yüklediği, diğerlerinden ayıran özellikleri tanımlamaktadır. İdealize edilmiş etki ise karizmanın yanında, liderin takipçileri ile

etkileşimde vizyon belirleme ve bir vizyon oluşturma davranışlarını da kapsamaktadır. Bundan dolayı idealize edilmiş davranış boyutu; “atfedilen idealleştirilmiş etki” ve “davranış olarak idealleştirilmiş etki” olarak iki alt boyutta incelenmiştir (Erturgut, 2007: 92). Bass (1990) dönüştürücü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutunu liderin sahip olduğu yüksek ahlak ve etik ölçülere sahip olması ile belirtmiştir. İdealleştirilmiş etki boyutu bazı kaynaklarda karizma olarak adlandırılmakla birlikte Leithwood ve diğerlerine göre karizmadan farklı olarak değerlendirilmesi gerekir. Karizma, karizmatik olarak nitelendirilen lidere takipçilerin atfettiği nitelikleri tanımlamaktadır (Leitwood, ve dig., 1996:793-794). Bu boyuta göre liderin etkisi, özellikleri ve davranışları takipçileri tarafından idealleştirilmiştir. İdealleştirilmiş etki, davranış olarak idealleştirilmiş etki ve atfedilen idealleştirilmiş etki olarak iki alt boyutta ele alınabilir. Davranış alt boyutu, liderin kendisi için önemli olan değerler ve inançlarla ilgili konuşması, bir amaca sahip olmanın önemli olduğunu anlatması, kararların etik kurallara uygun olmasına dikkat etmesi ve ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın gerekliliğini vurgulaması gibi davranışları içerir. Lidere atfedilen etkiler ise; takipçilerin kendisi ile çalışmaktan gurur duymalarını sağlaması, grubun yararına olacak konuları kendi çıkarlarından daha önemli görmesi, takipçilerin kendisine saygı duymasını sağlaması ve güçlü biri olduğu izlenimi vermesidir (Karip, 1998:451). Dönüşümcü lider için gerçek bir ideal etkiden bahsederken denge unsuru olarak üzerinde durulan konu ahlakıdır. Gerçek bir dönüşümcü lideri sahtesinden ayıran konu, doğru ve ahlaki davranışları yine doğru ve ahlaki niyetlerle yapıp yapmamasıdır. Bu öyle bir tür liderliktir ki; kökleri manevi erdemlerde, temeli ahlaki değerlerde ve çatısı doğruluk ve dürüstlük üzerine kurulmuştur (Bass ve Steidlmeier 1999:184). Özet olarak, ideal etki liderin takipçiler tarafından özel bir kişi olarak düşünülmesini, benimsenmesini ve model olarak görülmesini sağlayan ve tüm takipçileri liderin ortaya koyduğu vizyon doğrultusunda harekete geçiren bir takım özellik ve davranışlar bütünüdür (Bass, 1999:222).

2. Telkinle güdüleme (Inspirational motivation): Owen vd. (2007) göre, dönüştürücü liderliğin bir diğer alt boyutu da takipçilere ilham vermedir. İlham verme; dönüştürücü liderlerin yüksek düzeydeki beklentilerini simgeler aracılığıyla takipçilerine aktarmak amaçlarını da basit şekilde açıklamaktadır. Bunun neticesinde de takipçilerinin üzerinden performans sağlamaktadır (Yalınkılıç, 2010: 69). Bass, esasında ilham verici liderliği, karizmatik liderliğin bir alt unsuru olarak tanımlamıştır. Bir liderin karizması bireylere ilham vermeye yardım eder fakat gereksinim değildir. İlham verici liderlik kurum üyelerinin coşkusunu yansıtan semboller, vücut dili ve kültürel unsurlar gibi diğer etkenleri kullanırlar. Bu liderlik örgütleri karizmatik liderler kadar hareketlendirebilirler. İlham verme kavramı en basit anlamı ile liderin takipçilerde daha iyisini yapmaya karşı duygusal uyanış meydana getirmesi sürecidir. Bu süreç tamamen duygusaldır ve kesinlikle bilişsel bir süreç değildir (Bass, 1985:62). Dönüşümcü liderlerin; örgütlerde önem kazanmasının nedenlerinden bir tanesi, çalışanlara esin vermesi ve çalışanlar üzerinde değişimlere yol açan bir liderlik yaklaşımı olmasındandır. Dönüşümcü liderler çalışanları etkilerler ve lider olmaları yönünde destek sağlarlar (İşcan,

2006:160). İlham verici liderin takipçilerini en iyi performansla ulaşmaları için motive etme becerileri vardır. Böyle liderler heyecanlı ve zorlayıcı ortamlarda düşüncelerini rahatça ifade etme eğilimindedir. Böyle liderler takipçilerinin beklentilerini arttırarak, yapabileceklerinden fazlasını yapmalarını sağlamayı başarırlar (Kirkbride, 2006:26). Takım ruhu “heyecan ve iyimserlik” gösterildiğinde canlanır. Lider takipçilerine geleceği çekici kılarak, beklentileri ileterek, amaçlara ve paylaşılan vizyona bağlılık oluşturarak ilham verir. İdealleştirilmiş etki ve ilham verici motivasyon genellikle karizmatik-ilham verici liderliği açıklarken birlikte ele alır (Stone vd. 2004:351). Liderler, takipçileri motive ederek ve onlara ilham vererek, onların işlerine karşı meydan okumalarını, onu kavramalarını sağlarlar. Takım ruhu harekete geçirilir. Birçok çeşitli zekâ grubu ilham verici liderlerin oluşumuna katkıda bulunur (Bass, 2002:107). Başka bir deyişle dönüştürücü lider ortak amaç, görev yada vizyon doğrultusunda takipçilerin kendilerini geliştirmeleri ve ilgi alanlarını arttırmaları için ilham kaynağı olur (Howell ve Avolio 1993:894). Liderin ilham kaynağı olması, onun sergilediği davranışlarla takipçileri yaptıkları işe dört elle sarılmaya itecek şekilde motive etmesine bağlıdır (Awamleh ve Gardner 1999:347).

İlham verici liderlik çerçevesinde ele alınabilecek davranışlar şunlardır:

- Lider gelecekle ilgili talep edici ve gerçekleştirilebilir bir vizyon çizer.
- Takipçileri ulaşılması zor standartlara talip olmaya yolunda teşvik eder.
- Kendilerini geliştirmelerini temin eder.
- Olumlu, iyimser ve coşkulu konuşmasıyla ilham kaynağı olur.
- Lider cesaret verir, motivasyonu ve kolektif çalışma arzusunu arttırır.

İlham verici liderlik dönüştürücü liderlik davranışları arasında en çok karizmatik davranış ile yüksek korelasyona sahiptir. Karizmatik lider davranışının takipçiler üzerinde ilham verici bir etkisi olduğu; onları duygusal olarak uyardığı, canlandırdığı, enerji verdiği ve onların çabalarının ciddi seviyede artmasını sağladığı hiç şüpheye yer bırakmayacak kesinlikte doğrudur (Bass, 1985:62).

3. Entelektüel uyarım (Intellectual stimulation): Dönüştürücü liderler, takipçilerinin çabalarının daha yenilikçi ve yaratıcı olması için varsayım sorgulamalarını, problemleri yeni bir çerçevede ele almalarını ve eski durumlara yeni yollarla yaklaşmalarını sağlayarak teşvik ederler. Entelektüel teşvik edici liderler yeni yaklaşımların denenmesini teşvik eder ancak mantığı vurgular (Stone vd. 2004:351). Lider ayrıca işi yapmanın eski yollarının tekrar düşünülmesini, eski değer ve inançların yeniden değerlendirilmesini de teşvik eder (Pounder, 2003:6). Zihinsel teşvik en basit anlamı ile takipçilerin problemlerin farkına varmaları ve problem çözme becerilerindeki artış ile sembolize edilir. Daha geniş bir perspektifte ise takipçilerin problemlerle karşılaştıklarında problemi algılama ve anlama, yapısını sezme ile çözüm aşamasında kullandıklarını kavramsallaştırma, tasavvur etme ve tahayyül etme becerilerindeki bireysel gelişme anlaşılır (Bass, 1985:98). Bir sorun karşısında doğrudan harekete geçmek yerine, problem üzerinde düşünmek ve

probleme farklı açılarından yaklaşabilmek söz konusudur. Liderler, takipçilerine var olan varsayımlara, değerlere ve beklentilere meydan okumayı öğretmek ve sonuçları geliştirmek adına yeni tekniklere teşebbüs etmeleri için zihinsel teşvik kullanırlar (Bass, 1985:99). Risk almada, yeni ve var olan problemleri çözmede yaratıcı olmak önemlidir. Takipçiler yaratıcı fikirler için rahatsız edilir (Bass, ve diğ., 2003:210) ve takipçiler takımlarının performansı üzerine pozitif bir etki yapmak için zihinlerini meşgul etmeleri için motive edilir (Bass, 1985:99). Dönüşümcü liderler yenilik ve yaratıcılığı destekleyerek ve cesaretlendirerek, meydan okumaları birer tehdit unsuru olmaktan kurtarıp fırsatlara dönüştürebilirler (Parry ve Proctor 2001:380). Kurumsal olarak bu konularda eleştiri olmaması takipçilerin risk almaları konusunda kendilerine güvenlerini de artırır (Bass, ve diğ., 2003:210). Friedman ve diğ., (2000:34)'ne göre dönüşümcü lider, izleyenlerini cesaretlendirir ve mevcut yapıya, değişim karşıtı anlayışa (status quo) karşı koymaya yöneltir. Dönüşümcü lider, izleyenlerini problemlerin çözümünde yeni yöntemler bulmaya iter ve onları motive ederek işe yöneltir. İzleyenlerine negatif düşünceleri reddetmeyi öğretir ve olumlu düşüncenin gücüne inanırlar. Takipçilerin hataları herkese açık bir ortamda eleştirilmez, yaratıcılık açık bir şekilde teşvik edilir. Dönüştürücü liderler takipçilerini problem çözümüne katarak, onların problemler hakkındaki düşüncelerini ve yaratıcı çözümlerini istemekte ısrarcı davranırlar (Stone vd. 2004:351). Bu boyut takipçilere ilgi çekici ve zorlayıcı görevler verilmesinin ve problemleri kendi yollarıyla çözmesinin derecesi ile (Pounder, 2003:6) ve yaratıcı bilişsel süreçler ile ilişkili önemli duygusal boyutlar ile de ilgilidir (Küpers ve Weibler, 2006:371). Ayrıca duygulardan yararlanma ve özümleme merak, sezgi ve yaratıcılık ile ilişkilidir. Böylelikle dönüştürücü lider problemlere alternatif çözümler önererek takipçilerin engellenme ve yardımcı olamama gibi negatif duygularını daha pozitif ve yapıcı bir hale çevirir (Küpers ve Weibler, 2006:372). Bu yol, genellikle ebeveynlerin çocukları için kullandıkları yoldur ancak organizasyonlarda “sorgulamak”tan ziyade “söyleme” yaklaşımına sahip yöneticilerin yer aldığı organizasyonlarda kullanılmaz (Kirkbride, 2006:26).

4. Bireysel destek (Individualized consideration): Bireysel ilgi, dönüştürücü stillerin ilki olarak kabul edilmektedir. Bireysel ilgiye sahip lider, takipçileri ile ilgilenir, onları birer birey olarak ele alır, onları iyi bir şekilde tanımaya çalışır, ilgi ve düşüncelerini dinler (Kirkbride, 2006:26). Bu boyut koçluk rolünü alır ve bireyin duygusal ilgileri ile ilişkili cesaretlendirme, destekleme, özerklik ve sorumluluk için gereken bireysel farklılıkları kabul eder (Küpers ve Weibler, 2006:372). Dönüşümcü lider, çalışanları ile yakın ilişkiler kurarak ve her bir çalışanın kişisel ihtiyaçlarını dikkate alarak çalışanlara karşı kişisel ilgi gösterir. Lider her bireye karşı bireysel ilgi oluşturarak onlara karşı farklı fakat adil davranır. Sonuçta liderin bu tutumu sebebiyle çalışanlar kendilerini özel, teşvik edilmiş ve motive olmuş hissederler. Bu da çalışanların başarısını artırıcı bir etki ortaya çıkarır (Darling, 1999:313). Bireysel ilgiye sahip lider, koçluk ve mentörlük yapar, sürekli geri bildirim sağlar ve organizasyonun misyonuna ulaşılması için organizasyonun üyeleri arasında bağlantı kurar. Bireysel ilgi liderin takipçilerin ilgi ve gelişim ihtiyaçlarını ne kadar önemseyişinin bir ölçüsüdür (Pounder, 2003:6). Bireysel ilgi davranışı çeşitli

şekillerde gösterilebilir. En önemlisi iyi yapılmış bir iş için teşekkür etmektir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta yapılan işin çok önemli bir iş olması değil, işin iyi yapılmış olmasıdır (Bass, 1985:82). Bireysel ilgi göstermenin diğer bir şekli ise astların hatalı ve zayıf oldukları yönleri yapıcı şekilde dile getirmektir. Amaç onları eleştirmek değil, geliştirmek olmalıdır. Bunun için onlara çeşitli özel projeler veya yeteneklerini ön plana çıkarabilecekleri görevler verilerek özgüven kazanmaları ve kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Bireysel ilgi gösteren liderin anlayışlı, sempatik, empatik, ilgili ve destekleyici olması da önemlidir. Bu sayede astlarda oluşabilecek rol belirsizlikleri ve rol çatışmaları önlenmiş olacak, tüm çaba göreve teksif edilebilecektir. Bass ve Avolio (1994-b:8)'a göre dönüşümcü lider her izleyeni birebir gözlemlemek için çaba sarf eder ve ayrı ayrı birey ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Bunu yaparken lider astlarının temel gereksinimlerinden daha üst seviyedeki gereksinimlerini 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, gereksinimlerini ve yeteneklerini dikkate alırken, astlarına başkalarının gereksinim ve yeteneklerinin farkına nasıl varılacağını da öğretir. Dönüşümcü liderin bireysel ilgi davranışı, takipçileri cesaretlendirmeyi ve desteklemeyi, onlara yükselme imkânları sunarak kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı ve her takipçiye bir birey olarak değer vermeyi, güvenmeyi ve saygı göstermeyi içerir. Takipçilerin kendilerine saygılarının oluşturulması ve kişisel gelişim göstermeleri bireysel ilginin odak noktasını teşkil eder (Conger, 1999:150). Astların kişisel gelişim göstermesi için liderin danışmanlık ve eğitmenlik rolünü üstlenmesi gerekir. Lider astlarda sürekli gelişim sağlamak için fırsatları kollamalı ve astları kendilerini geliştirmeleri yönünde motive etmeli ve cesaretlendirmelidir. Tipik bireysel ilgi davranışları şunlardır (Akt. Çalıköğlu, 2004:50).

- Lider astların her birisini ayrı bir birey olarak ele alır; ilgiyle ve içtenlikle dinler.
- Lider astların ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve hedeflerini dikkate alır.
- Lider astların eğitim ve gelişimiyle ilgilenir, öğretmen ve danışman rolü üstlenir.

Dönüşümcü liderler takipçilerin ruhsal sıkıntılarını aşmaları için onlara cesaret verir. Onlara grubun üyesi olarak değil, birey olarak davranır (Dessler, 2004:264). Onların kaygılarını dinler ve ilgi gösterirler. Dönüşümcü liderler aynı zamanda takipçilerin ihtiyaç perspektiflerini yükseltirler (Kirby ve diğ., 1992:304).

Sonuç olarak dönüşümcü liderlik özellikleriyle ilgili Bateman (2002:397) liderlerin başlıca üç önemli özelliğini vurgulamıştır:

- Öncelikle karizmatiktirler.

- Takipçilerin her birini birey olarak dikkate alırlar. Herkese aynı davranmazlar. Çünkü bütün bireyler farklıdır.

- Dönüşümcü liderler entelektüel uyarım yaparlar. Takipçilerin, problemlerin ve potansiyel çözümlerinin farkında olmalarını sağlarlar. Örgütün, fırsatlarını, tehditlerini, güçlerini ve zayıflıklarını açıkça ifade ederler.

Bir başka anlatımla, bu davranışsal öğelerin her birinin dönüşüm sürecinde ayrı bir değeri vardır. Örneğin karizma takipçilerin organizasyona bağlılığını sağlar, sahip olunan vizyon ve misyonu takipçilere benimsetir. Bireysel ilgide, liderler izleyenlerin iç dünyası ile ilgilenir, onların gelişimini sağlar, onlara cesaret verir. Teşvik edici motivasyonda lider takipçileri karşılaşılan fırsatları değerlendirebilmeleri için motive eder. Zihinsel teşvikte ise, bireyleri düşünmek için teşvik eder, her türlü fikre önem verir ve takipçilerin kendilerine güvenmelerini sağlar. Fakat asıl değer, tüm bu davranışsal öğelerin bir araya getirilip etkin bir şekilde kullanıldığı zaman yaratılmış olur (House ve Shamir, 1993:56).

2.2. İletişim

İletişimin İngilizce ve Fransızcada karşılığı olan “communication”, Latince “communis” yani “ortak” kelimesinden gelmektedir. İletişim; insanların, toplu halde yaşamaya başlamalarından itibaren, toplumsal etkileşimlerde rol oynayan, sembolik mesajların karşılıklı ulaştırılmasıyla bazı anlamları aralarında paylaşmaları sürecidir (Telman ve Ünsal, 2005:19).

İletişim; yüz anlatımı, el, kol, baş hareketleri, konuşma yada yazı, telefon, radyo, televizyon gibi iletişim araç ve gereçlerinden yararlanarak, bir düşüncenin, bir duygunun, bir kimseden başka bir kimseye gönderimi olarak tanımlanmaktadır (Erarslan, 2008: 4).

İletişim aynı zamanda, kendini ifade ederek diğer insanların sözlerine ve davranışlarına yanıt verme sürecidir. İletişim aracılığıyla karşımızdaki kişi veya kişilerle anlam alışverişi yaparız ve buna göre davranırız (Dicleli, 2000: 15).

İletişim, sadece eğitim ve psikolojinin konusu değildir. Uygulayıcılar, yönetim kuramcıları, sosyologlar, siyaset bilimcileri ve iktisatçılar iletişimle yakından ilgilenmişlerdir. İletişim, psikoloji, sosyoloji, dilbilim, felsefe ve edebiyat gibi pek çok disiplin ile ilişki içindedir. Bu nedenle iletişim konusu çok geniş bir alanı kapsamaktadır. Günümüzde bu kavramın yaygın olarak kullanılması ve çeşitli disiplinlerin araştırma alanına girmesi nedeni ile iletişimin tek

bir tanımını vermek zordur (March ve Simon, 1975: 5; Adler ve Rodman, 2003: 4 ; Çağdaş, 2003: 3 ; Hogg ve Vaughan, 2007: 616).

Toplum içinde yaşayan her birey, yaşamını devam ettirebilmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için diğer insanlarla iletişim kurmak zorundadır. Bu durum insanların toplum olarak bir araya gelmelerine ve daha sonra da toplum içinde farklı kurumlar oluşturmalarına neden olmuştur. Sosyal bir varlık olan her insan, sorunlarını çözebilmek ve gereksinimlerini gidermek için birçok birey ve kurumla iş birliği yapmak zorundadır (Başaran, 1989: 87).

İnsan kendi deneyimlerinden ve yaşantılarından olduğu kadar iletişim aracılığıyla başkalarının deneyim ve yaşantılarından da yararlanır. Genellemeler ve yorumlarda bulunarak, yeni bilgilere ulaşır. İnsan varlığını sürdürmek için belli kurallar ve değerleri üreterek, toplumsal/kültürel kurumlar oluşturmuştur. Bu kurumların oluşması ve sürdürülebilmesi de iletişimle gerçekleşmektedir. Ayrıca, toplumlar, iletişim aracılığıyla, geleneklerini ve kültürel kimliklerini korumuşlar, yeni düşünceleri ve değerleri de öğrenme olanağı bulmuşlardır.

Öte yandan, iletişim insanlar arasında; düşüncelerde, değerlerde, davranışlarda ve amaçlarda benzerlik ve uzlaşma olasılığını artırır. İletişim, bireylerin ve grupların kendi çıkarlarını ve hedeflerini, ortak bir amaçta bütünleştirir. Toplumsal örgütlerin kurulmasında ve gelişmesinde önemli rol oynar.

Diğer insanlarla kurulan sosyal ilişkiler, insanı insan kılar. Günümüzde insanlar arası ilişkiler çok karmaşık ve çeşitlidir. Sosyal ilişkiler, iki yönlü iletişim ve etkileşim olmadan kurulamaz ve sürdürülemez. Bu noktada etkileşim ve iletişim kavramlarının farklı olduklarını vurgulamak gerekmektedir. Çünkü iki kavram birbirine karıştırılabilmektedir. Etkileşim, iki yönlü iletişimi daima içinde barındırır. İletişim ise tek yönlü olabilir ve etkileşime yol açmadan da meydana gelebilir.

Kişiler arasındaki ilişkiler etkileşimlerinin sonucudur. Etkileşimin aracı olan iletişim, ilişkilerin kurulması ve sürdürülebilmesi açısından çok önemlidir (Önder, 2003: 422). Tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim ve öğretim kurumlarında da olumlu bir iletişim öncelikle yönetimle başarılabılır.

İnsanların ihtiyaçlarının, dileklerinin, amaçlarının bulunması, onların bir düzene sahip olmasını gerektirir. Bu düzen ihtiyacı toplumsal, ekonomik, kültürel ve teknolojik bazı kuralların konulması gereğini ortaya çıkarır. İşte, sözü edilen kuralların işletilmesi ihtiyacı yönetimi, yönetim etkinliğinin başarıyla yürütülmesi ihtiyacı da yöneticiyi gerektirir.

İletişimin sağlıklı olabilmesi için bireylerin benimseyip kullanmaları gereken bazı ilişki ilkeleri vardır. Bu ilkeler şu şekilde özetlenebilir:

1. Her bireyin değerli olduğuna inanması ve ona iletişim sürecinde koşulsuz olumlu ilgi göstermesi,
2. Karşısındaki bireyi aynen kabul etmesi,
3. Her bireyin kendi problemini kendisinin çözebilme gücüne inanması,
4. Maske takmadan kendini olduğu gibi gösterebilmesi,
5. Duygu, düşünce ve davranışlarının tutarlı olması,
6. Kendini karşısındaki kişinin yerine koyup, onun sorunlarına onun gibi bakabilmesi, onun hissettiklerini yaşayabilmesi.
7. Yukarıda sözü geçen tüm ilkelerin herhangi bir iletişim durumunda bir arada olması ve karşısındaki kişiye iletebilmesi gerekir.

Böylece, iyi bir iletişim ortamı hazırlanmış olur. İletişim kurulacak olan birey rahatlar, kendini ifade etmesi kolaylaşır, kendini daha iyi tanıma olanağı bulur ve sağlıklı ilişki kurmak için temel atılmış olur (Ersever, 2008:76).

Ersan'a (1987) göre iletişim, istenilen bir anlamı alıcıya iletmek ve onda istenilen tepki davranışını yaratmak için gönderici tarafından başlatılan herhangi bir davranıştır (Ersan, 1987: 65).

Cüceloğlu (1993) iletişimi, insanların günlük yaşamdaki sorunlarını çözümlemek için kullandıkları düşünce alış-verişi olarak tanımlamıştır (Cüceloğlu, 1993: 12).

Usluata'ya (1994) göre, iki yönlü süreç olarak iletişim, haberi, düşünceleri paylaşma ya da değiş tokuş etkinliği; bilgi, haber, düşünce ya da görüş alış-verişidir (Usluata, 1994: 11).

Gökçe'nin (1995) tanımına göre iletişim, herhangi bir konu hakkında kişi veya kitleye bilgi vermek, öğretmek, fikir empoze etmek, uyarmak, kendi tezimizi savunmaya ikna etmek için söz ya da sembollerle yapılan karşılıklı alış-veriş işlemidir (Gökçe, 1995: 4).

Köknel'e (1997) göre iletişim, iki veya daha çok sayıda kişi ya da grup arasında bir şeyin ortaklaştırılması, genelleştirilmesi veya paylaşılmasıdır (Köknel, 1997: 16).

Dökmen' e (1998) göre iletişim, katılanların bilgi ya da sembol üreterek birbirlerine ilettikleri ve bu iletileri anlamaya, yorumlamaya çalıştıkları süreçtir (Dökmen, 1998: 19).

Planalp'a (1999) göre iletişim, iletişimi hem kuran hem de alan kişinin duygularını şekillendiren bir süreçtir (Planalp, 1999: 28).

Pearson ve Nelson (2000) iletişimi, “ anlamın anlaşılması ve paylaşılması süreci ” olarak tanımlamıştır (Pearson ve Nelson, 2000: 5).

Berko, Wolwin ve Wolwin'in (2000) tanımına göre iletişim, duyguların ve fikirlerin sözel veya sözel olmayan yollarla ifade edilip aktarıldığı, alındığı ve yorumlandığı bilinçli veya bilinçsiz, amaçlı veya amaçsız bir süreçtir (Berko, Wolwin ve Wolwin, 2000: 4).

Oskay'a (2001) göre iletişim, birbirlerine ortamlarındaki nesneler, olaylar, olgularla ilgili değişimleri haber veren, bunlara ilişkin bilgilerini birbirine aktaran, aynı olgular, nesneler, sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan benzer duygular taşıyıp bunları birbirine ifade eden insanların oluşturduğu topluluk ya da toplum yaşamı içinde gerçekleşen tutum, yargı, düşünce ve duygu bildirimleri olarak tanımlanabilir (Oskay, 2001: 9).

Adair'e (2003) göre iletişim, konuşma ve dinlemenin her ikisini de, hatta çok daha fazlasını kapsayan bir süreçtir (Adair, 2003: 10).

Başka bir tanımda Adair (2003) iletişimi, bir kişinin diğer kişiyle bağlantı kurma yoluyla kendini anlatması ve anlamların insanlar arasında ortak sembollerin kullanılmasıyla yer değiştirdiği bir işlem olarak tanımlamıştır (Adair, 2003: 13).

Açıköz'e (2003) göre iletişim, İletişim= İleten + İleti + İletilen olarak formüle edilebilen bir süreçtir (Açıköz, 2003: 36).

Yılmaz ve Tutar'a (2005) göre ise iletişim, kaynakla hedef arasındaki mesaj alış-verişidir (Yılmaz ve Tutar, 2005: 16).

Karatepe (2005) iletişimi, bilgi ve düşüncelerin, herkes tarafından aynı biçimde ve aynı değerle anlaşılır duruma gelmesi, paylaşılması ve karşılıklı etkinin sağlanması olarak tanımlamıştır (Karatepe, 2005: 47).

Demiray'a göre (2008) iletişim, düşünce ve duyguların, bireyler, toplumsal kümeler, toplumlar arası söz, el ve kol hareketi, yazı, görüntü gibi kanallar aracılığı ile değiş-tokuş edilmesini sağlayan toplumsal bir etkileşim sürecidir (Demiray, 2008: 9).

Sabuncuoğlu ve Gümüş'e (2008) göre ise iletişim, karşılıklı olarak hem konuşma hem dinleme olanakları sağlayan bir ortamda, en az iki kişi arasında anlamın koordine edildiği kişisel süreçtir (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008: 30).

2.2.1. İletişim Süreci

İletişim süreci, bir mesajın kaynaktan hedefe ve hedeften tekrar kaynağa anlaşılır bir şekilde geri gönderilmesi olarak tanımlanabilir. İletişimin esası etkileşimdir. Farklı amaçları, geçmişleri, tarzları, alışkanlıkları ve tercihleri olan kişiler, iletişim kurmak durumunda olduklarında tüm bu farklılıklarını iletişim sürecine dahil ederler. İletişim sürecinde bu farklılıkların etkileşimi kaçınılmazdır. Böylece, etkileşimli iletişim süreci ortaya çıkmaktadır (O'Hair, Friedrich ve Dixon, 2005:5).

Süreç açısından iletişim, bilgi, düşünce ve tutumların, ortak semboller aracılığı ile kişi veya gruplar açısından değiş tokuş edildiği bir süreçtir. İletişim süreci kaynağın, mesajının uygun bir araçla bir kişi veya bir gruba gönderilmesi işlemidir (Koçel, 1989:222).

İletişimin tanımları incelendiğinde, iletişimin kaynak ve hedef arasında mesaj alışverişi olduğu anlaşılmaktadır. İletişim, kaynağın mesajı düzenleyip (kodlama), göndermesi ile başlar. Sonra alıcıya ulaşan mesajın kodu alıcı tarafından açılır. Bunun için alıcının mesajı algılayacak yetenekte olması gerekir. Alıcı, kaynağın gönderdiği mesajı çözümleyerek ve bir düşünce haline dönüştürebilir ve geribildirimde bulunabilirse, iletişim süreci tamamlanmış olur (Tutar ve Yılmaz, 2008:27).

İletişim sürecinin öğelerini ve işleyişini açıklayabilmek için, her şeyden önce iletişimin "süreç" olduğunu kabul etmek gerekir. Süreç "bir olayın birbirini izleyen değişimlerle gelişmesi ve bir başka olaya dönüşmesi" olarak tanımlanabilir. Bu nedenle iletişim, belli bir başlangıcı ve sonu bulunmayan, karmaşık bir dizi süreçlerin bileşkesi ve bütünü olarak ortaya çıkmaktadır (Yatkın ve Yatkın, 2006: 45).

İletişim sürecinde birkaç unsur rol oynar. Bunlar kaynak (verici), kodlama, mesaj (ileti), kanal (araç), alıcı, kod çözme ve geribildirimdir. Bu unsurların her birinin iletişimde belli rolleri vardır.

2.2.1.1.Kaynak (Verici)

İletişimin kaynağında bulunan ve mesajı hazır hale getirerek hedeflenen alıcıya gönderen kişi, kurum ya da aygıtı kaynak denir. Gönderici, mesajın kaynağı, iletişimi başlatan kişidir.

Bu nedenle, kaynak birime kaynak kişi, gönderici ya da verici de denir. Her türlü iletişimin mutlaka bir kaynağı vardır. Gönderici olmadan iletişim kurulamaz. İletişimde en önemli sorumluluk göndericiye aittir; çünkü iletişim sürecini başlatan ve mesajı kodlayarak gönderen odur. Ancak, iletişim sürecinde kaynak birimin yani göndericinin rolü sürekli bir rol değildir. Mesajı gönderen kaynak birim ile mesajı alan hedef birim sürekli olarak rol değiştirirler. Hedef birim kendisine gönderilen mesaja cevap verdiği anda kaynak birim konumuna geçer (Çağdaş, 2003: 12).

Kaynak; algılama, seçme, düşünme, yorumlama süreçlerinde ürettiği anlamlı mesajları simgeler aracılığıyla gönderendir (Gürel ve Gürüz, 2006: 336).

Kaynak, mesajı ileten insan veya insan grupları olup, iletişim sürecini başlatan temel öğedir. Kaynak, bilgi, fikir, duygu, olay hakkındaki izlenimlerini zihinsel işlemlerden geçirir. Bunları sözcüklere, sayılara, şekillere, hareketlere ve sembollere dönüştürür (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008: 13).

İletişimi başlatan kaynak/verici olarak insan, diğer insanlarla iletişimi çeşitli şekillerde sürdürür. Örneğin, konuşmak veya yazmak için, öğrenmiş olduğu dilin kalıplarını kullanır. Kaynak mesajı verirken, kendi hafızasındaki ortak kullanılan sembollerden yararlanarak mesajı oluşturur; algıladığı bir bilgiyi kodlayıp, oluşturduğu sözlü veya sözsüz sinyalleri bir kanal aracılığıyla alıcıya gönderir. Bu sinyalleri gönderirken mesajı, alıcıya giden kanalın özelliklerine uygun hale getirir (Telman ve Ünsal, 2005: 29).

İletişim sürecinde, kaynak birimin paylaşmak istediği bilgi, beceri, duygu ya da düşünceyi hedef birime doğru olarak aktarabilmesi çok önemlidir. Bunun için mesajı oluşturan sembollerin iyi seçilmesi, alıcının anlayacağı şekilde kodlanması, uygun şekilde sıralanması ve düzenlenmesi gerekir. Ayrıca, kelime ve cümlelerin ifade ettiği anlamı tamamlayıcı jest ve mimiklerin de belirlenmesi gereklidir (Yılmaz, 2005: 44).

Kaynak birim sahip olduğu duygu, düşünce, bilgi ve becerileri ya da sorunu hedef birim ile paylaşmak istediğinde, onu önce jest, mimik, ses, söz, resim, yazı, formül, işaret gibi sembollerden en az biri ile yapılmış bir mesaj haline getirir. Sonra da bu mesajı herhangi bir araç ya da yöntem yardımı ile hedef birimin duyu organlarından en az birine iletir (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008: 13).

İyi bir iletişim için kaynağın taşıması gereken bazı özellikler vardır:

Kaynak bilgili olmalıdır. Çünkü bilgisi oranında kodlama, mesajı gönderme gücüne sahiptir. Bilgi, mesajın kodlanma biçimini belirleyerek içeriğini ve alıcıdan beklenecek olan davranışı

da etkiler. Eğer kaynak gerekli bilgiye sahip olursa, alıcının istediği bilgileri verebilir, aksi takdirde, kaynak sadece bir aktarıcı olmaktan öteye geçemez.

Kaynak kodlama özelliğine sahip olmalıdır. Kaynak, alıcıya göndereceği sözlerin ve işaretlerin anlamının ne olduğunu bilmelidir. Yanlış yada yetersiz biçimde kodlanan bir mesaj etkin olmaz ve farklı bir davranış yaratabilir. Eğer kaynak alıcıyla benzer kültür özelliklerine sahip ise mesajı daha kolay kodlayabilir (Tutar ve Yılmaz, 2008: 29).

Kaynağın alıcıyı ikna edebilmesi ve inandırabilmesinin ilk şartı güvenilirliktir. Bu nedenle kaynak, her şeyden önce alıcının güvenini kazanmak zorundadır (Yatkın ve Yatkın, 2006: 46).

Kaynak rolüne uygun davranmalıdır. Göndereceği mesaj ile rolü arasında ilişki olmalıdır. Kaynağın, statüsüne ve rolüne uygun düşmeyen bir mesajı göndermesi halinde, mesaj ya algılanmaz yada olumsuz etkileşime neden olur.

Kaynak tanınmalıdır. Etkin bir iletişim için, alıcı kaynağı tanımak ister. Kaynak, alıcı tarafından ne ölçüde tanınıyorsa ve bu tanıma ne ölçüde olumlu ise, iletişim o ölçüde etkin olur. Tanınmayan veya olumsuz tanınan kaynağın gönderdiği mesaj, alıcılar üzerinde olumlu etki oluşturmaz (Tutar ve Yılmaz, 2008: 29-30).

İletişimde, mesajın ne şekilde gönderileceği tercihini yapan kaynak birimin tercihinde, imkanlar, mesajın içeriği, amaca uygunluk ve kişinin özel tercihleri önemli rol oynamaktadır. Bütün bunların yanı sıra, başarılı bir iletişim için kaynak birimin uygun zaman ve ortamı seçmesi de çok önemli bir konudur. Ayrıca kaynak birimin mesajı göndereceği kişiyi iyi tanıyarak, onun kişilik yapısına, fiziksel ve sosyal özelliklerine uygun olan mesaj gönderme yöntemini seçmesi iletişimdeki başarıyı artırıcı bir etkidir. Kaynak birim konumundaki kişi için önemli olan gönderilen mesajın kendi zihninde oluşturduğu anlama yakın olarak anlaşılmasıdır. Bu nedenle, iletişim sırasında mesajın hedef birim tarafından doğru olarak anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilir. İletilen mesaj doğru şekilde anlaşılmazsa, iletişimin engellenmesine ya da kesilmesine sebep olabilir (Özgüven, 1992: 15 ; Cüceloğlu, 1994: 522 ; Çağdaş, 2003: 10-11).

2.2.1.2.Kodlama

Mesajın işaret haline dönüştürülmesinde kullanılan simgeler ve bunlar arasındaki ilişkileri düzenleyen kuralların tümüne kod adı verilir. Bu anlamda insan dilleri birer koddur. Dil, iletişimin en belirgin biçimidir (Mutlu, 2008: 183).

Kod, mesajın işaret haline dönüşmesinde kullanılan simgeler ve bunlar arasındaki ilişkileri düzenleyen kuralların tümüne verilen addır (Cüceloğlu, 1995: 76).

Ayrıca yüz ifadeleri, el ve kol hareketleri, konuşma tarzı, ses tonu, kelimeler arasındaki sessizlik de kişiler arası iletişimde kullanılan kodlardır. Bilginin, düşüncenin veya duygunun iletme uygun, hazır bir mesaj haline getirilmesine de kodlama denir (Yılmaz, 2005: 34).

Kodlama kaynak tarafından gerçekleştirilir. Bilginin, görüşün, duygunun iletişim için uygun bir mesaj haline getirilmesi durumudur. Kodlama, mesaj elemanlarının düzenlenmesinin fiziksel bir sürecidir. Sözel iletişimde sözcüklerin seslendirilmesi veya sözel olmayan iletişimde jest, gülümseme, başını sallama kodlama örnekleridir (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008: 14).

Mesajın kodlanmasında kullanılan simgelerin, mesajı gönderen kadar, mesajı alacak, algılayacak ve yorumlayacak olan hedef tarafından da bilinen simgeler olması gereklidir. Bu nedenle, soyut ifade ve semboller yerine somut semboller tercih edilir ve alıcının sözcük dağarcığında olmayan sözcükler açıklanırsa kodlama amacına ulaşmış olur. Bu anlamda; mesajın kodlanması çok kısa, çarpıcı, dikkat çekici, açık ve akılda kalıcı olmalıdır. Özellikle açık olmayan mesajlarda yalnızca kodlara cevap vermek kişiye anlaşılmadığı mesajını iletir. Bu da sağlıklı bir iletişimin kurulmasını ya da devamını engelleyen bir unsurdur (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008: 14).

Kaynak, iletişimde alıcının kendisi gibi aynı anlamları vereceği sembolleri ve hareketleri kullanır. Eğer bu anlam birliği yoksa iletişim gerçekleşemez yada ortaya yanlış anlamalar çıkar. Bu sebeple kaynak kodlama yaparken, alıcının bilgi ve tecrübe alanına giren sembolleri kullanmalı, soyut ifade ve sembollerden çok somut sembolleri, tercih etmeli ve alıcının bilemeyebileceği sözcükleri açıklamalıdır (Telman ve Ünsal, 2005: 29).

Kaynak, alıcıya mesajı gönderirken, beklediği bir davranış vardır. Alıcı mesajı “A”, “B” ve “C” düşüncelerinden herhangi biri şeklinde alabilir. Eğer kaynağın gönderdiği mesaj, “A” düşüncesi doğrultusunda ise alıcı mesajı “A” düşüncesi şeklinde alıyor ise iletişim tamdır.

Alıcı, “B” veya “C” düşüncelerini oluşturacak şekilde mesajı alırsa ve bu düşüncelerden biri doğrultusunda veya bu düşüncelerin gereği dışında bir davranış gösterirse, iletişim tam olmadığı gibi, istenen etkinlikten de uzak olur.

Kaynağın aktardığı bilginin, alıcıya istenen biçimde ulaşması ve beklenen davranışın ortaya çıkması, mesajın doğru kodlanmasına ve kodun doğru çözülmesiyle mümkün olabilir (Tutar ve Yılmaz, 2008: 35).

Mesajın yorumlanarak, anlamlı bir şekilde algılanmasına ise kod açma denir. Kodlama kaynak birim, kod açma ise hedef birim tarafından yapılır. İletişim sürecinde, iletişimin yapıldığı yer, zaman ve yaş gibi faktörler kodu oluşturmada olduğu gibi kodu açmada da etkilidir. İletişimin başarısı, mesajın kod açımının göndericinin kodladığı şekilde yapılmasına bağlıdır (Yılmaz, 2005: 35,45).

2.2.1.3.Mesaj

Mesaj, gönderici ve alıcı için aynı anlamı taşıyan simgelerle ifade edilen duygu, düşünce ve bilgidir. Göndericiden alıcıya iletilen mesaj, yazıyla, sözle veya işaretlerle iletilir. İletişim sürecinin başarılı olabilmesi için, mesaj, alıcının dikkatini çekecek biçimde düzenlenmelidir ve hem kaynak hem de göndericinin ortak simgeleriyle iletilmelidir (Erarslan, 2008: 12).

Mesaj, bilginin, anlamın, duygu ve düşüncelerin kodlanarak sözlü, sözsüz ya da yazılı bir anlatımla alıcı kişiye semboller aracılığıyla ulaştırılmasıdır. Bir başka deyişle mesaj, iletişim içeriğinin, bu içeriği dile getiren birey tarafından algılanan ya da amaçlanan anlamıdır (Mutlu, 2008: 172).

Kaynağın, alıcıda, amaçladığı davranış değişikliğini gerçekleştirebilmesi için, mesajını alıcının anlayabileceği simgelerden oluşturması ve mesajını alıcının çözümleyebileceği biçimde kodlaması gerekir (Aydın; 2007: 150). Mesaj, açık, anlaşılır ve net olmalıdır. Kullanılan dil mutlaka sade olmalı ve anlam kaymalarına yer bırakmayacak şekilde hazırlanmalıdır. Dolayısıyla mesajı gönderecek olan kaynak, alıcının bütün özelliklerini çok iyi bilmeli, alıcıyı önceden tanımalıdır (Keskinkılıç, 2007: 90).

Mesajın içeriği yanlış yoruma yol açmayacak şekilde sistematik olarak aktarılmalıdır. Mesaj özellikle alıcının eğitsel, sosyal düzeyine ve diğer özelliklerine uygun içerikte olmalıdır.

Kaynağın mesajı geliştirmesi onun kişiliğinden ve diğer bireysel özelliklerinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Mesaj geliştirmede diğer önemli belirleyici de alıcıdır. İletişimde bulunmak bir bakıma alıcıdan tepki almaktır. Alıcının anlayacağı şekilde kodlamanın yapılması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Ayrıca, mesaj alıcının ilgisini ve gereksinimlerini karşılayabilecek biçimde olmalıdır (Şahin, 2007: 16-17).

Watzlawick, Beavin ve Jackson (1967) ve Hewes'e (1995) göre, insanlar farkında olarak ya da olmadan, birbirleriyle sürekli bir iletişim içindedir. Konuşan mesaj gönderir, dinleyen bu

mesaja karşı bir tepkide bulunur, bu tepkiye bir yanıt verilir, bu yanıtın karşılığı alınır ve etkileşim bu şekilde devam eder. Mesajlar, düşünsel ve duygusal olmak üzere iki çeşittir. Sözlü iletişim akıl, mantık ve düşünceyi; sözsüz iletişim ise duyguları en etkili şekilde ifade etme aracıdır (Cüceloğlu,1998:19-26).

İletişimin görünür ve ilk algılanan yönü genellikle mesajdır. Bu yönü ile mesaj, iletişim türünü ve etkinliğini belirlemede önemli bir işleve sahiptir. Mesajın, içerik ve yapı olmak üzere iki boyutu vardır. İçerik anlam boyutunu, yapı ise simgeleri ve kodları ifade etmektedir (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008: 13).

Mesaj, kaynak birim tarafından tasarlanarak hedef birimin algılayabileceği bir biçime dönüştürülür ve uygun bir kanalla hedef birime gönderilir. Hedef birim ise, kendisine gelen mesajı alarak çözümler ve yorumlar. Hedef birim, kaynak birim konumuna geçtiği zaman da bu süreç tekrar edilir. İletişim etkinliğinde mesaj ne kadar sınırlı olursa, geri bildirim de o kadar az olacaktır. Bu nedenle iletişimde, mesajın istenilen amaca ulaşabilmesi için, hedefin dikkatini çekecek şekilde düzenlenmiş olması gerekir. Karşı tarafın kabul ve anlayışını sağlamak için mesajın çok açık ve anlaşılır olması gerekmektedir (Çağdaş, 2003: 7).

Ancak, kaynak ve hedef birimin farklı duygu ve düşüncelere sahip iki ayrı birey olması sebebiyle, birbirlerine gönderdikleri mesaja etki edecek ve farklılaştıracak çok sayıda etken vardır. Kaynak kişinin zihnindeki anlam ve duyguları alıcıya iletmedeki başarısı çeşitli durumlara göre değişmektedir. Mesajın iletilmesinde; geçmiş yaşantılar, iletilecek konu hakkındaki bilgi ve beceriler, tutum ve alışkanlıklar, sosyal ve kültürel ortam gibi çeşitli özellikler etkili olmaktadır (Hargie, Dickson ve Tourish; 2004: 23).

2.2.1.4. Kanal

Kanal, göndericiden yola çıkan mesajın hedefe ulaşmasını sağlayan ileticidir. İnsanların beş duyu organı, beyine giden haberleşme kanallarıdır. Bunlardan görme ve işitme diğerlerinin üstünde bir öneme sahiptir. Alıcı ve kaynak arasında bağdır, mesajın iletildiği yoldur. İnsanın iletişim kanalları onun duyu organlarıdır. Kaynak bazen resmi kanalları, bazen de resmi olmayan kanalları kullanılır. Biçimsel kanallar örgüt tarafından kurulur (Oktay, 2008: 12).

Kaynak birimden yola çıkan mesajın hedef birime ulaşmasına imkan sağlayan yola kanal denir. İnsanın beş duyu organı, onun iletişim kanallarıdır (Mutlu, 2008: 183).

Alıcı kod çözmeyi beş duyusunu kullanarak gerçekleştirir. Bir mesaj, görülebilir, duyulabilir, dokunulabilir vb. bir yapı taşır. Buna göre iletişimde, ne kadar çok duyu organı rol alırsa iletişim de o denli etkili olur. Genellikle, duyuların doğrudan ve anında uyarılması da iletişimin etkinliği ile doğru orantılıdır.

İletişim sürecinde kanal açısından bir başka önemli nokta da, kanalın sahip olduğu kapasitedir. Örneğin, kaynağın konuşma hızı kanalın kapasitesi olarak ele alınabilir. Bu örneğe göre; konuşmada gereksiz sözcüklere yer verilmiyorsa, kanalın kapasitesi de artacaktır. Böylece daha kısa sürede daha fazla bilgi aktarımı gerçekleştirilebilecektir (Yüksel, 2006: 17).

Sağlıklı ve etkili bir iletişim için, mesajın gönderileceği kanal ile ilgili seçim yapılırken, hedef birimin özelliklerinin dikkate alınması gerekir. Bir mesaj; görme, işitme, dokunma, koklama ve tat alma gibi duyu organlarından biri ya da birkaçı ile sunulabilir. Etkili bir iletişim, kullanılan kanal sayısının artırılması ile mümkündür ancak önemli olan çok kanal kullanmak değil, iletişim etkinliğini sağlayacak kanal veya kanalları seçmektir. Bu nedenle mesaj; görme, işitme, dokunma, koklama, tat alma duyu organlarının birkaçına birden hitap edecek şekilde seçilir (Dalkılıç, 2004: 27).

İletişim sürecinde ışık dalgaları, radyo dalgaları, ses dalgaları ve telefon kabloları gibi fiziksel araçlar veya söz, yazı, resim, fotoğraf ve hareket gibi göstergeler kanal olarak kullanılabilmektedir (Gürel ve Gürüz, 2006: 338).

2.2.1.5. Alıcı

İletişim sürecinde alıcı (hedef), gönderilen mesajı algılayan ve bunun anlamını bildiğini göstermek için, iletişimsel eylemini gerçekleştirmeye çalışan kişidir (Gökçe; 1998:54). Hedef, gönderilen mesajı alan kişi, mesajın gönderildiği birimdir. Bu nedenle, hedef birime alıcı birim ya da alıcı da denir. İletişim sürecinin hedef tarafında yer alan alıcı olmadan iletişim söz konusu olamaz. İletişim sürecinde alıcı konumunda olan hedef birimin rolü çok önemlidir. Kodlanmış olan mesajı alan ve bu kodu algılayarak yorumlayan kişi alıcıdır. Etkin iletişim, hedef tarafından kodun alındığı, kodun çözüldüğü ve ona kaynağın verdiği anlam verildiği zaman ortaya çıkar. Bu nedenle hedef konumundaki kişinin, mesajı algılamaya ve geri bildirimde bulunmaya istekli olması gerekir. Hedef birimin, kendisine gelen mesajı, kaynak birimin zihninde oluşan anlama yakın bir şekilde anlamaya çalışması önemlidir (Çağdaş, 2003: 12).

İletişim sürecinin son aşaması alıcıdır. İletişim olayının tanımlanabilmesi için alıcının mesajı alması ve doğru anlaması gerekmektedir.

İletişim sürecinde kaynağın, mesajı gönderdiği hedef kitle; birey, grup ya da örgüt alıcı olarak tanımlanabilir. Mesaj alıcının kendi anlayışına göre değerlendirilir. Etkili iletişim açısından, alıcının mesajı anlayabilmesi, yorumlayabilmesi ve önyargısız olarak değerlendirebilmesi büyük önem taşımaktadır. Alıcının iletişim becerileri de göndericinin iletişim becerileri gibi iletişim sürecinin sağlıklı işlemesi ve göndericinin amacına ulaşabilmesi açısından önemlidir. Eğer alıcının dinleme, okuma ve düşünme becerisi mesaja göre yetersiz ise, kaynağın gönderdiği mesajın anlamlandırılması eksik kalacaktır (Şahin, 2007: 18).

Etkin iletişim için, alıcının aktif bir dinleyici olması gereklidir. Alıcının, mesaja iletilen anlamı verip vermemesi birçok etkene bağlıdır. Mesajın alınması ile ilgili olarak alıcıyı etkileyen değişkenler; iletişim becerileri, tecrübe, ihtiyaçlar, kişilik ve ilgiler, tutum ve duygular, mevki ve statü, gönderici hakkındaki varsayımlar ve mevcut ilişkiler olarak sıralanabilir. Tam iletişim, hem kaynağın, hem de alıcının kullanılan sembollerin anlamlarını bilerek, onlara ortak anlam vermesi sayesinde kurulur (Cüceloğlu, 1998: 22).

2.2.1.6. Kod Çözme

Mesajın yorumlanarak anlamlı bir şekilde algılanmasına kod çözme denir. Kodlama iletişim sürecinin ilk aşamasında kaynağın, kod çözme ise hedefin görevidir.

Kod çözme işlemi, iletişim sürecinde iletilen mesaja anlam kazandırmak için önemli bir ögedir. İletişim sürecinde, kaynağın ifade ettiği şeyden, hedefin de aynı anlam çıkarmasının sağlanması kod çözme işlemi ile belirlenmektedir (Daldal, 2008: 16).

Algı, insanın çevresindeki uyaranların ya da olayların farkına varması ve onları yorumlaması sürecidir. Algılamada mesaj, alıcı tarafından zihinsel ve duyumsal olarak yorumlanır. Kişinin içinde bulunduğu durum, beklentileri, geçmiş yaşamı, toplumsal ve kültürel unsurların yanı sıra; kişilik, ihtiyaçlar, amaçlar, motivasyon, inançlar, değerler ve tutumlar, alışkanlıklar gibi unsurlar da algılama sürecini etkileyen faktörlerdir. Bütün bu faktörler, kişilerin aynı mesajı farklı şekilde yorumlamasına neden olmaktadır (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008: 26).

Algılamada, iletişimin gerçekleştiği ev ya da okul gibi ortamın türü yanında; ortamın şekli, genişliği, rengi, sıcak, soğuk, sessiz ya da gürültülü olması gibi ortama ait fiziksel şartlar da

algılamayı büyük ölçüde etkilemektedir. Ayrıca ortamın kalabalık olup olmaması ya da ortamda yabancı kişilerin bulunup bulunmaması da iletişimi etkileyen önemli bir etkidir. Algılama ve değerlendirmede ayrıca, iletişimin gerçekleştiği zaman, iletişim içinde bulunan kişilerin yaşları, cinsiyetleri ve sosyal statüleri de etkilidir (Çağdaş, 2003: 14-15).

2.2.1.7. Geribildirim

İletişim sürecinin son unsuru geri bildirimdir. Alıcının, kaynağın mesajına verdiği yanıt geri bildirim olarak adlandırılır. Geri bildirim, hedefin mesajı nasıl yorumladığını gösterir ve karşılıklı iletişimin ortaya çıkması için zorunlu bir unsurdur. Tek yönlü iletişimde geri bildirim unsuru yoktur. En hızlı ve doğru geri bildirim ise yüz yüze iletişimde olur. Geri bildirim sözel ya da sözel olmayan mesajlarla verilebilir. Kaynak birim, hedef birimin söylediklerinden, sesinin tonundan ve vurgularından, yüz ifadesinden, bedeninin duruşundan göndermiş olduğu mesaja ilişkin olarak anında geri bildirim alır (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008: 16).

Bir iletişim sürecinde alıcıdan kaynağa yönelen tüm tepkilere geribildirim denilmektedir. Geribildirim iletişim sürecinin son aşamasıdır. Kaynak, alıcısına gönderdiği mesajların alınıp alınmadığını, alındıysa anlaşılıp anlaşılmadığını ve ya ne denli anlaşıldığını geribildirimlerle anlayabilir.

Mesajın hatasız bir biçimde iletildiyse; bu mesajın alındığı, algılandığı, doğru şekilde yorumlandığı, alıcının geribildirim vermek için hazır olduğu anlamına gelir. Alıcı, mesajı aldıktan sonra kodunu çözer, mesaja anlamına ilişkin bir tepkide bulunur. Tepkisini tekrar kodlayarak ve bir kanal kullanarak kaynağa tekrar gönderir. Mesajın tekrar kodlanarak geribildirimde bulunulması durumunda, önceki kaynak bu kez hedef rolüne girer (Mısırlı, 2008:5-6).

Geribildirim, alıcı ve gönderici arasındaki geriye bilgi akışıdır. Bu sayede, gönderici mesajının anlaşılıp anlaşılmadığını öğrenir. Bir iletişimde geribildirim yoksa bu iletişim, “tek yönlü iletişim”, eğer iletişimde geribildirim varsa, bu da “çift yönlü iletişim”dir. Geribildirim bir tür kontrol mekanizmasıdır ve iletişim sürecini etkiler.

Geribildirim, hedefin mesajı nasıl yorumladığını gösterir ve alıcının tepkisini göndericiye aktarmasıdır. Geri bildirim, iki yönlü iletişimin ortaya çıkmasının zorunlu bir unsurudur (Tutar ve Yılmaz, 2008: 41-42).

Geribildirim olumlu olumsuz olarak iki şekilde verilebilir. Olumsuz geribildirim, iletişimde olumlu etkileşimi bozar ve olumsuzluk durumunu belirtir. Olumlu geribildirim kurulan iletişimi destekler. Böylece kaynak mesajı başarıyla aktardığını ve alıcı üzerinde istenilen etkinin yaratıldığını fark edebilir. Olumsuz geribildirimde kaynak daha farklı yaklaşım tarzları benimseyerek, mesajı yeniden kodlayabilir (Geçikli, 2008: 278).

Etkili ve sağlıklı bir iletişimde, istenilen nitelikte bir geri bildirimde bulunmak için; göndericiyi tam olarak dinlemek, kelimelerin içeriğine ve aktarılmak istenen duygulara açık olmak, ana konuyu kaçırmamak ve özetlemeler yapmak, iletişimi ön yargı ve dirençle kesmemek ve göndericinin duygularını anlama çabası içinde olmak gereklidir (Baltaş ve Baltaş, 1994: 65).

2.2.2. İletişim Türleri

2.2.2.1. Sözlü İletişim

Sözlü iletişim, konuşma ve yazma ile kurulan iletişim olup, dil ile iletişim olarak da adlandırılmaktadır. Dil, iletişimin en önemli unsurudur. Sözlü iletişim, insan yaşamının uyku dışında kalan süresinin yaklaşık dörtte üçünü kapsamaktadır ve iletişim türleri içinde en fazla tercih edilen türdür (Bıçakçı, 2002: 24).

Sözlü iletişim, insanlar arasında doğal dil aracılığıyla gerçekleştirilen iletişim türüdür. Başka bir ifadeyle sözlü iletişim; bireyler, gruplar, örgütler yada toplumlar arasında, söz aracılığıyla gerçekleştirilen iletişim türüdür. Sözlü iletişim, konuşma dili olarak da adlandırılmaktadır. Dil bir simgeleştirme sürecidir ve simgesel kodlarımızın temelini oluşturmaktadır.

Sözlü ve yüz yüze iletişim, insanlık tarihinin başlangıcından bu yana var olan en etkili iletişim biçimi olarak kabul edilmektedir. Alıcının mesajı yalnızca duymanın ötesinde, kaynağın duygu ve niyetini açıklayan sözsüz iletişim kodlarını da algılayarak mesajla bağlantılayabilmesi, sözlü iletişimin en etkili iletişim türü olmasını sağlamaktadır (Gürel ve Gürüz, 2006: 341-342).

Sözlü iletişim, karşılıklı konuşmaya, anlamaya ve empatiye dayalı bir iletişim biçimidir. Sözlü iletişim birincil iletişim biçimi, sözsüz iletişim ise ikincil iletişim biçimi olarak değerlendirilir. İletişimde sözlü iletişim, “dil” ve “dil ötesi” olmak üzere iki bölüme ayrılır. Karşılıklı konuşmalar “dil ile iletişim” olarak kabul edilir. “Dil ötesi” iletişim ise; sesin tonu, hızı, şiddeti, vurgulamalar, duraklamalar gibi sesin nitelikleri ile ilgilidir. Dil ile iletişimde

kişilerin “ne söyledikleri”, dil ötesi iletişimde ise “nasıl söyledikleri” önemlidir. Bir mesajın doğru iletilmesi seçilen kelimelere bağlıdır ancak algılanması önemli ölçüde dil ötesi iletişime göre olmaktadır (Mutlu, 2008: 268).

Bireyler arasında gerçekleşen her türlü karşılıklı konuşmalar ve yazışmalar sözlü iletişim kapsamına girmektedir. Bu iletişim türünde harfler ve sözcüklerle kişiler arasında karşılıklı mesaj alışverişi söz konusu olmaktadır. Sözlü iletişim, dil olgusu ile gerçekleşir. Dil, bireyin kendini ve çevresini algılamasında ve anlamlandırmasında önemli bir rol oynar. İnsanlar ürettikleri bilgileri dil yardımıyla birbirlerine aktararak anlamlandırır ve böylece iletişim kurarlar. Bu aktarım sırasında sesin tonu, hızı, şiddeti ve vurgusu ayrı bir önem kazanmaktadır.

Sözle iletişimin en belirgin özelliği, iletişimde bulunan birimleri karşılıklı buluşturmasıdır. Genel olarak iki farklı iletişimsel buluşma söz konusudur. Birinci iletişim biçimi kaynak ve alıcının aynı mekanı paylaştığı yüz yüze iletişimdir. Diğeri ise farklı ortam ve uzaklıkta olan bireylerin teknolojik araçlar kullanarak iletişim kurmalarıdır (Yatkın ve Yatkın, 2006: 54-55).

Sözlü iletişimde, mesajlar genellikle sesin vurgularıyla gönderilir. Seste kullanılan farklı vurgular, sözlerin anlamından daha fazlasını iletebilir. Bir annenin çocuğunu severken çıkardığı sesin tonlamaları, sadece sözcüklerin ifade ettiğinden daha fazlasını anlatır. Sesin tonlaması, sözün gerçek veya gizlenen anlamını gösterir. Ayrıca sesteki tonlamalar, iletişimde bulunulan kişi ile ilgili olarak yargı oluşturulmasına, araya engel konulmasına veya var olan engellerin yıkılmasına yardımcı olur. Sesteki tonlamalar, sözlerin anlamını güçlendirebilir veya onların yerini alabilir, söylenenlere açıklık kazandırabilir veya tam tersine karmaşıktırabilir. Bununla birlikte, sesteki tonlamalar, kaynağın gizlediği önyargılar, güçlü inanç ve duygular gibi özelliklerinin de anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Ses tonunun daha yüksek veya daha düşük olması ve vurgulu kullanılması, alıcı açısından daha fazla ilgi uyandırır. Bir kişinin konuşması sırasında sesinin tonu, onun içinde bulunduğu duyguların en açık göstergesidir (Mısırlı, 2007: 57).

Sözlü iletişimde hedef kişi veya kitleye uygun nitelikteki sözcüklerin seçilmesine dikkat edilmelidir. Ayrıca mesajın, ses tonu, vurgu, diksiyon ve benzeri konuşma teknikleri gözetilerek aktarılması ya da kaynağın kabul görmesi de çok önemlidir (Bıçakçı, 1998: 41).

2.2.2.2. Sözsüz İletişim

İnsanların yüzlerini, vücutlarını kullanarak birbirlerine mesaj iletmeleri sözsüz iletişimdir. Konuşma ve yazı olmaksızın, yüz ifadeleri, bedenin duruş ve hareketleri, insanların birbirlerine bir takım mesajları iletmesinde sözsüz iletişim içine girer. Bu iletişim şeklinde insanların ne söylediği değil ne yaptığı ön plana çıkar. (Keskinkılıç, 2007: 94).

Sözsüz iletişim, jest, mimik, göz teması gibi beden dili unsurlarıyla gerçekleştirilir ve göndericinin alıcıya iletildiği mesajın içeriği ile birlikte, hissettiği duygularını vücut hareketleriyle pekiştirmek amacıyla kullanılır. Sözlü mesajların ve sözsüz mesajların birbirleri ile çelişmemeleri ve birbirlerinin anlamlarını güçlendirmeleri durumunda iletişim kolaylaşır. Sözsüz iletişim, çoğu kez alıcı üzerinde sözlü iletişimden daha fazla etki bırakır. Ancak bu yönü ile sözsüz iletişim, iletişim etkinliğinde, sözlü iletişimden daha fazla soruna neden olabilir. İletişim sürecinde beden dili, ses ve sözcüklerin etkilerini ortaya çıkarmak için yapılan bir araştırmada, %55 beden dili, %38 ses tonu ve sesin biçimi, %7 ise sözcüklerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, iletişim sürecinde söylenenlerden daha çok, beden dilinin, bir başka ifade ile sözsüz iletişimin etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2008: 201).

Sözlü iletişim insanoğlunun üzerinde çalıştığı etkinliklerden birisidir.. Sözsüz iletişim genelde insanların üzerinde çok az durduğu bir etkinlik olarak bilinmektedir. Ama sözlü iletişim için, ilkokuldan üniversiteye kadar her okul düzeyinde öğrencilerden, konuşma ve yazı dilinin yapılarını öğrenmeleri istenir

İnsanların tüm iletişim kanallarının açık olmasına karşın, sadece sözcüklerin oluşturduğu kanal, belki de anlamları taşıma kapasitesi en az olan kanaldır. Oysa, insanlar tüm bedenleri ile iletişim kurarlar. Bedene özgü anlam daha güvenilir olmaktadır. Bedenin sessiz diline ters düşen sözcükler pek az dikkate alınır (Ergin, 2000:122).

Sözsüz iletişimin unsurları; yüz ifadesi, göz teması, ses tonu, fiziksel temas, kıyafetler ve saç gibi dış görünüş özellikleri, vücut hareketleri ve duruş, yakınlık, mimikler ve başın konumu şeklinde sıralanabilir (Erdoğan, 2008: 201).

Sözsüz iletişim sözcüklerle değil, hareket ve davranışlarla gerçekleşen bir iletişim türüdür. Sözsüz iletişim daha çok sözlü iletişimi pekiştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Böylece sözsüz iletişim, duygu ve tavırları düzenleyerek sözlü iletişimi desteklemektedir. Kaynak konumundaki kişi yüz ve bedenin yardımıyla akıcılığı yakalamaya çalışmalıdır. Aynı

zamanda karşıdaki kişinin yüz ve beden ifadelerine bakarak mesajın algılanıp algılanmadığını veya kişinin psikolojik durumunu anlayabilmelidir. (Işık, 2000: 39).

Sözsüz iletişim etkilidir, duyguları belirtir; çift anlamlı iletişim olanağı yaratır ve belirsizdir (Cüceloğlu, 1995:34).

Jestler ve mimikler, çevremizdeki insanlara g rsel sinyaller gönderen hareketlerdir. Bir jestten söz edebilmemiz için, yapılan hareketin bir başkası tarafından görülmesi ve yaşadığımız duygu ve düşünceyle ilgili bir bilginin karşımızdakine iletilmesi gereklidir. Her bir jestin bu özellikleri barındırması gerekir. Çünkü jest düşünce ve duygu ürünüdür (Baltaş, 2000:37).

Sözsüz iletişimin unsurları içinde en fazla dikkat çeken ve sözsüz iletişim denildiğinde ilk akla gelen jest ve mimiklerdir. Yüz kaslarının anlatım amaçlarına göre kullanımı mimikleri; baş, el, kol, ayak, bacak ve beden kullanımı ise jestleri oluşturur. Herhangi bir jestin anlamı, kültürel yapıya, fiziksel ortama ve kişinin alışkanlıklarına bağlı olarak değişmektedir. Ayrıca, sözel olmayan iletişimin kullanılmasında bireyler arasında farklılıklar vardır ve sözel olmayan işaretlerin farkına varma ve kullanma konusunda bazı insanlar diğerlerinden daha yeteneklidir (Yılmaz, 2005: 63-67).

Yüz ifadeleri içinde gözlerin ayrı bir yeri vardır. İnsanlar bilincinde olmasalar da başkalarının bakışlarına önem verirler. Konuşurken karşındakinin gözlerinin içine bakan, gözlerini kısık değil açık tutan, bakışlarını yere değil yukarı yönelten kişiler olumlu; bunların karşıtını yapanlar ise olumsuz olarak nitelendirilmektedir.

Beden dilinde yüz ifadelerinden (mimiklerden) sonra en çok kullanılan ve dikkati çeken el-kol hareketleridir. Özellikle eller ve parmaklar, insanın duygu ve düşüncelerini sözsüz olarak dile getirirler (Yüksel, 2006: 44-45).

Sözsüz iletişimde üzerinde durulması gereken bir başka unsur da ses tonudur. Çoğu zaman nasıl söylediğimiz, ne söylediğimizden daha  onemlidir. Dilin nasıl söylediği, sesin niteliği ile ilgilidir. Ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi sözcüklerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özelliklerle gerçekleşir.

Giysiler, mesajların algılanması ve hedeflerin ikna edilmesinde, hedef kitle üzerinde olumlu bir imaj yaratılmasında önem taşımaktadır. İletişimde kaynağın fiziki görünümünün iyi olmasının, alıcı üzerinde olumlu etkiler uyandırdığı bilinmektedir. Ortama göre seçilmiş güzel bir kıyafet, kaynağın kendisine duyduğu güvenin ve hedef kitleyi oluşturan bireylere karşı duyduğu saygının göstergesidir (Yatkın ve Yatkın, 2006: 55-56).

Gündelik yaşamda çok sayıda uyarının etkisinde olan insan, bilinçli ya da bilinçsiz olarak beden diline sık sık başvurur. Beden dilini kullanmak kadar yorumlamak da beceri ve duyarlılık ister. İnsanın düşüncelerini, bilgilerini, isteklerini ve şikâyetlerini iletmede en temel araç olarak kullandığı sözlü iletişim, duyguların, heyecanların, coşkuların iletilmesinde her zaman yeterli ve etkili olmayabilir. Bu nedenle çoğu kez konuşurken, duygular yada heyecanlar ifade edilirken, mimiklere, el kol hareketlerine başvurulur (Yatkın ve Yatkın, 2006: 54).

2.2.2.3. Yazılı İletişim

Yazılı iletişim; mektuplar, raporlar, özetler, makaleler, tutanaklar, basın bildirileri ile el yazısı, basılı notlar ve bilgisayar ağı gibi bir elektronik ortamla gönderilen çeşitli yazılı mesajları içerir. Yazılı iletişim özellikle örgütsel iletişimde büyük bir öneme sahiptir. Yazılı iletişim, sözlü iletişime göre, alıcının onu okuması, yorumlaması ve cevaplandırması nedeniyle gecikmeli olarak kurulur. Yazılı iletişimi yeniden düzenlemek ve onu sürekli korumak olanaklıdır. Yazılı iletişim kurmak, sözlü iletişime göre daha zor ve zahmetli, ayrıca zaman kullanımı bakımından da bazı dezavantajlar içermektedir. Bunun yanında yazılı iletişimin bazı avantajları da söz konusudur. Yazılı iletişimde, gönderici mesajını yeniden gözden geçirebilir, kontrol edebilir, bilgileri toplamaya ve özümsemeye zaman bulabilir. Bu nedenle yazılı iletişim, ayrıntıların önemli olduğu durumlarda tercih edilen bir iletişim biçimidir (Tutar, 2009: 94).

Yazılı iletişim, bireyler ve gruplar arasındaki iletişimden çok, örgütsel iletişimde büyük bir öneme sahiptir. Örgütsel iletişimde, yazılı iletişimin önemi gittikçe artmaktadır. Yazılı iletişim, sözlü iletişime göre, alıcının onu okuması, yorumlaması ve cevaplandırması nedeniyle, gecikmeli olabilir. Yazılı iletişimi yeniden düzenlemek ve onu sürekli korumak olanaklıdır. Görüşmelerde sözlü iletişim ile birlikte, çoğu kez bunların yazılı olmasına dikkat edilir. Alıcı söylenenleri yeniden okuyarak, duyduklarından emin olmaya çalışır. Yazma belli bir zaman alsa bile, sözlü iletişimde var olan birçok problem, yazılı iletişimde yoktur. Yazılı iletişim yöneticiler tarafından çok fazla başvurulmuş bir iletişim biçimi değildir; çünkü yazılı iletişimde otorite göstergesi zayıftır (Tutar ve Yılmaz, 2007: 68-69).

2.2.3.İletişim Becerileri

2.2.3.1. Konuşma

Kişi iletişimde ne kadar yetili, becerili ve başarılı ise, katılımcılar da o kadar kendini net olarak ifade edebilirler. Konuşma bu ifade ediş becerilerinden sadece biridir (Açıköz, 2005: 83).

İnsanların konuşma yetisi, onların çevresindekilerle anlaşmasını sağlayan en etkili bir araçtır (Özdemir, 2004: 21). Uyku zamanı dışında en önemli yaşam etkinliğidir. Konuşma, insanlar arası ilişkilerde karşılıklı etkileşimsel bir süreçtir (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008: 68).

Konuşmacının bildiklerini dinleyenlere anlatmaya başlaması konuşmak demek değildir. Konuşmak, dinleyenler ve ilgi duyanlar varsa bir anlam taşır ve etkileşime yol açabilir. Bu nedenle, konuşmadan önce, konuşmayı etkili bir biçimde başlatabilmek önemlidir (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008: 70).

Konuşmanın etkili olmasında birçok faktör rol oynar. Bunlar; konuşma ve işitme ile ilgili fizyolojik durum, ses tonu, sözcüklerin seçimi, vurgu, içerik, simgesel dil ve mizahın kullanımı, hız, telaffuz, hedefe yönelik konuşma, üslup-tarz, anlamlılık, zihinsel etkinlik ve kalıplardır.

Konuşmanın temelinde doğal olarak ses tonu bulunur. Çünkü kaynaktan alıcıya mesajı ulaştıracak olan sestir. Konuşmada sesin yüksek veya alçak oluşu, tonlama, vurgulama, akıcılık, işitebilirlik gibi farklılıklar mesajın anlaşılmasında olumlu veya olumsuz rol oynar. Ses konuşanın o andaki ruhsal ve zihinsel durumunu yansıtır. Ses tonu konuşmanın içeriğine de işaret eder, kızgınlık, sevinç gibi duyguları dinleyene aktarır (Telman ve Ünsal, 2005: 79).

Etkili konuşmada kullanılan sözcüklerin anlamlarının açık olmasına, kullanılan sözcüklerin doğru telaffuz edilmesine dikkat edilmelidir, açık sözcükler kullanılmalı, yerinde ve yeteri kadar detaya başvurulmalı, ana konudan uzaklaşılmalıdır (Telman ve Ünsal, 2005: 85, 86, 87).

Etkili konuşmada şu özellikler bulunmalıdır:

1. Konuşma çok akıcı ve anlaşılır olmalıdır.
2. Konuşmada doğal davranılmalıdır.
3. Konuşma ne çok yavaş ne de çok hızlı olmalıdır.

4. Ses tonu çok alçak ya da çok yüksek olmamalıdır.
5. Tekdüze konuşmak yerine monotonluğu bozan iniş ve çıkışlar, vurgulamalar, kısa duruşlar yapılmalıdır.
6. Konuşma sırasında aşırı olmamak üzere el ve kol hareketlerinin yapılmasında sakınca yoktur.
7. Konuşma sırasında dinleyiciler ile göz gezdirme yoluyla göz teması kurulmalıdır.
8. Ayakta konuşmak, oturarak konuşmaktan daha etkilidir.
9. Konuşmada kağıttan okumaktan kaçınılmalıdır.
10. Konuşurken kolları kavuşturmak doğru değildir. Kendini beğenmişlik hissi verir.
11. Konuşurken geriye doğru yaslanmak, başı yukarıya doğru kaldırmak yanlıştır.
12. Konuşulan mekân genişse ve çok sayıda dinleyici varsa geride oturanlara bakılmalıdır.
13. Eski ve çok yeni sözcükler kullanılmamalı, çok uzun ve ağıdalı cümleler kurulmamalıdır.
14. Konuşan kişinin yüz ifadesi yumuşak ve hafif tebessüm içinde olmalıdır.
15. Konuşma süresi iki saati aşmamalı, uzun konuşmalarda ara verilmelidir.
16. Konuşmaya güzel bir sözle başlanabilir, zaman içinde küçük espriler ve yerinde fıkralar anlatılabilir.
17. Konuşma sırasında canlı ve istekli olunmalıdır.
18. Konuşmanın girişi, gelişme ve sonuç olarak planlanması gerekir (Geçikli, 2008: 286).

2.2.3.2.Dinleme

Dinleme ile ilgili olarak şimdiye dek pek çok tanım öne sürülmüştür. Bu tanımların kiminde işitsel uyarının kendisi, kiminde konuşulan dil, kiminde de iletilen fikirler temel alınmıştır. 1984 yılında toplanan Konuşma İletişim Birliği dinlemeye ilişkin olarak şu tanımları yapmıştır: “Dinleme sözel mesajlardan bilgi ve fikirleri alma ve özümleme sürecidir” (Telman ve Ünsal, 2005: 89).

Bir kişiyi onun ve dış çevreyi nasıl algıladığını anlamak için, o kişiyi dinlemek gerekir. Bir başkasını dinlemek, dinleyebilmek g bir iştir. Etkin dinleme bir başkasına ilgi ve saygı duymayı, sabırlı, rahat ve empatik olmayı gerektirir. Etkili dinleme, olumlu ilişkiler geliştirmede, insanlardan bilgi almada, başkalarını tanımda, anlamada ve onlara yardım etmede en temel ögedir (Cihangir, 2004: 11).

Bir iletişim ortamında sergilenen dinleme eylemi, bir bakıma kendi varlığına tanıklık etmedir. Dinleme konuşmanın sağlamasıdır. Bu sebeple dinleyiciyi, kişiler arası bir (zelikle diyalog türünden) iletişimde, konuşanın (iletenin) bir diğerı gibidir.

Dinleme eyleminde, her ne kadar çelişkili bir ifadeymiş gibi gözükse de, dinleyen, gerçekte “susan konuşan”dır (Açıköz, 2005: 88).

Dinleme doğal olarak işitme sürecinin bir parçası olarak algılanır. Oysa her ikisi de birbiriyle ilintili olup farklı süreçleri içerirler. Dinleme, insanın başlattığı işitme içindeki bilinçli bir süreçtir. Dinlemek işleminde, duymaktan farklı olarak sadece kulaklarımız değil zihnimiz de çalışmaktadır. İnsanlar bir toplantıda oturabilirler, gözleri konuşmacıda olabilir. Fakat akılları başka yerde olup konuşmaları dinlemiyor olabilirler (Telman ve nsal, 2005: 89).

Karşıdaki kişinin sözlerini dikkatle ve ilgiyle dinleyerek, davranışlarını gözlemlemek iletişimin özünü oluşturmaktadır. Çoğu zaman bireyler, karşılarındakini kendilerine göre anlamaya çalışmakta ve kendi dünyalarına uymayan uyaranları reddetmektedirler. Bu da etkili iletişim kurulmasını olanaksızlaştırmaktadır. Kişiler arası iletişimde esas engel, bizim diğer insanları yargılama, değerlendirme, onaylama-onaylamama eğilimimizdir. Bütün yargılar ve değerlendirmeler kişilerin kendi bakış açılarından yapılmaktadır. Gerçek iletişim, değerlendirme yapmadan diğerlerini anlamaya çalışarak dinlediğimiz zaman meydana gelmektedir. İletişim sürecinde, karşımızdaki kişinin ihtiyaçlarını görmezden gelmek, kendi ihtiyaç ve isteklerimizi ön plana çıkarmak, onu anlamamızı engeller. Satır’in (2001) belirttiği gibi, kişi kendi içsel sohbetine ne kadar dalarsa, karşısındaki kişiyi dinlemeyi o oranda bırakır (Cihangir, 2004: 12-13).

Yöneticiler için etkin dinleme son derece önemlidir. Bir çalışmada yöneticinin zamanının %45’ini dinlemeye, %30’unu konuşmaya ayırdığı saptanmıştır. Dolayısıyla dinleme, yöneticinin zamanının büyük bir kısmını alır, çünkü bir yönetici ancak bu yolla durumlar ve insanlar hakkında bilgi edinebilir. Böylece yöneticinin tüm zamanının %75’ini dinleme ve konuşma etkinlikleri almaktadır. Bunu yanında zamanının %16’sı yazmaya ve %9’u da

okumaya ayrılmaktadır. İyi bir yönetici etkin bir dinleyici de olmalıdır. Etkin dinleyicide şu özellikler bulunmalıdır:

1. Empatik dinleyici olunmalıdır. Yani kendisini karşısındakinin gözüyle görüp, kulağıyla duyabilecek biçimde dinlemeye hazır olmalıdır.
2. Karşısındakini yüreklendirici bir tutum takınmalıdır.
3. Konuşana uygun zamanlarda başıyla onaylayarak dinlenildiğini hissettirmelidir.
4. Konuşmacı gibi dinleyici de göz temasına önem vermelidir.
5. Dinlediğini her davranış ve tutumuyla belli etmelidir. Arada sizi dinliyorum, anlıyorum türünde dinlediğini belli eden sözcükler kullanmalıdır.
6. Konuşan kişiye cesaret vermek için arada kısa sorular sormalıdır.
7. Kendi duygu ve düşüncelerine ters düşen konuşmalar nedeniyle tartışmaya girmemelidir. Farklılıkları değil ortak noktaları yakalamak için, başlangıçta çaba harcanması gerekir. Farklılıkları ise sinirlenmeden açık ve net biçimde ortaya koymak ve yanlış anlamalara yer vermemek gerekir.
8. Dinlerken küçük notlar almak gerekir.
9. Anlamı bütünlüğü içinde yakalamak gerekir.
10. Hemen sonuç çıkarmaktan kaçınmak gerekir. (Geçikli, 2008: 290-291).

Dinleyicinin konuyu iyi kavraması sözcükler ve cümle yapısından çok, konuşmacının fikrini dikkatle dinlemesi ile mümkündür. Eğer dinliyor gibi görünüyorsa ve o konuşurken dinleyici kendi sorunlarını dile getirmek için fırsat kollamayı düşünüyorsa, bu gerçekten bir tür zaman kaybı olur. Bazen yöneticilerin kendisinden alt düzeydeki kişileri dinlerken genellikle otoritesiyle bağdaşmayan bir iş yaptıkları ve gereken ilgiyi göstermedikleri ileri sürülmektedir. Böyle bir yöneticinin başarılı olması beklenemez (Bilen, 2004: 45).

Bu doğrultuda dinleme, bireyler arası bir beceri olarak ele alınmakta ve bireyler iyi dinledikleri zaman yeterli görülmektedirler. Yöneticiler çalışanlarını, öğretmenler öğrencilerini iyi bir şekilde dinleyerek, onların dinlemeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilirler. Aynı zamanda, bireyler de kendilerini dinleyenler hakkında olumlu düşüneceklerdir (Cihangir, 2004: 15).

2.2.3.3. Empati

İnsanlar hayatları boyunca kimilerine ilgi, yakınlık, sıcaklık ve sempati duyarak yaklaşırlar. Diğerlerine yaklaşıp, ilgi duyup, onların dertleriyle dertlenip bunlara duygusal yada mantıksal çözüm sunabilirler. Ardından kendi kişisel dünyasına çekilirler. Buna empatik iletişim veya etkileşim denir (Açıköz, 2005: 141).

Empati “Bir kişinin, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecindeki beceri”dir (Telman ve Ünsal, 2005: 95).

Empati becerisi gelişmiş insanlar, başkaları tarafından sevilir ve kabul edilerek onaylanırlar. Araştırmalar, liderlik özelliklerine sahip yöneticilerin empati kurma becerilerinin oldukça gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Bireyler yaşamları boyunca iletişim kurarken öncelikle karşısındaki bireylerin kendilerini anlamalarını isterler. Empatik iletişim becerisi önce karşısındakini anlamak sonra da anlaşılmaya çalışmaktır. Empatik beceride önemli olan karşımızdaki insanların değer yargılarını algılamaya çalışmaktır. Empati, öncelikle saygı ve anlayış özelliklerinin bireyde varolmasıyla ilgilidir. Anlamaya çalışmak saygıyla, anlaşılma isteği ise cesaretle ilgili olgulardır. Bireylerin hayatlarını devam ettirme gereksinimleri karşılandıktan sonra, en önemli gereksinimleri psikolojik canlılıktır (anlaşılma, onaylanma ve takdir edilmektir) (Mısırlı, 2008:71).

Liderlik özellikleri arasında; kişinin kendini iyi ifade edebilmesi, başkalarıyla uyumlu ilişkiler kurabilmesi, toplumsal duyarlılıkları yüksek olma gibi özellikleri başta gelmektedir. Tüm bu özellikler, kişilerde empati becerisini gerektirmekte, veya empati becerisi, bu becerileri ortaya çıkarmaktadır (Tutar ve Yılmaz, 2008: 90).

Çalışanın sorunlarına, algılarına, hislerini bilen bir yönetici onları daha kolay yönlendirebilecek, sorunu bilen bir yönetici daha isabetli ve sağlıklı kararlar verebilecektir. Bu ise, çalışanları anlamakla, dinlemekle, onların gözünden olay ve olguları görüp, çözümler geliştirmekle mümkün olabilir.

Yöneticilerin organizasyonlarda çalışanlara olumlu davranışsal yaklaşımları, günümüz örgütlerinde en temel gösterge olarak öne çıkmaktadır. Empatinin örgüt açısından önemi oldukça fazladır. Gerçekten diğer kişilerin pozisyonunu ve duygularını anlamayı sağlayan empati, şikayetleri gidermede, çatışmayı çözmede, iş doyumunda, motivasyonda yardımcı olmaktadır (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008: 65-66-67).

Okul yöneticisi de öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini, gereksinimlerini anladığını onlara duyurabilmelidir. Bu sayede, yönetici ve öğretmen arasındaki iletişim gelişir. Öğretmenler anlaşıldıklarını, dikkate alındıklarını hissederek, yöneticinin mesajlarını daha dikkatle, daha önemseyerek dinlerler. Böylece her iki taraf da empati becerilerini fark ederek kullanmış olur (Önder, 2003: 430).

2.2.3.4. Geribildirim

Dinleme becerisinin, tepki verme aşamasındaki önemli boyutlarından biri olan geribildirim; konuşma-dinleme etkileşimine verilen belirli bir yanıttır. Dinlemek, anlamaya çalışmak, anlatılanları takip ederek bunları iletmek, bir konuşmacıya geribildirimde bulunmanın en basit yoludur. Geribildirim vermek ve almak iletişimin bir parçasıdır. Dinlemenin eylem aşamasını oluşturmaktadır ve konuşma-dinleme davranışlarının etkileşimini harekete geçirmektedir (Cihangir, 2004: 28).

Geribildirim, yönetim literatüründe sıkça vurgu yapılan kavramlardan birisidir. Özellikle iletişim süreci ile çok yakından ilişkilendirilmektedir. Bu çerçevede, bir alıcı, bir mesajın kodlarını çözdükten ve ona bir anlam yükledikten sonra kaynak konumuna dönüşmektedir. Diğer bir deyimle, almış olduğu mesajı yanıtlamak üzere, gönderici rolünü üstlenerek bir mesaj hazırlamakta, bunu bir kanal vasıtasıyla tekrar göndericiye iletmektedir. Buna, iletişim mekanizmasında geribildirim denilmektedir. Geribildirim, temel iletişim sürecinin etkinliğinin belirleyicisi durumundadır. Özellikle mesajın anlaşılıp anlaşılmadığı ya da ne düzeyde anlaşıldığı, doğru yorumlanıp yorumlanmadığı konusunda bilgiler içerir. İletişimin istenen şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini ortaya koymaktadır (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008:18).

Geri bildirimin yararlı olabilmesi için belirli özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler şöyle özetlenebilir:

Etkin geribildirim;

1. Kişiye yardımcı olmayı amaçlar,
2. Belirli ve ayrıntılıdır,
3. Açıklayıcıdır,
4. Faydalı ve konu ile ilgilidir,

5. Zamanında gelir,
6. Kişi böyle bir bilgiyi bekler,
7. Geçerlidir,
8. Konuyu vurgular,
9. Davranış üzerinde durur,
10. Gözlem ağırlıklıdır.

Doğru ve sağlıklı bir iletişim için geri bildirimde yer alması gereken unsurlar şunlardır:

1. Kaynağı tam olarak dinlemek ve anlamaya hazır olmak,
2. Kelimelerin içeriğine ve aktarılmak istenen duygulara açık olmak,
3. Kelimelerin sözlük anlamları dışında “vericide” ne anlama geldiklerini tanımayı istemek,
4. Kodu açılan mesaj ile kodlanan mesajın anlam bütünlüğünü kontrol etmek,
5. Ana konuyu kaçırmamak, özetlemeler yapmak,
6. İletişimi ön yargılı ve dirençle kesmemek,
7. Kaynağın duygularını anlayabilmek, farklı insanların bakış açılarından bakmayı başarabilmek,
8. Üzerinde fikir birliği olmayan noktalardan önce, anlaşılır noktaları açıklığa kavuşturmak,
9. Üzerinde fikir birliği olmayan konuların ele alınışında kelimeleri ve beden dilini kontrol etmek, duygusal gerginliğin bedene ve ses tonuna yansımaları önlemek. Karar anında bile kapatmadan doğru dinlemek ve sağlıklı geri bildirimleri sürdürmek çabasıyla vazgeçmemek (Geçikli, 2008: 281-282).

Geribildirim, karşılıklı etkileşimin ayrılmaz bir parçasıdır. Bireylerarası etkileşimde geribildirim, bireyin davranışlarının başkaları tarafından nasıl algılandığı ve nasıl değerlendirildiği ile ilgili çeşitli verileri içermektedir. Yapılanların ve söylenenlerin ne derece anlaşıldığını ve bu davranışların diğer kişiler üzerindeki etkilerini görmeye yardımcı

olur. Organizasyonlarda diğerk çalışanları etkileme anlamında ise geribildirim, belki de geliştirilen en önemli kişilerarası becerinin kendisidir (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008: 18).

Geribildirim karşılıklı bir süreç olarak iletişimde önemli rol oynar. Geribildirim becerisi yaşama uygulanırken, tipik olarak bir davranış ve duygu açıklaması yapılır. Yöneticilerin değerlendirme bağlamında sıkça başvurdukları iletişim becerilerinden birisi olumlu ve olumsuz geribildirimdir. Geribildirimden öğretmenlerin sıkça yararlanabilmeleri, yöneticinin duyarlılığına ve becerisine bağlıdır (Önder, 2003: 431).

2.2.3.5. Güven Verme

Güven, herhangi bir kontrol etkisi olmadan karşısındaki kişinin davranışlarının kendi beklentilerini karşılayacak yönde gelişeceğine dair bir inanç duymasıdır.

Bireylerarası ilişkilerde güven, bilişsel ve duygusal olarak iki temel formda ele alınmaktadır. Bilişsel güven modelinde kime, hangi koşullarda ve hangi gerekçe ile güvenileceğine yönelik rasyonel bir seçim söz konusudur. Bilişsel modelde ortaya çıkan güven yapıları; hesaplanmış güven ve bilgiye dayalı güvendir. Duygusal modelde ise güven, bireylerin birbirlerinin iyiliğini düşündüklerini gösteren ifade ve eylemlerden oluşur. Duygusal alanda meydana gelir. Bu güven formu, karşı tarafın istek ve niyetlerine yönelik empatiye dayanmaktadır (Erdem ve İşbaşı, 2000: 634).

Örgütlerde güven kavramı ise kişiye ve örgüte güven olmak üzere iki düzeyde oluşmaktadır. Kişiye güvenin, çalışmalarda iş arkadaşlarına ve yöneticiye güven olmak üzere iki farklı şekildedir. Yöneticiye güvenen kişi, yöneticisinin faaliyetlerinin önemli sonuçlar ortaya koyacağını düşünerek duyarlı davranır. Çalışanlar, yöneticisini örgütün bir temsilcisi olarak görerek ona güvendiği zaman, bu güveni tüm örgüte yayabilir.

Örgütte yöneticiye güvenin sağlanması için;

1. Örgütte, iş, prensip ve yönetmeliklerin açıklıkla çalışanlara aktarılması,
2. İletişim kanallarının her zaman açık olması,
3. Çalışanların çalıştıkları örgüt hakkındaki duygularını belirtmekten çekinmemesi,
4. Gizli saklı uygulamalar olmadan her şeyin açıklıkla yürütülmesi,
5. Bilgilerin zamanında iletilmesi, bilgilerin tüm çalışanlara tam ve doğru olarak

aktarılması,

6. Çalışanların yöneticilerle doğrudan iletişim kurabilmesi,

7. Çalışanların işlerinin kalitesiyle ilgili olumlu geribildirim alması gerekmektedir (Yalçinkaya, 2007: 54-55).

2.2.4. İletişim Şekilleri

İletişim şekilleri, genel olarak üç başlıkta ele alınabilir. Bunlar; kişinin kendisi ile iletişimi, kişiler arası iletişim, grup iletişimidir. İletişimin bir başka sınıflandırmasında, iletişimi ortaya çıktığı yer açısından ele almaktadır. Buna göre iletişim; kişisel iletişim, örgütsel iletişim ve kitle iletişimidir. Burada kişinin kendisi ile iletişimi, kişiler arası iletişim, grup iletişimi, örgütsel iletişim ve kitle iletişimi üzerinde durulmuştur (Tutar ve Yılmaz, 2008: 103).

2.2.4.1. Kişinin Kendisi ile İletişimi

İletişim insanın kendisini tanımasıyla başlar. İnsanın kendisini tanıması yaş ya da zeka seviyesi ile sınırlı bir olay değildir. Kendine tanıma sözü ile sadece bedenle ilgili farkında oluş kastedilmektedir. Kendini tanıma sözüyle bireyin kendisine düşünce ve duygularıyla ilişkili göndermeler yapması, kendinde olup, biten duygusal ve düşünsel süreçlerle ilgili bir anlayışa kavuşması dile getirilmektedir (Yüksel, 1994: 4).

Kişinin kendi ile iletişimi, simgelerin dışı vurulmayacak şekilde bireyin kendi içinde üretimi, kendine iletmesi ve kendince yorumlamasıdır. Kişinin kendisi ile iletişimi “içsel iletişim” veya “öz-iletişim” olarak da bilinmektedir. İçsel iletişimde hem kaynak, hem de alıcı bireyin kendisidir. Birey iletişim kurma ihtiyacını başkaları ile karşılayamazsa içsel iletişime geçer. Bu açıdan, içsel iletişim aynı zamanda bireyin içsel durumunu da ilgilendiren psikolojik bir durumdur (Tutar ve Yılmaz, 2008: 75-76).

Kişinin kendisi ile iletişimi, onun içsel iletişimidir. Kişinin kendi kendini motive ederek, ihtiyaçları ile kafasındaki kimliğini kavramasında yardımcı olan yol, kişinin kendi kendini sorgulaması, iç iletişim kurmasıdır. Kişinin; ihtiyaçlarının, değerlerinin, tutum, davranış ve yeteneklerinin farkına varması, düşündüklerini ve hissettiklerini kavramaya çalışması, kendisiyle geliştirdiği iç iletişimle mümkün olur. Bu bir anlamda kişinin kendisini

hesaba çekmesidir. Kişinin kendi iç dünyası ile iletişimi; onun düşünmesi, hayal kurması, duygulanması, ihtiyaçlarının farkına varması, iç gözlem yapması veya rüya görerek iç dünyasından mesajlar alması, kendine sorular sorarak, bunlara cevaplar aramasıdır (MEGEP, 2011: 42).

Kişinin kendisi ile iletişimi sayesinde bireyin duygu, düşünce, amaç, istek, beklenti, yetenek ve sorumluluklarının farkına varması kolaylaşacak, böylece sorunlarını daha çabuk fark edip, akılcı çözümler üretebilecektir. Bu süreçte birey üyesi olduğu toplum içinde doğru zamanda, doğru biçimde davranma ve iletişim kurma becerisini de edinmiş olacaktır. Sonuç olarak, ruh sağlığı yerinde, bilinçli bir birey olarak topluma ve kendisine daha faydalı hale gelecektir (Ateş, 2005: 17).

2.2.4.2. Kişilerarası İletişim

Kişiler arası iletişim, karşılıklı olarak hem konuşma hem dinleme olanakları sağlayan bir ortamda, en az iki kişi arasında anlamın koordine edildiği kişisel süreç olarak tanımlanmaktadır (Nelson ve Pearson, 2000: 18).

Yüz yüze iletişim olarak da adlandırılan kişiler arası iletişimi; kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişim olarak da tanımlamak mümkündür (Dökmen, 1995: 23).

Bir iletişimin kişiler arası iletişim sayılabilmesi için; kişiler arası iletişime katılanların belli bir yakınlık içinde yüz yüze olmaları, katılımcılar arasında karşılıklı bir mesaj alışverişinin ve bu mesajların sözlü ve sözsüz nitelikte olması gerekmektedir (Dökmen, 2002: 24).

Kişiler arası iletişim iki kişi arasında genellikle yüz yüze kurulan iletişim biçimidir. Kişiler arası iletişim, genellikle kendiliğinden ve teklifsizdir; katılanlar birbirlerinden en üst derecede geri beslenme alırlar. Roller esnektir; çünkü taraflar karşılıklı olarak kaynak ve alıcı konumuna geçmektedirler (Tutar ve Yılmaz, 2003: 76).

Türk ve Aydoğan, (2008: 170) iletişimin kişiler arası iletişim sayılabilmesi için aşağıdaki ölçütlerini olması gerektiğini belirlemişlerdir;

- Kişiler arası iletişime katılanlar belli bir yakınlık içinde yüz yüze olmalıdır.
- Katılımcılar arasında tek yönlü değil karşılıklı mesaj alışverişi olmalıdır.
- Söz konusu mesajlar sözlü ve sözsüz nitelikte olmalıdır. Bu iki tür mesaj dışındaki mesajların kullanıldığı iletişimler örneğin yazışmalar kişiler arası iletişim sayılmaz.

Kişiler arası iletişim, iş ortamında, insan ilişkilerini kurmada ve sürdürmede önemli bir rol oynar. Kişiler arasında etkin olmayan iletişimin nedeni, kişilerin birbirlerini sevmemeleri, birbirlerini incitmeleri, birbirlerine karşı güven kaybı, birbirlerini dinlemeyi reddetmeleri ve birbirleriyle anlaşamamalarıdır.

Kişiler arası iletişim özellikle örgütlerde, örgütsel iletişimin temelidir. Örgütsel etkinliklerde kişiler arası iletişimin önemi, örgütsel olan tüm etkinliklere bağlı olmasındandır. Üst ve astlar arasında veya eşit statüde bulunanlar arasında, grup toplantılarında, karar verme durumlarında, kişiler arası iletişim sayesinde, örgütlerdeki yönetsel ve örgütsel faaliyetler yerine getirilebilir.

Kişiler arası iletişim sayesinde, konuların tartışılması ve belirsizliklerin ortadan kaldırılması sağlanır. Böylece kişiler arasında bilgi aktarımı ve değişimi sağlanarak örgütsel bilgi zenginliği elde edilir (Tutar ve Yılmaz, 2008: 105-106).

2.2.4.3. Grup İletişimi

Kurumlarda çalışanların oluşturmuş oldukları her bölüm bir grup olarak kabul edildiğinde, grubu oluşturan bireyler arasındaki iletişimde değişik modeller kullanılmaktadır. Bazen gruplardaki iletişim, bazı kişilere odaklanmışken, bazen mesaj bütün grup üyeleri arasında serbestçe dolaşabilmektedir (Mısırlı, 2008: 18).

Tüm insanların hayatlarının önemli bir bölümü gruplar içinde geçer. Grup içinde insanlar sürekli bir etkileşim içindedirler (Türk ve Aydoğan, 2008: 172). Gruplar, insanların sosyal varlık olmasının doğal bir sonucudur. “Grup” ile “İletişim” olgusu adeta birbirinin ayrılmaz bir parçasıdır: Grupların oluşması ve varlığını sürdürebilmesi için mutlaka kişiler arasında bir iletişimin bulunması gerekir. Diğer yandan "grup" diye adlandırılan sosyal varlıklar; genel bir deyimle insanların "iletişim davranışını etkilemektedir. Grupların varlık nedeni, insan ilişkileridir. Gruplar, belli işlevlerini ancak insanî ilişkiler yoluyla yerine getirebilir. İnsan ilişkileri de toplumsal grupların içinde kurulur (MEGEP, 2011b:29).Grup iletişimini grubun büyüklüğü, statü ilişkileri, grup yapısı, grup oluşumu ve grubun fiziksel çalışma ortamı etkileyebilir (Tutar ve Yılmaz 2003: 79).

2.2.4.4. Kitle İletişimi

Kitle iletişimi; çeşitli türdeki mesajların, büyük ve dağınık bir kitleye geliştirilmiş araçlarla iletilmesidir.

Kitle iletişimi diğer iletişim biçimlerinden. Farklı bir özellik taşır. Çünkü kitle iletişimi tek yönlüdür ve çok geniş bir alana-izleyiciye ulaşma imkânına sahiptir. Bu tür iletişimde kaynaktan alıcıya mesajların gönderilebilmesi için kurumsal sistemlere ihtiyaç vardır. Kurumsal sistemler olmadan kitlelere hitap edebilme yada kitle iletişiminin gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır (Yatkın ve Yatkın, 2006: 91).

Birtakım bilgilerin, sembollerin, bir takım hedefler tarafından üretilmesi geniş insan topluluklarına iletilmesi ve bu insanlar tarafından yorumlanması sürecine kitle iletişimi adı verilir. Kitle iletişiminde kaynak ve hedef arasındaki kanallara ise kitle iletişim araçları denir (Türk ve Aydoğan, 2008: 173).

Kitle iletişimi çeşitli kitle araçları ile gerçekleştirilir. Bunlar tiyatro, gazete, kitap, dergi, broşür gibi yazılı basın; sinema, film, radyo, televizyon, plak, kaset, cd, bilgisayar gibi iletişim teknolojisindeki gelişmelerin ürünü olan araçlardır.

Kitle iletişim araçlarının özellikleri şöyle sıralanabilir:

1. Kitle iletişim araçları, sosyal statüsüne göre herhangi bir farklı yaklaşım oluşturmada, çok sayıda insana aynı iletiyi, aynı anda ulaştırabilmektedir.
2. Kitle iletişim araçları, yayınları ile belirli bir süreklilik ve düzenlilik gösterir.
3. Kitle iletişim araçları, sürekli ve düzenli yayınları ile toplumda kendilerine karşı bir talebin oluşmasına neden olurlar; bu talep, zamanla alışkanlığa, hatta ihtiyaca dönüşür.
4. Kitle iletişim araçları ile aktarılan iletiler, belge niteliği ve değeri taşıdığı için inandırıcılık ve alıcıyı ikna etme özelliğini de kazanmaktadır.
5. Özellikle radyo ve televizyon, iletiyi olay anında aktarabilme özelliğine sahiptir.
6. Kitle iletişim araçları ile gerçekleşen iletişim sürecinde, geri besleme imkânı yoktur; bu nedenle, alıcının tepkisi anında ölçülememektedir (Kırbaş, 2009).

Kitle iletişiminde kaynak ve hedef birimler karşı karşıya gelmezler; gazeteler, dergiler, film, radyo ve televizyon kitle iletişiminin kanallarını oluştururlar ve bu kanallar aracılığıyla tek

bir kaynak çok sayıda hedefe geniş bir alan ve zaman içinde ulaşabilir (Cüceloğlu, 2005: 221).

2.2.4.5. Örgütsel İletişim

Örgüt, iş ve işlev bölümü yaparak, bir otorite hiyerarşisi içinde, ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmiş insanların faaliyetlerinin koordinasyonudur. Örgütler kamu, özel ve bunların karması olarak en az üç şekilde ortaya çıkarlar.

Örgütsel iletişim; birden fazla insanın bir amaç etrafında birleşmesini sağlayan ve onların güç birliği yaparak örgüt amaçlarına ulaşma yönünde etkili bir biçimde çalışabilmeleri için, aralarında gerçekleşmesi gereken işbirliğini ve çevresiyle uyumlarını sağlamada önemli bir rolü bulunan, biçimsel ve biçimsel olmayan yapılardaki anlam yükü taşıyan her türlü insan etkinliğinin paylaşılmasıdır (Ünüvar ve Bilge, 2009: 57).

Örgütsel iletişim ile işletmenin gerek kendi içinde gerekse dışarıya dönük olarak yapmış olduğu bilgi alışverişlerinin tümü anlatılmak istenmektedir. İşletmenin dışarıya dönük iletişimi; işletme ile ulusal ve uluslar arası çevrede yer alan birey, kurum ve kuruluşlarla çeşitli konulara ilişkin bilgi alışverişini kapsar. Bu tür iletişim çok önemli olmakla birlikte, burada üzerinde durulacak iletişim türü, işletmenin dahili ya da yakın çevresini oluşturan unsurlar olarak ortaklar (sahipler), yöneticiler, işgörenler ve kısmen de müşteriler arasında ortaya çıkan bilgi alışverişi şeklindeki örgüt içi iletişimdir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011: 166).

Kamu veya özel kurumların iletişimdeki uzmanlık, yetkinlik ve yeterlilik dereceleri, aynı zamanda onların başarı derecelerinin de bir göstergesi durumundadır. Çünkü içe ve dışa dönük hizmet, kurumlarda ancak sağlıklı bir iletişim kurulması ile sağlanabilir (Açıköz, 2005:63-64).

Yöneticilerin, geleneksel olarak zamanlarının çok büyük bir bölümünü iletişim amaçlı harcadıkları bilinmektedir. Diğer iletişim türlerine benzeyen örgütsel iletişim, özü itibarıyla bireylerin günlük etkileşimlerinden ileri bir şey olup, örgütlerin yarattığı ve biçimlendirdiği bir süreçtir. İnsan iletişiminin beş önemli özelliği, örgütsel iletişimi anlamada önem kazanmaktadır:

- İletişim iki veya daha fazla kişi arasında meydana gelmektedir,
- İletişim sürekli, karmaşık bir süreçtir, geçici şekilde dışlanamaz,
- İletişim ilişkisel ve etkileşimseldir,

- İletişim sembollerle olur,
- Her iletişim bir amaca odaklıdır (Gümüş ve Sabuncuoğlu, 2008: 83-84).
Örgütsel iletişimin amacı, örgütün işleyişini sağlamak ve örgütü hedeflerine ulaştırmaktır. Örgütsel iletişim, örgütü oluşturan çeşitli bölüm ve ögeler, örgüt ile çevresi arasında girilen devamlı bir bilgi ve düşünce alışverişi ve gerekli ilişkilerin kurulmasına olanak tanıyan toplumsal bir süreç olarak tanımlanabilmektedir (Keskinkılıç, 2007: 91).

2.3.İlgili Araştırmalar

Şirin (2008) yaptığı araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetim stratejilerini kullanma düzeylerini yönetici ve akademisyenlerin algılarına göre belirleyerek, kişisel özelliklerinin liderlik stilleri ile çatışma yönetim stratejileri üzerindeki etkisini araştırmak ve yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki devlet üniversitelerine bağlı 38 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullu ve 2 Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu'nda görev yapan, 89 yüksekokul yöneticisi ile 521 akademisyen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, "Liderlik Stilleri Ölçeği (MLQ)", "Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği" kullanmıştır. Araştırma sonucunda, yönetici ve akademisyenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin ilk önce dönüşümcü daha sonra etkileşimci liderlik stili sergilediklerini belirlemiş, yöneticilerin akademisyenlerden daha yüksek ve anlamlı bir ortalamayla kendilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stili sergilediğini düşündüklerini belirlemiştir.

Okçu (2011) yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Siirt il ve ilçe merkezi sınırları içinde yer alan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 66 ilköğretim okulunda görev yapan 1315 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik stillerini belirlemek için "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği", öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini belirlemek için "Örgütsel Bağlılık Ölçeği", öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeyini belirlemek için de "Olumsuz Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticileri, liderlik stillerini orta düzeyde gerçekleştirdikleri ve dönüşümcü liderlik davranışlarını işlemci liderlik davranışlarından daha fazla sergiledikleri; ilköğretim okulunda görev yapan

öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının içselleştirme boyutunda en yüksek düzeyde olduğu, bunu sırasıyla özdeşleşme ve en düşük düzeyde ise uyum boyutunun izlediği; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırmanın görev ve sosyal ilişkiler boyutlarında olumsuz davranışlara “ara sıra” düzeyinde maruz kaldıkları; dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ile yıldırma arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu; dönüşümcü liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerinin öğretmenlerin yıldırma algılarını düşürdüğü; işlemci liderliğin ise örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı, ancak yıldırma üzerindeki etkisi pozitif yönde ve düşük düzeyde olduğu; dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin pozitif yönlü olmasına rağmen işlemci liderliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı; örgütsel bağlılık ile yıldırma arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu; öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arttıkça, yıldırma yaşama düzeylerinin azaldığı; okul yöneticileri dönüşümcü liderlik davranışları sergiledikçe, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının arttığı ve yıldırma yaşama düzeylerinin azaldığı; okul yöneticilerinin işlemci liderlik davranışları öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına bir etki yapmadığı ve öğretmenlerin yıldırma yaşama düzeylerini arttırdığı; dönüşümcü liderliğin örgütsel bağlılığa göre yıldırma üzerinde ve örgütsel bağlılığında yıldırma üzerinde işlemci liderliğe göre daha güçlü bir yordayıcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kul (2010) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri, örgütsel bağlılıkları ve işdoymu arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma evrenini Sakarya ve Bartın İllerinde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında görev yapan 291 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuş, verilerin Liderlik Stilleri Ölçeği (MLQ) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticileri dönüşümcü liderlik davranışlarını “genellikle” sergiledikleri ve işlemci liderlik davranışlarını “ara sıra” sergiledikleri tesbit edilmiştir.

Eraslan (2003), ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini değerlendirmek ve çeşitli değişkenler açısından belirlemek amacıyla, Kırıkkale il merkezinde 30 ilköğretim okulu ve 300 ilköğretim öğretmenine anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre ilköğretim okulu müdürleri dönüşümcü liderlik davranışları açısından kendilerini çok yeterli görmektedirler. Ancak öğretmenlerin cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri değerlendirmelerinde anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Cemaloğlu (2007) çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik stillerini farklı değişkenlere göre saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara, Yozgat, Kastamonu ve Van illerinde görev yapan 500 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada Çok Faktörlü Liderlik Anketi-Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Veriler hesaplanırken, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson momentler çarpımı katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik stilleri öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumlarına, yaşlarına, kıdemlerine, mezun oldukları okullara göre farklılık gösterirken, branşlarına göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Sağlam (2008) eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik tarzları ile kişilik yapıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, Çok Faktörlü Liderlik Stilleri Ölçeği (MLQ) kullanmıştır. Araştırmanın evrenini, İstanbul ili oluşturmuş, uygulama sürecinde toplam 122 okula ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına Okul Yöneticilerinin kişilik özellikleri ile 'Etkileşimci Liderlik', 'Dönüşümcü Liderlik' 'Laisses-Faire' liderlik stili arasında anlamlı bir ilişki tesbit edilmiştir. İlköğretim yöneticilerinin ve lise yöneticilerinin kişilik yapıları, liderlik stilleri ve görev yaptıkları kademe göz önünde bulundurulduğunda anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. İlköğretim yöneticilerinin ve lise yöneticilerinin kişilik yapıları ve liderlik stilleri cinsiyetleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tanrıöğen (2000), temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını incelediği çalışmasında, İzmir ilinde bulunan 444 sınıf öğretmenine kendisi tarafından geliştirilen 'Öğretimsel Liderlik' envanterini uygulamıştır. Okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını öğretimi ve öğretmeni geliştirme, öğretimsel iklim geliştirme, iletişim becerileri, öğretimi denetleme, amaç tanımlama ve öğrenci gelişimini izleme şeklinde başlıca altı boyut altında toplamıştır. Araştırma sonucuna göre kadın ve erkek öğretmenlerin Öğretimsel Liderlik Envanteri'ne verdikleri yanıtların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamış olup, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik beklentilerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ve devlet ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin beklentileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çelik (1998), çalışmasında, dönüşümcü liderlik stillerini açıklamış ve okul yöneticilerin liderlik özellikleri ile dönüşümcü liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, Aksaray Hizmet içi Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi seminerine katılan 90

lise müdür ve Elazığ Yönetim seminerine katılan 56 ilköğretim okul müdürü üzerinde yapılmıştır. İlköğretim yöneticileriyle lise yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri açısından anlamlı farklılık bulunmamış, sadece iki grubun arasındaki dönüşümcü liderlik davranış biçimlerinin “bireysel destek sağlama” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Uysal (2001), ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik ve liderlik davranışlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada, İstanbul ilinde görev yapan 36 özel, 134 resmi toplam 170 ilköğretim okulu müdürüne uyguladığı anket formu ile özel ilköğretim okulu müdürlerinin her zaman etkili yöneticilik davranışı ve çok sık etkili liderlik davranışı gösterdiği dolayısıyla arasında anlamlı bir fark çıkmadığı, resmi ilköğretim okulu müdürlerinin çok sık etkili yöneticilik ve etkili liderlik davranışı gösterdiği, arasında anlamlı bir fark olduğu, özel ilköğretim okulu müdürlerinin etkili yöneticilik davranışlarıyla, resmi ilköğretim okulu müdürlerinin etkili yöneticilik davranışları arasında anlamlı bir farkın çıktığı, fakat etkili liderlik davranışları arasında anlamlı bir farkın çıkmadığı bulgularına ulaşmıştır.

Arslan (2013)’nın yaptığı araştırmanın amacı, formatör ve koordinatör beden eğitimi ğretmenlerinin bakış açıları ile okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik özelliklerini incelemek, illerde verimli bir çalışma ortamının hazırlanması konusunda müdürlerin formatör ve koordinatör beden eğitimi öğretmenlerine ne kadar destek verdiklerini saptamak ve bakanlıkların yeni yapılanma sürecinde ilgililere rehberlik etmesidir. Araştırmada mevcut durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel ve taramaya yönelik bir yöntem kullanılmıştır. Araştırma, Mill Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim seminerine katılan formatör ve koordinatör beden eğitimi öğretmenleri ile yapılmıştır. Araştırmada, Dönüşümcü Liderlik Anketi, rgtsel Adanmışlık leği ve çok Faktörlü nderlik leği (MLQ) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda formatör beden eğitimi ğretmenlerinin adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin dönüşümsel liderlik stilleri arasında ilişki saptanmamış, koordinatör beden eğitimi ğretmenlerinin adanmışlık düzeyleri ile müdürlerinin dönüşümsel liderlik stilleri arasında ilişki tesbit edilmemiştir. Formatör ve koordinatör beden eğitimi öğretmenlerin müdürlerinin Dönüşümsel Liderlik Stilleri leğinden almış oldukları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Genel olarak müdürlerin dönüşümsel liderlik stillerinin algılanmasında birbirine yakın düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Cerit (2007) çalışmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada Bolu ilindeki 19 ilköğretim okulunda görev yapan 19 müdür, 36 müdür yardımcısı ve 604 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rolleri, güçlendirme, hizmet ve vizyon olmak üzere üç boyutta analiz edilmiştir. Katılımcıların tamamına göre güçlendirme ‘orta’, hizmet ‘çok’, vizyon ‘çok’ ve hizmet yönelimli liderlik rollerinin bütünü de ‘çok’ düzeyinde ilköğretim okulu müdürleri tarafından uygulanmaktadır. Konuya ilişkin müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın ise müdürler ile müdür yardımcısı ve öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Karip (1998), Çoklu Faktör Liderlik Anketi (MLQ) kullanarak, Ankara ilinde 65 okul yöneticisinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin kendi algılarına göre değerlendirmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma ve liderlik davranışlarının yüksek olduğunu göstermiştir.

Çelebi (2012) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin işten aldıkları tatmin düzeylerinin ne kadarının okul müdürlerinin liderlik stilleri ile açıklanabileceğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2011-2012 öğretim yılında Ankara ili Büyükşehir sınırları içindeki merkez ilçelerde resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem grubunu, Ankara ili Büyükşehir sınırları içerisinde bulunan 7 merkez ilçede, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında görev yapan ilköğretim öğretmenleri arasından random tekniği kullanılarak seçilen 400 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışlarını belirlemek için Çok Faktörlü Liderlik Anketi (MLQ), öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek için ise Eğitim yöneticisinin iş doyumunu adlı anket uygulanmıştır. Örneklem grubundaki öğretmenlerin cevapları doğrultusunda ortaya çıkan araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin çoğunlukla dönüşümcü liderlik davranışlarını sergiledikleri, öğretmenlerin en çok kişiler arası ilişkiler, en az ise çalışma şartları boyutunda doyuma ulaştıkları görülmüştür. İş doyumunu, dönüşümcü liderlik davranışı ile pozitif yönde anlamlı ilişki içerisinde iken, etkileşimci liderlik davranışının laissez-faire boyutu dışında pozitif yönde anlamlı ilişki içerisinde olduğu, etkileşimci liderliğin laissez-faire boyutu ile iş doyumunu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile iş doyumunu arasında regresyon ilişkisine göre, dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki

(davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarının iş doyumunun anlamlı yordayıcıları oldukları, etkileşimci liderliğin koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif) ve istisnalarla yönetim (pasif) değişkenlerinin iş doyumunu üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu sonucu elde edilmiştir.

Güngör (2001) araştırmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik yeterlik standartlarına ilişkin eğitimcilerin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu' na bağlı Eğitim Fakülteleri' nin Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarına, ilköğretim müfettişlerine, Türkiye' deki 80 il arasından yansız atama ile seçilen 24 ildeki resmi şehir ilköğretim okullarının müdürlerine ve seçilen 24 ilin il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlerinden oluşan toplam 1943 kişiye, uyarlayarak uyguladığı 'Eğitim Liderleri için Standartlar' anketi sonucunda, liderlik yeterlik standartlarının davranış boyutunun eğitim çevreleri tarafından çok yüksek düzeyde kabul gördüğü, en çok il ve ilçe milli eğitim müdürleri ile ilköğretim okulu müdürleri tarafından kabul edildiği bulgusuna ulaşmıştır.

Çetin (2011)'in çalışmasının amacı ilköğretim okul müdürlerinin okul yönetiminde gösterdikleri liderlik stillerinin ve müdür-öğretmen etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisini belirlemektir. Çalışmada okul müdürlerinin liderlik stilleri ile müdür-öğretmen etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılı itibarıyla Ankara ili Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerindeki ilköğretim okullarına görev yapan 18320 öğretmen oluşturmuştur. Okul müdürlerinin liderlik stillerini belirlemek için Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ), müdür-öğretmen ilişkisinin niteliğini belirlemek için Çok Boyutlu Lider-Üye Etkileşimi-12 ölçeği ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını belirlemek Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ilköğretim okul müdürlerinin liderlik davranışlarının dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik özelliklerini orta düzeyde yansıttığı ve dönüşümsel liderlikten ziyade etkileşimsel liderlik ile benzeştiği belirlenmiştir. Ayrıca müdürlerin dönüşümsel liderliği ile hem müdür-öğretmen etkileşimi hem de öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasında olumlu ve güçlü bir ilişkili bulunmuştur. Müdürlerin etkileşimsel liderliği ile müdür-öğretmen etkileşimi ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasında ise olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonuçları yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin liderlik stilleriyle iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlandığından, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan durumu ve var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012).

Çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, hizmet süresi, mezuniyet durumu, idarecilik görev durumu gibi demografik özellikleri ile liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin, farklılaşıp farklılaşmadığı çeşitli istatistiksel işlemler ile değerlendirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2012-2013 öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara ilindeki liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2012-2013 öğretim yılında Ankara ilinde 1138 Erkek, 513

Kadın olmak üzere toplam 1651 beden eğitimi öğretmeni bulunmaktadır (ankara.meb.gov.tr).

Çalışmanın örneklemini ise, Ankara iline bağlı Çankaya, Yenimahalle, Keçiören Altındağ, Sincan, Etimesgut ve Mamak ilçelerinden lise düzeyinde tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiş okullardan 486 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur.

Tablo 8. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişisel (Demografik) Özellikleri

Beden Eğitimi Öğretmenleri		N	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	192	39,5	486 - %100,0
	Erkek	294	60,5	
Yaş	20-29 arası	141	29,0	486 - %100,0
	30-39 arası	165	34,0	
	40-49 arası	171	35,2	
	50 ve üzeri	9	1,9	
Hizmet Süresi	1-4 yıl arası	75	15,4	486 - %100,0
	5-9 yıl arası	109	22,4	
	10-14 yıl arası	157	32,3	
	15 yıl ve üzeri	145	29,8	
Mezuniyet Durumu	Lisans	442	90,9	486 - %100,0
	Yüksek Lisans	35	7,2	
	Doktora	9	1,9	
İdarecilik Görevi	Evet	34	7,0	486 - %100,0
	Hayır	452	93,0	

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin demografik bilgilerine bakıldığında toplam 486 katılımcının % 39,5'i kadın, % 60,5'i erkektir. Yaş dağılımlarına bakıldığında ise, % 29'unun 20-29 yaş, % 34'ünün 30-39 yaş, % 35,2'sinin 40-49 yaş, % 1,9'unun 50 yaş ve üzeri grupta olduğu görülmektedir. Katılımcıların hizmet sürelerine bakıldığında, % 15,4'ü 1-4 yıl, % 22,4'ü 5-9 yıl, % 32,3'ü 10-14 yıl, % 29,8'i 15 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Mezuniyet durumlarına bakıldığında ise, % 90,9'u Lisans, % 7,2'si Yüksek Lisans, % 1,9'u Doktora eğitim seviyesindedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin % 7'si idarecilik görevinde olmasına karşın, % 93'ü idarecilik görevi yapmamaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla beden eğitimi öğretmenlerine 8 soruluk demografik bilgiler formu ve 2 farklı ölçek uygulanmıştır. Birinci ölçek Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ - Multifactor Leadership Questionnaire), ikinci ölçek ise İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğidir (İBDÖ).

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Demografik bilgi formunda, çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin demografik ve mesleki özelliklerini öğrenmeyi amaçlayan kapalı uçlu sorular yer almaktadır. Bu bölümde yer alan demografik ve mesleki özellikler araştırmanın problemine uygun bir biçimde konu uzmanlarının da görüşü alınarak hazırlanmıştır.

Demografik bilgi formu, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, hizmet süresi, mezuniyet durumu ve idarecilik durumunu belirlemek için hazırlanmış formdan oluşmaktadır.

3.3.2. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (Multifactor Leadership Questionnaire MLQ)

Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinde (MLQ) toplam 45 madde bulunmaktadır. Dönüşümcü liderlik boyutunda idealleştirilmiş etki (davranış) (4 madde), idealleştirilmiş etki (atfedilen) (4 madde), telkinle güdüleme (4 madde), entelektüel uyarım (4 madde), bireysel destek (4 madde), işlemci liderlik boyutunda, koşullu ödül (4 madde), istisnalarla yönetim (aktif) (4 madde), istisnalarla yönetim (pasif) (4 madde), laissez-faire leadership (4 madde), sonuçlarda ise, ekstra çaba (3 madde), etkililik (4 madde) ve doyum (2 madde) maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerini ölçmek için, Hiçbir zaman (0), Nadiren-Seyrek Olarak (1), Bazen (2), Sıklıkla (3) ve Her zaman (4) derecelerinden oluşan, 5'li likert tipi kullanılmıştır.

Bass ve Avolio (1995) tarafından yapılan araştırmada, ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları dönüşümcü liderlik boyutunda; idealleştirilmiş etki (atfedilen) için .86, idealleştirilmiş etki (davranış) için .87, telkinle güdüleme için .91, entelektüel uyarım için .91, bireysel destek için .90 bulunmuştur. Etkileşimci liderlik boyutunda ise koşullu ödül .87, istisnalarla yönetim (aktif) .74, istisnalarla yönetim (pasif) .82, laissez-faire liderlik .83 olarak bulunmuştur.

Tablo 9.Çok Faktörlü Liderlik Anketi Puanlama Sınırları

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği	Sınırı
Hiçbir zaman (0)	0,00-0,79
Seyrek olarak (1)	0,80-1,59
Bazen (2)	1,60-2,39
Sıklıkla (3)	2,40- 3,19
Her zaman (4)	3,20-4,00

Çok Faktörlü Liderlik Anketi yanıt formundaki derecelendirmeye göre; Hiçbir zaman (0) seçeneği, 0,00-0,79 puan aralığını, Seyrek olarak seçeneği, (1) 0,80-1,59 puan aralığını, Bazen (2) seçeneği, 1,60-2,39 puan aralığını, Sıklıkla (3) seçeneği, 2,40- 3,19 puan aralığını, Her zaman (4) seçeneği, ise 3,20-4,00 puan aralığını temsil etmektedir.

Tablo 3.2. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ) ve Alt Boyutları

Tablo 10. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ) ve Alt Boyutları

Dönüşümcü Liderlik	Madde Numaraları
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	10,18,21,25
İdealleştirilmiş etki (davranış)	6,14,23,34
Telkinle güdüleme	9,13,26,36
Entelektüel uyarım	2,8,30,32
Bireysel destek	15,19,29,31
Etkileşimci Liderlik	
Koşullu Ödül	1,11,16,35
İstisnalarla Yönetim (aktif)	4,22,24,27
İstisnalarla Yönetim (pasif)	3,12,17,20
Laissez-faire Liderlik	5,7,28,33
Liderlik Davranışının Sonuçları	
Ekstra çaba	39,42,44
Etkililik	37,40,43,45
Doyum	38,41

Ölçeğin boyutları ve boyutlarına ilişkin maddelere bakıldığında, dönüşümcü liderliği belirleyen 20, etkileşimci liderliği belirleyen 16, liderlik davranışlarının sonuçlarını belirleyen 9 olmak üzere toplam 45 madde bulunmaktadır. Dönüşümcü liderlik, kendi içerisinde her biri 4 maddeden oluşan; idealleştirilmiş etki-davranış (6, 14, 23, 34), idealleştirilmiş etki-atfedilen (10, 18, 21, 25), telkinle güdüleme (9, 13, 26, 36), entelektüel uyarım (2, 8, 30, 32) ve bireysel destek (15, 19, 29, 31) alt boyutlarından; Etkileşimci liderlik ise; koşullu ödül (1, 11, 16, 35), istisnalarla yönetim-pasif (3, 12, 17, 20), istisnalarla yönetim-aktif (4, 22, 24, 27), Laissez-Faire (5, 7, 28, 33) liderlik alt boyutlarından oluşmaktadır. Liderlik davranışlarının sonuçları ise ekstra çaba, etkililik ve doyum olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır.

3.3.3. Liderlik Stilleri Ölçeğinin (MLQ) Araştırmacı Tarafından Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Kullanım izni alınan ölçeğin Türkçeye çevrilmiş hali konu uzmanlarına sunularak görüşleri alınmış ve aynı ölçeğin daha önceki çevirileriyle karşılaştırılmıştır. Çalışmamızda ölçekte bulunan dönüşümcü ve etkileşimci liderlik boyutları ele alınmış, liderlik davranışının sonuçları konu ile ilgisizliğinden dolayı kapsam dışında bırakılmıştır. Son şekli verilen ölçek, geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında, araştırma evreninden seçilen 90 kişilik gruba dağıtılarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS istatistik programı yardımıyla faktör analizine tabi tutulmuştur. Verilerin faktör analizine uygunluğunu tesbit etmek için yapılan testler sonucunda, dönüşümcü liderlik için 0,924, etkileşimci liderlik için 0,872 KMO değerlerine ulaşılmıştır.

Tablo 11. Liderlik Stilleri Ölçeğinin (MLQ) Araştırmacı Tarafından Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler

Maddeler	Dönüşümcü Liderlik
İdealleştirilmiş etki-Atfedilen ($\alpha = .8396$)	
Madde 10	,621
Madde 18	,640
Madde 21	,624
Madde 25	,618
İdealleştirilmiş etki-Davranış ($\alpha = .8039$)	
Madde 6	,534
Madde 14	,652
Madde 23	,557
Madde 34	,569
Telkinle güdüleme ($\alpha = .8233$)	
Madde 9	,558
Madde 13	,693
Madde 26	,567
Madde 36	,602
Entelektüel uyarım ($\alpha = .7642$)	
Madde 2	,537
Madde 8	,532
Madde 30	,675
Madde 32	,593
Bireysel destek ($\alpha = .7911$)	
Madde 15	,658
Madde 19	,529
Madde 29	,478
Madde 31	,711
Faktörlerin toplam özdeğerleri	14,127

Varyansı açıklama oranları (%)	65,725
Toplam Alpha (α)	,9442
Maddeler	Etkileşimci Liderlik
Koşullu Ödül ($\alpha = .8025$)	
Madde 1	,636
Madde 11	,529
Madde 16	,675
Madde 35	,709
İstisnalarla Yönetim-Aktif ($\alpha = .6827$)	
Madde 4	,571
Madde 22	,648
Madde 24	,677
Madde 27	,594
İstisnalarla Yönetim-Pasif ($\alpha = .7196$)	
Madde 3	,585
Madde 12	,624
Madde 17	,572
Madde 20	,647
Laissez-faire Liderlik ($\alpha = .7064$)	
Madde 5	,512
Madde 7	,544
Madde 28	,417
Madde 33	,496
Faktörlerin toplam özdeğerleri	10,828
Varyansı açıklama oranları (%)	53,352
Toplam Alpha (α)	,8247

Elde edilen Dönüşümcü Liderlik boyutunun genel Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı= ,9442, Dönüşümcü Liderliğin her bir alt boyutunun güvenirlik değerleri; İdealleştirilmiş etki-Atfedilen= ,8396, İdealleştirilmiş etki-Davranış= ,8039, Telkinle güdüleme= ,8233, Entelektüel uyarım= ,7642, Bireysel destek= ,7911'dir. Beş alt boyuttan ve toplam 20 sorudan oluşan Dönüşümcü Liderliğin varyansı açıklama toplam yüzdesi 65,725 çıkmıştır.

Etkileşimci Liderlik boyutunun genel Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise, 8247 çıkmıştır. Etkileşimci Liderliğin her bir alt boyutunun güvenirlik değerleri; Koşullu ödül=

,8025, istisnalarla yönetim-Aktif= ,6827, istisnalarla yönetim-Pasif= ,7196, Laissez-Faire liderlik= ,70640'dür. Dört alt boyut ve 16 sorudan oluşan Etkileşimci Liderliğin varyansı açıklama toplam yüzdesi 53,352 çıkmıştır.

3.3.4. İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ), Korkut (1996) tarafından ilk önce lise öğrencilerine yönelik hazırlanmış, daha sonra üniversite öğrencileri ile 61 yetişkin üzerinde uygulanmıştır. İBDÖ 5'li likert tipi bir ölçektir. 25 maddeden oluşan bir form şeklindedir. Yönergeyi de içeren bu formda “her zaman (5), sıklıkla (4), bazen (3), nadiren (2) ve hiçbir zaman (1)” olmak üzere derecelendirilmiş seçenekler yer almaktadır. Tersine maddelerin olmadığı ölçekte yüksek puan, bireylerin kendi iletişim becerilerini olumlu yönde değerlendirdikleri anlamındadır.

Korkut (1996) İBDÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaşları 14-17 arasında değişen 126 öğrenci ile yapmıştır. Ölçeğin maddelerinin yapı geçerliğini anlamak amacıyla temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Dönüştürülmeden yapılan analiz sonucunda maddeler özdeğerleri 1.00'ın üstünde olan dokuz faktöre yayılmış, ancak son beş faktöre çok az sayıda madde girmiştir. Birinci faktörün özdeğerinin 4.37; ikinci ve diğer faktörlerin özdeğerlerinin ise sırasıyla 1.91; 1.77; 1.56; 1.37; 1.27; 1.18; 1.13; 1.08 olduğu görülmüştür. Elde edilen faktör yığılmalarının birbirinden çok farklı olmaması ölçeğin tek boyutluluk için tek faktör yapısını gösterdiği biçiminde yorumlanmıştır.

Korkut (1997) tarafından üniversitede okuyan 58 öğrenci ile iki hafta arayla yapılan çalışmada testin tekrarı yöntemi ile yapılan güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin güvenirlik katsayısı .78 ($p<.001$) olarak elde edilmiştir. İç tutarlılık katsayısı olarak alfa değeri ise üniversite öğrencileri için .86 ($p<.001$) olarak bulunmuştur. Diğer bir güvenirlik çalışmasında 61 yetişkinin puanlamalarıyla yapılan iç tutarlılık katsayısı .75 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesi için SPSS 17 programı kullanılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerine uygulanan 500 anket, analiz işlemine başlamadan önce teker teker gözden geçirilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda hatalı olan veya eksik doldurulan 14 anket değerlendirme dışı bırakılmış, kalan 486 anket analiz işlemi için uygun görülmüştür.

Veri giriş işleminden sonra anketi cevaplayan öğretmenlerin demografik bilgilerinin frekans ve yüzde dağılımları belirlenmiştir. Anketlere verilen cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak, öğretmenlerin liderlik stilleri ile iletişim becerilerine ilişkin dağılımları belirlenmiştir.

Ölçeğin uygulandığı beden eğitimi ğretmenlerinin cevaplarından ortaya çıkan puanlar 4.00-0.00= 4.00 puanlık bir genişliğe sahiptir. Genişlik 5'e bölünerek beden eğitimi ğretmenlerinin liderlik stilleri aralıkları saptanmıştır. Buna göre; 3.21-4.00 (her zaman), 3.20-2.41 (sıklıkla), 2.40-1.61 (bazen), 1.60-0,81 (seyrek olarak), 0,80. 0.00 (hiçbir zaman) olarak değerlendirilmektedir.



BÖLÜM IV

4.BULGULAR VE YORUM

Tablo 12. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Liderlik Stillere İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Liderlik Boyutları	Min.	Max.	N	$\bar{x}$	S
Dönüşümcü Liderlik					
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	.00	4.00	486	2,58	,96
İdealleştirilmiş etki (davranış)	.00	4.00	486	2,83	,94
Telkinle güdüleme	.00	4.00	486	2,72	,96
Entelektüel uyarım	.00	4.00	486	2,56	,92
Bireysel destek	.00	4.00	486	2,28	,89
Etkileşimci Liderlik					
Koşullu ödül	.00	4.00	486	2,64	,82
İstisnalarla yönetim (aktif)	.00	4.00	486	2,33	,85
İstisnalarla yönetim (pasif)	.00	4.00	486	1,83	,77
Laissez-faire	.00	4.00	486	1,29	,83

Tablo 12’de görüldüğü gibi beden eğitimi öğretmenlerinin algılarına göre dönüşümcü liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun idealleştirilmiş etki (davranış) ($\bar{x}$ =2,83), en az gerçekleşen alt boyutun ise bireysel destek ($\bar{x}$ =2,28) olduğu bulunmuştur. Etkileşimci liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun koşullu ödül ($\bar{x}$ =2,64), en az gerçekleşen alt boyutun ise Laissez-faire ($\bar{x}$ =1,29) olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenleri dönüşümcü liderlik stilinin bütün boyutlarındaki davranışları gösterme düzeylerine ilişkin “sıklıkla” şeklinde değerlendirmede bulunmuşlardır. Etkileşimci liderlik stilinin koşullu ödül davranışını gösterme düzeyleri “sıklıkla” şeklinde iken, istisnalarla yönetim-aktif ve istisnalarla yönetim-pasif “bazen” ve laissez-faire liderlik davranışını “seyrek olarak” ortalama düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12’deki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, etkileşimci liderlik davranışlarından daha fazla gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 13.Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyet Gruplarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	Kadın	192	80,47	520,00	374,000	,167
	Erkek	294	68,22	842,00		
İdealleştirilmiş etki (davranış)	Kadın	192	76,71	561,00	356,000	,274
	Erkek	294	67,23	831,50		
Telkinle güdüleme	Kadın	192	75,06	528,00	375,000	,252
	Erkek	294	67,19	816,00		
Entelektüel uyarım	Kadın	192	79,37	536,00	356,500	,184
	Erkek	294	69,29	867,50		
Bireysel destek	Kadın	192	72,12	557,00	288,000	,033*
	Erkek	294	53,64	842,00		
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu ödül	Kadın	192	82,41	524,00	384,000	,220
	Erkek	294	64,56	782,00		
İstisnalarla yönetim (aktif)	Kadın	192	87,07	512,00	365,000	,112
	Erkek	294	72,12	803,00		
İstisnalarla yönetim (pasif)	Kadın	192	86,39	563,50	381,000	,088
	Erkek	294	60,22	856,00		
Laissez-faire liderlik	Kadın	192	79,71	497,00	266,000	,029*
	Erkek	294	54,83	775,50		

* p<0,05

Tablo 13’de görüldüğü gibi, beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerinin, cinsiyet gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, cinsiyet gruplarının dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki-atfedilen ($U=374,000$; $p>,05$), idealleştirilmiş etki-davranış ($U=356,000$; $p>,05$), telkinle güdüleme ($U=375,000$; $p<,05$), entelektüel uyarım ($U=356,500$; $p<,05$) boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, bireysel destek ($U=288,000$; $p<,05$), boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet grupları algılarına göre dönüşümcü liderliğin bütün boyutlarında kadın beden eğitimi öğretmenlerinin erkek beden eğitimi öğretmenlerine göre yüksek algıya sahip oldukları görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet gruplarının etkileşimci liderlik stillerine ilişkin dağılımlarına bakıldığında, koşullu ödül ($U=384,000$; $p>,05$), istisnalarla yönetim-aktif ($U=365,000$; $p>,05$), istisnalarla yönetim-pasif ($381,000$; $p>,05$) boyutlarında anlamlı

farklılık göstermezken, laissez-faire liderlik ($U=266,000$; $p>,05$) boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 14. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri		Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Liderlik								
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	A	21-29 arası	141	52,08	4	1,242	,326	-
	B	30-39 arası	165	58,24				
	C	40-49 arası	171	57,37				
	D	50 ve üstü	9	60,18				
İdealleştirilmiş etki (davranış)	A	21-29 arası	141	38,25	4	8,756	,043	A-E*
	B	30-39 arası	165	52,16				
	C	40-49 arası	171	50,28				
	D	50 ve üstü	9	63,85				
Telkinle güdüleme	A	21-29 arası	141	56,64	4	1,280	,602	-
	B	30-39 arası	165	52,38				
	C	40-49 arası	171	57,42				
	D	50 ve üstü	9	62,07				
Entelektüel uyarım	A	21-29 arası	141	51,19	4	2,338	,366	-
	B	30-39 arası	165	48,82				
	C	40-49 arası	171	47,87				
	D	50 ve üstü	9	66,19				
Bireysel destek	A	21-29 arası	141	62,06	4	7,012	,036	A-E*
	B	30-39 arası	165	46,38				
	C	40-49 arası	171	44,51				
	D	50 ve üstü	9	38,30				
Etkileşimci Liderlik								
Koşullu ödül	A	21-29 arası	141	47,10	4	2,726	,712	-
	B	30-39 arası	165	54,72				
	C	40-49 arası	171	55,66				
	D	50 ve üstü	9	54,90				
İstisnalarla yönetim (aktif)	A	21-29 arası	141	52,27	4	2,183	,435	-
	B	30-39 arası	165	55,02				
	C	40-49 arası	171	40,08				
	D	50 ve üstü	9	49,33				
İstisnalarla yönetim (pasif)	A	21-29 arası	141	50,64	4	2,486	,886	-
	B	30-39 arası	165	44,16				
	C	40-49 arası	171	51,28				
	D	50 ve üstü	9	44,67				
Laissez-faire liderlik	A	21-29 arası	141	53,39	4	2,392	,608	-
	B	30-39 arası	165	46,27				
	C	40-49 arası	171	42,29				
	D	50 ve üstü	9	53,47				

* $p<0,05$

Tablo 14'te görüldüğü gibi, beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerinin, yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin yaş gruplarının dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki-atfedilen [$X^2 (4)= 1,242$; $p>,05$], telkinle güdüleme [$X^2 (4)= 1,280$; $p>,05$], entelektüel uyarım [$X^2 (4)= 2,338$; $p>,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir.

İdealleştirilmiş etki-davranış [$X^2(4) = 8,756$; $p > ,05$] ve bireysel destek [$X^2(4) = 7,012$; $p > ,05$] boyutlarında ise A-B grupları arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş gruplarının etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül [$X^2(4) = 2,726$; $p > ,05$], istisnalarla yönetim-aktif [$X^2(4) = 2,183$; $p > ,05$], istisnalarla yönetim-pasif [$X^2(4) = 2,486$; $p > ,05$], laissez-faire liderlik [$X^2(4) = 2,392$; $p > ,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 15. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Hizmet Süresine Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri	Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Liderlik							
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	1-4 yıl arası	75	46,74	4	1,745	,642	-
	5-9 yıl arası	109	44,65				
	10-14 yıl arası	157	47,07				
	15 yıl ve üzeri	145	50,36				
İdealleştirilmiş etki (davranış)	1-4 yıl arası	75	41,55	4	3,367	,328	-
	5-9 yıl arası	109	44,94				
	10-14 yıl arası	157	51,36				
	15 yıl ve üzeri	145	56,24				
Telkinle güdüleme	1-4 yıl arası	75	45,33	4	3,964	,272	-
	5-9 yıl arası	109	50,02				
	10-14 yıl arası	157	51,27				
	15 yıl ve üzeri	145	48,71				
Entelektüel uyarım	1-4 yıl arası	75	43,52	4	3,102	,390	-
	5-9 yıl arası	109	40,28				
	10-14 yıl arası	157	51,90				
	15 yıl ve üzeri	145	48,66				
Bireysel destek	1-4 yıl arası	75	49,32	4	3,209	,351	-
	5-9 yıl arası	109	45,72				
	10-14 yıl arası	157	47,18				
	15 yıl ve üzeri	145	49,75				
Etkileşimci Liderlik							
Koşullu ödül	1-4 yıl arası	75	40,56	4	9,156	,046	A-E*
	5-9 yıl arası	109	54,67				
	10-14 yıl arası	157	48,12				
	15 yıl ve üzeri	145	69,18				
İstisnalarla yönetim (aktif)	1-4 yıl arası	75	47,92	4	2,804	,401	-
	5-9 yıl arası	109	56,41				
	10-14 yıl arası	157	46,78				
	15 yıl ve üzeri	145	45,64				
İstisnalarla yönetim (pasif)	1-4 yıl arası	75	37,87	4	8,617	,034	A-E*
	5-9 yıl arası	109	48,56				
	10-14 yıl arası	157	52,69				
	15 yıl ve üzeri	145	68,23				
Laissez-faire liderlik	1-4 yıl arası	75	54,85	4	3,544	,331	-
	5-9 yıl arası	109	42,63				
	10-14 yıl arası	157	54,95				
	15 yıl ve üzeri	145	43,77				

* $p < 0,05$

Tablo 15'te görüldüğü üzere, beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerinin, hizmet sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre, dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki-atfedilen [$X^2(3) = 1,745$; $p > ,05$], idealleştirilmiş etki-davranış [$X^2(3) = 3,367$; $p > ,05$], telkinle güdüleme [$X^2(3) = 3,964$; $p > ,05$], entelektüel uyarım [$X^2(3) = 3,102$; $p > ,05$] ve bireysel destek [$X^2(3) = 3,209$; $p > ,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet süreleri, dönüşümcü liderlik özellikleri idealleştirilmiş etki-atfedilen, idealleştirilmiş etki-davranış, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarına ilişkin algılarını belirleyici bir değişken olmamıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları istisnalarla yönetim (aktif) [$X^2(3) = 2,804$; $p > ,05$] ve laissez-faire liderlik [$X^2(3) = 3,544$; $p > ,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, koşullu ödül [$X^2(3) = 9,156$; $p > ,05$] ve istisnalarla yönetim-(pasif) [$X^2(3) = 8,617$; $p > ,05$] boyutlarında A-E değişkenlerinde anlamlı farklılık görülmektedir.

Tablo 16.Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri	Mezuniyet	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Liderlik							
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	A Lisans	442	44,33	2	2,357	,815	-
	B Yüksek Lisans	35	46,64				
	C Doktora	9	44,85				
İdealleştirilmiş etki (davranış)	A Lisans	442	47,18	2	2,274	,763	-
	B Yüksek Lisans	35	45,02				
	C Doktora	9	47,48				
Telkinle güdüleme	A Lisans	442	43,16	2	2,489	,566	-
	B Yüksek Lisans	35	48,94				
	C Doktora	9	42,53				
Entelektüel uyarım	A Lisans	442	46,73	2	3,118	,703	-
	B Yüksek Lisans	35	41,84				
	C Doktora	9	44,03				
Bireysel destek	A Lisans	442	43,29	2	3,027	,547	-
	B Yüksek Lisans	35	48,42				
	C Doktora	9	41,30				
Etkileşimci Liderlik							
Koşullu ödül	A Lisans	442	50,13	2	2,538	,652	-
	B Yüksek Lisans	35	46,74				
	C Doktora	9	44,62				
İstisnalarla yönetim (aktif)	A Lisans	442	48,18	2	2,621	,674	-
	B Yüksek Lisans	35	41,49				
	C Doktora	9	44,06				
İstisnalarla yönetim (pasif)	A Lisans	442	46,54	2	2,980	,702	-
	B Yüksek Lisans	35	43,03				
	C Doktora	9	48,38				
Laissez-faire liderlik	A Lisans	442	46,52	2	3,256	,848	-
	B Yüksek Lisans	35	45,85				
	C Doktora	9	43,22				

* p<0,05

Tablo 16’da görüldüğü üzere, beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerinin mezuniyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki-atfedilen [$X^2(2)=2,357$; $p>,05$], idealleştirilmiş etki-davranış [$X^2(2)=2,274$; $p>,05$], telkinle güdüleme [$X^2(2)=2,89$; $p>,05$], entelektüel uyarım [$X^2(2)=3,118$; $p>,05$] ve bireysel destek [$X^2(2)=3,027$; $p>,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile beden eğitimi öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre, liderlik özellikleri idealleştirilmiş etki-atfedilen, idealleştirilmiş etki-davranış, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarına ilişkin algılarını belirleyici bir değişken olmamıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerinin mezuniyet durumlarına göre etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül [$X^2(2)=2,538$; $p>,05$], istisnalarla yönetim-aktif [$X^2(2)=2,621$; $p>,05$], istisnalarla yönetim-pasif [$X^2(2)=2,980$; $p>,05$] ve laissez-

faire liderlik [$X^2(2) = 3,256$; $p > ,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile beden eğitimi öğretmenlerinin etkileşimci liderlik özelliklerinden koşullu ödül, istisnalarla yönetim-aktif, istisnalarla yönetim-pasif ve laissez-faire liderlik davranışlarına ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin algıları, mezuniyet durumlarına bağlı olarak değişmemektedir.

Tablo 17. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İdarecilik Görevlerine Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri	İdari Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	Evet	34	80,12	673,00	335,000	,295
	Hayır	452	66,25	765,00		
İdealleştirilmiş etki (davranış)	Evet	34	85,37	684,50	312,500	,287
	Hayır	452	68,28	733,00		
Telkinle güdüleme	Evet	34	82,17	542,00	254,500	,048*
	Hayır	452	60,33	825,00		
Entelektüel uyarım	Evet	34	71,58	610,50	328,000	,259
	Hayır	452	61,31	758,00		
Bireysel destek	Evet	34	85,08	502,00	208,500	,026*
	Hayır	452	56,87	816,50		
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu ödül	Evet	34	84,44	558,00	358,000	,217
	Hayır	452	64,29	752,00		
İstisnalarla yönetim (aktif)	Evet	34	81,84	589,00	387,000	,228
	Hayır	452	67,93	785,50		
İstisnalarla yönetim (pasif)	Evet	34	85,11	604,00	338,500	,266
	Hayır	452	69,07	772,00		
Laissez-faire liderlik	Evet	34	85,73	556,00	342,500	,253
	Hayır	452	76,41	782,50		

* $p < 0,05$

Tablo 17’de görüldüğü üzere, beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerinin, idari görev durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, grupların dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki-atfedilen ($U=335,000$; $p > ,05$), idealleştirilmiş etki davranış ($U=312,500$; $p > ,05$) ve entelektüel uyarım ($U=328,000$; $p < ,05$) boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, telkinle güdüleme ($U=254,500$; $p < ,05$), ve bireysel destek ($U=208,500$; $p < ,05$), boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin idarecilik görev durumlarının etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül ($U=358,000$; $p > ,05$), istisnalarla yönetim-aktif ($U=487,000$; $p > ,05$), istisnalarla yönetim-pasif ($U=338,500$; $p > ,05$) ve laissez-faire liderlik ($U=342,500$; $p > ,05$) boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 18.Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İletişim Beceri Düzeylerine İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İletişim Beceri Düzeyleri	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S
	Kadın	192	4,42	0,32
	Erkek	294	4,09	0,37
	Toplam	486	4,25	0,35

Araştırmaya katılan Beden Eğitimi öğretmenlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinden almış oldukları puan ortalamaları Tablo 18’de verilmiştir. Buna göre, Kadın öğretmenlerin iletişim becerileri düzeyine ilişkin ortalama puanlarının $4,42 \pm 0,32$, erkek öğretmenlerin iletişim becerileri düzeyine ilişkin ortalama puanları ise $4,09 \pm 0,37$ olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin puan ortalamaları genel olarak incelendiğinde, ortalama puanın $4,25 \pm 0,35$ olduğu görülmektedir. Bu puan durumu araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin de oldukça iyi olduğunun bir göstergesidir.

Tablo 19.Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre İletişim Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin “t” Testi sonuçları

İletişim Beceri Düzeyleri	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	t	p
	Kadın	192	4,42	0,32	3.72*	0.014
	Erkek	294	4,09	0,37		

* p<0,05

Tablo 4.19’da araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre iletişim becerisi algılarındaki ortalama puanlara ilişkin olarak yapılan t testi sonucu görülmektedir. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlerin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t = 3,72$, $p<0,014$). Bir başka deyişle, kadın öğretmenlerin iletişim becerilerini algılama düzeylerinin erkek öğretmenlerinkine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 20.Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre İletişim Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Değerler

	Yaş	N	$\bar{x}$	S	f	P
İletişim Beceri Düzeyleri	21-29 arası	141	4,16	0,32	,920	,823
	30-39 arası	165	4,28	0,36		
	40-49 arası	171	4,22	0,34		
	50 ve üstü	9	4,34	0,36		
Toplam		486	4,25	0,34		

* p<0,05

Tablo 20’de araştırmamıza katılan öğretmenlerin belirlenmiş yaş değişkenine göre iletişim becerisine ilişkin değerler yer almaktadır. Tablodaki değerlere bakıldığında 21-29 yaş arası $4,16 \pm 0,32$, 30-39 yaş arası $4,28 \pm 0,36$, 40-49 yaş arası $4,22 \pm 0,34$, 50 yaş ve üzeri $4,34 \pm 0,36$ olduğu, toplam $4,25 \pm 0,35$ değerler ile yaş değişkenine göre iletişim becerisi ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 21.Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Hizmet Sürelerine Göre İletişim Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Değerler

	Hizmet Süresi	N	$\bar{x}$	S	f	P
İletişim Beceri Düzeyleri	1-4 yıl arası	75	4,13	0,37	1,910	,533
	5-9 yıl arası	109	4,08	0,39		
	10-14 yıl arası	157	4,25	0,37		
	15 yıl ve üzeri	145	4,18	0,38		
Toplam		486	4,16	0,38		

* p<0,05

Tablo 4.21’de araştırmamıza katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre iletişim becerisine ilişkin değerler yer almaktadır. Değerlere bakıldığında 1-4 yıl arası $4,13 \pm 0,37$, 5-9 yıl arası $4,08 \pm 0,39$, 10-14 yıl arası $4,25 \pm 0,37$, 15 yıl ve üzeri $4,18 \pm 0,38$ olduğu, toplam $4,16 \pm 0,38$ değerler ile hizmet süresine göre iletişim becerisi ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 22.Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mezuniyet Durumlarına Göre İletişim Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Değerler

	Mezuniyet Durumu	N	$\bar{x}$	S	f	P
İletişim Beceri Düzeyleri	Lisans	442	4,15	0,38	,976	,622
	Yüksek Lisans	35	4,26	0,37		
	Doktora	9	4,28	0,36		
Toplam		486	4,23	0,37		

Tablo 22’de araştırmamıza katılan öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre iletişim becerisine ilişkin değerler yer almaktadır. Değerlere bakıldığında lisans mezunları $4,15 \pm 0,38$, yüksek lisans mezunları $4,26 \pm 0,37$, doktora $4,28 \pm 0,36$ olduğu, toplam $4,23 \pm 0,37$ değerler ile hizmet süresine göre iletişim becerisi ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 23.Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İdarecilik Görevlerine Göre İletişim Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin “t” Testi sonuçları

	İdarecilik Görevi	N	$\bar{x}$	S	t	P
İletişim Beceri Düzeyleri	Evet	34	4,56	0,36	3.84*	0.001
	Hayır	452	4,12	0,37		

* p<0,05

Tablo 23’te araştırmamıza katılan öğretmenlerin idarecilik görev durumlarına göre iletişim becerisi algılarındaki farklılığı ortaya koymak için yapılan t-testi sonucu görülmektedir. Bu sonuca bakıldığında idarecilik görevi yapan öğretmenlerin iletişim becerisi düzeyleri idarecilik görevi yapmayan öğretmenlerinkinden daha yüksektir.

Tablo 24.Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Liderlik Stilleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları

LİDERLİK STİLLERİ	İLETİŞİM BECERİLERİ	
<i>Dönüşümcü Liderlik</i>		
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	<i>r</i>	,395(**)
	P	,000
	N	486
İdealleştirilmiş etki (davranış)	<i>r</i>	,460(**)
	P	,000
	N	486
Telkinle güdüleme	<i>r</i>	,280(*)
	P	,015
	N	486
Entelektüel uyarım	<i>r</i>	,116
	P	,305
	N	486
Bireysel destek	<i>r</i>	,90
	P	,471
	N	486
<i>Etkileşimci Liderlik</i>		
Koşullu ödül	<i>r</i>	,388(**)
	P	,000
	N	486
İstisnalarla yönetim (aktif)	<i>r</i>	,299(*)
	P	,012
	N	486
İstisnalarla yönetim (pasif)	<i>r</i>	,496
	P	,000
	N	486
Laissez-faire	<i>r</i>	,102
	P	,436
	N	486

** Korelasyon (*r*) 0,01 düzeyinde anlamlı (2-yönlü)

* Korelasyon (*r*) 0,05 düzeyinde anlamlı (2-yönlü)

Beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümcü liderlik stilleri alt boyutlarına ilişkin algılarıyla iletişim becerilerine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde; Dönüşümcü liderlik alt boyutlarından idealleştirilmiş etki-atfedilen ile iletişim becerisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,395$; $p < ,01$), idealleştirilmiş etki-davranış ile iletişim becerisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,420$; $p < ,01$), telkinle güdüleme ile iletişim becerisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,280$; $p < ,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre dönüşümcü liderlik boyutunda beden eğitimi öğretmenlerinin idealleştirilmiş etki-atfedilen, idealleştirilmiş etki-davranış ve telkinle güdüleme liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri arttıkça iletişim becerisi düzeyinin de arttığı söylenilebilir.

Etkileşimci liderlik alt boyutlarından koşullu ödöl ile iletişim becerisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,388$; $p < ,01$), istisnalarla yönetim-aktif ve iletişim becerisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,299$; $p < ,05$) ve istisnalarla yönetim-pasif iletişim becerisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,496$; $p < ,01$) bir ilişki olduğu görölmektedir. Buna göre beden eğitimi öğretmenlerinin koşullu ödöl, istisnalarla yönetim-aktif ve istisnalarla yönetim-pasif liderlik özelliğini gerçekleştirme düzeyleri arttıkça, iletişim becerisi düzeyinin de arttığı söylenilebilir.



5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada öğretmenlerin liderlik stilleriyle iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlandığından, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan durumu ve var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012).

Çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, idarecilik görev durumu, hizmet içi eğitim durumu ve spor branşı gibi demografik özellikleri ile liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin, farklılaşıp farklılaşmadığı çeşitli istatistiksel işlemler ile değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2012-2013 öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara ilindeki liselerde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre 2012-2013 öğretim yılında Ankara ilinde 1138 Erkek, 513 Kadın olmak üzere toplam 1651 beden eğitimi öğretmeni bulunmaktadır (ankara.meb.gov.tr).

Çalışmanın örneklemini ise, Ankara iline bağlı Çankaya, Yenimahalle, Keçiören Altındağ, Sincan, Etimesgut ve Mamak ilçelerinden ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiş okullardan 486 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur.

Çalışmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin demografik bilgilerine bakıldığında (Tablo 3.1.) toplam 486 katılımcının % 39,5'i kadın, % 60,5'i erkektir. Yaş dağılımlarına bakıldığında ise, % 29'unun 20-29 yaş, % 34'ünün 30-39 yaş, % 35,2'sinin 40-49 yaş, % 1,9'unun 50 yaş ve üzeri grupta olduğu görülmektedir. Katılımcıların hizmet sürelerine bakıldığında, % 15,4'ü 1-4 yıl, % 22,4'ü 5-9 yıl, % 32,3'ü 10-14 yıl, % 29,8'i 15 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Mezuniyet durumlarına bakıldığında ise, % 90,9'u Lisans, % 7,2'si Yüksek Lisans, % 1,9'u Doktora eğitim seviyesindedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin % 7'si idarecilik görevinde olmasına karşın, % 93'ü idarecilik görevi yapmamaktadır.

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla beden eğitimi öğretmenlerine 8 soruluk demografik bilgiler formu ve 2 farklı ölçek uygulanmıştır. Birinci ölçek Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ - Multifactor Leadership Questionnaire), ikinci ölçek ise İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğidir (İBDÖ).

Beden eğitimi öğretmenlerinin algılarına göre dönüşümcü liderlik stilinde (Tablo 4.1.) en fazla gerçekleşen alt boyutun idealleştirilmiş etki (davranış) ($\bar{x}=2,83$), en az gerçekleşen alt boyutun ise bireysel destek ($\bar{x}=2,28$) olduğu bulunmuştur. Etkileşimci liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun koşullu ödül ($\bar{x}=2,64$), en az gerçekleşen alt boyutun ise Laissez-faire ($\bar{x}=1,29$) olduğu görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenleri dönüşümcü liderlik stilinin bütün boyutlarındaki davranışları gösterme düzeylerine ilişkin “sıklıkla” şeklinde değerlendirmede bulunmuşlardır. Etkileşimci liderlik stilinin koşullu ödül davranışını gösterme düzeyleri “sıklıkla” şeklinde iken, istisnalarla yönetim-aktif ve istisnalarla yönetim-pasif “bazen” ve laissez-faire liderlik davranışını “seyrek olarak” ortalama düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, etkileşimci liderlik davranışlarından daha fazla gerçekleştirildiği görülmektedir.

Çelebi (2010) ve Gültekin (2012) yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak dönüşümcü liderlik davranış özellikleri gösterdiklerini belirlemişlerdir. Çelik (1998) ve Altun'un (2003) okul yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmada dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutlarını sıklıkla ve her zaman kullandıklarını belirtirken; Eraslan'ın (2003) okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde yaptığı araştırma da okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları açısından kendilerini yeterli gördükleri, ancak öğretmenlerin, yöneticileri bu konuda yeterli görmedikleri tesbit edilmiştir. Karip'in (1998) ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik kapasitelerini kendi algılarına ve yardımcılarının algılarına göre değerlendirdikleri araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin kendilerini değerlendirmelerinde tüm liderlik özelliklerine yüksek düzeyde sahip oldukları belirlenmişken, müdür yardımcılarının okul yöneticilerini değerlendirmelerinden dönüşümcü liderlik özelliklerine orta düzeyde sahip oldukları belirlenmiştir. Bir başka çalışmada Gül ve Şahin (2011) kamu görevlileri üzerinde yaptığı araştırmada dönüşümcü liderlik özelliklerinin ilgili kamu kurumlarında pek rastlanmadığı belirlenmiştir. Çünkü Türk kamu yönetimine hâkim olan ilkeler dönüşümcü liderlik özellikleri ile örtüşmemektedir. Şahin'in (2006) vurguladığı gibi Türk kamu yönetimine hakim olan yönetim anlayışı; merkeziyetçi bir yapı, otoriter yönetim, bilimsellikten yoksun yönetim,

hizmet sunumunda eş dost ilişkisinin ön plana çıkması, değişikliklere direnme, stratejik planlama yapmaktan ve geliştirmekten uzak olma, yetki devrine sıcak bakmama, sorumluluktan kaçma, biçimsel denetim gibi bir çok rutin işler şeklinde özetlenebilir. Konu ile ilgili bir başka çalışmada Celep (2004) özellikle dönüşümcü liderlik özelliklerinin, eğitimsel değişikliğin kolaylaştırıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerini ve örgütsel bağlılığı arttıran dönüşümcü liderlik sayesinde, öğretmenler yeni öğretme ve öğrenme yaklaşımları geliştirerek hem bireysel gelişimini gerçekleştirir hem de öğrencilerin motivasyonuna ve öğrenmelerine katkıda bulunurlar. Dönüşümcü liderlik özelliğine sahip kişiler okul reform çabalarının başarılı olmasını garantilemede önemli bir rol oynar. Konu ile ilgili yapılan bir başka çalışmada ise Çetin (2011) benzer çalışmalardan farklı olarak okul müdürlerinin dönüşümsel liderlikten daha ziyade etkileşimsel bir liderlik stilini benimsediğini belirlemiştir. Bu duruma çalışmada örneklem olarak seçilen okulların bürokratik ve yüksek düzeyde merkeziyetçi yapısının olmasının farklılığa nedenlerden olduğu ileri sürülmüştür.

Dursun (2009) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını, etkileşimci liderlik davranışlarından daha fazla gerçekleştirdikleri, dönüşümcü liderliğin alt boyutu olan idealleştirilmiş etki (davranış)’ı tercih ettikleri, en az tercih ettikleri alt boyutun bireysel destek olduğu, okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stiline en fazla koşullu ödül alt boyutunu gerçekleştirdikleri, en az ise tam serbestlik tanıyan liderlik boyutunu tercih ettiklerini belirlemiştir.

Kültür (2006) yaptığı çalışmada, okul yöneticileri öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamayla kendilerinin “Dönüşümsel liderlik” stili ile ilgili davranışları gerçekleştirdiklerini ifade ettiklerini saptamıştır. Çalışmanın alt boyutlarında ise müdürlerin kendilerini öncelikle yüksek ortalamayla “Entellektüel uyarım” boyutunda değerlendirdikleri belirtilmiştir. Öğretmenler ise okul müdürlerinin, okul yöneticilerine göre daha düşük bir ortalamayla “Dönüşümsel liderlik” stili ile ilgili davranışları gerçekleştirdikleri, “Entellektüel uyarım” boyutunun da daha düşük bir ortalama puana sahip olduğu belirtilmiştir.

Güllü (2009) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak sergiledikleri liderlik stilini belirlemek amacıyla uygulanan Çok Faktörlü Liderlik Anketinden elde edilen veriler analiz etmiş ve okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinden; daha çok dönüşümcü liderlik stilini meydana getiren davranışları benimsedikleri, bunlar arasından da en çok idealleştirilmiş etki (davranış)

boyutunun öne çıktığını belirlemiştir. Ayrıca, etkileşimci liderliğin koşullu ödül boyutunun da okul yöneticilerinin üçüncü sırada tercih ettikleri bir davranış olduğunu ve okul yöneticilerinin en az kullandıkları liderlik davranışının etkileşimci liderliğin laissezfaire boyutu olduğunu, bunun yanı sıra etkileşimci liderliğin koşullu ödül dışındaki diğer boyutlarının da en son sıralarda yer aldığını belirlemiştir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerinin, cinsiyet gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 4.2’de incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, cinsiyet gruplarının dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki-atfedilen ($U=374,000$; $p>,05$), idealleştirilmiş etki-davranış ($U=356,000$; $p>,05$), telkinle güdüleme ($U=375,000$; $p<,05$), entelektüel uyarım ($U=356,500$; $p<,05$) boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, bireysel destek ($U=288,000$; $p<,05$), boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet grupları algılarına göre dönüşümcü liderliğin bütün boyutlarında kadın beden eğitimi öğretmenlerinin erkek beden eğitimi öğretmenlerine göre yüksek algıya sahip oldukları görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet gruplarının etkileşimci liderlik stillerine ilişkin dağılımlarına bakıldığında, koşullu ödül ($U=384,000$; $p>,05$), istisnalarla yönetim-aktif ($U=365,000$; $p>,05$), istisnalarla yönetim-pasif ($381,000$; $p>,05$) boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, laissez-faire liderlik ($U=266,000$; $p>,05$) boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir.

Cemaloğlu (2007)’nin araştırmasına göre, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin entelektüel uyarım, bireysel destek, koşullu ödül, ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken, idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez – faire alt boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Çiçek (2010) yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında, cinsiyet değişkeninin liderliğin toplamında ve alt boyutlarında farklılaşmaya sebep olmadığını saptamıştır.

Gültekin (2012) ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre etkileşimli liderlik ve dönüşümcü liderlik, boyutlarında anlamlı fark bulduğunu belirtmiş ve kadın öğretmenlerin, erkek

öğretmenlere göre, okul müdürlerini daha fazla etkileşimli liderlik ve dönüşümcü liderlik boyutlarında liderlik davranışı sergilediklerini ifade etmiştir.

Şirin (2008) yapmış olduğu çalışmada, kadın akademisyenlerin; dönüşümcü liderlik davranışlarını, idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarında, erkek akademisyenlerin algılarına göre yüksekokul yöneticilerinin daha fazla gerçekleştirdiklerini ileri sürdüklerini belirlemiştir. Telkinle güdülenme boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık belirlemekle birlikte, kadın akademisyenlerin erkek akademisyenlere göre yöneticilerinin bu davranışı gösterme düzeylerini daha yüksek algıladıklarını belirlemiştir. Bu sonuçlara göre kadın akademisyenlerin okul yöneticilerini erkek akademisyenlerin algılarına göre daha fazla ilham veren, motive eden, akademisyenleri vizyonun bir parçası olmaları ve bağlanmaları konusunda isteklendiren özelliklerde görmelerinin önemli bir etkisinin olduğunu da belirtmiştir. Öte yandan yine kadın akademisyenlerin yüksekokul yöneticilerini erkek akademisyenlerden daha fazla okullarının sorunlarını çözebilecek güçte olduğuna inandıkları ve akademisyenlere gerekli rehberliği yapabileceği konusunda da erkek akademisyenlere göre daha yüksek düzeyde katılım gösterdiklerini belirtmiştir.

Şirin (2008)'in çalışmasında, entelektüel uyarım boyutuna ilişkin görüşlerde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, kadın akademisyenlerin erkek akademisyenlere göre yöneticileri daha yüksek düzeyde bir davranış gösterdiğini belirtilmiştir. Kadın akademisyenler erkeklere göre bulundukları yüksekokulun yöneticilerini yeniliği destekleyen, sorunla karşılaştıklarında yaratıcı olma konusunda kendilerini cesaretlendiren, eski alışkanlıklara bağımlılığı azaltıcı bir tutuma sahip oldukları şeklinde değerlendirdikleri ileri sürülmüştür. Kadın akademisyenlerin yeni fikirleri deneme isteği konusunda da erkeklere göre daha fazla düzeyde okul yöneticileri tarafından desteklendiği ve kendilerini takımın bir parçası olarak gördükleri kanısına ulaştıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Şirin (2008)'in çalışmasında, bireysel destek boyutuna ilişkin görüşlerinde kadın akademisyenlerin, yüksekokul yöneticilerinin kendilerinin gelişimsel ihtiyaçları ve yönlendirmelerinde gösterdiği kişisel ilgi dereceleri bakımından, erkek akademisyenlerin algılarına oranla daha yüksek oranda olumlu düşünce içinde oldukları belirlenmiştir. Çalışmada erkek akademisyenlerin, okul yöneticilerinin bireysel destek alt boyutuna ilişkin davranışlarını düşük düzeyde gördüklerini ileri sürmelerinin, eğitim örgütlerinde insan kaynaklarının etkili olarak kullanılamadığı ile ilişkili olduğu ileri sürülmüştür. Şirin (2008) bu sonuçlar ile yüksekokul yöneticilerinin kadın akademisyenlere yönelik daha açık, daha

samimi ve daha çok dönüşümcü liderlik davranışları sergiledikleri, erkek akademisyenlere karşı aynı hassasiyeti göstermedikleri şeklinde değerlendirmede bulunmuş ve erkek akademisyenlerin yüksekokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin bütün boyutlarındaki davranışlara ilişkin beklentilerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığını ileri sürmüştür.

Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerinin, yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 4.3'te incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin yaş gruplarının dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki-atfedilen [$X^2(4) = 1,242$; $p > ,05$], telkinle güdüleme [$X^2(4) = 1,280$; $p > ,05$], entelektüel uyarım [$X^2(4) = 2,338$; $p > ,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. İdealleştirilmiş etki-davranış [$X^2(4) = 8,756$; $p > ,05$] ve bireysel destek [$X^2(4) = 7,012$; $p > ,05$] boyutlarında ise A-B grupları arasında anlamlı farklılık görülmektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yaş gruplarının etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül [$X^2(4) = 2,726$; $p > ,05$], istisnalarla yönetim-aktif [$X^2(4) = 2,183$; $p > ,05$], istisnalarla yönetim-pasif [$X^2(4) = 2,486$; $p > ,05$], laissez-faire liderlik [$X^2(4) = 2,392$; $p > ,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Cemaloğlu (2007)'nin araştırmasına göre, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki (atfedilen), bireysel destek, koşullu ödül, istisnalarla yönetim (pasif, ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunurken, idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim (aktif) ve laissez – faire liderlik boyutlarında öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Cemaloğlu (2007) bu sonuçlara göre; genç öğretmenlerin yeni bilgi donanımı ile sisteme girmeleri, aşırı idealist tavırları, sistemle bütünleşme sürecinde yaşadıkları sorunlar, bu farklılaşmanın ortaya çıkmasına neden olduğu görüşündedir.

Çiçek (2010) yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında, yaş değişkeninin liderliğin toplamında ve alt boyutlarında farklılaşmaya sebep olmadığını saptamıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerinin, hizmet sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 4.4'te incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre, dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki-atfedilen [$X^2(3) = 1,745$; $p > ,05$], idealleştirilmiş etki-davranış [$X^2(3) =$

3,367; $p>,05$], telkinle güdüleme [$X^2 (3)= 3,964$; $p>,05$], entelektüel uyarım [$X^2 (3)= 3,102$; $p>,05$] ve bireysel destek [$X^2 (3)= 3,209$; $p>,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet süreleri, dönüşümcü liderlik özellikleri idealleştirilmiş etki-atfedilen, idealleştirilmiş etki-davranış, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarına ilişkin algılarını belirleyici bir değişken olmamıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet sürelerine göre etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları istisnalarla yönetim (aktif) [$X^2 (3)= 2,804$; $p>,05$] ve laissez-faire liderlik [$X^2 (3)= 3,544$; $p>,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, koşullu ödül [$X^2 (3)= 9,156$; $p>,05$] ve istisnalarla yönetim-(pasif [$X^2 (3)= 8,617$; $p>,05$] boyutlarında A-E değişkenlerinde anlamlı farklılık görülmektedir.

Cemaloğlu (2007)'nin araştırmasında, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin bireysel destek, koşullu ödül, laissez – faire, ekstra çaba, etkililik ve doyum alt boyutlarında öğretmenlerin kıdemlerine (hizmet süresi) göre anlamlı bir farklılık bulunurken, idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, istisnalarla yönetim (aktif) ve istisnalarla yönetim (pasif) alt boyutlarında öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Tanrıöğen (1988)'in yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre ise, kıdem (hizmet süresi) değişkeninin öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik beklentilerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığını göstermektedir.

Çiçek (2010) yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında, kıdem değişkeninin liderliğin toplamında ve alt boyutlarında farklılaşmaya sebep olmadığı saptamıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerinin mezuniyet durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 4.5'te incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki-atfedilen [$X^2 (2)= 2,357$; $p>,05$], idealleştirilmiş etki-davranış [$X^2 (2)= 2,274$; $p>,05$], telkinle güdüleme [$X^2 (2)=2,89$; $p>,05$], entelektüel uyarım [$X^2 (2)= 3,118$; $p>,05$] ve bireysel destek [$X^2 (2)= 3,027$; $p>,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile beden eğitimi öğretmenlerinin mezuniyet durumlarına göre, liderlik özellikleri idealleştirilmiş etki-atfedilen, idealleştirilmiş etki-davranış, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarına ilişkin algılarını belirleyici bir değişken olmamıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerinin mezuniyet durumlarına göre etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül [$X^2 (2)= 2,538; p>,05$], istisnalarla yönetim-aktif [$X^2 (2)= 2,621; p>,05$], istisnalarla yönetim-pasif [$X^2 (2)= 2,980; p>,05$] ve laissez-faire liderlik [$X^2 (2)= 3,256; p>,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile beden eğitimi öğretmenlerinin etkileşimci liderlik özelliklerinden koşullu ödül, istisnalarla yönetim-aktif, istisnalarla yönetim-pasif ve laissez-faire liderlik davranışlarına ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin algıları, mezuniyet durumlarına bağlı olarak değişmemektedir.

Çiçek (2010) yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu öğretmenlerinin müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında, eğitim durumu değişkeninin liderliğin toplamında ve alt boyutlarında farklılaşmaya sebep olmadığını saptamıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerinin, idari görev durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 4.6'da incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, grupların dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki-atfedilen ($U=335,000; p>,05$), idealleştirilmiş etki davranış ($U=312,500; p>,05$) ve entelektüel uyarım ($U=328,000; p<,05$) boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, telkinle güdüleme ($U=254,500; p<,05$), ve bireysel destek ($U=208,500; p<,05$), boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin idarecilik görev durumlarının etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül ($U=358,000; p>,05$), istisnalarla yönetim-aktif ($U=487,000; p>,05$), istisnalarla yönetim-pasif ($338,500; p>,05$) ve laissez-faire liderlik ($U=342,500; p>,05$) boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Altun (2003)'a göre de okul müdürlerinin okullarında birden fazla liderlik davranışı sergilemeleri gerektiğini belirttiği çalışma bulguları bu sonuçları desteklemektedir. Araştırma bulgularında dönüşümcü lider davranışlarını gösteren idarecilerin aynı zamanda yüksek etkileşimci lider puanına sahip olmalarını bu şekilde yorumlamak mümkündür.

Araştırmaya katılan Beden Eğitimi öğretmenlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinden almış oldukları puan ortalamaları Tablo 4.7'de verilmiştir. Buna göre, Kadın öğretmenlerin iletişim becerileri düzeyine ilişkin ortalama puanlarının $4,42 \pm 0,32$, erkek öğretmenlerin iletişim becerileri düzeyine ilişkin ortalama puanları ise $4,09 \pm 0,37$ olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin puan ortalamaları genel olarak incelendiğinde, ortalama puanın $4,25 \pm 0,35$ olduğu görülmektedir. Bu puan durumu

araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerinin de oldukça iyi olduğunun bir göstergesidir.

Kul (2010) yapmış olduğu çalışmada beden eğitimi öğretmenlerinin; diğer branş öğretmenleri, yönetici, idareci ve öğrencilerle çok iyi iletişim kurduklarını, okulda bir bütünleşme sürecine yüksek düzeyde katkı sağlayacak kadar sosyal olduklarını, örgütün her kesim ve kademesiyle anlaşılabildiklerini, kendilerini örgütün bir parçası olarak kabul ettirecek kadar donanımlı ve örgüte bağlı olduklarını belirtmiş ve örgütte olumsuz davranış yaşama düzeylerinin de düşük olduğunu tesbit etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre iletişim becerisi algılarındaki ortalama puanlara ilişkin olarak yapılan t testi sonucuna göre (Tablo4.8.) kadın ve erkek öğretmenlerin ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t = 3,72, p < 0,014$). Bir başka deyişle, kadın öğretmenlerin iletişim becerilerini algılama düzeylerinin erkek öğretmenlerinkine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.9’da araştırmamıza katılan öğretmenlerin belirlenmiş yaş değişkenine göre iletişim becerisine ilişkin değerler yer almaktadır. Tablodaki değerlere bakıldığında 21-29 yaş arası $4,16 \pm 0,32$, 30-39 yaş arası $4,28 \pm 0,36$, 40-49 yaş arası $4,22 \pm 0,34$, 50 yaş ve üzeri $4,34 \pm 0,36$ olduğu, toplam $4,25 \pm 0,35$ değerler ile yaş değişkenine göre iletişim becerisi ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 4.10’da araştırmamıza katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre iletişim becerisine ilişkin değerler yer almaktadır. Değerlere bakıldığında 1-4 yıl arası $4,13 \pm 0,37$, 5-9 yıl arası $4,08 \pm 0,39$, 10-14 yıl arası $4,25 \pm 0,37$, 15 yıl ve üzeri $4,18 \pm 0,38$ olduğu, toplam $4,16 \pm 0,38$ değerler ile hizmet süresine göre iletişim becerisi ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 4.11’de araştırmamıza katılan öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre iletişim becerisine ilişkin değerler yer almaktadır. Değerlere bakıldığında lisans mezunları $4,15 \pm 0,38$, yüksek lisans mezunları $4,26 \pm 0,37$, doktora $4,28 \pm 0,36$ olduğu, toplam $4,23 \pm 0,37$ değerler ile hizmet süresine göre iletişim becerisi ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 4.12’de araştırmamıza katılan öğretmenlerin idarecilik görev durumlarına göre iletişim becerisi algılarındaki farklılığı ortaya koymak için yapılan t-testi sonucu görülmektedir. Bu sonuca bakıldığında idarecilik görevi yapan öğretmenlerin iletişim becerisi düzeyleri idarecilik görevi yapmayan öğretmenlerinkinden daha yüksektir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin dönüşümcü liderlik stilleri alt boyutlarına ilişkin algılarıyla iletişim becerilerine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde;

Dönüşümcü liderlik alt boyutlarından idealleştirilmiş etki-atfedilen ile iletişim becerisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,395$; $p < ,01$), idealleştirilmiş etki-davranış ile iletişim becerisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,420$; $p < ,01$), telkinle güdüleme ile iletişim becerisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,280$; $p < ,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre dönüşümcü liderlik boyutunda, beden eğitimi öğretmenlerinin idealleştirilmiş etki-atfedilen, idealleştirilmiş etki-davranış ve telkinle güdüleme liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri arttıkça iletişim becerisi düzeyinin de arttığı söylenilebilir.

Etkileşimci liderlik alt boyutlarından koşullu ödül ile iletişim becerisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,388$; $p < ,01$), istisnalarla yönetim-aktif ve iletişim becerisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,299$; $p < ,05$) ve istisnalarla yönetim-pasif iletişim becerisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,496$; $p < ,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre beden eğitimi öğretmenlerinin koşullu ödül, istisnalarla yönetim-aktif ve istisnalarla yönetim-pasif liderlik özelliğini gerçekleştirme düzeyleri arttıkça, iletişim becerisi düzeyinin de arttığı söylenilebilir.

KAYNAKLAR

- Altun, S. A. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri. *İlköğretim Online e-dergi*. 2(1), 10-17. (<http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say1/v02s01b.pdf>)
- Bass, B.M., Avolio, B.J. (1995). *MLQ - Multifactor leadership questionnaire*. California: Mind Garden.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Yıldırma Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33):77-87.
- Çelebi, C. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okulda Gösterdikleri Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(16):423-442.
- Çetin, Ş. (2011). Okul Müdürlerinin Liderliği İle Müdür-Öğretmen İlişkisinin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiçek, G.E. (2010), İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Müdürlerinin Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Dursun, Y. (2009). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Yöneticileri İçin Algıladıkları Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eraslan, L. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Kırıkkale Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Gül, H., Şahin, K. (2011). Bilgi Toplumunda Yeni Bir Liderlik Yaklaşımı Olarak Transformasyonel Liderlik ve Kamu Çalışanlarının Transformasyonel Liderlik Algısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 237-249.
- Güllü, E. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleriyle Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gültekin, C. (2012). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Okul İklimi Üzerine Etkisi “İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği”. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16):443-466.
- Korkut, F. (1996). İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.
- Korkut, F. (1997). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kul, M. (2010). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yıldırma (Mobbing) Yaşama Düzeyleri, Örgütsel Bağlılıkları ve İş Doyumu Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kültür, Y.Z. (2006). Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2012-2013 yılı Eğitim İstatistikleri: <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>
- Şahin, N. (2006). Duygusal Taciz (Mobbing) ve Organizasyonel Sonuçlar Üzerindeki Etkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şirin, E.F. (2008). Beden Eğitim ve Spor Yüksekokulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıöğen, A. (1988). Okul Yöneticilerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Alganer, Y. İ. (2002). Liderlik Analizi ve Türk Silahlı Kuvvetlerinde Liderlik. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Avolio, B. J. (1999). *Full Leadership Development: Building the Vital Forces in Organizations*. Thousand Oaks: SAGE

Avolio, B. J., Bass, B. M., and Jung, D. (1999). Re-Examining The Components of Transformational and Transactional Leadership Using The Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 72(4), 441-462.

Avolio, B. J., and Yammarino, F. J. (2002). Reflections, closing thoughts, and future directions. In B. J. Avolio & F. J. Yammarino (Eds.), *Transformational and Charismatic Leadership: The road ahead* (pp. 385-406).

Altun, S. A. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri. *İlköğretim Online e-dergi*. 2(1), 10-17. (<http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say1/v02s01b.pdf>).

Avolio, B., and Bass, B. (2004). *Multifactor leadership questionnaire. manual and sampler set. third edition*, MindGarden

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free

Bass, B. M. (1990-a). *Bass and stogdill's handbook of leadership*. New York: The Free

Bass, B. M. (1990-b). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*. 18(3),19-31.

Bass, B. M., and Avolio, B. J. (1994-a). Transformational Leadership and Organizational Culture. *International Journal of Public Administration*. 17(3-4), 541-554.

Bass, B. M., and Avolio, B. J.(1994-b). Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership. "The Alliance of Total Quality and The Full Range of Leadership", Thousand Oaks, CA: Sage

Bass, B.M., Avolio, B.J. (1995). *MLQ - Multifactor leadership questionnaire*. California: Mind Garden.

Bass, B. M. (1997). Personal Selling and Transactional/Transformational Leadership. *Journal of Personal Selling and Sales Management*. 17(3), 19-28.

Bass, B. M., and Steidlmeier P. (1999). Ethics, Character and Authentic Transformational Leadership Behavior. *Leadership Quarterly*. 10(2), 181-217.

Bass, B. M. (2002). Cognitive, Social, and Emotional Intelligence of Transformational Leaders. Multiple Intelligences And Leadership. eds. Riggio, R.E., Murphy, S.E., and Pirozzolo, F.J. Mahwah , New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. and Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. Journal of Applied Psychology. 88(2), 207-218.

Bass, B. M., and Riggio, R. E. (2006). Transformational Leadership. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Black, Stewart J. ve Lyman W. Porter (2000). Management: Meeting New Challenges, USA: Prentice-Hall.

Caldwell, Brian J. ve Spinks, Jim P.(1992). Leading the Self-Managing School, London: The Farmer

Can, Halil (1999). *Yönetim ve organizasyon, 5.Baskı*, Ankara: Siyasal

Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı

Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Yıldırma Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33):77-87.

Cerit, Y. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 88-98.

Certo, Samuel C.(2000). Modern Management: Diversity, Quality, Ethics and the Global Environment, 8th. Edition, USA: Prentice-Hall.

Çalikoğlu, E. (2004). Muharip Subay ve Astsubayların Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlik Tarzlarının Muharebe Performanslarıyla İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Davranış Bilimleri Bilim Dalı, İstanbul.

Çelebi, C. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Okulda Gösterdikleri Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(16):423-442.

Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A

Çelik, V. (2008). *Yönetim ve liderlik kuramları. türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Çelik, V. (Ed.). Ankara: Pegem A

Çetin, Ş. (2011). Okul Müdürlerinin Liderliği İle Müdür-Öğretmen İlişkisinin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çiçek, G.E. (2010), İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Müdürlerinin Liderlik Rollerine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

David, I. Bertocci (2009). *Leadership in Organizations*, USA: University Press of America.

Derek, Rollinson (2008). *Organizational Behaviour and Analysis: An Integrated Approach*, 4th Edi.,England: Pearson Education

Douglas McGregor (1970). *Örgütün insan ilişkileri yönü, çev. Doğan Energin*, Ankara: ODTÜ İdari Bilimler Fakültesi Yayınları No:16.

Douglas, J. Brown ve Lisa, M. Keeping (2005). “Elaborating the Construct of Transformational Leadership: The Role of Affect”, *The Leadership Quarterly*, c.16/sayı 2.

Drucker, P. F. (1999). *Yönetim görevleri, sorumlulukları, uygulamaları*. Ankara: ODTÜ

Dursun, Y. (2009). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Yöneticileri İçin Algıladıkları Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eraslan, L. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Kırıkkale Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Liderlik sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel

Eren, E. (2007). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.

Eren, E. (2008). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*, 8.Baskı, İstanbul: Beta

Ertürk, M. (2000). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta

Gerald R. Fellis, Sherry L. Davidson, Pamela L. Perrewe ve Salim Atay,(2009.) *İş Yaşamında Politik Yeti: İş Verimliliğine Etkisi*, İstanbul: Altan,

Gül, H., Şahin, K. (2011). Bilgi Toplumunda Yeni Bir Liderlik Yaklaşımı Olarak Transformasyonel Liderlik ve Kamu Çalışanlarının Transformasyonel Liderlik Algısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 237-249.

Güllü, E. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleriyle Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gültekin, C. (2012). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Okul İklimi Üzerine Etkisi “İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği”. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güngör, H. F. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Yeterlik Standartlarına İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gürsel, Musa ve Negiş, Ayşe (2008). “Liderlik ve Roller”, Endüstri ve Örgüt Psikolojisi, Editör: Hüseyin Izgar, Genişletilmiş 2.Baskı, Konya: Eğitim

Gürüz, D. ve Eğinli T., Ayşen (2008). *Kişilerarası İletişim Bilgiler-Etkiler-Engeller* (1. Baskı). Ankara: Nobel

Hellriegel, Don ve Slocum, John W.(2009). *Organizational Behaviour*, Kanada: Thompson Publ.

Higgs, M. J., and Rowland, D. (2001). Developing Change Leadership Capability: The Impact of a Development Intervention. Henley Working Paper Series. HWP, pp.2001/004.

Higgs, M. J. (2003). How can We Make Sense of Leadership in the 21st Century. *The Leadership & Organization Development Journal*. 24(5), 273-284.

House, R. J., and Shamir, B. (1993). Towards the İntegration of Transformational, Charismatic, and Visionary Theories. *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions*. Chemers M.M., and Ayman R. (Eds.), San Diego, CA: Academic Press.

Howell, J. P. and Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership, Transactional Leadership, Locus of Control and Support for Innovation: Key Predictors of Consolidated-Business-Unit Performance. *Journal of Applied Psychology*. 78(6), 891-902.

İnan, Özalp (1986). “Önderlikte Durumsallık Yaklaşımı ve Fiedler ile House’un Önderlik Modellerinin Durumsallık Açısından İncelenmesi”, *Eskişehir Anadolu Üni.İ.İ.B.F.Der.*, Vol.4, No.2.

İnci Artan (1999). “Liderlik”, *Davranışlarımızdan Seçmeler (Örgütsel Yaklaşım)’ın İçinde*, Edi: Suna Tevrüz, İnci Artan ve Tülay Bozkurt, İstanbul: Beta

Jane M. Howell ve Boas Shamir (2005). “The Role of Followers in the Charismatic Leadership Process: Relationships and Their Consequences”, *Academy of Management Review*, Vol.30, No.1.

Jennifer, M.George ve Gareth, R.Jones (1996). *Understanding and Managing Organizational Behaviour*, USA: Addison Wesley.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel

Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16):443-466.

Kinicki, Angelo and Kreitner, Robert (2008). *Organizational Behaviour: Key Concepts, Skills&Best Practices*, 3rd Edition, China: McGraw-Hill.

Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği. 9. Baskı*, İstanbul: Beta

Koçel, Tamer (2009). *İşletme yöneticiliği: yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar, 10.Baskı*, İstanbul: Arıkan.

Korkut, F. (1996). İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.

Korkut, F. (1997). Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kozak, Meryem (2008). “Turizm İşletmelerinde Liderlik ve Liderlik Tarzları”, *Turizm İşletmelerinde Çağdaş Yönetim Teknikleri’nin İçinde*, Edi: Fevzi Okumuş ve Umut Avcı, Ankara: Detay

Kul, M. (2010). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yıldıma (Mobbing) Yaşama Düzeyleri, Örgütsel Bağlılıkları ve İş Doyumu Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kültür, Y.Z. (2006). Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Luke McCormack ve David Mellor (2002). “The Role of Personality in Leadership: An Application of the Five-Factor Model in the Australian Military”, Military Psychology, Vol.14, No.3.

Lunenburg, Fred C. ve Allan C. Ornstein (2008). Educational Administration: Concepts and Practices, Fifth Edition, USA: Thomson Boks.

Luthans, Fred (2008). Organizational Behaviour, USA: McGraw-Hill.

Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2012-2013 yılı Eğitim İstatistikleri: <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>

Newstorm, John W. ve Keith, Davis (2002). Organizational Behaviour: Human Behaviour at Work, USA: McGraw-Hill.

Northouse Peter G.(2010). Leadership: Theory and Practice, Fifth Editon, USA: Sage Publ.

Okçu, V. (2011). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları ve Yıldıma Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Paul, Hersey ve Kenneth H. Blancard (1988), Management of Organizational Behaviour, 5th Edi, USA: Prentice-Hall.

Peter, G. Northouse (2010), Leadership: Theory and Practice, Fifth Editon, USA: Sage Publ.

Rost, J. C. (1993). Leadership for the 21st Century. New York: Praeger.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). Örgütsel Psikoloji. Bursa: Ezgi

Sağlam, E. (2008). Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarıyla Kişilik Yapıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sapru, R.K.(2006). Administrative Theories and Management Thought, New Delhi: Prentice-Hall.

Shelley A. Kirpatrick ve Edwin A. Locke (1991), “Leadership: Do Traits Matter?”, Academy of Management Executive, Vol.5, No.2.

Şahin, N. (2006). Duygusal Taciz (Mobbing) ve Organizasyonel Sonuçlar Üzerindeki Etkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şimşek, Ş. (1999).*Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel

Şimşek, M. Şefik, Tahir Akgemci ve Adnan Çelik (2001) Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış, Genişletilmiş 2. Baskı, Ankara: Nobel

Şirin, E.F. (2008). Beden Eğitim ve Spor Yüksekokulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tanrıöğen, A. (1988). Okul Yöneticilerinin Etkililiği ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Tanrıöğen, A. (2000). Temel Eğitim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinden Bekledikleri Öğretimsel Liderlik Davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12):67-73.

Tekarslan, E.,Kılınç, T., Şencan, H. ve Baysal, C. (2000). *Davranışın sosyal psikolojisi*. İstanbul: Dönence

Tekarslan E. (2000). “Liderlik”, Davranışın Sosyal Psikolojisi’nin İçinde, Editör: Erdal Tekarslan, T. K., Şencan, H. ve Baysal, A.C. İstanbul: İ.Ü.İşletme Fakültesi Yayın No:278,

Torlak, N. Gökhan (2008). Organizasyon Teorileri, İstanbul: Beta Yayın Dağıtım A.Ş.

Usal, A. ve Kuşluyan, Z. (2006). *Davranış bilimleri: sosyal psikoloji, 5. baskı*, İzmir: Fakülteler

Uysal, A. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik ve Liderlik Davranışları. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ülgen, H. ve Mirze, S.K. (2004). İşletmelerde *stratejik yönetim*, 3.baskı, İstanbul: Literatür

Ward, Michael E. ve Wilcox, Betty M.(1999). Delegation & Empowerment: Leading With and Through Others, USA: Eye On Education.

Williams, J. ve Curtis,T. (2007). *Marketing management in practice*, Italy: Elsevier Publ.

Yukl, G. A. (1989). *Leadership in Organizations (2nd ed.)*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Yukl, G. A. (2001). *Leadership in organizations (5th ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.

Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Seçkin

Zel, U. ve Betül Özkarahan (2002). “Liderlik Kapsamında Yapılan Araştırmaların Bilinmeyen Yüzü”,10.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 23-25 Mayıs Antalya.

Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik – evrensel boyutlarıyla yönetsel açıdan araştırmalar, teoriler ve yorumlar*, 2.Baskı, Ankara: Nobel.

EKLER

İZİN YAZILARI

ali ugur <orucaliugur@gmail.com>

Kime: korkut

Hocam merhaba

Doktora tezimde müsaadeniz olursa "İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (IBDÖ)"nizi kullanmak istiyorum. selam ve saygılarımla.

O. Ali UĞUR

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği



Fidan KORKUT

Kime: bana

Merhaba Ali
Elbette kullanabilirsin.
Ölçeği ve ilgili bilgileri ekledim.
Kolaylıklar dilerim
Prof. Dr. Fidan Korkut Owen

----- Orjinal Mesaj -----

Kimden: ali ugur <orucaliugur@gmail.com>
Konu: İBDÖ
Kime: korkut@hacettepe.edu.tr



EK 2

For use by Oruç Ali UGUR only. Received from Mind Garden, Inc. on August 20, 2012



To whom it may concern,

This letter is to grant permission for the above named person to use the following copyright material:

Instrument: *Multifactor Leadership Questionnaire*

Authors: *Bruce Avolio and Bernard Bass*

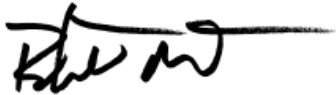
Copyright: *1995 by Bruce Avolio and Bernard Bass*

for his/her thesis research.

Five sample items from this instrument may be reproduced for inclusion in a proposal, thesis, or dissertation.

The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any other published material.

Sincerely,



Robert Most
Mind Garden, Inc.
www.mindgarden.com

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Meslektaşlarım;

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin iletişim becerilerini değerlendirme ve liderlik özelliklerini saptamaktır. Araştırma sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Ankette seçeneklerinden yalnızca birini işaretlemeniz yeterlidir. Şimdiden vereceğiniz samimi ve içten cevaplar için teşekkür ederim.

Oruç Ali UĞUR

Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor
Yüksekokulu

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz ? ☐ Bay ☐ Bayan
2. Yaşınız ? ☐ 21–25 ☐ 26–30 ☐ 31–36 ☐ 37–41 ☐ 42 ve üstü
3. Öğretmenlik mesleğinde toplam hizmet süreniz?
☐ 1-5 yıl ☐ 6–10 yıl ☐ 11–15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve yukarısı
4. Eğitim Durumunuz? ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
5. İdarecilik göreviniz var mı ? ☐ Evet ☐ Hayır

ANKET 1:**İLETİŞİM BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (İBDÖ)**

İLETİŞİM BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (İBDÖ)						
Bu ölçek iletişimle ilgili bazı özelliklerinizi ölçmeye yöneliktir. Aşağıda sunulan ifadeleri, o ifadelerle ilgili genelde nasıl olduğunuzu düşünerek okuyunuz. İlişkilerimizdeki özelliklerimiz elbette kiminle, hangi koşullarda, ne zaman ilişkide bulunduğumuza bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. O nedenle ifadeleri genelde gösterdiğiniz tepkilere göre değerlendiriniz. Değerlendirmenizi 5-her zaman, 4-sıklıkla, 3-bazen, 2-nadiren, 1-hiçbir zaman olmak üzere derecelendirdikten sonra cevap kâğıdındaki uygun yere (x) koyarak belirtiniz. Hiç bir ifadeyi boş bırakmamanız sonuçları daha sağlıklı değerlendirmeye yarayacaktır. Teşekkürler.		Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Sıklıkla	Hiçbir Zaman
1	Sorunlarını dinlediğim insanlar benim yanımdan rahatlayarak ayrılırlar.					
2	Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır biçimde ifade edebilirim.					
3	Başkalarını bir kasıt aramadan dinlerim.					
4	Sosyal ilişkide bulunduğum insanları oldukları gibi kabul edebilirim.					
5	İnsanların önemli ve değerli olduklarını düşünürüm.					
6	Birisiyle ilgili bir karara ulaşmadan önce onunla ilgili gözlemlerimi gözden geçiririm.					
7	İlişkide bulunduğum kişilerin anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırıyorum.					
8	İnsanlara karşı sıcak bir ilgi duyarım.					
9	İnsanlara gerektiğinde yardım etmekten hoşlanırım.					
10	Olaylara değişik açılardan bakabilirim.					
11	Düşüncelerimle yaptıklarım birbirleriyle tutarlıdır.					
12	İlişkilerimin daha iyiye gitmesi için bana düşenleri yapmaya özen gösteririm.					
13	Kendime ve başkalarına zarar vermeden içimden geldiği gibi davranabilirim.					
14	Arkadaşlarımla beraberken kendimi rahat hissederim.					
15	Yaşadığım olaylardaki coşkuyu her halimle başkalarına iletebilirim.					
16	İlişkilerim nasıl geliştiğini ve nereye gittiğini anlamak için düşünmeye zaman ayırıyorum.					
17	Karşımdakini dinlerken anlamadığım bir ayrıntı olduğunda konunun açığa kavuşması için sorular sorarım.					
18	Benimle özel olarak konuşmak isteyen bir arkadaşım olduğunda konuyu ayaküstü					
19	Birisini anlamaya çalışırken kesin bir ses tonuyla konuşurum.					
20	İlişkilerimi zenginleştiren eğlenceli, keyifli bir yanım var.					
21	Birisine bir öneride bulunurken, onun öneri vermeme isteyip istemediğine dikkat ederim.					
22	Birini dinlerken ne karşılık vereceğimden çok onun ne demek istediğini anlamaya çalışırım					
23	İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissederim.					
24	Bir yakınımınla sorunum olduğunda bunu onunla suçlayıcı olmayan bir dille konuşmak için					
25	Karşımdakini dinlerken sırf kendi merakımı gidermek için ona özel sorular sormaktan kaçınırım.					

Anket 2:

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)		Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Sıklıkla	Hiçbir Zaman
Bu envanter liderlik biçiminizi sizin algıladığınız şekilde tanımlamak için uygulanmaktadır. Lütfen bu envanterdeki tüm maddeleri cevaplamaya özen gösteriniz.						
1	Çaba göstermeleri karşılığında destek olurum					
2	Önemli varsayımların uygun olup olmadığını sorgulamak için onları tekrar incelerim.					
3	Sorunlar ciddi boyutlara ulaşınca kadar müdahale etmeyi beceremez					
4	Dikkati düzensizliklere, hatalara, istisnalara ve standartlardan					
5	Önemli konular ortaya çıktığında bu konulara bulaşmaktan kaçınır.					
6	Önem verdiği değerleri ve ilkeleri açıklar.					
7	Gerek duyulduğunda ortada olmaz					
8	Sorunların çözümünde farklı bakış açıları arar					
9	Gelecek hakkında iyimser konuşur.					
10	Kendisiyle çalışmaktan gurur duymanızı sağlar.					
11	Performans hedeflerine ulaşılmasında kimin sorumlu olduğunu açıkça tartışır					
12	Harekete geçmeden önce işlerin kötüye gitmesini bekler.					
13	Başarılması gerekenler hakkında coşkulu konuşur.					
14	Güçlü bir amaç duygusuna sahip olmanın önemini vurgular.					
15	Öğretmeye ve yetiştirmeye zaman harcar.					
16	Performans hedeflerine ulaşıldığında kişinin ne elde etmeyi bekleyebileceğini					
17	“Bir şey işliyorsa, dokunma” inancına sıkı sıkıya bağlı olduğunu gösterir.					
18	Grubun iyiliği için kendi çıkarlarını bir kenara bırakır.					
19	Size sadece grubun bir üyesi olarak değil bir birey olarak davranır.					
20	Harekete geçmeden önce sorunların sürekli hale gelmesi gerektiğini gösterir.					
21	Saygınızı kazanacak şekilde hareket eder.					
22	Tüm dikkatini beklenmedik yanlışları, şikayetleri ve başarısızlıkları düzeltmek					
23	Kararların ahlaki ve etik sonuçlarını göz önüne alır.					
24	Tüm hataların kaydını tutar					
25	Güç ve güven duygusu sergiler					
26	Çekici bir gelecek vizyonunu açıkça ifade eder.					
27	Standartlara ulaşmak için dikkatinizi yanlışlara yönlendirir.					
28	Karar vermekten kaçınır					
29	Sizi başkalarından farklı gereksinimleri, yetenekleri ve beklentileri olan bir birey olarak dikkate alır					

30	Sorunlara birçok farklı açıdan bakmanızı sağlar.					
31	Güçlü yönlerinizi geliştirmeniz için yardım eder.					
32	Verilen görevlerin nasıl tamamlanması gerektiği konusunda yeni yollar önerir.					
33	Acil sorulara yanıt vermeyi erteler.					
34	Ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgular					
35	Beklentileri yerine getirdiğinizde memnuniyetini ifade eder.					
36	Amaçların gerçekleştirileceğine dair güvenini ifade eder.					
37	İş ile ilgili gereksinimlerinizi karşılamakta etkilidir					
38	Tatmin edici liderlik yöntemleri kullanır.					
39	Yapmayı beklediğinizden daha fazlasını yapmanızı sağlar.					
40	Grubunuzu üst kademelerde etkili bir şekilde temsil eder.					
41	Sizinle tatmin edici bir şekilde çalışır.					
42	Başarma arzunuzu kamçılar.					
43	Kurumsal gereksinimlerin karşılanmasında etkilidir					
44	Daha fazla çaba gösterme isteğinizi artırır					
45	Liderlik yaptığı grup etkilidir.					