

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK DOKTORA PROGRAMI**

**ARKETİPSEL LİDERLİK EĞİTİM MODELİ (ALEM):
KARMA GÖMÜLÜ DENEYSEL ÇALIŞMA**

DOKTORA TEZİ

Orkun Osman BİLGİVAR

İstanbul

Temmuz, 2018

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK DOKTORA PROGRAMI

ARKETİPSEL LİDERLİK EĞİTİM MODELİ (ALEM): KARMA
GÖMÜLÜ DENEYSEL ÇALIŞMA

DOKTORA TEZİ

Orkun Osman BİLGİVAR

Danışman

Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY

İstanbul

Temmuz, 2018

TEZ ONAYI

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ortak Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı'nda Orkun Osman BİLGİVAR tarafından hazırlanan **“Arketipsel Liderlik Eğitim Modeli (ALEM): Karma Gömülü Deneysel Çalışma”** başlıklı bu çalışma, 03/07/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY

Üye: Prof. Dr. Münevver ÇETİN

Üye: Doç. Dr. Mehmet ÜNLÜ

Üye: Doç. Dr. Kaya YILDIZ

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Bilal YILDIRIM

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak hazırladığım “**Arketipsel Liderlik Eğitim Modeli (ALEM): Karma Gömülü Deneysel Çalışma**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.


Orkun Osman BİLGİVAR

ÖZET

ARKETİPSEL LİDERLİK EĞİTİM MODELİ: KARMA GÖMÜLÜ DENEYSSEL ÇALIŞMA

Orkun Osman BİLGİVAR

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY

Temmuz - 2018, 209 + XV Sayfa

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından öğretmenlere yönelik hazırlanan Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP)'in etkililiğinin deneysel desen ile sınanması sonucu elde edilen nicel verilerin, gömülü teori modeli ile elde edilen nitel veriler bağlamında değerlendirilmesi ve Türkiye kültüründe gömülü bulunduğu öngörülen özgün liderlik arketiplerinin, Karma Gömülü Deneysel Çalışma (mixed embedded experimental study) ile ortaya çıkarılarak Arketipsel Liderlik Eğitim Modelinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada deneysel uygulamanın katılımcıların liderlik uygulama özellikleri üzerindeki etkilerini saptamak için nicel araştırma yöntemlerinden "ön test - son test" kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ortak Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programında yüksek lisans eğitimi gören öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada bir deney, bir kontrol olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Deney grubunda ALEP'in etkileri incelenirken, kontrol grubu ise bekleme grubu olarak belirlenmiş ve araştırma süreci içinde liderlik amaçlı bir eğitim almamışlardır. Araştırmada 36'sı deney grubuna, 37'si kontrol grubuna dâhil olan toplam 73 katılımcı çalışma grubu olarak seçilmiştir. Deney grubuna dâhil olan katılımcılara araştırmacı tarafından 14 hafta süresince ALEP eğitimi uygulanmış; deneysel uygulama sürecinde deney grubu katılımcılarına uygulanan açık uçlu sorular içeren anketler, bireysel derinlemesine görüşmeler ve odak grup görüşmeleri ile nitel olarak elde edilen veriler eş zamanlı analiz edilerek değerlendirilmiştir. Nicel araştırma kapsamında hem deney hem de kontrol grubuna dâhil olan katılımcılara eğitimin öncesinde "Katılımcı Bilgi Formu" uygulanmıştır. Deney ve Kontrol Grup katılımcılarına eğitim öncesi "LPI - Liderlik Uygulamaları Envanteri" ve "MBTI - Kişilik Tip Envanteri" uygulanmıştır.

İlgili envanterler eğitimin sonrasında tüm katılımcılara bir kere daha uygulanmıştır. Deneysel kısımda uygulanan 14 haftalık eğitim programı öncesi ve sonrasında katılımcılardan elde edilen nicel verilerin etkileri bir nicel yazılım programı olan “SPSS. 25” ile tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel verileri eş zamanlı olarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Deney ve Kontrol grubunun ön test - son test ölçümleri ile elde edilen verilerin arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi ve grupların kendi içlerindeki gelişimlerini tespit etmek amacıyla ilişkisiz gruplar için Bağımsız Örneklem t-Testi ve grupların kendi içindeki farklılaşmasının tespiti için Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Deneysel araştırmanın etkililiğinin ileri düzeyde tespiti için, Levene Testi, Box’M testi, Regresyon analizi ve ön test verilerinin kontrol altına alınarak son test puanları ile karşılaştırıldığı tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Deney sırasında eş zamanlı olarak yürütülen Nitel araştırma kapsamında deney grubu katılımcıları ile derinlemesine görüşmeler ve dört odak grup görüşmesi yapılmıştır. Nitel veriler üzerinde ise gömülü teori aşamaları dikkate alınarak içerik analizi yapılarak başlangıç kodlaması, odaklanılmış kodlama, kuramsal kodlama aşamaları uygulanmıştır. Deney sonrası nitel aşamada öğretmen ve müdürlerden oluşan iki bağımsız grup ile iki odak grup görüşmesi daha yapılarak elde edilen veriler ile deney sırasında elde edilen nitel verilerin karşılaştırması yapılmıştır.

Araştırmanın uygulama sonuçlarında elde edilen nicel bulgularda, ALEP’in öğretmenlerin liderlik özelliklerini desteklediği ve geliştirdiği tespit edilmiştir. Araştırma modelinde belirtildiği şekilde öncesinde – sırasında – sonrasında uygulanan nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ile kültürümüze özgü 12 adet (Araştırmacı, Odaklanmış Pratik, Bilgili Uzman, Yenilikçi, Girişimci Takım, İletişimci, Koç, Sabırlı, Saygılı, Merhametli, Adil, İnançlı Otoriter) liderlik arketipi tespit edilmiş ve iki çekirdek kategoriye (Bilge, Erdem) ulaşılmıştır. Nicel verilerden elde edilen bulgulara ilişkin Pearson korelasyon analizi sonuçları, araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel veriler Kendall’s tau-b korelasyon analizi sonuçları bağlamında değerlendirilerek desen aşamasında veriler birleştirilerek Arketipsel Liderlik Eğitim Modeli (ALEM) oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Öğretmen Liderliği, Arketipsel Liderlik Eğitim Modeli, Karma Gömülü Deneysel Desen

ABSTRACT

ARCHETYPAL LEADERSHIP EDUCATION MODEL (ALEM): MIXED EMBEDDED EXPERIMENTAL STUDY

Orkun Osman BİLGİVAR

PhD Dissertation, Educational Administration and Supervision

Supervisor: Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY

July - 2018, 209 + XV Pages

In this study, it was aimed to evaluate the effectiveness of Archetypal Leadership Education Program (ALEP) that is prepared by the researcher for teachers in the context of qualitative data obtained by embedded theory study and to create the Archetypal Leadership Education Model by revealing the original leadership archetypes, which are supposed to be embedded in Turkish culture, through mixed embedded experimental model.

In the study, experimental design with "pre-test-post-test" control group was used from quantitative research methods to determine the effects of the experimental application on the leadership practice characteristics of the participants. The Study Group was formed by teachers who attend joint Master's degree program in Education Management and Supervision Doctoral program of Marmara University and Istanbul Sabahattin Zaim University. There are two groups in the research; one experimental group and a control group. While examining the effects of ALEP in the experimental group, the control group was designated as a waiting group and did not receive any education for leadership in the research process. A total of 73 participants were included in the study; of 36 were in the experimental group and 37 were in the control group. Participants included in the experiment group were subjected to ALEP for 14 weeks by the researcher; during the experimental application process, qualitative data obtained through questionnaires including open-ended questions, individual in-depth interviews and focus group interviews applied to the experimental group participants were analyzed and evaluated simultaneously. In the scope of quantitative research, participants who were involved in both the experimental and control groups had "Participant Information Form" applied to them prior to the training. "LPI -

Leadership Practices Inventory" and "MBTI - Personality Type Inventory" were applied to the participants of the experimental and control groups before training. The relevant inventories were applied once again to all participants after the training. The effects of the quantitative data obtained from the participants before and after the 14-week training program applied in the experimental group were evaluated using a quantitative software program "SPSS. 25". Quantitative and qualitative data of the study was collected simultaneously and analyzed. To determine whether there was a meaningful difference between the data obtained by pre-test and post-test measurements of the experimental and to determine the development of the groups within themselves, the Independent Sample t-Test was used for unrelated groups and the Paired Sample t-Test was used to determine the differentiation of the groups within themselves. Levene Test, Box'M test and Regression analysis were performed to determine the effectiveness of the experimental study at an advanced level and one-way covariance analysis (ANCOVA) was performed by taking the pre-test data under control and comparing it with the post-test scores. In the scope of the Qualitative research conducted simultaneously during the experiment, in-depth interviews participants and four focus group interviews were conducted with experimental group members. On the qualitative data, initial coding, focused coding and theoretical coding stages were applied by analyzing the content by taking embedded theory stages into consideration. At the post-experiment qualitative stage, the data obtained from two more focus group interviews with two independent groups of teachers and principals and the qualitative data obtained during the experiment were compared.

In the quantitative findings obtained in the application results of the research, it was found that ALEP supports and develops the leadership qualities of the teachers. As mentioned in the research model, the findings obtained from the qualitative data collection tools applied before, during, and after, 12 leadership archetypes (Researcher, Focused Practical, Knowledgeable Expert, Innovative, Entrepreneurial Team, Communicator, Coach, Patient, Respectful, Merciful, Fair, Faithful Authoritarian) were identified and two core categories (Wise & Virtue) were obtained. Results of Pearson correlation analysis on the findings obtained from quantitative data, quantitative and qualitative data obtained in the

research process were evaluated in the context of Kendall's tau-b correlation analysis results and by combining the data in the pattern stage, Archetypal Leadership Education Model (ALEM) was created.

Keywords: Leadership, Teacher Leadership, Archetypal Leadership Education Model, Mixed Embedded Experimental Design



ÖNSÖZ

“ $n! = n * (n-1) * (n-2) * (n-3) * \dots * 3 * 2 * 1$, $0! = 1 = 1!$ ”
(Matematik Faktöriyel Denklemi)

Kendimi (Self/Öz) ve Hikmeti arama yolculuğumun mihenk taşı olan doktora tez çalışmamda;

Farklı bakış açılarını birleştirip yorumlayabilmemde “eşik bekçiliği” yapan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Nuray SUNGUR OAKLEY’e,

Araştırma sürecinde içten desteklerini esirgemeyen tez izleme üyeleri Prof. Dr. Münevver ÇETİN ve Doç. Dr. Mehmet Ünlü’ye,

Araştırma çıktılarını değerlendirme sürecinde verdikleri destek ve yönlendirmeleri ile yoluma ışık tutan Doç. Dr. Kaya YILDIZ ve Dr. Öğr. Üyesi Bilal YILDIRIM’a,

Araştırmanın tüm sürecinde yanımda olup maddi ve manevi destek veren Dr. Öğr. Üyesi Turgay ŞİRİN, Mustafa TABAN, Bahadır GÜLÜM, Mesut TAŞKIN ile İZÜSEM çalışma arkadaşlarım ve İZÜ ailesinin tüm akademik ve idari çalışanlarına, Psikodinamik yaklaşım ve Öz’den getirilen liderlik özelliklerini anlayarak hayatımda ve tezimde uygulayabilmem için yol göstericim olan Prof. Dr. Ethem CEBECİOĞLU’na,

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan, kültürümüze özgü liderlik arketiplerini ve liderlik eğitim modelini ortaya çıkarmada büyük destek veren kıymetli eğitim yöneticisi ve lider öğretmenlere,

Rabbimin lütfu kıymetli ailem, tezin son noktasını koyduğum gece Hakk’a yürüyen rahmetli babam, dualarından her zaman destek aldığım muhterem annem, eksiklerimi tamamlayan müstesna eşim ve bu çalışmayı ithaf ettiğim göz aydınlığım olan “kızım Leyla’ma...”,

Çalışma sürecinde olduğu gibi, gelecekte de maddi ve manevi desteklerini esirgemeyeceklerini bildiğim tüm hocalarım ve dostlarıma şükranlarımı ifade ederim.

Orkun Osman BİLGİVAR

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.1.1 Problem Cümlesi.....	3
1.1.2 Denence ve Araştırma Soruları.....	3
1.2 Amaç	4
1.3 Önem	5
1.4 Varsayımlar	5
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM: İLGİLİ ALAN YAZIN.....	7
2.1 Liderlik Kavramı	7
2.2 Modern Liderlik Teorileri	16
2.3 Liderliğin Eğitim – Öğretim – Öğretmen Boyutları	19
2.3.1 Eğitimsel Liderlik.....	19
2.3.2 Öğretim Liderliği	20
2.3.3 Öğretmen Liderliği.....	21
2.4 Kouzes ve Posner’in Dönüşümsel Liderlik Yaklaşımı	26
2.4.1 Model Olarak Yol Göstermek (MW)	28
2.4.2 İlham Vererek Ortak Vizyon Oluşturmak (IS).....	32

2.4.3	<i>Süreci Sorgulamak (CP)</i>	37
2.4.4	<i>Destekleyerek Harekete Geçirmek (EO)</i>	42
2.4.5	<i>Kalbi Cesaretlendirmek (EH)</i>	48
2.5	Psikodinamik Liderlik Yaklaşımı	54
2.5.1	<i>Psikodinamik Klinik Yaklaşımı</i>	56
2.5.2	<i>Psikodinamik Yaklaşımın Anahtar Kavramları</i>	58
2.5.3	<i>Psikodinamik Liderlik Uygulamaları ve Önemli Kavramları</i>	60
2.5.4	<i>Liderliğin Gölge Yönüne Odaklanmak</i>	66
2.5.5	<i>Arketiplere Odaklanmak</i>	67
2.5.6	<i>Jung'un Psikodinamik Yaklaşımı</i>	73
2.5.7	<i>Psikodinamik Liderlik Yaklaşımının İşleyişi</i>	79
2.6	İlgili Araştırmalar	82
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM		84
3.1	Araştırma Deseni Olarak Karma Yöntemler	84
3.1.1	<i>Karma Yöntem Desen Seçim Kriterleri</i>	86
3.1.2	<i>Etkileşim Seviyesini Belirleme</i>	86
3.1.3	<i>Nicel ve Nitel Aşamaların Zamanlamasını Belirleme</i>	87
3.1.4	<i>Nicel ve Nitel Verileri Nasıl ve Nerede Birleştireceğini Belirleme</i> 88	
3.1.5	<i>Başlıca Karma Araştırma Desenleri</i>	89
3.2	Araştırma Modeli	99
3.3	Araştırmanın Çalışma Grubu	106
3.4	Veri Toplama Araçları	110
3.4.1	<i>Nicel Veri Toplama Teknikleri</i>	111
3.4.2	<i>Nitel Veri Toplama Teknikleri</i>	114
3.5	Verilerin Toplanması	117
3.5.	Verilerin Analizi.....	118
3.5.1	<i>Nicel Verilerin Analizi</i>	118
3.5.2	<i>Nitel Verilerin Analizi</i>	119
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR		123
4.1	Denenceye ilişkin Nicel Bulgular	123
4.1.1	<i>Liderlik Uygulamaları Envanteri (LPI) ile İlgili Nicel Bulgular.</i> 123	
4.1.2	<i>Myers Briggs Tip Envanteri (MBTI) ile İlgili Nicel Bulgular</i>	129

4.2	Araştırma Sorularına İlişkin Nitel Bulgular.....	132
4.2.1	<i>Deney Öncesinde Nitel Aşama Uygulamaları.....</i>	<i>132</i>
4.2.2	<i>Deney Sırasında Nitel Aşama Uygulamaları.....</i>	<i>136</i>
4.2.3	<i>Deney Sonrasında Nitel Aşama Uygulamaları.....</i>	<i>143</i>
4.3	Nitel ve Nitel Verilerin Birleştirilmesi.....	145
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....		151
5.1.	Sonuç ve Tartışma.....	151
5.2.	Öneriler.....	168
KAYNAKÇA.....		169
EKLER.....		190
Ek: 1 -	Kişisel Bilgi Formu.....	190
Ek: 2 –	LPI Örnek Sorular (1-5).....	191
Ek: 3 –	MBTI Örnek Sorular (1-8).....	192
Ek: 4 –	Bireysel Görüşme Öncesi Uygulanan Açık Uçlu Sorular İçeren Anket Formu.....	193
Ek: 5 –	Bireysel Görüşme Sırasında Uygulanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	194
Ek: 6 –	Günlük Hayatta Kullanılan Arketiplere Yönelik Uygulanan Anket Formu.....	195
Ek: 7 –	Odak Grup Görüşme Örnek Formu (4 grup: SF – ST – NT – NF)	196
Ek: 8 –	Kişilik Tipolojilerine Yönelik Uygulanan Anket Formu.....	197
Ek: 9 –	Kişilik Tipolojilerinin Uyumuna Yönelik Uygulanan Anket Formu	198
Ek: 10 –	Katılımcıların Kişilik Tipoloji Bilgisinin Okul Paydaşları İle İlişkilerindeki Etkisini Tanımlamaya Yönelik Uygulanan Anket Formu.....	199
Ek: 11 –	Katılımcıların Liderlik Uygulamaları Bilgisinin Okul Paydaşları İle İlişkilerindeki Etkisini Tanımlamaya Yönelik Uygulanan Anket Formu.....	200
Ek: 12 –	Katılımcıların ALEP Uygulamasıyla Elde Ettikleri Bilgilerin Okul Paydaşları İle İlişkilerindeki Etkisini Tanımlamaya Yönelik Uygulanan Anket Formu.....	201
Ek: 13–	Deney Sonrası Öğretmen/ Müdür Bağımsız Grupları İçin Odak Grup Görüşme Örnek Formu.....	202

Ek: 14 – Arketipsel Liderlik Eğitim Modeli Kapsamında Revize Edilmiş Arketipsel Liderlik Eğitim Programı	203
Ek: 15 – LPI Envanter Kullanım İzin Yazısı.....	205
Ek: 16 – MBTI Envanter Kullanım İzin Yazısı.....	206
Ek: 17 – Araştırma Sürecinde Öğretim Görevlisi Olarak Verilen Dersler .	207
Ek: 18 – MBTI I-II Seviye Uygulayıcı Sertifikası	208
ÖZGEÇMİŞ	209



TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1: Liderliğin 90+ Boyutu	12
Tablo 2.2: Liderliğin Doğası	17
Tablo 2.3: Modern Liderlik Teorileri.....	18
Tablo 2.4: Lider – Kahramanın Arketipsel Yolculuk Aşamaları.....	69
Tablo 2.5: Arketip Kazanım ve Zarar Yönleri	70
Tablo 3.2: Karma Gömülü Deneysel Desen Kullanımındaki Temel Prosedürler....	100
Tablo 3.3: Deney Öncesinde Nitel Aşamalar.....	101
Tablo 3.4: Deney Sırasında Nitel Aşamalar.....	103
Tablo 3.5: Deney Sonrasında Nitel Aşamalar.....	104
Tablo 3.6: Araştırma Modelinin Deneysel Deseni.....	106
Tablo 3.7: Grupların LPI ve MBTI Ön Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	107
Tablo 3.8: Grupların Normallik Testi Analizi.....	108
Tablo 3.9: Deney Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	109
Tablo 3.10: Kontrol Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları	110
Tablo 4.1: Liderlik Uygulamaları Envanteri (LPI) Ön Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	123
Tablo 4.2: Deney Grubu (LPI) Ön Testine ve Son Testine İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Sonuçları	124
Tablo 4.3: Kontrol Grubu (LPI) Ön testine ve Son Testine İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Sonuçları	124
Tablo 4.4: Deney ve Kontrol Grubu (LPI) Son Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	125
Tablo 4.5: LPI Box Testi Sonuçları	126
Tablo 4.6: LPI Levene Testi Sonuçları	126
Tablo 4.7: LPI Ön Test Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları.....	127
Tablo 4.8: LPI Ön Testiyle Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 4.9: Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş LPI Envanteri Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları	128

Tablo 4.10: MBTI Puanlarının Harf Olarak Kodlanması	129
Tablo 4.11: MBTI Deney Ve Kontrol Grubu Ön Test – Son Test Harf – Tip Değişim Sonuçları ve Pearson Ki Kare Testi Anlamlılık Değerleri.....	131
Tablo 4.12: Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP) Akış.....	135
Tablo 4.13: Deney Sırasında Nitel Veri Toplama ve Analiz Süreci	138
Tablo 4.14: Başlangıç Kodlamasında Tanımlanan Açık Kodlar Ve Frekans Değerleri.	138
Tablo 4.15: Odaklanılmış Kodlar ve Frekans Dağılımları.....	142
Tablo 4.16: Kuramsal Kodlar ve Frekans Dağılımları.....	142
Tablo 4.17: ALEP - (Deney Sırasında Elde Edilen) Teorik Kodlar ve Çekirdek Kategoriler.....	143
Tablo 4.18: Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP) Teorik Kodlar ve Çekirdek Kategoriler – Son hali	145
Tablo 4.19: Deney Grubu Katılımcıları MBTI, LPI Son Test Alt Envanter Puanlarının Pearson Korelasyon Analizi	145
Tablo 4.20: Deney Grubu Katılımcıları MBTI, LPI Son Test Alt Envanter Puanlarının Özgün Liderlik Arketipleri ile Kendall’s tau-b Korelasyon Analizi	148
Tablo 5.1: Araştırma Sonuçları Bağlamında Denence - Araştırma Sorularının, Kabul / Red Edilme Durumu	167

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1: Görmeyenlerin Fil Tarifi.....	10
Şekil 2.1: Öz-İdealin Yansıtılması Süreci.....	64
Şekil 2.2: Takipçilerce Liderin Yansıtılmalı Özdeşim İle Teşhis Edimesi Durumu....	64
Şekil 2.3: Lider ve Takipçinin Ego Durumları	66
Şekil 2.4: Jung'un Psişe Mimari Modeli	74
Şekil 3.1: Yakınsayan Paralel Desen	90
Şekil 3.2: Açımlayıcı Sıralı Desen	90
Şekil 3.3: Keşfedici Sıralı Desen	91
Şekil 3.4: Dönüştürücü Desen.....	91
Şekil 3.5: Çok Aşamalı Karma Desen.....	91
Şekil 3.6: Karma Gömülü Bütünleşik Desen	92
Şekil 5.1: Arketipsel Liderlik Eğitim Model Tasarımı 1. Aşama	160
Şekil 5.2: Arketipsel Liderlik Eğitim Model Tasarımı 2. Aşama	161
Şekil 5.3: Arketipsel Liderlik Eğitim Model Tasarımı 3. Aşama	163
Şekil 5.4: Arketipsel Liderlik Eğitim Model Tasarımı 4. Aşama	164
Şekil 5.5: Arketipsel Liderlik Eğitim Modeli 5. Aşama (Son)	166

KISALTMALAR

ALEM: Arketipsel Liderlik Eğitim Modeli

ALEP: Arketipsel Liderlik Eğitim Programı

CAPT: Center for Applications of Psychological Type

LAQ: Leadership Archetype Questionnaire

LPI: Liderlik Uygulamaları Envanteri

(MW): *Model the Way* – Yol Gösterme, Model Olma

(IS): *Inspiring a Shared Vision* - Paylaşılan Ortak Vizyon

(CP): *Challenging The Process* – Süreci Sorgulama

(EH): *Encouraging The Heart* – Kalbi Cesaretlendirme

(EO): *Enabling Others To Act* – Destekleyerek Harekete Geçirmek

MBTI: Myers Briggs Tip Envanteri

(E): *Extravert* – Dışadönük

(I): *Introvert* – İçedönük

(S): *Sensing* – Duyusal

(N): *Intuition* – Sezgisel

(T): *Thinking* – Düşünsel

(F): *Feeling* – Duygusal

(J): *Judging* – Yargısal

(P): *Perceiving* – Algısal

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Araştırmanın problem durumu, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına bu bölümde yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Liderlik, insanlık tarihinin başından beri süre gelen sosyal yapılarının düzenlenmesi ve yönetilmesinde araştırılan en önemli kavramlardan biri olmuştur. Tarih sahnesinde ortaya çıkan pek çok liderin özellikleri ile takipçileri arasındaki etkileşimler bağlamında çeşitli tanımlar yapılmış, buna bağlı olarak da liderlik kavramı ile ilgili çeşitli yaklaşımlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, ortaya konulan çeşitli teoriler ve araştırmacıların temel aldıkları post-modern ve öncesi felsefi paradigma farklılıklarından ötürü, liderlik kavramı, tanımı ve özellikleri hususunda ortak mutabakat sağlanamadığı görülmektedir.

Liderlik üzerine yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde, liderlik sürecinin karmaşıklıklarını açıklamak için çok çeşitli teorik yaklaşımların bulunduğu görülmektedir (Bass ve Stogdill, 1990; Bennis ve Nanus, 1985; Bryman, 1992; Burns, 1978; Bryman, ve diğerleri, 2011; Day ve Antonakis, 2012; Freud, 1953; Gardner, 1990; Hickman, 2009; Kets de Vries, 2009; Kouzes ve Posner, 2002; Mumford, 2006; Rost, 1991; Stogdill, 1974).

Liderlik çalışmalarında bazı araştırmacılar liderliği genelde belirli özellik veya davranış kalıpları olarak kavramsallaştırırken, diğerleri liderliği bilgi-işlem perspektifinden ya da ilişkiyel bakış açısından ele almaktadırlar. Liderlik, küçük gruplar ve büyük organizasyonlar dâhil olmak üzere birçok bağlamda hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılarak çalışılmıştır. Tüm bu alanların liderliğiyle ilgili araştırma bulguları, kolektif olarak, liderlikle ilgili popüler kitapların çoğunda sunulan basit yalın bir görüşten ziyade çok daha karmaşık ve zorlu bir sürecin resmini ortaya koymaktadır (Northouse, 2016:1).

Liderlik çalışmalarında araştırmacıların karşılaştıklarını vurguladıkları ilk problem liderliğin içerik ve çerçevesi hakkındadır. Buna göre; “Liderliğin doğasını-özünü çevreleyen periferik unsurlar nelerdir?” sorusuna cevap bulmak için geleneksel liderlik

araştırmacıları büyük çoğunlukla periferik unsurları inceleyerek nicel veriler ile ölçülebilen sebep-sonuçlara odaklanmıştır. Öte yandan diğer araştırmacılar da “Liderlik doğasının içeriği nedir?” sorusuna nitel yaklaşımlı cevaplar arayarak, liderin takipçileriyle olan ilişkilerinde grubu belirli görevleri yapmaları için etkilemesi için liderin sahip olması gereken düşünce ve bilgiler nelerdir? soruları bağlamında çalışmalar yapmışlardır (Rost, 1991: 3).

Ancak bu çalışmalar her biri kendi odaklandığı unsurları (çevre/içerik) öncelediği ve vurguladığı için; liderliğin, lider-takipçi arasında dinamik bir ilişki biçimi, bir süreç olduğunu ve temel doğasını açıklayamamaktadır (Rost, 1991: 4).

Liderlik çalışmalarındaki karşılaşılan ikinci problem, araştırmacılar ve uygulamacıların hassasiyet, doğruluk ve kesinlik ortaya koyarak ortak bir liderlik tanımını yapamamalarıdır. Üzerinde anlaşılan net bir tanım olmadan, her türlü faaliyet, süreç araştırmacılar tarafından liderlik olarak etiketlenmiştir. Bu tanım karmaşasının en kötü yanı pek çok akademisyenin bu durumu bir problem olarak görmemeleridir (Rost, 1991: 6).

Liderlikle çalışmalarında karşılaşılan üçüncü problem, teorisyen ve uygulamacıların kolayca tanınabilir bir liderlik okulu geliştirmekte başarısız olmalarıdır. Kısacası, entelektüel ya da pratik anlamda mevcutta kabul görmüş bir liderlik okulu yoktur (Rost, 1991: 8).

Özellikle 2000’li yılların başından itibaren liderlik çalışmaları konusunda tüm dünyada pek çok üniversitede lisans ve lisansüstü seviyesinde çeşitli çerçeve unsurları önceleyen liderlik eğitim programları açılmış olmakla beraber, Rost’un 1991’de liderlik çalışmalarında karşılaşıldığını ifade ettiği üç önemli problem –Çerçeve/İçerik, Tanım, Yeni Okul- durumunun hâlâ geçerliliğini koruduğu görülmektedir.

Rost (1991: 11) bu durumu, şu şekilde ifade etmiştir:

... Üzücü gerçek şu ki, bir akademik disiplin olarak liderlik çalışmaları, 1980’lerde yeni bir liderlik okulu üretmemiştir. Bu çalışmada incelenen 312 kitap, bölüm ve makaleleri yazan yazarlardan sadece birkaçı, liderlik anlayışımıza önemli bir katkı sağlamıştır çünkü büyük çoğunluğu liderliğin niteliğine odaklanmamıştır. Sadece birkaç yazar yeni bir liderlik okulunu eklemeye başlamıştır ve büyük çoğunluğu hala eski liderlik okulu olan endüstriyel paradigmayı kucaklamaktadır...

Günümüzde uluslararası lisansüstü veri tabanı Proquest sonuçları incelendiğinde 1900'den günümüze kadar 22,021 adet liderlik tez başlığında yüksek lisans ve doktora çalışması yapıldığı tespit edilmiştir. YÖK veri tabanında da 1985'den itibaren kayıt altına alınmış 1,517 çalışma yapıldığı görülmektedir. Ayrıca amazon.com web sitesi kayıtları tarandığında ise liderlik başlığı altında 170 bin civarında basılı kitap bulunmaktadır.

Liderlik konusu evrensel bir kavram olup, popüler basın ve akademik araştırma alanyazınında liderlik hakkında çok şey yazılmıştır. Ancak, konuyla ilgili yazılanların nicel çokluğuna rağmen, liderlik, liderliğin doğasını (niteliğini) anlamak isteyen uygulayıcılara ve araştırmacılara meydan okumayı sürdürmektedir. Çünkü, Liderlik kompleks bir fenomendir (Northouse, 2016: 1).

Araştırmanın problem durumu ortaya konulurken, alanyazında ifade edilen üç temel problemin çözümüne katkı sağlamak amacıyla liderliğin doğası kavramı; liderliğin öz unsurları ve periferik unsurları bağlamında incelenmiştir. Bununla birlikte özgün bir anlayışla yeni liderlik okulu geliştirilebilmesi için önceki liderlik yaklaşımlarının bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi, nicel ve nitel verilerden elde edilen bulguların bir arada yorumlanması ile araştırma sonucunda yeni bir liderlik modeli ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1.1.1 Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, karma araştırmalarda kullanılan “Birleştirilmiş Karma Yöntem Soruları (Yöntem ve İçerik)” deseni dikkate alınarak aşağıda ifade edilmiştir:

Öğretmenlere yönelik hazırlanan Arketipsel Liderlik Eğitim Programının etkililiğinin sınanması ve Türkiye kültüründe gömülü bulunan liderlik arketiplerinin ortaya çıkarılmasıyla özgün bir liderlik eğitim modeli önerisi nasıl oluşturulabilir?

1.1.2 Denence ve Araştırma Soruları

Karma Gömülü Deneysel Desen ile yapılan çalışmanın nicel boyutunda bir ana denence ile iki alt denence ve nitel boyutunda iki ana araştırma sorusu bulunmaktadır.

Nicel boyutta araştırılan;

Denence 1

H₁: Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP), öğretmenlerin liderlik uygulamalarını ve kişilik tiplerini etkilemektedir.

H₀: Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP), öğretmenlerin liderlik uygulamalarını ve kişilik tiplerini etkilememektedir.

Alt Denence 1.1

H₁: Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP), öğretmenlerin liderlik uygulamalarını (Model Olma, Paylaşılan Ortak Vizyon Oluşturma, Süreci Sorgulama, Destekleyerek Harekete Geçirme ve Kalbi Cesaretlendirme) olumlu yönde etkiler.

H₀: Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP), öğretmenlerin liderlik uygulamalarını (Model Olma, Paylaşılan Ortak Vizyon Oluşturma, Süreci Sorgulama, Destekleyerek Harekete Geçirme ve Kalbi Cesaretlendirme) olumlu yönde etkilememektedir.

Alt Denence 1.2

H₁: Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP), öğretmenlerin dört harf ile ifade edilen kişilik tiplerinde farklılaşmaya sebep olmuştur.

H₀: Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP), öğretmenlerin dört harf ile ifade edilen kişilik tiplerinde farklılaşmaya sebep olmamıştır.

Nitel boyutta çalışılan araştırma soruları;

- 1) Arketipsel Liderlik Eğitim programı ve sonrasında elde edilen nitel veriler ile Türkiye kültüründe gömülü bulunan özgün liderlik arketiplerine ve çekirdek kategorilere ulaşılabilir mi?
- 2) Karma Gömülü Deneysel Desen ile elde edilen nicel ve nitel veriler bağlamında özgün bir liderlik eğitim modeline ulaşılabilir mi?

İlgili denence ve araştırma sonuçlarına ilişkin bulgular araştırmanın Sonuç, Tartışma ve Öneriler bölümünde ayrıntılı olarak incelenmiştir.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı öğretmenlere yönelik hazırlanan Arketipsel Liderlik Eğitim Programının etkililiğinin sınanması ve Türkiye kültüründe gömülü bulunan liderlik arketiplerinin ortaya çıkarılmasıyla özgün bir liderlik eğitim modeli önerisi oluşturabilmektir.

1.3 Önem

Bu araştırma ile ülkemizin ihtiyaç duyduğu, eğitim yöneticisi ve eğitim liderlerinin yetiştirilmesi hususunda alanyazında kullanılabilir çekirdek kategorilere ulaşılması ve mümkünse özgün bir liderlik eğitim modelinin ortaya konulması hedeflenmektedir. ALEP uygulaması ile düşünen, araştıran, sorgulayan, ekibini motive eden, model olan, vizyon sahibi, personelinin tanıyabilen, takım çalışmasını yürütebilen, etkili iletişim becerisine sahip eğitim yöneticileri yetiştirecek kişilik tipolojisi temelli bir “Arketipsel Liderlik Eğitim Modeli” geliştirmek amaçlanmaktadır.

Liderlik özellikleri ve kişilik tipleri arasındaki ilişki üzerinde uluslararası alanyazında çok sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen ülkemizde bu bağlamda yeterince çalışma yapılmadığı, yapılan çalışmalarında daha çok teorik bilgi içeren, pratik uygulaması olmayan yapıda olduğu gözlenmiştir. Mevcut durumun kültürümüze özgü bir liderlik eğitim modeli geliştirmekten ziyade batı kaynaklı modellerin sisteme entegrasyonu ile sonuçlandığı görülmektedir. Bu sebeple, çalışmanın nitel araştırma kısmında öğretmenlerin kişilik özellikleri ile liderlik uygulama özellikleri arasında yapılacak analizler ve gömülü teori modeli ile kavram, kategori ve teori oluşturma aşamalarında ALEP programının geliştirilmesine ve alanyazına katkı sağlayacak önemli verilere ulaşılması amaçlanmıştır.

Araştırmada, kendisini ve gelişen dünyayı daha iyi algılayan eğitimcilerin diğer insanlarla daha iyi iletişim kurdukları ve dünyayı daha bütünsel kavrayabildikleri savunulmaktadır. Bu eğitimi alan öğretmenlerin hem kişilik tip farkındalığı hem de liderlik uygulama özelliklerinde pozitif anlamda önemli değişimler meydana geleceği varsayımı savunulmaktadır.

Araştırma sonuçları ile öğretmen eğitiminin önemli bir parçası olan liderlik özelliklerinin geliştirilmesine yönelik programlarının hazırlanması sürecinde olan araştırmacılara, öğretmenlere, yöneticilere liderlik konusunda ileride yapılacak olan araştırmalara yardımcı olabileceği ve bu becerileri geliştirebilecek farklı programların ve modellerin hazırlanması konusunda yeni tartışmalar ve çözüm olanakları oluşturması amaçlanmaktadır.

1.4 Varsayımlar

1. Araştırmanın çalışma grubu evreni temsil edecek büyüklükte olduğu,
2. Araştırma deney – kontrol grupları birbirine denk şekilde olduğu,

3. Kullanılan ölçme araçları geçerli ve güvenilir araçlar olduğu,
4. Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların, ölçme araçlarını doğru ve samimi şekilde cevapladıkları varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Araştırma verileri, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi – Marmara Üniversitesi Ortak Eğitim Yönetim Denetimi Yüksek Lisans programında 2016-2017 yılında öğrenim gören öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Nicel ve Nitel araştırma yöntemleri ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Lider:

- “*Yol gösteren, Yolculuğa çıkan*” (Hiebert ve Klatt, 2001: xxxiv).
- “*Bir grup, organizasyon veya ülkeyi yöneten veya liderlik yapan kişi*” (Oxford, 2018).
- “*Önder, Şef*” (Tdk, 2018).

Liderlik:

- “*Liderlik, liderin ortak bir hedefe ulaşmak için bir takipçilerini etkilediği bir süreçtir*” (Northouse, 2016: 6).
- “*Belirli grup veya örgütsel hedeflere ulaşma çabalarını organize etmek, yönlendirmek, koordine etmek ve motive etmek dâhil olmak üzere diğerlerine liderlik edilen süreçler*” (VandenBos, 2015: 592).

Arketip:

- “*Kök örnek*” (Tdk, 2018).
- “*Bir şeyin prototip örneği, bir şeyin ortaya çıkması için kaynak olarak belirlenen orijinal model. Carl Gustav Jung'un analitik psikolojisinde, insanlığın birikmiş deneyimlerinden kaynaklanan ruhsal yönleri temsil eden bir dizi sembolden herhangi biri*” (VandenBos, 2015: 72).

Kişilik:

- “*Bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü, şahsiyet*” (Tdk, 2018).
- “*Bir bireyin hayata uyumunu sağlayan benzeriz karakter ve davranışlarının kalıcı konfigürasyonu*” (VandenBos, 2015: 782).

İKİNCİ BÖLÜM: İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde yürütülen araştırmanın kuramsal çerçevesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İlgili kuramlar konu alanyazın taranarak araştırma konusu ile ilişkilendirilerek bu bölümde sunulmuştur.

2.1 Liderlik Kavramı

Liderlik, sofistike ve modern bir konsepttir. Daha önceki zamanlarda, "devlet başkanı", "askeri komutan", "başkâhin", "şef" veya "kral" anlamına gelen sözcükler çoğu toplumlarda ortak kullanıma sahip olup, bu sözler lideri diğer toplum üyelerinden ayırmak için kullanılmıştır.

Liderlik kelimesi 1300 yılında Anglo-Sakson mirası olarak İngilizceye katılmış olmasına rağmen, ilk olarak on dokuzuncu yüzyılın ilk yarısında İngiliz Parlamentosu'nun siyasi nüfuz ve kontrolü hakkındaki yazılarda görülmüştür. Liderlik, grubun; kişilik, uyum, uygulama, davranış, ikna, güç, hedef, etkileşim, rol, başlatma gibi kavramların odağa alınması ile süreçlerinin tasarlanmasıdır. (Bass ve Stogdill, 1990: 11)

Liderlik, tanımlanması çok zor olan konulardan biridir. 44 sene önce, Stogdill (1974: 269), liderlik konseptini tanımlamaya teşebbüs edenler sayısınca neredeyse pek çok farklı lider tanımlaması var demiştir.

Rost (1991: 44) Liderlik alanında 587 makale ve kitap üzerinde yaptığı araştırma sonucu olarak 1900 -1990 yılları arasında 221 farklı liderlik tanımı olduğunu tespit etmiştir. Kendi ifadesiyle en geniş kaynağa sahip kütüphanelerde yaptığı araştırmada liderlik alanında yazılan ilk kitabın 1930'da basıldığını ifade etmiştir.

Liderlik kavramı olmayan hiç bir sosyal toplum bilinmemektedir. Gerçi her toplumda da tüm sosyal beklentileri karşılayacak tek bir lider oluşmamış olabilir. Bu noktadan yola çıkıldığında bilgi çağı olan yirmi birinci yüz yılda da paylaşılan liderlik kavramı kendini daha çok göstermektedir çünkü grubun hiç bir üyesi tek başına grubun hedeflerine ulaşması için gereken tüm uzmanlığa ve deneyime sahip olamamaktadır. (Lewis, 1974: 4)

Uygar toplumların gelişiminde büyük liderlerle ilgili mit ve efsane önemlidir. Bireysel liderlerin kahramanlıkları Babil'de Gılgamış ve Hindu kaynaklarda Ramayana merkezli görünmektedir. Liderlik konusuna, Asoka, Konfüçyüs ve Lao-tzu çok fazla ilgi duymuşlardır. Batı Edebiyatının bazı orta çağ klasiklerinde ise liderlik, Beowulf, Roland'ın Şarkısı ve İzlanda destanlarının odak noktasında karşımıza çıkmaktadır (Bass B. ve Bass R., 2009: 46).

İnsanlar her zaman liderlikle ilgilenmiştir; İlk zamanlardan bu yana, filozoflar ve düşünürler liderlik teorileri ve çerçeveleri kurmuşlardır. M.Ö. altıncı ve beşinci yüzyılda Çin'de, Konfüçyüs, liderler ve astlar arasındaki emir yasalarını tanımlamış ve bunları seçme eserlerinde yazmıştır. M.Ö. 5. yüzyılın sonlarına doğru Yunan filozofu Plato, filozof-krallar tarafından akıllıca yönetilen ve akılcı bir liderlik sağlayan ideal bir cumhuriyeti tanımlamıştır (Goethals, Sorenson ve Burns, 2004: 867).

Çin filozofu Konfüçyüs (551 – 470 M.Ö.), Çin'in beş bin yıllık tarihindeki liderlik hususundaki söylemleri tarihsel alanyazın anlamında büyük katkılar sağlamaktadır. Hıristiyanlık için Hz. İsa'ya, Budizm için Buda'ya ve İslam için Hz. Muhammed'e benzer şekilde Konfüçyüs büyük bir kültürel geleneğin, yani Konfüçyüsçülüğün sembolüdür; başta Doğu Asya olmak üzere büyük bir nüfusun yaşamları ve sosyal ahlakı üzerinde hâlâ etkilidir. Bir bilgin, filozof, öğretmen, akademik lider ve hükümet bakanı olan Konfüçyüs, doğal olarak liderlikle ilgilenmiş ve derinden müzakerelerde bulunmuştur. Liderlik konusundaki düşünceleri doktrininin önemli bir bölümünü oluşturur; Çin'in siyasi sisteminin kurulması ve geliştirilmesi ve sosyal yaşamın iki bin yıldan fazla süreyle yönetilmesi için teorik bir temel oluşturmuştur. Dini metinler ve Konfüçyüs düşüncesinin liderlik ile ilgili görüşlerinin önemi hâlâ geçerliliğini korumakla birlikte bunların bugünkü liderlik çalışmalarını geliştirecek pek çok bilgi taşıdığı görülmektedir (Goethals, Sorenson, ve Burns, 2004: 245).

Bass B. ve Bass R.'a (2009: 44) göre, “*Liderlik, insan ruhuna inşa edilmiştir; ilk çocukluk dönemimizle beraber hayatta kalmamız için ebeveynlerimiz tarafından beslenen bir olgudur öyle ki yiyecek ve içecek ihtiyaçlarımızı tatmin etmek için ebeveynlerin rahatlatıcı imkânları sunması sonucu liderlik kavramı en başta anne figüründe ortaya çıkar*”.

Bass B. ve Bass R. (2009: 45), çocukların ilk liderleri olan annelerinin takipçileri olarak liderlik kavramı ve gerekliliklerini öğrenmeye başladığını ifade ederken.

Babanın rolünün ancak çocuk tarafından öğrenildiğinde takip edilecek ikinci bir lider olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir.

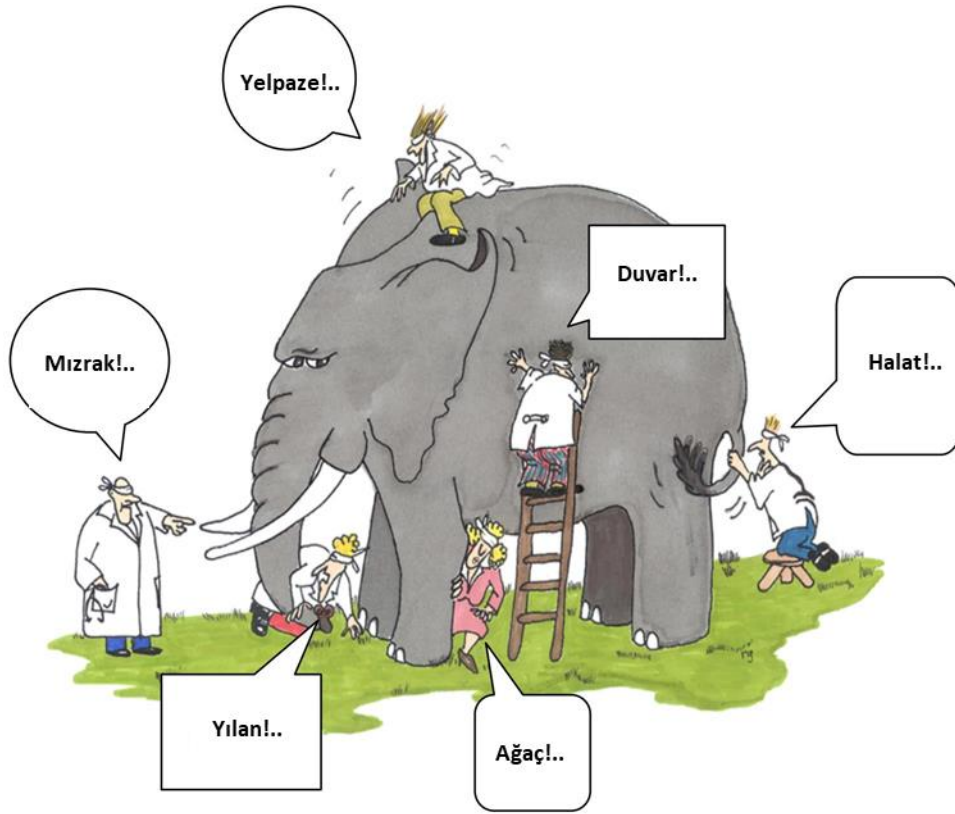
Zaman içinde sosyalleşme sürecimiz içinde akranlarımız ve bizim için diğer önemli insanlar kademeli olarak ebeveyn liderliğinin yerini alır. Nasıl genetik yapımız anne ve babadan etkilenmekte ise, yetişkinlik döneminde de sahip olduğumuz liderlik ve takipçi yaklaşımımızı oluşturan öğeler, nasıl düşündüğümüz ve davranacağımız gibi ebeveynlerimizden aldığımız bilgilerden etkilenmektedir. *“İşte bu şekilde liderlik fenomeninin evrensel bir olgu olduğu sürpriz olmaktan çıkar. Ebeveyn liderliği insanlığın gelişimi ve hayatta kalma becerilerinin kazanılmasını sağlayan liderlik kalıplarımızı oluşturan, dünyadaki en eski meslektir”* (Bass B. ve Bass R., 2009: 44-45).

Winston ve Patterson, 2003 senesinde liderlik tanımı ile ilgili 26.000 makale üzerinde yaptıkları araştırmada alanyazında çok sayıda tanımı bulunan ve ortak bir yaklaşımdan ziyade her araştırmacının bir yönünü ele aldığı çalışmaların neticesi olarak; üzerinde bütüncül bir mutabakat sağlanamayan liderlik hakkında Hindistan hikâyesi olarak ifade ettiği "Görmeyenlerin Fil Tarifi"ni bu durumu açıklayıcı örnek olarak vermiştir.

Winston ve Patterson, *“Gözü Bağlı kişilerin açıklamaları, fil yürümeye başlamış olsaydı nasıl değişirdi?”* sorusunu sorarak tanımın değişeceğini ifade etmiştir. Çünkü gövde hareketi, kuyruk hareketinden farklıdır, kulak ve bacak hareketleri de diğerlerinden farklıdır. Neticede inceledikleri 26.000 makalede liderlik hakkında konuşurken, hareket eden farklı bir fili anlatan çok sayıda gözü bağlı adam yaklaşımı olduğunu ifade etmişlerdir (Winston ve Patterson, 2006: 6).

Winston ve Patterson hikâyenin referansını vermezken Daigneault ve ilgili hikâyeyi kullanan diğer araştırmacılar referans olarak J.G. Saxe'nin 1868 yılında yayınlanmış 259–261 sayfalarında geçen şiir kitabını vermişlerdir (Daigneault, 2013: 83).

Şekil 1.1: Görmeyenlerin Fil Tarifi



Kaynak: Daigneault, 2013: 83'den uyarlanmıştır.

Yaptığımız araştırmada ilgili hikâyenin 13. yüz yılda yazılmış kaynağının ise büyük mutasavvıf ve düşünür Mevlana Celalettin Rumi'nin Mesnevi isimli eserinde 1,260 numaralı hikâye olarak yazıldığı görülmektedir.

Gölpınarlı (1983: 99) tarafından şerhi yapılan hikâyenin Farsçadan Türkçeye çevrilmiş metninin ilgili kısmı; "...Birisinin eline kulağı geçti, Fil bir oluğa benzer dedi. Başka birisinin eline ayağı geçmişti, dedi ki: Fil bir direğe benzer. Bir başkası da sırtını ellemişti. Fil bir taht gibidir dedi. Herkes neresini elledi, nasıl sandıysa fili ona göre anlatmaya koyuldu..." şeklinde ifade edilmiştir. Yukarıda belirtilen ifadelere istinaden aşağıdaki çeviri metninde; tanımlayanların fikir ayrılıkları bağlamında oluşan kaotik durum tespit edilmiş, bakış açısı farklılıkları ortaya konulmuş ve bütüncül bir yaklaşımla ortaya bir çözüm önerisi konularak; "...Onların sözleri, görüşleri yüzünden birbirine aykırı oldu. Birisi dal dedi, öbürü elif. Herkesin elinde bir mum olsaydı sözlerindeki aykırılık kalmazdı..." şeklinde ifade edilmiştir (Gölpınarlı, 1983: 99).

Liderlik kavramının anlaşılması bağlamında değerlendirilen sorunsal durumunun günümüzde de güncelliğini koruduğu düşünülmektedir.

Bazı araştırmacılar, liderliği sözlerle tanımlamanın olanaksız olduğunu ancak insanların onu gördüklerinde bilme durumlarını ifade etmişlerdir. Liderlik, kişilerin deneyimlerine, geçmişlerine ve gelişim düzeylerine bağlı olarak farklı kavramlar ile ifade edebilir. Yapabileceğimiz en iyi şey liderlik kavramını; liderleri, takipçileri ve durumları içeren bir süreç olarak tanımlamaktır. Önerilen tanımın sosyal etki alanı sınırlayıcıdır. Etki süreçlerini aşan ilişkisel diyalog gibi potansiyel olarak diğer liderlik biçimleri vardır. Ayrıca, araştırmalar, insanların deneyim ve geçmişlerine göre değişen örtük liderlik teorilerini içerdiğini göstermiştir. Liderler ve takipçiler arasındaki ayrım biraz durumsaldır. Herkes belli bir zaman ya da başka yerde liderdir ve herkes zaman zaman bir takipçidir. Roller, dinamik, akışkan ve devam eden modda değişir. Belirli bir durumda, bir kişi, bir lider veya takipçiyi, başkalarını etkileyip etkilemediğine veya kendisinin etkilenmekte olup olmadığına bağlı olarak, lider olarak benimsemektedir (Goethals, Sorenson, ve Burns, 2004: 840).

Liderlik, tek bir kişi tarafından yürürlüğe konan tek kişilik bir rol değildir. Bunun yerine, çeşitli rollerin yürürlüğe girmesiyle ortaya çıkan bir süreçtir ve bu roller ve rol sahibi insanlar zorluklar değiştikçe değişebilir. Her ne kadar liderlik gelişimi bireylerin gelişmesiyle başlarsa da, liderlik olgusunun sosyal etkileşim içindeki dinamikleri önemlidir. Bu öneriyi netleştirmek için, liderlik gelişimi ve lider gelişimi arasında bir ayrım yapılması gerekmektedir (Goethals, Sorenson, ve Burns, 2004: 841).

Yönetim ve Liderlik kavramları arasında ayrımlar vardır. Yönetim çalışmalarının klasik tanımı Drucker (2006) tarafından beş temel fonksiyon olarak ifade edilmiştir. Bunlar, planlama, organize etme, kontrol etme, motive etme ve koordinasyon olarak tanımlanmıştır.

Bennis (2009: 41–42) "Lider olmak" adlı klasik eserinde liderler ve yöneticilerin farklılıklarını şöyle tanımlamıştır:

- Yönetici yönetir; lider yeniler.
- Yönetici bir kopyadır; Lider orijinaldir.
- Yönetici korur; lider gelişir.
- Yönetici sistem ve yapı üzerine yoğunlaşır; Lider insan odaklıdır.

- Yönetici kontrolü elinde tutuyor; Lider güveni artırır.
- Yönetici kısa menzilli bir görüşe sahiptir; liderin uzun menzilli bir bakış açısı vardır.
- Yönetici ‘nasıl? ve ne zaman?’ diye sorar; Lider ‘ne? ve neden?’ diye sorar.
- Yönetici satır altlarına bakarken; Liderin bakışı ileridedir.
- Yönetici taklidi öncelerken; lider yenilikçiliği ortaya koyar.
- Yönetici statükonun etkisi altında çalışmayı kabul eder; Lider mevcut statükoyu zorlar.
- Yönetici iyi ve klasik anlamdaki bir askerdir; Lider kendine özgü olan bir insandır.
- Yönetici doğru şeyler yapar; Lider doğru olanı yapar.

Winston ve Patterson (2006) yaptıkları çalışma ile liderliğin 90+ boyutunu ifade etmişlerdir;

Tablo 2.1: Liderliğin 90+ Boyutu

Liderliğin 90+ Boyutu			
1. Teşvik etmek	24. Rehber olmak	47. İyimser	70. Cesaret
2. Risk almak	25. Değişimle uğraşma	48. Bilgi sahibi	71. Yansıtmak
3. Aktif olmak	26. Grup etkileşimi	49. Etkilemek	72. Duygu
4. Önde olmak	27. Birleştirici olmak	50. Hedef odaklı	73. İnsan kaynakları
5. Geri bildirim vermek	28. Performans	51. Kuvvetli	74. Uyuşmazlık çözen
6. Güven duyulmak	29. Örnek olmak	52. Değerler	75. Karar verme
7. Esnek olmak	30. Hizmetkâr	53. Becerikli	76. Disiplinli
8. Bilgilendirmek	31. İkna etmek	54. Bağlılık	77. Belirsizlik
9. İnsanları toplamak	32. Güçlendirmek	55. Misyon	78. Etkili
10. Birliktelik	33. Statükoya karşı	56. Taahhüt	79. Sınırlar
11. Berraklık	34. Güç	57. Yönetici	80. Dâhili
12. Yol açan	35. Teknik	58. Dinlemek	81. Finansal
13. Koordinasyon/işbirliği	36. İnsan odaklı	59. Kaynak sağlama	82. Kişilik
14. Takım kurmak	37. Çeşitlilik	60. Enerji	83. Sürdürmek
15. Başarılar	38. Öz Bilgisi/self	61. Çekici	84. Otantik
16. Yaratıcı	39. Bağımsız	62. Şifa vermek	85. İlham / motive
17. Yenilikçi	40. Kolaylaştırıcı	63. İnsanların seçimi	86. Vizyon yönü
18. Güncel Düşünme	41. Kültür	64. Sorumlu	87. Vizyon ile ilham
19. Sorun çözücü	42. Çevreye duyarlı	65. İthaf olunmuş	88. Vizyonu açıklama

Liderliğin 90+ Boyutu

20. Müşteri	43. Eğitim	66. Zaman yönetimi	89. Vizyonu sat./almak
21. Karakter	44. İletişim	67. Network	90. Vizyonu yönlendir
22. Planlama/yönlendirme	45. Mizah	68. Etik	91. Vizyoner
23. Yetenek / Beceriler	46. Kendine güvenen	69. Bütünlük	92. Yaşam gücü

Kaynak: Liderliğin 90+ Boyutu ilgili araştırma sonuçlarından tablo olarak uyarlanmıştır (Winston ve Patterson, 2006: 45–66).

Stogdill (1948: 64) Liderlik ile ilişkili olduğu tespit edilen faktörleri altı başlık altında değerlendirmiştir. Bunlar; 1. Kapasite (zekâ, uyanıklık, sözel tesis, özgünlük, yargı). 2. Başarı (burs, bilgi, atletik başarılar). 3. Sorumluluk (bağımlılık, girişim, sebat, saldırganlık, kendine güven, mükemmel olma arzusu). 4. Katılım (etkinlik, sosyalleşme, işbirliği, uyarılana bilirlilik, mizah). 5. Durum (sosyoekonomik durum, popülerlik). 6. Durum (zihinsel düzey, durum, beceri, takipçilerin ihtiyaçları ve çıkarları, elde edilecek hedefler vs.). Öncelikle, grup etkinliklerine katılmak ve grubun çalışmalarını hızlandırmak için yaptığı kapasiteyi göstermesi nedeniyle bir kişi liderlik statüsüne sahip olur. Bir dizi araştırmacı, lider ile figür başını ayırt etmek ve liderliğin her zaman grup hedeflerine ulaşılması ile bağlantılı olduğunu belirtmektedirler. Liderlik, faaliyetin, hareketin, işin bitmesini gerektirir. Lider, ortak bir hedefe ulaşmak için grup üyelerinin faaliyetlerini koordine etme sorumluluğunu üstlenen bir kişidir. Bu faktörlerin hepsi liderlik statüsünü oluşturmaktadır.

Çeşitli araştırmacıların liderlik tanımları şöyledir:

- Liderlik, örgütlü bir grubun hedef belirleme ve hedef başarıya yönelik çabalarında etkinliklerini etkileme süreci (eylemi) olarak düşünülebilir (Stogdill, 1950: 3).
- Liderlik, beklenti ve etkileşimde yapının başlatılması ve sürdürülmesidir (Stogdill, 1974: 411).
- Liderlik, bir liderle takipçileri olanlar arasındaki bir süreçtir (Hollander, 1978: 1).
- Liderlik, örgütlü bir grubun hedef başarıya yönelik faaliyetlerini etkileme sürecidir (Rauch ve Behling, 1984: 46).
- Liderlik, bir grubun iki veya daha fazla üyesi arasında genellikle durumun ve üyelerin algılamaları ve beklentilerinin yeniden yapılandırılması ve yapılandırılmasını içeren bir etkileşimdir. Liderlik, bir grup üyesi gruptaki

diğerlerinin motivasyonunu veya yetkilerini değiştirdiğinde gerçekleşir. Grubun herhangi bir üyesi bir miktar liderlik gösterebilir (Bass ve Stogdill, 1990: 19-20).

- Liderlik, başkalarını herhangi bir görev, amaç veya projeyi gerçekleştirmek için maksimum performansına etki eden sanattır (Cohen, 1990: 9).
- Liderlik, bir kişinin bir veya daha fazla kişinin amacını veya yönünü belirlediği ve onları, yetkinlik ve taahhüt ile bu yönde kendisi ve diğerleriyle birlikte ilerletmesine neden olan süreçtir (Jaques ve Clement, 1994: 4).
- Liderlik, paylaşılan özlemler için mücadele etmek isteyen diğerlerini harekete geerme sanatıdır (Kouzes ve Posner, 1995: 30).
- Liderlik, birçok önemli organizasyonel, sosyal ve kişisel sürece dokunan karmaşık bir fenomendir. İnsanın, zorla değil, kişisel motivasyon yoluyla, grup hedeflerine yönelik olarak çalışmaya ilham verdiği bir etki sürecine bağlıdır (Bolden, 2004:5).
- Belirli amaçları olan liderler, takipçilerinin motivasyonunu uyandırmak, etkileşimde bulunmak ve bunları tatmin etmek için başkalarıyla rekabette veya çatışmada, kurumsal, politik, psikolojik ve diğer kaynakları harekete geererek liderlik yaparlar (Burns, 1978: 18).
- Liderlik, bir kişinin ortak bir hedefe ulaşması için kişileri etkilediği bir süreçtir (Northouse, 2016: 3).
- Liderlik, ortak amaçların değişim ile gerçekleştirilebileceğini düşünen liderler ve işbirlikçiler arasındaki bir etkileşim ilişkisidir (Rost, 1997: 11).
- Liderlik, başkalarını, nelerin yapılması ve nasıl yapılacağı konusunda anlamak ve kabul etmek ve paylaşılan hedefleri gerçekleştirmek için bireysel ve toplu çabaları kolaylaştırma sürecini etkileme sürecidir (Yukl, 2010: 8).
- Liderlik, kaçınılmaz olarak, başkalarının düşüncelerini ve eylemlerini etkilemek için güç kullanmayı gerektirir (Zaleznik, 1977: 67).
- Liderlikle ilgili temel bir gerçek vardır: liderlik herkesin işidir. Bu, sanayi, yüksek teknoloji, sağlık hizmetleri, kamu, askeri hizmetler ve kar amacı gütmeyen kuruluşlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da geçerlidir (Kouzes ve Posner, 2003: 95).

Alanyazında liderlik kavramı ile ilgili yüzlerce farklı tanım bulmak mümkündür. Ancak, liderlik kavramının çeşitli değişkenler bağlamında yapılan açıklamaları araştırmacıların paradigma felsefelerinden etkilenmektedir. Fil metaforundaki gibi kavramlara getirilen farklı tanımların bilimsel gelişimin doğasını anlamamız için paradigma kayması yönünden incelenmesi konuyu netleştirecektir.

Kuhn (1996: 17), herhangi bir bilimin gelişiminin ilk aşamalarında aynı fenomen olaylarıyla yüzleşen araştırmacıların ilgili kavramları farklı yollarla tanımlayıp yorumladıklarını ifade etmiştir. Bilimin doğası gereği araştırmalar ilerledikçe başlangıçtaki bu farklılıklar büyük oranda yok olacaktır tespiti ile Kuhn, bilimsel çalışmaların tümevarım serüvenindeki mevcut durumumuzu ifade etmektedir.

Kuhn'a göre bilimsel bir teori genelde takipçilerine öncekilerin yaklaşımından daha iyi bir seçenek olduğu hissini vermekle beraber güncel sorunların keşfedilmesi ve çözülmesi için daha iyi bir araç olduğu düşüncesini vermektedir. Çünkü yeni yaklaşım öncekilere göre doğanın neye benzediğini daha iyi temsil etmektedir. Örneğin, Newton'un mekaniği Aristo'nun yaklaşımını ve Einstein'ın yaklaşımı da sorun çözme aracı olarak Newton'un yaklaşımını geliştirmiştir (Kuhn, 1996: 206).

Kuhn'a göre bir paradigma kayması, iki veya daha fazla paradigma arasındaki çatışmanın getirdiği bir krizdir ve sonuçta "daha uygun" paradigma hayatta kalmaktadır. Kuhn neticede elde edilen sonuçları daha kesin bir yaklaşım sahibi paradigma ile karşılaştığımızda açık ve örtülü mevcut kavramlarımızdan vazgeçmemiz gerektiğini ve bilim adamlarının paradigma değişikliği ile öncüllerinin ulaştıkları gerçeklik tanımlarını daha da üst seviyeye taşımaları gerektiğini ifade etmiştir (Kuhn, 1996: 170).

Bu sebeple, araştırmada pek çok alt boyutun dikkate alındığı bütüncül yaklaşım ile hazırlanmış olan Arketipsel Liderlik Programı (ALEP) ile genel yaklaşımda liderlik gelişimi olgusu araştırılmıştır. Aynı zamanda programın temel dinamikleri olan arketip kavramları ve sosyal etkileşim içinde liderlerin davranışlarının ortaya çıkış yerleri olan kişilik özellikleri arasındaki bağlantı ve sonuçlarının nicel olarak lider gelişimine etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Konunun daha iyi anlaşılması için Liderliği bir ağaca benzetirsek metaforik liderlik yapısının görünen, gövde, dal ve yapraklarının arketip/kişilik özellikleri bağlamında nitel olarak analiz edilmesi ile kültürümüzde gömülü bulunan liderlik arketiplerine - kök/öz- ulaşılmaya çalışılmıştır.

2.2 Modern Liderlik Teorileri

Liderlik teorileri liderlik doğası ve etkililiğinin organize sistematik bilgi ile açıklanmasına yönelik on dokuzuncu yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkmıştır. Teoriler, liderliğin karmaşık doğasını öngörme ve davranışları analiz etmek için uygun bir temel sağlamaya çalışır. Uygulayıcılar bu teorileri liderlik eylemlerini yorumlamak için yol gösterici ilkeler amacıyla kullanmaktadırlar. Kuramlar, modeller, yaklaşımlar, stiller ve perspektifler gibi terimler liderlik alanyazında sıkça kullanılmaktadır. Çoğu teoriler ortaya çıkan baskın bir değişkeni incelerken, sonuçlarda liderlik etkinliği hakkında farklı varsayımlar ve anlayışların ortaya çıkmasıyla, bu açıdan farklı yaklaşımlar farklı değişkenler üzerinden incelenmeye çalışılmaktadır (English, 2006: 586).

Çalışılan kuramlar, liderlerin örgütsel hedeflerle alakalı olarak etkililik, etkileşim, beklenti ve değerlendirmeleri hakkında fikirler verir. İlk teoriler etkili liderlerin belirli entelektüel kapasite, belirli yetenekler, fiziksel özellikler ve kişilik özelliklerine sahip olmaları varsayımları açısından çalışmalar yaparken, sonraki çalışmalarda liderlik davranışları, liderlik stilleri ve durumlar daha ziyade ele alınmıştır. Günümüzdeki teoriler, özellikle liderin günümüzdeki organizasyonlar içerisinde karakteristik özelliklerinin davranışları ile beraber kullanımı sonucu değişim öncülüğü yaptığı kompleks ve vizyon belirsizliğinin hakim olduğu yapılar içinde karşılaşılan olaylar ile başa çıkabilmesi üzerine çalışmalar yaparak daha bütüncül bir yaklaşım sergilemektedirler. (English, 2006: 586)

Liderlik teorileri ile ilgili olarak alanyazında pek çok çalışmalar yapılmış ve ayrıntılı olarak her teori; oluşum - süreç - etkileşim - güçlü/zayıf yanları açısından değerlendirilerek çeşitli gruplar altında tanımlanmaya çalışılmıştır. Örnek olarak, Komives, Lucas ve McMahon (2007) "Exploring Leadership" kitaplarında liderliğin doğasını tanımlarken aşağıdaki tablo 2.2'yi oluşturmuşlardır.

Tablo 2.2: Liderliğin Doğası

Yaklaşım	Dönem	Başlıca Varsayımlar	Başlıca Eleştiriler
Büyük Adam	1800'lerin ortası 1900'lerin başı	- Liderlik gelişimi Darwinist prensipler üzerine kurulmuştur. -Liderler yapılmaz, doğar. -Liderlerin doğal güç ve etkileme yetenekleri vardır.	- Bilimsel araştırmalar liderliğin miras faktörleri üzerine kurulduğunu kanıtlamamıştır. -Bu tip liderliğin az sayıda bireyde ortaya çıkacağı inancı doğru görülmemektedir.
Özellikler	1904 - 1947	-Bir liderin olağandışı veya bahsedilmiş özellikleri vardır. -Bazı bireyler doğal olarak idare yeteneğine sahiptir. -Liderlerin, takipçilerinden kendilerini ayıran kişisel özellikleri vardır.	- Özellikler yaklaşımında koşullar dikkate alınmamaktadır. - Ölçme ve gözleme süreci pek çok kişisel özellik açısından belirsiz ve soyut olarak kalmaktadır. - Yapılan çalışmalarda, kişisel özelliklerin liderlik etkinlikleri ile kesin olarak ilişkilendirildiği görülmemektedir. - Özellikler yaklaşımı ile ilgili yapılan pek çok çalışmada, liderlik davranışları ve takipçilerin motivasyonu ilişkisi ihmal edilmiştir.
Davranışsal	1950'ler - 1980'lerin başı	-Davranışsal yaklaşımda liderlik yapmanın en etkili yolu tek olarak ifade edilmiştir. -Liderlerin, takipçileri, üretim süreçleri ve yapısal unsurlar ile ilgilenmesinin liderlik etkinliğini artıracığı düşünülmektedir.	- Davranışsal yaklaşımda grup süreçleri ve durumsal değişkenlerin dikkate alınmadığı görülmektedir. Belirlenmiş liderlik davranışları ile etkin liderlik yapılabileceğini ifade eden çalışmalar başarılı olmamıştır.
Durumsal	1950'ler -1960' ların başı	-Liderler karşılaştıkları durumlar bağlamında farklı davranış sergilerler. -Liderin kim olacağını durumlar belirlemektedir. -Farklı koşullar ile baş edebilmek için farklı liderlik özelliklerinin kullanılması gereklidir.	-Önerilen Durumsallık teorisinin muğlak olması, belirgin ve sınanabilir önermeler yapılabilmesini güçleştirmektedir. -Önerilen kuramsal yaklaşım kesin ölçütleri ifade etmemektedir.
Etki / Karizma	1920 - 1977	- Etkileşimsel Liderlik, bir etki veya sosyal değişim sürecidir	- Karizmanın lider-takipçi etkileşimine olan etkisi hakkında daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir
Karşılıklı / İlişkisel	1978	-Liderlik süreci ilişkisel bir yapıdadır. -Liderlik süreci paylaşımı içerir. -Takip edilebilirlik önemlidir.	-İlgili alanda az sayıda araştırma yapılmış olması. -Dönüşümsel ve karizmatik liderlik yaklaşımlarının birbirleri arasındaki farklılık ve benzerlikleri açısından açıklamaların artması gerekmektedir. -Yaklaşımda belirtilen süreçlere dair yetkilendirme - işbirliği - değişimin etkili şekilde gerçekleştirilmesi ve etkin olarak ölçülmesi zordur.

Yaklaşım	Dönem	Başlıca Varsayımlar	Başlıca Eleştiriler
Kaos Sistem	/ 1990	- Karmaşık, hızla değişen bir dünya bağlamında liderliği tanımlama girişiminde bulunur - Liderlik ilişkisel bir süreçtir - Kontrol mümkün değildir, bu nedenle liderlik bir etki ilişkisi olarak tanımlanır - Sistemlerin önemi vurgulanmıştır	- Araştırma eksikliği - Bazı kavramları tanımlamak ve anlamak zordur. - Bütünsel yaklaşım kazanım ve ölçümleri ifadeyi zorlaştırmaktadır.

Kaynak: Komives, Lucas, McMahan, (2007:48-49) "Exploring Leadership" kitabından uyarlanmıştır.

Northouse (2016), liderlik yaklaşımlarının sıralamasını şöyle tanımlamıştır: Özellikler Yaklaşımı; Beceri Yaklaşımı; Stil Yaklaşımı; Durumsal Yaklaşım; Acil Durum Teorisi; Yol Hedef Teorisi; Lider Üye Değişim Kuramı; Dönüşümcü liderlik; Takım liderliği; Psikodinamik Yaklaşım; Liderlikte Kadınlar; Liderlikte Kültür; ve Liderlikte Etik. Liderliğe yönelik on üç yaklaşımın her biri, Aşağıdaki tablo 2.3’de özet olarak ifade edilmiştir.

Tablo 2.3: Modern Liderlik Teorileri

Teori / Yaklaşımlar	Tanımlar
Özellikler Yaklaşımı	Özellikler yaklaşımı liderlere ve sahip oldukları niteliklere odaklanarak uzun yıllarca çalışılmıştır. (Stogdill, 1948). Kirkpatrick ve Locke (1991: 59) “liderlerin diğer insanlara benzemediği açıkça anlaşılmaktadır” ifadesi ve daha önceki araştırmaların nitel bir sentezinden yola çıkarak, liderlerin, altı eksenini tanımlamışlardır. Bunlar, yönlendirme, motivasyon, bütünlük, güven, bilişsel yetenek ve görev bilgisidir. Liderler bu altı özellekle doğabilir, öğrenebilirler ya da her ikisini birden gerçekleştirebilirler. Liderlik varlığını oluşturan bu altı özelliiktir.
Beceri Yaklaşımı	Beceriler yaklaşımı liderlik için daha yapısal bir temel sağlar (Katz, 1955). Araştırmacılar liderlik becerilerini yıllar boyunca doğrudan veya dolaylı olarak çalışmışlardır (Bass ve Stogdill, 1990: 97-109).
Stil Yaklaşımı	Stil yaklaşımı, liderin davranışlarıyla ilgilidir (Blake ve Mouton, 1985).
Durumsal Yaklaşım	Durumsal liderlik, liderin her takipçinin görevini farklı olarak ele almasını ve astların yeni becerileri öğrenmelerine ve çalışmalarında kendine güvenmelerine yardımcı olmak için durumlar bağlamında fırsatlar sunmasını ifade etmektedir (Fernandez ve Vecchio, 1997).
Acil Durum Teorisi	Acil Durum Teorisi sadece lidere odaklanmaz aynı zamanda çalıştığı ortamı da dikkate alır (Fiedler ve Chemers, 1974).
Yol – Hedef Teorisi	Yol-Hedef teorisi, liderin takipçilerinin görevlerini tamamlamaları bağlamındaki motivasyon etkisini inceler (House, 1971).
Lider – Üye Değişim Teorisi	Lider – Üye değişim teorisi, liderlerle takipçileri arasındaki ilişkiyi ele alır (Dansereau, Graen, ve Haga, 1975).
Dönüşümsel Liderlik	Dönüşümsel liderlik, liderler ve takipçileri ile aynı zamanda ilgilenir. Liderlerin örgütsel yeteneklerinin üst düzeyde olması gerektiğine dair vurgu yapılmaktadır (Burns, 1978).

Takım Liderliği	Takım liderliği, bir ekibin etkililiğini geliştirmekle ilgilidir (Stewart ve Manz, 1995).
Psikodinamik Liderlik	Psikodinamik yaklaşım, liderleri ve takipçilerini kişilik tiplerinin farkındalık bilincine ulaştırarak, bu tiplerin çalışma ortamı ve birbirleriyle olan ilişkilerini nasıl etkilediğini ifade eder. (Freud, 1938).
Kadın Liderlik	Kadın Liderlik, kadınların liderlik etkililiklerini inceler, erkeklere kıyasla durumlarını ve çalışma ortamında kadın – erkeklerin eşit olduklarını ifade eder. (Hennig ve Jardin, 1977).
Liderlik ve Kültür	Liderlik kültürü, liderin içinde bulunduğu kültür ile olan ilişkisini, yetişme biçimini ve önyargısız olarak liderliğe bakma yeteneğini inceler (Gudykunst ve Ting-Toomey, 1988).
Liderlik ve Etik	Liderlikteki etik, liderlerin liderlik pozisyonlarına yerleştirildiğinde liderlerin ele alması gereken etik konuların bazılarını odaklanmaktadır (Ciulla, 1998).

Kaynak: (Northouse 2016) kitabından uyarlanmıştır.

2.3 Liderliğin Eğitim – Öğretim – Öğretmen Boyutları

Liderliğin eğitimde çalışılan araştırma alanları, Eğitimsel Liderlik, Öğretim Liderliği ve Öğretmen Liderliği, alanyazın bağlamında aşağıda değerlendirilmiştir.

2.3.1 Eğitimsel Liderlik

Leithwood ve diğ. (2006: 16–17), “eğitimsel liderliği” açıklarken, okul liderlerinin; öğretmenlerin, öğrencilerin, ebeveynlerin yeteneklerini ve enerjilerini ortak eğitim amaçlarına ulaşmaya yönelik olarak yönlendirdiği bir süreç olarak, “okul liderliği” ve “Eğitim yönetimi” ile eş anlamlı olarak kullanmaktadır.

Elmore, (2000: 13) eğitimsel liderliği “*öğretimsel gelişime rehberlik ve yönlendirme yapmak*” olarak tanımlamıştır.

Hoy, A. ve Hoy, W. (2009: 2), eğitimsel liderliği, eğitim liderlerinin; öğrencinin öğrenimi için, personelin profesyonel gelişimine yardımcı olan bir okul kültürü oluşturarak ve destekleyici, geliştirici bir öğretim programı uygulayarak tüm öğrencilerin başarısını teşvik etmeleri” süreci olarak tanımlamıştır.

Thomson (1992: 10), eğitimsel liderliğin eğitim liderlerinde; “*güçlendirilmiş okulları öngörmeyi ve yüksek kaliteli eğitim ürünü sağlayacak koşulları ortaya çıkarmak için profesyonellere ve topluma enerji verebilmelerini*” sağladığını belirtmektedir.

Eğitimsel liderlik, öğretimi ve öğrenmeyi geliştirmek için gerekli olan her şeyi yapmakla ilgilidir (Robinson, 2006).

Cuban (2001), eğitimsel liderliği; belirli hedeflere sahip okul liderlerinin, eğitsel roller, yönetsel roller ve politik roller üstlenerek okullarını verimli ve sistematik bir şekilde yürütme süreci olarak tanımlamaktadır.

Eğitim liderliği uygulamaları, eğitim liderleri tarafından gerçekleştirilen davranışlardır (Kouzes ve Posner, 2007).

Araştırmacılar eğitimsel liderlerin faaliyetleri ile etki alanlarına ve sahip oldukları sorumluluklarına odaklanarak “eğitimsel liderlik” kavramını oldukça kapsayıcı bir şekilde ortaya koymaktadırlar.

Alanyazın incelendiğinde; eğitimsel liderler; okulun geleceği için paylaşılan ortak bir vizyon oluşturan, öğretmenlerle birlikte eğitim süreçlerini yönetmeyi başaran, okulun tüm bileşenlerini dikkate alarak birlikte öğrenmeyi sağlayan, okul ortamını ortak bir kültüre sahip ve sürekli öğrenme topluluğu seviyesine ulaştıran, örgütsel gelişim için iş birliği çalışmayı destekleyen, okulun paydaşlarını güdüleyen ve okulda çok yönlü iletişimi sağlayan, toplumsal, ekonomik güncel gelişmelere uyum sağlayabilmek için okul çapında değişimi sağlayan kişiler olarak ifade edilmektedirler. (Jazzar ve Algozinne, 2006; Law ve Glover, 2003, Murphy, 2000; Hoerr, 2005).

Marsh’a (2009) göre; eğitimsel liderlik ortaya çıkan bu yaklaşımlardan daha geniş bir alanı kapsamakta ve bu yaklaşımlardan beslenmektedir.

Eğitimsel liderlik yaklaşımı sahip olduğu geniş bakış açısı ve boyutları itibarıyla öğretimsel liderliği kapsar durumdadır (Arslan ve Beytekin, 2004).

Thomson (1992: 9), “öğretimsel liderlik” konusundaki çalışmaları “eğitimsel liderlik” kavramı içinde vurgularken. Piltch ve Quinn (2011), Hoy, A. ve Hoy, W. (2009) “öğretimsel liderlik” kavramını “okul lideri” olarak ifade etmişlerdir.

2.3.2 Öğretim Liderliği

1980’lerde ortaya çıkan öğretim liderliği kavramı öğretim ve eğitim programının kontrol ve koordine edilmesini amaçlamaktadır. Bu kavram kapsamında okul liderliği alanında eğitim kurumlarını yeniden yapılandırma yaklaşımı alanyazında daha çok vurgulanmaya başlamıştır (Balcı, 1993: 29).

Öğretim liderliği, belirlenen standartlarda başarılı öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha verimli öğrenme koşulları sağlamaya yönelik olarak eğitim kurumlarının

çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemleri olarak ifade edilmektedir (Çelik, 2000: 41).

“Öğretim liderliği, okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlardır” (Daresh ve Ching-Jen, 1985: 3’den aktaran Şişman, 2014: 54–55).

Öğretim liderliği yaklaşımı eğitim programı, akademik başarı ve öğretim süreci ile ilgili etkinlikleri merkeze alarak değerlendiren, okullara özgü bir liderlik yaklaşımıdır (Hallinger ve Murphy, 1986: 4–61).

“Öğretim liderliği, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürmedir” (Burnett ve Pankake, 1990: 4’den aktaran Şişman, 2014: 54–55).

Öğretim liderliğini diğer liderlik türlerinden ayırtıran özellik, öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine yoğunlaşmış olmasından kaynaklanmaktadır. Öğretim liderliği, paydaşları; öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programları olan bir sürecin liderliğini ifade etmektedir (Gümüşeli, 1996: 11).

Jenkins (1991: 87- 95), öğretim liderini; alan bilgisine sahip uzmanlık özellikleriyle eğitim, öğretim ve yönetim süreçlerini yürüten, etkili bir iletişimci ve örgüt kültürünü oluşturan bir lider olarak tanımlamıştır. Öğretim lideri tutarlı bir eğitim felsefesine sahip olarak, paylaşılan ortak vizyon hedefleri doğrultusunda harekete geçmeli, gerektiği zaman süreci sorgulayarak, müdahale etmeli, düzenli ve disiplinli bir öğretim ortamı oluşturmaya çalışmalıdır.

Öğretim liderliği; özveri, değişime açık olma, sürekli gelişme ve takipçileri geliştirmeyi gerektirir. Öğretim liderliği fonksiyonları; problem çözme, koordinasyon, öğretim yönteminin oluşturulması, geliştirilerek değerlendirilmesi, öğretimin yönetim, destek, kaynak ve kalitenin kontrol edilmesini içerir (Jenkins, 1991: 87–95).

2.3.3 Öğretmen Liderliği

Yukarıda ifade edilen eğitimsel liderlik ve öğretim liderliğinin daha çok teorik yapısına ilişkin çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Liderliğin eğitim boyutunda uygulayıcısı olan öğretmenlerin liderlik uygulama özelliklerinin geliştirilmesi, teorik yapının etkili pratik sonuçlar ortaya çıkarması için gereklidir.

York-Barr ve Duke (2004: 259), öğretmen liderliğini, *"okullarda liderliğin kendine özgü formu"* olarak tarif etmişler.

Öğretmen liderliği eğitim kurumunun değişiminde çok önemlidir (Barth, 2002; Harris ve Muijs, 2003). Mayo (2002: 29), öğretmen liderliği ile ilgili *"Okulların değişim ve gelişimini başarılı öğretmenler olmadan gerçekleştiremeyeceklerini, öğretmen liderliğinin, öğretmenlerin öğretme mesleği içinde profesyonellik düzeyini arttırmak için gerekli olduğu"* fikirleri öne sürülmüştür.

Harris (2002: 23), öğretmen liderliğinin dört boyuta sahip olduğu sonucuna varmıştır. Bunlar; lider öğretmenin okulu geliştirmek için oluşturulmuş temel prensipleri sınıflarına / takipçilerine yansıtma düzeyleri, Lider öğretmenin takipçileri ile yürüttüğü eğitim sürecinde katılımcı liderlik yaklaşımı, Lider öğretmenin tüm paydaşlarla aracılık rolü, Lider öğretmenin takipçileri ile empatik ve sonuç odaklı yakın ilişkiler oluşturmasıdır.

Katzenmeyer ve Moller (2001), öğretmen liderliğinin öğretmenlerin yeteneklerinin ön plana çıkmasıyla bir lider olarak görülmeye başlandığını belirtirken, lider öğretmenler sadece sınıf içerisinde eğitimsel liderlik yapmaz, aynı zamanda meslektaşları arasında da eğitimci ve liderdirler (Cowdery 2004: 130).

Lider öğretmenler; meslektaşları arasında teşvik edici bir motivasyon oluşturma ve öğretim ortamlarının geliştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla farklılık oluşturan (Cranston, 2000; Lambert, 2003), eğitimde bir fark yaratma hayalini kaybetmeyen (Lambert 2003: 422), okul kültürünün oluşturulması ve sürdürülmesinde gelişimi desteklerken, tüm paydaşları ile meslektaşlar, ebeveynler, öğrenciler, yöneticiler ve toplum liderleri ile verimli ilişkiler kurulmasını sağlayan bireylerdir (Bowman 2004: 187).

Öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasında ve gelişmesinde okul müdürlerinin desteği önemlidir. *"Okul müdürleri, öğretmenin liderliğini etkilemek için öğretmenleri cesaretlendirir ve onlara destek verebilirse öğretmen liderliğinden faydalanabilirler"* (Barth, 2002: 84).

Ancak, lider öğretmenler, alışık olmadıkları yeni sorumlulukları yüklendiklerinde bu sorumluluklarla ilgili deneyim eksikliğinden dolayı meslektaşları ve yöneticileri tarafından bir dizi olumsuz tepkiler ve engellerle karşılaşır (Sparks, 2002: 5).

Bu süreçte örgüt içinde bulunan mevcut liderlerin yıkıcı / toksik tavırlardan uzak durması gerekmektedir. Wilson-Starks'a (2003) göre toksik liderlik yaklaşımı, insanları ve örgütleri, coşkuyu, yaratıcılığı, özerkliği ve yenilikçi fikirleri zehirleyerek engelleyen bir yaklaşımdır (Çetin ve Türkmenoğlu, 2017: 368; Çetin, M. (Ed.). 2017: 132).

“Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütleri diğer örgütler gibi birçok örgütsel değişkenden etkilenmektedir. Bu örgütsel değişkenlerden biri örgütsel adalet diğeri ise örgütsel güven kavramıdır” (Yıldız, 2012a: 295). Eğitimsel Liderin toksik özelliklerden arınmış şekilde adalet ve güven ortamını oluşturması lider öğretmenlerin ortaya çıkması için şarttır.

“Eğitim-öğretimle ilgili problemlerin dışındaki konularda da öğretmenlere destek olunacağı güvencesi oluşturabilmek için okul müdürleri öğretmenlerle yapıcı diyalog ortamını oluşturmaktadır. Okul müdürünün ve diğer öğretmenlerin desteğini bulan öğretmenin kendisini güven içinde hissetmesi beklenir” (Yıldırım, 2001: 333).

Eğitim bir değişim sürecini ifade ettiği gibi eğitimsel liderlikte, yönetim ve uygulamada bir değişim sürecini ifade etmektedir. Yöneticisinin değişime karşı olduğu kurumlarda öğretmenlerin liderlik yapmaları zordur.

“Bu bağlamda değişimin ne getireceği konusunda ikna olan ve değişimin kaçınılmaz olduğuna inanan okul yöneticileri değişimin sağlanmasında aktif rol alırlar”. Okul liderinin değişim yönetiminde başarılı olabilmesi için yöneticilerin *“yeterli bilgi ve beceriye sahip olması, bilimsel çalışmalarını takip etmesi, değişimin gerekçelerini, ne zaman-nasıl yapılacağını, olası direnme yollarının neler olduğunu ve bunları engelleme stratejilerini bilmesi gerekmektedir”* (Yıldız, 2012b:194).

Müdürleri tarafından görüşlerine başvuru ve liderlik potansiyeline sahip öğretmenlerin, sınıf ortamı dışında diğer paydaşlar ile çalışma fırsatları elde ettikleri için dışlanma ve yalnızlaşma durumlarının önüne geçilebileceği belirtilmektedirler (Dimock ve McGree, 1995).

Cerit ve Yıldırım (2017: 902) okul müdürlerinin etkili liderlik nitelikleri ile okul etkililiği arasındaki ilişkisini inceleyerek, 257 öğretmen ile yapmış oldukları araştırmada; *“...etkili liderlik nitelikleri ile okul etkililiği arasında olumlu ve anlamlı ilişki olduğu ve etkili liderlik niteliklerinin okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur”* şeklinde ifade etmektedir. Cerit ve Yıldırım'ın (2017: 911)

araştırmalarında ulaştığı sonuç yorumlandığında; lider olarak görülen bireyin kendisini çeşitli yönlerden geliştirerek etkili lider olması (toksik lider olmaması) durumunda, takipçileri ile ilişkilerinde göstereceği olumlu ve etkili özellikler bağlamında, örgütsel etkililiğin de olumlu yönde etkileneceği durumu ifade edilebilir.

Okul yöneticisinin lider öğretmene ilişkin geliştirebilecekleri olumsuz tutumların bir benzeri ğretmen ve öğrencileri arasında da yaşanabilmektedir. *“Birçok ğretmen sınıf içerisinde kendini rahatsız eden, işleyişi bozan her türlü davranışı istenmeyen ğrenci davranışı olarak görmektedir. Bundan dolayı da öğrencilerin beklentilerini, ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarını göz ardı ederek sınıftaki istenmeyen davranışları önlemek için öğrencilerin kişilik gelişimlerini olumsuz etkileyebilecek tutumlar sergilemektedirler”* (şirin ve Cebeci, 2017: 16).

Lider ğretmenlerin karşılaştıkları problemleri zme hususunda özgün ve yaratıcı fikirler üretebilmesi ve uygulayabilmesi önemlidir.

“Yaratıcılık, yeni fikirler yaratma yeteneğidir” (Barker, 2002: 23).

“Yaratıcılık var olan değerlerden katma değer elde etmenin en etkin yoludur” (Bono, 1996: 72).

“Yaratıcılık (creativity), sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, zm arama tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denemeler geliştirme, bu denemeleri yeniden sınama daha sonra da başkalarına iletmektir” (Sungur, 1997: 13).

Özgenel ve etin, (2017: 116) 410 ğretmen üzerinde yaptıkları yaratıcı düşünme eğilimleri araştırmasında *“...yaratıcı düşünme beceri, eğilim, tutum ve diğer ilişkili özelliklerle ilgili yapılan araştırma veya çalışmalar, fikirler veya farklı bakış açıları, yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmenin anlaşılmasına, geliştirilmesine ve kazandırılmasına yardımcı olmaktadır”* ifadesiyle öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerinin geliştirilmesi hususunu ifade etmektedir.

Mekanik rgt yapısı ve ast- st ilişkisinin aşırı kurallara bağlı olduğu yapı yaratıcılığı engeller. *“Baskıcı hiyerarşi ile donatılmış bürokratik yaklaşımlı bir örgüt yaratıcı bireylerin rgttten kaçmasına ya da yaratıcılıklarını iş dışında ifade etmelerine neden olacaktır”* (Sungur, 1997: 277). Öğretmen liderliğinin ortaya çıkması için yeni fikirleri öneren liderin bireysel ve örgütsel engelleri aşması gerekir.

Sungur, (1997: 275) yaratıcılığı engelleyen bireysel faktörleri; kendine güvensizlik duygusu, hata yapma ve eleştirilme korkusu, mükemmeli isteme ve uyumculuk, engellerden korkma, bir konu üzerinde yoğunlaşma ve sabırla çalışma güçlüğü, bilişsel çelişiklere direnç, kimlik duygusundan doğan savunma mekanizmaları olarak tanımlamıştır.

Lider öğretmenin kişisel ve örgütsel bilinç düzeyinde karşılaşacağı engelleri aşmadan etkili bir lider olamayacağı düşünülmektedir. Bununla beraber eğitim kurumları içinde ortaya çıkan örgütsel engeller “*Geriye dönük (Retrospective- Bureaucratique) tutumlar ve önceden ve sürekli öz eleştiri*” yaklaşımları neticesi ortaya çıkmaktadır (Sungur, 1997: 276).

Birçok araştırmacı, öğretmen liderliğini geliştirme çabalarının “dönüşümsel potansiyel” olarak okula, öğretmene ve öğrencilere büyük faydalar sağladığını belirtmektedirler. “*Bir örgütün kapasitesini geliştirmek ve örgütü değiştirmek amacıyla öğretmen işbirliğinin olumlu etkilerini alanyazın doğrulamaktadır. Öğretmen liderliğinin güven sağladığının ve meslektaşlarla işbirliğini geliştirdiğinin kanıtlarından bazıları; okul kültürünü pozitif olarak etkilemesi ve eğitimsel ve örgütsel gelişime katkıda bulunmasıdır*” (Can, 2014: 94).

Öğretmen liderliğinin etkileri yine öğretmen liderler üzerinde doğrulanmaktadır. Öğretmen liderliği gelişimi ile sınıf uygulamalarındaki gelişim ve eğitimsel etkinlikler arasında pozitif ilişkiler kanıtlanmaktadır (Can, 2014: 94).

Öğretmen liderliği kavramı Öğretim liderliği ve Eğitimsel Liderlik çalışmalarının özünü teşkil etmektedir. Bu sebeple araştırmada eğitim kurumlarında etkili liderlik uygulamalarının geliştirilmesi için örneklem olarak öğretmenler seçilmiş ve sahip oldukları liderlik uygulamaları özellikleri ve kişilik tiplerinin geliştirilmesi amacıyla ALEP uygulanmıştır.

Alanyazında bulunan tüm modern liderlik teorileri araştırma sürecinde ayrıntılı olarak incelenmiş olup, araştırmanın doğasına en uygun olduğu düşünülen iki önemli yaklaşım beraberce kullanılmıştır. Bunlar, Liderlik davranış ve uygulamalarını temel alan **Kouzes ve Posner’in Dönüşümsel Liderlik** yaklaşımı ile Freud tarafından ilk olarak tanımlanmış, Jung ve çeşitli araştırmacıların çalışmalarıyla günümüzde en son halini almış olan ve liderlik dinamiğini liderin ve takipçilerinin bilinç düzeyleri, kişilik yapılarıyla ele alan **Psikodinamik Liderlik** yaklaşımıdır. Bu yaklaşımların beraberce

kullanılması ile araştırmada indirgemeci bir yaklaşımdan kaynaklanabilecek sorunları aşmak için bütüncül bir yaklaşım ile çalışma tasarlanmıştır.

2.4 Kouzes ve Posner'in Dönüşümsel Liderlik Yaklaşımı

Kouzes ve Posner (1987, 2002) liderlikle davranışları ile ilgili 1,300'den fazla orta ve üst düzey yöneticiyle görüşme yaparak modellerini geliştirmişlerdir. Araştırmaya katılanlardan özel sektör ve kamu kuruluşlarında yöneticilik ve liderlik yaptıkları alanlarda edindikleri "kişisel en iyi liderlik deneyimleri" süreçlerini tanımlamalarını istemişlerdir. Bu açıklamaların içerik analizi temel alınarak, Kouzes ve Posner tarafından "Örnek liderlik" modeli oluşturulmuştur.

Kouzes ve Posner'in liderlik modeli, liderlerin olağanüstü Şeyleri başarabilmelerini sağlayan beş temel uygulamadan oluşmaktadır; 1. Model Olarak Yol Göstermek, 2. İlham Vererek Ortak Vizyon Oluşturmak, 3. Süreci Sorgulamak, 4. Destekleyerek Harekete Geçirmek 5. Kalbi Cesaretlendirmek (Northouse, 2016:174).

Kouzes ve Posner (2002: 13), örnek liderlikte belirtilen beş uygulamanın herkese açık olduğunu ve sadece "özel" yetenekleri olanlara ait olmadığını vurgulamaktadır. Bu model sadece kişilikle ilgili değil, aynı zamanda ve baskın olarak kişilerin davranış uygulamaları ile ilgilidir.

Liderlik gelişimi programlarında Kouzes ve Posner modelinin popülerliği göz önüne alındığında, Kouzes ve Posner'in (1988) Liderlik Uygulamaları Envanterinin (LPI) oldukça yaygın olarak kullanılan bir envanter olduğu görülmektedir (Bass ve Riggio, 2006: 31).

Kouzes ve Posner modellerinde, önceden betimleme niteliğine sahip davranışları vurgulayarak etkin lider olmak için insanların ne yapmaları gerektiğini önermektedir. Tasarlanan beş uygulama ve içerdıği taahhütler ile liderler için benzersiz bir reçete seti sağlamaktadır (Northouse, 2016: 175).

Modelde açıklanan davranışları ölçmek için Kouzes ve Posner, Liderlik Uygulamaları Envanteri'ni (LPI) geliştirmiştir. LPI, bireysel liderlik yeterliliklerini değerlendiren 30 sorudan oluşan bir liderlik değerlendirme aracıdır. Liderlik eğitiminde ve gelişiminde yaygın olarak kullanılmaktadır (Northouse, 2016: 175).

Kouzes ve Posner, örgütsel liderliğin beş uygulaması kapsamında her birinin stratejik uygulama aşamasında iki alt başlık – taahhüt - belirlemiştir. (Northouse, 2016: 175).

- Model Olarak Yol Göstermek için, örneklerin ayarlanması ve kazanımları planlanmak,
- İlham Vererek Ortak Vizyon Oluşturmak için, geleceği hayal etmek ve takipçilerin desteğini sağlamak,
- Süreci Sorgulamak için, Fırsatlar araştırmak ve Deneme - Risk almak,
- Destekleyerek Harekete Geçirmek için, İşbirliğini teşvik etmek ve Takipçileri güçlendirmek,
- Kalbi Cesaretlendirmek için, Katkıları tanımak ve Başarıları kutlamaktır (Goethals, Sorenson, ve Burns, 2004: 674).

Kouzes ve Posner, liderlerin deneyimleri üzerine araştırma yaparken, liderlerin başkalarını organizasyon faaliyetinin neredeyse her alanında olağandışı şeyler yapmak için harekete geçirdiklerini tespit ettiklerini ifade etmişlerdir (Kouzes ve Posner, 2003: 3).

Kouzes ve Posner'e göre örnek liderlik öncelikle model olan liderin takipçilerine yol göstermesi, değişim sürecinde liderin aktif rol almasını ifade etmektedir. İkinci olarak, ortak bir vizyon oluşturma aşamasında liderin, kurumun amaçları doğrultusunda hedeflediği ulaşılabilir bir amaçlar çerçevesinde takipçileri bir araya getirmek suretiyle harekete geçirmesidir. Üçüncü aşama süreci sorgulamayı, bununla beraber geçmişte yaşanmış olan olayları sorgulamayı ve yaratıcı çözüm yolları geliştirmeyi kapsamaktadır. Dördüncü adım, takipçileri gelişimleri konusunda cesaretlendirmek, katılımcıları şahsi çabaları ile istediklerine ulaşmayı ve bir gelecek süreçte olumlu bir farklılık yapabileceklerine inandırarak güçlendirmeyi hedeflemektedir. Beşinci madde de ise, Takipçilerin başarıları kutlayarak izleyenlerini cesaretlendirmek ve kişilere yaptıkları her iyi işten sonra teşekkür etmek gibi onların katkılarının önemli olduğunu hissettirmeyi kapsam olarak belirlemiştir (Kouzes ve Posner, 2003: 4-9).

2.4.1 Model Olarak Yol Göstermek (MW)

Model Olarak Yol Göstermek için, liderlerin kendi değerleri ve felsefeleri hakkında net olmaları gerekmektedir. Liderlerin kendi iç seslerini bulmaları ve takipçilerine çıkarımlarını anlatmaları gerekmektedir. Örnek liderler başkalarına kendi davranışları ile kişisel bir örnek oluşturmaktadır. Liderler sözlerini ve taahhütlerini, takipçileri ile paylaştıkları ortak değerler bağlamında teyit etmeli ve takip etmelidirler (Northouse, 2016: 174).

Kouzes ve Posner'e (2003: 31) göre bir lider olmak için, gerçekleştirilecek her eylemde liderin sahip olduğu inancı ve bu bağlamda tasarladığı yolu takipçilerine göstermesi yani yolu modellemesi gerekmektedir. Lider bunu gerçekleştirdiğinde, referans aldığı değerlerini açıklığa kavuşturarak iç sesini keşfedecek ve kendisini benzersiz bir şekilde ifade ederek liderlik uygulamalarının sonsuz yolculuğuna ilk adımı atarak güvenilir bir lider haline gelecektir. Lider, kişisel değerlerini açıklarken net olmalı ve liderlik uygulamalarında takipçiler ile ortak mutabakat ile değerlerin oluşturulması, onaylanması ve yenilenmesi aşamalarını gerçekleştirmelidir.

Liderin örnek ile yol gösterirken yaptıklarını söylemesi ve söylediklerini yapması hayati öneme sahiptir çünkü liderin inanılabilirliğinin ilk testi konuşmasında ortaya çıkar. Liderler, yaptıkları ve sözlerinin tutarlılığıyla ölçülür. Liderler, kendi örneklerini kullanarak, takipçilerine vadettikleri değerleri ve istekleri gerçekleştirmek için derin bir şekilde kararlı olduklarını göstermek durumundadırlar. Liderler vizyonları ve değerleri somutlaştırır ve kişisel olarak kararlı ve süreçte yetkili olduklarını kanıtlarlar (Kouzes ve Posner, 1987).

Liderlik stratejisinin özü basittir: bu model olmakta gizlidir. Liderler kendi kişisel ustalığına bağlanır. Kişisel ustalık net olduğunda eylemin sözden daha etkili olduğu görülmektedir. Takipçilerin kişisel ustalık çabalarını ciddiyle cesaretlendirmek lider için şarttır (Senge, 2004: 191).

2.4.1.1 Değerleri Açıklamak / Netleştirmek

İnsanların en çok hayran oldukları tarihi liderler incelendiğinde liderlerin güçlü inançları, ilkeleri, net bir değer setine sahip olduklarını ve kararlı olduklarını görmekteyiz. Liderler kendi öz bilgilerine sahip, kendine güvenen ve güven veren tutkulu kişiliklerdir (Kouzes ve Posner, 2003: 18).

Leaming'e (2002: 438) göre lider takip edilmezse lider olamaz ve liderlik yapmak isteyen kim olduğundan tam olarak emin değilse liderlik yapamaz...

İnsanlar, liderlerinin değerler ile ilgili konularda konuşmalarını beklemektedir. Ancak lider kendisi için hangi değerlerin önemli olduğunu bilmiyorsa konuşamaz, konuşsa da inandırıcı olamaz. Lider kişisel güvenilirliği kazanmak ve sürdürmek için, derin düşüncelerini açıkça ifade edebilmelidir. Liderin etkileyici konuşabilmesi için kendi gerçek sesini bulması zorunludur (Kouzes ve Posner, 2007).

2.4.1.2 İç Düşünsel Bölgeyi Keşfetmek

Takipçiler liderin mesajını ve o mesajın uygulamalarını takip etmektedirler. Bir lider olmak için iç düşünsel bölgenin fark edilmesi gerekmektedir. Lider başkasını kopyalamaz, başka biri tarafından yazılmış bir senaryoyu okumak zorunda değildir ve başkasının tarzını kullanmak taklitçiliğinden uzak durur. Bunun yerine lider, ifade etmek istediği sözleri ve ifade etmeyi seçtiği yolda özgür olmalıdır. Takipçiler bir söz işittiğinde bu sözün lidere ait bir söz olup olmadığını hemen fark edebilmelidirler (Kouzes ve Posner, 2003: 22).

2.4.1.3 Paylaşılan Değerleri Oluşturmak ve Onaylamak

Kişisel değerler hakkında netlik, liderin sesini bulmasının önemli bir parçasıdır. Öte yandan liderler, kişisel veya kendine özgü bazı değerleri dayatmazlar. Bir örnek belirleme sürecinde liderler, takipçilerini "inandığım" değerler söyleminden "inandığımız" değerler mutabakatına doğru yönlendirmeye çalışmalıdır (Kouzes ve Posner, 2007).

Önemli olan, liderin açıkça ifade ettiği prensipler ile söylediklerinin ve yaptıklarının takipçilerin istekleri bağlamında tutarlı olmasıdır. Hiçbir kimse grubun kolektif irade ve bilincinin temsilcisi olmayan değerleri konuşarak insanları harekete geçirememektedir. Bunun farkında olan lider tam anlamıyla, takipçilerinin ne beklendiğini anlayan bir yaklaşımla tüm bileşenleri içeren bir örnek oluşturarak önerdiği yolu net olarak modellemelidir. Bu sayede takipçileri ile ortak bir sebep ve prensip üzerinde fikir birliği kazanmış olması, grupça paylaşılan değerler topluluğunu oluşturma ve onaylama konusunda liderin önermesine meşruiyet kazandırır. (Kouzes ve Posner, 2003: 23–24).

2.4.1.4 Paylaşılan Değerleri Yenilemek

Liderin karşılaşacağı "Temel ilkelerimiz nelerdir?" ve "Neye inanıyoruz?" gibi soruların basit cevapları yoktur. Yaygın olarak tanımlanmış değerlerle ilgili bile, değerlerin anlamı üzerinde kurum içinde çok az sayıda anlaşma sağlanmış olabilir. Liderler, değer unsurları konusundaki görüşmelerde takipçileriyle etkileşime girmelidirler. Bu diyalog yoluyla ortak bir değer anlayışı sağlanır ve aranan tanımlamalar bu süreçten ortaya çıkar (Kouzes ve Posner, 1987).

Paylaşılan değerler, dinleme, takdir etme, fikir birliği oluşturma ve çatışma çözme uygulamasından ortaya çıkar. Lider ve takipçilerin paylaşılan değerleri anlaması ve tanımlaması için sürece dâhil olmaları gerekir. Değerler üzerinde mutabakata varılmış birleşik tek bir tanım, ancak keşif ve diyalogdan kaynaklanır: Birlik zorlayarak değil, farklı fikirlerin tek bir potada toplanıp - demirin ateşte dövülüp su verilmesiyle çeliğe dönüşmesi gibi - bir süreçte tamamlanır. Liderler, bireylerin değerlerinin ne anlama geldiğini ve kişisel inançlarının ve davranışlarının kurum için ne anlama geldiğini ve nasıl etkilediğini tartışmalıdırlar. Liderler, yeni takipçilerin gelmesiyle mevcut değer ve beklentileri tartışmaya hazır olmalıdırlar. Kişi ve organizasyon arasındaki uyumu erken keşfetmek lider için çok önemlidir (Kouzes ve Posner, 2003: 25).

2.4.1.5 Örnekle Liderlik Yapmak

Liderler yaptıkları aldıkları kararda ve öngördükleri geleceğe yönelik atılan her adımda örgütün paylaşılan anlamını vurgularlar. Liderlerin, zamanlarını nasıl harcadıkları, kritik olaylara nasıl tepki verdikleri, anlattıkları hikâyeler, seçtikleri anlatım, dili kullanma tarzı ve sordukları sorular, takipçilerine yönelik örnekler oluştururken kullandıkları repertuarı işaret etmektedir (Kouzes ve Posner, 2007).

2.4.1.6 Zaman Ayırmak ve Dikkat Etmek

Lider, zamanını hangi konu için nerede ve nasıl harcadığına bakmalıdır. Aslında bu, konunun lider için değerini ve önemini yansıtır ve takipçileri tarafından da bu şekilde algılanır. Değer verilen konular, üzerinde zaman ve emek harcananlardır. Liderler, takvimlerinde neye, nasıl ve ne kadar zaman ayıracaklarını belirlerken bilinçli olarak sahip oldukları öncelikleri ve anahtar değerleri gözetirler. Bu açıdan örnekle liderlik yapmak için yapılan işe içten gelen bir istekle erken gelmek, gerekiyorsa geç çıkmak, sorun çıktığında düzeltmek için orada olmak ve mutlaka konuya ilgi göstermek gerekmektedir. (Kouzes ve Posner, 2003: 26).

2.4.1.7 Kritik Olaylardan Ders Çıkarmak

Liderler, üzerinde zaman harcamayı seçtiği konular hakkında ciddi düşünüyor demektir. En disiplinli liderler bile beklenmedik olaylar ile ansızın karşılaşabilir ve engelleyemeyebilirler. Yaşanan kritik olaylar özellikle stres ve meydan okuma zamanlarında ortaya çıkmaktadır. Bu süreçte yaşanan anlar incelendiğinde lider ve takipçiler, karşılaşılan konulara nasıl uygun şekilde davranmaları gerektiğine dair pek çok ders çıkarmaktadırlar (Kouzes ve Posner, 1987, 2007).

2.4.1.8 Erdem Öğreten Hikâyeler Anlatmak

Liderin mesajı önemlidir ve mesajın sunuluş şekliyse kritiktir. Mesajın iletiildiği süreçte aynı derecede önemlidir. Birçok kişi aynı temel mesajı verebilir ancak karşıdaki kitlelerden tamamen farklı tepkiler alabilir. Liderin mesajının yerine ulaşması, takipçilerce söylenenlerin hatırlanması, onaylanması ve takip edilmesine bağlıdır. Liderlik davranışlarının, kültürel normlar ve kişisel değerler tarafından etkilenmesi / şekillendirilmesi özellikle anlatılan erdem öğreten hikâyeler aracılığıyla gerçekleşir. Liderler, hikâyeler ile öğretir, harekete geçirir ve motive eder. İçte hissedilen manalar ile ortak öğrenme ve yaşanmışlık deneyimi gerçekleşmiş olur (Kouzes ve Posner, 2003: 28).

Bir lider mesajını semboller aracılığıyla verdiğinde; etkisi mesajın salt gerçek anlamı ile verilmesinden daha büyük olur. (Conger, 1991).

2.4.1.9 Kelimeleri ve Soruları Bilinçli Seçmek

Liderler kelimelerin gücünü anlar ve dil kullanımına özen gösterirler. Liderin kavramsal metaforlar olarak kullanmayı seçtiği sözler incelendiğinde, liderin tutum ve davranışları ile sistematik düşünce yapısı ortaya çıkmaktadır (Kouzes ve Posner, 2007).

2.4.1.10 Yetkinlik Geliştirmek

Kelimeler tek başına bir lideri inandırıcı yapamazlar. Açık ve özgün bir mesaja sahip olmak, gerekli bir ilk adım olmakla birlikte, mesajı sürekli olarak sunma ve üzerinde hareket etme kabiliyeti, yüksek seviyede bir beceri gerektirir. Doğru şeyleri yapmadan önce, bunların nasıl yapılacağını bilmek gerekir... Yetkiyi ele almak için gerçekçi olmak gerekir. Lider olarak değerler, bireyi yönlendiren inançlar ve bunlar üzerindeki etki ile belirlenir. Gerçekçi olmak, var olan yetenekleri dürüst ve sürekli olarak

değerlendirmeyi ve yenilerini öğrenmeye istekli olmayı sağlar. Unutmamalıdır ki, yetenekler kullanılmazlarsa zamanla körelirler (Kouzes ve Posner, 2003: 29).

2.4.2 İlham Vererek Ortak Vizyon Oluşturmak (IS)

Etkili liderler, insanların davranışlarını yönlendirecek etkileyici vizyonlar oluşturmalıdır. Vizyon öngörüsünde gelecekte ortaya çıkacak olumlu değişiklik ve sonuçları görselleştirip, takipçilerine bu resmin iletmesi gerekmektedir. Liderler vizyon ortaya koyarken aynı zamanda takipçilerinin hayallerini de dinleyip, bu hayallerinin nasıl gerçekleşebileceğini göstermelidirler. İlham verici vizyon ile liderler takipçilerini yönlendirerek, mevcut statükoyu aşmak ve sürecin daha yararlı hale getirilmesi için değişime davet etmektedirler (Northouse, 2016:174).

Senge (2004) Paylaşılan vizyon uygulamasını "geleceğe yönelik paylaşılan resimleri" ortaya çıkarma becerisi olarak tanımlar. Bu vizyonlar gerçek bağlanmayı ve görev almayı teşvik eden yapıdadır. Uygulanabilir ve kabul edilmiş vizyon ile takipçiler sadece kendilerine söylendiği için değil, içten gelen şahsi istekleri doğrultusunda kendilerini aşar ve öğrenmeyi öğrenirler. *"Bu disipline hâkim olan liderler, ne kadar yürekte duyulursa duyulsun, bir vizyonu dikte etmeye çalışmanın faydalı olmayacağını, katılımcıların da bu vizyona sahiplenmeleri gerektiğini öğrenirler"* (Senge, 2004:18).

Vizyon insan enerjisine odaklanmak demektir. Liderler ileriye bakarak takipçilerine gelecekte neler olabileceğini açıkça göstermeli ve paydaşları buna odaklamalıdır. Lider, ortak vizyon oluşturulması ve hayata katılması için bireylere ne yapmaları gerektiğini göstermektedir. Lider vizyon ile gelecek üzerinde odaklanarak, yaşanacak yılların istenilen doğrultuda geçirilmesi için süreci kontrol edebilir. Liderler bugünün sorunlarına çözümler getirmekle yarının olanaklarını görmek için ileriye bakmaktadır (Kouzes ve Posner, 2003: 47).

Liderler hayatlarını vizyonları içinde yaşarlar. Takipçilerine umut ve hayallerini aktararak onların da paylaşması için uğraşırlar. Liderler, takipçilerini motive eden etkenleri bilirler. Onlara kendi değer ve ilgi alanlarının uzun vadeli ortak gelecek vizyonu içinde nasıl yer aldığını gösterirler. Bunu yaparken vizyon hakkındaki heyecanlarını takipçileri ile paylaşırlar (Kouzes ve Posner, 2003: 48).

2.4.2.1 Vizyon Sahibi Olmak

Liderin anlam ve amaç duygusu içinden gelen bir ses olarak tanımlanabilir. Bu yüzden, değerler hakkında söylediğimiz gibi, başkalarını paylaşılan bir vizyona dâhil etmeyi beklemeden önce liderlerin öncelikle kendi gelecek vizyonlarını açıklığa kavuşturması gerekmektedir. Liderin, takipçileri için bir anlamlılık iklimi oluşturmadan önce kişisel olarak kendisinde bulduğu bir şeylere inanması gerekmektedir. Liderin, takipçilerine ilham vermeden önce kendisine ilham vermesi gerekir (Kouzes ve Posner, 2007).

Sadece lider için anlamlı olanlar değil, takipçilerin de anlamlı bulunduğu vizyonlar hayata geçirilebilir. Liderler, insanların istediği şeyleri zorunda olarak değil isteyerek yapacakları koşulları teşvik etmelidirler. Liderliğin en önemli uygulamalardan biri, heyecan verici bir vizyon sunarak, anlam ve amaç bütünlüğü içinde vizyona hayat vermeye çalışmaktır. Liderler, kurumsal görüş ve kişisel değerlerin kesiştiği ortamlarda faaliyet gösterirler (Kouzes ve Posner, 1987).

2.4.2.2 Temanın Keşfedilmesi

İnsanlar liderlik misyonunu ilk olarak yüklendiklerinde genellikle gelecek hakkında net bir vizyona sahip değildirlere. Vizyonu bulmak, iç sesi bulmak gibidir ve bu kendi kendini yeniden keşfetme ve kendini inşa sürecidir. Vizyonu bulmak mantıktan ziyade sezgisel ve duygusal bir algılama sürecidir. Liderler, kendilerinden daha büyük bir anlam arayışı içindedirler ve statükoyu daha iyi hale getirerek anlamlı bir fark oluşturmaya önem verirler (Kouzes ve Posner, 2003: 35-36).

2.4.2.3 Geçmişin Keşfedilmesi

Lider, geleceği hayal etme konusunda, geçmiş tecrübelerinin önemini anlamalıdır. Geçmiş tecrübelerin ayrıntılı ve zengin olması, öngörülen gelecek tecrübeleri de doğrusal olarak etkileyecektir. Bu nedenle liderler, uzak gelecekteki olasılıkları öngörebilmek için önce geçmişlerine bakmalıdırlar. Lider bunu deneyimlediğinde, aradığı öz temasının aslında tam merkezde olarak geçmiş süreci içinde açıkça görüldüğünü keşfedebilecektir. Lider geçmişine baktığında özlem duyduğu isteklerinin ne kadar uzun bir süre içinde gerçekleştiğini fark edecektir. Gelecek sadece geçmiş içinde tanımlanmış değildir, aksine liderin yararlanması gereken geçmiş zengin deneyimlerinin, geleceğe olan etkisine dikkat çekilmeye çalışılmaktadır. Liderin ufkunun genişliği deneyimlerinin zenginliği ile tanımlanabilir (Kouzes ve Posner, 2003: 38–39).

2.4.2.4 Hayatın İçine Dalmak

İnsanlar, bilmedikleri bir problemle karşılaştığında, bilinçli ya da bilinçsizce, deneyimlerini karşılaşılan problemi çözmeye yardımcı olmak için kullanmaktadırlar. Bu süreçte lider önemli bilgileri seçer, alakalı karşılaştırmalar yapar ve deneyimini şimdiki mevcut durumla bütünleştirebilir. Tecrübeli liderler için, bunların hepsi birkaç saniye içinde gerçekleşebilir (Kouzes ve Posner, 2003: 39).

Liderler, geleceği öngördükleri vizyonlarında, yolda nelerle karşılaşılabilecekleri hakkında sezgisel bir his geliştirirler (Klein, 1998; Breen, 2000).

Geleceği öngörmek, bir şeyler yapmaya değer bir duygu veya ilhamla başlayan bir süreçtir. Geleceğe ilişkin görüşler ilk başta bulanık olabilir, ancak en azından anlamlı bir temaya odaklanılarak yola çıkılması önemlidir. Lider vizyonunun netleşmesi için içgüdüleri üzerinden hareket ederek, gelecekteki durumun bugünkü mevcut durumdan daha iyi olabileceğine inanmaktadır. Lider harekete geçip hayatın içine daldığında vizyonun daha da netleştiğini ve daha fazla ayrıntıyı tanımlayabildiğini fark edecektir. Bu tekrar eden ve vizyonu netleştiren bir süreçtir (Kouzes ve Posner, 2007).

2.4.2.5 İdealde Anlam Bulma

Vizyonlar; umutlar, istekler ve temalarla ilgilidir. Vizyonlar heyecan verici imkânları, müdahale eden programlarını veya devrimci sosyal değişimi hayal etmek için liderleri zorlamaktadır. İdeale odaklanarak üstlenilen şeye göre bir anlam ve amaç duygusu kazanılır. Ruhun macera yönünü vizyonları beslemek olarak ifade edilebilir. Liderlerin vizyonları, dünyada bir etki oluşturmak, değişiklik sağlamak üzere şekillenmiştir. Liderler ideallerine odaklanarak memnun olmadıkları mevcut statünün olumlu olarak değişebileceği bir ortam için çalışırlar (Kouzes ve Posner, 2003: 40–41).

2.4.2.6 Bütün İçinde Özgün Olmak

Vizyonlar, bireyleri tekil ve özgün kılan şeyleri birbirine bağlar ve lideri de diğerlerinden farklı kılar. Teklik, aynı zamanda, büyük kuruluşlardaki küçük birimlerin kendi vizyonlarını kazanmalarını desteklerken, yine de kolektif vizyon tarafından kapsanmasını sağlar. Örneğin bir üniversitedeki her birim genel organizasyon vizyonu ile uyumludur, ancak her birim kendine has ayırıcı amacını daha büyük bir bütün içinde de ifade edebilmektedir. Bütün içindeki birimler en belirgin özelliklerini bularak kendilerini bütün içinde tikel olarak ayırt edebilir. Tüm birimler

büyük organizasyonun ortak geleceği için çalıştığı için geleceğinin ideal ve eşsiz tikel imajından dolayı gurur duyabilir (Kouzes ve Posner, 1987).

2.4.2.7 Geleceğin Görüntülerini Oluşturmak

Liderler sıklıkla öngörüler, odaklanma, tahminler, gelecek senaryoları, bakış açısı ve perspektif açısından gelecekte olmasını öngördükleri konular hakkında konuşurlar. Tüm bu referanslar görselliği ifade etmektedir. Lider geleceğe yöneldiğinde zihninde bir resim çizerek yoluna başlar. Resimler, yarının dünyasındaki galibiyetlerdir. Liderler vizyona canlılık katarlar ve istenen amacı diğerlerinin görebileceği, duyabileceği, tadabildiği, dokunduğu, hissedebileceği şekilde tezahür ettirmek için çalışırlar. Liderler, paylaşılan bir vizyona hayat vermek için dilin gücünden tam olarak yararlanırlar. Başarılı liderler metaforlar ve diğer konuşma şekillerini kullanır; soyut fikirlere canlılık ve somutluk kazandırmak için mecazi ifadelerden bilinçli bir şekilde faydalanırlar. Liderler resimleri kelimeler ile çizer, örnekler verir, hikâyeler anlatır ve fıkralarla ilintilendirir (Kouzes ve Posner, 2003: 42–43).

2.4.2.8 Paylaşılan Bir Kader Hissi Geliştirmek

Liderlik, liderin yalnız rüyasını dayatması değildir; mesele paylaşılan bir kader duygusu geliştirmektir. Kendi çıkar ve isteklerinin vizyonla nasıl uyduğunu görebilmeleri ve böylece bireysel enerjilerini gerçekleştirebilmeleri için harekete geçirebilmeleri için takipçilerini desteklemekle ilgilidir. Liderin vizyonu, takipçilerin özelemlerini kapsamalıdır (Kouzes ve Posner, 2007).

2.4.2.9 Derin Ve Etkili Dinleyiş

Liderler, başkalarındaki amacı hissetmek için takipçilerini derinlemesine dinlemelidirler. Paydaşları bilerek, onları dinleyerek ve tavsiyelerini özenle seçerek liderler takipçilerinin duygularına ses verebilmektedir. Liderler güvence vererek takipçilerine onların ne istediğini duyduğunu ve ortak ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde kurumun ve bireylerin çıkarlarına nasıl hizmet edeceklerini tanımladığı bir yolu ortaya koymalıdır. Bir anlamda liderler takipçilerine bir ayna tutup, onların istediği çözüm önerilerini takipçilerine yansıtmaktadırlar. Takipçiler bu yansımayı gördükleri zaman bunu anlarlar ve kendi içlerinde de bu çözümün anlam bulmasını sağlayabilirler. Liderliği karşılıklı bir ilişki olarak anlamak, dinlemeyi doğru bir perspektife sokmaktadır. Liderler, tüm fikirlere sahip olmalarının veya tüm cevapları bilmelerinin gerekli olmadığını ve bunu tek başlarına yapamayacaklarını

bilmektedirler. En etkili liderlerin çoğunlukla en iyi takipçi olarak rol göstermesi rastlantısal değildir (Kouzes ve Posner, 2003: 43–44).

2.4.2.10 Ortak Amacı Keşfetmek

İnsanların zorlayıcı bir ortam veya işyerinde bulunmalarının ve niye ayrılmadıklarının sebebi sorulduğunda bunun en önemli nedeni olarak, yaptıkları işi kendileri için anlamlı ve gelecek vizyon amaçlarına uygun buldukları şeklinde ifade etmektedirler (Kaye ve Jordon-Evans, 1999).

Eğitim kurumlarındaki çalışanlar genelde öğrenme ve kişisel – mesleki gelişime yönelik paylaşılan bir taahhülle görevlerine başladıkları için, diğer birçok organizasyon türünden daha fazla avantaja sahiptirler (Berlew, 1974, Diamond, 2002).

Çalışanlar hangi sektörde ya da konumda olursa olsun, kendilerine kişisel memnuniyet getiren, ilginç ve anlamlı gelen işi, yüksek gelir getiren iş beklentisinin çok üstünde sıralamışlardır. Vizyon ve değerlere sahip bir lider ile çalışmak, maddi imkânlardan daha motive edicidir.

İnsanın içinde derinden gelen bir fark yaratma özlemi vardır. İnsanlar varoluşlarının bir amacı olduğunu ve bu dünyada etkili bir şeyler yaptıklarını bilmek isterler. Çalışılan işlerde kadın ve erkekler aradıkları bu amaca ulaşabilmektir. İş ortamları, insanların anlam ve kimlik arayışı içinde olan bir yer haline gelmiştir (Palmer, 1999).

Eğitim sektöründe liderler, insanların özgeçmiş deneyimlerinin değerini, eğitim çalışmalarının anlam ve önemini takipçilerine iletmek suretiyle ortaya çıkarırlar. Böylece takipçiler, kendilerini keşfetmede ve gerçekleştirmede, ortak amaç içindeki kendi önemli rollerini anlamış olurlar. Liderler, bir örgüte ilişkin paylaşılan bir vizyonu açık bir şekilde ifade ettiklerinde, takipçilerinin öz saygılarını artırmakla, insan ruhunu yükseltmeye çalışırlar (Kouzes ve Posner, 2003: 46).

2.4.2.11 Pozitif İletişim Pratiği Yapmak

Liderler, olumlu yaklaşımları ve coşkulu tavırları sayesinde takipçileriyle beraber basamakları aşarlar. Bu, canlandırıcı bir yolculuk olarak ifade edilebilir. Kibirleriyle yaklaşan değil, tutku ve olumlu yaklaşımla davranan insanlar takip edilir. Bu sebeple liderler enerjik, aktif ve hayat doludurlar. Liderin yaklaşım sırrı, liderin her zaman olumlu olması ve asla “asla” dememesinde ve takipçilerin görevlerini başarıyla

tamamlamaları için kendi içlerinde sahip oldukları gücün açığa çıkması için yönlendirmesinde gizlidir (Kouzes ve Posner, 2003: 46).

2.4.2.12 Etkileyici Olmak

Belirli liderlerin neden manyetik bir etkiye sahip olduklarını açıklarken, insanlar genellikle onları karizmatik olarak tanımlarlar. Fakat karizma öyle aşırı ve yanlış bir terim haline gelmiştir ki liderleri salt tanımlayıcı olarak kullanılması neredeyse yararsızdır. Karizma, güçlü, çekici ve ilham verici kişilik için aşırı işlenmiş bir klişe haline gelmektedir (Bass, 1985:35).

Sosyal bilimciler, gözle görülür davranış açısından karizma kavramını araştırmışlardır. Araştırma sonuçları karizmatik olduğu düşünülen insanların diğerlerinden daha hareketli olduğunu ortaya koymaktadır. Karizma sahibi insanlar daha çok gülümsemekte, daha hızlı konuşmakta, sözcükleri daha net bir şekilde telaffuz etmekte ve beden dillerini daha sık kullanmaktadırlar (Goleman, McKee ve Boyatzis, 2013; Conger, 2001).

Etkileyici olmanın dışadönük – fiziksel tiplerde görünmesinin aksine insanlar ideal gelecek vizyonlarını anlatırken umutları, hayalleri ve başarıları ilişkilendirirken neredeyse her zaman duygusal yönlerini kullanmaktadırlar. Liderler gelecek için derin arzular hakkında konuşurken ifadeleri doğal olarak gelmektedir. Bu anlatımları sandalyelerine yaslanmış şekilde de anlatabilirler ama gözleri ışıltılıdır, sesleri duygu doludur, yüzleri gülümserdir, heveslidirler ve açıkça ifade ettikleri söylemlerinde her zaman iyimser ve canlandırıcıdır. Kısacası liderler ilham vericidirler ve fark yaratan etkili liderler kalpten yola çıkmaktadırlar (Kouzes ve Posner, 2003: 47).

2.4.3 Süreci Sorgulamak (CP)

Sürece meydan okumak statükoyu değiştirmeye ve bilinmeyen yerlere adım atmaya istekli olmak demektir. Bu süreç yenilikçi olmayı, büyüme ve geliştirmeye istekli olmayı içermektedir. Örnek liderler öncüler gibidir, deneyimlemek ve yeni şeyler denemek istemektedirler. İşleri daha iyi hale getirmek için risk almak gerekmektedir. Örnek liderler risk aldığı anda, hatalarından ders çıkararak süreci istenen duruma ulaştırmak için birer birer adımlarını atmaktadırlar (Northouse, 2016:174).

Senge (2004: 219–220) en verimli öğrenmenin yöneticilerin savunma ile sorgulama becerilerini birleştirmeleriyle yani karşılıklı sorgulama ile ortaya çıktığını ifade

etmektedir. Bu yaklaşım, gerçek manada bir yararlanabilirlik atmosferi oluşturmaktadır.

Liderlik tutumu "fark yaratmayı istemek" ile karakterize edilen bir tutumdur. Sürece meydan okumak, sadece kendi isteği doğrultusunda sistemi değiştirmek değil, kurumun yarar ve amaçlarını gözetten tutarlı bir değişikliktir. Liderler statükoyu değişim ile daha iyi bir hale getirdiklerinde desteklenirler. Einstein'ın ifadesiyle, aynı şeyleri defalarca yapmak ve farklı sonuçlar beklemek ahmaklıktır (Kouzes ve Posner, 2003: 61).

Liderler dönüşümle ilgilidirler. Liderin değişim arayışı, becerileri ve yetenekleri test eden, kullanılmayan yetenekleri ortaya çıkaran bir serüvendir. Sürece meydan okumak, liderlik için eğitim zemini oluşturur. Liderler, açıkça, değişimin önünde olurlar ve arkadan yetişmeye çalışmazlar. Liderin dikkat odağı, rutin operasyonlardan ziyade denenmemiş yollar ve takipçileri üzerinde olmalıdır. Liderler, yeniliği sağlamak için sıradaki aşamayı sorgular ve hatalarından ders çıkarırlar (Kouzes ve Posner, 2007).

Liderlik görevi, yenilik ve yaratıcılığı engelleyen kendine özgü kısıtlamaları kaldırmayı ve örgütsel sözleşmelerin yeniden belirlenmesini içerir. Bununla birlikte yenilik her zaman risklidir ve liderler başarısızlığı yenilikçi hayatın gerekli bir gerçeği olarak görürler. Hata durumunda cezalandırma yerine, takipçilerini hatalarından ders çıkarmaya teşvik ederler. Liderler, kural koymak yerine, esnekliği teşvik ederler (Kouzes ve Posner, 2003: 62).

Eğitim sektöründe liderler, sürekli iyileştirme ve hayat boyu öğrenme görüşüyle hareket ederler. Liderler, takipçilerini teşvik ederek psikolojik zorluk derecesi yüksek potansiyel kargaşalarını ve yenilik stresini bir maceraya dönüştürebilirler. İlk adımı lider atar ve küçük kazanımları göstererek takipçileri için sahneyi hazırlar, bu sayede tüm paydaşlar sistemin dönüşümü için gerekli koşulları beraberce sağlarlar (Kouzes ve Posner, 2007).

2.4.3.1 İnsiyatifi Ele Almak

Liderlik insiyatifi ele almaktır ancak, örgütlerde yenilik ve gelişme sorumluluğunun herkesin işi olduğu fikri, tüm değişimi başlatması gerektiğini düşünen liderlere rahatlama imkânı sunar. Girişimci olmak ve insiyatifi ele almanın pozisyonla hiçbir ilgisi yoktur. Bu, tutum ve hareketle ilgilidir. İnovasyon ve mükemmellik, örgüt içinde

her seviyede görev alanların işlerini doğru gerçekleşmesi sonucunda ortaya çıkar. Liderin sorumluluğu, inovasyon ve sürekli iyileştirme için herkesin bir şeyleri gerçekleştirebileceğine inandığı ortamı oluşturmaktır (Kouzes ve Posner, 1987).

2.4.3.2 İnsiyatifli Takipçiler

Yenilikçi liderler insiyatifi ele alır ve takipçilerinden de görüşlerini bildirmelerini, iyileştirme önerilerinde bulunmalarını ve yapıcı eleştirileri hakkında açık sözlü olmalarını isteyerek insiyatifi teşvik ederler. Ancak, yüksek belirsizlik, yüksek risk ve yüksek meydan okumayı içeren durumlar söz konusu olduğunda, pek çok kişi durumun daha kötü bir hal almasını istemediğinden dolayı konuşmamayı tercih edebilmektedir (Kouzes ve Posner, 2003: 51).

İnsiyatifle konuşan ve statükoya meydan okuyan, öz yeterlilik sahibi liderler, karşılaştıkları durumlar hakkında ortaya koydukları yetenek ve becerileriyle bir şeyler yapabileceklerine ve bu sayede başkalarına yardım edebileceklerine inanırlar. Takipçilerine aşama aşama görev üstlenmeleri için insiyatifi teşvik ederler. Öz-yeterlilik oluşturmak ve insiyatifi teşvik etmek için eğitim önemlidir (Bandura, 1997; LePine ve Dyne, 1998).

Liderler, takipçilerine önceki performans düzeylerini aşmak için fırsatlar sunarlar. Çıtayı düzenli olarak yükseğe kaldırıp performansı artırır. Etkili ve başarılı liderler çıtayı insanların kendilerini başarılı olabileceğini hissettikleri düzeyde ayarlamının önemini bilmektedir. Çünkü çıtanın fazla yükseltilmesi durumunda insanlar başarısız olurlar ve sıklıkla başarısızlık tecrübesi yaşadıklarında denemeyi bırakabilirler (Kouzes ve Posner, 2003: 52).

2.4.3.3 Anlam ve Amaç ile Meydan Okumak

İnsanları zor zamanlarda oturmak yerine ayağa kaldıran, çabalamalarını sağlayan şey anlam ve amaç algılarıdır. Hayatın zorluklarına karşı koyma motivasyonu içten gelen anlam ve amaç bilincinde ortaya çıkar. İnsanlardan en iyisinin yapılması bekleniyorsa içsel olarak motive olmaları gerektiği yapılan çalışmalarda ifade edilmiştir (Deci ve Flaste, 1995).

İnsanlara “tarihsel liderlerden hangisi bugün hayatta olsa takip edersiniz?” diye sorulduğunda aday gösterilenlerin hepsi kargaşa, çatışma, yenilik ve değişim dönemlerinde görev yapmış, insanları ve kurumları güçlü direniş karşısında harekete

geçirmiş, insiyatif kullanmış ve zafer kazanmış bireyleri tanımlamışlardır. Liderlik ve meydan okuma, ayrılmaz bir biçimde birbirine bağlıdır; tıpkı liderlik ve ilkelerin ayrılmaz bir şekilde birbirine bağlı olduğu gibi. İnsanlar liderlerin inancından doğan anlamlı cesaretlerine hayranlık duymaktadırlar (Kouzes ve Posner, 2003: 52 – 53).

2.4.3.4 Yeni Fikirler İçin Dışarıya Bakmak

İnsanlar yeni zorluklarla karşı karşıya kaldıklarında belirsizlik halinin rahatsızlığını yaşarlar. Değişimin kendisi ve ona eşlik eden belirsizlik bireylerin alışılmış dengelerini bozar. Ancak unutulmamalıdır ki yaratıcılığın başlıca kaynakları bu dalgalanmalar, bozulmalar ve dengesizliklerdir (Wheatley, 1992).

Liderler, gelişmelerin ve yeniliklerin hem kurum içinden hem de dışından gelebileceğini bilirler. Örneğin, eğitime ilişkin sınıf düzenlemesi ve program değişiklikleri hakkındaki pek çok fikir mezunlardan gelmektedir. Teknoloji uygulamaları genellikle ilk kez özel sektör şirketlerinde uygulandıktan sonra eğitim camiasına girmektedir. Orta öğretim düzeyindeki öğrenim deneyimindeki değişiklikler, üniversite seviyesinde yapılan araştırma ve girişimlerin envanter ve kapsamını geliştirmektedir. Liderler aktif olarak etraflarında olup bitenleri dinleyip çevrelerindeki değişimleri inceledikçe gelebilecek yenilikleri öngörebilmek için pek çok ipucu bulacaklardır (Kouzes ve Posner, 2003: 54).

Yenilikçi olmak, rutin işler yapmaktan daha fazla dinleme ve iletişim gerektirir. Bir değişime yönlendirmek liderlerin daha fazla ilişki kurmalarını, daha fazla bilgi kaynağıyla bağlantı kurmalarını ve ofislerinden çıkmalarını gerektirir. Bu liderin, akademik ve mesleki pazardaki eğilimlerle, çeşitli alanlarda ve disiplinlerden gelen fikirlerin ve tavsiyelerle ve devam eden sosyal, politik, teknolojik, ekonomik ve sanatsal değişikliklerle bağlantı kurması anlamına gelmektedir (Kouzes ve Posner, 2007).

2.4.3.5 İlk Adımı Atmak ve Adım Adım İlerlemek

Liderler için sürece meydan okumaktan bahsederken karşılaşılan problemlerin büyüklüğünü de hesaba katmak gerekir. Ezici bir sorunla karşı karşıya bulunan liderler için bile ilk adımı atmak hayli zordur. Eğitimde değişikliği gerçekleştirmek bir dağa tırmanmak gibi zorlayıcıdır. Özellikle meslektaşların eski zihin setlerini ve alışkanlıklarını değiştirmeye başlamak ürkütücü görünmektedir. Yine de liderler

takipçilerinden sonra değil, “şimdi bu anda”, küçükte olsa bir adım atmalarını istemek zorundadır (Kouzes ve Posner, 2003: 55).

En etkili değişim süreçleri artımlı adımlardan oluşur. Lider, adım adım gitme fikriyle büyük problemleri küçük parçalara ayırarak takipçilerini her bir adımda başarıya daha çok yaklaştıracakları bu merdivendeki ilk basamağı aşmaya teşvik eder. Başarılı liderler, takipçilerine önerdiği bu yolculuğun ölçülebilir hedeflerini adım adım gösterirken, takipçilerin belirli kilometre taşlarına ulaşmalarıyla kurumsal değişiminin nasıl gerçekleştiğini anlamalarına yardımcı olur. Liderler hayalleri ile yürür ve adımlarıyla hayallerini gerçekleştirirler (Kouzes ve Posner, 1987, 2003).

2.4.3.6 Küçük Kazançlar İle Başarıya Kapı Açmak

Küçük kazançlar başarılı bir girişimde bulunmak isteyen insanları cezbeden tutarlı bir metottur. Küçük kazanımlar, insanların güvenini artırır ve başarılı hissetme arzularını güçlendirir. Kazanımlar küçük de olsa akabinde biraz daha büyük adımların atılabileceği veya daha büyük kazançların elde edilebileceği anlamına gelir. Bu nedenle küçük kazançlar istikrarlı bir yapının temel taşlarını oluşturur. Her kazanım aynı zamanda yeni adımlar için yapılacakları öğretirken, lider için uyarlamayı kolaylaştıran bilgiler sağlar. Lider açısından sağlanan küçük kazançlar takipçilere yönelik yapılacak sonraki tekliflere karşı direnci azaltır. Küçük bir galibiyet elde ederken, liderler başlangıç yeri belirler. Mevcut beceri ve kaynak seviyeleri içinde projenin yapılabilir hale getirilmesini sağlar. Bu yaklaşım, deneme maliyetini en aza indirir ve başarısız olma riskini azaltır. Pek çok dev proje başarısız olurken, lider ve takipçilerinin ortak taahhütleri ile uygulanan adım adım kazanma stratejisi başarılı olmaktadır (Kouzes ve Posner, 2007).

2.4.3.7 Hatalardan Öğrenmek

Başarısız olmak liderin alması gereken risklerden biri olmakla beraber, böyle bir durum gerçekleştiğinde liderin pozisyonunu kaybetmesi ve güvenilirliğini yitirme tehlikesini ihtiva etmektedir. Ancak etkili liderler başarısızlıklarından dersler alarak büyük başarıları gerçekleştirme potansiyeline sahiptirler. Tecrübelerin uygulanabilir pratiklere dönüştürülmesi önemlidir. Liderler, giriştikleri değişim ve yenilik süreçlerinde yanlışlar yapıldığında suçlayacak birilerini aramazlar. Bunun yerine, “bu tecrübeden neler öğrenilebilir?” diye sorarlar. Lider alışık olmadığı ve tecrübesi bulunmayan süreçlerde öğrenmenin ancak hatalar yapılarak gerçekleşeceğini bilir.

Lider her yeni girişim öncesi maliyet - fayda analizi ve potansiyel kayıp - kazanımları hesaplamalıdır. Bu sayede eğer başarısız olursa öğreneceği tecrübenin maliyet değerini de bilmiş olacaktır (Kouzes ve Posner, 2003).

2.4.3.8 Psikolojik Dayanışmayı Teşvik Etmek

Lider, ya öngördüğü yenilik ve değişimin gerçekleştirilmesini başarabilecek, ya da süreçte karşılaşılan belirsizlikler, risk ve hatalar sonucunda öğrendiği tecrübi bilgisi için bir ödeme yapacaktır. Lider başarısız olduğunda yenilginin stresini kabul etmeyi öğrenmeli ve takipçilerine de stresleriyle baş etme konusunda yardımcı olmalıdır. İnsanlar psikolojik olarak sağlam değillerse liderlik edemezler. İnsanları hasta yapan stres değil, hastalık kişilerin stresli olaylara nasıl tepki verdikleri ile alakalıdır. Liderler, psikolojik sağlıklarını geliştiren bir çalışma iklimi oluşturarak takipçilerinin stresle daha etkili bir şekilde baş etmesine yardımcı olabilirler. Örneğin, zorlayıcı ancak kişinin beceri düzeyi içinde bir görev seçerek, bireyde süreci kontrol hissi oluşturmaya yardımcı olurlar. Takipçilere uygulanan cezalardan çok daha fazla ödül sunmak taahhüdü desteklemektedir (Kouzes ve Posner, 1987).

Takipçiler, stresli olaylardan kaçınan ve kararlı bir şekilde harekete geçmeyen liderleri takip etmezler. İnsanlar kendilerini sıkıntıya sokan bir sebeple uzun süre yaşamak istemezler. Lider, takipçileri için stresin üstesinden gelebileceklerine inandıkları bir çalışma ortamı oluşturmalıdır. Liderlerin hayatlarındaki en çok öne çıkan örnekler incelendiğinde, liderin değişim ve stresli olaylar karşısındaki tavırları ile bunun kişisel ve kurumsal değişime etkisinin anlatımları olduğu görülmektedir (Kouzes ve Posner, 2007).

2.4.4 Destekleyerek Harekete Geçirmek (EO)

Liderler, insanlarla çalışmada etkilidirler. Başkaları ile güven tesis eder ve işbirliğini geliştirirler. Liderlik yaklaşımında ekip çalışması ve işbirliği çok değerlidir. Farklı bakış açılarına yakından kulak vermek ve diğerlerine onur ve saygı ile davranmak önem taşımaktadır. Ayrıca başkalarının seçim yapmalarına izin vermek ve başkalarının yaptığı kararları desteklemek sürecin hızlı tamamlanmasına yardımcı olacaktır. Örnek olan liderler insanların yaptıkları işler hakkında iyi hissettikleri ve topluluğa nasıl katkıda bulunduğunu gördükleri ortamlar oluşturmak için çalışmaktadır (Northouse, 2016:174).

Senge'ye (2004: 168) göre, yaratıcı gerilim ilkesi kişisel ustalığın merkez ilkesidir ve disiplinin tüm unsurlarını bütünleştirir. Yaratıcı gerilimin belli bir yönde eğilimi yoktur. O, bir vizyonun mevcut gerçeklikle uyuşmadığını kabullendiğimiz anda harekete geçen güçtür.

Örnek liderin mantrası "tek başına yapamazsın" şeklinde ortaya çıkar. Lider, işbirliğini teşvik etmekle okulların, departmanların, uygulanan programların ve diğer paydaşların etkili bir şekilde çalışmasını sağlar. Lider, karşılıklı hedefler ve roller ile dayanışmayı gerçekleştirir. Lider takipçilerine güven duydukça onlarda lidere güvenirler. Lider, takipçilerini kendi inisiyatifleriyle hareket ettirebilecek nitelikte güçlendirerek, liderlik yapmalarını sağlamaktadır. Takipçilerde liderler gibi kendileri sorumluluk alıp harekete geçtiklerinde, iç dinamiklerinden aldıkları güç ile lider olabilmektedirler. Bu sayede liderler, güvenilir ve yetenekli takipçilerin performanslarını kullanarak ilerlemektedirler (Kouzes ve Posner, 2003: 77-78).

2.4.4.1 Güven İklimi Oluşturmak

Psikologlar yaptıkları çalışmalarda güvenen kişilerin, dünyaya şüphe ve endişeyle bakarlara kıyasla, daha mutlu ve psikolojik olarak tutarlı olduklarını ifade etmektedirler. İnsanlar güven duyabilecekleri kişileri sever ve arkadaş olarak tercih ederler. İnsanlar güvendikleri kişileri dinler ve etkilerini kabul ederler. Böylece en etkin liderlik durumları, takımın her üyesinin diğerlerine güven duyduğu durumlar olarak ortaya çıkmaktadır (Gurtman, 1992; Grace ve Schill, 1986).

Liderler güven ortamı sağlanmadan liderlik yapılamayacağını bilir ve oluşumunu şansa bırakmazlar. Başkalarına güvenemeyen kişiler başkalarının sözlerine ve işlerine bağımlı olmaya dayanamayacakları için kesinlikle lider olmazlar. Güven eksikliği olumsuz olarak aşırı denetime yol açmaktadır (Kouzes ve Posner, 1987).

İnsanlar, güvenmediği ortamlarda uzun süre kalmak istemezler (Driscoll, 1978).

Güvenen liderler, takipçilerinin yenilik yapma ve katkıda bulunma özgürlüğüne izin verir; bu sayede açıklık, katılım, kişisel memnuniyet ve mükemmellik taahhütlerin yüksek seviyede ortaya çıkmasını destekler. Güvenin önemini bilen liderler, alternatif bakış açılarını dikkate aldıklarından emin olurlar ve diğer insanların uzmanlık ve yeteneklerini kullanırlar. Liderler, süreç ve sonuçlara açıklık getirerek, kurumlarının güven iklimini inşa etmeye katkıda bulunmaktadırlar. Güvenmek, karşılıklı bir süreç olarak kurumsal güveni ortaya çıkarmaktadır (Kouzes ve Posner, 2003: 66).

2.4.4.2 Dayanışmayı Kolaylaştırmak

Liderler dayanışmanın, takipçileri bir araya getirmek ve birlikte çalışarak zorlukların üstesinden gelme değerinin farkındadır. Değişimi gerçekleştirmek için her üyenin fikir ve desteğinin alınması başarının anahtarıdır. Takipçiler örgüt içinde varlıklarını sürdürmek için başarılı olmaları gerektiğini ve başarıların ancak diğer üyelerin de başarılı olduklarında ortaya çıkabileceğini bilmelidirler. Bu yaklaşım örgüt içindeki bağlılığın sağlanmasıyla ilintili olarak liderin bu bağlamda işbirliğini teşvik etmesi ve uygun ortamın oluşturulması hususundaki sorumluluğunu ifade etmektedir (Kouzes ve Posner, 2003).

2.4.4.3 Ortak Amaç ve Rollerini Geliştirmek

Örgütte kolektif amaçlar ve roller belirlenmeden değişim gerçekleştirilemez. İnsanların birlikte olumlu bir deneyim kazanmaları için ortak bir amaçları olması gerekir. Kimse bunu tek başına yapamaz. Kolektif bir amaca odaklanmak, insanları işbirliği yapmaya yönlendirir. Paylaşılan ortak değerler ve vizyon ile lider, grup hedeflerini kısa sürede gerçekleştirebilir. Paylaşılan ortak hedefler ve diğerlerinin başarısı ile ilişkilendirilen bağlılık yoluyla takipçiler bütünsel çözümler üretebilirler (Kouzes ve Posner, 2007).

2.4.4.4 Karşılıklılık Stratejisini Uygulamak

Araştırmacılar karşılıklılık strateji uygulamasının oldukça basit olduğunu keşfetmişlerdir. Bunu, "ilk harekette işbirliği yapmak ve daha sonraki aşamada önceki harekette diğer oyuncunun yaptıklarını yapmak" şeklinde tanımlamışlardır. Bu stratejinin başarısı, başkalarını yenmeye çalışmak yerine onlarla işbirliği yapmak şeklinde ortaya çıkmaktadır. Karşılıklı işbirliğini geliştiren kişiler, bireysel avantajı en üst düzeye çıkarmaya çalışanlardan daha başarılıdır (Poundstone, 1993).

Herhangi bir etkili uzun vadeli ilişkide, karşılıklılık duygusu olmalıdır. Bir paydaş daima verir ve diğeri de daima alırsa, veren alandan üstün konumda olduğu hissine kapılacak ve ilişkilerini bu yönde ilerletmeye çalışacaktır. Bu ortamda, işbirliği neredeyse imkânsızdır. Kooperatif ilişkileri geliştirmek için liderler, takipçilerin ve takımların arasında karşılıklılık normlarını oluşturmalıdır. İnsanlar işbirliği yapmak veya rekabet etmek gibi iki seçenekle karşılaştıklarında sonuçta sadece, kazanma-kaybetme, kaybetme-kazanma, kaybetme-kaybetme ve kazan-kazan seçeneklerine dayanan dört olası durum öngörülebilir (Kouzes ve Posner, 2003: 69).

Geliştirilmiş ilişkiler ile stresin azalması her koşulda iyi sonuçlar doğurmaktadır. Karşılıklılık stratejisi ilişkilerde öngörülebilirliğe ve kararlılığa neden olmaktadır (Cialdine, 2001).

2.4.4.5 Yüz Yüze Etkileşimleri Teşvik Etmek

Grup hedefleri, karşılıklılık ve ortak çabaların ödüllendirilmesi örgüt başarısı için gereklidir ancak olumlu yüz yüze etkileşimin sağlanması, bu hedeflere ulaşılabileceği ulaşılamayacağı konusundaki en güçlü etkidir (Johnson D. ve Johnson R., 1989).

Lider ve takipçilerin kuracağı olumlu yüz yüze iletişim karmaşık konuların aşılmasında büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple liderler, ekip üyeleri ve diğer paydaşları arasında yüz yüze ilişki kurmak ve onları birbirine kaynaştırmak için sık ve kalıcı fırsatlar sağlamalıdır. Yan odalarda bulunduğu halde telefon ve e-mail gibi uzaktan iletişim araçlarıyla iletişim kurmak, eğer mümkünse gerçekleştirilecek yüz yüze iletişimin olumlu etkileşimlerinin yerini alamaz (Kouzes ve Posner, 2003: 70).

2.4.4.6 Beşeri ve Sosyal Sermaye Etkileşimi

İnternet çağında önemli olan sadece beşeri entelektüel sermayemiz değildir. Sosyal sermaye içinde bu beşeri bilgilerimizle bir birlerimiz için neler yapacağımız ve neleri paylaşacağımız daha çok önem kazanmıştır. Sosyal bağlantılar, güçlü olduğunda kurumlarda daha fazla güven, karşılıklılık, bilgi akışı, ortak eylem imkânı ve hatta mutluluk kavramlarının gerçekleşmesine büyük etki oluşturmaktadır (Baker, 2000).

Sanal bağlantılara gittikçe daha fazla bağımlı hale gelen bir dünyada, bu bağlantıların otomatik olarak daha fazla güvenir olduğuna inanmak gibi bir eğilim oluşmuştur. Aksine, dijital bağımlılık sınırlarını aşabilirsek kurtulur ve daha iyi ilişkiler için daha kolay temel oluşturabiliriz. Gerçek hayatta sanal güven diye bir şey yoktur (Cohen ve Prusak, 2001).

Sanal gerçeklik gibi sanal güven de aslından dışarı doğru atılmış bir adım gibidir. İnsanlar sosyal yaratıklar olup, yüz yüze etkileşim kurmak doğalarında vardır. Teknolojinin faydalarının sosyal yapı içinde yabancılaşmadan olumlu yönde kullanılması gerekmektedir (Kouzes ve Posner, 2003: 71).

2.4.4.7 Kolektif Gücü Ortaya Çıkarmak

Örnek olan liderler insanlara kendilerini güçlü hissettirir. Liderler, insanların başarılarını ve yeteneklerine olan güvenlerini artırarak, fikirlerini dinleyerek, onlara

önemli kararlarda destek olarak ve onların katkılarını da kabul ederek sorumluluk almalarını ve başarıya ulaşmalarını sağlarlar. Liderler, takipçilerinin güçlü, yetenekli ve etkili olduklarını hissetmelerinin ne kadar önemli olduğunu anlamaktadırlar. Eğitim kurumlarında insanların, önemli olduklarını bilmeleri ve eylemlere katılımcı olmaları durumu takipçileri güçlendirmenin başlıca sebepleridir. Takipçiler karar verme gücüne sahip olmalı ve başarılı hissetmek için kişisel hesap verebilirlik duygusunu yaşamalıdır (Kouzes ve Posner, 2007).

İnsanlar için güçlü hissetmek bireyin, hayatın kontrolüne sahip olması gibi derin bir anlamı ifade eder. İnsanlar mevcut kaynaklarını seferber edip bir görevi tamamlamak için gerekli desteği sağladıklarına inandıklarında, kendi kaderlerini belirleyebilme düşüncesiyle başarıya ulaşma çabalarını sürdürmektedirler. Ancak, bireyler başkaları tarafından zorlayıcı olarak kontrol edildiklerini düşündükleri zaman, destek veya kaynaklardan yoksun olduklarına inandıklarında, mükemmelliğe ulaşmak için çabalamazlar. Böylece takipçilerin kendine güven duymasını sağlayan ve kendi kaderini tayin etme düşüncesiyle kişisel etkililik duygusunu artıran herhangi bir liderlik uygulaması, bireyleri daha güçlü hale getirir ve başarıya ulaşma imkânını büyük ölçüde artırır (Bandura, 1997).

2.4.4.8 Takipçileri Lider Yapmak

Örnek liderler, güç paradoksunu kabul eder ve buna göre hareket ederler. Liderler, kendi güçlerini delege ettiklerinde ve takipçilerinden öz liderler ortaya çıkardıklarında en güçlü durumda olabileceklerini kabul ederler. Lider olmak için gerektiğinde vazgeçmeyi bilmek gerekir. Takipçilere sorumluluk ve güç vererek yatırım yapıldığında, çalışılan projelerde daha tutkulu oldukları görülmektedir. Ancak yetki ve güç delegasyonu bireylerin yetenekleri bağlamında değerlendirilerek yapılmalıdır (Kouzes ve Posner, 2003: 73).

Organizasyona etki edebileceklerine ve kontrol edebildiklerini düşünen kişi sayısı arttıkça organizasyonel etkinlik ve üye memnuniyeti de artmaktadır. Paylaşılan güç, örgüt içinde daha yüksek iş doyumunu ve performansa neden olmaktadır (Borda, 1999; Williams ve Wilson, 1997).

2.4.4.9 Seçenekler Sağlamak

Liderler daha yüksek düzeyde performans ve daha fazla inisiyatif istiyorlarsa, insanların kararlarına saygı duymalı ve seçim yapabilmelerine izin veren çalışmaları

tasarlama proaktif olmalıdırlar. Seçimler, hayatımız üzerindeki güç ve kontrol hissimizi beslemektedir (Kouzes ve Posner, 2003: 74).

2.4.4.10 Yeterlilik ve Güven İnşa Etmek

Lider, takipçilerini güçlendirmek için yetkinliklerini ve özgüvenlerini geliştiren insiyatiflere yatırımlar yapmalıdırlar. Eğer insanlar kendilerini güçlü hissedecek olurlarsa, yeteneklerini ve yeterliklerini geliştirirler. Lider, başkalarını güçlendirme sürecinde, güvenin şart olduğunu bilir, çünkü bireylerin bir şeyler yapmayı bilmeleri, güven hissi olmadan isteneni mutlaka yapacakları anlamına gelmez. Yeterli özgüven olmadan, insanlar zorlukları yaşama konusunda kararsız kalırlar. Kendine güvensizlik durumu, çaresizlik, güçsüzlük ve sadakatten şüphe duyguları içinde kendini göstermektedir (Kouzes ve Posner, 1987).

Yapılan deneysel çalışmalar, kendine güvenin insanların performansını nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Yapılan bir çalışmada, karar vermenin uygulama yoluyla geliştirilebilen bir yetenek olduğu düşüncesi yaklaşımı bir gruba uygulanırken, karar vermenin temel zihinsel yeteneklerini yansıttığı düşüncesi yaklaşımı diğer gruba uygulanmıştır. Sonra bu iki grup katılımcılarına bir dizi problem çözme egzersizleri yaptırılmıştır. Sonuçta karar vermenin kazanılabilir bir beceri olduğuna inanan katılımcılar, kendileri için zorlu hedefler belirlemeye devam ederek, iyi sorun çözme stratejileri kullanmış ve örgütsel verimliliği teşvik etmişlerdir. Karar verme yeteneğinin temel zihinsel yeteneklerini yansıttığı düşüncesi verilen grup üyeleri ise zorluklarla karşılaştıklarında kendilerine olan güvenlerini kaybederek sorunlarının çözülmesi için etkili önerilerde bulunamamışlardır. Buna karşın grup üyelerini suçlamak ve kontrol etme isteği süreçte ortaya çıkmıştır (Wood ve Bandura, 1989).

Başkalarını harekete geçirmek yalnızca bir uygulama veya teknik değildir. Bu, bireylerin kendi kaderini belirleme gereksinimlerini etkileyen psikolojik bir süreçte atılan önemli bir adımdır. Lider ancak karşılaştığı olaylar, durumlar ve insanlarla yeterince baş edebileceğinden eminse, liderlik egzersizleri yapabilir. Liderler, hareket ettirirler ve takipçilerinin benlik saygısı ve iç etkinlik duygusunu güçlendiren koşullar yaratırlar (Kouzes ve Posner, 2003: 76).

2.4.4.11 İşini Sahiplenmeyi Teşvik Etmek

İnsanların birbirlerine bağlılıkları, hesap verilebilecekleri şekilde işlerinin sahibi olmalarını teşvik etmekle sağlanabilir. Takipçiler kendi alanlarında yetkili olduklarını

gördüklerinde sorumluluk alarak, özgüven içinde daha çok işbirlikçi çalışmalar yapabilmektedirler. Bireysel hesap verebilirlik, her işbirliğine dayalı çabanın kritik bir unsurudur. Herkes, bir grubun etkili bir şekilde çalışması için kendi rolünü etkin bir şekilde oynamalıdır. Lider, takipçilerine işlerini sahiplenecekleri uygun ortamı hazırlamaktan sorumludur (Kouzes ve Posner, 2003: 77).

2.4.5 Kalbi Cesaretlendirmek (EH)

Liderlerin yüksek beklentileri ve takipçiler ile en iyiyi gerçekleştirme arzusu vardır. Liderin belirlediği standartlar ve görevlendirmeler net, geri bildirimleri de yüreklendirici olmalıdır. Liderler takipçilerini dikkat ile teşvik eder, bireysel başarıları ifade eder, hatalar karşısında olumlu bir bakış açısı kullanarak uyarır, harekete geçirir ve onların enerjilerine odaklamalarını sağlayarak süreci ilerletir (Kouzes ve Posner, 2003).

Örnek olan liderler takipçilerini başarılarından ötürü ödüllendirerek yüreklendirirler. Takipçiler doğal ihtiyaç olarak desteklenmek ve tanınmak isterler. Etkili liderler bu ihtiyaca dikkat ederek takipçilerin gerçekleştirdikleri faydalı işler için övgü söylemlerini kullanmaktadırlar. Takipçilere yönelik takdir ve teşvik için çeşitli özgün kutlamalar ve ritüeller kullanmaktadırlar. Liderlerin amacı bu tür desteklerin sonucunda grup için daha büyük kolektif kimlik ve topluluk ruhuna ulaşma durumunun ortaya çıkmasıdır (Northouse, 2016:175).

Lider, kazanılan değerleri ve zaferleri kutlarken ortaya çıkan olağanüstü performansın, onların çabalarının bir sonucu olduğu gerçeğini takipçilerine öğretmek güçlendirir. Liderler, insanların başarılarını gözle görülür biçimde ve grup ortamında kutlayarak takım ruhunu yaratır ve sürdürür. Bu sayede takipçilerin odaklarını korumasına yardımcı olur. Başarıda katkısı bulunan bireylerin kahramanlık başarılarını grup içinde anlatarak başarılı rol modellerini ortaya koyar. Lider yüreklendirmenin herkesin uygulaması gereken bir yaklaşım olduğu fikrini güçlendirir (Kouzes ve Posner, 2007).

Liderler bireysel katkıları tanımak ve zaferleri birlikte kutlamak yoluyla takipçilerini yönlendirmektedir. Çoğu çalışan için kendisiyle ilgilenip yüreklendiren bir patrona sahip olmak, elde edilen gelir ve yan ödemelerden daha fazla etkiye sahiptir. Aslında, çalışanların bir kurumda ne kadar süre kaldıkları ve orada ne kadar üretken oldukları, yöneticileri olan ilişkileri ile belirlenir (Zipkin, 2000).

2.4.5.1 Net Standartlara Odaklanmak ve Geri Bildirim

Liderler, takipçilerinden işleri kalplerinden gelen bir istekle yapmalarını istediğinde net standartları belirlemelidir. Bunun nedeni, kalpten gelen güç ile yapılan işten edinilen ideal deneyimin bir akış içinde oluşmasıdır. Bu akış deneyimleri, yaptıklarımızdan zevk aldığımız ve çaba sarf etmeyi hissetmediğimiz zamanlardır (Csikszentmihalyi, 1997).

Akışı yaşamak, net standartlar, değerler ve hedefler gerektirir, çünkü konsantrasyonumuza yardımcı olurlar. Bize anlamlı olan bir şey yapmak için, bir hedef koyarak amacımız doğrultusunda eyleme geçeriz. Açık hedefler ve ayrıntılı geribildirimle, takipçiler kendilerini düzeltebilir ve büyük resimdeki yerlerini daha kolay anlayabilirler. Paydaşlar geri bildirimle, başkalarından hangi alanda yardıma ihtiyaç duyduklarını ve yardımlarından nasıl yararlanabileceklerini belirleyebilirler. Takipçiler bu şartlar altında, daha üretken bir çaba göstermeye istekli olacaklardır (Kouzes ve Posner, 1987).

Fakat sadece standartlar ve hedefler yeterli değildir. Zorlu bir amacı olan işlerde verimliliklerini artırmak için takipçilerin motivasyonu ancak ilerlemeleri hakkında geribildirim aldıklarında artar. Geribildirim olmayan hedefler ve hedefleri olmayan geribildirim, motivasyon üzerinde çok az etkiye sahiptir (Sawyer, Latham, Pritchard ve Bennett, 1999; Gostick ve Elton, 2001).

2.4.5.2 En İyisini Beklemek

İnsanlar, gerçekte meydana gelebileceklerden farklı olsa dahi görmek istediklerini öncelerler. Başkalarının, beklentilerimizle örtüşen şekilde hareket ettiğini gösteren çeşitli araştırma kanıtları mevcuttur. Başkalarının başarısız olmasını beklersek, muhtemelen başarısız olacaklardır. Eğer onların başarılı olmasını beklersek, muhtemelen onlar da başarılı olacaklardır (Eccles ve diğerleri, 1998; Eden, 1992).

Başarılı liderlerin hem kendilerinin hem de takipçilerinden beklentileri yüksektir. Beklentilerimiz aynı zamanda kendi davranış biçimimizi ve başkalarına nasıl davrandığımızı şekillendirir. Liderlerin başkalarından beklediği yüksek beklentiler, büyük oranda takipçilerin kendi beklentilerini temel almaktadır. Liderlerin model olarak yol göstermesinin bir nedeni de budur. Liderler insanların özgüvenlerini güçlendirirken, başlangıçta sahip olduklarına inandıkları imkânlarından daha fazlasını elde etmelerini sağlayacak şekilde davranırlar. Başkaları tarafından takdir edilmek bir

kişinin öz-değer duygusunu artırır ve bu da okulda, işte ve evde başarıyı artırır (Kouzes ve Posner, 2003: 82).

Araştırmalar ve günlük yaşanan tecrübeler gösterir ki yüksek benlik saygısı olan erkek ve kadınlar kendine özgü, yetkin, güvenli, güçlü ve çevrelerindeki insanlarla iletişimi kuvvetli bireyler olarak bulunmaktadır (Blitzer, Petersen ve Rogers, 1993: 59).

2.4.5.3 Olumlu Olmak

Olumlu beklentiler olumlu sonuçları doğurmaktadır. Aklımızda oluşan olumlu imgeler diğer potansiyel olumlu imkânların ortaya çıkmasına sebep olurlar. Kendimiz ve başkaları için öngördüğümüz pozitif gelecekler ilk önce aklımızda oluşturulur. Araştırmacılar, "*Gördüklerimiz, yaratıcı ufkumuzun bize izin verdikleridir*" şeklinde durumu ifade etmektedirler (Cooperrider, 1990: 103).

Liderler yüksek beklentilerin yüksek performansa nasıl yol açtığını sezgisel olarak algılar ve gerçekleştirmek için çalışırlar. Eğer insanlar yenileceklerini hissediyor ve buna inanıyorlarsa yenilirler. Aksine, lider onları motive eder ve cesaretlendirirse zorlu sürecin üstesinden geleceklerdir. Açıkçası liderlik etmeden önce kendimize ve takipçilerimize inanmak zorundayız. Kendimiz ve başkalarının değişebileceğine, yeni beceriler ve yetenekler geliştireceğine dair inancımızı korumak, takipçiler ve bu algıyı taşıyan lider üzerinde büyüsel bir etki yapar (Kouzes ve Posner, 2003: 84).

Görmek inanmaktır. Kendimizi başarılı olarak görmedikçe, başarıya götüren davranışları üretmek çok zordur. Olumlu imgeler, grupları daha etkili hale getirir, hastalık semptomlarını hafifletir ve başarıyı geliştirir. Tecrübelerindeki olaylarda olumlu yönlerini görenler, olumsuzlukları görenlerden daha fazla gelişmeye açıktırlar (Cooperrider, 1990: 114).

2.4.5.4 İlgi Göstermek

Liderler dışa dönük yapılarıyla her zaman sosyal etkileşim içindedir. Toplantılara katılmak, meslektaşları ziyaret etmek, kampüste gezmek, öğrenci birliğine göz atmak, laboratuvara katılmak, mezunlar topluluğu toplantılarında sunum yapmak, yuvarlak masa tartışmaları yapmak, öğrenci gruplarıyla konuşmak gibi çeşitli aktivitelerde bulunur. Lider amaçsız olarak bunları yapmaz. Sebeplerinden birisi takipçilerinin neler yaptıklarını görmek, nasıl hissettiklerini anlamak ve paydaşlarına önem verdiği için onlarla ilgilendiğini göstermektir. Lider takipçileri ile ilgilendiğinde, işlerini doğru

yapan ve doğru işler yapan pek çok örnek görecektir. Beraber çalıştığımız insanlar, takım arkadaşlarının kim olduğunu, nasıl hissettiklerini ve gerçekten neleri önemsediklerini bilmek istemektedir. Lider iletişim kurmak için takipçilerine yakın olan kişidir. Tanımak ve önemsenmek karşılıklıdır (Kouzes ve Posner, 2003: 85).

2.4.5.5 Arkadaş Olmak

Bazı yönetim mitlerinde meslektaşlara çok yaklaşmamamız gerektiği ve iş yerindeki insanlarla arkadaş olamayacağımız söylenmektedir. Bu yaklaşımı bir tarafa koyarsak, beş yıl süresince yapılan bir araştırmada, yakın arkadaş grupları ve birbirlerini sadece belirsiz şekilde tanıyan insanlardan oluşan gruplar, motor becerileri ve karar verme görevleri açısından gözlemlenmiştir. Sonuçlar kesin bir gerçeği işaret etmektedir. Arkadaşlardan oluşan gruplar, sadece tanıdıklarından oluşan gruplardan ortalama üç kat fazla projeyi tamamlamış ve karar verici ödevler açısından, arkadaş grupları yüzeysel tanışıkların grubundan % 20'nin üzerinde daha fazla etkili olmuştur (Deal ve Key, 1998: 5).

Bununla birlikte, önemli bir uyarıya dikkat edilmesi gerekir. Grup oluşturan arkadaşların, grubun hedeflerine kesinlikle bağlı olmaları gerekir. Liderlerin standartları açıklığa kavuşturması ve paylaşılan vizyon ve değerleri içeren koşulları oluşturması bu yüzden kesinlikle gereklidir. Performans ise standartlara olan bağlılık ve insanlar arasındaki iyi ilişkilerin bir sonucudur. İnsanlar, sevdikleri ve güvendikleri birini takip etmeye daha isteklidirler. Tam olarak güvenilir olmak için lider güvenmelidir ancak bu tehdit içeren bir güvenlik açığını da beraberinde getirmektedir. Liderin bu güvenlik açığını iyi değerlendirmesi risklere dikkat etmesi ve etkilerini kontrol altında tutması gerekir (Kouzes ve Posner, 2007).

2.4.5.6 Tanımayı Kişiselleştirmek

Tanıma eylemi sıradan ve yüzeysel olmamalıdır. Lider, takipçilerini tanıma hususunda hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeyleri anlayarak tanımayı kendisi için kişisel olarak anlamlı kılmaya çalışmalıdır. Tanıma, bire bir iletişimin samimi ve düşünceli bir yapıda sürdürülmesi ile ortaya çıkar. Doğru tanımanın gerçekleşmediği ilişkilerde yanlış anlamalar ve değerlendirmeler ortaya çıkar ve bu liderin takipçiler nezdindeki kredisini etkiler (Kouzes ve Posner, 2003: 87).

2.4.5.7 Özgün Ödüller Kullanmak

Spontan ve beklenmedik anda verilen ödüller genellikle beklenen resmi ödüllerden daha anlamlıdır. Buna ek olarak, bir organizasyonun resmi ödül sistemini de kurgulaması gereklidir. Bu ödüller, iş doyumunu, taahhüdün sürekliliğini ve performansı artırmada maaş ve yan kazanımlardan çok daha önemlidir (Bond, Galinsky ve Swanberg, 1998).

İnsanların çalışma hayatında sadece paraya önem verdiğini düşünmek yanlıştır. Maaş artışları ve ikramiyeler kesinlikle takdir edilse de, bireysel ihtiyaçların karşılanması ve takdir ödülleri bağlılığı daha çok artırmaktadır. Bir çalışanın meslektaşları önünde gözle görülür bir performans sebebiyle takdir edilmesi, maddi pek çok hediyeden önemlidir (Kouzes ve Posner, 2003: 88).

Genellikle en güçlü ödüller kişisel jestlerdir. İş ortamında çoğu kişinin unuttuğunun aksine lider, takdir etmek ve rehberlik yapmak için “teşekkür ederim” ifadesini sıkça kullanmalıdır. Kişisel tebrikler, çalışanların tanımladığı finansal olmayan en güçlü motivasyonların başında yer almaktadır (Nelson, 1996).

2.4.5.8 Kutlamalarla Örgüt Ruhu Oluşturmak

İnsanlar işlerinin hızından ve yoğunluğundan dolayı bir molaya gerek duymaktadırlar, ancak kutlamalar oyalanmak için önemsiz bahaneler için yapılmaz. Kutlamalar, saygı ve şükran hislerini pekiştirmek, topluluk hissimizi yenilemek ve bizi birbirimize bağlayan değerler ve yaşanan süreci hatırlatmak için en önemli yollardan biridir. Kutlamalar, görevlerimizin günlük performansı gibi kurumlarımızın da uzun vadeli sağlığında önemli bir amaca hizmet etmektedir (Kouzes ve Posner, 1987).

Liderler, başarılarını takdir etmek için insanları bir araya getirdiğinde ve paylaşılan ilkeleri güçlendirdiklerinde performanslar olumlu yönde gelişmektedir. Liderler, insanları bir araya getirip, alınan dersleri başarı ile paylaşarak, takipçileriyle kişisel olarak ilgilenerken, organizasyonlarda olağandışı şeyler yapmak için gereken cesareti diğerlerine aktararak güçlendirirler. Bireysel tanıma bireyin değer duygusunu ve performansını artırır. Kamusal kutlamalar paydaşların taahhütlerini yenilemek için bir fırsat olarak görülmektedir (Kouzes ve Posner, 2003: 89).

Lider, iletmek istediği önemli mesajlara her zaman kişisel olarak hazırlanmalıdır. Lider, önceleyecekleri değerleri, paylaşacakları vizyonları, pekiştirmek istedikleri

davranışları, örgüt kültürü içinde oluşturmak istedikleri anlam bilincini pekiştirmek için kutlama organizasyonları düzenlemelidir (Kouzes ve Posner, 2007).

2.4.5.9 Sosyal Destek Sağlamak

Törenler ve kutlamalar, örgüt üyelerinin birbirlerini tanımaları ve birbirleriyle ilgilendirmeleri için sağlıklı gruplar kurma fırsatları oluşturmaktadır. İş ilişkilerinde, destekleyici ilişkiler kişisel ve örgütsel canlılığın korunması için kritik öneme sahiptir. Hizmet kalitesi üzerinde yapılan on yıllık kapsamlı bir çalışma sonucunda, sosyal destek ağlarının hizmet verme motivasyonunu sürdürmek için şart olduğu belirlenmiştir. Hizmette yaşanan performans eksiklikleri, örgütte sosyal destek eksikliği ve ekip çalışmasının bulunmaması ile büyük oranda ilişkilidir. Birbirlerine destek olan ve birlikte başarıyla çalışan iş arkadaşları, hizmet tükenmesinin panzehiri olabilecektir. Başkaları ile çalışmak gençleştirici, ilham verici ve eğlenceli olmalıdır (Berry, Parasuraman ve Zeithaml, 1994).

Güçlü insan bağlantıları muhteşem sonuçlar vermektedir. Yapılan çalışmalar, liderin ve takipçilerin kişisel özellik ve bilinçleriyle görevde bulunmaları neticesi diğer insanlarla olağanüstü başarıya ulaştıklarını onaylamaktadır. İnsanlar meslektaşlarına güçlü bir güven ve bağlılık duygusu hissettiklerinde, kişisel refah kazanımları daha yüksek olmaktadır. Bireyler kendilerini diğerlerinden uzak hissediyor ve fikri olarak diğerlerinden ayrılmışlarsa kolektif liderlik uygulamaları gerçekleştirilemez. Liderler, takipçileri en perişan eden şeyin yalnızlık hissi ve yabancılaşma problemi olduğunu anlamışlardır. Çabalarımızda yalnız olmadığımızı ve gerektiğinde başkalarına güvenebileceğimizi bilmek, kargaşa ve stres dönemlerinde devam etmek için cesaret oluşturmaya yardımcı olur. Sosyal destek, resmi veya gayri resmi etkileşimler ile kolaylaştırılır (Kouzes ve Posner, 2003: 90–91).

2.4.5.10 Örnekleri Tasarlamak

Güçlü değerler etrafında inşa edilmiş güçlü bir örgüt kültürü içinde bu değerleri kişisel olarak yaşayan çok sayıda lider örnekleri bulunmaktadır. Lider, insanları gerçekten önemseydiğini göstermenin yolu olarak çabalarını takdir etmeli ve her zaman onların yanında bulunarak örnek oluşturmalıdır. Lider takipçilerinin bir şeye inanmasını ve bu inançlara göre hareket etmesini istiyorsa, önce örnek olması ve takipçilerinden başarılı örnekler oluşturması gerekir. Vaaz ettiği şeyleri önce lider uygulamalıdır. Lider insanların paylaşılan değerlere sadık kalmasını istiyorsa, onlara karşı gerçek bir örnek

olmalıdır. Lider, mükemmeliyet ve örgüt kültürü kurmak ve bu kazanımları sürdürmek istiyorsa o zaman istisnai çabaları ve başarıları tanımak, ödüllendirmek, güçlendirmek ve kutlamak zorundadır (Kouzes ve Posner, 2007).

2.5 Psikodinamik Liderlik Yaklaşımı

Liderlik özünde, insanların örgütlerde davranma biçimiyle ilgilenir ve liderin davranışlarının ne, neden ve nasıl ortaya çıktığını araştırmaktadır. Etkili liderler, takipçilerinin ihtiyaçlarını karşılayan, grup süreçlerine dikkat eden, endişelerini gidererek, umutları, istekleri uyandıran ve insan enerjisini özgürleştirmeye takipçilerini pozitif yönde etkileyip harekete geçiren şahsiyetlerdir. Kısaca liderlik, organizasyonel işleyişte ortaya çıkan farklı, karmaşık güçleri ve dinamikleri harekete geçirmeyi ve bunlardan yararlanmayı içermektedir (Northouse, 2016: 295).

Örgütlerde başarılı bir yönetim; yapı ve akışa yön verip, amaçları, yöntemleri ve görevleri belirlemek, bunu yaparken de astlarla çok iyi ilişkiler içerisinde olup bilgi akışını sağlamak, yönetici ve liderler için beceri gerektiren süreçlerin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu özelliklere sahip çalışanlar organizasyonlar içerisinde lider özellikleriyle; *“yenilikçi fikirleri, davranışları, tutumları, işleri yürütme şekilleri, değer yargıları, kişilikleri veya karakter yapıları gibi faktörler ile ön plana çıkarlar. Ön plana çıkan bu çalışanların bazıları organizasyon içerisinde lider olmaya adım atarlar”*, yani standartlaştırılmış veya davranış kalıplarına sokulmuş şekilde, tek tip lider profili bulmak pratikte mümkün değildir (Akdemir ve Özer, 2018: 40).

Psikodinamik paradigmanın kaynağı Freud'un psikoanalitik insan davranışları kuramlarıdır. Spesifik olarak bu yaklaşım, bireylerin iç dünyasında "duygularını" ve bireyler arasındaki ilişkileri de dahil olmak üzere, grupların dinamikleriyle oluşturulan "gerçeklik" de dahil olmak üzere, insan eylemlerini yönlendiren enerji ve motivasyon güçlerinin kaynaklarına dikkat çekmektedir (Neumann ve Hirschhorn, 1999).

Freud, nevrotik semptomların veya işlev bozukluğunun bir kişinin iç sürücülerinin belirtileri olduğuna ve bu tür rol davranışlarının bilinçaltının anlaşılmasında “kraliyet yolu” olarak görülebileceğine inandığını belirtmektedir. Bu perspektif, her nevrotik belirti veya davranışın altında yatan bir nedeni ima etmektedir (Freud, 1900, 1953: 608).

Artık günümüzde geleneksel veya klasik olarak nitelendirilen liderlik yaklaşımların yerini, psikodinamik, sosyo-duygusal ve iletişim temelli yaklaşımlar almıştır.

Geleneksel liderlik yaklaşımlarda genel olarak liderin davranışlarına odaklanırken, yeni görüşler ile liderliğin çok boyutlu ve farklılaşmayı sağlayan yönleri ele alınmaktadır (Edizler, 2010: 137).

Liderlerin ve takipçilerinin “*kişilik özelliklerinin, aile kökeninin, psikolojik altyapısının, ihtiyaçlarının, dürtülerinin ve güdülerinin ele alınarak değerlendirildiği bu yeni yaklaşımlar, liderlerin ve izleyenlerin bu çerçevede değerlendirilerek uygun pozisyonlara yerleştirilmesi gerektiği inancındadır*”. Bir davranışın altında yatan psikolojik nedenlerin bilinmesi bireyler arasındaki çatışmaları azaltırken, iletişimi de güçlendirmektedir (Akdemir ve Özer, 2018: 40).

Liderlik eğitimi ve gelişimine yönelik olarak psikodinamik yaklaşım genellikle insan davranışının dinamikleri üzerinde yoğunlaşır ki bu kavramları anlamak zorlu bir süreci ifade etmektedir. Yaklaşım, insanların çelişkili varlıklar olduğunu ifade ederken, zengin ve sayısız motivasyonel sürücüler tarafından etkilendiklerini, karar verme ve etkileşim modellerinde karmaşık ama benzersiz örnekler oluşturabildiklerini kabul etmektedir. Psikodinamik kavramların kurumlardaki liderlik kavramına uygulanması, hayatın içinde yaşanan liderlik iniş çıkışlarını anlamamıza yardımcı olur. İnsan davranışlarını etkileyen gizli etkileri kabul edip keşfetmek yoluyla ancak örgütsel yaşamın bütün karmaşıklıklarını anlamaya başlayabiliriz (Northouse, 2016: 296).

Freud, kendi fikirlerini çalışma dünyasına uygulama konusunda doğrudan gözlem yapmamıştır ancak psikoanalitik paradigma çağdaşlarının birçoğu tarafından psikodinamik yaklaşım ele alınmış ve modern toplumun analizinde kritik bir unsur haline getirilmiştir. Freud'un katkılarından etkilenen birçok bilim insanı, psikodinamik paradigmanın işleyiş yönlerini iş ortamlarına uygulamışlardır. Yapılan çalışmalarda liderin iç dünyasının erken çocukluk deneyimleri, umutları, korkuları ve arzularının incelenmesiyle tanımlanabileceği belirtilmiştir (Erikson, 1950).

Psikodinamik yaklaşımın gelişim sürecine bakıldığında, çalışmaların ilk olarak Freud'un klinik hastaları üzerinde çalışılan psikoanalitik kavram ve tekniklerle başladığı, daha büyük ölçekteki gruplara uygulanmasıyla beraber liderlerin işlevlerine ve organizasyonların dinamiklerine kadar geniş bir yol kat ettiği görülmektedir (Northouse, 2016: 300).

Çeşitli psikolog ve sosyologlar, psikodinamik teori ve liderlik süreçlerini; anlam yaratma, takipçilerin lider tarafından korunması ve öz benlik -self- ile başkalarının

gelişimine yapılan değişimleri vurgulamak için kullanılmaktadırlar. Liderliğe yönelik psikodinamik yaklaşımlar çeşitlilik gösterse de, liderlerin takipçilerin nasıl düşündüklerini, hissettiklerini ve hareket ettiklerini anlaması ve onları etkilemesinde ortaya çıkan ortak bir temayı vurgulamaktadırlar. Psikodinamik teori, dünyanın düşmanca, çalkantılı ve öngörülemez bir çevre olabileceğini varsaymaktadır. Takipçiler, bu tür krizleri onlar için anlamış bir lider ararlar (Sosik ve Jung, 2010: 22). Psikodinamik liderler, kendi yaşamlarındaki kişisel zorlukları veya örgütsel krizleri başarıyla aşar ve hayat derslerini takipçilerle paylaşırlar. İç görüler ve öğrenme yoluyla bu liderler, kim olduklarını, güçlü ve zayıf yanlarının neler olduğunu ve liderlik rollerine nasıl en iyi şekilde katkıda bulunabilecekleri konusunda kendilerini daha fazla geliştirmektedirler. Psikodinamik yaklaşımla eğitilen çoğu öğretmenler, liderlerin psikolojik tiplerini ve liderlik veya takipçilik tercihlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmak için Myers Briggs Tip Envanterini (MBTI) kullanılmaktadırlar (Sosik ve Jung, 2010: 23).

2.5.1 Psikodinamik Klinik Yaklaşımı

1900'lü yıllarda Freud'un klinik deneyimi ve özgün düşünme yeteneği sayesinde *"psikodinamik kavramı, sadece akademik ya da spekülasyon bir çaba olmaktan çıkıp aynı zamanda deneye, araştırmaya ve tedaviye dayanan sistemli bir yapıya dönüşmüştür"* (Wallace, 2008:11).

Psikanaliz, psikodinamiğin en temel teorisidir ancak psikodinamik yaklaşım bu düşünceleri temel olarak alan bütün teorileri kapsamaktadır. Bunlara örnek olarak Jung, Adler, Fromm ve Erikson'un teorileri verilebilir (Akdemir ve Özer, 2018: 44).

Adler (2000), insanın hayatı boyunca kendi eksikliklerini tamamlamak için hissettiği aşağılık duygusuyla mücadele ettiğini ve onu güdüleyen en büyük faktörün, kazanacağı güç, saygınlık ve kuracağı egemenlik olduğunu savunur.

Jung (1923), kişileri kendilerini sürekli yenileyen, yaratıcı kimseler olarak ele alır ve kişilik oluşumunda soyaçekimin etkili olduğunu savunur. Jung, kişileri içe dönük (introvert) ve dışa dönük (extravert) olmak üzere iki tür sınıflandırma içerisinde ele almıştır. Jung, *"Tüm insanlarda bu iki yönün de bulunduğunu ancak daha baskın olanının kişiliği ele aldığı savunur ve kişilerde duygusal, sezgisel, duygusal ve düşünsel olmak üzere dört fonksiyonun da etkisiyle sekiz tip kişilik sınıflandırması yapmıştır"* (Boeree, 2006: 11).

Fromm'da (1955), kişiliğin yapılanmasında insanların edindikleri sosyal tecrübe ve deneyimlerin baskın olduğunu ve doğuştan getirilen genetik yönler ve mizaç özellikleri ile beraber oluşan tüm etkilerin bir karmasının sonucu olarak kişiliği tanımlar. (Göker, 2016).

Klinik paradigma, liderlerin örgütsel davranışlarının psikodinamik bir mercekle perspektifinden çalışılmasıdır. Bu paradigma, liderlerin daha derin dilek ve sınırsız hayallerini anlamak ve bu hayallerin örgüt dünyasındaki davranışlarını nasıl etkilediğini göstermekle liderlerin ve örgütlerin gerçekten nasıl işlediğini keşfetmenin pratik bir yolunu sunmaktadır (Kets de Vries ve Miller, 1984; Kets de Vries ve Cheak 2014: 3).

Klinik paradigma dört temel amaca dayanmaktadır:

Birincisi, her insanın olumlu olumsuz olarak tüm görünen eylemlerinde mantıklı bir açıklama olma durumunu ifade etmektedir. Bu bakış açısı, tüm davranışların bir açıklaması olduğunu öngörür ve mantığı ortaya çıkarmak için ipuçlarını kullanarak "dedektif çalışması" yapmaktadır (Kets de Vries, 2007: 9).

İkincisi, zihinsel yaşamda gerçekleşen duygularının, korkuların ve motivasyonların bilinçli farkındalığın dışında olmasına rağmen, yine de bilinçli gerçekliği ve hatta fiziksel refahı etkiliyor olmasıdır. Bilinçaltı, bilinçli gerçekliği etkiler ve insanların gölge taraflarına kör olmamaları gerekmektedir (Kets de Vries, 2007: 9).

Üçüncüsü, bir insanın duyguları düzenlemesi ve ifade etme biçimi davranışlarının merkezindedir. Duygular, olumlu ve olumsuz çağrışımlarla renklenirken yaptığımız tercihleri, dünyayla başa çıkma şeklini belirlemektedir. Duygular diğer insanlarla iletişimden etkilenir ve yıllara bağlı olarak değişebilir (Darwin, 1920; Kets de Vries ve Cheak 2014: 4; Plutchick, 1980; Tomkins, 1995).

Klinik paradigmanın altında yatan dördüncü öncül, insan gelişiminin kişiler arası ve içsel bir süreç olmasını ifade etmektedir. Hepimiz geçmiş tecrübelerimizin ürünüyüz ve erken dönemlerimizde bizi teşvik eden ebeveynlerin sağladığı gelişim deneyimleri de dâhil olmak üzere tüm bu deneyimler bizi yaşam boyunca etkilemeye devam etmektedir (Emde, 1980; Erikson, 1950; Kagan, 1994; Kets de Vries ve Cheak 2014: 4; Kohlberg, 1981; Oglensky, 1995; Piaget, 1952; Pine, 1985).

Klinik paradigma insan davranışının altında yatan bilinçaltı güçlerinin kilidini açar ve ortaya çıkarır. İnsan aklını, bilinç dışından gelen imgeler ile aydınlatır. İnsanların davranışlarındaki bu belirsizliğin nedenlerini ve mantığını anlayamadıkça, onları öngörmek veya kontrol etmeleri mümkün değildir. Psikodinamik süreçlerin örgütsel yaşamda oynadığı rolü fark etmediğimiz sürece, liderlerin ve takipçilerin yaptıkları eylem ve davranışları gerçekten anlamamız imkânsızdır (Northouse, 2016: 297).

2.5.2 Psikodinamik Yaklaşımın Anahtar Kavramları

Psikodinamik liderlik yaklaşım araştırmacıları, örgütlerdeki kişisel ve sosyal boyutları oluşturan kavramları açıklayarak, hipotez ve modellerini geliştirmektedirler. Özellikle, bu teorik yaklaşım "liderlik kökeni ve aile", "olgunlaşma ya da bireyselleştirme süreci", "bağımlılık ve bağımsızlık", "gerileme", "Ego'nun bastırılması ve gölge yön" gibi psikoanalitik kavramlara dayanmaktadır (Winkler, 2010: 23).

Psikodinamik yaklaşımın daha iyi anlaşılması için teorinin temel kavramları aşağıda kısaca özetlenmiştir.

2.5.2.1 Liderlik Kökeni ve Aile

Bu kavram hemen hemen her birey bir ailenin yanında yetiştiği için yetişkin davranışlarını anlamının temelini oluşturur. Ebeveynler çocuklarının hayatında karşılaştıkları ilk liderleridir. Özellikle erken çocukluk döneminde lider – takipçi etkileşim ve sosyalleşmeleri ortaya çıkar. Kets de Vries'e (1997) göre, yaşamın ilk üç yılı bu yıllarda kişiliğin temel kalıpları şekillendirildiği için önemlidir. Bununla birlikte, sosyalleşmenin süreci - yani çocuğa toplumun kurumsallaşmış sözleşmelerinin öğretilmesi - tek taraflı değildir. Bir çocuğun ihtiyaçlarına cevap vererek karşılıklı bir ebeveyn - çocuk adaptasyonu gelişir ve karşılıklı bağımlılık oluşur.

Erken çocukluk döneminde toplumsallaşma sürecinde edinilen liderlik deneyimleri, takipçi ve lider davranışlarının ilk oluşumunu içermektedir. Ailenin liderliğindeki bu etkileşimler, çocuğun gelecekteki yetişkin davranışları ve liderlik tarzının belirleyici unsurlarını oluşturmaktadır. Liderler ve takipçilerin davranışlarını ve çocukluklarında edindikleri deneyimler bağlamında değerlendirerek mevcut süreçlerdeki tepkilerini açıklamak mümkündür (Winkler, 2010: 24).

2.5.2.2 Olgunlaşma ve Bireyselleştirme Süreci

Bir çocuk büyüdükçe ebeveyninden giderek daha bağımsız hale gelir. Ergen olmak ve daha sonra bir yetişkin olmak olgunlaşma sürecinin bir parçasıdır. Bununla birlikte, erken dönemde başlayan sosyalleşmeye bağlı olarak birey, anne - babanın sahip olduğu doğru - yanlış kavramlarından etkilenecek, toplum içinde kendi davranış ve düşüncelerini ortaya çıkarmaktadır. Psikodinamik liderlik yaklaşımı için, bir çocuk ile yetki sahibi kişiler arasındaki ilişki olgunlaşma sürecinde görülen önemli bir unsurdur. Lidere karşı yetişkinlikte çocuğun, ergenlik ve daha sonraki dönemlerdeki davranışı büyük ölçüde, çocuğun anne ve baba arasındaki ilişkide tecrübe ettiği yetki derecesine bağlıdır. Reaksiyonları önceden tahmin etmek zordur. Ancak ortaya çıkan davranış, erken çocuklukta yaşanan otoriter bir ilişki bağlamında “itaat etmek” ya da “meydan okumak” tepkileriyle sonuçlanabilir. Psikodinamik liderlik yaklaşımı olgunlaşma ve bireysellik oluşturma süreçlerinin, ailede yaşanan deneyimler ile değiştirildiğini varsaymaktadır. Her iki kavramın da örgütlerdeki liderlerin ve takipçilerin davranışları üzerinde önemli etkileri görülmektedir (Winkler, 2010: 24).

2.5.2.3 Bağımlılık ve Bağımsızlık

Örgütlerdeki çalışanlar yöneticilerinin davranış kalıpları ile etkileşim içindedirler. Takipçilerin otoriter veya daha katılımcı liderlik davranışına nasıl tepki verecekleri çocukluk ve ergenlik dönemindeki deneyimlerine bağlıdır. Psikodinamik açıdan bakıldığında takipçinin, liderin davranışına karşı “bağımlı”, “meydan okuyan” veya “bağımsız” şekilde üç farklı şekilde oluşturduğu tepkisel davranışların ilk iki örneği kendiliğinden açıklayıcıdır. Bağımsız bir şekilde yanıt vermek ise, çalışanların lider - takipçi ilişkisinde farklı davranış kalıp ve manevraları test ettiklerini ima eder. Dahası, takipçi anlamları bakımından verilen talimatları sorgular ve onun için mantıksız olanları reddeder. Buna ek olarak, liderin davranış biçimi çocukluklarında yaşadıkları tecrübeler ile ilgilidir. Bu nedenle, otoriter ya da katılımcı bir liderlik tarzına verilen tepkiler, kökleri ailede şekillenmiş olarak çocukluk çağında otoriter ya da katılımcı olan bir yetiştirme ikliminin etkisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Winkler, 2010: 25).

2.5.2.4 Regresyon

Davranışsal bir eğitim uygulayarak, örgüt üyelerinin davranışlarını etkilemek mümkündür. Özellikle yöneticilere çeşitli liderlik seminerlerinde eğitimler verilir. Bu tür eğitimlerin amacı, farklı durumlardaki takipçilerle nasıl başa çıkılacağını öğrenmek

ve böylece uygun bir liderlik davranışıyla cevap vermektir. Bununla birlikte, stresli veya olağandışı durumlarda, eğitimli liderlerin bile "eski" davranış kalıplarına geri döndüğü fark edilebilir. Bu fenomene gerileme denir ve çocukluk - ergenlik döneminde "öğrenilen" temel kalıplara dönüş anlamına gelir. Bu derin köklü kalıplar kısmi bir eğitimle değiştirilemez, ancak sağlıklı davranış tecrübeleri ile eski deneyimler eklemlendirilerek - üst üste bindirilerek- olumlu davranışların ortaya çıkması sağlanabilir (Winkler, 2010: 25).

2.5.2.5 Ego'nun Bastırılması ve Gölge Yön

Toplumsal normlar içinde gerçekleşen yetiştirme süreci boyunca toplum tarafından kabul edilemeyecek düşünce ve duygular, bireyin bilincinin derinliklerine gömülür. Bu süreçte kabul edilmemiş düşünce ve duygulara atıfta bulunan davranış kalıpları bastırılacak ve kısmen de diğer davranış biçimleri ile yer değiştirecektir. Bireye, çelişkileri çözmek için şiddet kullanımının aksine müzakere gibi farklı davranış modellerini kullanması öğretilmelidir (Winkler, 2010: 25).

Toplumsallaşma sürecinde birey, pek çok durumda kabul edilemez davranışlarını bastırmayı ve toplumun davranış normlarına adapte olmayı öğrenir. Bu sayede oluşan gölge yön, bireyin sık sık bastırılan dışlanmış bilinç bölgesini ifade etmektedir. Bununla birlikte, bu tür bastırma kısmen bir kişinin kendi algılamasında gerçekleşir ancak gerçek davranışında görülmeyebilir ve diğer insanlar bu olumsuz kalıpları algılamaya devam edebilirler. Örneğin, yöneticiler, kabul edilemez olarak gördükleri otoriter bazı davranış tarzlarını bastırmaya çalışmalarına rağmen, takipçilerin dışsal algısı, bu kalıpların liderde ortaya çıkmaya devam ettiği şekilde bir resim çizebilir (Winkler, 2010: 26).

2.5.3 Psikodinamik Liderlik Uygulamaları ve Önemli Kavramları

Psikodinamik yaklaşım, liderlik konusunu ele alırken en öncelikli olarak kişilik üzerinde durur ve örgütlerin başarılı olabilmesi ve başarılı liderlerin ortaya çıkabilmesi için, bireylerin kişilik yapısına yön veren kişisel güdülerinin, dürtülerinin ve bilinçaltı yansımalarının kesinlikle dikkate alınması gerektiğini savunur (Akdemir ve Özer, 2018: 46).

Stech'e (2013) göre *"Psikodinamik yaklaşım, davranışları iyi veya kötü olarak değerlendirmez. Ancak otorite sahibi liderlerin kişilik tiplerini araştırmak yerine önce kişilerin psikolojik altyapılarının analiz edilmesini ve bu aşamadan sonra en doğru"*

kişilik yapısının en doğru pozisyona, duruma ve seviyeye getirilmesi gerektiğini savunur” (Stech, 2013: 320).

2.5.3.1 İç Tiyatro Üzerine Odaklanmak

Psikodinamik paradigmanın temel kavramlarından biri "iç tiyatro"dur. Hayattaki deneyimlerimizi ifade eden ve içi, bizi iyi veya kötü etkilemiş insanlarla dolu olan bir sahne olarak tanımlanır. Bireylerin yaşadığı erken deneyimler, kendilerini farklı bağlamlarda farklı insanlarla olan iletişimlerinde tekrarlama eğilimi gösteren yanıt kalıplarının oluşturulmasına katkıda bulunur (Kets de Vries ve Cheak 2014: 6; McDougall, 1985).

İç tiyatrodaki ortaya çıkan belirli ilişki temaları, en derin isteklerimize, ihtiyaçlarımıza ve hedeflerimize dayanarak, benzersiz kişilik stilimize katkıda bulunan temalar üzerinde gelişir. Bu "çakışan çekirdek ilişki temaları", yetişkinliğe geçtiğimizde tekrar eden ilişki modellerimiz haline gelir. Üstün ve bağımlı ilişkilerle dolu işyeri bağlamında, bu temaları başkalarına uygular ve bu isteklerimize dayanarak başkalarının doğru veya yanlış bize nasıl tepki vereceklerini tahmin ederiz, sonrasında ise insanların gerçek reaksiyonlarına göre değil, algıladığımız şekildeki tepkilerine dair önceden tekrarlanan tepkileri veririz (Luborsky ve Crits-Christoph, 1998).

Bir kişinin "çakışan çekirdek ilişki temalarını" fark etmek, insan davranışının arkasındaki motivasyonu anlamamıza, kişinin üretken olarak yaşama ve çalışma yeteneğini etkileyen kilit ilişki çatışmalarını belirlememize imkân sağlar. Bu sayede bu derin isteklerin daha üretken ve karşılıklı olarak, kişiler arası ilişkileri güçlendirmek için çalışılmasına destek olur (Northouse, 2016: 302).

2.5.3.2 Lider-Takipçi İlişkilerine Odaklanmak

Lider - takipçi ilişkileri üzerine yapılan bir çalışma mutlaka grupların psikolojisine hitap etmektedir. Psikiyatrist Wilfred Bion (1961), insanları başlıca görevlerden uzaklaştırarak, patolojik gerileme süreçlerine neden olabilecek grup bağımlılığı, dövüşme ve eşleştirme konularıyla ilgili üç temel varsayım belirlemiştir. Bion'a (1961) göre insanlar erken dönemde edindikleri tecrübelerine dayanarak "ebeveyn liderliğini" gösteren liderleri her şeye kadir olarak algırlar ve sonuç olarak kendi özerkliklerini kolaylıkla bırakırlar. Bu "bağımlılık varsayımı", hedefe yönelik ve tutarlı olmaya katkıda bulunur, ancak takipçilerin eleştirel yargısını daraltır ve inisiyatif kullanmayı olumsuz etkiler. Aynı şekilde Bion (1961) bilinçdışından getirilen bir

başka varsayım olarak, örgüt dünyasının tehlikeli ortamlarında takipçilerin savunma mekanizması olarak “savaş” ya da “kaç” davranışını kullanmalarını ifade etmektedir. Bazı liderler, takipçilerini iç yapıda barışa, dış yapıda ise düşmanlarına karşı savaşa teşvik etmektedirler. Bu tarz grup içi / dışı bölünmeler oluşturmak grubun kimliğini zorlar. Ortaya çıkan birlik duygusu son derece rahatlatıcı olmakla birlikte, grubu giderek liderlerine bağımlı hale getirmektedir. Bion'un üçüncü varsayımı, bireyin kendisini bir gruba ait hissetmesinde bulduğu güç ile ilgilidir. Bu varsayım kişinin kaygı, yabancılaşma ve yalnızlığın üstesinden gelmesine yardımcı olacaktır.

“Eşleştirme varsayımını” yaşayan insanlar, gücün çiftler halinde olma durumunda gerçekleşeceğini düşünürler. Ne yazık ki eşleştirme aynı zamanda gruplar arası çatışmalara ve grup içinde daha küçük sistemlerin oluşturulmasına neden olan bölünme anlamına da gelmektedir. Aynı zamanda, bir saldırgan veya otorite figürü olarak algılanan lidere karşı çift olarak karşı gelme şeklinde de kendini gösterir (Bion, 1961; Kets de Vries ve Cheak 2014).

2.5.3.3 Sosyal Savunma Mekanizmaları

Örgüt yaşantısı öfke ve öngörülemezlikler ile doludur ve liderlerin toplumsal ortamda karşılaşılan endişe ile nasıl baş edebileceklerini bilmeleri gerekir. Örgütsel endişeler düzgün bir şekilde yönetilmediğinde, insanlar güçlü gerginlikleri dönüştürmek ve etkisiz hale getirmek için geri adım atabilir ve gerici sosyal savunmalara katılabilirler. Bu savunmalar; bölme “her şeyi siyah veya beyaz görme”, projeksiyon “bir başkasında kendi kusurlarını görme”, Yerinden olma “daha az tehditkâr bir hedefe odaklanarak olumsuz duyguları ifade etme” ve reddetme “gerçekleri kabul etmeyi reddetme” şeklinde ortaya çıkmaktadır (Diamond, 1993; Gilmore ve Krantz, 1985; Gould, Stapley ve Stein, 2006; Hirschhorn, 1988) ; Jaques, 1951; Kets de Vries ve Cheak 2014: 7; Kets de Vries, 2011; Menzies Lyth, 1959).

Genelde, yöneticiler kaygıları gidermek için mevcut yapılara ve süreçlere güvenirlir. Ancak takipçiler organizasyon faaliyetlerinde endişe halini sürdürdüklerinde çeşitli bürokratik engeller oluşturarak, örgütün bir bütün olarak işlevsiz hale gelmesi durumuna sebep olabilirler. Görev güçleri, idari usuller, akılcı hale getirme, entelektüelleştirme, diğer yapılar ve süreçler, insanları duygusal olarak bir arada tutmak ve kendilerini güvende hissetmelerine, süreçleri kontrol altında tutmalarına yardımcı olmak için kullanılır. Bununla birlikte, sosyal savunma mekanizmaları ile bu

unsurlar, bürokratik rutinelere ve sahte faaliyetlere dönüşerek, kişisel ve örgütsel gerçekleri de gizleyebilirler (Northouse, 2016: 303).

2.5.3.4 Yansıtma ve İdealleştirme

Yansıtma ve idealleştirme iş yerinde özellikle yaygın olarak kullanılan iki tür aktarım sürecidir. Bebeğin ilk aynasının annenin yüzü olduğu söylenir. O andan itibaren, çevremizdeki insanlardan etkilenen davranışlarımızdaki yansıtma süreci, günlük hayatımızın ve başkalarıyla olan ilişkilerimizin devam eden bir yönü haline gelmektedir (Kets de Vries ve Cheak 2014: 7; Kets de Vries, 2011; Kohut, 1971).

Örgütlerde, lider ve takipçiler arasındaki bu yansıtma dinamiği belirginleşebilir. Takipçiler, görmek istediklerini yansıtmak için liderlerini kullanmak isterler. Öte yandan liderler, takipçilerinin bu onaylamalarına karşı çıkmakta zorlanır. Sonuç genellikle liderlerin örgütün ihtiyaçlarına hizmet etmek yerine, kendi imajını oluşturan eylemleri yapmaya teşvik eden karşılıklı hayranlık topluluğunun isteklerini yapması şeklinde ortaya çıkar. Bununla birlikte, bu aktarmalı kalıplar devam ettiğinde, lider ve takipçiler mevcut durumun gerçekliğine yavaş yavaş yanıt vermez hale gelir ve bu zorlanan karşılıklı etkileşimler ile örgüt için geçmişte belirlenen değişim umutları ve vizyonların etkisi zayıflar (Northouse, 2016: 304).

Liderliğin ortaya çıkışı ile ilgili olarak psikodinamik liderlik yaklaşımı, yansıtmalı özdeşim kavramını kullanır. Bu bağlamda, yansıtmalı özdeşim savunma mekanizması olarak değil, istenen duygu ve düşünceleri başka bir kişiye yansıtmaktadır. Başka bir ifadeyle yansıtmalı özdeşim, "*kendine ait bir fikir veya dürtünün başka bir kişiye aktarılması veya atanması için psikolojik bir mekanizma*" olarak anlaşılır (Kets de Vries, 1989:22).

Liderlik, bir bireyin grup üyelerinin idealini temsil etmesi durumunda, lider olarak ortaya çıkma durumudur. Bu durumda, grup üyesi duygusal olarak özdeşleştiği potansiyel lidere, kendine özgü idealini yansıtmaktadır (Goethals 2005).

Şekil 2.1: Öz-İdealin Yansıtılması Süreci

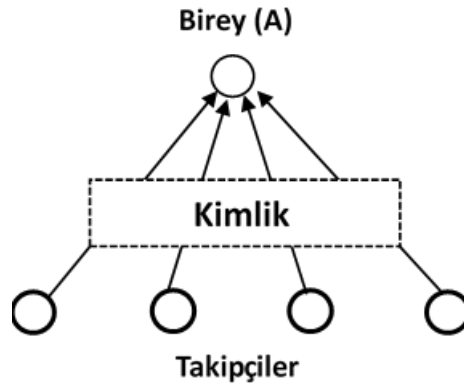


Kaynak: Winkler, 2010: 26'dan uyarlanmıştır.

Yukarıdaki şekil 2.1'de A bireyine göre B bireyi idealize edilebilecek bir birey olarak algılanır. A bireyi, idealde sahip olmak istediği tüm özelliklerini ve davranış biçimlerini temsil eden kişi olarak B bireyine yansıtma yaparak, yansıtımlı özdeşim sürecini gerçekleştirir (Goethals 2005).

Aşağıdaki şekil 2.2'de görüleceği üzere, eğer bu grubun birkaç üyesi öz - ideallerini, hayran oldukları tek bir kişiye yansıtırsa, bu kişi hepsi tarafından topluca "lider" olarak algılanır. Bu durum "grup egosu idealinin liderde ortaya çıkması" olarak tanımlanır (Kets deVries 1988: 270).

Şekil 2.2: Takipçilerce Liderin Yansıtımlı Özdeşim İle Teşhis Edimesi Durumu



Kaynak: Winkler, 2010: 27'den uyarlanmıştır.

2.5.3.5 Zorlayıcı Bir Kimlik Belirleme

Bir liderin zorlayıcı davranışlarından kaynaklanan kaygıların üstesinden gelmek için bazı takipçiler "saldırganla özdeşleştirme" olarak bilinen savunma sürecine başvurabilirler. İnsanlar bazen üstün bir güçle karşı karşıya kaldıklarında, o üstün güç gibi olmak ve onu korumak için güçlü bir teşvik hissederler (Freud, 1966, Kets de Vries, 2009; Kets de Vries ve Cheak 2014: 7).

Saldırganla tam teşekküllü kimliklendirme de, birey saldırganın kimliğine bürünür ve kendilerini tehdit edenlere karşı kendilerini dönüştürürler. Bu bağımlılık ortamında, dünya belirsiz, siyah ve beyaz olur. Diğer bir deyişle lider, insanları ya kendi yanında ya da ona karşı olduğu şeklinde görür. Bir lider, bu tarz bir akla sahip olduğunda, bağımsız düşünceler rafa kaldırılır. İşbirliği yapmaktan çekinenler liderin öfkesinin yeni hedefi olur veya grubun suçlu olduğu durumlarda günah keçisi olurlar (Northouse, 2016: 304).

Psikodinamik liderlik yaklaşımı örgütlerde, liderler ve takipçiler arasındaki ilişkileri genellikle transaksiyonel analiz kullanılarak incelemektedir. Bu yöntemin amacı, bireylerin lider - takipçi ilişkisinde bulunduğu rolleri ortaya çıkarmak için sözlü ve sözsüz davranışları analiz etmektir. Kişiliğin üç ego durumunun, belirli bir davranış, düşünce ve duygu karışımından oluştuğu varsayılmaktadır. Bu ego durumları, çocuk ego durumu, ebeveyn ego durumu ve yetişkin ego durumudur (Winkler, 2010: 26).

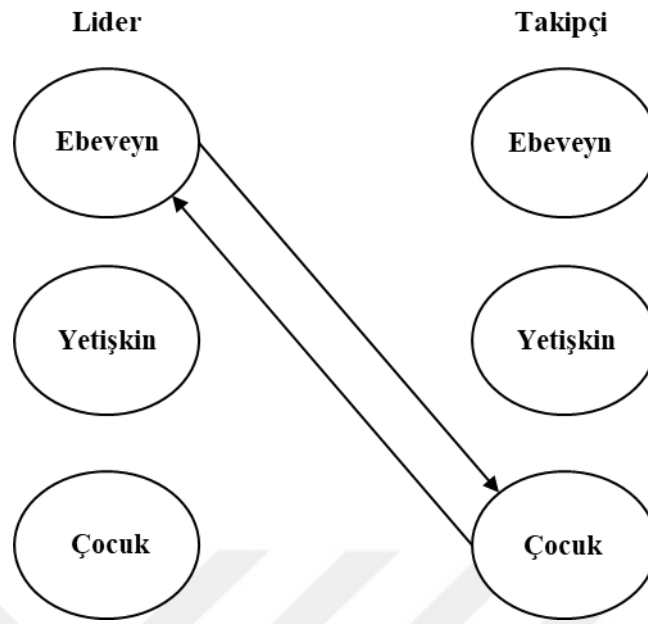
- **Ebeveyn ego durumu**, bireylerin çocuk döneminde yaşadıkları ebeveyn davranışlarını yansıtmaktadır. Bu durum ebeveynlerinde gözlemlenen davranışların bireylerin davranışlarında bir yansıma olarak ortaya çıkması durumudur.

- **Yetişkin ego durumu**, sistematik ve mantıksal bilgi işleme süreciyle ilişkilidir. Kararlar ve tahminler rahatsız edici duyguların olmadığı hallerde mantıklı bir şekilde yapılır.

- **Çocuk ego durumu**, bireylerin çocukluğundaki davranışlara, düşünce ve duygularına benzer bir biçimde ifade edilir. Bu ego durumu çocukluk davranışlarında, çok sayıda duygu tarafından yönlendirilir ve ifade edilir (Winkler, 2010: 27).

Lider ve takipçisi arasındaki iletişim, bu üç durumdan biri üzerinden gerçekleşir. Aşağıdaki Şekil 2.3'te örnek olarak bu durum ifade edilmektedir.

Şekil 2.3: Lider ve Takipçinin Ego Durumları



Kaynak: Winkler'den (2010: 28) uyarlanmıştır.

Psikodinamik liderlik yaklaşımında liderlik gerçeğinin analizi, liderlik sürecinin karmaşık yapısı içinde ilişkiler dikkate alınarak yapılır (Kets de Vries 2004: 185).

2.5.3.6 Paylaşılan Delilik (Folie à Deux)

Liderin bazı takipçileri ile arasında sahtekâr bir "folie à deux", yani paylaşılan delilik ilişkisi bulunabilir. Böyle bir durumda sanrıları örgütün diğer üyeleri tarafından benimsenen aşırı baskın bir kişi / lider durumu vardır (Kets de Vries, 1979, 2001; Kets de Vries ve Cheak, 2014: 7).

Bu tarz gerçeklik ile ilişkisi bozulmuş liderler, kendisiyle ilişkisini korumak isteyen ve bunun için gerçeklikle ilişkisini yitirmeyi göze alan, lideri taklit eden, dürüst olmak yerine lidere yönelik faydacı ifadeleri amaç edinen takipçiler tarafından desteklenir. Lider de kendi sanrılarını bu tip takipçilere aktarır. Bunun gibi aşırı durumlarda lider ve takipçilerinin öngörülen yıkımının da kolektif olarak paylaşılması şaşırtıcı olmayacaktır (Northouse, 2016: 304).

2.5.4 Liderliğin Gölge Yönüne Odaklanmak

2.5.4.1 Narsisim

Freud'a göre liderliğin merkezinde, narsisizm yatar. Narsisim yapıcı veya tepkisel olarak iki şekilde ortaya çıkar. Yapıcı ya da sağlıklı narsistler, temel güven ortamının

sağlandığı ve destekleyici, eylemlerde kontrol hissinin oluşmasını sağlayan erken dönem bakıcılarına sahip oldukları için şanslıdır. Liderlik rollerinde, yapıcı narsistler nispeten dengeli olma eğilimi gösterirler; canlılık ve benlik saygısı, iç gözlem kapasitesi ve empati sahibidirler. Takipçilerini, sadece yaptıkları işlerde daha iyi olmaya değil, yaptıklarında tamamen bir değişim gerçekleştirme hususunda ilham vererek ikna ederler (Kets de Vries, 2007: 9; Kets de Vries ve Cheak, 2014: 7; Northouse, 2016: 305).

Öte yandan, tepkisel veya aşırı narsistik önderlerin çocuklukta şanslı olmadıkları görülür. Onlar erken dönemlerinde aşırı ya da tutarsız uyarıcıların alıcıları olarak tecrübelerini geliştirmişlerdir. Tipik olarak, bu tür sağlıklı narsist liderler iktidar, statü, itibar ve üstünlük konularına odaklanırlar. Genellikle, çocuklukta yaşadıkları önemsenmeme durumunu değiştirmek için başarıya ve kazanıma doğru yönlendirilirler. Bu tip liderler, sadece ihtiyaç olması durumunda anlaşmazlıkları ve eleştirileri tolere etmek amacıyla nadiren başkalarına danışırlar (Freud, 1910/1957; Kernberg, 1975; Kets de Vries, 2007: 10; Kets de Vries ve Cheak, 2014: 8; Kets de Vries ve Miller, 1985; Kohut, 1985; Maccoby, 1976; Northouse, 2016: 306).

2.5.5 Arketiplere Odaklanmak

Liderlik arketipleri bugünün karmaşık organizasyon ortamında liderlik tarzlarının prototipleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarılı örgütlerin ortaya çıkması için arketipsel özellikleri bilinerek özenle seçilmiş bireylerin, parçalarının toplamından çok daha fazlasını sağlayan oldukça etkili bir takım haline gelebileceği görülmektedir. Bu sayede dağıtıcı, kolektif ve tamamlayıcı bir liderlik biçimi karakterize edilmiş olur (Northouse, 2016: 317).

Arketipler, tüm kültürlerde ve zamanlarda ortak olarak ortaya çıkan semboller, imgeler ve temaların yansıttığı psikolojik yapılardır. Arketipleri, sanat, edebiyat, mit ve rüyalarda tekrar eden imgeler olarak görmekteyiz. İçimizdeki potansiyel karakterler olan arketipler evrenseldir. Ancak bireyler sahip oldukları arketipleri farklı şekil, stil ve niteliklerle ortaya çıkarmaktadır. Arketip, bireyin içinde yaşadığı kültür, tarih ve zamandan etkilenecek şekilde ortaya çıkardığı bireyselliğinin bir tezahürüdür (Pearson ve Marr, 2002: 4).

Bireylerin baskın olarak birkaç arketip etkisiyle örgüt içinde ortaya çıktığı görülmekle beraber, bireylerin pek çok arketipsel model dizine sahip oldukları ve bunların

farkındalığının geliştirilmesiyle ile etkili liderlik yaptıkları belirtilmektedir. Bu nedenle, ideal liderlik ekibine ulaşmak için farklı liderlik arketiplerine sahip kişileri sürece dâhil etmek gerekir. Birden fazla arketipin temsil edildiği bir ekip, bağlam ne olursa olsun, gereken liderlik ihtiyaçlarının çoğunu karşılayabilmektedir (Kets de Vries ve Cheak, 2014: 15).

Arketipler insanların en önemli arzularını ve hedeflerini ortaya çıkarabilir. Bireyin mitlerdeki ve kendi hayat tecrübesindeki hikâyeleri anlaması, gerçekleştirilmemiş potansiyeline erişmeye, hayatın mantığını - önemini kavramaya ve başkalarının yaşadığı tecrübelerle empati kurmasına yardımcı olur. Arketipleri belli bir işi gerçekleştirmemize yardımcı olan bilgisayar yazılımlarına benzetebiliriz (Pearson ve Marr, 2002: 4).

Psikodinamik açıdan, liderlik arketipleri farklı liderlik tarzlarını ve örgüt ortamında farklı davranış biçimlerini temsil etmektedir. Bu davranışlar farklı kişilikler, iç sürücüler ve güçlü yönlerden kaynaklanmaktadır. Bu stillerin bazıları diğerleriyle çelişebilir, ancak bazıları daha tamamlayıcıdır. Liderler, varlık ve davranış biçimlerinin farkında olarak, başkalarının güçlü ve zayıf yönlerinin yanı sıra kendi güçlü ve zayıf yanlarını daha iyi anlayabilirler. Bu bilinç, liderin güçlü yönlerinden yararlanarak zayıf yönlerini geliştirmek yoluyla takipçileri daha iyi etkilemelerine yardımcı olmaktadır. Arketip özellikleri dengeli, simbiyotik ve karşılıklı olarak güçlendirici ekipler oluşturmak için kullanılabilir (Northouse, 2016: 317).

Psikodinamik yaklaşımda, bireylerin liderlik arketiplerini ölçmek ve tanımlamak için çeşitli araçlar kullanılmaktadır. Bunlardan birisi Liderlik Arketip Anketi – LAQ'dır. Bireylerin egemen liderlik davranışlarını tanımlamak için tasarlanmış psikometrik olarak doğrulanmış bir geribildirim aracıdır ve iyi dengelenmiş bir ekip oluşturmak için hangi adımların gerekli olduğunu gösterir (Kets de Vries, 2007).

Liderlik Arketip Anketinde verilen her bir ifade, aşağıdaki liderlik modellerinden birine karşılık gelir:

- 1) Stratejist Arketipi - Satranç oyuncusu olarak liderlik yapmayı,
- 2) Değişim katalizörü Arketipi – Dönüşümü hızlandırıcı şekilde liderlik yapmayı,
- 3) İş bitirici Arketipi - Anlaşma ile iş bitirimini sağlayacak şekilde liderlik yapmayı,
- 4) İnşa edici Arketipi - Girişimci faaliyetleri sağlayacak şekilde liderlik yapmayı,

- 5) Yenilikçi Arketipi - Yaratıcı fikir üretimi sağlayacak şekilde liderlik yapmayı,
- 6) İşlemci Arketipi – Etkililiği artıran egzersizler uygulayacak şekilde liderlik yapmayı,
- 7) Koç Arketipi – Takipçilerin gelişimini sağlayacak şekilde liderlik yapmayı,
- 8) İletişimci Arketipi – Etkili sahne yönetimini sağlayacak şekilde liderlik yapmayı, özetle ifade etmektedir (Kets de Vries ve Cheak, 2014: 15).

Arketiplerin tanımlanması ve ölçülmesi için bir diğer envanter Pearson - Marr Arketip İndikatörü'dür (PMAI), Bu envanter İsviçreli psikiyatrist Carl Gustav Jung'un teorilerine dayanmakta olup kişisel gelişim, eğitim ve danışmanlık alanlarında uzun yıllarca yapılan araştırma ve uygulamalar ile desteklenmektedir (Pearson ve Marr, 2002: 1). Kahraman - Liderin yolculuğu şeklinde tanımlanan envanterde Pearson ve Marr, on iki arketip üzerinde çalışmıştır. Bu arketipler kısa tanımlarıyla aşağıdaki tablo 2.4'de gösterilmektedir.

Tablo 2.4: Lider – Kahramanın Arketipsel Yolculuk Aşamaları

Arketip	Kahraman Liderin, Hayat Yolculuğu Aşamaları
<i>Masum</i>	Yolculuğa çıkmak için güven ve iyimserlik durumlarını geliştirmek
<i>Yetim</i>	Kötü şeylerin farkına varmak ve gerçekçiliği geliştirmek
<i>Savaşçı</i>	Rekabeti, hedefleri belirlemeyi ve savunmayı öğrenmek
<i>Bakıcı</i>	Başkaları için bakım, endişe ve merhamet gösterilmesi ve yardım etmek
<i>Araştırmacı</i>	Farklı olmaya istekli, yeni şeyler denemek için cesaret sahibi olmak
<i>Âşık</i>	Başkalarını seven, romantik, samimi ve taahhütte bulunmak
<i>Yıkıcı</i>	Kötü durumları sona erdirmek için harekete geçmek, gerekiyorsa bırakabilmek ve baştan başlamak
<i>Yaratıcı</i>	Hayal gücünü, yeniliği ve zekâyı göstermek
<i>Kural Koyucu</i>	İnsiyatif almak, sorumlu olmak, değerler ile yaşamak
<i>Büyücü</i>	Düşünce ve davranışlarıyla süreç ve olayları değiştirmek
<i>Bilge</i>	Net düşünmek, eleştirel düşünmek ve düşünceleri formüle etmek
<i>Şakacı</i>	Şu anda bulunduğu yerde iş ve hayatından zevk almak

Kaynak: Pearson ve Marr, 2002: 6'dan uyarlanmıştır.

Arketiplerin günlük özel ve iş hayatımızda kullanımını şöyle ifade edebiliriz; örneğin, bir birey olarak umut ve iyimserlik dolu bir çaba başlatabilirsiniz, ancak zamanla sorunlar ortaya çıkmaya başlayacaktır (*Masum*). Sorunları, ortaya çıkan zararları ve sorun çıkaranları net olarak tespit etmek gerekir (*Yetim*). Ardından sorunlardan zarar görüp, etkilenenlere yardım etmek (*Bakıcı*) ve sorunun nedenini ortadan kaldırmak için harekete geçmek gerekir (*Savaşçı*). Sorunlar için etkili ve net çözümler aramak gerekir (*Araştırmacı*). Çözümler daha da derinlemesine ele alındığında, sevdiklerinizi ve değerlerinizi korumak için üretilir (*Âşık*). Olumsuzlukların giderilmesi için harekete geçmek ve gerekli fedakârlıkları yapmak zorundasınızdır (*Yıkıcı*). Daha sonra sorunları düzeltmek için sorumluluk almalı, realist düşünerek ve zaman çizelgelerini kullanarak etkili bir plan uygulamalısınız (*Kural Koyucu*). Bu aşamada kalıcı çözümler için yeni bir vizyon öngörmek ve bunu gerçekleştirmek gereklidir (*Yaratıcı*). Başarıyı elde etmek için, yeni mevcut durum ile kendi tutum ve davranışlarında arzuladığınız sonuçları uyumlamanız gerekecektir (*Sihirbaz*). Süreçteki ilerlemeyi, objektif olarak izleyerek değerlendirmeniz başarıyı getirecektir (*Bilge*). Neticede yeni mevcut durumu mümkün olan en keyifli hale getirerek ulaştığımız başarıyı kutlamış olursunuz (*Şakacı*). İfade edilen süreçlerin örgüt içinde hem lider ve hem de takipçiler açısından uygulanması ve on iki arketipin özelliklerinin sağlıklı olarak yansıtılması, kalıcı çözümleri ve başarıyı ortaya çıkaracaktır (Pearson ve Marr, 2002: 5–6).

Pearson ve Marr tarafından tanımlanan arketiplerin bireylere kazandırdığı güçlü yönleri (hediyeler) ve kör nokta yönleri (tuzaklar) aşağıdaki tablo 2.5’de özetlenmiştir.

Tablo 2.5: Arketip Kazanım ve Zarar Yönleri

Arketip	Güçlü yönleri (Hediyeler)	Zayıf Yönleri (Tuzaklar)
Masum	İyimserlik, güven, umut, inanç, basit erdem	Saflık, çocukça bağımlılık, inkâr, unutkanlık
Yetim	Gerçekçilik, direniş, karşılıklı bağımlılık, empati	Kinizm, mağdur olma veya mağdur etme eğilimi, kronik şikâyet
Savaşçı	Disiplin, cesaret, kararlılık, beceri	Acımasızlık, küstahlığa yol açan acizlik korkusu
Bakıcı	Topluluk yararı, hizmet, merhamet, cömertlik	Şehit olma isteği, başkalarına yardım etmek, biz bağımlılığı, suçluluk duyma
Araştırmacı	Özerklik, hırs, kimlik, genişletilmiş olasılıklar	İş göremezlik, kronik hayal kırıklığı, yabancılaşma ve yalnızlık
Âşık	Tutku, bağlılık, heyecan, şehvetli zevk	Diğerlerini nesneleştirmek; romantizm veya haz bağımlılığı

Arketip	Güçlü yönleri (Hediyeler)	Zayıf Yönleri (Tuzaklar)
Yıkıcı	Metamorfoz değişim, devrim, bırakabilme/vazgeçebilme kapasitesi	Kendine ya da başkalarına yönelik kontrol dışı öfke, terörist taktikler geliştirme
Yaratıcı	Yaratıcılık, vizyon, beceri, estetik, hayal gücü	Kendini hoş görme, yoksulluk hissi, karışıklık çıkarma, prima-donna davranışları
Kural Koyucu	Sorumluluk, egemenlik, kontrol, sistem anlayışlılığı	Sertlik, kontrol edici davranışlar, hak sahipliği tutumu, elitizm
Büyücü	Dönüştürücü, katalitik veya iyileştirici güç	Başkalarını manipüle etme, gerçeklikten kopma, kült gurusu davranışları
Bilge	Hikmetli, bağımlılığı olmayan, bilgili, şüpheli	Aşırı derecede kritik, pozposition, pratiklik, duygu eksikliği veya empati kurma
Şakacı	Mizah, an da yaşayan, coşkulu sevinç	Uçarılık, sorumsuzluk, tembellik, zalim şakalar, dolandırıcılık

Kaynak: Pearson ve Marr, 2002: 9-10'dan uyarlanmıştır.

Pearson ve Marr'a (2002: 12 – 30) göre psikodinamik liderlik yaklaşımında açığa çıkan arketiplerin başlıca liderlik özellikleri şu şekildedir;

- Liderde, uyanan *masum* arketipi, takipçilerine ilham vermek, fırsatları görmek, liderlik için geleneksel ya da son teknoloji yaklaşımlar uygulamak ve neşeli ve iyimser olmak konularında öne çıkar.
- Liderde, uyanan *yetim* arketipi, başarılacak şey konusunda gerçekçidir, teslim edemeyeceği şeyleri vaat etmez. Problemleri tanımlama ve bunlarla ilgilenme konusunda iyidir. Zorluk çeken insanlarla empati sahibidir, ancak takipçilerin yapmaları beklenen şeyleri yapmamak için mazeret kullanmalarına izin vermemesi gerekir.
- Liderde, uyanan *savaşçı* arketipi, hedef belirleme ve uygulama konusunda üstün yetenekleri barındırır. Takipçilerini elinden gelenin en iyisini yapmaya motive eder ve mükemmel bir antrenör gibi başarıyı kazanan bir takım kurar.
- Liderde, uyanan *bakıcı* arketipi, takipçilerine ilgi göstererek destek sağlamak, ihtiyaçlarını karşılamak, konularında harika bir yeteneği barındırır. Gerçekten başkalarını önemsiyor olmaları ve olağanüstü hizmet sunma konusunda doğal bir yeteneğe sahip olmaları sebebiyle, takipçiler bakıcı lidere güvenme eğilimindedir ve bu durum üst düzey işbirliğinin gerçekleşmesini sağlar.

- Liderde, uyanan *araştırmacı* arketipi, son derece bağımsız ve bireysel, atılgan, maceracı ve yeni fikirler denemek ister. Lider kendisinde "bana engel olmayın" tavrına sahip olduğu için, sonuçları gösterebildikleri sürece takipçilerine de büyük özerklik sağlamaktır. İnsanlar günün değişim hızından korkup sarsılmalarına rağmen araştırmacı lider, denenmiş, yeni ve doğru bir yol bulmayı seçmektedir.
- Liderde, uyanan *âşık* arketipi, tutkulu, karizmatik ve etkileyicidir. Yaptığı işi aşkla yapmayı takipçilerine öğreterek, isteksizce çalışmasını engeller ve işlerini kalpten gelen bir coşku ve arzu ile yaptıklarında duyacakları memnuniyet ve heyecanı kazanmaları için destekler. Ekiplerin bağlanmalarına yardımcı olduğu için gerçek arkadaşlara sahip olmayı sağlar.
- Liderde, uyanan *yıkıcı* arketipi, örgütlerin yeniden yapılandırılması, başarısız programların sonlandırılması, verimsiz işçilerin işten çıkarılması konularında büyük bir güce sahiptir. Ancak yıkıcı arketipi doğası gereği insanları endişeye düşürmemek, gereksiz provoke etmemek ve incitmek için takipçilerine karşı nazik davranışlarda bulunmayı gerektirir.
- Liderde, uyanan *yaratıcı* arketipi, girişimci olmayı, yenilikçi davranmayı ve alışılmışın dışında liderlik yapmayı öğretir.
- Liderde, uyanan *kural koyucu* arketipi, yaşamı daha kolay ve verimli hale getiren yapılar, politikalar ve yöntemleri sağlamlaştırmayı sağlar. İş ağlarındaki politik süreçleri kontrol etme, sorumluluk sahibi olma, hoşla gitmeyen işler de görevini yerine getirmeyi sağlar. Liderde, kendi sebep olmadığı sorunlar için bile sorumluluk alma eğilimini ortaya çıkarır.
- Liderde, uyanan *büyücü* arketipi, takipçilerini daha derin değerlerine sadık kalmaları için teşvik eder. Vizyon sahibi olarak kendilerine enerji kazandıran ve harika bir dönüştürücü rüyayı gerçekleştirmek için birlikte çalışmayı teklif eder. Büyücü arketipi liderin durumlar karşısında sergilediği esnek yapısını ve takipçilerinin kişisel sorumluluk duymaları için tepki ve tutumlarını geliştirmede etkilidir. Ayrıca, bütünü parçalarının toplamından daha büyük olan sinerjik ortaklıklar yaratmak için ortam oluşturur.
- Liderde, uyanan *bilge* arketipi, serinkanlı analiz, planlama, değerlendirme ve iyi planlanmış kararlar alma konusunda mükemmel destek sağlar. Takipçiler panik halindeyken ayrışabilir, büyük resmi görebilir, ileriye bakan görüşleriyle ne

yapacağını bilir. Sakinleştirici bir etkisi vardır ve liderlik etkinliklerinde doğru olanın doğru şekilde yapıldığını bildiği için ölçülü ve akıllıca bir hızda ilerlemeyi sağlar.

- Liderde, uyanan *şakacı* arketipi, takipçilerin özellikle mevcut sistem / rejimdeki çelişkileri ve sorunları çözmek için şakacı lidere bakmasını sağlar. Bununla birlikte, kendisini bir lider olarak düşünmek konusunda rahat olmayabilir. Ancak liderliği kabul etmesi kendisi için büyük bir gelişme alanıdır. Sadece konuşmak ve görüntü vermek yerine aynı zamanda liderlerin sorumluluğunu da izleyerek, takipçileri şaşırtma ve terk etme alışkanlığını bırakabilir (Pearson ve Marr, 2002: 12 – 30).

2.5.6 Jung'un Psikodinamik Yaklaşımı

Jung, Carl Gustav (1875 – 1961) İsviçreli psikiyatrist ve psikanalisttir. Bilinç - bilinçdışı değerler, içe dönük - dışa dönük eğilimler ve rasyonel - irrasyonel süreçler üzerinden kişilik dinamiklerini vurgulayan analitik psikolojinin kurucusudur. Teorisindeki kuramsal yapıları, arketipler, kolektif bilinçdışı ve eşzamanlılık kavramlarıyla ilişkilendirerek ortaya koymuştur (VandenBos, 2015: 1181).

Son yıllarda, tüm alanlarda Jung'un görüşlerinin şaşırtıcı bir şekilde yaygınlaşması, yayımlar - dergiler, kitaplar, web siteleri; kültürel, sanatsal etkinlikler, akademik dersler ve projeler, örgütler, konferanslar ve ticari işletmelerin uygulamalarında büyük etki oluşturmuştur. Klinik müdahale teorisi olarak başlamış olmasına rağmen Jung'un eserleri, günümüzde örgütsel yönetim (lider - takipçi ilişkileri) ve insan kaynakları yönetimi (bireysel ve örgütsel gelişim) ve benzeri alanlarda daha geniş bir şekilde uygulanmaktadır (Papadopoulos, 2006: 1).

VandenBos'a (2015: 53) göre Jung, bireyin kendini gerçekleştirme için bir yol gösterici olarak, "**psişe**"nin öncelikle felsefi değerler, imgeler ve semboller anlamında yorumlandığı analitik bir model geliştirmiştir. Jung'un ortaya koyduğu analitik psikolojinin temel kavramları şunlardır:

(a) Birey bilinçli ve bilinçdışı faaliyetleri arasında "**ego**"su ile bir denge kurarak, "**bireyleşme**" yolunda kademeli olarak kendini geliştirmektedir.

(b) Kişisel tecrübeye dayanan anılar, düşünceler ve duygular "**kişisel bilinçdışı**"nı oluşturmaktadır.

(c) "**Kolektif Bilinçdışı**", bir kişinin entelektüel yaşamının ve kişiliğinin kalıtsal temelini oluşturan Atasal imgeler ve "**arketip**"lerden oluşmaktadır.

(d) Egonun gelişimini ve ifadesini etkileyen, "bilinç - bilinçdışı değerler, içe dönüklük - dışa dönüklük, ulvileştirme - baskılama, rasyonel - irrasyonel davranışlar", psikolojik enerjisini “**libido**”dan türeten dinamik kutuplar veya gerginlik sistemleridir.

Jung'un analitik psikoloji terapisinin amacı, bütün bu kuvvetler arasında kalıcı bir dengenin sağlanmasıdır.

Jung'un psişe mimari modeli aşağıdaki şekil 2.4'de özetlenmiştir.

Şekil 2.4: Jung'un Psişe Mimari Modeli



Kaynak: Taylor'dan (2009: 139) uyarlanmıştır.

Jung'un kullandığı başlıca psikoanalitik kavramlar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Psişe: Yunancada “nefes” veya “ruh” anlamına gelir. Zihnin üç bölümü olan id, ego ve süperego'yu ve bulunduğu üç bilinç seviyesini, bilinçli, bilinçaltı ve bilinçdışı olarak tanımlar. Psikoanalitik bir kavramdır ancak daha genel mânada, zihni veya benliği tanımlamak için kullanılır (Walrond-Skinner, 1986: 270).

Psişe, homojen bir birim olmaktan çok uzaktır - tersine, çelişkili dürtülerin, kısıtlamaların ve etkilerin beraberce kaynakıldığı bir kazandır. Birçok insan için aralarında yaşanan çatışma dayanılmazdır (Jung, 1970, cilt9, par. 190).

Psişe anlayışında ilerledikçe, terminoloji ile daha dikkatli olunmaktadır. Psikolojinin temel sorunlarına ne kadar çok girilirse, felsefi, dini ve ahlaki boyutların etkileri daha

net görülmektedir. Bu nedenle psişe ile ilgili kavramlar en üst düzeyde ve dikkatle ele alınmalıdır (Jung, 1970, cilt17, par. 116). Psişe, bilinç ve bilinçdışında gerçekleşen tüm psikolojik süreçlerin toplamıdır.

Libido: Psikoanalitik kuramda ya genel olarak hayat içgüdüsünün psişik enerjisi ya da özellikle cinsel içgüdünün enerjisi olarak tanımlanmıştır. İlk formülasyonunda, Sigmund Freud bu enerjiyi dar bir yaklaşımla sadece cinsel olarak öngörmüş, ancak daha sonra bu kavramı sevgi, zevk ve kendini koruma ifadelerinin tümünü içerecek şekilde genişletmiştir. Jung, analitik psikolojisinde libidoyu; biyolojik, cinsel, sosyal, kültürel ve yaratıcı her tür etkinlik için enerji sağlayan genel yaşam gücü olarak tanımlamıştır (VandenBos, 2015: 600).

Jung, libidoyu tüm psikolojik fenomen ve enerjinin tezahürleri olarak kabul etmektedir. Bu şekilde enerjinin korunumu yasasında olduğu gibi libido, tüm fiziksel fenomenlerin enerji tezahürleri olarak anlaşılmaktadır. Öznel ve psikolojik olarak libido, bu enerji arzusu olarak düşünülür. Bu duruma kelimeyi özgün anlamında kullanarak libido denilebilir ki, sadece cinsellik demek değildir (Jung, 1970, cilt4, par. 567).

Libido ahlaki ya da başka türlü herhangi bir otorite tarafından denetlenmeyen bir arzu ya da itki (güdü) anlamına gelir. Libido doğal halindeki iştaktır. Genetik açıdan, açlık, susuzluk, uyku ve cinsellik gibi bedensel ihtiyaçlar mevcuttur. Bunlar libidonun özünü oluşturan duygusal durumlar ve etkilerdir (Jung, 1970, cilt5, par. 194).

Persona: Jung tarafından kullanılan "Persona - Maske" kelimesi Latin kökenden gelmektedir. Persona, bireysel bilinçdışı ve toplum arasındaki karmaşık bir ilişki sisteminde kullanılan maskeleri ifade etmektedir. Bireyin, diğer insanlarla tutarlı bir etkileşim kurması için maske gereklidir, ancak aşırı durumlarda kişiliğin maske ile özdeşleşmesi bireyin içindeki gerçek kişiliği yok edebilir. Persona ile gölgenin bilinçli olarak kontrol altında tutulması, ortak değerlerin ortaya çıkmasına yardımcı olabilir (Walrond-Skinner, 1986: 251).

Persona, adaptasyon veya kişisel kolaylık nedeniyle var olan fonksiyonel bir komplekstir (Jung, 1970, cilt6, par. 801).

Persona, bireyin gerçekte olmadığı halde, maske kullanarak kendisinin ve başkalarının düşüncesinde görüldüğü farklı kişi tanımıdır (Jung, 1970, cilt9, par. 221).

Ego: “Ben” olarak tanımlanan ego psikoanalitik teoride, dış dünyayla ilgilenen kişiliğin bir bileşeni ve pratik talepleri olarak ifade edilmektedir. Daha spesifik olarak, ego, bireye algılama, mantık yürütme, sorunları çözme, gerçekliği test etme ve id'nin içgüdüsel dürtülerinin üstbilginin (süper ego) taleplerine göre ayarlanması olanağını sağlar (VandenBos, 2015: 353).

Ego, bilinçdışının bir ögesi olarak, kısmen kalıtsal karakter bileşenleri ve kısmen bilinçsizce edinilmiş izlenimler tarafından oluşturulan karmaşık bir fenomen olarak ortaya çıkar (Jung, 1970, cilt17, par. 169).

Herhangi bir ego bilincine sahip olan herkes, kendisini tanıdığı için onu kabul eder. Ancak ego, yalnızca kendi içeriğini bilir, bilinçdışını ve içeriklerini bilmez. İnsanlar kendi bilgisini, toplumsal çevrelerindeki bir insanın kendisini bildiği gerçekler üzerinden ölçer, fakat çoğunlukla kendilerinden gizlenen gerçek psişe değerleri ile ölçmezler (Jung, 1970, cilt10, par. 491).

Gölge: Jung'un analitik psikolojisinde gölge, bir insanın ruhunun "daha karanlık tarafını" temsil eden ve bireyin bilinçli egosu için kabul edilemez olduğu için genellikle ortaya çıkmayan birtakım olumlu - olumsuz özellik, arzu veya duyguları ifade etmektedir. Gölge bilinçdışı içinde gömülü bir arketiptir (VandenBos, 2015: 975).

Gölge, tüm ego - kişilik sorunlarına meydan okuyan ahlaki bir sorundur; çünkü hiç kimse, ciddi ahlaki çabalar göstermeksizin gölgenin farkına varamaz. Kişiliğin karanlık yönlerini mevcut ve gerçekçi olarak tanımak yüksek seviyede bilinçli olmayı sağlar (Jung, 1970, cilt9, par. 14).

Bireysel Bilinçdışı: Jung'un analitik psikolojisinde kişisel bilinçdışı, bireyde kendi deneyim unsurlarını içeren bir kısım olarak, insanlığın evrensel modellerini içeren kolektif bilinçdışından ayrılmış bir yapıda bulunur. Kişisel bilinçdışı bir kişinin hayatındaki bilinçaltından, unutulmalardan ve bastırılmış olan her şeyden oluşur. Kişisel bilinçdışında, bireyin kişisel deneyimlerine dayanan kompleksler de bulunur. Jung'un görüşüne göre, bireyleşme durumuna ulaşmak için kişisel bilinçdışı, bilinçli benliğe entegre edilmelidir (VandenBos, 2015: 784)

Kişisel bilinçdışında, kayıp anılar, bastırılmış acı fikirler, bilinçaltı algıları, bilince ulaşamayacak kadar güçlü olmayan algılamalar ve bilinç için henüz olgunlaşmamış içerikler bulunmaktadır (Jung, 1970, cilt7, par. 103).

Anima ve Animus: Anima, Jung'un geç dönem yazılarında evrensel dişil özelliklerini ve erkek ruhunun bilinçsiz kadınsı yönünü temsil eden bir arketip olarak tanımlanmıştır (VandenBos, 2015: 56). Jung'a göre anima, her insanda var olan ve kadınlardaki eril animusa benzer şekilde kolektif bilinçdışı temel modellerinden birini oluşturan gizli kadınsı yönü ifade eder. Anima genellikle kadın figürlerin rehber olarak etkili olabileceği veya diğer faydalı fonksiyonları yerine getirebileceği hayal - rüyalarda kendini gösterir. Bunu yaparken, bilinçdışı için "eşik bekçileri" olarak davranır. Anima erkekte, kadınlarla olan ilişkilerinde, tutum ve tercihlerinde etkili olmaktadır. Anima arketipi, ya olumsuz ve yıkıcı olabilecek şekilde ya da ruhun bütünlüğüne ve refahına katkıda bulunacak şekilde kullanılabilir bir potansiyele sahiptir (Walrond-Skinner, 1986: 14).

Animus, evrensel eril özelliklerini ve kadın ruhunun bilinçsiz eril unsurunu temsil eden bir arketip olarak tanımlanmıştır (VandenBos, 2015: 58). Animus, her kadında var olan ve erkeklerdeki anima ile benzer şekilde kolektif bilinç dışılığın en önemli modellerinden birini oluşturan gizli eril bir arketiptir. Genellikle, anima'nın aksine, animus genellikle rüyalarda çok sayıda eril figürle temsil edilmektedir (Walrond-Skinner, 1986: 14).

Arketipler: Jung'un analitik psikolojisinde arketipler, insanlığın birikmiş tecrübelerinden kaynaklanan, psişenin yönlerini temsil eden sembollerin hepsini ifade etmektedir. Bu kalıtsal semboller kolektif bilinçdışında tutulur ve bireylerin dünyayı görme ve kişilik yapısının üzerine kurulduğu temellerden biri ve referans çerçevesi olarak hizmet eder. Başlıca örnekleri, anima, animus, persona, gölge, üstün varlık ve Kahraman - Lider'dir (VandenBos, 2015: 72).

Jung'a göre arketipler "önceden var olan deneyim biçimleri" olup, çağın temelinde aynı kalmış temel insanlık deneyimlerinden oluşmaktadır. Arketip, bilinçli davranışların ve ilişkilerin bilinçdışı bileşenini oluşturur ve böylece onlara güç ve zenginlik verir. Arketipler yaratıcı bir şekilde işlev gösterebilir ancak bilince erişilemiyorsa olumsuz pek çok etkinin de kaynağı olmaktadır (Walrond-Skinner, 1986: 15-16).

Kolektif Bilinçdışı: Jung'a göre kolektif bilinçdışı, bilinçdışının bir parçasıdır. Tüm insanlık için ortak olan ve arketipler ile mitlerde, kültürel fenomenlerde, dinsel temalarda ve rüyalarda ortaya çıkan bir kavramdır. Bilinçdışı zihnin en derin ve en az erişilebilir kısmıdır (VandenBos, 2015: 211).

Kolektif bilinçdışı Jung tarafından, tüm insanlık için ortak olan ve genetik olarak aktarılan fiziksel nitelikler gibi aynı şekilde iletilen ruhun yönlerini tanımlamak için kullanılan terimdir. Kolektif bilinçaltı her insanda kolektif bilinçdışının bir parçası olarak bulunan ortak bir psişik alt tabaka oluşturur (Walrond-Skinner, 1986: 60).

Bireyleşme: Jung'un psikoanalitik teorisinde bireyleşme, bütünleşik, entegre olmuş bir kişilik statüsü olarak tanımlanır. Bireyleşme, bilinçdışının hem kişisel hem de kolektif olarak daha büyük kısmını kapsar ve içe dönük - dışa dönük eğilimler arasındaki çatışmaları çözmeyi sağlar (VandenBos, 2015: 535).

Bireyleşme Jung tarafından, bir kimsenin yaşam boyunca geçirdiği psikolojik gelişim süreci sonunda diğer kişilere göre farklı olduğunu öğrenmesi durumunu tanımlamak için kullandığı bir terimdir. Bireyleşme, benzersiz kişiye has özelliğinin, kendini gerçekleştirmenin ve duygusal olgunluğun elde edilmesini içerir ve kişinin bireysel kapasitelerinin ve işlevlerinin aşamalı olarak geliştirilmesiyle sağlanır. Süreç aynı zamanda benliğin karanlık veya gölgeli yönünü görüp bunları bütünleştirmeyi içerir. Bu persona'nın basmakalıp imajlarından uzak bir ilerlemeyi ve kolektif bilinçdışı içeriğinden farklılaşmaya doğru bir gelişmeyi yansıtır. Jung'a göre insanlık kolektif bir ilişkiyi gerektirdiğinden, bireyleşme süreci de kolektif yapı içinde yoğun olarak yaşanmalı, sonuçları daha geniş kolektif ilişkilere yol açmalı ve insanları sınırlayıcı - tecrit edici olmamalıdır. Bireyleşme aynı zamanda bireyin geleceğe yönelik hedef odaklı olmasını sağlar (Walrond-Skinner, 1986: 180-181).

Self: Öz, zihinsel ve fiziksel, bilinçli ve bilinçdışı, karakteristik özelliklerden oluşan bireyin bütünlüğünü tanımlamaktadır. Kişisel kimliğe, varlığa ve tecrübeye yaptığı temel referansın yanı sıra, terimin psikolojide kullanımı geniş kapsamlıdır. Jung, bireyleşme sonrası aşamalı bir şekilde özün geliştiğini ve yeterli olgunluğa erişene kadar tamamlanmadığını ileri sürmüştür (VandenBos, 2015: 951).

Öz, sadece merkez değil, hem bilinçli hem de bilinçaltı olan bütün çevredir; tıpkı egonun bilincin merkezi olduğu gibi Öz'de bütünün merkezidir (Jung, 1970, cilt12, par. 44).

Neticede Öz kavramı "*İçimizdeki Yaratıcı...*" olarak da adlandırılabilir. (Jung, 1970, cilt7, par. 399).

2.5.7 Psikodinamik Liderlik Yaklaşımının İşleyişi

Liderliğin özü, insan davranışlarında ortaya çıkar ve etkili liderlik bu tür davranışları yönlendiren altta yatan nedenlerden kaynaklanmaktadır. Çevresel kısıtlamaların örgütsel etkinlik üzerindeki etkilerini vurgulayan çeşitli yönetim teorisyenlerinin yazılarının aksine psikodinamik yaklaşım; liderler ve takipçiler arasındaki psikolojik, sosyal ve duygusal süreçlerin büyük bir etkiye sahip olduğu ve göz önüne alınması gerektiği fikrini savunur. Bu, liderlerin faaliyet gösterdiği bağlamı indirgemek değil daha niteliksel bir bakış açısını ortaya koymaktır. Örneğin bir örgüt, dünyadaki güçlü "finansal" kaynaklara, öncü piyasa konumuna ve son teknolojiye sahip olarak teorisyenlerin belirttiği tüm "çevre" avantajlarına sahip olabilir ancak liderliğin yokluğunda başarısız olma ihtimali yüksektir (Northouse, 2016: 305).

Liderlik etkililiğinin, psikodinamik yaklaşımda diğer kavramsal çerçevelere göre daha açık bir şekilde ortaya çıktığını bilen liderler, takipçilerinin farklı motivasyon düzeylerinde olduğunu bilirler. Bu yaklaşım aynı zamanda liderlerin ve takipçilerin tek boyutlu bir varlık olmadığını, aksine idealist veya kötümser, güvensiz veya cesur, geniş veya dar görüşlü ve benzeri ikilemlere sahip olabileceklerini belirtir. Lider, izleyicilerin duygusal nabzını hem bireysel hem de bir grup olarak ölçmek zorundadır, nitekim bilindiği üzere tek başına etkili liderlik diye bir şey söz konusu değildir (Kets de Vries, 2007).

Lider, takipçileri etkilemek için motivasyon kalıplarını kullanarak, insanları gönüllü olarak başka türlü yapamayacakları şeyleri yaptırmaya çalışır. Örgütsel araştırmalarda psikodinamik bir yaklaşım benimseyen akademisyenler ve liderler, liderliğin karanlık yönü yanı sıra olağanüstü başarılarını da gözler önüne sermektedir. Bununla birlikte, psikodinamiğin liderlik ve örgütsel olguya uygulanması, araştırmacıların zorluklara meydan okumaları ile daha da ilerlemektedir (Czander, 1993; DeBoard, 1978; Eisold, 2010; Gabriel, 1999; Hirschhorn, 1988; Kets de Vries, 1989 Kets de Vries ve Miller, 1985; Krantz, 2010; Levinson, 1962; Obholzer ve Zagier Roberts, 1994; Zaleznik 1966; Zaleznik ve Kets de Vries, 1975).

Bununla birlikte, psikodinamiğin liderlik veya örgütsel olguya uygulanması mücadeleyi gerektirmektedir. Neumann ve Hirschhorn bu meydan okumayı; çift taraflı

olarak psikodinamik teorilerle çalışanların, örgüt kuramlarıyla da ilişkili olduklarını gözden kaçırmamaları gerektiğini ve örgüt kuramcıları içinde aynı şekilde psikodinamik teorileri değerlendirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir (Neumann ve Hirschhorn,1999: 683).

Ayrıca örgütsel yaklaşım ve psikodinamik yaklaşımın beraber kullanılmasında dikkat edilmesi gereken hassas bir denge mevcuttur. Çok dar odaklanmış psikodinamik bir yaklaşım, müdahalelerin kapsamını sadece kişilerin ve grupların bilinçdışı motivasyonu sınırlayabilir. Tersine, geniş sistemlere veya çevrelere odaklanan daha geniş bir örgütsel teori perspektifi, örgütsel düzeyde algılanamayan ancak bireysel düzeyde etkili olan motivasyon ve enerjinin ana kaynaklarını görmezden gelebilir. Bununla birlikte, her iki yazar da bu zorluğa rağmen psikodinamik ve örgütsel yaklaşımların bütünleştirilmesi gerektiğini, bu sayede lider ve takipçilerinin süreç içinde ortaya çıkan motivasyon güçlerinin, örgütler, organizasyonlar ve çevrelerindeki yapılar içinde analiz edilerek ilişkilendirilmesi ile bütüncül, birleşik bir yöntemin kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir (Neumann ve Hirschhorn,1999: 685).

2.5.7.1 Psikodinamik Liderlik Yaklaşımının Güçlü Yönleri

Psikodinamik yaklaşım rasyonel ve yapısal bir yaklaşımın bir adım ötesinde, örgütsel dinamiklerin incelenmesine dair başka ve tamamlayıcı bir perspektif sunmaktadır. Özellikle, kişilerarası iletişim, lider - takipçi süreçleri, sosyal savunma mekanizmaları ve örgütsel nevrozlar gibi konulara dikkat çekerek, örgütsel hayatı derinden etkileyen gizli etkileri dinamik bir yaklaşımla tanımlamaktadır. Klinik olarak temellendirilmiş bir teori olan psikodinamik yaklaşım, liderlerin örgüt içinde potansiyellerini açığa çıkarmalarına ve takipçilerini en iyi şekilde etkileyerek süreçlerde destek olmalarını sağlamak için çalışmaktadır. Bu sayede liderler, kendi davranışlarını neden yaptıklarını anlarken, takipçilerinde davranışlarını anlarlar. Eş zamanlı olarak takipçilerinde yansıttıkları davranış kalıplarını anlamalarını sağlayarak, örgüt davranışlarının dinamiğini ortaya koyarlar. Kısaca, psikodinamik yaklaşım, lider ve takipçilerinin bireysel ve kolektif bilincine odaklanarak, yeni yansıtıcı pratisyenleri (lider aday) ortaya çıkarmaya çalışmaktadır (Kets de Vries ve Cheak 2014: 8).

Etkili liderler kendilerini ve takipçilerini çok iyi gözlemleyen ve tanıyabilen bireylerdir. Psikodinamik liderlik yaklaşımı ile liderlerin yetki devri yaparken veya

sorumluluk yüklerken hangi takipçilerinin ne tür becerileri olduğunu ve hangi alanlarda başarılı olacağını öngörebilmesi, organizasyonların yüksek performans ve verimliliğini sağlayacaktır. Organizasyonları güçlendirmek için yapılan işe alımlarda liderlerin veya takipçilerin psikolojik altyapılarının psikodinamik yaklaşım bağlamında incelenmesi ve kişilik yapılarına dair bilgiler elde edilmesi hangi pozisyona ne tür çalışanların getirileceği kararında büyük önem taşımaktadır (Akdemir ve Özer, 2018: 48).

Bir diğer güçlü yön, psikodinamik yaklaşımın her birinin altta yatan sürücülere ve aralarındaki ilişki türünü açıklayan sürücülere odaklanarak lider ile takipçinin arasındaki ilişkiyi vurgulamasıdır. İdeal olarak psikodinamik liderler, psikolojik alanı göz önünde bulundurarak öğrenme, çalışma ve yansıtma yeteneklerini içselleştirecek ve böylece örgütsel ilişkilerini ve takım performansını geliştireceklerdir (Kets de Vries ve Cheak, 2014: 9).

İşletmelerde kişilik tipi ve psikolojik altyapısına en uygun pozisyonlarda konumlanmış bireylerin, görevlerini uyum içerisinde yapması neticesinde; örgütlerde yaşanan birçok olumsuz zorlanmalar, stres, çatışmalar, sinizm ve tükenmişlik durumlarının da önüne geçilmiş olmaktadır. *“Takipçiler, liderleri tarafından kabul edilip anlaşılmak isterler. Anlamak ise her bir bireyin farklı olduğunu ve kolay kolay değiştirilemeyeceğinin kabul edilmesi ile mümkündür. Bu kabullenme sürecinin başlangıç noktası, liderin öncelikle kendi kişiliğini ve psikolojik durumunu oluşturan altyapı etkenlerini kabullenmesiyle başlayacaktır”* (Wetzel, 2009: 32).

Psikodinamik yaklaşımın bir diğer güçlü yönü ise, yaklaşım uygulamaları ile bireyin, grubun, etkinliğin ve örgütsel topluluğun üzerinde derinlemesine ve sistematik bir araştırma yapılmasını sağlamasıdır. Bu sadece benliğin değil, aynı zamanda başkalarıyla ve kendi içinde bulunduğu bağlamla ilgili olarak bir analizin yapılmasından oluşur. Bu amaçla, bireyin davranışına zengin ve detaylı bir bakış açısı sağlamak için çeşitli kaynaklardan toplanan yaşam öyküleri çalışmaları, koçluk uygulamaları ve çeşitli geribildirim değerlendirmeleri (LAQ, MBTI, PMAI vb.) kullanılmaktadır (Northouse, 2016: 307).

Psikodinamik liderlik yaklaşımı ile yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlarda, *“liderlik özelliklerinin erken yaşlarda fark edilip, üzerinde durularak ve psikodinamik dengeler göz önünde tutularak geliştirilebileceği ve söz konusu özelliklerin ileriki*

yaşlarda liderlik rolünü üstlenen kişilerin liderlik gücünü artıracak” genel olarak ifade edilmektedir (Akdemir ve Özer, 2018: 48).

Bir diğer güçlü yön olarak psikodinamik yaklaşım, lider ve takipçilerinin ilişkilerini açıklarken altında yatan sürücülerini (Bireysel/ kolektif bilinç ve bilinç dışı kavramları) tanımlayarak aralarındaki ilişkiyi vurgular. Bu sayede liderler bireysel ve kolektif psikolojik alanları da göz önünde bulundurarak öğrenme, çalışma ve yansıtma yeteneklerini içselleştirir ve örgütsel ilişkilerini geliştirip, takım performansını artırır (Kets de Vries ve Cheak, 2014: 8–9).

Araştırmada alanyazının ifade ettiği şekilde hem örgütsel teorilerin vurguladığı gereksinimleri önemseyen Kouzes ve Posner’in dönüşümsel liderlik yaklaşımı ve lider – takipçi iletişim, gelişim ilişkilerini vurgulayan psikodinamik liderlik yaklaşımı berberce kullanılarak, bütüncül bir perspektif bağlamında Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP) tasarlanmış ve uygulanmıştır.

2.6 İlgili Araştırmalar

Proquest Tez Veri Tabanında yapılan abstract incelemesinde; MBTI geçen 642 doktora tezi, LPI geçen 401 doktora tezi, MBTI + LPI geçen 7 doktora tezi bulunmaktadır (Proquest, 2018).

Google Scholar’da yapılan akademik araştırmalarda MBTI başlığı altında 20.500, LPI başlığı altında 3.600, MBTI + LPI başlığı altında 114 araştırma yayını yapıldığı tespit edilmiştir (GScholar, 2018).

Amazon.com “MBTI Myers Briggs Type Indicator” başlığı altında 197 kitap, “LPI Leadership Practices Inventory” başlığı altında 89 kitap bulunmaktadır (Amazon, 2018).

Alanyazın incelendiğinde binlerce makale ve kitap yayınlanarak çalışılmış envanterlerin berberce kullanıldığı doktora tez sayısının 7 adet, araştırma makalesinin 114 adet olarak bulunması, yapılan doktora çalışmasının uluslararası ölçekteki özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

İki envanterin (MBTI, LPI) beraber kullanılarak çalışıldığı doktora tezleri incelendiğinde, yapılan tüm araştırmalarda LPI alt envanterleri olan (MW): *Model the Way – Yol Gösterme*, Model Olma, (IS): *Inspiring a Shared Vision - Paylaşılan Ortak Vizyon*, (CP): *Challenging The Process – Süreci Sorgulama*, (EH):

Encouraging The Heart – Kalbi Cesaretlendirme, **(EO): Enabling Others To Act** – Destekleyerek Harekete Geçirmek ve MBTI alt envanterleri olan **(E): Extravert** – Dışadönük / **(I): Introvert** – İçedönük, **(S): Sensing** – Duyusal / **(N): Intuition** – Sezgisel, **(T): Thinking** – Düşünsel / **(F): Feeling** – Duygusal, **(J): Judging** – Yargısal / **(P): Perceiving** – Algısal arasında yüksek seviyede anlamlı ilişkiler bulunduğu yapılan parametrik analizler (t - Testi, ANOVA vb.) ve nonparametrik analizler (Ki Kare Analizi, SRTT, vb.) bağlamında elde edilen veriler ile ortaya konulmuştur (Evans, 1994; Parks, 1995; Rasor, 1995; Huckaby, 1998; DellaVecchio, 2000; Reeves, 2001; Carroll, 2010).

Alanyazında yapılan çalışmalarda MBTI ve LPI envanterleri arasındaki mevcut ilişki çeşitli çalışma grupları ile tespit edilmiş, az sayıda eğitim programları oluşturulmuş ve araştırma sonuçları rapor edilmiştir. Ancak çalışmalarda üçüncü bir özgün kategorinin (arketipler) incelenmesi bağlamında ortaya çıkan bir Liderlik Eğitim Modelinin daha önce çalışılmadığı tespit edilmektedir.

Bu açıdan araştırmacı tarafından yürütülen çalışmada ilişkileri araştırılan MBTI – LPI – Arketipler bağlamında oluşturulan modelin alanyazında bir ilk olduğu ve önceki araştırmalardan elde edilen bulguların üzerinde yeni ve özgün bulguları ortaya çıkarması bağlamında önemli olduğu söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmada, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasında nitel - nicel yöntemlerini kapsayan Karma Gömülü Deneysel desen kullanıldığı için bu bölümde karma desen çeşitleri açıklanacaktır.

3.1 Araştırma Deseni Olarak Karma Yöntemler

Araştırmacıları, alanyazında karma yöntemi kullanmaya yönelten karma yöntemin doğasını anlamak ve bu yöntemin ne kadar popüler olduğunu anlamak için dergi makaleleri, konferans bildirimleri ve kitaplar ile kurulan özel ilgi gruplarına bakmak yeterlidir (Creswell ve Plano Clark, 2011).

Karma araştırma yöntemi, ilk olarak nicel ve daha sonra nitel araştırmaların gelişimlerini takiben "*üçüncü yöntem bilimsel hareket*", (Tashakkori ve Teddlie, 2003: 5), "*üçüncü araştırma paradigması*" (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004: 15) ve "*sosyal bilim semasında yeni bir yıldız*" (Mayring, 2007: 1) olarak tanımlanmaktadır.

Creswell ve Plano Clark'a (2007: 5) göre; Karma yöntem araştırması, "*hem felsefi varsayımları olan bir araştırma deseni hem de bir araştırma yöntemidir. Bir yöntem olarak karma yöntem, araştırma sürecinin pek çok aşamasında nitel ve nicel yaklaşımların karışımı ile veri toplama ve analiz işlemlerinin yönetilmesine rehberlik eden felsefi varsayımları içermektedir*".

Karma yöntem ile araştırma veya araştırma dizilerinden elde edilen nitel ve nicel verilerin analiz edilmesine ve birleştirilmesine önem verilmektedir. Karma yöntemlerin ana hedefi, araştırma ile elde edilen nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılarak araştırma problemine cevap arama sürecinde etkili bulgular ortaya çıkarmaktır. Bu şekilde elde edilecek sonuçlar ile sürecin daha iyi bir şekilde anlaşılması sağlanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007: 5).

Johnson ve Onwuegbuzie'ye (2004: 21) göre karma desen araştırma yaklaşımı, elde edilen verileri birleştirmek için etkili bir araştırma yöntemidir. Karma araştırma yaklaşımı ile süreçte elde edilen veriler kelimeler, resimler ve sayılar kullanılarak daha da anlamlandırılabilir.

Creswell ve Plano Clark (2015: 6)'e göre karma yöntemde araştırmacı aşağıdaki adımları takip etmektedir:

- 1) Araştırmacı, nitel ve nicel verileri ikna edici ve titiz bir şekilde araştırma sorularına dayalı olarak toplar ve analiz eder.
- 2) Araştırmacı elde ettiği farklı iki veri türünü a) eş zamanlı olarak, b) veri türlerinden birini diğerinin içine yerleştirerek c) sırasıyla birini diğerinin üzerine inşa ederek bütünüleştirir veya birbirine bağlar.
- 3) Araştırmacı, çalışmanın vurgusuna dikkat ederek veri türlerinden hangilerine öncelik vereceğini belirler.
- 4) Araştırmacı, belirtilen yöntemleri hem tek bir çalışma içerisinde hem de daha genel bir çalışma programının içinde birden fazla aşamada kullanır.
- 5) Araştırmacı, uyguladığı yöntemleri ve elde ettiği bulguları felsefi ve kuramsal bakış açıları kapsamında değerlendirerek sonuçlara ulaşır.
- 6) Araştırmacı, özel araştırma deseni ile yukarıdaki yöntemleri ile birleştirir.

Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma araştırmaların güçlü ve zayıf yönlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Karma Araştırmanın Güçlü Yönleri:

- Araştırmacı bir yöntemin zayıf yönünü diğer yöntemle kapatabilir.
- Araştırmacı araştırma sorularını cevaplarırken geniş ve eksiksiz bir biçimde cevaplar.
- Sayısal verilere anlam katmak için kelime, resim ve olaylar kullanılabilir, bu durumun tam tersi de olabilir.
- Karma desen sayesinde araştırmanın sonuçları genellenebilir.
- Araştırmalarda tek bir yöntemin kullanılmasında gözden kaçabilecek görüş ve anlayışlar ortaya çıkar.
- Geniş ve karmaşık araştırma soruları desenin doğasına uygundur.
- Sonuçlar iki yöntemden elde edilen veriler doğrultusunda güçlü bir şekilde delillendirilir.
- Karma yöntemde teori ve uygulamaya ilişkin daha kesin ve tam bilgiler üretilebilir.

Karma Araştırmanın Zayıf Yönleri:

- Araştırmacının iki yöntemi bir arada kullanması işini zorlaştırabilir, ekip çalışması gerekebilir.
- Araştırmacı iki yaklaşımla ilgili bilgi edinmek ve bu yaklaşımları uygun kullanmak zorundadır.
- Verilerin toplanması, analiz edilmesi zaman alabilir.

Tez araştırması, nitel ve nicel araştırma metotlarının bir arada kullanılması ile tanımlanan (Creswell, 2003, 2012; Maxwell ve Loomis, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 2003) karma yöntemler araştırma modeli üzerine yapılandırılmıştır. Bu sayede karma yöntemler ile araştırmanın yürütülmesi ile elde edilecek sonuçların tek başına nicel ya da nitel araştırmalardan elde edilecek olan sonuçlardan daha zengin, kapsamlı ve güvenilir bilgiler sunacağı öngörülmüştür.

Araştırmacılar, bir araştırmada kullanılan karma yöntem desenini tanımlayan önemli kararları daha önce tartışılan dört temel ilke üzerine inşa ederek alma durumundadırlar. Bu kararlar, nicel ve nitel aşamaların birbiriyle ilişkilendiği farklı yolları karşılar. Bu aşama; bir soru ortaya koyma, veri toplama, veri çözümlenme, veriye dayalı olarak sonuçları yorumlama aşamalarını içeren ve nitel veya nicel araştırmayı yürüten temel süreci yönlendirme niteliği olan bir araştırma bileşenidir (Tashakkori ve Teddlie, 2009).

3.1.1 Karma Yöntem Desen Seçim Kriterleri

Bir çalışmada kullanmak üzere en uygun karma yöntem desenini seçerken dört önemli karar vardır. Bu kararlar, (1) aşamalar arasındaki etkileşim seviyesi, (2) aşamaların ilişkisel önceliği, (3) aşamaların zamanlaması, (4) aşamaları birleştirme işlemleridir (Creswell ve Plano Clark, 2015: 72).

3.1.2 Etkileşim Seviyesini Belirleme

Etkileşim seviyesi, iki aşamanın hangi ölçüde birbirinden bağımsız veya birbiriyle etkileşimde olduğudur. Greene, (2007: 120) bu kararın karma yöntem çalışması planlanırken "en çarpıcı ve kritik" karar olduğunu ve bu ilişkinin bağımsız ve etkileşimli olmak üzere iki genel boyutunun bulunduğunu ileri sürmüştür.

Greene'e göre bağımsız ilişki seviyesi, nicel ve nitel aşamaların birbirlerinden bağımsız olarak kullanıldığı durumlarda görülmektedir. Yani, iki aşama birbirinden ayrıştırılmış ve bağımsızdır. Araştırmacı araştırma sorularını, veri toplamayı ve veri çözümlemelerini nicel ve nitel olarak birbirinden ayrı tutar. Çalışma bağımsız olduğunda, araştırmacı iki aşamayı sadece araştırmanın sonundaki kapsamlı yorumlama sırasında ortaya koyduğu yargılar bazında birleştirir (Greene, 2007: 120).

Creswell ve Plano Clark'a (2015: 72) göre "*ilişkinin etkileşimli seviyesi, çalışmanın nicel ve nitel aşamaları arasında doğrudan bir etkileşim olduğu durumlarda ortaya çıkar. Bu doğrudan etkileşim sayesinde, iki yöntem araştırma sonunda yapılan genel yorumlamadan daha önce birleştirilir. Etkileşim, araştırma sürecinin değişik noktalarında, çok farklı şekillerde ortaya çıkabilir.*" Örneğin, (nicel veya nitel) bir aşama deseninin yürütülmesi, diğer aşamadan elde edilen sonuçlara bağlı olabilir; bir aşamanın verileri diğer tipe dönüştürülebilir ve sonra farklı veri kümeleri birlikte çözümlenebilir veya bir aşama diğer tip aşamanın çerçevesi içinde uygulanabilir.

Nicel ve Nitel Aşamaların Önceliğini Belirleme

Karma bir yöntem deseninde üç çeşit ağırlık durumu vardır;

- Her iki yöntem **eşit önceliğe** sahip olabilir, böylece ikisi de araştırma probleminin cevaplanmasında eşit derecede önemli rol oynar.
- Çalışma **nicel öncelik** kullanabilir, bu durumda nicel yöntemlere daha büyük bir vurgu vardır ve nitel yöntemler ikincil bir rol oynar.
- Çalışma **nitel öncelik** kullanabilir, bu durumda nitel yöntemlere daha büyük bir vurgu vardır ve nicel yöntemler ikincil bir rol oynar (Creswell ve Plano Clark, 2015: 73).

Araştırmada uygulanan nicel ve nitel yöntemler **eşit önceliğe** sahiptir.

3.1.3 Nicel ve Nitel Aşamaların Zamanlamasını Belirleme

Creswell ve Plano Clark (2015)'e göre karma yöntem deseni içindeki zamanlama üç şekilde eş zamanlı, sıralı ve çok aşamalı olarak sınıflandırılabilir:

Eş zamanlı zamanlama, araştırmacının araştırmanın tek bir aşamasında nicel ve nitel aşamaların ikisini de uygulamasıyla gerçekleşir.

Sıralı zamanlama, bir tür verinin toplanması ve çözümlenmesi diğer tür verinin toplanması ve çözümlenmesinden sonra olacak şekilde araştırmacının aşamaları iki

farklı aşamada uygulamasıyla gerçekleşir. Sıralı zamanlama kullanan bir araştırmacı, nicel verileri toplama ve çözümlenme veya nitel verileri toplama ve çözümlenmeden herhangi birini seçerek başlayabilir.

Çok aşamalı zamanlama, araştırmacı bir çalışma programındaki eş zamanlı ve/veya sıralı zamanlama içeren çoklu aşamaları yürütürken ortaya çıkar. Zamanlamanın çoklu bileşimine örnek çalışmalar, bir karma yöntem programı içinde eş zamanlı ve sıralı unsurların ikisini de birleştiren aşamaların üçten fazla olduğu çalışmaları kapsar (Creswell ve Plano Clark, 2015: 73).

Araştırmada **çok aşamalı zamanlama** yöntemi uygulanmıştır.

3.1.4 Nicel ve Nitel Verileri Nasıl ve Nerede Birleştireceğini Belirleme

Karma araştırma desenlerinde araştırmacı tarafından elde edilen nicel ve nitel veriler farklı aşamalarda birleştirilebilir. Birleştirme, araştırmanın nicel ve nitel aşamalarının belirgin bir şekilde ilişkilendirilmesidir ve kaynaştırma veya bütünleştirme olarak da ifade edilir, yani araştırmacının karma yöntem çalışmasındaki bağımsız veya etkileşimli ilişkileri yürüttüğü süreçtir (Creswell ve Plano Clark, 2015: 74). Aşağıda Creswell ve Plano Clark'a göre verileri birleştirme durumları tarif edilmektedir;

- Nicel ve nitel aşamaların farklı iki çeşit veri seti olarak toplanması ve verilerin analizinden sonra araştırma sürecinin en son basamağında bulguların birleştirilmesi durumunda, yorumlama sırasında birleştirme tekniği kullanılmış olur.

- Veri çözümlenmesi sırasında birleştirmede ise araştırmacı, araştırma sürecinde iki tür veriyi çözümlenme aşamasında birleştirme yapabilir.

- Araştırmacı bir aşamadan elde ettiği bulgular ve sonuçlar ile diğer bir aşamanın verilerine ulaşabiliyorsa bu durumda etkili bir bağlantı kurma stratejisi kullanarak araştırmacı verilere birleştirme yaparak veri toplama sırasında birleştirme tekniğini kullanabilir.

- Desen aşamasında birleştirme, nicel ve nitel aşamalarını araştırma sürecinin daha geniş bir aşamasında birleştirilmesiyle ortaya çıkar. *“Bu sayede araştırmacı, nicel ve nitel araştırma desenlerini, müstakil bir sosyal bilim kuramı veya kapsamlı bir program hedefi dâhilinde birleştirmeyi içerir”* (Creswell ve Plano Clark, 2015: 74).

Araştırmada **desen aşamasında birleştirme** yaklaşımı uygulanarak nicel ve nitel veriler müstakil ve özgün bir model oluşturma amacıyla birleştirilmiştir.

3.1.5 Başlıca Karma Araştırma Desenleri

Karma araştırma yöntemleriyle ilgili alanyazın incelendiğinde çeşitli araştırmacıların farklı şekilde sınıflandırmalara gittiği görülmektedir. Tashakkori ve Teddlie (2003) çalışmasında 35 değişik karma araştırma deseni tanımlamışlardır. Creswell, Plano Clark vd. (2003) karma araştırma desenlerini 12 farklı şekilde tanımlamışlardır. Creswell ve Plano Clark (2007, 2015) bir diğer çalışmalarında 6 farklı karma araştırma deseni üzerinde durmuşlardır.

Cresswell ve Plano Clark'ın (2007, 2015: 76–81) tanımladığı desenler:

- Yakınsayan paralel desen,
- Açıklayıcı sıralı desen,
- Keşfedici sıralı desen,
- Dönüşümsel desen,
- Çok aşamalı karma desen
- Karma Gömülü desen,

Araştırmada Creswell ve Plano Clark'ın (2007, 2015) tanımladığı karma araştırma desen modelleri incelenmiş olduğu için bu 6 desen kısaca açıklanmaya çalışılacaktır. Araştırmada Karma Gömülü Deneysel desen kullanıldığı için ayrı bir başlık altında ayrıntılı olarak ifade edilecektir.

Yakınsayan Paralel Desen: Yakınsayan desen olarak da ifade edilir. Araştırmacının, nitel ve nicel aşamaları araştırma sürecinde eş zamanlı olarak kullanması durumudur. Bu desende araştırmacı verileri çözümleme sırasında bu aşamaları birbirinden ayrı tutarken yöntemlere eşit öncelik verir, araştırmacı daha sonra genel yorumlama yaparken elde ettiği bulgular ile sonuçları birleştirir (Creswell ve Plano Clark, 2015: 79).

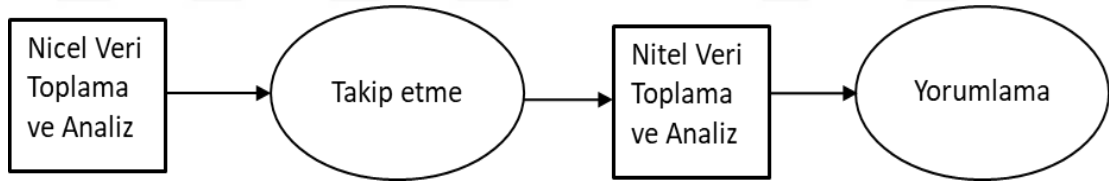
Şekil 3.1: Yakınsayan Paralel Desen



Kaynak: Creswell ve Plano Clark, 2015: 77

Açımlayıcı Sıralı Desen: Açıklayıcı desen olarak da tanımlanır. Bu desende, araştırmacı araştırma sorusuna cevap bulmak için öncelikle nicel verileri toplar ve analizlerini yapar. Akabinde nitel verilerin toplanması ve analizi gerçekleştirilir. “*Nitel aşamanın gerçekleştiği ikinci aşama, birinci aşamanın (nicel aşama) sonuçlarının (yani birinci sonuçların) takip edilmesiyle gerçekleşir. Araştırmacı, nitel sonuçların ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olduğunu yorumlar*” (Creswell ve Plano Clark, 2015: 79).

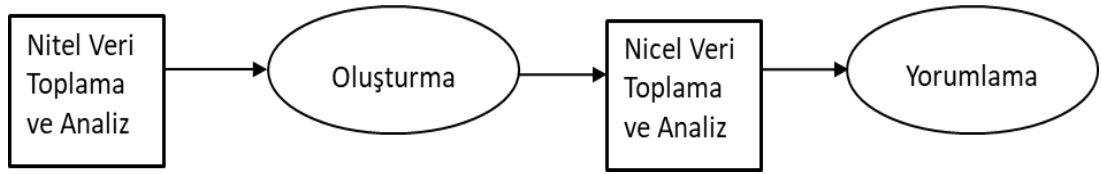
Şekil 3.2: Açımlayıcı Sıralı Desen



Kaynak: Creswell ve Plano Clark, 2015: 79

Keşfedici Sıralı Desen: Keşfedici desen olarak da ifade edilir ve sıralı bir zamanlama kullanır. Açıklayıcı desenin tersine, keşfedici desen nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesine öncelik verir ve bunlarla başlar. Keşfedilen sonuçlar üzerinden araştırmacı ikinci aşamayı, yani nicel aşamayı uygulamaya başlar ve birincil sonuçları test eder veya genelleştirir. Daha sonra, nicel verileri birincil nitel verilerin üzerine nasıl inşa ettiğini açıklar (Creswell ve Plano Clark, 2015: 79).

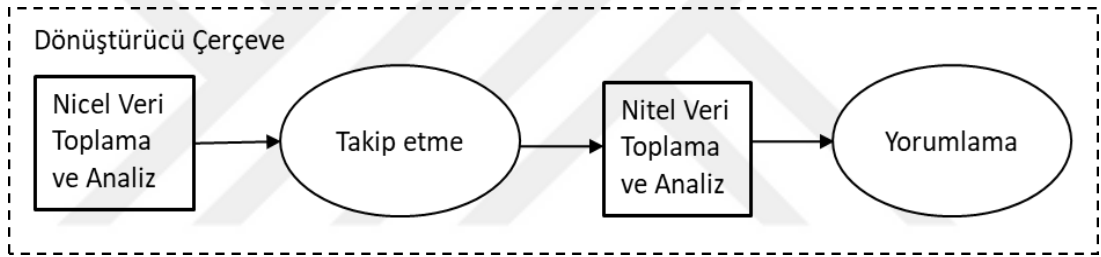
Şekil 3.3: Keşfedici Sıralı Desen



Kaynak: Creswell ve Plano Clark, 2015: 79

Dönüştürücü Desen: Dönüştürücü desen, araştırmacının dönüştürücü bir kuramsal çerçeve dâhilinde şekillendirdiği bir karma desendir. Alınan bütün kararlar (etkileşim, öncelik, zamanlama ve birleştirme) dönüştürücü kuramsal çerçeve içerisinde biçimlenir. Kuramsal bakış açısının önemli rolü Şekil 3.4'te kesik çizgilerle vurgulanmıştır ve dönüştürücü desen içinde seçilebilecek olası yöntemleri betimlemektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015: 80).

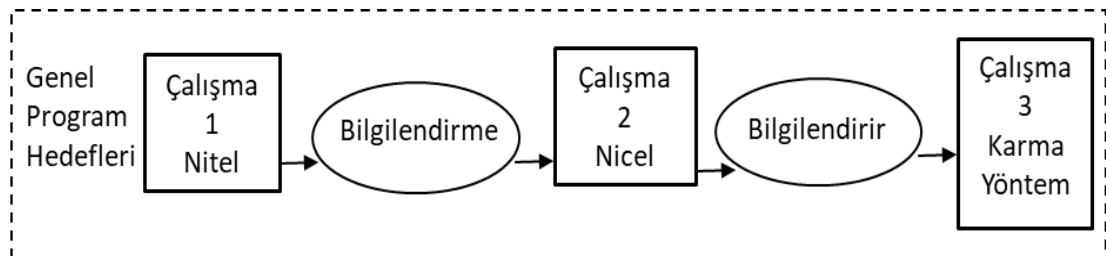
Şekil 3.4: Dönüştürücü Desen



Kaynak: Creswell ve Plano Clark, 2015: 80

Çok Aşamalı Karma Desen: Creswell ve Plano Clark'a (2015: 80) göre; *"bu desende, araştırmacı verileri, sıralı ve eş zamanlı aşamaları genel program hedefini karşılayacak şekilde çalışmanın bir programı içinde belirli bir süre boyunca birleştirir"*.

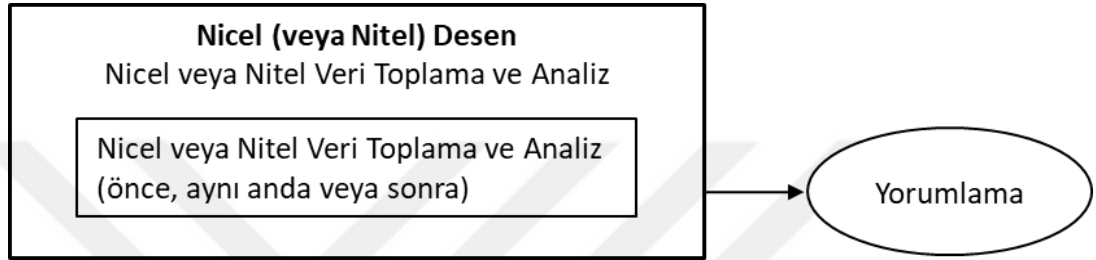
Şekil 3.5: Çok Aşamalı Karma Desen



Kaynak: Creswell ve Plano Clark, 2015: 80

Karma Gömülü (Embedded) Bütünleşik Desen: İç içe desen olarak da ifade edilir. İç içe karma desen, araştırmacının elde ettiği verileri nicel veya nitel desenler içinde topladığı ve çözümlediği durumları ifade eder. *“Karma gömülü desende, araştırmacı, deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine, nitel bir aşama veya durum çalışması gibi nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama ekleyebilir. Karma gömülü desende, destekleyici aşama, genel deseni bir şekilde geliştirmek amacıyla eklenir”* (Creswell ve Plano Clark, 2015: 80).

Şekil 3.6: Karma Gömülü Bütünleşik Desen



Kaynak: Creswell ve Plano Clark, 2015: 80

Bu desende bir veri seti diğer veri setini destekler ve diğer veri setinin başlangıcını oluşturur. Bu desende tek veri seti kesinlikle yeterli değildir, farklı soruları cevaplama ihtiyacı vardır ve her bir soru değişik bir veri setini gerektirir. Bu desen, nitel bir durumu nicel bir desenle gömme ihtiyacından veya nicel bir durumu nitel bir desenle gömme ihtiyacından dolayı araştırmacılar tarafından kullanılır. Bu desende nitel ve nicel veriler toplanır fakat veri setlerinden biri bütün desende bütünleşik bir rol oynar. Gömülü desen, gömülü ilişkisel model ve gömülü deneysel model olmak üzere ikiye ayrılır (Creswell ve Plano Clark, 2007: 67–72):

Gömülü İlişkisel Model (Embedded Correlational): Bu modelde nitel veriler nicel verilerin içine gömülür. Araştırmacı ilişkisel çalışmanın bir parçası olarak nitel verileri toplar.

Gömülü Deneysel Model (Mixed Embedded Experimental): Bu modelde iki çeşit veri toplanabilir. Birincisi nitel veriler deneysel bir desenin içine gömülür ve desen, nicel verilere dayalı bir deneysel desen üzerine kurulur ya da nicel veriler deneysel bir desenin içine gömülür ve desen, nitel verilere dayalı bir deneysel desen üzerine kurulur. Nitel veri seti bu modelde deneysel modele yardımcı, destekçi rolündedir. Bu modelde iki durum söz konusudur. Birinci durumda araştırmacı nitel verileri uygulama içerisinde toplayabilir. Yani uygulamada ön testler yapıldıktan sonra nitel veriler son

test yapılınca kadar toplanabilir. Bu araştırma türünü Creswell ve Plano Clark vd. (2003) aynı zamanlı iç içe karma araştırma deseni olarak ifade etmektedir. İkinci durumda ise nitel veriler uygulamadan önce veya sonra gelebilir. Araştırmacı araştırmanın başında elde ettiği nitel veriler yoluyla araştırmasını şekillendirebilir, ölçme araçları geliştirebilir, araştırmanın katılımcılarını belirleyebilir.

Gömülü teori özünde, sosyal etkileşim değişkenliklerine ilişkin büyük sosyolojik açıklamalar geliştirmektir (Wells, 1995). Gömülü teori yönteminde kavramsal çeşitliliği sağlamak, veri toplama ve analiz etmenin kültüre özgü bir yaklaşımla ele alınmasını gerektirmektedir. Bu nitel araştırma tekniğinin genel bakış açısına göre mevcut teoriler tarafından önceden görülemeyen ve verilerin içinde gömülü halde bulunan teori ya da teoriler mevcuttur. Gömülü teorinin amacı, ilişkili kategoriler, kavramlar ve çekirdek kategori içinde kuşatılmış veriden teori geliştirmenin yanı sıra mevcut teoriler üzerinde modifikasyon yapma ya da bu teorileri daha da geliştirmektir (Mc Can ve Clark, 2003).

Bu çalışmada, kültürümüzde gömülü olarak bulunduğu öngörülen özgün liderlik arketiplerinin ortaya çıkarılması amacıyla çalışmanın metodolojisi ***gömülü deneysel model*** yaklaşımı üzerine inşa edilmiştir.

Araştırmalarda Karma Gömülü Deneysel Desen yaklaşımının kullanılması araştırmalardan elde edilen sonuçları güçlendirmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2007: 68).

Gömülü teori tümdengelim ve tümevarım yöntemlerini döngüsel ve etkileşimsel olarak kullanan ve başlangıcında hipotezlerin değil, araştırma durumunun var olduğu bir yaklaşımdır. Araştırmacı, çalıştığı konuya ilişkin bir taraftan veri toplamakla işe başlarken, diğer taraftan da konuya ilişkin fikirler geliştirmeye çabalar. Önyargısızlık ve açık fikirlilik gerektiren bir süreç uygulanır. Gömülü teoride veri, ağırlıklı olarak alan gözlemi ve / veya görüşmeler ile toplanmakla beraber, aynı zamanda sayısal içerikli verileri de kapsamaktadır. Gömülü teori yaklaşımında başlangıç aşamasında tümevarım, sonuç aşamasında ise toplanan veri setinden denenceler ve belirsiz olan teoriyi geliştirmesi bakımından ise tümden gelim metodunu uygular (McGhee, Marland ve Atkinson, 2007).

Gömülü teori ile ilgili alanyazın incelendiğinde, alana hâkim üç ana desenin var olduğu görülür. Bu desenler aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Creswell, 2012: 424):

1. Strauss ve Corbin'in (1990; 1998) ve yine Corbin ve Strauss'un (2008) ittifakından doğan sistematik desen (systematic design)
2. Glaser (1992) ile ilişkilendirilen gelişen desen (emerging design) veya klasik desen
3. Charmaz (1990; 2000; 2006) tarafından benimsenen yapılandırmacı yaklaşım (constructivist approach)

Her üç gömülü teori yaklaşımlarında veri toplama ve analiz etme birbiri ile ilişkili süreçlerdir. Veri analizi ilk verilerin toplanmasının hemen ardından başlar. Yapılan analizden elde edilen sonuçlar ise bir sonraki veri toplama aşamasında kullanılır. İzlenen bu yol haritası, gömülü teoride sabit karşılaştırma metodu olarak adlandırılır. Bu metot, araştırmacıların önyargılardan uzak kalmasına yardımcı olmakla beraber, araştırmacılara her bir yeni veri aracılığıyla oluşturulan kavramları yeniden sorgulama imkânını sağlayan önemli bir analitik metot olarak da değerlendirilir (Corbin ve Strauss, 1990; Strauss ve Corbin, 1998).

Charmaz (1990; 2000; 2003; 2006) tarafından alana kazandırılan yapılandırmacı gömülü teori deseni, Glaser'in ve Strauss'un desenlerine alternatif bir model olarak sunulmuştur. Charmaz (2003) kendi desenini, postmodernist (Straussçu desen) ile pozitivist (Glaserci desen) görüş arasında "orta bir zeminde" konumlandırır. Ona göre yapılandırmacı gömülü teori deseni 21. yüzyılın felsefi görüşlerini kapsayan nitel araştırmalar için erişilebilir yöntemler sunmaktadır (Çelik ve Ekşi, 2015:101).

Charmaz'a göre veriler ve verilerin anlamlarının tek bir kanıt olarak görülmesi yerine, verilerin araştırmacılar tarafından yorumlanması, kategorileştirilmesi ve çoklu olası anlamların oluşturulması esastır (Çelik ve Ekşi, 2015:102).

Epistemolojik çerçevede araştırmacı ve katılımcı arasındaki sübjektif etkileşim ve anlamın beraberce yapılandırılması yapısalcılığın odak noktası olarak değerlendirilir. Bu görüşte, objektif bir gözlemci olmak yerine araştırmacıların "insaniliklerinin", araştırma girişimlerinin bir parçası olarak kabul edilmesi ve araştırmanın da bu zemin üzerine oturtularak dizayn edilmesi esastır (Mills vd., 2006).

Charmaz (2000) verilerin gerçekliğe açılan bir pencere oluşturmadığını, bunun yerine "keşfedilen gerçekliğin" interaktif bir süreçten ve onun zamansal, kültürel ve yapısal bağlamından doğduğunu savunur. Yapılandırmacı gömülü teori, diğer gömülü teori desenlerin aksine, verilerin yüzeyde yatan anlamlarıyla ilgilenmez; bir adım daha

öteye giderek verilerin içine açık veya örtük şekilde sızan değerler, inançlar, ideolojilerin anlamların sorgular ve bunları inceler (Charmaz, 2006).

Charmaz (2006) gerçekleri yakalamak, eylemleri tanımlamak yerine bireylerin görüşleri, değer yargıları, inançları, hisleri, çıkarımları ve ideolojileriyle ilgilenmeyi gömülü teorinin odağına yerleştirir.

Charmaz'a (2006) göre "yaşamı yeniden biçimlendirme" gibi aktif kodları kullanmak, bireylerin deneyimlerini yakalamanın en iyi yoludur. Üstelik bu yaklaşımda araştırmacının süreçteki rolü de asgariye indirilmemiş olur. Araştırmacı çalışma süresince kategorilerin ne olacağına dair kararlar verir, "sosyolojik kavramlar deposuyla" verilere ilişkin belli sorular sorar ve aynı zamanda değerleri, deneyimleri ve öncelikleri gözler önüne serer (akt. Creswell, 2012).

Yapılandırmacı gömülü teorinin temel varsayımına göre araştırmacı ve katılımcılar arasında cereyan eden etkileşim, verilerin "üretimini" sağlar ve dolayısıyla araştırmacılar anlamı gözlemleyerek tanımlar. Bu sayede elde edilen verileri zenginleştirmek için Charmaz (1995) araştırmacıları gömülü teoride ortak - anlam üretici pozisyonunda konumlandırır. Onları çalıştıkları durumu, etkileşimlerini ve görüşmelerin nasıl yol aldığına dair algılamalarının ve kişisel etkilerinin neler olduğunu tanımlamaları ve tüm bunları çalışmalarına dâhil etmeleri konusunda uyarır (Çelik ve Ekşi, 2015:104).

Charmaz (2006) yapılandırmacı gömülü teorinin alandaki duruşunu aşağıda değinilen noktalar üzerinden özetleyerek açıklığa kavuşturmuştur:

1. Gömülü teori araştırma süreci, durağan olmayan, aksine akışkan, etkileşimsel ve gelişime açık bir süreçtir.
2. Araştırma problemi, veri toplama için başvuru ilk metodolojik seçimleri canlandırır.
3. Araştırmacılar üzerinde çalıştıkları araştırma alanından bağımsız bir varlık değil, aksine o alanın bir parçasıdır.
4. Gömülü teori analizi, çalışmanın kavramsal içeriğini ve yönelimini şekillendirir. Gelişmekte olan analiz, birden fazla yöntem benimsenerek veri toplanmasına ve çalışmanın farklı konumlarda devam ettirilmesine öncülük edebilir.

5. Sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemiyle ulaşılan ardışık soyutlama düzeyi, gömülü teori analizinin çekirdeğini oluşturur.
6. Analitik yönelimler, önceden belirlenmiş bir reçeteden değil, araştırmacının analizdeki karşılaştırmalarla nasıl etkileşime girdiğine, onları nasıl yorumladığına ve analizleri nasıl geliştirdiğine bağlı olarak ortaya çıkar (s. 178).

3.1.5.1 Üç Farklı Gömülü Teori Deseninin Ortak Özellikleri

Gömülü teoride birbirinden farklı desenler mevcut olmasına rağmen bütün gömülü teori desenleri; (i) süreç yaklaşımı, (ii) kuramsal duyarlılık, (iii) kuramsal örnekleme, (iv) sürekli karşılaştırmalı analiz, (v) çekirdek kategori, (vi) memo (kuramsal not) yazımı, (vii) alanyazın incelemesi ve (viii) teori üretimi olmak üzere birtakım ortak özellikleri paylaşırlar (Creswell, 2012).

Bu araştırmada eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan ve en son yaklaşım olan Charmaz'ın yapılandırmacı gömülü teori yaklaşımı kullanılmış olup, ayrıca tüm gömülü teori yaklaşımlarında dikkate alınması gerekli olan kuramsal duyarlılık, kuramsal örnekleme, sabit karşılaştırma analizi, veri kodlama ve kategorileştirme, kuramsal not yazımı ve diyagram çizme, veri kaynağı olarak alanyazın incelemesi ile teorinin bütünleşmesi (Charmaz, 2000, 2006; Corbin ve Straus, 1990; Glaser, 1978; Strauss ve Corbin, 1990) süreçleri uygulanmıştır.

3.1.5.2 Yapılandırmacı Gömülü Desen İçin Değerlendirme (Geçerlik) Standartları

Charmaz'ın (2006: 182 – 183) ifade ettiği yapılandırmacı gömülü teori deseninin geçerlik değerlendirilmesinde *inandırıcılık (credibility)*, *özgünlük (originality)*, *yankılanma (resonance)* ve *kullanışlılık (usefulness)* olmak üzere dört temel kriter belirlemiştir. Charmaz inandırıcılık ve özgünlük arasındaki güçlü kombinasyonun, diğer iki kriteri, yani yankılanma ve kullanışlılığı güçlendirdiğine vurgu yapmıştır.

Charmaz'ın ifade ettiği 4 ana başlık altında belirtilen 24 kriter (Çelik ve Ekşi, 2015:155 -158) araştırma süreci ve model oluşturma aşamasında karşılanmış olup, aşağıdaki tablo 3.1'de araştırmacı tarafından dikkat edilen ilgili kriterler belirtilmiştir.

Tablo 3.1: Yapılandırmacı Gömülü Desen İçin Değerlendirme (Geçerlik) Standartları Kontrol Tablosu

İnandırıcılık	Evet	Hayır
1. Araştırmacı, kurulumu veya konusuyla içten bir aşinalık elde etti mi?	✓	
2. Veriler araştırmacının iddialarına liyakat gösterecek düzeyde midir?	✓	
3. Verilerdeki gözlem aralığı, sayısı ve derinliği göz önünde bulunduruldu mu?	✓	
4. Gözlemler arasında ve ayrıca kategoriler arasında sistematik karşılaştırmalar yapıldı mı?	✓	
5. Oluşturulan kategoriler görgül/ampirik gözlemlerin geniş bir yelpazesini içermekte midir?	✓	
6. Veriler, araştırmacının savı ve analiz sonuçları arasında güçlü mantıksal bağlantılar var mıdır?	✓	
7. Araştırma, okuyucunun bağımsız bir değerlendirme yapabilmesi için, araştırmacının iddialarına yeterli düzeyde kanıtlar sağlayabilmiş midir?	✓	
8. Okuyucular araştırmacı ile aynı fikirdeler mi?	✓	
Özgünlük		
9. Ortaya çıkan kategoriler yeni mi?	✓	
10. Kategoriler yeni anlayışlar öneriyor mu?	✓	
11. Araştırmacının analizi, verilere ilişkin yeni bir kavramsal yorum getiriyor mu?	✓	
12. Bu çalışmanın kuramsal ve sosyal açıdan önemi nedir?	✓	
13. Araştırmacının ortaya çıkardığı gömülü teori mevcut fikirler, kavramlar ve uygulamalara nasıl meydan okuyor, onları nasıl genişletiyor yahut daraltıyor?	✓	

İnandırıcılık	Evet	Hayır
Yankılanma		
14. Kategoriler, üzerinde çalışılan deneyimin bütünlüğünü resmetmekte midir?	✓	
15. Hem belirsizlik hem de sorgulanmaksızın kabul edilen anlamların değişkenliği ortaya çıkarılmış mıdır?	✓	
16. Verilerin işaret ettiği gibi, daha büyük topluluklar veya kurumlar ile bireysel yaşamlar arasındaki bağlantılar çizilmiş midir?	✓	
17. Ortaya çıkan gömülü teori, birtakım ortak durumlar deneyimleyen katılımcılar veya insanlar için mantıklı mıdır?	✓	
18. Bu katılımcıların veya insanların yaşamlarına ve dünyalarına dair, onlara daha derin anlayışlar sunmakta mıdır?	✓	
Kullanışlılık		
19. Gömülü teori analizi insanlara gündelik yaşamlarında kullanabilecekleri açıklamalar sunmakta mıdır?	✓	
20. Ortaya çıkarılan analitik kategoriler herhangi bir genelleyci/sosyal süreç önerisinde bulunmakta mıdır?	✓	
21. Eğer öyle ise, araştırmacı örtük çıkarımlar için bu genelleyci/sosyal süreci açıklamış mıdır?	✓	
22. Gömülü teori analizi diğer substantive alanlarda daha fazla araştırmanın kıvılcımını ateşleyeceği düşünülmekte midir?	✓	
23. Bu çalışma, var olan bilgi birikimine bir katkı sağlayabilecek midir?	✓	
24. Bu çalışma, dünyayı daha iyi bir hâle getirmekte bir rol üstlenmekte midir?	✓	

Kaynak: Çelik ve Ekşi, 2015:155 -158'den araştırma için uyarlanmıştır.

Kaliteli bir gömülü teori çalışmasında yukarıda detaylı bir şekilde açıklanan tüm faktörlerin bir birleşimi vardır ve gömülü teori araştırmacısı (Creswell, 2012: 443):

1. Bir süreci veya eylemi, çalışmanın kalbinde açığa kavuşturur,
2. Çalışmanın sonunda katılımcıların görüşleri üzerine temellendirilen bir teori geliştirir veya üretir,
3. Verilerle kategori üretimi-nihai teori arasındaki mevcut bağlantıyı kesinleştirir,
4. Teori üretimine olanak sağlayan memoları ve örneklem türünü kullandığına dair kanıtlar gösterir,
5. Teorisine ilişkin görsel bir model sunar, gömülü teori desenlerinden birini (örn. sistematik, gelişen, yapılandırmacı) kullandığını belgeler.

Yukarıda ifade edilen geçerlik standartlarına ek olarak araştırmada elde edilen tüm kodlar (Başlangıç – Odaklanmış – Kuramsal) iki uzman ve araştırmacıdan oluşan üç kişilik bir grup ile üçgenleme metodu kullanılarak kontrol edilmiş ve mutabık kalınan kodlar ($> .70$) araştırmada belirtilmiştir. Bunun için içerik analizinde güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır.

Uyuşum yüzdesi (Agreement percentage) " $Güvenirlilik = \frac{Görüş\ birliğı}{(Görüş\ Birliğı + Görüş\ Ayrılığı)} \times 100$ " formülü kullanılarak hesaplanmaktadır (Miles ve Huberman, 1994).

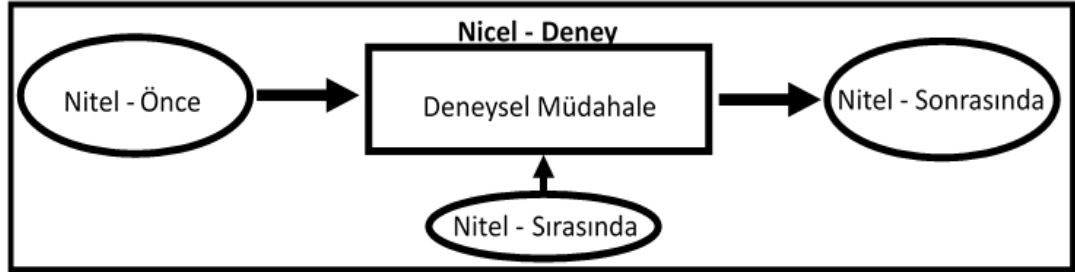
3.2 Araştırma Modeli

Araştırmanın amacı Arketipsel Liderlik Eğitim Programının etkililiğinin sınanması ve Türkiye kültüründe gömülü bulunan liderlik arketiplerinin ortaya çıkarılmasıyla özgün bir liderlik eğitim modeli önerisi getirmektir. Araştırmada, Karma Gömülü Deneysel Desen kullanılmıştır. Araştırmanın deneysel deseni içinde nicel veriler, deneyin öncesi – sırası ve sonrasına ise nitel veriler toplanılmıştır. Deney sırasında nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır.

Araştırmanın "Nitel - Önce" aşamasında Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP) geliştirilmiş, "Deneysel Müdahale" aşamasında ALEP uygulanmış, "Nitel - Sırasında" Deney grubu katılımcılarından arketip ve çekirdek kategorilere dair nitel veriler elde edilerek gömülü teori yaklaşımı içinde analiz edilmiş, "Nitel – Sonrasında" Bağımsız gruplar ile elde edilen nitel veriler teyit ve revize edilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel verilerin Karma Gömülü Deneysel Yöntemin desen aşamasında

birleştirmesi yapılarak Arketipsel Liderlik Eğitim Modeli (ALEM) oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan Karma Gömülü Deneysel Desene dair araştırmacı tarafından takip edilen uygulama planı aşağıdaki tablo 3.2’de gösterilmiştir:

Tablo 3.2: Karma Gömülü Deneysel Desen Kullanımındaki Temel Prosedürler



<u>Deneysel Öncesinde</u> Nitel Aşamayı Uygulayın:	<u>Deneysel Sırasında</u> Nitel Aşamayı Uygulayın:	<u>Deneysel Sonrasında</u> Nitel Aşamayı Uygulayın:
	<ul style="list-style-type: none"> Nitel aşama için gerekçeye karar verin. 	
	<ul style="list-style-type: none"> Nitel araştırma sorularını ifade edin ve nitel yaklaşıma karar verin. 	
	<ul style="list-style-type: none"> İzinleri alın. 	
	<ul style="list-style-type: none"> Nitel örnekleme tespit edin. 	
	<ul style="list-style-type: none"> Açık uçlu veri toplayın. 	
		<ul style="list-style-type: none"> Tema geliştirme ve nitel araştırmaya özgün yöntemleri kullanarak nitel veriyi analiz edin.
<u>Deneysel Planlamak için</u> Nitel Aşamayı Kullanın:	<u>Deneysel Anlamak için</u> Nitel Aşamayı Kullanın:	<u>Deneysel Açıklamak için</u> Nitel Aşamayı Kullanın:
<ul style="list-style-type: none"> Takviye yöntemlerini sağlamlaştırın. 	<ul style="list-style-type: none"> Katılımcıların müdahale ile ilgili tecrübelerini tarif edin. 	<ul style="list-style-type: none"> Çıktıların neden oluştuğunu tarif edin.
<ul style="list-style-type: none"> Çıktı ölçüleri geliştirin. 	<ul style="list-style-type: none"> Süreci tarif edin. 	<ul style="list-style-type: none"> Katılımcıların sonuçlara nasıl karşılık verdiklerini tarif edin.
<ul style="list-style-type: none"> Müdahaleyi geliştirin. 	<ul style="list-style-type: none"> Muamelenin aslına uygunluğunu tarif edin. 	<ul style="list-style-type: none"> Hangi uzun vadeli etkilerin beklendiğini tarif edin.

Kaynak: Karma Gömülü Deneysel Desen Kullanımındaki Temel Prosedürler Akış Şemasından uyarlanmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2015:101).

Her bir aşamada araştırmacının yöntem olarak uygulaması gereken prosedürler ve araştırmacının gerçekleştirdiği uygulama aşamaları aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir.

Tablo 3.3: Deney Öncesinde Nitel Aşamalar

Deney Öncesinde Nitel Aşama Uygulamaları:	Araştırmacı tarafından uygulanan "Deney Öncesinde Nitel Aşamalar" (Ocak 2014 – Haziran 2016)
1. Nitel aşama için gerekçe oluşturmak.	1. Araştırmacı, alanyazın taramasından ve uzman görüşlerinden elde ettiği (edilen) veriler doğrultusunda, liderlik kavramının, kişilik tipleri ve arketipsel özellikler ile olan ilişkisinin nasıl incelenmesi gerektiğini belirlemek için deney öncesi nitel aşamayı planlamış ve uygulamıştır.
2. Nitel araştırma sorularını ifade ederek nitel yaklaşıma karar vermek.	2.3.4.5. Araştırmacı, ilgili alanlarda uzmanlardan oluşan akademisyen ve öğretmenler ile görüşmeler yaparak; liderlik kavramı ve liderlik davranışlarını etkileyen unsurlar ile liderlerin kişilik tipleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için 8 katılımcı ile bireysel – derinlemesine görüşmeler ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirmiştir.
3. İzinleri almak.	
4. Nitel örnekleme tespit etmek.	
5. Açık uçlu veri toplamak.	
6. Tema geliştirme ve nitel araştırmaya özgü yöntemleri kullanarak nitel veriyi analiz etmek.	6. Araştırmacı, nitel uygulamadan elde verilerin analizini yaparak alanyazın ile karşılaştırmıştır. Buna istinaden lider öğretmenlerin kişilik yapıları ve arketipsel özellikleri temelinde bir liderlik programı (ALEP) oluşturulmasına ve etkililiğinin nicel olarak sınanmasına, yeterli veri elde edilmesi durumunda kültürümüzde gömülü bulunan liderlik arketiplerinin yapılacak nitel çalışmalar ile ortaya çıkarılmasına, tüm bu araştırmanın doktora tezi kapsamında çalışılmasına karar verilmiştir.
Deneyi Planlamak için Nitel Aşamayı Kullanmak:	Araştırmacı Tarafından Deneyi Planlamak için Nitel Aşamayı Kullanma Aşamaları

7. Takviye yöntemlerini sağlamlaştırmak.	7. Araştırmacı, nitel veriler neticesi programın planlanması, uygulanacak envanterlerde yetkinliğinin gelişmesi için yurt dışında çeşitli eğitimler (MBTI – LPI - PMAI vb.) olarak konusunda uzman ulusal-uluslararası araştırmacılar ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu sayede araştırmacının ALEP program taslağını oluşturması, uzman görüşleri alınarak alan ve alanyazın bilgisinin geliştirilmesi sağlanmıştır.
8. Çıktı ölçüleri geliştirmek.	8. Araştırmacı tarafından tasarlanan programın amaç ve öngörülen çıktıları elde edilen nitel veriler bağlamında süreç içinde netleştirilmiştir. Uygulanacak karma araştırma yöntemi, deneysel desende kullanılacak nicel ölçme araçları ve nitel yöntemde kullanılacak gömülü teori uygulama aşamaları net olarak ifade edilmiştir.
9. Müdahaleyi geliştirmek.	9. Araştırmacının deney öncesi gerçekleştirdiği hazırlık aşamaları ve nitel görüşmelerden elde edilen verilerin yönlendirmesi ile çalışmalar başlanmıştır. Ulusal alanyazında başka bir örneği bulunmayan bu özgün araştırma konusunda araştırmacı dikkatli ve bütüncül bir yaklaşım ile liderlik eğitim programı (ALEP) yapılandırmıştır. Bu süreçte uzman görüşleri alınarak ve uluslararası alanyazın uygulamaları araştırılarak programın etkililiğinin, geçerlilik ve güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Araştırmacının uygulanacak müdahaleyi geliştirmek için (ALEP) programını tasarlanması ve geliştirmesi iki buçuk senede tamamlanmıştır (Ocak 2014 - Haziran 2016).

Tablo 3.3’de araştırmacının deney öncesi uyguladığı nitel aşama yöntemleri ifade edilmiştir. Aşağıdaki tablo 3.4’de ise deney sırasında uyguladığı prosedürler özetlenmiştir.

Tablo 3.4: Deney Sırasında Nitel Aşamalar

Deney Sırasında Nitel Aşama Uygulamaları:	Araştırmacı tarafından uygulanan "Deney Sırasında Nitel Aşamalar" (Eylül 2016 – Ocak 2017)
10. Nitel aşama için gerekçeye karar vermek.	10. Araştırmacı tarafından, deney katılımcıları olan öğretmenlerin arketipsel liderlik özelliklerinin tespit edilmesi için nitel çalışma deney süreci ile eş zamanlı olarak başlatılmıştır.
11. Nitel araştırma sorularını ifade etmek ve nitel yaklaşıma karar vermek.	11. Araştırmacı tarafından belirlenen araştırma soruları bağlamında gömülü teori yaklaşımı kullanılarak kültürümüzde gömülü bulunan liderlik arketiplerinin araştırması yapılmıştır.
12. İzinleri almak.	12. Araştırmacının öğretim görevlisi olarak İZÜ-M.Ü. EYD Y.L. Programında liderlik dersine ataması yapılarak gerekli izinler alınmıştır. Uluslararası alanyazında arketip üzerine çalışmaları bilinen araştırmacı Prof. Dr. Carol Pearson'dan çalışmalarında tanımladığı arketiplerin araştırmada nitel kaynak olarak kullanılması için izin ve tavsiyeler alınmıştır.
13. Nitel örnekleme tespit etmek.	13. Araştırmacı tarafından uygulama yapılacak deney grubuna katılan öğretmenlerin tespiti yapılmıştır. N:36
14. Açık uçlu veri toplamak.	14. ALEP Bireysel Görüşme Formları, Odak Grup Çalışma Formları, İşitsel ve Görsel Kayıtlar, Gözlemci Notları.
15. Tema geliştirmek ve nitel araştırmaya özgü yöntemleri kullanarak nitel veriyi analiz etmek.	15. Araştırmacı tarafından, Verilerin kodlanması (başlangıç - odaklanmış ve teorik kodlamalar) yapılmış, Çekirdek kategoriler belirlenmiştir.
Deneyi Anlamak için Nitel Aşamayı Kullanmak:	Araştırmacı Tarafından Deneyi Anlamak için Uygulanan "Deney Sırasında Nitel Aşamaları"

16. Katılımcıların müdahale ile ilgili tecrübelerini tarif etmek.	16. Araştırmacı tarafından deney sürecinde elde edilen nitel veriler ile katılımcıların müdahale ile ilgili özgün tecrübeleri karşılaştırılarak etkileri tespit edilmiştir.
17. Süreci tarif etmek.	17. Araştırmacı tarafından, katılımcıların deney süreci içinde gösterdikleri nitel gelişim bulguları ve uygulamaya yönelik tepkileri, analiz edilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.
18. Muamelenin aslına uygunluğunu tarif etmek.	18. Araştırmacı tarafından, araştırma konusunun hedeflerine uygun olarak tasarlanan ALEP uygulamasıyla, katılımcılarda ortaya çıkan arketip özelliklerine yönelik farkındalıklarının sağlanması ve liderlik özellikleriyle olan ilişkilerinin tespit edilmesi sağlanmıştır.

Tablo 3.4’de araştırmacının deney sırasında uyguladığı nitel aşama yöntemleri ifade edilmiştir. Aşağıdaki tablo 3.5’de ise deney sonrasında uyguladığı prosedürler özetlenmiştir.

Tablo 3.5: Deney Sonrasında Nitel Aşamalar

Deney Sonrası Nitel Aşama Uygulamaları:	Araştırmacı tarafından uygulanan "Deney Sonrasında Nitel Aşamalar" (18.01.2017, 22.06.2017)
19. Nitel aşama için gerekçeye karar vermek.	19. Araştırmacı tarafından, deney sırasında elde edilen nitel verilerin 2 çekirdek kategori ve 12 teorik kod/arketipin bağımsız iki grup ile görüşülmesi ve deneyde elde edilen nitel verilerin farklı iki grup ile gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ile kontrol ve teyit edilmesi, gerekli görülen temaların isimlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için revize edilmesi ve sonuçların kontrolü için çalışma yapılmıştır.
20. Nitel araştırma sorularını ifade etmek ve nitel yaklaşıma karar vermek.	20. Araştırmacı tarafından, deney sırasında elde edilen nitel veriler sonucunda ulaşılan gömülü liderlik arketiplerinin araştırma sorularının bağımsız gruplarda aranması ve bu grup katılımcılarından elde edilen verilerin mevcut bulgular ile karşılaştırmalı kontrolü yapılmıştır.

21. İzinleri alınmak. 21.Araştırmacı tarafından, birinci bağımsız grup olarak Haliç İ.Ö.O Müdürlüğünden öğretmenler ile çalışma yapılması için izin alınmıştır. İkinci bağımsız grup olarak Beyoğlu ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü seminer döneminde uygulama yapılması için davet / izin alınmıştır.

22. Nitel örnekleme tespit etmek. 22. Birinci bağımsız grup üzerindeki araştırma 15 öğretmen ile Haliç İ.Ö.Okulunda 18.01.2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir. İkinci Bağımsız grup çalışması 15 müdür ile 22.06.2017 tarihinde Beyoğlu ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü koordinasyonunda Beyoğlu Lisesinde gerçekleştirilmiştir.

23. Açık uçlu veri toplamak. 23. Araştırmacı tarafından hazırlanan ALEP bireysel görüşme ve odak grup çalışma notları, görsel kayıtlar ile açık uçlu veriler elde edilmiştir.

24. Tema geliştirme ve nitel araştırmaya özgü yöntemleri kullanarak nitel veriyi analiz etmek. 24. Araştırmacı tarafından, bağımsız gruplardan elde edilen sonuçlar deney sırasında elde edilen veriler ile karşılaştırılarak analiz edilmiş ve tema isimlerinde gerekli revizeler yapılmıştır.

Deneyi Açıklamak için Nitel Aşamayı Kullanmak: **Araştırmacı Tarafından Deneyi Açıklamak için Uygulanan “Deney Sonrasında Nitel Aşamalar”**

25. Çıktıların neden oluştuğunu ifade etmek.

26. Katılımcıların sonuçlara nasıl karşılık verdiklerini ifade etmek. 25.26.27. Bu aşamada elde edilen bulgular çalışmanın Sonuç, Tartışma ve Öneriler bölümünde ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.

27. Hangi uzun vadeli etkilerin beklendiğini ifade etmek.

Araştırmacı tarafından, karma gömülü deneysel desene uygun olarak araştırmannın nicel verilerini elde etmek amacıyla ön test - son test uygulanan deney kontrol gruplu deneysel desenden yararlanılmıştır. Araştırma grubunda deneklerin seçkisiz atanabilmelerinden ötürü çalışmada deneysel desen (experimental design) kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011: 3).

Tablo 3.6: Araştırma Modelinin Deneysel Deseni

Grup	Ön test	İşlem	Son test
Gd	O ₁	X	O ₃
Gk	O ₂	-	O ₄

Kaynak: Büyüköztürk (2011: 3)'den uyarlanmıştır.

Gd: Deney grubu, Gk: Kontrol grubu

O₁ ve O₃ Deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini

O₂ ve O₄ Kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini

X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir. Kontrol grubu katılımcılarına araştırma sürecinde deneysel bir müdahale uygulanmamıştır.

3.3 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinde 2016 – 2107 öğretim döneminde lisansüstü öğrenimini sürdüren EYD yüksek lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu olasılık temelli örnekleme seçme yöntemlerinden Küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre; “*Küme örnekleme, çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde benzer özellikler gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır. Küme örnekleme hem nicel hem de nitel araştırmalarda sık olarak kullanılan bir örnekleme yöntemidir*”. Eğitim kurumlarında hâlihazırda oluşmuş sınıflar kümeler olarak kabul edilip, ihtiyaç miktarı sınıf örnekleme dâhil edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:105).

Örnekleme seçiminde ilgili yüksek lisans programında öğrenim gören öğrencilerden seçkisiz oluşturulan iki sınıf küme örnekleme olarak (A, B) seçilmiştir. A ve B sınıfı

katılımcılarına doktora tezi araştırmasında yapılacak çalışmalarda gönüllülük esası bulunduğu, etik duyarlılıklar ve istemeyenlerin çalışma dışında tutulacakları hatırlatılarak sözlü onayları alınmıştır. Onay veren katılımcılar ile ön test çalışmalarına başlanmıştır. Seçkisiz olarak atanan bağımsız grupların denklğini kontrol etmek için A ve B grup katılımcılarına LPI ve MBTI envanterleri uygulanmıştır.

Tablo 3.7: Grupların LPI ve MBTI Ön Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Envanter ve Alt Envanterler	Gruplar	N	\bar{x}	ss	SHx	t	df	p	
LPI	Yol	A	36	22,94	2,12	0,35	0,22	71,00	0,83
		B	37	22,84	2,02	0,33			
	Vizyon	A	36	22,78	2,15	0,36	0,15	71,00	0,88
		B	37	22,70	2,17	0,36			
	Süreç	A	36	22,83	1,80	0,30	0,75	71,00	0,46
		B	37	22,51	1,87	0,31			
	Gelişim	A	36	22,17	1,63	0,27	0,29	71,00	0,78
		B	37	22,05	1,73	0,28			
	Cesaret	A	36	22,44	1,70	0,28	-0,29	71,00	0,77
		B	37	22,57	1,92	0,32			
MBTI	Dışa dönüklük	A	36	12,56	3,68	0,61	-0,53	71,00	0,60
		B	37	12,97	3,04	0,50			
	İçe dönüklük	A	36	8,50	3,68	0,61	0,53	71,00	0,60
		B	37	8,08	3,03	0,50			
	Duyusal	A	36	13,47	4,10	0,68	0,07	71,00	0,94
		B	37	13,41	4,00	0,66			
	Sezgisel	A	36	12,53	4,10	0,68	-0,07	71,00	0,94
		B	37	12,59	4,00	0,66			
	Düşünsel	A	36	12,03	3,81	0,63	-0,89	71,00	0,38
		B	37	12,78	3,42	0,56			
	Duygusal	A	36	10,97	3,81	0,63	0,89	71,00	0,38
		B	37	10,22	3,42	0,56			
	Yargısal	A	36	15,47	4,42	0,74	-0,79	71,00	0,43
		B	37	16,27	4,25	0,70			
	Algısal	A	36	9,03	4,33	0,72	0,81	71,00	0,42
		B	37	8,22	4,22	0,69			

Tablo 3.7’de, grupların ilgili envanter – alt envanterlerden aldıkları tüm puanlar incelendiğinde $p > 0.05$ değerinin sağlandığı dikkate alındığında katılımcıların eşit düzeyde oldukları ve gruplar arasında yapılan analiz ile istatistiksel olarak bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna istinaden oluşturulan iki gruptan (A) deney grubu, (B) kontrol grubu olacak şekilde yansız olarak seçilmiştir. Deney grubuna dâhil edilen katılımcı sayısı 36, kontrol/bekleme grubuna dâhil edilen katılımcı sayısı 37 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.8: Grupların Normallik Testi Analizi

Envanter	Alt Envanterler	Grup	N	\bar{x}	ss	Kolmogorov-	Shapiro-	
						Smirnov	Wilk	
						p	p	
LPI	Ö_YOL	Deney	36	22,94	0,35	0,08	0,09	
		Kontrol	37	22,84	0,33	0,13	0,08	
	Ö_VİZYON	Deney	36	22,78	0,36	0,12	0,39	
		Kontrol	37	22,70	0,36	0,11	0,12	
	Ö_SÜREÇ	Deney	36	22,83	0,30	0,15	0,19	
		Kontrol	37	22,51	0,31	0,05	0,06	
	Ö_GELİŞİM	Deney	36	22,17	0,27	0,18	0,25	
		Kontrol	37	22,05	0,28	0,09	0,08	
	Ö_CESARET	Deney	36	22,44	0,28	0,14	0,24	
		Kontrol	37	22,57	0,32	0,17	0,09	
	MBTI	Ö_Dışadönüklük	Deney	36	12,56	0,61	0,06	0,11
			Kontrol	37	12,97	0,50	0,11	0,23
Ö_İçedönüklük		Deney	36	8,50	0,61	0,07	0,14	
		Kontrol	37	8,08	0,50	0,15	0,29	
Ö_Duyusal		Deney	36	13,47	0,68	0,20	0,26	
		Kontrol	37	13,41	0,66	0,20	0,46	
Ö_Sezgisel		Deney	36	12,53	0,68	0,20	0,26	
		Kontrol	37	12,59	0,66	0,20	0,46	
Ö_Düşünsel		Deney	36	12,03	0,63	0,20	0,76	
		Kontrol	37	12,78	0,56	0,20	0,52	
Ö_Duygusal		Deney	36	10,97	0,63	0,20	0,76	
		Kontrol	37	10,22	0,56	0,20	0,52	
Ö_Yargısal		Deney	36	15,47	0,74	0,05	0,07	
		Kontrol	37	16,27	0,70	0,08	0,06	
Ö_Algısal		Deney	36	9,03	0,72	0,20	0,16	
		Kontrol	37	8,22	0,69	0,06	0,08	

Tablo 3.8’de, oluşturulan deney ve kontrol gruplarının ilgili envanter – alt envanterlerden aldıkları tüm ön test puanları bağlamında yapılan normallik test sonuçları ve alt envanterler ortalama değerleri incelendiğinde, grupların normallik ölçüm testleri olan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerlerinin $p > 0.05$ değerinin üstünde anlamlılık gösterdiği görülmektedir. Bu veriler ışığında grupların normal dağılım gösterdiği varsayımı test edilerek kabul edilmiştir.

Tablo 3.9: Deney Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellik	Değişken	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	12	33,3
	Erkek	24	66,7
	Toplam	36	100
Yaş	25-30	9	25
	31-35	9	25
	36-40	7	19,4
	41-45	4	11,1
	46-50	6	16,7
	51 ve üstü	1	2,8
	Toplam	36	100
	Öğrenim Durumu	Y.L. Öğrencisi	36
Kıdem	1-5 Yıl	8	22,2
	6-10 Yıl	13	36,1
	11-15 Yıl	3	8,3
	16-20 Yıl	3	8,3
	21 ve Üstü	9	25
	Toplam	36	100
	Medeni Durum	Bekâr	14
Evli		22	61,1
Toplam		36	100
Çocuk Sayısı	Yok	18	50
	1 Çocuk	9	25
	2 Çocuk	5	13,9
	3 Çocuk	4	11,1
	Toplam	36	100

Tablo 3.9’da Deney grubu katılımcılarının %33,3’ünün Kadın, % 66,7’sinin Erkek olduğu, Grubun %50’sinin 25 -30 yaş aralığında bulunduğu ve %58,3’ünün kıdeminin 1-10 yıl arasında bulunduğu görülmektedir.

Tablo 3.10: Kontrol Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellik	Değişken	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	23	62,2
	Erkek	14	37,8
	Toplam	37	100
Yaş	25-30	27	73
	31-35	8	21,6
	36-40	2	5,4
	Toplam	37	100
Öğrenim Durumu	Y.L. Öğrencisi	37	100
Kıdem	1-5 Yıl	24	64,9
	6-10 Yıl	8	21,6
	11-15 Yıl	5	13,5
	Toplam	37	100
Medeni Durum	Bekâr	22	59,5
	Evli	15	40,5
	Toplam	37	100
Çocuk Sayısı	Yok	18	50,0
	1 Çocuk	32	86,5
	2 Çocuk	4	10,8
	3 Çocuk	1	2,7
	Toplam	37	100

Tablo 3.10’da Kontrol grubu katılımcılarının %62,2’sinin Kadın, % 37,8’inin Erkek olduğu, Grubun %73’ünün 25 -30 yaş aralığında bulunduğu ve %86.5’inin kıdeminin 1-10 yıl arasında bulunduğu görülmektedir.

3.4 Veri Toplama Araçları

Nitel ve nicel araştırmalarda veri toplamanın genel sürecini bilmek önemlidir, çünkü karma yöntem bu işlemler üzerine kurulur (Creswell ve Plano Clark, 2015: 191). Bir karma yöntem çalışmasında veri toplamanın amacı, araştırma soruları için cevaplar bulmaktır (Teddlie ve Yu, 2007).

Karma yöntem araştırması hem nicel hem de nitel veri toplamayı kapsar. Karma yöntem araştırmacıları nicel ve nitel veri toplama işlemlerinin iç içe olmasına ihtiyaç duyarlar çünkü çoklu veri kaynakları vardır. Örnekleme hem rastgele (nicel) hem de amaçlı (nitel) örneklem birleşiminin kullanılması mümkündür (Creswell ve Plano Clark, 2015: 192).

Araştırmada kullanılan karma gömülü bütünleşik / İç içe desende, “*nicel ve nitel veriler sıralı olarak, eş zamanlı olarak veya her ikisi bir arada toplanabilir. Bu desende, bir veri türü başka bir veri türünün içinde gömülüdür*” (örneğin, deneysel bir çalışma içindeki nitel veri veya boylamsal bir korelasyonel tasarım içindeki nitel mülakat verileri). “*Bu yaklaşımdaki bir değişken, geleneksel bir tasarım ve işlem içinde hem nicel hem de nitel veri şekilde yer alır*” (Creswell ve Plano Clark, 2015: 203).

3.4.1 Nicel Veri Toplama Teknikleri

1. Kişisel Bilgi formu (Bkz. Ek: 1).
2. Leadership Practices Inventory, LPI-Liderlik Uygulamaları Ölçeği (Bkz.Ek:2).
3. Myers-Briggs Type Inventory, MBTI Ölçeği (Bkz. Ek: 3).

3.4.1.1 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış ve katılımcılara uygulanarak demografik özelliklerin sorulduğu bilgi formudur.

3.4.1.2 Myers Briggs Tip Envanteri (MBTI)

Jungien alanyazın üzerinde temellendirilmiş olarak Katharine Briggs ve Isabel Briggs Myers tarafından 1962 yılında geliştirilmiş MBTI - Myers Briggs Tip Envanteri; eğitim, kariyer gelişimi, örgütsel davranış, grup faaliyetleri ve takım gelişimi, bireysel ve grupla psikoterapi gibi oldukça çeşitli uygulama alanlarında yararlanılan, kullanımı yaygın bir envanterdir. MBTI'nın çeşitli formları geliştirilmiştir. Envanterin eğitim, üretim ve hizmet sektörlerinde kullanılan 11 farklı biçimi bulunmaktadır. Bunlar arasında en yoğun olarak kullanılanlar; Form G, Form M, Form Q ve MBTI Complete'dir (Tuzcuoğlu, 1996).

MBTI, bilişsel fonksiyonlara odaklanan ikişerli boyutları Myers, McCaulley ve Most (1985) ile Myers (1998: 7 -10) tarafından bireye ait bilişsel tercihleri değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş ve alt boyutları aşağıda ifade edilen bir ölçüm aracıdır.

- 1) **(E):** *Extravert* – Dışadönük / **(I):** *Introvert* – İçedönük,
- 2) **(S):** *Sensing* – Duyusal / **(N):** *Intuition* – Sezgisel,
- 3) **(T):** *Thinking* – Düşünsel / **(F):** *Feeling* – Duygusal,
- 4) **(J):** *Judging* – Yargısal / **(P):** *Perceiving* – Algısal

Yaşama ilişkin değişkenleri ve yaşamın içinde gerçekleşen olayları merkeze alan MBTI, temelde dört boyutta, ikişerli tip çiftlerinden yola çıkarak, 16 farklı bileşime (ISTJ, ISFJ, ESTP, ESFP, INTJ, INFJ, ENTP, ENFP, ISTP, INTP, ESTJ, ENTJ, ISFP, INFP, ESFJ, ENFJ) ulaşmaktadır. Ortaya çıkan her bir bileşim, bireye ait baskın olan ve çoğu kez yaratılıştan gelen özellikleri ve tercihleri içeren öğrenme biçimlerini ortaya koymaktadır (Myers 1998: 14 -29).

MBTI G Formu, psikolojide, eğitim ve yönetim alanlarında, bireysel farklılıkları tanımlama ve bireysel farklılıklara dönük yaklaşımlar, öneriler getirmek amacıyla kullanılmaktadır (Wahl, 1992; Quenk, 2000).

MBTI G Formu, bu araştırmada, araştırma örnekleminde yer alan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin MBTI profillerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Tuzcuoğlu (1996) tarafından dilsel eş değerlik, geçerlik ve güvenilirlik sıralamaları yapılarak Türkçeye kazandırılmıştır. Envanterin hedef kitleye uyumunu test etmek amacıyla 130 kişilik bir grup üzerinde güvenilirlik sınavı yapılmış ve test sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .73 olarak bulunmuştur. MBTI G Formu'nun Türkçe'ye kazandırılması sürecinde, iç tutarlılığı belirlemek amacıyla yapılan sınavlar sonucunda cronbach alpha güvenilirlik katsayısı dikkati odaklama (E/I) boyutunda .96, bilgi edinme (S/N) boyutunda .88, karar verme (T/F)boyutunda .92, dış dünyayı ele alma (J/P) boyutunda .96 gibi yüksek düzeylerde hesaplanmış ve güçlü bir tutarlık taşıdığı belirlenmiştir (Tuzcuoğlu, 1996).

Araştırmada, MBTI envanteri uluslararası alanyazında çokça kullanılan ve tanınmış bir envanter olduğu için yukarıda belirtilen İngilizce kısaltmaları kullanılmıştır.

3.4.1.3 Liderlik Uygulamaları Envanteri (LPI)

Jungien alanyazın üzerine temellendirilmiş ve dönüşümsel liderlik davranışlarını ölçmek amacıyla Kouzes ve Posner (2003) tarafından geliştirilen Liderlik Uygulamaları Envanteri (LPI), dönüşümsel liderlikle ilgili uygulamaları beş başlık altında incelemektedir. Araştırmacıların belirlediği tanımlara göre ifade edilen liderlik

uygulamaları Kouzes ve Posner (2003:15) tarafından aşağıdaki sıralama ile tanımlanmıştır:

- 1) **(MW):** *Model the Way* – Yol Gösterme, Model Olma
- 2) **(IS):** *Inspiring a Shared Vision* - Paylaşılan Ortak Vizyon
- 3) **(CP):** *Challenging The Process* – Süreci Sorgulama
- 4) **(EH):** *Encouraging The Heart* – Kalbi Cesaretlendirme
- 5) **(EO):** *Enabling Others To Act* – Destekleyerek Harekete Geçirmek

Nicel ve nitel çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile geliştirilen LPI, yapılan araştırmalardan elde edilen veriler ile seneler sürecinde revize edilmiştir. LPI'nin kullanıldığı çalışmalar incelendiğinde sayısı yaklaşık 350 bin kişiye ulaşan çeşitli kurumlarda çalışan yönetici veya personeller ile ilgili veriler toplandığı görülmektedir. On beş sene süresince farklı kurumlarda çalışanlarla yapılan çalışmalarda, LPI'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu sonuçlar ile LPI'nin hem uygulayıcılar hem de akademik araştırmacılar için uygun bir ölçme aracı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Kouzes ve Posner,2003:16).

LPI'nin beş alt envanteri vasıtasıyla 5 liderlik uygulamasını ölçmek için envanterde 30 ifade kullanılmıştır. Envanter, öz değerlendirme ve gözlemci değerlendirme imkânlarına sahip bir ölçme aracı olarak uygulanmaktadır.

LPI ile yapılan çalışmalarda Cronbach Alpha değeri 0,98 olarak raporlanmıştır. LPI'nin öz değerlendirme formunda belirtilen 5 liderlik uygulamasını temsil eden alt envanterlerin Cronbach Alpha değerleri, 0,75 ile 0,87 aralığında bulunmaktadır. Öte yandan gözlemci formunun alt envanterlerinin Cronbach Alpha değerlerinin de 0,88 ile 0,92 aralığında olduğu raporlanmıştır (Kouzes ve Posner, 2003).

Duygulu (2007) tarafından Liderlik Uygulamaları Envanterinin Türkçe'ye Uyarlama Çalışması yapılmıştır. İlgili araştırmada 97 servis sorumlu hemşiresi ve 98 servis hemşiresini örneklem olarak belirlemiştir. Liderlik Uygulamaları Envanterine dair Öz Değerlendirme ve Gözlemci Değerlendirmeci formlarını kullanılarak veriler toplanmıştır.

Duygulu'ya göre (2007: 42); “*Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan Liderlik Uygulamaları Envanterinin iç tutarlık analizi yapılmış ve Cronbach Alpha değerlerine*

bakılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda Envanterin Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı “lider” için $\alpha=,92$, “gözlemci” için $\alpha=,97$ olarak bulunmuştur.”

3.4.2 Nitel Veri Toplama Teknikleri

Araştırma, karma gömülü deneysel desen üzerine kurulduğundan nicel verilerle birlikte nitel veriler toplanmıştır. Nitel veriler araştırmanın daha güçlü hale gelmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

3.4.2.1 Açık Uçlu Sorular İçeren Anketler

Yıldırım ve Şimşek’e (2011:121) göre “Açık uçlu yoğunlaşmış görüşmede, araştırmacının elinde önceden saptanmış bir dizi konu veya alan vardır. Bu tür görüşmede önceden hazırlanmış sorular yoktur, ancak araştırmacı görüşmenin akışı içinde önceden saptadığı alanlara yoğunlaşmayı hedefler.”

Araştırmanın nitel veri toplama aşamasında gerçekleştirilecek görüşmeler öncesi deney grubu katılımcılarının araştırmada ifade edilen kavramlar ile ilgili tarafsız görüşlerinin alınması ve araştırmacı tarafından uygulanacak derinlemesine görüşmenin alt yapısını teşkil edecek şekilde açık uçlu sorular içeren anket uygulanmıştır (Bkz. Ek: 4).

Araştırmacı tarafından deney grubu katılımcılarının ALEP ile verilen bilgileri nasıl yorumladıklarına dair nitel verileri elde etmek içinde açık uçlu sorular içeren anket formları uygulanmıştır (Bkz. Ek: 6, Ek: 8, Ek: 9, Ek: 10, Ek: 11, Ek: 12). Bu formların hazırlanmasında uzman görüşlerine başvurulmuş, doğru sorular ile etkin cevaplara ulaşılması için anlam tutarlığına dikkat edilmiştir.

3.4.2.2 Görüşme Tekniği

Araştırmacı tarafından deney grubu katılımcıları ile yapılan derinlemesine görüşmelerde yarı yapılandırılmış sorular içeren görüşme formu kullanılmıştır (Bkz. Ek: 5).

Sosyal bilimlerde en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biri görüşmedir; “*görüşme neredeyse sosyolojik yöntemle hemen hemen eş anlamlı kullanılır hale gelmiştir*” (Chadwick ve diğerleri, 1984: 102).

“Görüşme beceri, duyarlık, yoğunlaşma, bireyler arası anlayış, öngörü, zihinsel uyanıklık ve disiplin gibi pek çok boyutu kapsaması açılarından, hem sanat hem de bilimdir” (Patton, 1987:108).

Patton'a göre yapılan görüşmenin amacı, görüşme yapılan bireylerin iç dünyasını ve görüşülen kişinin bakış açısını anlamak olarak ifade edilmektedir (Patton, 1987).

Yıldırım ve Şimşek'e (2011:120) göre "*Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız. Alanyazında genellikle iki görüşme türünden söz edilir: a) yapılandırılmış görüşme ve b) yapılandırılmamış görüşme*".

Brannigan'a (1985) göre yapılandırılmış görüşme tekniğindeki amaç, görüşülen bireylerden elde edilen veriler arasındaki ilişki ve / veya farklılığı belirlemektir. Araştırmacı bu açılardan topladığı veriler üzerinde karşılaştırmalar yapmaktadır.

Keşfe yönelik bir görüşme süreci olarak tanımlanabilecek yapılandırılmamış görüşmede önceden belirlenmiş sorular yoktur. Yapılandırılmamış görüşme ile araştırmacı, görüşülen kişilerden elde ettiği veriler ile araştırdığı konuları keşfetmek üzere çalışır. Araştırmacı, görüşme sırasında elde ettiği veriler bağlamında yeni bilgileri keşfederse, daha ayrıntılı sorular sorarak ilgili alanda daha derinlemesine bilgi sahibi olabilir. Görüşme sırasında, görüşmeci yeni denenceler geliştirmeyi ve bunları orada test etmeyi deneyebilir (Brannigan, 1985; Chadwick ve diğerleri, 1984). Yapılandırılmamış tür görüşmeler büyük ölçüde açık uçlu sorulara dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:120).

Bu çalışmada nitel yöntemlerle analiz edilecek verilerin toplanması için en kullanışlı ve en iyi yol olarak kabul edilen yüz yüze derinlemesine görüşme ve görüşme formu tekniğinden yararlanılmıştır.

Patton (1987)'a göre, üç tür görüşme yaklaşımı vardır; sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 121).

3.4.2.3 Görüşme formu yaklaşımı

Görüşme formu yaklaşımı, görüşme sırasında tetkik edilecek soruları veya konuların listesini içerir. "*Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır*" (Patton, 1987: 111).

Görüşme öncesi araştırmacı hazırladığı konu başlıkları veya alanları dikkate alarak, önceden hazırlamış olduğu soruların haricinde daha derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla yeni ek sorular sorma serbestisine sahiptir. "*Görüşme formu, araştırma*

problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 122).

3.4.2.4 Görüşme Yönteminin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Bailey’e (1982) göre; *“Görüşme yönteminin pek çok güçlü yönleri vardır. Bunlar esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, ortam üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi, tamlık ve derinlemesine bilgi olarak sıralanabilir”.*

Aynı şekilde görüşme yönteminin bazı zayıf yönleri de vardır. *“Bunlar, maliyet, zaman, olası yanlılık, kayıtlı veya yazılı bilgileri kullanamama, zaman ayırma güçlüğü, gizliliğin ortadan kalkması, soru standardının olmayışı ve bireylere ulaşma güçlüğü olarak sıralanabilir” (Bailey, 1982: 176).*

3.4.2.5 Görüşme Formunun Hazırlanması

Yıldırım ve Şimşek’e (2011: 127) göre *“Görüşme, temel boyutları açısından ele alındığında özel bir eğitimi gerektiren bir veri toplama yöntemidir. Bu temel boyutları; görüşme formunun hazırlanması, test edilmesi, görüşmelerin ayarlanması, hazırlıkların yapılması ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi oluşturur. Bunlar, geçerli ve güvenilir veri toplamada oldukça önemli olan aşamalardır”.*

Görüşmeler birçok değişken bağlamında farklı özellikler gösterebilir. Bunların öne çıkanları araştırma konusunda, görüşmenin yapıldığı bireylerde ve görüşmenin yapıldığı ortamdaki farklılıklar olarak gerçekleşir. Bu sebeple araştırmacı tarafından kullanılan ve görüşmeye yön veren görüşme formunun da farklı özellikler taşıdığı anlaşılabilir. Görüşme formunun hazırlanmasında dikkate alınması gereken bazı ilkeler (Bogdan ve Bilden, 1992; Brookfield, 1992; Patton, 1987; Yıldırım ve Şimşek, 2011); (1) Basit, anlaşılır sorular (2) odaklanmış sorular (3) açık uçlu sorular (4) yönlendirme yapmamak (5) çok boyutlu soru sormamak (6) alternatif soru ve sondalar, (7) farklı türden sorular sormak, (8) mantıklı sorular hazırlama, (9) soru ve soruluş biçimlerini geliştirme şeklinde ifade edilmektedir.

3.4.2.6 Odak Grup Görüşmesi

Bir insanın yalnız başına sergilediği davranış ile grup içindeki davranışları arasında çeşitli farklar vardır. Grupların insan davranışını nasıl değiştirdiğine ilişkin pek çok disiplin içinde çok sayıda örnekler ve çalışmalar vardır. Karar verme süreçlerinde

“grup süreçlerini” kullanmanın pek çok yararı vardır. Gruplar bireylere oranla daha yaratıcıdır ve daha hızlı sorun çözebilirler ayrıca kısa sürede ve daha çok sayıda seçenek üretebilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 151).

Odak grup görüşmesi “*ılımlı ve tehditkâr olmayan bir ortamda önceden belirlenmiş bir konu hakkında algıları elde etmek amacıyla dikkatle planlanmış bir tartışmalar serisi*” olarak tanımlanabilir (Krueger ve Casey, 2000: 4–5).

Powell ve diğerlerine (1996: 499) göre odak grup görüşmesi “*araştırmacı tarafından seçilmiş ve bir araya getirilmiş bir grup insanın kendi deneyimlerinden yola çıkarak araştırmaya konu problem hakkında görüş belirtmeleri ve tartışmalarıdır*”.

Odak grup görüşmelerinde grup büyüklüğünün kaç kişi olması gerektiğine ilişkin farklı görüşler vardır. Küçük grupların verimliliği genellikle daha az olmaktadır, ancak grubun kaç kişiden oluşması ve kaç kez yapılması konusunda kesin bir kural yoktur. Odak grup görüşmeleri için uygun katılımcı sayısı “*Byers ve Wilcox’a göre (1988) 8–12 kişi, MacIntosh’a göre (1981) 6–10 kişi, Kitzinger’e göre (1995) 4–9 kişi, Goss ve Leinbach’a göre (1996) 15 kişi, Morgan (1997) ve Gibbs’e göre (1997) 6–12 kişi, Edmunds’a göre (2000) 8–10 kişidir*” (Akt. Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011: 101–102).

Araştırmacı tarafından deney grubu katılımcılarının SF, ST, NT, NF kişilik tiplerine göre oluşturulmuş gruplar ile 4 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulan ve çalışma yöntemlerini tanımlayan ve araştırılan konunun sorusunu ifade eden açık uçlu bir sorunun bulunduğu odak grup görüşme formu kullanılmıştır (Bkz. Ek: 7).

3.5 Verilerin Toplanması

Araştırmada Karma Gömülü Deneysel desenin doğasına uygun olarak Nicel ve Nitel verileri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Nicel veri toplanmasında araştırmada kullanılan LPI ve MBTI envanterlerinin ön test – son test puanlarından elde edilen nicel veriler değerlendirilmiştir. Nitel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formları, katılımcıların izin verdiği durumlarda ses ve video kayıtları alınmıştır. Araştırmacı tarafından uygulanan nitel veri toplama aşamaları aşağıda ifade edilmiştir;

- 1- Deney Öncesi Nitel Veri Toplama Aşaması** ile alanında uzman araştırmacılar ile yapılan görüşme ve odak grup görüşmeleri neticesi nitel veriler toplanmış

ve Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP) araştırmacı tarafından tasarlanmıştır.

- 2- Deney Sırasında Nitel Veri Toplama Aşaması** ile deney grubu katılımcılarıyla yapılan yüz yüze derinlemesine görüşmeler ve odak grup görüşmesi verileri ile katılımcıların sahip oldukları liderlik arketipleri tespit edilmiştir.
- 3- Deney Sırasında Nicel Veri Toplama Aşaması** ile deney ve kontrol grubu katılımcılarına ön test - son test olarak envanterler uygulanmış ve elde edilen nicel veriler ile eğitim programının etkililiği sınanmıştır.
- 4- Deney Sonrası Nitel Veri Toplama Aşaması** ile deney grubundan elde edilen nitel veriler bağımsız farklı iki grup ile yapılan odak grup görüşmeleri ile elde edilen veriler ile karşılaştırılmış, verilerin yorumlanma aşamasında oluşturulan modelin inandırıcılık, tutarlılık, aktarılabilirlik ve tutarlılık kontrolleri sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada iki tür veri seti kullanılmıştır. Bu veri setlerinin analiz edilme süreci aşağıdaki gibidir:

3.5.1 Nicel Verilerin Analizi

Nicel veri setinde MBTI ve LPI envanterleri yer almaktadır. Ön test ve son test şeklinde uygulanan bu nicel ölçme araçlarından elde edilen veriler “IBM SPSS Statistics 25” paket programıyla analiz edilmiştir. Katılımcıların LPI ve MBTI envanterlerinden aldıkları puanların tanımlayıcı istatistikleri ve kullanılacak metrik analizlerin tespiti için normallik testi yapılmıştır. Grupların eşitliğinin tespiti ile araştırmada parametrik analizlerin kullanılabilceği görölmüştür. MBTI envanterinin doğası gereği elde edilen sonuçların parametrik analizlerde kullanılmasının yanı sıra ulaşılan alt envanterlerin harf tanımlamaları ve tip (dört harf) tanımlamalarından elde edilen veriler ile de nonparametrik analizler kullanılarak araştırmanın çok yönlü olarak analiz sürecinin sürdürölmesine katkı sağlanmıştır.

Bağımsız grupların ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi, grupların kendi içinde oluşan farklılıkların tespiti için bağımlı örneklem t testi uygulanmıştır.

Deneysel çalışmalarda programın etkililiğinin sınanması aşamasında etkili bir şekilde kullanılan ve güçlü bir istatistiksel yöntem olan Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Kovaryans Analizinde araştırmacı genel olarak gruplar arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığını araştırır (Kalaycı, 2010: 186). Büyüköztürk (2011: 112), araştırmacının deneysel işlemin etkililiğini tespit etmek istiyorsa bunun için en uygun analizin Kovaryans Analizi olduğunu ifade etmektedir.

Kovaryans analizinden doğru sonuçlar elde edilebilmesi için analizin birtakım önkoşulları vardır. Bunlar aşağıda ifade edilmektedir:

- 1) Ortalamaları birbiriyle karşılaştırılacak olan birbirinden bağımsız gruplar olmalıdır.
- 2) Karşılaştırılacak olan her grubun bağımlı değişkene ait puanları normal dağılım göstermeli ve varyansları eşit olmak zorundadır.
- 3) Bağımlı değişken ve kontrol değişkeni arasında doğrusal bir ilişki olması gerekir.
- 4) Gruplar arasındaki regresyon katsayıları eşit olmalıdır.
- 5) Kontrol değişkeni ve bağımsız değişken birbirinden bağımsız olmalıdır.

Bu önkoşulların sağlanması amacıyla araştırmanın içerisinde gerekli analizler yapılmış, şartlar sağlandıktan sonra verilerle kovaryans analizi yapılmıştır. Şartları sağlamayan verilere Kovaryans Analizi yapılmamıştır. Verilerin önkoşulları sağlayıp sağlayamadığını belirlemek amacıyla grup kovaryansları arasında farklılık oluşmadığını tespit etmek üzere Box'M testi, kovaryans analizinin içerisinde "Tek Yönlü ANOVA (One way ANOVA)" ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Ölçümlerin normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek için ise verilere "Levene Testi" uygulanmıştır. Kovaryans Analizinin yapılması için gerekli varsayımların sağlandığı tespit edilen veri seti üzerinde kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Model oluşturma arasında kullanılan nicel envanterlerin alt envanterleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için çift yönlü Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

3.5.2 Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerinin analizi sürecinde gömülü teori yöntemleri uygulanmıştır. Gömülü teori, sistematik olarak toplanmış ve analiz edilmiş verinin içinde gömülü halde olan teoriyi keşfeden bir yöntem bilim olup, davranış sistemlerini ve bunların sonuçlarını hem açıklayan, hem de tanımlayan bir metottur. Bu açıdan bakıldığında gömülü teori, insan etkileşimlerinin sunulduğu ve yansıtıldığı sosyal süreçleri araştırır.

Gömülü teorinin amacı, bir bakıma insanların etkileşimleri aracılığıyla kendi gerçekliklerini nasıl tanımladıklarını anlamak ve bu bağlamda gelişen örüntü ve süreçleri incelemektir (Cutcliffe, 2000; Goulding, 2002).

3.5.2.1 Yapılandırıcı Desende Veri Analiz Süreci

Charmaz'a göre (2006) veri analizi, verilerin kodlanmasıyla başlar ve devam ettirilir. Ona göre verilerin kodlanması, gömülü teori araştırmasının iskeletini oluşturacak unsurların oluşum aşamasıdır. Kuramsal bütünleşme işlevini yerine getiren bir iskelette bu unsurların bir araya gelmesini sağlar. Bu açıdan bakıldığında, verilerin kodlanması basit düzeyde bir kodlama yahut başlangıç aşaması değildir. Kodlama, araştırmacının analizini inşa ettiği analitik çerçeveyi şekillendiren sürecin ta kendisidir (Çelik ve Ekşi, 2015: 106).

Dikkatli bir şekilde yürütülmüş bir kodlamada araştırmacı, gömülü teori kumaşındaki iki önemli dokuyu, yani (i) belirli zamanların ve yerlerin ötesine geçen genellenebilir teorik ifadeleri ve (ii) eylemlerin ve olayların bağlamsal analizlerini örmeye başlar. Charmaz (2006) yapılandırıcı deseninde sistematik desende olduğu gibi katı birtakım veri analiz adımlarını takip etmemekte; ancak kendi felsefi görüşünden hareketle veri analizinde izlenilmesi gereken aşamaları şu şekilde önermektedir:

1. Başlangıç kodlaması (Initial Coding)
2. Odaklanılmış kodlama (Focused Coding)
3. Kuramsal kodlama (Theoretical Coding)

3.5.2.2 Başlangıç Kodlaması (Initial Coding)

Charmaz'a (2008) göre bir gömülü teori araştırmacısı, çalışmasında en azından iki önemli kodlama türünü, yani (i) başlangıç (initial) ve (ii) odaklanılmış (focused) kodlamayı takip etmelidir. Charmaz'ın (2008) başlangıç veya açık kodlama adını verdiği kodlama süreci, verilerin yakın okunmasını (close reading) ve sorgulanmasını gerektiren bir süreçtir. Gömülü teori araştırmacıları veri toplama ve analizini eşzamanlı olarak gerçekleştirdiklerinde bu kodlama adımı araştırmacıların dikkatini araştırma alanından veri analizine yöneltir. Gömülü teori araştırmacısı bir yandan verileri toplarken öte yandan kodlamayı başlatır (Çelik ve Ekşi, 2015: 107).

Charmaz (2006) araştırmacıların ellerindeki materyalin onlara sundukları önerilerine açık olmalarını ve yakın kalmalarını, oluşturacakları kodları ise mümkün olduğunca

kısa, aktif, net ve analitik düzeyde tutmaları önerisinde bulunur. Yukarıda sunulan ilk iki öneri araştırmacıların kodlamaya karşı olan duruşlarının tezahürü olarak değerlendirilirken, diğer öneriler araştırmacıların nasıl kodlama yapacaklarının yansıması olarak kabul edilir (Çelik ve Ekşi, 2015: 109).

3.5.2.3 Odaklanılmış Kodlama (Focused Coding)

Yapılandırmacı gömülü teori kodlamasındaki ikinci önemli aşama, odaklanılmış veya seçici kodlama adıyla bilinen aşamadır (Charmaz, 2008). Bu kodlama aşaması kelime kelime, satır satır ve olay olay kodlamaya göre daha yönlendirici, seçici ve kavramsal niteliktedir (Glaser, 1978). Başlangıç kodlaması aşamasında satır satır kodlama sayesinde güçlü bir analitik yön elde ettikten sonra araştırmacılar odaklanılmış / seçici kodlama aşamasına geçiş yaparlar. Odaklanılmış kodlama, deşifre edilmiş görüşme metnindeki birtakım satırlara yahut paragrafa odaklanmayı ve araştırmacının katılımcıların kanaatlerini yansıtan, en çok vurgulanan kodları seçmesi aşamasıdır. Bu kodlama aşaması çok sayıda verinin ayrımının ve sentezinin yapılmasına imkân sağlayarak araştırmacıların işlerini kolaylaştırır. Odaklanılmış kodlama, büyük miktardaki verileri incelemek için en önemli ve sık tekrarlayan önceki kodların kullanılması anlamına gelmektedir. Bu kodların yeterliliğine karar vermek ise odaklanılmış kodlamanın amaçları arasında yer alır. Odaklanılmış kodlama, hangi başlangıç kodlamasının analitik duyarlılıkla veriyi tamamen kategorize ettiğine karar verilmesini gerektiren bir süreçtir (Charmaz, 2006, 2008).

Gömülü teori araştırmacıları, hangi kodun kuramsal kategorilere yükseltileceğine karar verirken Clarke'ın "taşıma kapasitesi (carrying capacity)" olarak adlandırdığı kodların, analizin ağırlığım taşıma kapasitesine dikkat ederler. Bu ise onlara analitik hareket (analytic momentum) kazandırır. Gömülü teori araştırmacıları, daha yoğun bir analitik yaklaşım elde etmek için elde ettikleri temel odaklanılmış kodlara, geçici kategorilerin özneleri gözüyle bakarlar. Gömülü teorinin güçlü yanı süreçteki odaklanılmış, aktif ilişkiden kaynaklanmaktadır. Gömülü teorisyenler verileri pasifçe okumak yerine verilere göre hareket ederler (Charmaz, 2006, 2008).

3.5.2.4 Kuramsal Kodlama (Theoretical Coding)

Kuramsal kodlama, odaklanılmış kodlama süresince seçilen kodları takip eden daha karmaşık / sofistike bir kodlama türüdür. Charmaz'a (2006) göre kuramsal kodlama, kategoriler arasında kurulan ilişkileri keşfeden en soyut düzeydeki kodlama

aşamasıdır. Glaser (1992) iyi yapılmış kuramsal kodların, eksen kodlama ihtiyacının önüne geçtiğini ifade etmiştir. Ona göre kuramsal kodlar “parçalanmış olan hikâyeyi tekrar bir araya getirir” ve dolayısıyla eksen kodlama gibi bir kodlamaya gereksinim yoktur. Kuramsal kodlar birleştiricidir ve elde edilen odaklanılmış kodlamaları da şekillendirmektedir. Bu kodlar uyum içinde olan analitik bir hikâyenin anlatılması konusunda araştırmacıya kılavuzluk edebilir. Bu nedenle, bu kodlar sadece substantive kodların nasıl ilişkili olduklarını kavramsallaşmayı değil, aynı zamanda araştırmacının analitik hikâyesini kuramsal bir yöne doğru taşımasını da sağlar (Çelik ve Ekşi, 2015: 116 -117).

Yapılandırmacı desende analizin işaret ettiği durumlarda, analizi açıklamak ve keskinleştirmek için kuramsal kodlamaların kullanılması; ancak kodlar üzerinde zorlama bir çerçeve oluşturmaktan kaçınılması uyarısında bulunulur. Bu noktada kuramsal kodların verileri yorumlayıp yorumlamadığı konusunda araştırmacıların kendilerini sorgulamaları önerilir (Charmaz, 2006).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde karma gömülü deneysel desen ilkeleri doğrultusunda araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular denence ve araştırma problemleri çerçevesinde yorumlanmıştır.

4.1 Denenceye ilişkin Nicel Bulgular

4.1.1 Liderlik Uygulamaları Envanteri (LPI) ile İlgili Nicel Bulgular

Deney grubu katılımcılarına uygulanan Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP)'in katılımcıların liderlik uygulama özelliklerini etkileyip etkilemediklerini tespit etmek amacıyla ön test ve son test olarak LPI envanteri uygulanmıştır. LPI ön test olarak uygulandığında katılımcıların liderlik uygulamaları düzeylerinin deney ve kontrol grubunda farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan envanterin ön test sonuçlarına t-Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.1: Liderlik Uygulamaları Envanteri (LPI) Ön Testine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Envanter ve Alt Envanterler	Gruplar	N	\bar{x}	ss	SHx	t	df	p	
LPI	Yol	Deney	36	22,94	2,12	0,35	0,22	71,00	0,83
		Kontrol	37	22,84	2,02	0,33			
	Vizyon	Deney	36	22,78	2,15	0,36	0,15	71,00	0,88
		Kontrol	37	22,70	2,17	0,36			
	Süreç	Deney	36	22,83	1,80	0,30	0,75	71,00	0,46
		Kontrol	37	22,51	1,87	0,31			
	Gelişim	Deney	36	22,17	1,63	0,27	0,29	71,00	0,78
		Kontrol	37	22,05	1,73	0,28			
	Cesaret	Deney	36	22,44	1,70	0,28	-0,29	71,00	0,77
		Kontrol	37	22,57	1,92	0,32			

Tablo 4.1 incelendiğinde katılımcıların ölçülen liderlik uygulamaları özelliklerinde deney / kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Ön test düzeyleri eşit olan iki grubun ön test ve son testlerde elde ettikleri puanların tanımlayıcı istatistikleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 4.2: Deney Grubu (LPI) Ön Testine ve Son Testine İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Sonuçları

Envanter ve Alt Envanterler	Deney Grubu	N	\bar{x}	ss	Shx	t Testi		
						t	df	p
Yol	Ön test	36	22,94	2,12	0,35	-17,40	35,00	0,00
	Son Test	36	26,44	2,02	0,34			
Vizyon	Ön test	36	22,78	2,15	0,36	-15,70	35,00	0,00
	Son Test	36	27,11	1,60	0,27			
LPI Süreç	Ön test	36	22,83	1,80	0,30	-15,79	35,00	0,00
	Son Test	36	27,50	1,42	0,24			
Gelişim	Ön test	36	22,17	1,63	0,27	-13,55	35,00	0,00
	Son Test	36	26,03	1,59	0,27			
Cesaret	Ön test	36	22,44	1,70	0,28	-18,67	35,00	0,00

Tablo 4.2 incelendiğinde deney grubu katılımcılarını uygulanan LPI ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak farklılık bulunduğu görülmektedir. Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi sonuçlarından elde edilen ($p < 0.05$) şartı tüm alt envanterlerde sağlanmıştır.

Tablo 4.3: Kontrol Grubu (LPI) Ön testine ve Son Testine İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi Sonuçları

Envanter ve Alt Envanterler	Kontrol Grubu	N	\bar{x}	ss	Shx	t Testi		
						t	df	p
Yol	Ön test	37	22,84	2,02	0,33	0,68	36,00	0,50
	Son Test	37	22,73	2,12	0,35			
Vizyon	Ön test	37	22,70	2,17	0,36	-1,20	36,00	0,24
	Son Test	37	22,97	1,94	0,32			
LPI Süreç	Ön test	37	22,51	1,87	0,31	-1,37	36,00	0,18
	Son Test	37	22,84	1,59	0,26			
Gelişim	Ön test	37	22,05	1,73	0,28	-1,36	36,00	0,18
	Son Test	37	22,35	1,83	0,30			
Cesaret	Ön test	37	22,57	1,92	0,32	-0,88	36,00	0,38
	Son Test	37	22,73	1,87	0,31			

Tablo 4.3 incelendiğinde kontrol grubu katılımcılarını uygulanan LPI ön test ve son test sonuçları arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmadığı görülmektedir. Eşleştirilmiş Örneklem t-Testi sonuçlarından elde edilen ($p < 0.05$) şartı tüm alt envanterlerde sağlanmamıştır.

Tablo 4.4: Deney ve Kontrol Grubu (LPI) Son Testlerine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Envanter ve Alt Envanterler	Gruplar	N	\bar{x}	ss	SHx	t	df	p	
LPI	Yol	Deney	36	26,44	2,02	0,34	7,67	71,00	0,00
		Kontrol	37	22,73	2,12	0,35			
	Vizyon	Deney	36	27,11	1,60	0,27	9,94	71,00	0,00
		Kontrol	37	22,97	1,94	0,32			
	Süreç	Deney	36	27,50	1,42	0,24	13,18	71,00	0,00
		Kontrol	37	22,84	1,59	0,26			
	Gelişim	Deney	36	26,03	1,59	0,27	9,14	71,00	0,00
		Kontrol	37	22,35	1,83	0,30			
	Cesaret	Deney	36	27,14	1,53	0,26	11,01	71,00	0,00
		Kontrol	37	22,73	1,87	0,31			

Tablo 4.4 incelendiğinde deney ve kontrol grubu katılımcılarına uygulanan LPI son test sonuçları arasında istatistiksel olarak farklılık bulunduğu görülmektedir. Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçlarından elde edilen ($p < 0.05$) durumunun sağlanması ALEP eğitimi uygulanan deney grubu ve eğitim verilmeyen kontrol grupların son test puanları açısından istatistiksel olarak fark olduğunu ifade etmektedir.

Yukarıda belirtilen sonuçlara göre deney grubunun kontrol grubundan farklılaşmasının ve LPI tüm alt envanterlerinde istatistiksel olarak pozitif yönde artış göstermesinin sebebinin deney grubunda uygulanan ALEP programıyla yapılan öğretim olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte deneysel desenlerde uygulanan programların etkililiğinin test edilmesinde oldukça etkili olarak kullanılan kovaryans analizi yapılmıştır. Öncelikle kovaryans analizinin yapılması için gerekli olan varsayımların sağlandığı test edilerek analiz için veri setlerinin uygunluğu tespit edilmiştir.

Araştırmada uygulanan ALEP eğitiminin katılımcıların liderlik uygulama özellikleri üzerindeki etkililiğini tespit etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans

analizinin önkoşulu olarak ön test puanlarıyla gruplar arasında etkileşim olup olmadığına ve ön testin gruplara göre fark gösterip göstermediğini tespit etmek gerekmektedir. Kovaryans analizi öncesinde grup kovaryansları arasında anlamlı farklılığın olmadığını tespit etmek için Box testi ve grupların varyansları arasında fark olmadığını belirlemek için Levene testi yapılmıştır. Ardından kovaryans analizinin içerisinde tek yönlü ANOVA ve regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4.5: LPI Box Testi Sonuçları

Box's M	F	sd1	sd2	p
77,71	1,20	55,00	16252,81	0,15

Tablo 4.5’de yapılan analizle elde edilen $p > 0.05$ değerinin tespit edilmesi ile grup kovaryansları arasında farklılık oluşmadığı görülmektedir.

Tablo 4.6: LPI Levene Testi Sonuçları

Alt Envanterler	Grup	F	sd1	sd2	p
Yol	Ön test	0,05	1	71	0,87
	Son test	58,77	1	71	0,89
Vizyon	Ön test	0,02	1	71	0,78
	Son test	98,80	1	71	0,19
Süreç	Ön test	0,56	1	71	0,60
	Son test	173,79	1	71	0,60
Gelişim	Ön test	0,08	1	71	0,63
	Son test	83,62	1	71	0,64
Cesaret	Ön test	0,08	1	71	0,28
	Son test	121,32	1	71	0,08

Tablo 4.6’da Levene testi sonuçlarının değerleri incelendiğinde; $p > 0.05$ olduğu için varyanslar arası fark olmadığı yokluk hipotezi kabul edilerek varyansların eşitliği sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra kovaryans analizinin ilk varsayımın test edilmesi için kontrol değişkeni ve bağımsız değişkenin birbirinden bağımsız olup olmadıklarının test edilmesi amacıyla varyans analizi tekniği kullanılmıştır.

Tablo 4.7: LPI Ön Test Puanlarının Gruplara Göre ANOVA Sonuçları

LPI Alt Envanterler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö_YOL	Gruplar Arası	0,21	1,00	0,21	0,05	0,83
	Grup İçi	304,92	71,00	4,29		
	Toplam	305,12	72,00			
Ö_VİZYON	Gruplar Arası	0,10	1,00	0,10	0,02	0,88
	Grup İçi	331,95	71,00	4,68		
	Toplam	332,05	72,00			
Ö_SÜREÇ	Gruplar Arası	1,87	1,00	1,87	0,56	0,46
	Grup İçi	238,24	71,00	3,36		
	Toplam	240,11	72,00			
Ö_GELİŞİM	Gruplar Arası	0,23	1,00	0,23	0,08	0,78
	Grup İçi	200,89	71,00	2,83		
	Toplam	201,12	72,00			
Ö_CESARET	Gruplar Arası	0,28	1,00	0,28	0,08	0,77
	Grup İçi	233,97	71,00	3,30		
	Toplam	234,25	72,00			

Tablo 4.7 incelediğinde $p > 0.05$ olduğu için ön test puanlarının gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu sonuçlar dikkate alındığında verilerin kovaryans analizi için uygun olduğu gözükmemektedir. İkinci varsayımın kontrol edilmesi için ön test ve gruplar arası etkileşimi tespit etmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4.8: LPI Ön Testiyle Gruplar Arasındaki Etkileşimin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

LPI Alt Envanterler	Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ö_YOL	Grup	6,87	1	6,87	6,16	0,02
	Ön test	226,64	1	226,64	202,99	0,00
	Grup*Öntest	1,57	1	1,57	1,40	0,24
	Hata	77,04	69	1,12		
		$R^2=0,861$		Düzeltilmiş $R^2=0,855$		
Ö_VİZYON	Grup	13,11	1	13,11	8,69	0,00
	Ön test	115,40	1	115,40	76,48	0,00
	Grup*Öntest	3,99	1	3,99	2,64	0,11
	Hata	104,11	69	1,51		

LPI Alt Envanterler	Değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
		R ² =0,806		Düzeltilmiş R ² =0,798		
Ö_SÜREÇ	Grup	11,39	1	11,39	7,17	0,01
	Ön test	47,58	1	47,58	29,96	0,00
	Grup*Öntest	3,42	1	3,42	2,16	0,15
	Hata	109,57	69	1,59		
		R ² =0,804		Düzeltilmiş R ² =0,795		
Ö_GELİŞİM	Grup	12,30	1	12,30	6,55	0,01
	Ön test	70,86	1	70,86	37,74	0,00
	Grup*Öntest	5,59	1	5,59	2,98	0,09
	Hata	129,57	69	1,88		
		R ² =0,716		Düzeltilmiş R ² =0,704		
Ö_CESARET	Grup	13,58	1	13,58	9,81	0,00
	Ön test	99,20	1	99,20	71,66	0,00
	Grup*Öntest	4,77	1	4,77	3,45	0,07
	Hata	95,52	69	1,38		
		R ² =0,830		Düzeltilmiş R ² =0,823		

Tablo 4.8 bulgularına göre gruplar ve gruplara uygulanan LPI ön testi ile regresyon doğrularının eğimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bu önkoşullar sağlandıktan sonra kovaryans analizi yapılabilir.

Tablo 4.9: Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş LPI Envanteri Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

LPI Alt Envanterler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Ö_YOL	Ön test (Regresyon)	225,58	1	225,58	200,90	0,00	0,74
	Grup	239,35	1	239,35	213,15	0,00	0,75
	Hata	78,60	70	1,12			
Ö_VİZYON	Ön test (Regresyon)	116,43	1	116,43	75,39	0,00	0,52
	Grup	305,68	1	305,68	197,94	0,00	0,74
	Hata	108,10	70	1,54			
Ö_SÜREÇ	Ön test (Regresyon)	49,03	1	49,03	30,38	0,00	0,30
	Grup	369,41	1	369,41	228,85	0,00	0,77
	Hata	113,00	70	1,61			

LPI Alt Envanterler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Ö_GELİŞİM	Ön test (Regresyon)	74,25	1	74,25	38,45	0,00	0,35
	Grup	237,25	1	237,25	122,88	0,00	0,64
	Hata	135,16	70	1,93			
Ö_CESARET	Ön test (Regresyon)	107,31	1	107,31	74,90	0,00	0,52
	Grup	367,83	1	367,83	256,73	0,00	0,79
	Hata	100,29	70	1,43			

Tablo 4.9 incelendiğinde grupların LPI ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır [(F₁₋₇₀)=(213,15), (197,94), (228,85), (122,88), (256,73) **p < 0.05**]. Yukarıda analizleri yapılan verilerden elde edilen bulgular ışığında deney grubunda kullanılan Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP)'in katılımcıların liderlik uygulamaları özelliklerinin geliştirilmesi üzerinde etkili olduğunu söylenebilir.

4.1.2 Myers Briggs Tip Envanteri (MBTI) ile İlgili Nicel Bulgular

Deney grubu katılımcılarına uygulanan Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP)'in, katılımcıların dört harf ile belirtilen kişilik tip özelliklerini etkileyip etkilemediğini tespit etmek amacıyla ön test ve son test olarak MBTI envanteri uygulanmıştır. Bu bağlamda Deney ve kontrol grubunda oluşan farklılaşmayı tespit etmek amacıyla elde edilen verilerin betimsel istatistikleri vurgulanarak Ki Kare analizi uygulanmıştır.

Tablo 4.10: MBTI Puanlarının Harf Olarak Kodlanması

MBTI	Toplam Soru Sayısı	Cevaplanan Soru Sayısı	Eşitlik Kuralı	Tanımlanan Harf
Dışadönük	21	≥ 11	E=I ise sonuç I	E
İçedönük		≥ 11		I
Duyusal	26	> 13	S=N ise sonuç N	S
Sezgisel		> 13		N
Düşünsel	23	≥ 14	T=F ise sonuç F	T
Duygusal		≥ 14		F
Yargısal	24	> 13	J=P ise sonuç P	J
Algısal		> 13		P

Kaynak: Center for Applications of Psychological Type (Capt): MBTI Self-Scorable - Form M'den (basılı form) uyarlanmıştır.

Envanterde sorulan sorulara ilişkin harflendirme yöntemi tablo 4.10'da belirtilmektedir. MBTI envanteri ile ilgili yapılan deneysel çalışmalarda belirtildiği üzere, (Salter, Evans ve Forney, 1997: 595, Cano ve Garton 1994:10, Carskadon, 1997:1012, Fulmer ve Jenkins, 1992: 55) katılımcıların her alt envanterden alınan puanlarının bir harf olarak ifade edildiği ve 4 harften oluşan kişilik tipolojilerinin, ön test - son test değerleri açısından bir değişiklik gösterip göstermediği betimleyici tablolarda frekans değerleri gösterilerek incelendiği görülmektedir. Bunun için çapraz tablolar ile grup katılımcılarının ilgili alt envanterleri ve dikotomileri incelenerek frekans durumları ve ön test - son test sonrasında oluşan farklılıklar incelenmektedir.

MBTI verileri ağırlıklı olarak Seçim Oranı Tip Tablosu (SRTT) yöntemi kullanılarak analiz edilmektedir (Granade ve diğerleri, 1987). SRTT özünde, bir temel popülasyona kıyasla örnek bir popülasyon için alt envanter harflerinin dağılımındaki farklılıkların olasılığını belirler: Bu yöntem iki popülasyondaki değerler arasındaki farkın $p < 0.05$, $p < 0.01$ veya $p < 0.001$ güven düzeylerinde anlamlı olup olmadığını belirlemek için ki kare testini veya hücre frekansları 5 veya daha az ise Fisher testini kullanılır (Zimmerman vd., 2006: 314). İlgili analizler araştırmada SPSS 25 ile yapılmıştır.

MBTI ön test – son test verilerinin harf olarak belirlenmesi ve çapraz tablo ile betimsel istatistiklerinin Ki Kare analiz değerleri aşağıdaki tablo 4.11'de belirtilmiştir.

İlgili tablo incelendiğinde MBTI Deney ve Kontrol Grubu Ön test – Son Test ölçümleri bağlamında Harf – Tip değişim Sonuçları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Deney Grubunda gözlenen harf değişikliği sayısı 36 iken kontrol grubunda 6 olarak tespit edilmiştir. Deney Grubu n:36 için harf değişiklik oranı %25 olurken, Kontrol Grubu n:37 için harf değişiklik oranı % 4,05 olarak tespit edilmiştir. Deney Grubu için Tip değişiklik sayısı 23 iken kontrol grubu için 6 olmuştur. Deney grubu tip değişiklik oranı %63,89 olarak görülürken kontrol grubunda ise %16,22 olarak tespit edilmiştir. Deney Grubu ve Kontrol grubu arasında ön test son test değerlerinin harf ifadeleri bağlamında değerlendirilmesi ile Deney grubu lehine gözle görülür bir farklılaşma olduğu tespit edilmektedir. Nitekim grupların ön test - son test tip değişim sonuçlarına Pearson ki kare analizi uygulandığında gruplar arasındaki farklılaşmanın $\chi^2 = 13,29$ $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Grupların ön test – son test harf değişim sonuçları Pearson ki kare analizi ile incelendiğinde de gruplar arasındaki farklılaşmanın $\chi^2 = 26,00$ $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.11: MBTI Deney Ve Kontrol Grubu Ön Test – Son Test Harf – Tip Değişim Sonuçları ve Pearson Ki Kare Testi Anlamlılık Değerleri

Grup	Ön test	Son test	Harf *	Tip **	Grup	Ön test	Son test	Harf *	Tip **
DENEY GRUBU (n:36)	INFJ	ESTJ	3	1	KONTROL GRUBU (n:37)	ENTJ	ENTJ	0	0
	ESTP	ESTJ	1	1		ENFP	ENFP	0	0
	ENFJ	INFP	2	1		ESTJ	ESFJ	1	1
	ENFJ	ESFJ	1	1		ESFP	ESFP	0	0
	ENFP	ESTP	2	1		ESTJ	ESTJ	0	0
	ESTJ	ESTJ	0	0		ESTJ	ESTJ	0	0
	ESTP	ESTP	0	0		ENTJ	ENTJ	0	0
	ISTJ	ESTJ	1	1		ESTJ	ESTJ	0	0
	ISTJ	ISTJ	0	0		ISTJ	ISTJ	0	0
	ESTJ	ESTJ	0	0		ENTJ	ENTJ	0	0
	ISFJ	ISFJ	0	0		ENFJ	ENFP	1	1
	ENTJ	ENFJ	1	1		ESTJ	ESTJ	0	0
	ISTJ	ESTJ	3	1		ENFP	ENFP	0	0
	ESFP	ESFP	0	0		ESTP	ESTP	0	0
	ISFP	ISTP	1	1		ESTJ	ESTJ	0	0
	ENTP	ENTP	0	0		ENFJ	ENFP	1	1
	ENTJ	INTJ	1	1		ISFJ	ESFJ	1	1
	INFP	ENFP	1	1		ESTJ	ESFJ	1	1
	ESTP	INTP	2	1		ENFJ	ENFJ	0	0
	ESFP	ENFP	1	1		ENTJ	ENTJ	0	0
	ESFJ	ESFJ	0	0		ESFJ	ESFJ	0	0
	ENTJ	ESTJ	1	1		ISTJ	ESTJ	1	1
	ENFJ	ENFP	1	1		ISTJ	ISTJ	0	0
	ESTJ	ESTJ	0	0		ESTP	ESTP	0	0
	ENTJ	INTJ	1	1		INTJ	INTJ	0	0
	ENFP	INFP	1	1		ISTJ	ISTJ	0	0
	ESTJ	ESFJ	1	1		INFJ	INFJ	0	0
	ENTJ	ESFJ	2	1		ENTJ	ENTJ	0	0
	ISFJ	ISFJ	0	0		ESTJ	ESTJ	0	0
	ESTJ	ESTJ	0	0		ISTP	ISTP	0	0
	ESTJ	ESFJ	1	1		ENFJ	ENFJ	0	0
	ENFJ	ENFJ	0	0		ESTJ	ESTJ	0	0
	ESTJ	ENFP	3	1		ENTJ	ENTJ	0	0
	ESFJ	INTJ	3	1		ESFP	ESFP	0	0
	ISFJ	ISFJ	0	0		ENFJ	ENFJ	0	0
	ENFJ	INFP	2	1		INFP	INFP	0	0
				ENTJ	ENTJ	0	0		

Değişim Sayısı **36** **23** Değişim Sayısı **6** **6**

Değişim Oranı % **25,00** **63,89** Değişim Oranı % **4,05** **16,22**

Ön test – Son test: Tip Değişim $\chi^2 = 13,29$ $p < 0,001$, Harf Değişim $\chi^2 = 26,00$ $p < 0,001$

* Ön test - son test sonuçlarına göre değişim gösteren harf sayısıdır.

** Ön - Son teste göre değişen tip = 1, değişim olmayan tip=0 olarak belirtilmiştir.

4.2 Araştırma Sorularına İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmada Karma Gömülü Deneysel desen kullanıldığı için çalışmanın öncesinde, sırasında ve sonrasında nitel veriler toplanarak analizleri yapılmıştır.

4.2.1 Deney Öncesinde Nitel Aşama Uygulamaları

Araştırmacı tarafından uygulanan "Deney Öncesinde Nitel Aşamalar" Ocak 2014 – Haziran 2016 arasında gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada araştırmacı, alanyazın taramasından ve uzman görüşlerinden elde ettiği veriler doğrultusunda, liderlik kavramının, kişilik tipleri ve arketipsel özellikler ile olan ilişkisinin nasıl incelenmesi gerektiğini belirlemek için deney öncesi nitel aşama planlamış ve uygulamıştır.

Araştırmacı, ilgili alanlarda uzmanlardan oluşan akademisyen ve öğretmenler ile görüşmeler yaparak; liderlik kavramı ve liderlik davranışlarını etkileyen unsurlar ile liderlerin kişilik tipleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için 8 katılımcı ile bireysel – derinlemesine görüşmeler ve odak grup görüşmeleri gerçekleştirmiştir.

Araştırmacı, bu aşamada nitel uygulamadan elde verilerin analizini yaparak alanyazın ile karşılaştırmıştır. Buna istinaden lider öğretmenlerin kişilik yapıları ve arketipsel özellikleri temelinde bir liderlik programı (ALEP) oluşturulmasına ve etkililiğinin nicel olarak sınanmasına, yeterli veri elde edilmesi durumunda kültürümüzde gömülü bulunan liderlik arketiplerinin yapılacak nitel çalışmalar ile ortaya çıkarılmasına, tüm bu araştırmanın doktora tezi kapsamında çalışılmasına karar verilmiştir.

4.2.1.1 Arketipsel Liderlik Eğitim Programının (ALEP) Tasarımı

ALEP'in üzerine kurgulandığı felsefi temel Dönüşümsel Liderlik ve Psikodinamik Liderlik yaklaşımlarının bir arada değerlendirilmesi sonucu ortaya konulmuştur.

Arketipsel Liderlik Eğitim Programının geliştirilmesi aşamasında alanyazında belirtildiği üzere; program geliştirilmesinin temel bileşenleri *Hedef, İçerik, Süreç, Değerlendirme* aşamaları dikkate alınarak, *öğrenen merkezli tasarım* içinde program *yapılandırmacı* yaklaşım ile geliştirilmiştir (Demirel, 2012).

Erdem ve Demirel'e (2002: 81) göre "*Bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından oluşturulur. Öğrenme, karmaşık ve gerçek bağlamlarda gerçekleşmektedir. Öğrenen içeriği bütünden parçaya doğru düzenleyerek üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmektedirler*".

Yapılandırmacılık yaklaşımı ile öğrenenler bilgiyi temelden kurmaktadırlar. Bu yaklaşım ile öğrenenler bilgilerini etkin bir şekilde oluşturarak, mevcutta bulunan zihinsel şemaları ile öğrenmeye yön verirler. Öğrenenler önceden edindikleri ve yeni öğrendikleri bilgileri bütünleştirerek kendi yapılandırdıkları tarzda bilgileri özümserler. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin rolü, öğrenenlerin soru ve düşüncelerinden yararlanarak öğrencileri yönlendirmek şeklinde ortaya çıkmaktadır (Erdem ve Demirel, 2002: 8).

Yapılandırmacı yaklaşım felsefe ve psikoloji temelleri üzerine kurulmuş bir yaklaşımdır (Fosnot, 1992, s.167).

Brooks J. ve Brooks M. (1993) Socrates'in, "*öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdırlar*" ifadesini temel alarak ilk yapılandırmacı olarak Socrates'i kabul etmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ezberleme ile değil, öğrencinin bilgiyi transfer edebilmesine, varolan bilgiyi yeniden yorumlanmasına ve yeni bilgi oluşturmaya olanak sağlamaktadır. Öğrenci, daha önceden öğrenilmiş bir bilgi ile yeni öğrendiği bilgileri uyumlu hale getirerek yapılandırarak bilgiyi, hayatında karşılaştığı problemleri çözmek için kullanır (Perkins, 1999).

Yapılandırmacılık bireyin "zihinsel yapılandırması" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Bilgiyi almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile eş anlamlı değildir. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks J. ve Brooks M., 1993).

Erdem ve Demirel'e (2002: 86) göre "*Yapılandırmacı yaklaşımda, hedeflerin belirlenmesindeki amaç, öğrenenin üst düzey düşünme becerilerini karmaşık problemleri çözümede kullanarak bilgiyi içselleştirmesidir Sınıf ortamında bulunan bireylerin birbirinden farklı dünyaları olduğundan, bilgiyi anlamlandırmada tek bir doğru bulunmamaktadır*".

Wilson'a (1997) göre yapılandırmacılık yaklaşımı; 1) Gerçekliğin doğasına ait olan bilginin birey tarafınca anlaşılması 2) Bilginin, bireyin zihninde yapılandırılması 3) İnsanın doğasına uygun anlamların bireyde oluşturduğu farkındalığı, 4) Bireyin etkin

katılımı ile zihin dünyasında yapılandığı anlamların bilimin doğası içinde açıklanması, şeklinde tanımlanabilir.

Davranışçılıktan biliş psikolojisine ve biliş psikolojisinden de yapılandırıcılığa geçiş, dışsal bir bakış açısından içsel bir bakış açısına doğru bir değişmeyi yansıtmaktadır (Erdem ve Demirel, 2002: 83).

Yapılandırıcı program tasarımı ile birey belleğinde bilgilerin anlamlı ilişkisini kurmayı sağlar. Öğrenci, yeni öğrenme deneyimleriyle önceki öğrenme yaşantıları arasında ilişki kurarak bilgilerini bellekte yapılandırır (Ülgen, 1994).

“...Öğrenenler bilgiyi dışardan alarak belleklerine kaydetmek yerine, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeler arasında belli bir bağlamda etkileşim kurarak kendi anlamlarını zihinsel yapılandırır. Yapılandırıcılıkta bireyler öğrendiklerinin farkındadırlar, kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğretmenin rolü rehber olma, öğrenenlere öneride bulunma, öğrenmeye odaklanmadır” (Erdem ve Demirel, 2002: 86).

Yapılandırıcı yaklaşımda birey, “neyi?, neden?” yaptığının farkında olarak bilincinde tanımlamaktadır. Birey kendisine özgü algılamasının oluşturduğu, sebep bulma, sonuç çıkarma ve hatırlama süreçlerinin farkındadır. İdrak ederek ve kavrayarak öğrenme, bireyin öğrendiklerini problem çözme aracı olarak kullanmasına rehberlik etmektedir. Bunun için bireyin uyarıcıları algılaması, yorumlaması, aralarında ilişki kurması ve bunları zihninde yeniden örgütlemesi gerekir (Ülgen, 1994).

Yapılandırıcı yaklaşım ile geliştirilen programlarda öğrencilerin kazanımlarını belirlemek amacıyla alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları benimsenir. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme çalışmalarında geleneksel ölçme araçları yanısıra eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorularla, öğretmen gözlem formları, portfolyo, öz değerlendirme formları, görüşme formları gibi süreç değerlendirme araçlarını kullanmaktadırlar. (Ekiz, 2009; Erdoğan, 2012; Göçer, 2007; Gündüz, 2013; Güneş, 2012; Karadüz, 2009; Leblebicioğlu, 2012; Özçifçi, 2012; Taşar, 2011, Akt. Gülen ve Taş, 2015: 280).

Deney öncesi nitel çalışmalar sonucunda yapılandırıcı yaklaşım modeli ile ALEP tasarlanmıştır. Aşağıdaki tablo 4.12’de ALEP’in uygulanış aşamaları belirtilmiştir.

Tablo 4.12: Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP) Akış

BÖLÜM	KONULAR	Hft.	DERS (40dk)
GİRİŞ	Tanışma		1
	Ön testlerin Uygulanması	1	2
	Liderlik Eğitim Programının Tanıtılması		3
ARKETİPSEL LİDERLİK	Liderlik Kavramı ve Modern Liderlik Teorileri		1
	Kişilik Kavramı ve Liderlik ilişkisi	2	2
	Arketip Kavramı ve Liderlik ilişkisi		3
	Arketipler (PMAI)		1
	Liderlik Arketipleri (LAQ)	3	2
	Kültürümüzdeki Liderlik Arketipleri		3
	Masum, Yetim, Savaşçı, Bakıcı Arketipleri		1
ARKETİPSEL LİDERLİK	Araştırmacı, Âşık, Yıkıcı, Yaratıcı Arketipleri	4	2
	Kural Koyucu, Büyücü, Bilge, Şakacı Arketipleri		3
	Odak Grup Görüşmesi (ST) n:13		1
	Odak Grup Görüşmesi (NT) n: 6	5	2
	Odak Grup Görüşmesi (NF) n:9		3
	Odak Grup Görüşmesi (SF) n:8		4
	KİŞİLİK TİPOLOJİSİ VE LİDERLİK	Psikodinamik Liderlik Yaklaşımı	
Dönüşümsel Liderlik Yaklaşımı		6	2
Arketipsel Liderlik Yaklaşımı			3
Jung Kişilik Tipolojisi			1
Myers Briggs Tip Envanteri (MBTI)		7	2
Dışadönük - İçedönük Tipler Dikotomisi (E/I)			3
Duyusal - Sezgisel Tipler Dikotomisi (S/N)			1
Düşünsel – Duygusal Tipler Dikotomisi (T/F)		8	2
Yargısal - Algısal Tipler Dikotomisi (J/P)			3
Duyusal - Düşünsel Tipler Kategorisi (ST)			1
Duyusal - Duygusal Tipler Kategorisi (SF)		9	2
Sezgisel - Düşünsel Tipler Kategorisi (NT)			3
Sezgisel - Duygusal Tipler Kategorisi(NF)			4
LİDERLİK UYGULAMALARI	ALEP Başlangıç Kodlarının Anlatılması ve Grup Değerlendirmesi		1
	Yol göstermek, Model Olma - Model the Way (MW)	10	2
	Paylaşılan ortak bir vizyon oluşturmak - Inspiring a Shared Vision (IS)		3
	Süreci sorgulamak, risk Alma - Challenging The Process (CP)		4
	Kalbi Cesaretlendirme, Tanıma ve Takdir Etme - Encouraging The Heart (EH)	11	1

BÖLÜM	KONULAR	Hft.	DERS (40dk)
ÇIKTILAR VE DEĞERLENDİRME	Destekleyerek harekete geçirmek, İzleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirmek, -Enabling Others To Act (EO)		2
	Liderlik Uygulamaları Vaka Çalışması		3
	Bireysel - Arketipsel Liderlik Planı Hazırlama		1
	Liderlik Uygulama Alanında Kendini Geliştirme Aktiviteleri	12	2
	Olmak İstenilen Lider İmajını Gözden Geçirme		3
	Güçlü Yanların Ortaya Çıkmasını Zorlaştıran Engellerin Üstesinden Gelme		1
	Liderlik İçin Gelişimsel Aktiviteleri Seçme	13	2
	Bireysel - Arketipsel Liderlik Plan kontrolü		3
			1
	Programın Sonuçlarını Değerlendirme	14	2
			3
	Son Testlerin Uygulanması		4

4.2.2 Deney Sırasında Nitel Aşama Uygulamaları

4.2.2.1 Başlangıç Kodlaması (Initial Coding)

Araştırmacı tarafından, deney grubu katılımcıları olan öğretmenlerin arketipsel liderlik özelliklerinin tespit edilmesi için nitel çalışma deney süreci ile eş zamanlı olarak başlatılmıştır.

Araştırmacı tarafından belirlenen araştırma soruları bağlamında gömülü teori yaklaşımı kullanılarak kültürümüzde gömülü bulunan liderlik arketiplerinin araştırması yapılmıştır.

Veri toplama araçları olarak ALEP Açık Uçlu Soru Anketleri, Bireysel Görüşme Formları, Odak Grup Çalışma Formları, Görsel Kayıtlar ve Gözlemci Notları, video-ses kayıtları kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından n:36 deney grubu katılımcılarına 1. Hafta uygulanan açık uçlu soru anketi Ek 4 ile eğitim öncesinde katılımcıların; liderlik kavramı, lider olarak gördükleri kişiler, hangi liderlik özelliklerine sahip oldukları ve kendilerinin sahip olduğunu düşündükleri liderlik özelliklerine ilişkin tanımlamalar yapmaları istenmiştir. Elde edilen veriler ve araştırmacının gözlem notları ile başlangıç kodlaması başlatılmıştır. Ders aralıkları haftalık olarak Cuma günleri olduğu için birinci ve ikinci hafta arasında araştırmacı tarafından elde edilen verilerin eş zamanlı

analizi yapılarak, yapılandırılmış bireysel görüşme formu Ek 5 oluşturulmuştur. İkinci hafta itibariyle katılımcıların müsait olanları ile ders öncesi görüşme saatleri ayarlanarak 20 – 30 dk. süresince derinlemesine bireysel görüşme yapılmıştır. Ders günü müsait olmayan katılımcılar ile diğer günlerde randevu takvimi oluşturularak görüşmeler tamamlanmıştır. Görüşmelerde izin veren katılımcıların ses kaydı alınarak veri analizinde yardımcı öge olarak kullanılmıştır. Deney grubu katılımcıları ile bireysel görüşmeler dört hafta içinde tamamlanmıştır. Elde edilen veriler sürekli karşılaştırma yöntemiyle analiz edilmiştir. İlk dört hafta boyunca ALEP programının ana kavramları alanyazın bilgileri ile ilişkilendirilerek derslerde katılımcılara aktarılmış ve liderliğin arketip kavramıyla olan ilişkisi katılımcıların bilinçlerinde netleştirilerek öğrendikleri temel bilgileri içselleştirip sorulara özgün cevaplar vermeleri için çalışılmıştır.

Bu aşamadan sonra beşinci hafta ilk dört haftada öğrenilen bilgilerin, bireysel görüşme ve gözlem notları ile elde edilen verilerin genişletilmesi için grup görüşmeleri yapılmıştır.

Araştırmanın bu aşamasında deney grubu toplam katılımcıları n:36, alanyazında belirtilen katılımcı sayıları dikkate alınarak, MBTI kişilik profilleri açısından ST:13, NT:6, NF:9, SF:8 kişi olarak 4 kategoride gruplandırılmıştır. Bu sınıflandırılmış 4 odak grup ile 40dk. süreli olarak tek soru sorulmuş ve Türkiye kültüründe gömülü bulunduğu öngörülen liderlik arketiplerini odak grup çalışması içinde ifade etmeleri Ek 7 ile belirtilen odak grup görüşme formu uyarınca istenmiştir. 4 odak grup görüşmesinde araştırmacı moderatör olarak tarafsız şekilde süreci kontrol etmiştir. Verilerin toplanmasında Gözlemci ve raportör olarak görüşmelerde bir uzman gözlemci bulundurulmuştur. Odak grup görüşmeleri için video ve ses kaydı yapılmıştır. 4 Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler 4 hafta süresince araştırmacı tarafından önceden elde edilen veriler ile karşılaştırılarak analiz edilmiş ve başlangıç kodlaması süreci sürdürülmüştür. Onuncu haftada araştırmacı tarafından analizleri tamamlanan başlangıç kodları deney grubu katılımcıları ile değerlendirilerek, sırasıyla araştırmada odaklanılmış kodlama ve kuramsal kodlama aşamalarına geçilmiştir. Bu süreçte elde edilen veriler deney grubu katılımcılarının görüşlerine sunularak değerlendirme yapmaları istenmiştir. Elde edilen veriler hakkında uzman görüşleri alınmıştır.

Aşağıdaki tablo 4.13’de deney sırasında eş zamanlı olarak yapılan nitel veri toplama ve analiz süreci ifade edilmektedir.

Tablo 4.13: Deney Sırasında Nitel Veri Toplama ve Analiz Süreci

Tarih	Hafta	ALEP Açık Uçlu Anket Görüşme – Gözlem Formları	Karşılaştırmalı Veri Analizi
30.09.16	1	Anket Ek:4, Araştırmacı Gözlem Notları	✓
07.10.16	2	Anket Ek:6, Bireysel Görüşme Formu Ek:5	✓
14.10.16	3	Anket Ek:8, Bireysel Görüşme Formu Ek:5	✓
21.10.16	4	Bireysel Görüşme Formu Ek:5	✓
28.10.16	5	Odak Grup Görüşme Formları Ek:7, Gözlemci Notları	✓
04.11.16	6	Araştırmacı Gözlem Notları	✓
11.11.16	7	Araştırmacı Gözlem Notları	✓
18.11.16	8	Anket Ek:9, Araştırmacı Gözlem Notları	✓
25.11.16	9	Araştırmacı Gözlem Notları	✓
02.12.16	10	Anket Ek:10, Araştırmacı Gözlem Notları	✓
09.12.16	11	Anket Ek:11, Araştırmacı Gözlem Notları	✓
16.12.16	12	Anket Ek:12, Araştırmacı Gözlem Notları	✓
23.12.16	13	Araştırmacı Gözlem Notları	✓
30.12.16	14	Araştırmacı Gözlem Notları	✓

Araştırmanın dokuzuncu haftası itibariyle; 30.09.2016 – 25.11.2016 tarihleri arasında elde edilen tüm nitel verilerin analizi sonucu tekrarlanan frekanslar toplamı 2,688 olan nitel verilere ve bu aşamanın hedefi olan 278 başlangıç koduna ulaşılmıştır. Sürekli karşılaştırma yöntemiyle tekrarlanan kodlar belirli bir doygunluk ve kendini tekrar seviyesine gelene kadar başlangıç kodlaması işlemi sürdürülmüştür.

Aşağıdaki tablo 4.14’de başlangıç kodlaması aşamasında ulaşılan açık kodlar ve frekans değerleri belirtilmektedir.

Tablo 4.14: Başlangıç Kodlamasında Tanımlanan Açık Kodlar Ve Frekans Değerleri.

Kod	f	Kod	f	Kod	f	Kod	f
Adil	100	Hâkimiyet Kurabilen	10	Enerjik	4	Hayata Hazırlayan	2
İletişim	96	Hayal Gücü Sahibi	10	Geliştiren	4	Hevesli	2
Sabırlı	90	İleri Görüşlü	10	Genel Kültürlü	4	Hizmetkâr	2

Kod	f	Kod	f	Kod	f	Kod	f
Empati	78	Mutlu	10	Hedef Odaklı	4	İç Muhasebe Yapan	2
Yenilikçi	72	Pratik	10	İdealist	4	İhlaslı	2
Yaratıcı	54	Soğuk Kanlı	10	İlham Verebilen	4	İhtiyacı Bilen	2
Özgüven	50	Takım Çalışmasına Yatkın	10	İnisiyatif Sahibi	4	İlgi Çekebilen	2
Saygılı	48	Teknoloji Bilen	10	İyi Eğitilmiş	4	İlgili	2
Sorumluluk Sahibi	46	Vizyon Sahibi	10	İyimser	4	İlkeli	2
Güvenilir	45	Yetenekli	9	Koçluk Yapan	4	İnandırıcı	2
Kararlı	44	Yönetebilen	9	Mantıklı	4	İnsan Merkezli	2
Alanına Hâkim	42	Ahlaklı	8	Mizah Yeteneği	4	İstekli	2
Dürüst	40	Başarılı	8	Özgün	4	İşinin Ehli	2
Kendini Geliştiren	38	Bilimsel	8	Programlı	4	İyi İnsan	2
Çözüm Odaklı	36	Değişime Açık	8	Rehber	4	İyi Niyetli	2
Model Olan	34	Duyulara Hitap Eden	8	Sevilen	4	Kapsayıcı	2
Bilgili	32	Entelektüel	8	Sözünde Duran	4	Karakterli	2
Farklılıklara Önem Veren	30	Esnek	8	Şefkatli	3	Katılımcı	2
Örnek Olan	29	İşbirlikçi	8	Şifacı	3	Kendine Yetebilen	2
Dinleyici	28	Keşfedici	8	Teşvik Eden	3	Kıyafeti Düzgün	2
Merhamet	28	Milli Manevi Değerler	8	Yılmayan	3	Komik	2
Sevgi Dolu	27	Mütevazı	8	Zarif	3	Koordinasyon Yeteneği	2
Araştıran	26	Öğrenmeyi Öğreten	8	Zorluklarla Baş eden	3	Korkusuz	2
Disiplinli	26	Öngörülü	8	Adanmış	2	Koruyucu	2
Güler Yüzlü	26	Önyargısız	8	Akılcı	2	Kuralcı	2
Planlı Olmak	26	Seviyeye Göre Eğiten	8	Algısal	2	Kültürlü	2
Severek Yapmak	25	Sosyal	8	Âlim	2	Lider	2
Cesaretli	24	Üretken	8	Amaç Odaklı	2	Melek	2

Kod	f	Kod	f	Kod	f	Kod	f
Tarafsız	24	Yansıtıcı Düşünme	8	Aydın	2	Meraklı	2
Vicdan	24	Yapıcı	8	Babacan	2	Mesleğini Seven	2
Yardımsever	24	Zaman Yöneticisi	8	Bakıcı	2	Mizacı Uygun	2
Anlayışlı	22	Analiz Yapabilen	7	Baskın	2	Muhakeme	2
Hoşgörü	22	Birleştirici Olan	7	Başarı Odaklı	2	Ne İstedğini Bilen	2
Samimi	22	Ciddiyet	6	Becerikli	2	Neden Sonuç İlişkisi Kuran	2
Zeki	22	Destekleyici	6	Bencil Olmayan	2	Odaklanabilir	2
Fedakâr	21	Dindar	6	Bilgi Aktaran	2	Olduğu Gibi Görünen	2
Çalışkan	20	Eğlenceli	6	Bilinçli	2	Olumlu	2
Motive Eden	20	Esprili	6	Bireysel Özelliklere Dikkat Eden	2	Organize Edebilen	2
Yönlendirici	19	Farklı Açılardan Bakan	6	Biz Bilinçli	2	Oyuncu	2
Hitabet	18	Gelişime Açık	6	Çalışma Yönetimi	2	Öfkesini Kontrol Eden	2
Öğrencileri Seven	18	Hızlı Karar Verebilen	6	Dâhi	2	Öğrenci Odaklı	2
Sınıfı Hâkim	18	İkna Kabiliyetli	6	Dakik	2	Önce Sevmek	2
İnançlı	17	İstikrarlı	6	Danışman	2	Öz Farkındalık	2
İnsana Değer Veren	17	Kahraman	6	Dertli	2	Özeleştiri Yapabilen	2
Pozitif Enerji	16	Mesleki Yeterlilik	6	Detaycı Düşünen	2	Performans Odaklı	2
Risk Alabilen	16	Mücadeleci	6	Dış Görünüşüne Önem Veren	2	Peşinden Sürükleyen	2
Sevecen	16	Neşeli	6	Dik Duran	2	Psikoloji Bilen	2
Sorun Çözme Becerisi	16	Nezaket	6	Dikkat Çekici	2	Rasyonel	2
Azimli	15	Objektif	6	Dingin	2	Sanatsal Özellikleri Olan	2
Gözlemci	15	Öğrenmeye Açık	6	Doğa Sevgisi	2	Sempatik	2

Kod	f	Kod	f	Kod	f	Kod	f
Güçlü	14	Pozitif Yaklaşım	6	Doğru - Yanlışı Fark Eden	2	Sezgili	2
Güncel Olan	14	Sağlam Karakterli	6	Doğruluk	2	Sınırlarını Bilen	2
Karizmatik	14	Sorgulayan	6	Dönüştürücü	2	Sonuç Odaklı	2
Otoriter	14	Uyumlu	6	Drama Becerisi	2	Stratejik Düşünen	2
Özgür Ortam Sağlayan	13	Açık Görüşlü	5	Durumsal Davranan	2	Strese Dayanıklı	2
Tutarlı	13	Akıllı	5	Düşünceli	2	Şakacı	2
Girişken	12	Aktif	5	Düşüncesi Net	2	Şeffaf	2
Giyim	12	Anaç	4	Düşündürücü	2	Tarih Bilgisi Olan	2
Hatip	12	Âşık	4	Edepli	2	Tatlı Sert	2
İşini Severek Yapan	12	Ayırım Yapmayan	4	Edilgen Olması	2	Tecrübeli	2
Nazik	12	Bakımlı	4	Emanet Ehli	2	Uzman	2
Özverili	12	Bilge	4	Estetik	2	Üslup	2
Paylaşımçı	12	Çağa Ayak Uyduran	4	Etkileşime Açık	2	Vefakâr	2
Problem Çözen	11	Çok Yönlü	4	Farkındalık Sahibi	2	Yaptıklarını Belgeleyen	2
Yol Gösterici	11	Demokratik Ortam Sağlayan	4	Faydalı Olan	2	Yeterli	2
Çocuğa Uyum Sağlayabilen	10	Doğal	4	Fikirlere Açık Olan	2	Mücahit	1
Donanımlı	10	Duyarlı	4	Gayretli	2	Spor Yapan	1
Düzenli	10	Duygusal Zekâ Sahibi	4	Gelenekçi	2	Unutulmayan	1
Eşitlikçi	10	Egosunu Dengeleyen	4	Gezen	2		
Girişimci	10	Eleştiriye Açık	4	Güdüleyici	2		

4.2.2.2 Odaklanılmış Kodlama (Focused Coding)

Araştırmacı tarafından çalışmanın onuncu haftasında başlangıç kodlamasında elde edilen 278 kod ve anlam bütünlüğü dikkate alınarak 18 odaklanılmış kod olarak sınıflandırılmış veriler deney grubu katılımcıları paylaşarak grup değerlendirmesi yapılmıştır. Tablo 4.15’de ulaşılan odak kodlar ve frekansları gösterilmektedir.

Tablo 4.15: Odaklanılmış Kodlar ve Frekans Dağılımları

Odaklanılmış Kod	f	Odaklanılmış Kod	f
Merhametli	288	Odaklanmış	158
İnovatör	248	Adil	156
İletişimci	240	Saygılı	138
Alanına hâkim	210	Otoriter	130
Anlayışlı	188	Takım	78
Araştıran	180	Girişimci	58
Sabırlı	172	İnançlı	46
Koç	170	Karizmatik	42
Güvenilir	158	Eğlenceli	28

4.2.2.3 Kuramsal Kodlama (Theoretical Coding)

Araştırmacı tarafından Odaklanılmış Kod aşamasında elde edilen 18 odak kodun kuramsal ilişki analizi yapılmıştır. Bu aşamada onuncu haftada yapılan grup değerlendirmesinde katılımcılardan elde edilen görüşler ve araştırmacı notları ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Araştırmacı tarafından Kuramsal olarak ilişkili kodlar üst bir teorik kodun oluşabilmesi açısından karşılaştırılmış ve kuramsal kodlama ile 12 teorik koda ulaşılmıştır.

Tablo 4.16: Kuramsal Kodlar ve Frekans Dağılımları

Teorik Kodlar	f
Saygılı Lider	326
Adil Lider	314
Merhametli Lider	288
İletişimci Lider	268
İnançlı Otoriter Lider	218
Sabırlı Lider	172
İnovatör Lider	248
Alanına Hâkim Lider	210
Araştırmacı Lider	180
Koç Lider	170
Odaklanılmış Pratik Lider	158
Girişimci Takım Lideri	136

Bu aşamada ulaşılan 12 kodun hangi çekirdek kategoriler üzerinde birleşebileceği tespit edilmiştir. Çekirdek kategoriler içerdiği tüm teorik kodları kuşatmak zorundadır. Jung'un öngördüğü ve çalışmamızda uygulanan MBTI alt envanterleri tekrar incelenmiş ve bu bilgiler bağlamında teorik kodların hangi çekirdek kategoriler altında toplanabileceği konusunda çalışmalar yapılmıştır. MBTI tipolojisinde kullanılan

Düşünsel/Duygusal (T/F) dikotomileri bağlamında çekirdek kategoriler oluşturulmuştur.

Aşağıdaki tablo 4.17’de kuramsal kodlama ile elde edilen 12 teorik kod / özgün liderlik arketipleri ve dâhil oldukları çekirdek kategoriler belirtilmiştir.

Tablo 4.17: ALEP - (Deney Sırasında Elde Edilen) Teorik Kodlar ve Çekirdek Kategoriler

Çekirdek Kategoriler	Teorik Kodlar
Muhabbet (Duygusal Yön)	Saygılı Lider
	Adil Lider
	Merhametli Lider
	İletişimci Lider
	İnançlı Otoriter Lider
	Sabırlı Lider
Bilge (Düşünsel Yön)	İnovatör Lider
	Alanına Hâkim Lider
	Araştırmacı Lider
	Koç Lider
	Odaklanmış Pratik Lider
	Girişimci Takım Lideri

Yukarıdaki tablo 4.17’de ALEP uygulamasının 14 hafta boyunca (30.09.2016 – 30.12.2016 tarihleri arasında) deney grubu katılımcılarından elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan 2 çekirdek kategori, Düşünsel (T), Duygusal (F) yönler bağlamında ilişkili oldukları 12 arketip ifade edilmiştir.

4.2.3 Deney Sonrasında Nitel Aşama Uygulamaları

Araştırmacı tarafından, deney sırasında elde edilen nitel veriler olan 2 çekirdek kategori ve 12 teorik kod/arketipin bağımsız iki bağımsız grup ile görüşülmesi ve deneyde elde edilen nitel verilerin farklı iki grup ile gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri ile kontrol ve teyit edilmesi, gerekli görülen temaların isimlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için revize edilmesi ve sonuçların kontrolü için çalışma yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından, deney sırasında elde edilen nitel veriler sonucunda ulaşılan gömülü liderlik arketiplerinin araştırma sorularının bağımsız gruplarda aranması ve bu grup katılımcılarından elde edilen verilerin mevcut bulgular ile karşılaştırmalı kontrolü yapılmıştır.

Birinci bağımsız grup üzerindeki araştırma 15 öğretmen ile Haliç İ.Ö.Okulunda 18.01.2017 tarihinde gerçekleştirilmiştir. İkinci Bağımsız grup çalışması 15 müdür ile 22.06.2017 tarihinde Beyoğlu ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü koordinasyonunda Beyoğlu Lisesinde gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış ALEP odak grup çalışma formu, gözlemci notları ile veriler elde edilmiştir. Odak grup görüşmelerinde gözlemci ve raportör olarak bir gözlemci bulundurulmuştur.

Araştırmacı tarafından, bağımsız gruplardan elde edilen sonuçlar deney sırasında elde edilen veriler ile karşılaştırılarak analiz edilmiş, sonuçlar teyit edilmiş ve revizesi gerekli görülen tema isimlerinde değişiklik yapılmıştır. Öğretmen grubunda yapılan odak grup çalışması ile ALEP sırasında yapılan nitel analizler ile elde edilen 12 adet özgün liderlik arketipleri incelenmiş ve (*İnovatör lider*), “Yenilikçi Lider” olarak (*Alanına Hâkim Lider*), “Bilgili Uzman Lider” olarak yeniden isimlendirilmiştir. Çekirdek kategori isimlerinde bir revize yapılmamıştır.

Müdür grubu ile yapılan odak grup görüşmesinde; araştırmada elde edilen, sonrasında öğretmen odak grup görüşmesiyle teyit edilen ve gerekli görülen isim başlıklarında revizeleri yapılan 12 arketip üzerinde görüşülmüş ve ulaşılan kavramlar teyit edilerek anlam bütünlüğü kontrol edilmiştir. Müdür grubu ile yapılan çalışmada belirlenen ALEP Çekirdek kategorilerden biri olan (*Muhabbet*) kategorisi yapılan müzakereler neticesi dilimizde mevcut kavramın güncel kullanımında bir anlam kayması yaşandığı gerekçesiyle “Erdem” olarak revize ve kabul edilmiştir.

Aşağıdaki tablo 4.18’de deney sonrası yapılan nitel araştırma bulguları ile ulaşılan veriler ifade edilmektedir.

Tablo 4.18: Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP) Teorik Kodlar ve Çekirdek Kategoriler – Son hali

Çekirdek Kategoriler	Teorik Kodlar/ Arketipler
Bilge (Düşünsel Yön)	Araştırmacı Lider
	Odaklanmış Pratik Lider
	Bilgili Uzman Lider
	Yenilikçi Lider
	Girişimci Takım Lideri
Erdem (Duygusal Yön)	İletişimci Lider
	Koç Lider
	Sabırlı Lider
	Saygılı Lider
	Merhametli Lider
	Adil Lider
	İnançlı Otoriter Lider

4.3 Nicel ve Nitel Verilerin Birleştirilmesi

Araştırmada *desen aşamasında birleştirme* yaklaşımı uygulanarak nicel ve nitel veriler birleştirilerek model oluşturulmuştur.

Araştırmanın model oluşturma aşamasında ilk olarak deney grubu katılımcıları MBTI, LPI son test alt envanter sonuçları arasındaki korelasyon ilişkisi hesaplanmıştır. Veri seti normallik kriterini sağladığı için çift yönlü Pearson korelasyon analizi yapılmış ve bulgular aşağıdaki tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19: Deney Grubu Katılımcıları MBTI, LPI Son Test Alt Envanter Puanlarının Pearson Korelasyon Analizi

Pearson Korelasyon		Yol	Vizyon	Süreç	Gelişim	Cesaret
Dışadönük (E)	<i>r</i>	-0,185	0,026	0,140	0,015	0,042
	<i>p</i>	0,281	0,882	0,414	0,931	0,806
İçedönük (I)	<i>r</i>	0,193	-0,030	-0,147	-0,015	-0,031
	<i>p</i>	0,260	0,862	0,392	0,931	0,856
	<i>r</i>	-,537**	0,059	,696**	-0,149	-0,307

Pearson Korelasyon		Yol	Vizyon	Süreç	Gelişim	Cesaret
Duyusal (S)	<i>p</i>	0,001	0,734	0,000	0,384	0,069
Sezgisel (N)	<i>r</i>	,539**	-0,058	-,697**	0,149	0,305
	<i>p</i>	0,001	0,737	0,000	0,387	0,070
Düşünsel (T)	<i>r</i>	-0,121	,539**	0,198	-,688**	-,582**
	<i>p</i>	0,481	0,001	0,248	0,000	0,000
Duygusal (F)	<i>r</i>	0,121	-,539**	-0,198	,688**	,582**
	<i>p</i>	0,481	0,001	0,248	0,000	0,000
Yargısal (J)	<i>r</i>	-0,253	-0,184	,444**	-0,147	-0,005
	<i>p</i>	0,137	0,282	0,007	0,392	0,976
Algısal (P)	<i>r</i>	0,272	0,191	-,456**	0,146	0,014
	<i>p</i>	0,109	0,263	0,005	0,394	0,937
Duyusal Duygusal (SF)	<i>r</i>	-,403*	-,350*	,492**	,378*	0,155
	<i>p</i>	0,015	0,036	0,002	0,023	0,368
Duyusal Düşünsel (ST)	<i>r</i>	-,434**	,340*	,585**	-,484**	-,533**
	<i>p</i>	0,008	0,043	0,000	0,003	0,001
Sezgisel Düşünsel (NT)	<i>r</i>	,408*	,350*	-,496**	-,378*	-0,154
	<i>p</i>	0,014	0,036	0,002	0,023	0,369
Sezgisel Duygusal (NF)	<i>r</i>	,435**	-,338*	-,585**	,482**	,531**
	<i>p</i>	0,008	0,044	0,000	0,003	0,001
	N	36	36	36	36	36

** . Korelasyon anlam düzeyi 0.01 seviyesinde (2-tailed).

* . Korelasyon anlam düzeyi 0.05 seviyesinde (2-tailed).

Tablo 4.19 incelendiğinde; Duyusal Duygusal (**SF**) kişilik bilinç yönün Süreç ve Gelişim liderlik özellikleri ile, Duyusal Düşünsel (**ST**) kişilik bilinç yönün Vizyon ve Süreç liderlik özellikleri ile, Sezgisel Düşünsel (**NT**) kişilik bilinç yönün Yol ve Vizyon liderlik özellikleri ile, Sezgisel Duygusal (**NF**) kişilik bilinç yönün Yol, Gelişim ve Cesaret liderlik özellikleri ile pozitif ilişki gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın deney grubu katılımcılarından deney sırasında elde edilen nicel verileri ve deney sonrası / sonrasında elde edilen nitel verilerinin desen sırasında birleştirmesinin yapılması için nicel ve nitel verilerin beraber sergiledikleri ilişkilerin tespiti amacıyla Kendall's tau-b analizi uygulanmıştır. Nicel veriler ile karşılaştırılan Nitel sıralı ölçüm verilerinin korelasyonunun tespiti için Kendall's tau-b analizi kullanılmaktadır (Moutafi, Furnham ve Crump 2007: 275; Somers, 1962: 799–811). Aşağıdaki tablo 4.20'de araştırmada elde edilen Kendall's tau-b analiz sonuçları ifade edilmiştir.

Tablo 4.20: Deney Grubu Katılımcıları MBTI, LPI Son Test Alt Envanter Puanlarının Özgün Liderlik Arketipleri ile Kendall's tau-b Korelasyon Analizi

Kendall's tau-b korelasyon		Araştırmacı	Odaklanmış Pratik	Bilgili Uzman	Yenilikçi	Girişimci Takım	İletişimci	Koç	Sabırlı	Saygılı	Merhametli	Adil	İnançlı Otoriter
Yol (MW)	<i>r</i>	-,444**	-0,017	-0,055	0,240	0,125	0,032	0,251	-0,042	0,162	-0,031	0,055	-,327*
	<i>p</i>	0,003	0,910	0,715	0,107	0,403	0,829	0,092	0,778	0,276	0,838	0,714	0,028
Vizyon (IS)	<i>r</i>	-0,064	0,188	,301*	,388**	0,240	,310*	0,104	-0,149	-0,078	-,482**	-0,282	-0,056
	<i>p</i>	0,666	0,209	0,044	0,009	0,109	0,038	0,486	0,318	0,603	0,001	0,059	0,706
Süreç (CP)	<i>r</i>	,545**	0,140	0,198	-0,102	-0,211	-0,160	-,451**	-0,103	-0,231	-0,011	-0,078	,484**
	<i>p</i>	0,000	0,361	0,195	0,503	0,167	0,294	0,003	0,500	0,131	0,945	0,608	0,002
Gelişim (EO)	<i>r</i>	-0,199	-0,159	-0,116	-,381*	-,337*	-,481**	0,206	0,115	,298*	,419**	,395**	-0,102
	<i>p</i>	0,184	0,288	0,440	0,011	0,024	0,001	0,168	0,442	0,046	0,005	0,008	0,495
Cesaret (EH)	<i>r</i>	-0,209	-,350*	-0,271	-,306*	-0,162	-0,265	0,134	0,039	0,216	,445**	,410**	-0,154
	<i>p</i>	0,167	0,021	0,073	0,043	0,284	0,080	0,376	0,795	0,154	0,003	0,007	0,308
Dışadönük (E)	<i>r</i>	0,273	-,424**	-0,127	0,114	0,101	-0,016	-0,094	-0,204	-0,036	0,015	0,091	0,104
	<i>p</i>	0,061	0,004	0,385	0,433	0,487	0,915	0,520	0,162	0,803	0,919	0,532	0,475
İçedönük (I)	<i>r</i>	-0,268	,420**	0,121	-0,107	-0,104	0,013	0,082	0,200	0,029	-0,010	-0,083	-0,099
	<i>p</i>	0,066	0,004	0,408	0,461	0,476	0,932	0,573	0,170	0,842	0,946	0,567	0,498
Duyusal (S)	<i>r</i>	,498**	0,165	0,123	-0,136	0,019	-0,088	-,474**	-0,177	-,314*	-0,055	-0,049	,491**
	<i>p</i>	0,000	0,247	0,389	0,340	0,893	0,537	0,001	0,216	0,028	0,699	0,731	0,001
Sezgisel (N)	<i>r</i>	-,499**	-0,159	-0,132	0,129	-0,026	0,088	,475**	0,177	,314*	0,063	0,049	-,491**

Kendall's tau-b korelasyon		Araştırmacı	Odaklanmış Pratik	Bilgili Uzman	Yenilikçi	Girişimci Takım	İletişimci	Koç	Sabırlı	Saygılı	Merhametli	Adil	İnançlı Otoriter
Düşünsel (T)	<i>p</i>	0,000	0,267	0,357	0,365	0,853	0,537	0,001	0,216	0,028	0,662	0,731	0,001
	<i>r</i>	0,208	0,218	,342*	,301*	,352*	0,244	-0,201	-0,166	-0,230	-,480**	-,370**	0,063
	<i>p</i>	0,146	0,128	0,017	0,036	0,014	0,088	0,160	0,245	0,109	0,001	0,010	0,658
Duygusal (F)	<i>r</i>	-0,208	-0,218	-,342*	-,301*	-,352*	-0,244	0,201	0,166	0,230	,480**	,370**	-0,063
	<i>p</i>	0,146	0,128	0,017	0,036	0,014	0,088	0,160	0,245	0,109	0,001	0,010	0,658
Yargısal (J)	<i>r</i>	,320*	-0,034	0,167	-0,030	-0,051	-0,131	-,428**	-0,203	-,398**	0,130	-0,089	,399**
	<i>p</i>	0,026	0,812	0,245	0,836	0,724	0,360	0,003	0,157	0,005	0,363	0,535	0,005
Algısal (P)	<i>r</i>	-,315*	0,016	-0,165	0,055	0,027	0,132	,408**	0,190	,420**	-0,146	0,117	-,391**
	<i>p</i>	0,029	0,911	0,252	0,702	0,853	0,359	0,005	0,188	0,004	0,312	0,417	0,007
Duyusal Duygusal (SF)	<i>r</i>	,358*	-0,192	-0,284	-,353*	-0,272	-0,258	-0,258	-0,204	-0,033	,408*	,383*	,358*
	<i>p</i>	0,034	0,255	0,093	0,037	0,107	0,127	0,127	0,227	0,843	0,016	0,023	0,034
Duyusal Düşünsel (ST)	<i>r</i>	,337*	,405*	,361*	0,248	0,204	0,129	-,375*	-0,082	-0,204	-,450**	-,380*	,337*
	<i>p</i>	0,046	0,017	0,033	0,143	0,226	0,444	0,027	0,628	0,227	0,008	0,025	0,046
Sezgisel Düşünsel (NT)	<i>r</i>	-0,289	-0,080	0,006	,380*	,398*	,467**	,359*	-0,142	-0,135	-,398*	-0,082	-0,289
	<i>p</i>	0,087	0,635	0,973	0,025	0,019	0,006	0,034	0,401	0,425	0,019	0,626	0,087
Sezgisel Duygusal (NF)	<i>r</i>	-,501**	-0,192	-0,122	-0,225	-0,272	-0,258	,387*	,408*	,367*	,408*	0,104	-,501**
	<i>p</i>	0,003	0,255	0,472	0,183	0,107	0,127	0,022	0,016	0,030	0,016	0,537	0,003
	N	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36	36

** . Korelasyon anlam düzeyi 0.01 seviyesinde (2-tailed).

* . Korelasyon anlam düzeyi 0.05 seviyesinde (2-tailed).

Tablo 4.20 incelendiğinde; “**Araştırmacı**” Arketipinin; *Süreç (CP)* liderlik özelliği ile Duyusal Duygusal (**SF**) ve Duyusal Düşünsel (**ST**) kişilik bilinç yönleriyle, “**Odaklanmış Pratik**” Arketipinin; Duyusal Düşünsel (**ST**) kişilik bilinç yönüyle, “**Bilgili Uzman**” Arketipinin; *Vizyon (IS)* liderlik özelliği ile Duyusal Düşünsel (**ST**) kişilik bilinç yönüyle, “**Yenilikçi**” Arketipinin; *Vizyon (IS)* liderlik özelliği ve Sezgisel Düşünsel (**NT**) kişilik bilinç yönüyle, “**Girişimci Takım**” Arketipinin; Sezgisel Düşünsel (**NT**) kişilik bilinç yönüyle, “**İletişimci**” Arketipinin; *Vizyon (IS)* liderlik özelliği ile Sezgisel Düşünsel (**NT**) kişilik bilinç yönüyle, “**Koç**” Arketipinin; Sezgisel Düşünsel (**NT**) ve Sezgisel Duygusal (**NF**) kişilik bilinç yönleriyle, “**Sabırlı**” Arketipinin; Sezgisel Duygusal (**NF**) kişilik bilinç yönüyle, “**Saygılı**” Arketipinin; *Gelişim (EO)* liderlik özelliği ile Sezgisel Duygusal (**NF**) kişilik bilinç yönüyle, “**Merhametli**” Arketipinin; *Gelişim (EO)* ve *Cesaret (EH)* liderlik özellikleri ile Duyusal Duygusal (**SF**) ve Sezgisel Duygusal (**NF**) kişilik bilinç yönleriyle, “**Adil**” Arketipinin; *Gelişim (EO)* ve *Cesaret (EH)* liderlik özellikleri ile Duyusal Duygusal (**SF**) kişilik bilinç yönüyle, “**İnançlı Otoriter**” Arketipinin; *Süreç (CP)* liderlik özelliği ile Duyusal Duygusal (**SF**) ve Duyusal Düşünsel (**ST**) kişilik bilinç yönleriyle, pozitif ilişki gösterdiği tespit edilmiştir.

Model oluşturma aşamasında MBTI – LPI – Arketip Kavramlarının birbirleriyle gösterdikleri pozitif ve negatif korelasyonlar bağlamında şekil içinde konumlandırılmaları yapılmıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmacı tarafından öğretmenlere yönelik hazırlanan Arketipsel Liderlik Eğitim Programının (ALEP) nicel bulgular bağlamında etkililiği sınanmış, nitel bulgular bağlamında kültürümüze özgü liderlik arketip ve çekirdek kategori bulgularına ulaşılmış, nicel ve nitel verilerin desen aşamasında birleştirilmesiyle Arketipsel Liderlik Modeli (ALEM) geliştirilmiştir.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Araştırmacı sonuç ve tartışma bölümünde araştırmada kullanılan İç içe / karma gömülü deneysel deseninin doğası gereği desende odak olarak birincil veri setine ait (nicel) temel bulgularının yorumlamasıyla başlar ve denencesinin kabul edilip edilmeyeceğini ifade eder, akabinde araştırmacı karma yöntem araştırma sorularının (nitel) nasıl cevaplandığı hakkında yorumlar yapar (Creswell ve Plano Clark, 2015: 281).

Creswell ve Plano Clark'a (2015: 291) göre araştırmacı, “*analiz yöntemlerini detaylı olarak anlatmalı ve karma yöntem işlemlerine ilişkin bir diyagram sunarak nitel ve nicel verilerin birleştirilmesi neticesinde elde edilen sonuçları tartışmalıdır*”.

Araştırmanın Nicel Denence ve Alt Denencelerine ilişkin sonuçlar;

Araştırmanın “**H₁: Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP), öğretmenlerin liderlik uygulamalarını ve kişilik tiplerini etkilemektedir.**” ana denencesi aşağıda belirtilen alt denenceler (1.1, 1.2) nicel analiz sonuçları bağlamında değerlendirilerek programın etkililiği sınanmıştır.

Alt Denence 1.1

Araştırmanın “**H₁: Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP), öğretmenlerin liderlik uygulamalarını (Model Olma, Paylaşılan Ortak Vizyon Oluşturma, Süreci Sorgulama, Destekleyerek Harekete Geçirme ve Kalbi Cesaretlendirme) olumlu yönde etkiler.**” birinci alt denencesi aşağıda belirtilen LPI envanteri nicel analiz sonuçları bağlamında kabul edilmiştir.

Araştırmanın nicel verileri ile denence de belirtilen ALEP'in öğretmenlerin liderlik uygulamalarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmek için deneysel desenlerde

sıklıkla kullanılan Kovaryans Analizi tekniğinin uygulanabilmesi için çeşitli varsayımların doğrulanması gerekmektedir. Bu aşamaların ifade ettiği yol haritası dikkate alınarak aşağıda elde edilen sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışma örneklemini olarak seçilen A ve B gruplarından biri deney diğeri kontrol grubuna yansız olarak atanmıştır. Oluşturulan deney (A) ve kontrol (B) gruplarının araştırmada uygulanan LPI ve MBTI envanterlerinin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0.05$) bağımsız örneklem t testi bulguları bağlamında test ve teyit edilmiştir (Bkz. Tablo: 3.7). Bu sonuç ile deney ve kontrol gruplarının çalışmanın başında eşit özellikler ile araştırmaya katıldıkları görülmektedir.

Araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde; öncelikle çalışma yapılacak deney ve kontrol gruplarının LPI ve MBTI envanterlerinin ön test puanlarının Kolmogorov-Smirnov Shapiro-Wilk normallik testi bulguları bağlamında gruplarının eşit olarak dağıldığı varsayımı ($p>0.05$) tespit ve teyit edilmiştir (Bkz. Tablo: 3.8). Grupların eşitliğinin sağlanması eğitim programının etkililiğinin sınanması için nicel verilere uygulanacak parametrik testlerin yapılabilmesi önem taşımaktadır. Öte yandan araştırmada nitel veri setlerine uygulanan nonparametrik analizlerden elde edilen sonuçlar ile nicel bulgular beraber değerlendirilerek karma araştırma desenin doğası gereği elde edilen sonuçların daha kesin olarak ifade edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma sürecinde ALEP'in uygulandığı deney grubu katılımcılarının ön test - son test LPI envanteri puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit için; eşleştirilmiş örneklem t testi uygulanmış ve sonuçlar arasında olumlu yönde farklılık olduğu ($p=0.001$, $p<0.05$) tespit edilmiştir (Bkz. Tablo: 4.2). Öte yandan bekleme grubu olan kontrol grubu katılımcılarının ön test - son test LPI envanteri puanları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı eşleştirilmiş örneklem t - testi bulgularında ($p>0.05$) görülmektedir (Bkz. Tablo: 4.3). Deney ve Kontrol Grubu katılımcılarının son test LPI envanteri puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve sonuçlar arasında deney grubu lehine olumlu yönde farklılık olduğu ($p=0.001$, $p<0.05$) tespit edilmiştir (Bkz. Tablo: 4.4).

Elde edilen bu sonuçlar ile deney grubu katılımcılarının liderlik özelliklerinin olumlu yönde etkilendiğine dair ilk sonuçlar ortaya çıkmıştır. Deney grubu katılımcılarının ALEP ile liderlik uygulama özelliklerinin olumlu yönde geliştiğini ifade eden bu bulgular temelinde daha kesin bulgulara ulaşılması ve sonuç olarak ifade edilmesi için

Kovaryans Analizi tekniğini uygulamak için gerekli varsayımlar kontrol ve teyit edilmiştir.

Bunun için deney ve kontrol gruplarının grup kovaryansları arasında farklılık oluşmadığını tespit etmek üzere Box’M testi yapılmış olup, gruplara uygulanan ön test – son test puanları açısından grup kovaryanslarının bozulmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$, Bkz. Tablo: 4.5).

Ayrıca grupların varyansları arasında uygulanan ön test – son test puanları açısından fark olmadığını belirlemek için Levene testi uygulanmış ve varyansların bozulmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$, Bkz. Tablo: 4.6).

Gruplara uygulanan ön test – son test aşamasında kontrol değişkeni ve bağımsız değişkenin birbirinden bağımsız olup olmadıklarının test edilmesi amacıyla LPI ön test puanlarının gruplara göre tek yön varyans (ANOVA) analizi uygulanmış ve değişkenlerin bağımsızlık gösterdiği tespit edilmiştir ($p > 0.05$, Bkz. Tablo: 4.7).

Ön test puanlarıyla gruplar arasında etkileşim olup olmadığına ve ön testin gruplara göre fark gösterip göstermediğini tespit etmek için grupların ön testiyle gruplar arasındaki etkileşimin yordanmasına ilişkin regresyon analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre regresyon doğrularının eğimlerinin gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$, Bkz. Tablo: 4.8).

Yukarıda sağlanan tüm varsayımlar sağlanarak grupların ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu tespit etmek ve ALEP programının etkililiğinin ileri istatistik tekniği ile sınamak için ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş liderlik uygulaması envanteri son test puanlarının gruba göre tetkik edildiği kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır $[(F_{1-70})=(213,15), (197,94), (228,85), (122,88), (256,73) \quad p < 0.05]$. Deney Grubu katılımcılarına uygulanan Arketipsel Liderlik Eğitim Programının öğretmenlerin liderlik uygulamalarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Bkz. Tablo: 4.9).

Kovaryans analizi sonucu; deney grubu katılımcılarının liderlik uygulama envanteri ve tüm alt envanterlerinde; Yol Gösterme – Model Olma, Paylaşılan Ortak Vizyon Oluşturma, Süreci Sorgulama, Destekleyerek Harekete Geçirme, Kalbi Cesaretlendirme özelliklerinde ön test – son test puanları bağlamında ($p < 0.001$) yüksek anlamlılık düzeyinde olumlu gelişim kaydettikleri tespit edilmiştir.

Tartışma bağlamında alanyazın incelendiğinde; ön test – son test deneysel model kullanılan araştırmalarda farklılaşmanın etkililiğinin tespiti için kovaryans analizi (ANCOVA) kullanıldığı görülmektedir (Katılmış, Ekşi ve Öztürk, 2011: 857). Araştırmada kullanılan LPI envanteri ile yürütölen diğler çalışmalar incelendiğinde, denekler için ölçölen değişim puanları, kovaryans analizi kullanılarak analiz edilmektedir. ANCOVA, yordayıcı değişkenleri veya ortak değişkenleri istatistiksel olarak kontrol etmek için regresyon tipi bir model kullanarak, ölçömler arasındaki farklılıkları analiz eder (McCollum, 1999: 150).

Araştırmada uygulanan veri analiz yöntemlerinin alanyazın karşılaştırması yapıldığında yukarıda uygulama aşamaları belirtilen analizlerden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçlar bağlamında araştırmanın nicel H₁ birinci alt denencesi teyit ve kabul edilmiştir.

Alt Denence 1.2

Araştırmanın “**H₁: Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP), öğretmenlerin dört harf ile ifade edilen kişilik tiplerinde farklılaşmaya sebep olmuştur.**” ikinci alt denencesi aşağıda belirtilen nicel analiz sonuçları bağlamında kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan MBTI envanteri verilerinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde H₁ denencesinin kabulüne ve ALEP’in etkililiğine ilişkin destekleyici sonuçlar ortaya koymaktadır.

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular ile deney grubu katılımcılarının ön test - son test MBTI envanteri puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu, kontrol grubunda ise anlamlı bir fark oluşmadığı gerçekteştirilen çapraz tablolar, betimsel istatistikler ve Pearson Ki Kare testi (Ön test – Son test: Tip Değişim $\chi^2 = 13,29$ $p < 0.001$, Harf Değişim $\chi^2 = 26,00$ $p < 0.001$) bulguları bağlamında tespit ve teyit edilmiştir.

MBTI tip değişimleri alanyazında hayat boyunca tip değişimi “*lifelong type development*” olarak ifade edilmektedir. En temel düzeyde, tip gelişimi, tercih edilen bilgi alma şekline göre karar verme durumlarını etkileyen bir süreçtir. Bir fonksiyon/ tipin geliştirilmesi, karşıt yön verilerinin kullanımı sağlayarak mevcut tip özelliğini diğlerlerinden bilinçli bir şekilde ayırt etmeyi, elde edilen yeni özellikler ile sahip olunan baskın özellikleri beraber kullanmayı ve daha yetenekli olmayı ifade etmektedir (Capt, 2018).

Jung, bireylerin sahip oldukları tüm tiplerin bebeklik dönemlerinde büyük oranda bilinçsiz ve gelişmemiş olduğunu ifade etmiştir. Birey büyüyüp geliştikçe, farklı işlevleri geliştirir. “*Genel olarak baskın tip özelliği (Dominant) genellikle 7 yaşına kadar, 20 yaşına kadar olan yardımcı tip özelliği (auxiliary), 30 ve 40’lı yaşlarda üçüncü tip özelliği (tertiary) ve orta yaşta daha derinde bulunan dördüncü tip özelliğinin (inferior) geliştiğine inanılmaktadır*” (Capt, 2018).

Kişilik tipi teorisi, bireylerin doğumlarından getirdikleri en iyi şekilde kullandıkları ve zaman içinde karşıt yönleri ile geliştirdikleri dört tip fonksiyon ve gelişimlerini varsayar. İlk olarak, kişinin tercih ettiği davranışları ve yönelimleri geliştirirken, Jung'un gölge işlevleri olarak tanımladığı karşıt işlevler çok daha az sıklıkla kullanılır. İnsanların çoğu, 20 yaşından sonra gölge işlevlerini anlayıp, karşıt tip özellikleri ile daha rahat tip özelliklerini geliştirip çalışmaya başlarlar (Grant, Thompson ve Clarke, 1983: 216).

Tip geliştirme, kişinin gölge fonksiyonları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmayı ifade eden ömür boyu bir süreç olarak görülür (Myers ve McCaulley, 1985: 15).

SRTT yöntemiyle (Salter, Evans ve Forney, 1997: 595, Cano ve Garton 1994:10, Carskadon, 1997:1012, Fulmer ve Jenkins, 1992: 55) elde edilen sonuçlarda deney grubu katılımcılarının MBTI ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen kişilik tiplerinin harf değişikliği 36, değişim oranı %25 ve dört harf bağlamındaki tip değişiklikleri 23, değişim oranı % 63,89 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara karşın kontrol grubu katılımcılarının MBTI ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen kişilik tiplerinin harf değişikliği 6, değişim oranı %4,05 ve dört harf bağlamındaki tip değişiklikleri 6, değişim oranı % 16,22 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar bağlamında oluşan değişikliklerin deney grubu lehine olacak şekilde kontrol grubu katılımcılarına nazaran anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo: 4.11).

Tartışma bağlamında yukarıda ifade edilen alanyazın incelendiğinde; deney grubu katılımcılarının lehine olumlu olarak tespit edilen bu değişikliğin sebebinin uygulanan ALEP programının deney grubu katılımcıları üzerindeki bir etkisi olarak görülmektedir. Elde edilen bulgular, ALEP uygulanan deney grubu katılımcılarının kişilik tiplerinde sahip oldukları özelliklerin geliştirilmesi ile MBTI dikotomileri

bağlamında eksik oldukları yönleri tanımlamaya ve tamamlamaya yönelik olumlu farklılaşmalar yaşadıklarına dair sonuçları ifade etmektedir.

Sonuç olarak araştırmanın “**H1: Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP), öğretmenlerin liderlik uygulamalarını ve kişilik tiplerini etkilemektedir.**” olarak ifade edilen ana denencesi yukarıda belirtilen alt denencelerin (1.1, 1.2) nicel analiz sonuçları bağlamında sınanarak kabul edilmiş ve programın etkililiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın Nitel Araştırma Sorularına ilişkin sonuçlar;

Araştırmanın ana araştırma soruları ve elde edilen sonuçlar aşağıda ifade edilmiştir.

1) Arketipsel Liderlik Eğitim programı ve sonrasında elde edilen nitel veriler ile Türkiye kültüründe gömülü bulunan özgün liderlik arketiplerine ve çekirdek kategorilere ulaşılabilir mi?

Araştırmacı yukarıda belirtilen araştırma sorusuna ilişkin sonuçlara ulaşmak için gömülü teori yaklaşımı aşamalarını dikkate alarak ilk olarak deney sırasında nitel veri toplama ve analiz sürecini eş zamanlı olarak başlatmış ve sürdürmüştür (Bkz. Tablo: 4.13).

Araştırmacı tarafından deney grubu katılımcıları ile yapılan bireysel derinlemesine görüşmeler ve dört oturumda gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel veriler sürekli karşılaştırma yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu aşamada elde edilen nitel verilerin analizi ile başlangıç kodlaması (initial coding) tamamlanarak tekrarlanan frekanslar toplamı 2,688 olan nitel verilere ve başlangıç kodlamasının sonucu olan 278 başlangıç koduna (açık kod) ulaşılmıştır (Bkz. Tablo: 4.14).

Tartışma bağlamında alanyazın incelendiğinde; elde edilen nitel veriler gömülü teoride kodlamaya başlandığında, analitik ayrımlar oluşturmak ve böylece analitik çalışmanın her seviyesinde karşılaştırmalar yapmak için 'sabit karşılaştırmalı yöntemler' kullanılır. Başlangıç kodlamasında benzerlikleri ve farklılıkları bulmak için veriler verilerle karşılaştırıldığı belirtilmektedir (Glaser ve Strauss, 1967).

Yine alanyazında; başlangıç kodlamasında hız ve spontanlık önemli yardımlar sağladığı belirtilmektedir. Veriler üzerinde hızlı çalışmak, ön yargılı düşüncenizi kırıp verilerin spontan bir görünümünü ortaya çıkarabilecektir. Başlangıç kodlamasında bazı kodlar diğer verileri kapsar ve araştırmacının bağlantıları yakalamasına imkân verir. Bu sayede uygunluğu düzeltmek için diğer veriler gözden geçirebilmektedir (Charmaz, 2006: 48).

Araştırmacı tarafından başlangıç kodlamasında elde edilen 278 açık kod, anlam bütünlüğü ve üst kategorilerin kapsayıcılığı dikkate alınarak 18 adet odaklanılmış kod (focused coding) olarak sınıflandırılmış ve veriler deney grubu katılımcıları paylaşarak grup değerlendirmesi yapılmıştır (Bkz. Tablo: 4.15).

Tartışma bağlamında alanyazın incelendiğinde; Odaklanmış kodlama, gömülü teori kodlamasının ikinci ana aşaması olarak belirtilmektedir. Bu odaklanılmış kodlar, kelimelere göre, satır içinde daha belirgin ve olaya göre daha çok yönlendirilmiş, seçici ve kavramsal yapılar olarak ortaya çıkar. Odaklı kodlama daha büyük miktardaki veriyi daha büyük belirgin halinde sentezlemek ve daha geniş bölümleri açıklamak için kullanılmaktadır (Glaser, 1978).

Ancak odaklanmış kodlamaya geçmek tamamen doğrusal bir süreç değildir. Bazı katılımcıların ifadeleri veya olaylar hakkındaki görüşlerinin anlamı, önceki ifadelerinde gizli olarak kalmış iken odaklanılmış kodlama süreci ile fark edilebilecektir. Araştırmacının yaşayacağı “Aha! Şimdi anlıyorum, (Aha! Point!)” deneyimi önceki verileri yeni ulaşılan bilinç düzeyinde tekrar incelemesini gerektirebilecektir. Araştırmacı bu bağlamda katılımcıların ifade ettiği önceki verilere geri dönebilir ve üzerinde gizlenmiş olan ya da başlangıçta düzenlenmemiş olanları ayırt etmek için gizli kalan konuları keşfedebilir (Charmaz, 2006: 58).

Odaklanılmış kodlamada veriler veriler ile karşılaştırarak anlam bütünlüğü iyileştirilerek geliştirilmektedir (Charmaz, 2006: 59).

Araştırmacı tarafından 18 adet odaklanılmış kodun kuramsal değerlendirmesi uzman görüşleri alınarak yapılmış, kuramsal olarak ilişkili odaklanılmış kodlar üst bir teorik kodun oluşabilmesi açısından veriler karşılaştırılmış ve kuramsal kodlama (theoretical coding) analizi ile 12 teorik koda ulaşılmıştır (Bkz. Tablo: 4.16).

Tartışma bağlamında alanyazın incelendiğinde; teorik kodlama, odaklanmış kodlama sırasında seçilen kodları takip eden sofistike bir kodlama seviyesidir. Glaser (1978: 72) teorik kodları “*teoriye entegre edilmesi gereken hipotezler olarak birbirleriyle nasıl ilişkilendirilebileceğini*” kavramsallaştırmak olarak ortaya koymuştur.

Teorik kodlar bütünleştirici bir yaklaşımla araştırmacının ulaştığı odaklanılmış kodlara şekil vermektedir. Bu kodlar, tutarlılığı olan bir analitik hikâyeyi anlatmaya yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, bu kodlar sadece temel kodların nasıl olduğunu

kavramsallaştırmaz aynı zamanda analitik hikâyeyi teorik bir doğrultuda tanımlayarak daha anlaşılır bir çerçeveye oturtmaktadır (Charmaz, 2006: 63).

Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kuramsal kodlama ile ulaşılan 12 kodun hangi çekirdek kategoriler üzerinde birleşebileceği alınan uzman görüşleri ve deney grubu katılımcıları ile yapılan grup görüşmesinde tespit edilmiştir. Elde edilen özgün arketipler MBTI tipolojisinde kullanılan Duyusal/Sezgisel (S/N) ve Düşünsel/Duygusal (T/F) dikotomileri bağlamında değerlendirilerek çekirdek kategoriler oluşturulmuştur (Bkz. Tablo: 4.17).

Bu teorik kodlar, araştırmacının analiz bulgularında objektiflik durumunu yansıtmakla beraber, çoğu zaman alanda çalışma yapan diğer akademisyenlerin fikrî olarak katılacağı nesnel ölçütler olarak değerlendirilmeyebilir. Bu eleştiriyi cevaplamak için araştırmacı analizini sonuçlarını netleştirmek için teorik kodları kullanır, ancak bu süreci uygularken eksen kodlaması ile “*önceden belirlenmiş bir çerçeve kullanmaktan kaçınılmalıdır.*” Elde edilen bu teorik kodların tüm verileri doğal yapısı içinde yorumlayıp yorumlamadığı konusunda araştırmacının kendisini sorgulamasına ve ortaya çıkan teorik hikâyeye uyumlu olmasına yardımcı olur (Charmaz, 2006: 66).

Araştırmanın deney sonrasında elde edilen nitel veriler ile özgün liderlik arketipleri ve çekirdek kategorileri bağımsız iki grup ile yapılan odak görüşme bulguları ile teyit edilmiştir. Araştırmanın deney sırasında ve sonrasında elde edilen nitel bulguları incelendiğinde; deney grubu katılımcılarına uygulanan ALEP’in deney sırasında elde edilen nitel verileri, deney sonrasında iki bağımsız grup (öğretmen – müdür) ile yapılan odak grup görüşmelerinde değerlendirilerek teyit edilmeye çalışılmış, anlam bütünlüğünü güçlendirmek için revizesi gerekli görülen arketip ve çekirdek kod isimlendirmesinde düzeltmeler yapılmıştır. Neticede araştırma sürecinde elde edilen tüm nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular ile gömülü teori yaklaşımının tüm aşamaları titizlikle aşamaları dikkate alınarak on iki adet özgün liderlik arketipleri (Araştırmacı, Odaklanmış Pratik, Bilgili Uzman, Yenilikçi, Girişimci Takım, İletişimci, Koç, Sabırlı, Saygılı, Merhametli, Adil, İnançlı Otoriter) ve iki adet çekirdek kategorinin (Bilge, Erdem) son hali ifade edilmiştir (Bkz. Tablo: 4.18).

Tartışma bağlamında alanyazın incelendiğinde; çekirdek kategori oluşturma aşamasında araştırmacının elde ettiği bulguları takip eden farklı gruplar ve görüşler bağlamında kontrol etmesi önerilmektedir. Çünkü araştırmacı verileri analiz ederken

ilk aşamalarda çekirdek kategorilerinin neler olacağını önceden tahmin edemez. Bununla birlikte, mümkün olan ikinci ve belki de üçüncü bir röportaj ve gözlem setinin onayının alınması faydalıdır. Metodolojik yaklaşımınızın bir parçası olarak bulguların teyit ve kontrol edilmesi için bağımsız gruplarla görüşme ve saha alanlarında katılımcı gözlemlerini araştırma sonuçlarına dâhil etmesi kavramsal hassasiyet yönünden çekirdek kategorilerin kabul edilebilirliğini sağlamlaştırmaktadır. Bu sayede çekirdek kategoriler üzerinde teorik örnekleme mümkün olacaktır (Charmaz, 2006: 111).

Yukarıda belirtilen ve araştırma sürecinde (deney sırası ve sonrası) elde edilen nitel bulgular bağlamında araştırmanın birinci araştırma sorusu “**Arketipsel Liderlik Eğitim programı ve sonrasında elde edilen nitel veriler ile Türkiye kültüründe gömülü bulunan özgün liderlik arketiplerine ve çekirdek kategorilere ulaşılabilir mi?**” ifadesine cevap verildiği, araştırmanın nitel bulgulardan elde edilen olumlu sonuçlar ile tespit edilerek kabul edilmiştir.

2) Karma Gömülü Deneysel Desen ile elde edilen nicel ve nitel veriler bağlamında özgün bir liderlik eğitim modeline ulaşılabilir mi?

Araştırmacı yukarıda belirtilen araştırma sorusuna ilişkin sonuçlara ulaşmak için araştırmanın Karma Araştırma Desen ile elde edilen tüm nicel ve nitel bulguları bağlamında özgün bir liderlik eğitim modeli ortaya çıkarmaya çalışmıştır.

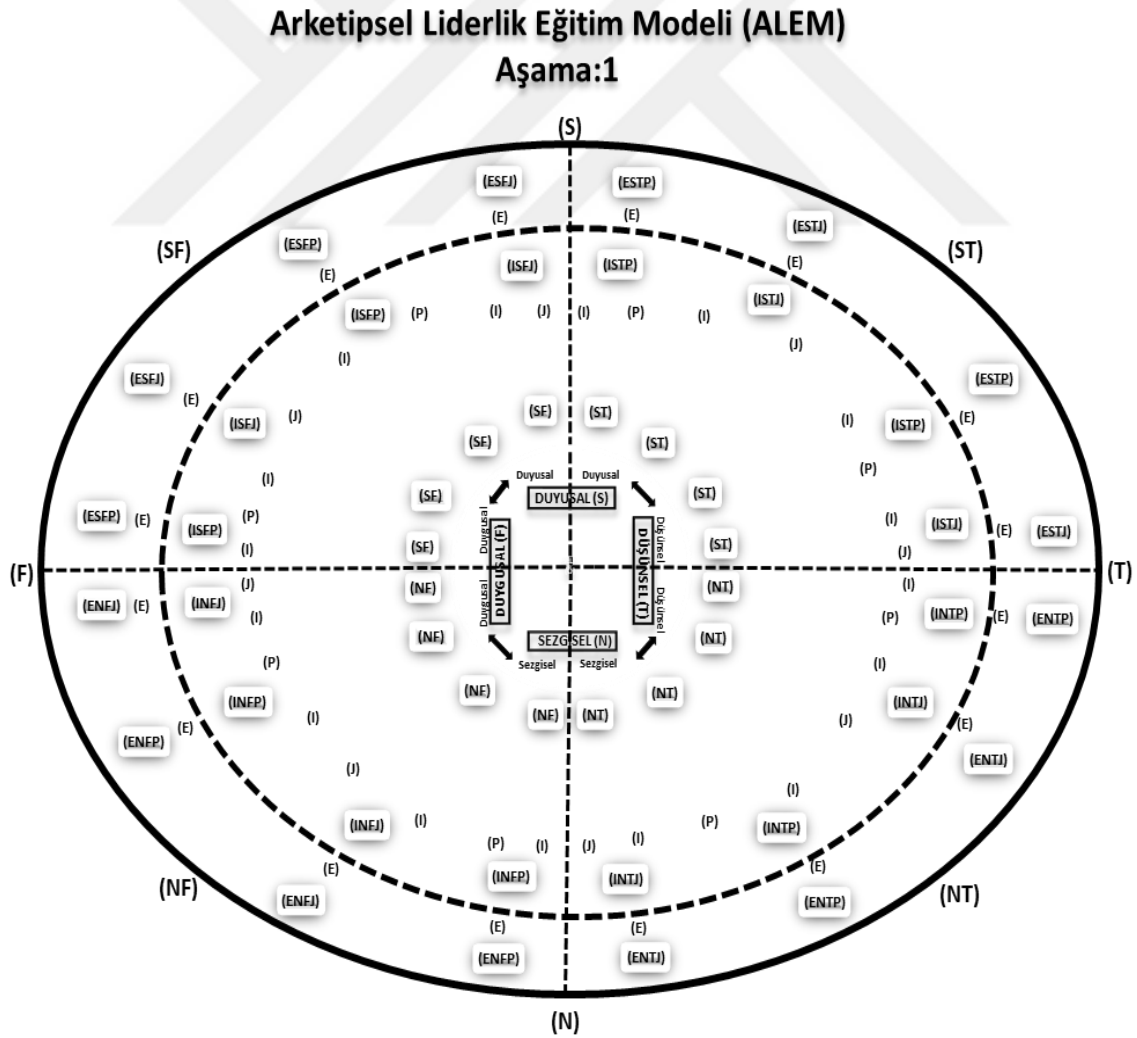
Tartışma bağlamında alanyazın incelendiğinde; araştırmacının notlarını sıralaması, diyagram / şema üzerinde ifade ederek sonuçları birbiriyle entegre etmesi, verilerin birbiriyle ilişkilerini ortaya koyan süreçlerdir. Bir diyagramın görsel imgesi, analizin içeriğinin ve yönünün yanı sıra formunu da önerebilmektedir. Kalitatif araştırmacıların hepsi, bu metodolojik stratejileri materyallerini sıralamak, diyagramlamak ve entegre etmek olarak kullanırlar; bununla birlikte, gömülü teorisyenler bu stratejileri analizlerinin teorik gelişimini ve sonuçların açıklanması için kullanırlar. Gömülü teori pratiğinde iç içe geçmiş olan veriler, ilişki bağlamında ayrı ayrı sıralama, diyagramlama ve bütünleştirme işlemleri olarak ifade edilmektedir (Charmaz, 2006: 115). Araştırmada nicel ve nitel verilere *desen aşamasında birleştirme* yaklaşımı uygulanarak model oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı, araştırmanın nitel sürecinde gömülü teori yaklaşımıyla elde ettiği nitel veriler bağlamında **12** özgün liderlik arketipi ve **2** çekirdek kategoriye ulaşmıştır. Nitekim bu verilerin bir model içinde ifade edilmesi ve modeli öğrenecekler /

uygulayacaklar için bir yol haritası belirlenmesi gerekmektedir. Bu aşamada araştırmacı eldeki nitel ve nicel verilerin birleştirilmesi ve beraber yorumlanması ile Arketipsel Liderlik Eğitim Modelini (ALEM) ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulmaya çalışılan özgün modelin oluşum aşamaları aşağıda ifade edilmiştir.

ALEM tasarımının birinci aşamasında ilk olarak alanyazında belirtilen MBTI dikotomileri araştırmacı tarafından tasarlanmış özgün bir yaklaşımla eliptik kuşatıcı bir daire içinde şemaya aktarılmıştır. Aşağıdaki şekilde MBTI 4 çift dikotomisi, 8 harf ve 16 kişilik tipi ile eşleştirilmiş yönleri ve ilişki boyutları alanyazında belirtildiği üzere [(E) Dışadönük, (I) İçedönük, (S) Duyusal, (N) Sezgisel, (T) Düşünsel, (F) Duygusal, (J) Yargısal, (P) Algısal] aşağıdaki şekil 5.1’de sunulmuştur.

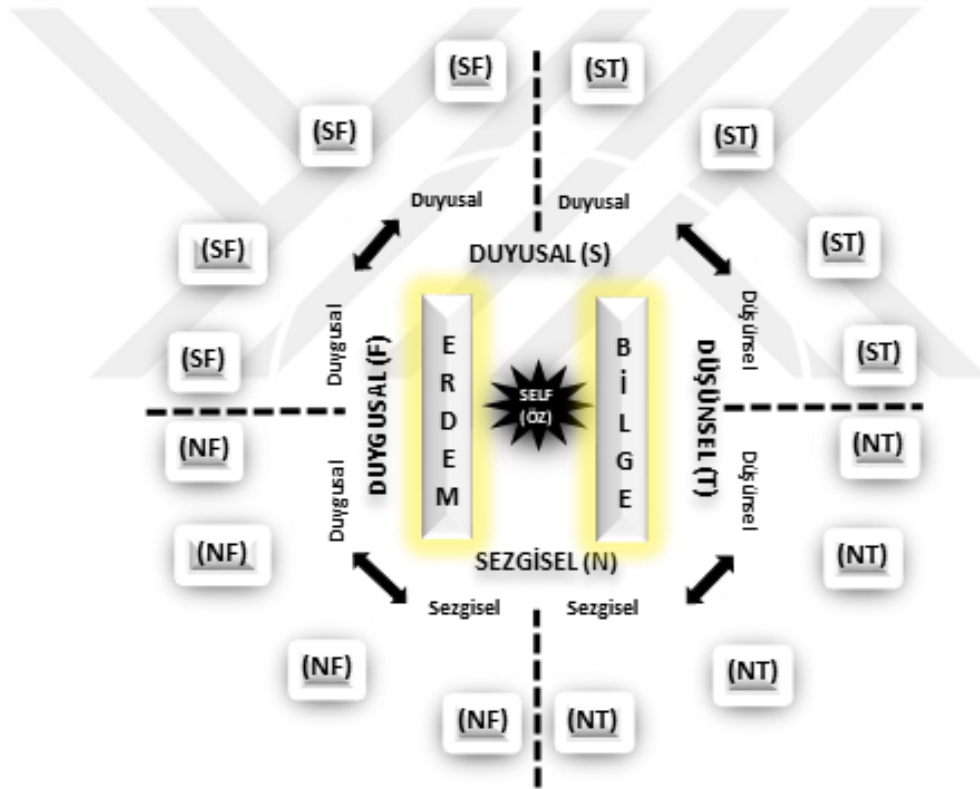
Şekil 5.1: Arketipsel Liderlik Eğitim Modeli Tasarımı 1. Aşama



Yukarıda belirtilen birinci aşama tamamlandıktan sonra elde edilen çekirdek kategoriler (Bilge – Erdem) ve Jung felsefesinde belirtildiği üzere çekirdek kategorilerin etrafında bulunduğu “Self/Öz” taslak modelin merkezine ikinci aşamada konumlandırılmıştır.

Jung, temel arketipsel yapıyı oluşturan ‘Self’ kavramını “*arketiplerin arketipi*” olarak tanımlamıştır ve bu temel arketipi, bilinçli bireysel kişiliklerin ortaya çıktığı bireysel bütünlüğün matrisi olarak görmüştür. Jung ‘Self’i, ontolojik gelişimin aşamalarını belirleyen, görünmez rehber ve akıl hocalığı olarak işlev gören, yaşı ilerleyen bireyi bilinç, kişilik ve etkin varoluşa yönlendiren ‘Öz’ olarak ifade etmektedir (Stevens, 2013: 75).

Şekil 5.2: Arketipsel Liderlik Eğitim Model Tasarımı 2. Aşama



Tartışma bağlamında MBTI ve LPI envanterleri özelinde alanyazın incelendiğinde; Kişilik tiplerinin dönüşümsel liderlik özellikleri üzerinde yapılan çeşitli çalışmalarda (Schyns ve Sanders, 2007; Felfe ve Schyns, 2006; Judge ve Bono, 2000) ve özellikle de Hautala (2005) tarafından bildirilen çalışmalarda “*liderlik davranışlarında karakteristik algılanan farklılıklar ile ilişkili kişilik ne ölçüde ilişkilidir? Dönüşümcü liderlik?*” şeklinde sorulan araştırma sorularına cevap aranmış ve Kouzes ve Posner'in Dönüşümsel Liderlik uygulamaları Envanteri (LPI) ve MBTI ile ölçülen kişilik tipleri

arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Brown ve Reilly, 2009: 917 – 918)

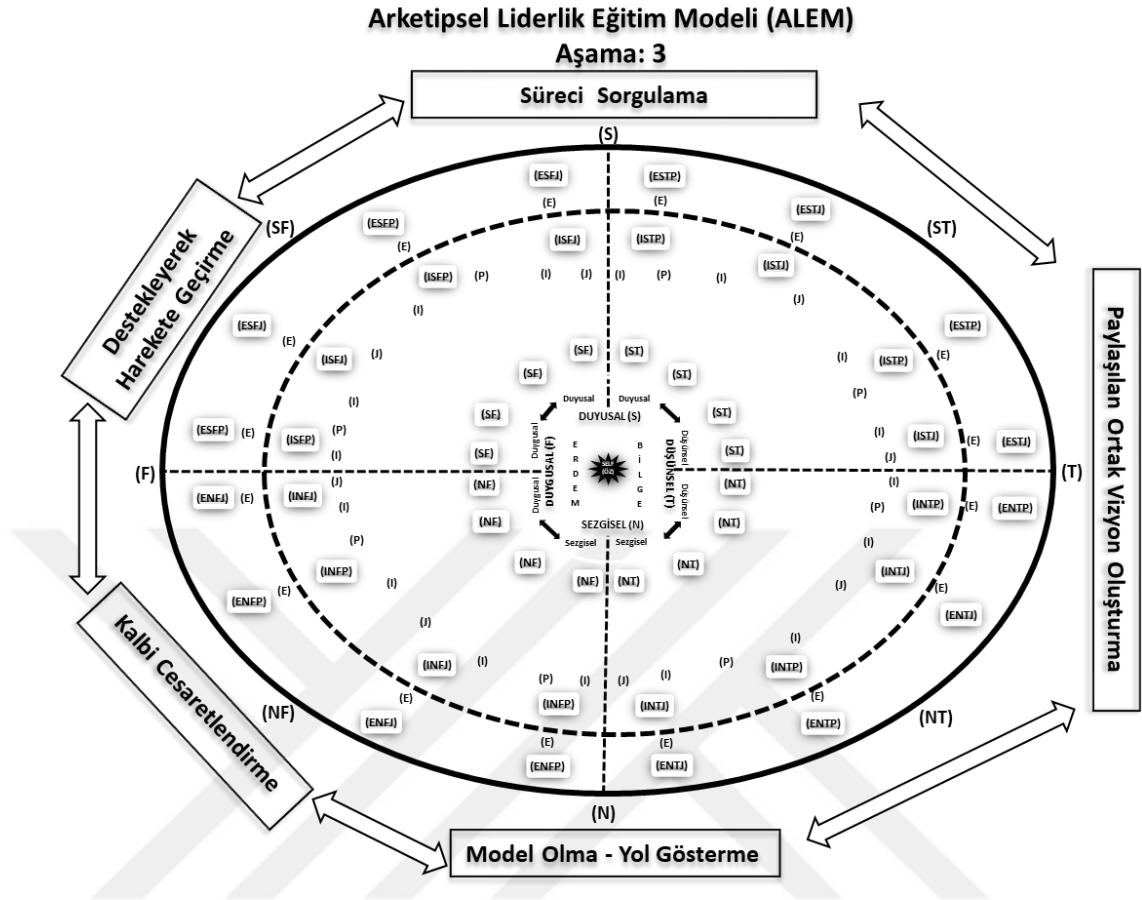
Hautala (2006: 777) MBTI ve LPI envanterlerini beraber kullandığı çalışmasının sonuçlarında kişilik ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkinin var olduğunu ifade etmektedir. Hautala'ya göre “*Liderlerin öz-derecelendirmelerine göre, dışadönük, sezgisel ve algılayıcı tercihleri dönüşümcü liderliği desteklemektedir*”.

Araştırma bulguları bağlamında kişilik tipolojileri ve dönüşümsel liderlik uygulamaları arasında alanyazında belirtildiği üzere MBTI tiplerinin LPI özellikleri ile ilişkisi incelenmiş, Harf bağlamında E/I, J/P çiftleri açısından LPI tüm alt envanterleri arasında net bir ilişki bulunmamıştır. J/P çiftinin LPI alt envanteri “*Süreci Sorgulamak*” ile ilişkisi tespit edilmiştir. Öte yandan S/N ve T/F çiftleri ile SF, ST, NT, NF çift tip özellikleri ile LPI alt envanterleri arasında anlamlı ölçüde pozitif ve negatif ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar alanyazında belirtilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir (Bkz. Tablo: 4.19).

Model oluşturmanın üçüncü aşamasında ilgili şemaya LPI alt envanterlerinin eklenmesi yapılmıştır. Bunun için öncelikle deney grubu katılımcılarından elde edilen MBTI sonuçları, LPI sonuçları arasındaki korelasyon ilişkisi hesaplanmıştır. Elde edilen Pearson korelasyon verileri bağlamında model oluşturmanın üçüncü aşamasında MBTI ve LPI alt envanterlerinin birbirleriyle pozitif ve negatif ilişkileri açısından değerlendirme yapılarak, aşağıdaki şema üzerinde konumlandırmalar ifade edilmiştir.

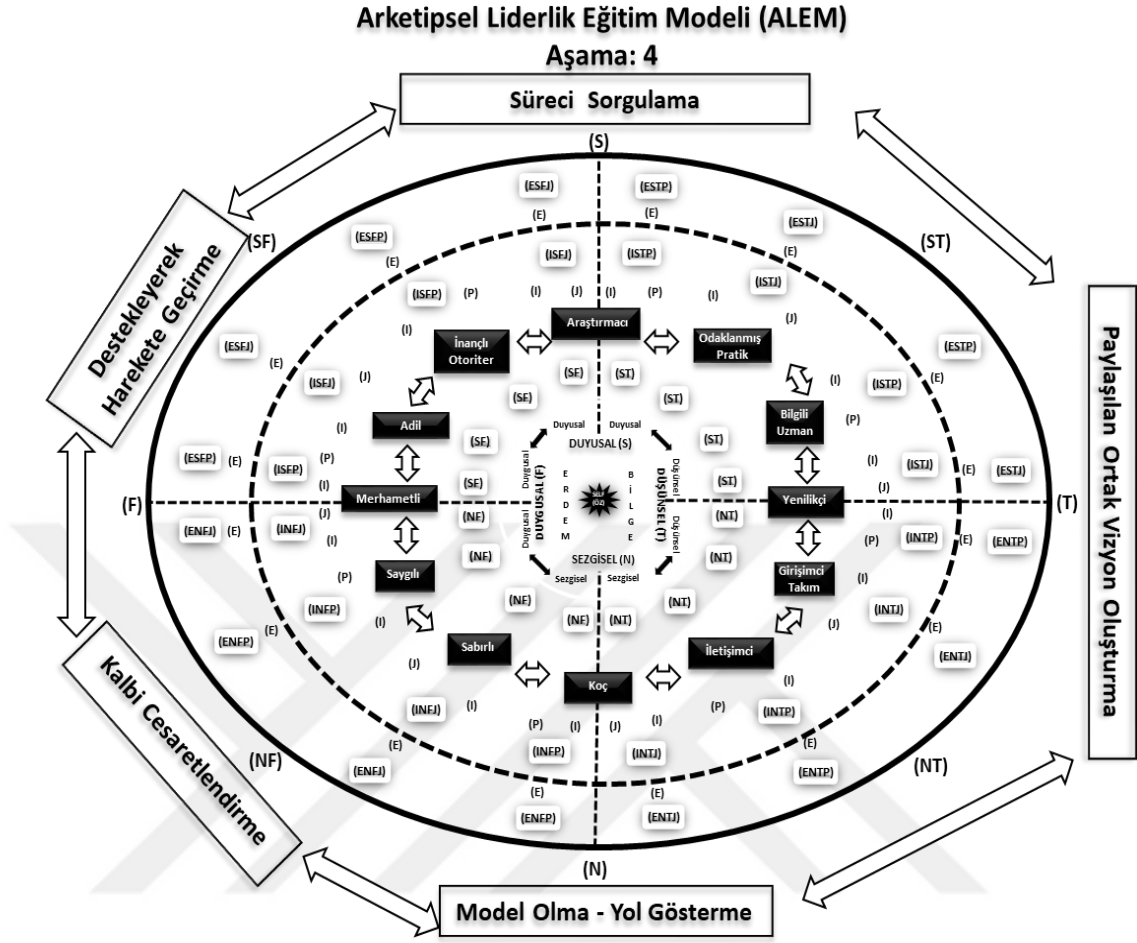
Tartışma bağlamında alanyazın incelendiğinde; LPI için yapı geçerliği oluştururken, Rezler ve French (1975) LPI alt envanterlerini MBTI alt envanterleri ile karşılaştırmış ve LPI ile MBTI arasında beklenen yönde anlamlı korelasyonlar bulmuştur (Greenberg, Goldberg ve Foley, 1996: 308).

Şekil 5.3: Arketipsel Liderlik Eğitim Modeli (ALEM) Tasarımı 3. Aşama



Model oluşturmanın dördüncü aşamasında elde edilen 12 özgün liderlik arketiplerinin şemaya eklenmesi yapılmıştır. Erdem ve Bilge olarak tanımlanan 2 çekirdek kategorinin çıkış yönleri olan Duygusal ve Düşünsel yönler dikkate alınarak ilgili arketiplerin dizilimi sağlanmıştır. Bu düzenlemede araştırmacı tarafından deney grubu katılımcılarından elde edilen MBTI son test sonuçları ile aynı grup katılımcılarının eğitim sırasında kendilerinde öncelikledikleri 12 arketipin ilişkisi dikkate alınarak kurgulanmıştır. Bu aşamada deney grubu katılımcılarından nitel olarak elde edilmiş olan ve katılımcıların kendilerinde öncelikledikleri arketip verileri, yine katılımcıların sahip oldukları kişilik profilleri (SF, ST, NT, NF) ve liderlik uygulama özelliklerine dair nicel veriler (Model Olma – Yol Gösterme, Paylaşılan Ortak Vizyon Oluşturma, Süreci Sorgulamak, Destekleyerek Harekete Geçirmek, Kalbi Cesaretlendirmek) desen aşamasında verilerin birleştirilmesi bağlamında değerlendirilerek Kendall's tau-b korelasyon analizi sonuçlarına göre (Bkz. Tablo: 4.20) aşağıda belirtilen şekil 5.4'de konumlandırılmıştır.

Şekil 5.4: Arketipsel Liderlik Eğitim Modeli Tasarımı 4. Aşama



Arketipsel Liderlik Eğitim Modeli (ALEM)'in son halinin verildiği beşinci aşamada (E/I, J/P) çiftleri daha önceki aşamalarda eklenen diğer MBTI çiftleri, LPI alt envanterleri ve 12 Arketip bağlamında değerlendirilerek şekil ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca LPI alt envanterleri ile yakın ilişkisi bulunan MBTI kişilik tiyolojileri (3 Harf ile ifade edilen hali) şekilde eklenmiştir.

Bu aşamada, kişilik tiyolojileri - liderlik uygulamaları başlıkları – arketiplere ilişkin nicel ve nitel veriler karma gömülü deneysel desenin doğasına uygun olarak “*desen aşamasında*” birleştirilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2015: 79). Yöntem olarak “*triangulation*” - üçgenleme tekniği kullanılarak kavramların doğru yerlere konumlandırılması sağlanmıştır.

Araştırmacının, hem nicel hem de nitel verilere uyguladığı yöntemlerden elde ettiği bulguları birleştirmek için kavramsal olarak “üçgenleme” olarak bilinen yöntemi uygular. Bu yöntem ile “araştırmacı, nitel ve nicel paradigmanın yönlerini tasarımdaki

tüm yöntemsel adımlarla desen sırasında birleştirecektir. Bu yaklaşım, tasarıma sofistike bir anlam bütünlüğü katar ve hem nitel hem de nicel paradigmalardan avantajlarını kullanır. Dahası, ortaya çıkan genel tasarım bir araştırma çalışmasında tümevarım ve tündengelimle düşünme modelleri arasında ileriye dönük araştırma sürecini somut olarak yansıtmaktadır (Macalinao, 2004: 79).

Karma yöntemlerle yapılan bir çalışmada birden fazla araştırma yöntemi kullanmaya yönelik ilgi üçgenleme yönteminin ortaya çıkmasını sağlamıştır. “Çoklu nicel yöntemleri bir çalışmada birleştirmeyi amaçlayan psikoloji araştırmaları (Campbell ve Fiske, 1959), nicel ve nitel yaklaşımları üçgenleme girişimleri (Jick, 1979; Patton, 1987) ve psikolojide nicel ve nitel verileri birleştirme hakkında çalışmalar (Cook & Reichardt, 1979)” (Akt. Creswell ve Plano Clark, 2015: 321).

Tüm araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel bulgular değerlendirildiğinde, araştırmanın “**Karma Gömülü Deneysel Desen ile elde edilen nicel ve nitel veriler bağlamında özgün bir liderlik eğitim modeline ulaşılabilir mi?**” şeklinde ifade edilen ikinci nitel araştırma sorusuna cevap verildiği, araştırmanın nicel ve nitel veri analiz sonuçlarının Karma Gömülü Deneysel Desen kapsamında birleştirilmesiyle oluşturulan model (ALEM) bağlamında kabul edilmiştir.

Modelin anlatılmasında ve anlaşılmasında yardımcı olacak unsur olarak şemaya Duyusal - Düşünsel – Sezgisel - Duygusal yönleri ve modelin anlam bütünlüğünü artırmak amacıyla renk tayfı eklenmiştir. Neticede araştırmacı tarafından geliştirilen ALEM’in model tasarımı aşağıdaki şekil 5.5 ile araştırmanın nihai sonucu olarak sunulmuştur.

Araştırma sonucunda tanımlanan Liderlik Eğitim Modeli (ALEM), Arketipsel Liderlik Eğitim Programının (ALEP) geliştirilmesine katkı sağlamıştır.

Bu bağlamda Demirel'e (2012: 172) göre, “*Programın denenmesi sonucunda ortaya çıkacak sonuçlara göre programın yeniden gözden geçirilmesine olanak sağlanmalıdır. Program hakkında daha tutarlı bilgilere sahip olabilmek için program değerlendirme çalışmalarına yer verilmelidir.*”

Araştırma sürecinde kullanılan Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP)'in uygulama planı (Bkz. Tablo: 4.12) Arketipsel Liderlik Modeli (ALEM) bağlamında revize edilerek kültürümüzde bulunan liderlik arketipleri ve çekirdek kategorilerin eğitim planına (Bkz. Ek: 14) eklenmesi ile özgün ve bütüncül yaklaşıma sahip revize edilmiş liderlik eğitim programı (ALEP) geliştirilmiştir.

Özetle; araştırmada çalışılan tüm denence ve araştırma soruları elde edilen nicel ve nitel bulgular bağlamında aşağıdaki tablo 5.1’de belirtildiği şekilde kabul edilmiştir.

Tablo 5.1: Araştırma Sonuçları Bağlamında Denence - Araştırma Sorularının, Kabul / Red Edilme Durumu

Tanımlar	Denence / Araştırma Soruları	Kabul	Red
Denence 1	H₁: Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP), öğretmenlerin liderlik uygulamalarını ve kişilik tiplerini etkilemektedir.	✓	
Alt Denence 1.1	H₁: Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP), öğretmenlerin liderlik uygulamalarını (Model Olma, Paylaşılan Ortak Vizyon Oluşturma, Süreci Sorgulama, Destekleyerek Harekete Geçirme ve Kalbi Cesaretlendirme) olumlu yönde etkiler.	✓	
Alt Denence 1.2	H₁: Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP), öğretmenlerin dört harf ile ifade edilen kişilik tiplerinde farklılaşmaya sebep olmuştur.	✓	
Araştırma Sorusu 1	Arketipsel Liderlik Eğitim programı ve sonrasında elde edilen nitel veriler ile Türkiye kültüründe gömülü bulunan özgün liderlik arketiplerine ve çekirdek kategorilere ulaşılabilir mi?	✓	
Araştırma Sorusu 2	Karma Gömülü Deneysel Desen ile elde edilen nicel ve nitel veriler bağlamında özgün bir liderlik eğitim modeline ulaşılabilir mi?	✓	

5.2. Öneriler

Araştırmanın, denence ve araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulguların değerlendirilmesiyle elde edilen sonuçlar bağlamında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- 1) Arketipsel Liderlik Eğitim Modelinin (ALEM), güncel liderlik yaklaşımları içinde yeni özgün bir yaklaşım olarak tanımlanması önerilmektedir.
- 2) ALEM bağlamında oluşturulan Arketipsel Liderlik Eğitim Programının (ALEP), öğretmenlere ve yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilere liderlik özelliklerinin arketip kavramları ve kişilik tipolojisi bağlamında ortaya çıkarılması için mevcut müfredatlara eklenerek liderlik dersi olarak okutulması önerilmektedir.
- 3) ALEP uygulaması ile liderlik özelliklerin farkındalığına ulaşan yönetici – öğretmen ve öğrencilerin kişisel gelişim yol haritalarının belirlenmesi ile liderlik potansiyellerinin tespit edilerek liderlik yapacakları alanlarda çalışmalar yapmaları için desteklenmeleri önerilmektedir.
- 4) Liderlik özelliklerini tanımlamak ve geliştirmek isteyen bireylere yönelik yurtdışında geliştirilen modellerin uygulamacılarının yetiştirildiği eğitim programları dikkate alınarak, bütüncül yaklaşımla oluşturulan Arketipsel Liderlik Eğitim Modelinin uygulama yöntemleri ve değerlendirme kriterlerinin öğretildiği sertifika programları düzenlenmesi önerilmektedir.
- 5) Liderlik alanında çalışma yapan eğitim bilimleri ve farklı disiplin araştırmacıları tarafından ALEM'in önerdiği kültürümüze özgü liderlik yol haritasının; lider ve takipçilerinin etkileşimi bağlamında değerlendirilmesi amacıyla bağımsız örneklemeler ile çalışmalar yapmaları önerilmektedir.
- 6) Araştırmacılara Arketipsel Liderlik Envanterinin oluşturulması önerilmektedir.
- 7) Liderlik alanında çalışma yapan araştırmacılara bütüncül bir yaklaşımla ALEM'in felsefi temelleri olan dönüşümsel liderlik yaklaşımı ve psikodinamik yaklaşımların diğer güncel liderlik yaklaşımları ile olan ilişkileri bağlamında çalışma yaparak modeli geliştirmeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adler, A. (2000). *Sosyal Duygunun Gelişiminde Bireysel Psikoloji*, (çev. Özgü, H.) İstanbul: Hayat Yayınları.
- Akdemir, B. & Özer, E (2018). Psikodinamik yaklaşım temelinde liderlik. *SSSJournal* (ISSN:2587-1587), 4(13): 39 -50
- Amazon (2018). <http://www.amazon.com> [01.05.2018]
- Arslan, H., & Beytekin, F. (2004). İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research. Nova Iorque, EUA: The Free Press, 2.*
- Baker, W. E. (2000). *Achieving Success Through Social Capital: Tapping the Hidden Resources in Your Personal and Business Networks* (1.Baskı): Jossey-Bass.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul; kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman,
- Barker, A. (2002). *Yenilikçiliğin Simyası*, (Çev: Kardam, A. ve Dicleli, Z.), Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası, İstanbul.
- Barth, R. S. (2002). *Learning by heart*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press,
- Bass, B. M., & Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.
- Bennis, W. G. (2009). *On becoming a leader*. New York: Basic Books.
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper ve Row.
- Berlew, D. E. (1974). Leadership and organizational excitement. *California Management Review*, 17(2), 21-30.
- Berry, L. L., Parasuraman, A., and Zeithaml, V. A. (1994). Improving service quality in America: Lessons learned. *Academy of Management Executive*, 8(2), 32-45.

- Bion, W. R. (1961). *Experiences in groups*. London: Tavistock.
- Blake, R. R., ve Mouton, J. S. (1985). *The managerial grid III*. Houston, TX: Gulf
- Blitzer, R. J., Petersen, C., and Rogers, L. (1993). How to Build Self-Esteem. *Training and Development Journal*
- Boeree, C. G. (2006). *Personality Theories*. Shippensburg University, Pennsylvania.
- Bogdan, R. C. & Bilden, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolden, R. (2004). What is leadership? Leadership south west research report. *Centre for Leadership Studies, Exeter, UK*.
- Bond J. T., Galinsky, E., and Swanberg, J. E. (1998). *The 1997 National Study of the Changing Workforce*. New York: Families and Work Institute.
- Bono, E. D., (1996). *Rekabetüstü*. (Çev: Özel, O.), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Borda, J. (1999). Great Expectations. *Fast Company*, Kasım, 212–222.
- Bowman, R. F. (2004). Teachers as leaders. *Clearing House*, 77(5), 187-189.
- Brannigan, G. G. (1985). The research interview. *Effective Interviewing, Springfield, IL: Charles C. Thomas Pub*.
- Breen, B. (2000). What's your intuition. *Fast Company*, 38(Eylül), 290.
- Brookfield, S. (1992). Ethnographic Research Methods Course Notes. *Teachers College, Columbia University*.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). The case for constructivist classrooms Virginia: ASCD Alexandria.
- Brown, F. W., & Reilly, M. D. (2009). The Myers-Briggs type indicator and transformational leadership. *Journal of Management Development*, 28(10), 916-932.
- Bryman, A. (1992). *Charisma and leadership in organizations*. London: SAGE.
- Bryman, A., Collinson, D., Grint, K., Jackson, G & Uhl-Bien, M. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of leadership*. London: SAGE.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. Kılıç, A., Özcan, E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cano, J., & Garton, B. L. (1994). The learning styles of agriculture preservice teachers as assessed by the MBTI. *Journal of Agricultural Education*, 35(1), 8-12.
- Capt, (2018). Lifelong Type Development. *Center for Applications of Psychological Type*, <https://www.myersbriggs.org/my-mbti-personality-type/understanding-mbti-type-dynamics/lifelong-type-development.htm?bhcp=1> [01.02.2018]
- Carroll, G. K. (2010). *An examination of the relationship between personality type, self perception accuracy and transformational leadership practices of female hospital leaders* ProQuest Dissertations & Theses Global.
<https://ekaynaklar.mkutup.gov.tr:2169/docview/822662453?accountid=15272>
- Carskadon, T. G. (1977). Test-retest reliabilities of continuous scores on the Myers-Briggs Type Indicator. *Psychological Reports*, 41(3), 1011-1012.
- Cerit, Y. ve Yıldırım, B. (2017). İlkokul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914.
- Chadwick, B. A., Bahr, H. M. & Albrecht, S.L. (1984). *Social science research methods*. New Jersey: Prentice-Hall,
- Charmaz, K. (1990). 'Discovering chronic illness: using grounded theory. *Social science & medicine*, 30(11), 1161-1172.
- .(1995). Between positivism and postmodernism: Implications for methods. *Studies in symbolic interaction*, 17(2), 43-72.
- (2000). Grounded theory. Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2. ed., ss. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- (2003). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods, (Eds, Denzin, NK and Lincoln, YS) *Grounded theory: Objectivist and constructivist methods*, s.249-91.

- (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- (2008). Grounded theory as an emergent method. In S. Nagy Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Handbook of emergent methods* (s. 155-172). New York, NY: Guilford Press.
- Cialdine, R. B. (2001). *Influence: Science and Practice*. (4th ed.) Needham Heights, Mass.: Allyn and Bacon, , 19–51.
- Ciulla, J. B. (1998). *Ethics, the heart of leadership*. Westport, CT: Greenwood.
- Cohen, D. J., & Prusak, L. (2001). In good company: How social capital makes organizations work. *Ubiquity*, (Ocak), 3.
- Cohen, W. A. (1990). *The art of a leader*. Englewood Cliffs, New Jersey: Jossey-Bass.
- Conger, J. A. (1991). Inspiring Others: The Language of Leadership. *Academy of Management Executive*, 5(1), 31– 45.
- (2001). *Winning em'over*. Simon and Schuster.
- Cooperrider, D. L. (1990). Positive image, positive action: The affirmative basis of organizing. *Appreciative management and leadership*, 91-125.
- Cowdery, J. (2004). Getting it right: Nurturing an environment for teacher leaders. *Kappa Delta Pi Record*, 40(3), 128-131.
- Cranston, N. C. (2000). Teachers as leaders: A critical agenda for the new millennium. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(2), 123-131.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
- (2003). *Research design: A qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- (2012). *Educational research: Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ad.). Boston, MA; Pearson.

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Choosing a mixed methods design. *Designing and conducting mixed methods research*, 53-106.
- (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Anı.
- (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209, 240.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: Basic Books,
- Cutcliffe, J. (2000). Methodological issues in grounded theory. *Journal of Advanced Nursing* 31, 1476-1484.
- Czander, W. M. (1993). *The psychodynamics of work and organizations: Theory and application*. Guilford Press.
- Çelik, H. & Çelik, H. (2015). *Nitel desenler: gömülü teori*. EDAM Yayınları.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Pegem, Ankara.
- Çetin, C. (2013). *Temel İşletmeciliğe Giriş*. Beta Basım, İstanbul.
- Çetin, M. (Ed.). (2017). *Güncel Liderlik Kuramları*. İstanbul: Nobel Yayıncılık
- Çetin, M., & Türkmenoğlu, G. (2017). The Characteristics of Toxic Leaders and Teachers' Opinions Related to Reflections on the School Culture of the Toxic Leadership. *Recent Developments in Education*, 363.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oguz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1).
- Daigneault, P. M. (2013). The Blind Men and the Elephant: A Metaphor to Illuminate the Role of Researchers and Reviewers in Social Science. *Methodological Innovations Online*, 8(2), 82–89.
- Dansereau, F., Graen, G. B., ve Haga, W. (1975). A vertical dyad linkage approach to leadership in formal organizations. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13, 46–78.

- Darwin, C. (1920). *The Expression of Emotion in Man and Animals*. New York, Appleton- Century-Crofts.
- Day, D. V. & Antonakis, J. (Eds.), (2012). *The nature of leadership* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Deal, T. & Key, M. K. (1998). *Corporate Celebration: Play, Purpose, and Profit at Work*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- DeBoard, R. (1978). *The Psychoanalysis of Organisations*. London, Routledge.
- Deci, E. L., & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. London: Penguin books.
- DellaVecchio, D. K. (2000). *Development and validation of an instrument to measure motivational gifts*. Doktora Tezi, ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://ekaynaklar.mkutup.gov.tr:2169/docview/304676846?accountid=15272>
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. (19. baskı). Pegem, Ankara.
- Diamond, M.A. (1993). *The Unconscious Life of Organizations: Interpreting Organizational Identity*. Westport, CT: Quorum Books.
- Diamond, R. M. (ed.). (2002). *Field Guide to Academic Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass,
- Driscoll, J. W. (1978). Trust and participation in organizational decision making as predictors of satisfaction. *Academy of management journal*, 21(1), 44-56.
- Drucker, P. F. (2006). *The Effective Executive: The Definitive Guide to Getting the Right Things Done*. Harperbusiness Essentials. New York: Collins.
- Duygulu, S. (2007). *Servis sorumlu hemşirelerine yönelik hazırlanan transformasyonel liderlik eğitim programının liderlik uygulamaları üzerine etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eccles, J., Smith, A. E., Jussim, L., VanNoy, M., Madon, S., & Palumbo, P. (1998). Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy at the individual and group levels. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34(6), 530-561.
- Eden, D. (1992). Leadership and Expectations: Pygmalion Effects and Other Self-Fulfilling Prophecies in Organizations. *The Leadership Quarterly*, 3(4), 271–305.

- Edizler, G. (2010). Karizmatik liderlikte duygusal zekâ boyutuyla cinsiyet faktörüne ilişkin literatürsel bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(2), 137–150.
- Eisold, K. (2010). *What you don't know you know*. Other Press, LLC.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: Albert Shanker
- Emde, R.N. (1980). Toward a psychoanalytic theory of affect: II. Emerging models of emotional development in infancy. In S. Greenspan & G. Pollock (Eds.), *The course of life: Psychoanalytic contributions toward understanding personality development. Vol. I: Infancy and early childhood* (pp. 85–112). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- English, F. W. (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. Thousand Oaks, London: SAGE Publications.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton and Company.
- Evans, M. J. (1994). *An evaluation of the effectiveness of the myers-briggs type indicator as a means of improving leadership in a petrochemical organization* Doktora Tezi, ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Felfe, J., & Schyns, B. (2006). Personality and the perception of transformational leadership: The impact of extraversion, neuroticism, personal need for structure, and occupational self-efficacy. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(3), 708–739.
- Fernandez, C. F. & Vecchio. R. P. (1997). Situational leadership theory revisited: A test of an across-jobs perspective. *Leadership Quarterly*, 8(1), 67–84.
- Fiedler, F. E. & Chemers, M. M. (1974). *Leadership and effective management*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Fosnot, C. (1992). Constructing constructivism. *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*, 167–176.

- Freud, A. (1966). *The writings of Anna Freud Vol 2-The ego and the mechanisms of defense*. IUP Incorporated.
- Freud, S. (1900). The Interpretation of Dreams (First Part). In J. Strachey (translator and editor) (1953). *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, Volume IV. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-analysis.
- (1938). *The basic writings of Sigmund Freud* (A. A. Brill, Ed.). New York, NY: Modern Library.
- (1953). The interpretation of dreams (first part). In J. Strachey (Ed., Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. IV).
- (1957). The future prospects of psycho-analytic therapy. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 11, pp. 141–151). London: Hogarth Press.
- Fromm, E. (1955). *Sane Society*, Routledge, New York.
- Fulmer, A. & Jenkins, H. I. (1992). Evaluating a tertiary access program for mature age women. *Higher Education Research and Development*, 11(1), 45–60.
- Gabriel, Y. (1999). *Organizations in Depth*. London: Sage.
- Gardner, J. W. (1990). *On leadership*. New York: Free Press.
- Gilmore, T. & Krantz, J. (1985). Projective Identification in the Consulting Relationship: Exploring the Unconscious Dimensions of a Client System. *Human Relations* 38(12): 1159–1177.
- Glaser, B. G. (1978). *Advances in the methodology of grounded theory: Theoretical sensitivity*. University of California
- (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldire.
- Goethals, G. R. (2005). The psychodynamics of leadership: Freuds insights and their vicissitudes. *The psychology of leadership: New perspectives and research*, 97–112.

- Goethals, G. R., Sorenson, G. J., & Burns, J. M. (Eds.). (2004). *Encyclopedia of leadership*. Sage Publications.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Press.
- Gostick, A., and Elton, C. (2001). *Managing with carrots: Using recognition to attract and retain the best people*. Layton, Utah: Gibbs Smith
- Gould, L. J., Stapley, L. F., & Stein, M. (Eds.). (2006). *The systems psychodynamics of organizations: Integrating the group relations approach, psychoanalytic, and open systems perspectives*. Karnac Books.
- Goulding, C. (2002). *Grounded theory a practical guide for management, business and market researchers*. London: Sage.
- Gölpınarlı, A. (1983). *Mesnevi Tercümesi 3–4: İnkılap Kitabevi*.
- Grace, G. D., and Schill, T. (1986). Social Support and Coping Style Differences in Subjects High and Low in Interpersonal Trust. *Psychological Reports*, 59, 584 – 586.
- Granade, J. G., Hatfield, H. L., Smith, S. S., & Beasley, J. E. (1987). Selection Ratio Type Table PC software. Gainesville, FL. *Center for Applications of Psychological Type*.
- Grant, W. H., Thompson, M., & Clarke, T. E. (1983). *From image to likeness: A Jungian path in the gospel journey*. Paulist Press.
- Greenberg, L. W., Goldberg, R. M., & Foley, R. P. (1996). Learning preference and personality type: their association in paediatric residents. *Medical education*, 30(4), 307–311.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GScholar (2018). <https://scholar.google.com> [01.05.2018]
- Gudykunst, W. B., Ting-Toomey, S., & Chua, E. (1988). *Culture and interpersonal communication*. Sage Publications, Inc.
- Gurtman, M. B. (1992). Trust, distrust, and interpersonal problems: A circumplex analysis. *Journal of personality and social psychology*, 62(6), 989.

- Gülen, S. & Taş, E. (2015). Yapılandırmacılık örnek uygulamanın değerlendirilmesi ve kalıcılığa etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 278–278.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği davranışları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247.
- Harris, A. (2002). Improving schools through teacher leadership. *Education Journal*(59), 22–23.
- Harris, A. & Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: principles and practice*. NCSL, Institute of Education, University of Warwick
- Hautala, T. M. (2005). *Personality and transformational leadership: Perspectives of subordinates and leaders*. Vaasan yliopisto.
- (2006). The relationship between personality and transformational leadership. *Journal of Management Development*, 25(8), 777–794.
- Hennig, M. & Jardin, A. (1977). *The managerial woman*. Garden City, NY: Anchor.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Hickman, G. R. (Ed.). (2009). *Leading organizations: Perspectives for a new era* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hirschhorn, L. (1988). *The Workplace Within: Psychodynamics of Organizational Life*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Hoerr, T. R. (2005). *The Art of School Leadership*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321–328.
- Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (2009). *Instructional leadership: A research-based guide to learning in schools* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Huckaby, G. C. Jr. (1998). *The effectiveness of personality feedback in facilitating change among mid-level managers: A study of the myers-briggs type indicator*. Doktora Tezi, ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://ekaynaklar.mkutup.gov.tr:2169/docview/304481107?accountid=15272>
- Jaques, E. (1951). *The Changing Culture of a Factory*. London: Routledge.
- Jaques, E., & Clement, S. D. (1994). *Executive leadership: a practical guide to managing complexity*. Cambridge, MA: Carson-Hall.
- Jazzar, M. & Algozzine, B. (2006). *Critical Issues in Educational Leadership*. Toronto: Pearson.
- Jenkins, H. O. (1991). *Getting it right: a Handbook for successful school leadership*. Basil Blackwell.
- Johnson D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Minn.: Interaction
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Judge, T. A. & Bono, J. E. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of applied psychology*, 85(5), 751.
- Jung, C. G. (1923). *Psychological Types*, Harcourt Brace, New York.
- (1970). *The Collected Works of C.G. Jung. 20 vols. Bollingen Series XX, translated by R.F.C. Hull, edited by H. Read, M. Fordham, G. Adler, and Wm. McGuire*. Princeton University Press.
- Kagan, J. (1994). *Nature of the Child*. New York: Basic Books.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (Vol. 5). Ankara, Turkey: Asil Yayın Dağıtım.
- Katılmış, A., Ekşi, H., & Öztürk, C. (2011). Efficiency of Social Studies Integrated Character Education Program. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 854–859.
- Katz, R. L. (1955). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 33(1), 33–42.

- Katzenmeyer, M. & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Kaye, B. L. & Jordon-Evans, S. (1999). *Love 'Em and Lose 'Em*. San Francisco: Berrett-Koehler
- Kernberg, O. (1975). *Borderline Conditions and Pathological Narcissism*. New York, Aronson.
- Kets de Vries, M. F. R. (1979). Managers can drive their subordinates mad. *Harvard Business Review*, 57(4), 125–127.
- (1988). Prisoners of leadership. *Human Relations*, 41(3), 261–280.
- (1989). Leaders who self-destruct: The causes and cures. *Organizational Dynamics*, 17(4), 5–17.
- (1997). *Leaders who self-destruct: The causes and cures*. University of Notre Dame Press.
- (2001). Struggling with the demon. Perspectives on organisational and individual irrationality. *Connecticut: International Universities Press*.
- (2005). *Lessons on leadership by terror: Finding Shaka Zulu in the attic*. Edward Elgar Publishing.
- (2007). Decoding the Team Conundrum: The Eight Roles Executives Play. *Organizational Dynamics*, 36(1), 28–44.
- (2009). *Reflections on leadership and character*. London: Wiley.
- (2011). *Reflections on groups and organizations: On the couch with Manfred Kets de Vries*. London: Wiley.
- Kets de Vries, M. F. R. & Cheak, A. (2014). *Psychodynamic approach*. INSEAD.
- Kets de Vries, M. F. R. & Miller, D. (1984). *The Neurotic Organization*. San Francisco, Jossey-Bass.
- (1985). Narcissism and Leadership: An Object Relations Perspective. *Human Relations* 36(6): 583–601.
- Kirkpatrick, S. A. & Locke, E. A. (1991). Leadership: do traits matter?. *Academy of Management Perspectives*, 5(2), 48–60.

- Klein, G. (1998) *The Sources of Power: How People Make Decisions*. Cambridge, Mass. MIT Press,
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper & Row.
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self*. New York, International Universities Press.
- Kohut, H. (1985). *Self Psychology and the Humanities*. New York, W.W. Norton.
- Komives, S. R., Lucas, N. & McMahon, T. R. (2007). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference* Calif.: Jossey-Bass
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1987). *The leadership challenge: How to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (1995). *An instructor's guide to the leadership challenge*. San Francisco: Jossey-Bass
- (2002). The Leadership Practices Inventory: Theory and evidence behind the five practices of exemplary leaders.
http://media.wiley.com/assets/61/06/lc_jb_appendix.pdf. [20.10.2016]
- (2003). *The Jossey-Bass academic administrator's guide to exemplary leadership* (1st ed.). San Francisco CA: Jossey-Bass.
- (2007). *The leadership challenge (3rd ed.)*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
- Krantz, J. (2010). *The Myth that Binds. Psychoanalytic Perspectives on a Turbulent World*. London: Karnac.
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions* (3. baskı). Chicago, London: University of Chicago Press.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership & Management*, 23(4), 421–430.
- Law, S. & Glover, D. (2003). *Educational Leadership and Learning: Practice, Policy and Research*. Buckingham, Open University Press.

- Leaming, D. R. (2002). Academic deans. *Field guide to academic leadership*, 437–450.
- Leithwood, K. et al. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: University of Nottingham.
- LePine, J. A. & Van Dyne, L. (1998). Predicting voice behavior in work groups. *Journal of applied psychology*, 83(6), 853.
- Levinson, H. (1962). *Men, Management, and Mental Health*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lewis, H. S. (1974). *Leaders and followers: Some anthropological perspectives* (No. 50). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Luborsky, L. & Crits-Christoph, P. (1998). *Understanding transference: The core conflictual relationship theme method*. American Psychological Association.
- Macalinao, R. C. (2004). *A study of the leadership attributes of pastors in large churches in urban metro Manila and the implications to designing a pastoral leadership development program*. Basilmamış Doktora Tezi. Asia Graduate School of Theology, Quezon City, Philippines.
- Maccoby, M. (1976). The Gamesman: The New Corporate Leaders. New York: Simon and Schuster. *Mad. Harvard Business Review*, s. 125–134.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge: London.
- Maxwell, J. A. & Loomis, D. M. (2003). Mixed methods design: An alternative approach. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 241–271). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mayo, E. K. (2002). Teacher leadership: The master teacher model. *Management in Education*(16), 29- 33.
- Mayring, P. (2007). Introduction: Arguments for mixed methodology. In P. Mayring, G. L. Huber, L. Gurtler, & M. Kiegelmann (Eds.), *Mixed methodology in psychological research* (pp. 1–4). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- McCann, T. V. & Clark, E. (2003). Grounded theory in nursing research: Part 1- Methodology. *Nurse Researcher (through 2013)*, 11(2), 7.

- McCollum, B. (1999). Leadership development and self-development: An empirical study. *Career Development International*, 4(3), 149–154.
- McDougall, J. (1985). *Theaters of the Mind*. New York: Basic Books.
- McGhee, G., Marland, G., & Atkinson, J. (2007). Grounded theory research: Literature reviewing and reflexivity. *Journal of Advanced Nursing*, 60(3), 334–342.
- Menzies Lyth, I. (1959). The Functions of Social Systems as a Defence Against Anxiety: A Report on a Study of the Nursing Service of a General Hospital. *Human Relations* 13: 95–121; reprinted in *Containing Anxiety in Institutions: Selected Essays, vol. 1*. Free Association Books, 1988: 43–88.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, Bonner, A. & Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1–10.
- Moutafi, J., Furnham, A. & Crump, J. (2007). Is managerial level related to personality?. *British Journal of Management*, 18(3), 272–280.
- Mumford, M. D. (2006). *Pathways to outstanding leadership: A comparative analysis of charismatic, ideological, and pragmatic leaders*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Murphy, J. T. (2000). The Unheroic Side of Leadership. Michael Fullan (Ed.) *Educational Leadership* içinde (ss.114–126) . San Fransisco: Jossey-Bass Press.
- Myers, I. B. (1998). *Introduction to Type: A Guide to Understanding Your Results on the MBTI Instrument* (6th ed.). Inc. Cpp.
- Myers, I. B., McCaulley, M. H., & Most, R. (1985). *Manual, a guide to the development and use of the Myers-Briggs type indicator*. Consulting Psychologists Press.
- Nelson, R. (1996). The Power of Rewards and Recognition. *Presentation to the Consortium on Executive Education, Leavey School of Business, Santa Clara University*.
- Neumann, J. E. & Hirschhorn, L. (1999). The Challenge of Integrating Psychodynamic and Organizational Theory. *Human Relations* 52(6).

- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (Seventh Edition). Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Obholzer, A. & Zagier Roberts, V. (Eds). (1994). *The Unconscious at Work*. London: Routledge.
- Oglensky, B. (1995). Socio-psychoanalytic perspectives on the subordinate. *Human Relations* 48(9): 1029–1054.
- Oxford (2018). Oxford Dictionary. <https://en.oxforddictionaries.com> [15 Mart 2018]
- Özgenel, M. ve Çetin, M. (2017). Marmara yaratıcı düşünme eğilimleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 113–132.
- Palmer, P. J. (1999). *Let your life speak: Listening for the voice of vocation*. John Wiley & Sons.
- Papadopoulos, R. K. (2006). *The handbook of Jungien psychology: Theory, practice and applications*. London: Routledge.
- Parks, S. E. (1995). *The relationships between transformational leadership and care/justice aspects of psychosocial development and selected characteristics of women university students: Implications for educating leaders*. Doktora Tezi, ProQuestDissertations&ThesesGlobal.<https://ekaynaklar.mkutup.gov.tr:2169/docview/304170858?accountid=15272>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Pearson, C., ve Marr, H. K. (2002). *Introduction to archetypes: The guide to interpreting results from the Pearson-Marr Archetype Indicator Instrument*. Gainesville Fla. Center for Applications of Psychological Type.
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*. Nov., 6-11.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Piltch, B. & Quinn, T. (2011). *School leadership: case studies solving school problems*. R&L Education.

- Pine, F. (1985). *Developmental Theory and Clinical Process*. New Haven: Yale University Press.
- Plutchick, R. (1980). *Emotions: A Psycho-evolutionary Synthesis*. New York, HarperCollins.
- Posner, B. Z. & Kouzes, J. M. (1988). Development and validation of the leadership practices inventory. *Educational and psychological measurement*, 48(2), 483–496.
- Poundstone, W. (1993). *Prisoner's Dilemma/John von Neumann, Game Theory and the Puzzle of the Bomb*. Anchor.
- Powell, R.A., Single, H.M., Lloyd, K.R. (1996). Focus groups in mental health research: Enhancing the validity of user and provider questionnaires, *International Journal of Social Psychology*, 42 (3), 193–206.
- Proquest (2018). <http://www.proquest.com> [01.05.2018]
- Rasor, C. E. (1995). *An analysis of the relationship between personality preference traits of executive level and mid-level law enforcement/corrections leaders and exemplary leadership practices* Doktora Tezi, ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Reeves, T. E. (2001). *Psychological type and leadership practices of women student leaders*. Doktora Tezi, ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://ekaynaklar.mkutup.gov.tr:2169/docview/304691968?accountid=15272>
- Robinson, V. J. (2006). Putting education back into educational leadership. *Leading & Managing*, 12(1), 62–75.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. New York: Praeger.
- (1997). Moving from individual to relationship: A postindustrial paradigm of leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 4, 3–16.
- Salter, D. W., Evans, N. J. & Forney, D. S. (1997). Test-retest of the Myers-Briggs Type Indicator: an examination of dominant functioning. *Educational and Psychological Measurement*, 57(4), 590–597.

- Sawyer, J. E., Latham, W. R., Pritchard, R. D. & Bennett Jr, W. R. (1999). Analysis of work group productivity in an applied setting: Application of a time series panel design. *Personnel Psychology*, 52(4), 927–967.
- Saxe, J. G. (1868). *The Poems of John Godfrey Saxe: Complete in One Volume*. Ticknor and Fields.
- Schyns, B. & Sanders, K. (2007). In the eyes of the beholder: Personality and the perception of leadership. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(10), 2345–2363.
- Senge, P. M. (2004). *Beşinci Disiplin*. (Çev. İldeniz A.ve Doğukan A.). 11. Baskı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Somers, R. H. (1962). A new asymmetric measure of association for ordinal variables. *American sociological review*, 799–811.
- Sosik, J. J. & Jung, D. I. (2010). *Full range leadership development: Pathways for people, profit, and planet*. New York: Routledge.
- Sparks, D. (2002). *Designing powerful professional development for teachers and principals*. Oxford: National Staff Development Council.
- Stech, E. L. (2013). Psychodynamic Approach, in (Ed. Peter Guy Northouse), *Leadership: Theory and Practice*, 319–348, Sage Yayınları, New Delhi.
- Stevens, A. (2013). *Archetype: A natural history of the self*. Routledge.
- Stewart, G. L. & Manz, C. C. (1995). Leadership for self-managing work teams: A typology and integrative model. *Human Relations*, 48(7), 747–770.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of literature. *Journal of Psychology*, 25, 35–71.
- (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological bulletin*. 47, pp 1-14.
- (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: The Free Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

- (1994). Grounded theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. Evrim Yay, Yönetim Dizisi:6, İstanbul
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şirin, T. & Cebeci, B. (2017). İlköğretim kurumlarında öğrencilerin istenmeyen davranışlarına dair öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES)*
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. (5.Baskı) Ankara: Pegem.
- Taylor, E. (2009). *The mystery of personality: A history of psychodynamic theories. Library of the history of psychology theories*. New York: Springer.
- Tdk, (2018). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. <http://www.tdk.gov.tr> [15 Mart 2018]
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 3–50.
- (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Thomson, S. D. (1992). *School leadership* (Ed.). Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Tomkins, S. S. (1995). *Exploring affect: the selected writings of Silvan S Tomkins*. Cambridge University Press.
- Tuzcuoğlu, S. (1996). *Myers Briggs Psikolojik Tip Belirleyicisinin Dilsel Eşdeğerlilik Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması*. Basılmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset.

- VandenBos, G. R. (2015). *APA dictionary of psychology* (Second Edition). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wallace, E. R. (2008). *Dinamik Psikiyatri: Kuramı ve Uygulaması*, (Çev. Atalay H.), Okuyan Us Yayın, İstanbul.
- Walrond-Skinner, S. (1986). *A dictionary of psychotherapy*. London: Routledge ve Kegan Paul.
- Wells, K. (1995). The strategy of grounded theory: Possibilities and problems. *Social Work Research*, 2(1), 33–77.
- Wetzel, D. W. (2009). *The Measurement of Personality in the Adult Worker: A Basis for the Psychodynamic Approach to Leadership*, Doktora Tezi, Regent University, Virginia.
- Wheatley, M. (1992). *Leadership and the New Science*. San Francisco: Berrett-Koehler Wiley.
- Williams, S. R. & Wilson, R. L. (1997). Group support systems, power, and influence in an organization: A field study. *Decision Sciences*, 28(4), 911–937.
- Wilson, B. G. (1997). *Reflections on constructivism and instructional design*. Denver: Englewood Cliffs NJ. Educational Technology Publications.
- Wilson-Starks, K. Y. (2003). Toxic leadership. *Transleadership, Inc.*
<http://www.transleadership.com/ToxicLeadership.pdf>. [20.01.2017]
- Winkler, I. (2010). *Contemporary Leadership Theories*, Physica Verlag, New York.
- Winston, B. E. & Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International journal of leadership studies*, 1(2), 6–66.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of personality and social psychology*, 56(3), 407.
- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldız, K. (2012a). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(26), 289–316.

- (2012b). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(25), 177–198.
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Zaleznik, A. (1966). *Human Dilemmas of Leadership*. New York: Harper & Row.
- (1977). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 55(3), 67–78.
- Zaleznik, A. & Kets de Vries, M. F. R. (1975). *Power and the corporate mind*. Oxford: Houghton Mifflin.
- Zimmerman, A. P., Johnson, R. G., Hoover, T. S., Hilton, J. W., Heinemann, P. H., & Buckmaster, D. R. (2006). Comparison of personality types and learning styles of engineering students, agricultural systems management students, and faculty in an agricultural and biological engineering department. *Transactions of the ASABE*, 49(1), 311–317.
- Zipkin, A. (2000). The wisdom of thoughtfulness. *New York Times*, 31, C1.

EKLER

Ek: 1 - Kişisel Bilgi Formu

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, “*Öğretmenlere yönelik hazırlanan Arketipsel Liderlik Eğitim Programının etkililiğinin sınanması ve Türkiye kültüründe gömülü bulunan öğretmen liderliği arketiplerinin ortaya çıkarılmasıdır*”. Araştırma sonuçları, araştırmacı tarafından tamamen bilimsel amaçla kullanılacaktır. Bu bilimsel çalışmaya katkıda bulunabilmeniz için sizden soruların tümünü içtenlikle ve samimi olarak ve tüm soruları cevaplandırmanız beklenmektedir. Çalışmanın verileri tamamen bilimsel araştırma içinde gizli olacak olup, kişisel bilgileriniz paylaşılmayacaktır. Yardımlarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

O.Osman Bilgivar

E-mail: osman.bilgivar@izu.edu.tr

EYD Doktora Öğrencisi
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

KİŞİSEL BİLGİLER.

İsim Soyad:.....

E-Mail:.....

I. Yaş Aralığınız,

() 25-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 46-50 () 51 ve yukarısı

II. Cinsiyetiniz.

() Kadın () Erkek

III. Öğrenim Durumunuz:

() Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans Öğrenci

IV. Öğretmenlikteki Kıdeminiz

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 ve üst

IV. Medeni Durumunuz

() Bekar () Evli

IV. Çocuk Sayısı

() Yok () 1 () 2 () 3 () 4 ve üstü

Ek: 2 – LPI Örnek Sorular (1–5)

Değerli Meslektaşım, Aşağıdaki Envanter Sorularını (30 adet) <u>1'den 5'e kadar size en uygun olan rakamı işaretleyerek cevaplamanız beklenmektedir.</u>						
1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4:Katılıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum						
No	Sorular	1	2	3	4	5
1	Benim davranışlarım, başkalarından beklediğim davranışlar konusunda bir örnek teşkil eder.					
2	İşimizi yapma şeklini etkileyecek, gelecekteki eğilimler hakkında konuşurum.					
3	Kendi beceri ve yeteneklerimi test edebileceğim fırsatları araştırırım.					
4	Birlikte çalıştığım kişiler arasında işbirliğine dayalı ilişkiler geliştiririm.					
5	Bir kişi işini iyi yaptığında onu överim.					

Ek: 3 – MBTI Örnek Sorular (1–8)

AÇIKLAMA: Bu testte 94 soruya vereceğiniz cevaplar, olaylara nasıl baktığınızı ve olaylar hakkında nasıl karar verdiğinizi belirleyecektir. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen içinizden geldiği gibi cevaplayınız!		
Size Uygun Gelen Cevaplarınızı (X) koyarak belirtin		
Nasıl hissettiğiniz veya davrandığınız konusunda size en yakın gelen cevap hangisidir?		
1. Genelde	a	b
(a) insanlarla çabuk kaynaşan mı yoksa	()	()
(b) sessiz ve mesafeli bir kişi misiniz?	()	()
2. Eğer öğretmen olsaydınız	a	b
(a) veri, araştırma ve sonuçlardan söz eden dersler vermekten mi?	()	()
(b) kuramsal yanı ağır basan dersler vermekten mi hoşlanırsınız?	()	()
3. Genelde	a	b
(a) aklınızın kalbinizi yönetmesine mi?	()	()
(b) kalbinizin aklınızı yönetmesine mi izin verirsiniz?	()	()
4. Bir günlüğüne bir yere gidecek olsanız	a	b
(a) neleri, ne zaman yapacağınızı önceden planlamayı mı yoksa	()	()
(b) öylesine kalkıp gitmeyi mi seçersiniz?	()	()
5. Bir grup insanla birlikteyken	a	b
(a) grubun konuşmasına katılmayı mı yoksa	()	()
(b) insanlarla teker teker konuşmayı mı seçersiniz?	()	()
6. Genelde	a	b
(a) hayal gücü güçlü kişilerle mi yoksa	()	()
(b) gerçekçi kişilerle mi daha iyi anlaşırırsınız	()	()
7. Sizce hangi nitelendirme daha güzel bir iltifattır?	a	b
(a) duyarlı bir insan	()	()
(b) genellikle akli başında, makul bir insan	()	()
8. Genelde	a	b
(a) buluşmaları, toplantıları önceden ayarlamayı mı yoksa	()	()
(b) günleri boş bırakıp canınız neyi isterse onu yapmayımı seçersiniz?	()	()

Ek: 4 – Bireysel Görüşme Öncesi Uygulanan Açık Uçlu Sorular İçeren Anket Formu

İsim Soyad:.....

Tarih: ... / ... / ...

Sorular:

1. Size göre **Liderlik nedir?**, Liderlik tanımınızı kendi düşünceleriniz ile açıklayınız.

2. Kendinizi liderlik becerilerine sahip biri olarak doğmuş mu hissediyorsunuz yoksa bu becerileri yaşamınız boyunca bilinçli bir şekilde geliştirdiğinizi mi düşünüyorsunuz? Neden?

3. Kendinizi bir lider olarak hissettiğiniz ve kendinizde liderlik potansiyeli olduğunu düşündüğünüz durum ya da alanlardan üç tanesini sıralayınız. (Kısaca örnek ile Açıklayınız)

Lider olduğum alanlar

- 1.
- 2.
- 3.

Liderlik potansiyeline sahip olduğumu düşündüğüm alanlar

- 1.
- 2.
- 3.

4. Hayatınızda sizi etkileyen ve Lider olarak gördüğünüz kişiler var mı? En çok hangi özellikleri sizleri etkilemektedir?

1. Kişi:

Tanımladığınız Liderlik Özellikleri:

2. Kişi:

Tanımladığınız Liderlik Özellikleri:

3. Kişi:

Tanımladığınız Liderlik Özellikleri:

Ek: 5 – Bireysel Görüşme Sırasında Uygulanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşülen Katılımcı:.....

Tarih:...../...../.....

Daha önce size uygulanan açık uçlu sorular ile kendinizi lider olarak tanımladığımız alanları ve lider olarak gördüğünüz kişileri sormuştuk, bu bağlamda;

Sorular

1. Size göre liderde olması gereken özellikleri kavramlar olarak ifade edebilir misiniz?

2. Lider olarak gördüğünüz kişilerin hangi özellikleri onları lider yapmıştır?

3. Kendinizde gördüğünüz liderlik özellikleri ile lider olarak gördüğünüz kişilerin hangi özellikleri uyusmaktadır?

4. Bir lider olarak hangi liderlik özelliklerinizi geliştirmeniz gerektiğini düşünüyorsunuz?

** Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu her bir katılımcının Ek-4'de belirttiği liderlik özellikler bağlamında bireysel derinlemesine görüşme ile ayrıntılı nitel veri elde edilmesi için oluşturulan sorulardan oluşmaktadır.*

Ek: 6 – Günlük Hayatta Kullanılan Arketiplere Yönelik Uygulanan Anket Formu

İsim Soyad:.....

Tarih:../../....

Sorular:

1. Lütfen aşağıdaki arketipleri günlük hayatınızda (iş / özel) kullanma sıklığına göre iŐaretleyiniz.

Arketip / Kullanım	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren
Masum				
Yetim				
Savaşçı				
Bakıcı				
Araştırmacı				
ÂŞık				
Yıkıcı				
Yaratıcı				
Kural Koyucu				
Büyücü				
Bilge				
Şakacı				

2. Yukarıdaki tabloda “her zaman” ibaresiyle kullandığınızı belirttiğiniz arketipleri nasıl kullandığınıza dair birer örnek olay vererek aÇıklayınız.

3. Alanyazında ifade edilen genel 12 Arketip dışında, kültürümüzde ne ıŐıktıđını fark ettiğiniz en az 3 zgn Lider ğretmen Arketip kavramını ifade ediniz.

Ek: 7 – Odak Grup Görüşme Örnek Formu (4 grup: SF – ST – NT – NF)

Odak Grup Görüşmesi :Grup....

Tarih:...../...../.....

Değerli Meslektaşlarım,

Bugün yapacağımız odak grup çalışması ile Türkiye kültüründe gömülü bulunduğu öngörülen liderlik arketiplerinin neler olabileceğini sizlerle konuşacağız. Çalışmamızda ben moderatör olarak görev yaparken bir uzman gözlemci de görüşmemizin kayıtlarını not alacaktır. Sizden beklentimiz her katılımcının özgün fikirlerini ifade etmesi ve grup ortamı içinde istişare etmeleridir. Bu çalışmanın amacı ALEP derslerinde ve bireysel görüşmelerde farkındalığına ulaştığımız liderlik arketipleri hakkında daha geniş sonuçlara ulaşmaktır. 40 dakika sürmesi planlanan çalışmada ortaya çıkacak liderlik arketip kavramları ve tekrarlanma sayıları ayrı ayrı tahtaya yazılacaktır. Bu çalışmanın sonucunda yaptığımız odak grup görüşmesi ile hangi kavramların ortaya çıktığını ve öncellendiğini görme imkânımız olacaktır. Bu çalışmada konunun odağından uzaklaşmamak ve vaktimizi etkin şekilde kullanmak için tek bir soru sorulacak ve cevabı grup ifadeleri içinde aranacaktır.

Soru:

1. Sizce kavram bağlamında ifade edilebilecek şekilde; kültürümüze özgü liderlik arketipleri nelerdir?

Ek: 8 – Kişilik Tipolojilerine Yönelik Uygulanan Anket Formu

İsim Soyad:.....

Tarih:...../...../.....

Sorular:

1. “Hayat Enerjinizi nereden alırsınız ?” sorusunu aşağıdaki iki açıklamayı değerlendirip, kendinize en uygun bulduğunuz şıkkı işaretleyerek cevaplayınız.

(A) **Diğer insanlar ile beraber olduğum zaman:** Dışadönüklüğü tercih eden insanlar, dikkatlerini dış dünyadaki insanlar ve nesnelere odaklama eğilimindedir. Bende Hayat Enerjimin bu şekilde arttığını düşünüyorum.

(B) **Kendi Başıma Olduğum Zaman:** İçedönüklüğü tercih eden insanlar, dikkatlerini iç dünyadaki düşünceler ve izlenimlere odaklama eğilimindedir. Bende Hayat Enerjimin bu şekilde arttığını düşünüyorum.

Bu özelliğinizi bir örnek ile açıklayınız.

2. “Bilgileri algılama biçiminizi tanımlayınız.” sorusunu aşağıdaki açıklamaları değerlendirip, kendinize en uygun bulduğunuz şıkkı işaretleyerek cevaplayınız.

(A) **Duyumsama Yoluyla :** Duyumsamayı tercih eden insanlar, bilgiyi beş duyularıyla algılama ve burada ve şimdi olana odaklanma eğilimindedir.

(B) **Sezgi Yoluyla:** Sezgiyi tercih eden insanlar, bilgiyi modelden ve büyük resimden algılama ve gelecekteki olasılıklara odaklanma eğilimindedir.

Bu özelliğinizi bir örnek ile açıklayınız.

3. “Kararlarınızı öncelikle neye göre alırsınız?” sorusunu aşağıdaki açıklamaları değerlendirip, kendinize en uygun bulduğunuz şıkkı işaretleyerek cevaplayınız.

(A) **Düşünme özelliğim ile:** Düşünmeyi tercih eden insanlar, öncelikle mantığa ve nesnel sebep - sonuç analizine dayalı kararlar verme eğilimindedir.

(B) **Hissetme özelliğim ile:** Hissetmeyi tercih eden insanlar, öncelikle değerlere ve insan merkezli durumların öznel değerlendirmesine dayalı kararlar verme eğilimindedir.

Bu özelliğinizi bir örnek ile açıklayınız.

4. “Dış dünya ile ilişki kurma biçiminizde hangi özelliğiniz baskındır?”

(A) **Yargılama özelliğim:** Yargılamayı tercih eden insanlar, hayata karşı planlı ve düzenli bir yaklaşımı benimseme ve durumun değişmez olmasını tercih etme eğilimindedir.

(B) **Algılama özelliğim:** Algılamayı tercih eden insanlar, hayata karşı esnek ve spontan bir yaklaşımı benimseme ve seçeneklerini açık tutmayı tercih etme eğilimindedir.

Bu özelliğinizi bir örnek ile açıklayınız.

Ek: 9 – Kişilik Tipolojilerinin Uyumuna Yönelik Uygulanan Anket Formu

İsim Soyad:.....

Tarih:../../....

Sorular:

1. Çalıştığınız okulda yakın çalışma arkadaşlarınızdan sevdiğiniz ve iyi iletişim kurduğunuz 3 kişi belirleyin, bu kişilerin kişilik özelliklerini dersimizde öğrendiğiniz şekilde cevap vererek tanımlayın,

Kişilik Tipolojileri	Kişi 1 (.../...)	Kişi 2 (.../...)	Kişi 3 (.../...)
1. Dışa Dönük / İçe Dönük:			
2. Duyusal / Sezgisel:			
3. Düşünsel / Duygusal:			
4. Yargısal / Algısal:			

2. Çalıştığımız okulda çalışma arkadaşlarınızdan iletişimde zorluk çektiğiniz, fikirlerinizde ayrılık yaşadığımız 3 kişi belirleyin, bu kişilerin kişilik özelliklerini dersimizde öğrendiğiniz şekilde cevap vererek tanımlayın,

Kişilik Tipolojileri	Kişi 1 (.../...)	Kişi 2 (.../...)	Kişi 3 (.../...)
1. Dışa Dönük / İçe Dönük:			
2. Duyusal / Sezgisel:			
3. Düşünsel / Duygusal:			
4. Yargısal / Algısal:			

* Kişilerin isminin yazılmasına gerek yoktur. Sadece sizin hatırlamanız için isim ve soyadı baş harflerini yazmanız yeterlidir. (Örnek; O/B gibi...)

Ek: 10 – Katılımcıların Kişilik Tipoloji Bilgisinin Okul Paydaşları İle İlişkilerindeki Etkisini Tanımlamaya Yönelik Uygulanan Anket Formu

İsim Soyad:.....

Tarih:../01/2017

Sorular:

1. ALEP Uygulamasıyla Dersimizde Farkındalığına Ulaştığınız ve Sahip Olduğunuz Kişilik Tipinizi Tanımlayınız.

(I) İçe Dönük / Dışa Dönük (E) :

(N) Sezgisel / Duyusal (S) :

(F) Duyusal / Düşünsel (T) :

(P) Algısal / Yargısal (J) :

4 Harf olarak ifade edin: /..... /...../....

2. Sahip olduğunuz kişilik tip bilgisini okul paydaşlarınız ile ilişkilerinizde nasıl kullandığınızı örneklerle açıklayabilir misiniz?

Ek: 11 – Katılımcıların Liderlik Uygulamaları Bilgisinin Okul Paydaşları İle İlişkilerindeki Etkisini Tanımlamaya Yönelik Uygulanan Anket Formu

İsim Soyad:.....

Tarih:../01/2017

Sorular:

1. ALEP Derslerinde Öğrendiğiniz Dönüşümsel Liderlik Uygulamalarının 5 Özelliğini İfade Edebilir misiniz?

2. Dönüşümsel Liderlik Uygulamalarının Bu Beş Özelliğini Okul Paydaşlarınız İle İlişkilerinizde Nasıl Kullandığınızı Örneklerle Açıklayabilir misiniz?

Ek: 12 – Katılımcıların ALEP Uygulamasıyla Elde Ettikleri Bilgilerin Okul Paydaşları İle İlişkilerindeki Etkisini Tanımlamaya Yönelik Uygulanan Anket Formu

İsim Soyad:.....

Tarih:../01/2017

Sorular:

1. Sahip olduğunuz Kişilik Tipini 4 Harf ile ifade edin: /..... /...../....

2. Arketipsel Liderlik Eğitim Programı (ALEP) sürecinde ortaya çıkan kültürümüze dair tanımlanan 12 adet özgün arketipi, **bir lider olarak sizin hangi öncelik sırasında kullandığınızı aşağıdaki tabloda sıralayarak ifade ediniz.**

ALEP Liderlik Arketipleri	Öncelik Sırası (1'en çok - 12'en az)
Araştırmacı	
Odaklanmış Pratik	
Bilgili Uzman	
Yenilikçi	
Girişimci Takım	
İletişimci	
Koç	
Sabırlı	
Saygılı	
Merhametli	
Adil	
İnançlı Otoriter	

3. Yukarıdaki tabloda **baskın** olarak kullandığınızı ifade ettiğiniz Arketipsel Liderlik özelliklerinizi, “**Kişilik Tipleri – Arketipler – Liderlik Uygulamaları**” bağlamında okul paydaşlarınız ile ilişkilerinizde nasıl kullandığınızı örneklerle açıklayınız.

Ek: 13– Deney Sonrası Öğretmen/ Müdür Bağımsız Grupları İçin Odak Grup Görüşme Örnek Formu

Odak Grup Görüşmesi :Grup....

Tarih:...../...../.....

Sayın Meslektaşım,

Kültürümüzde gömülü bulunan ve Lider Öğretmende bulunması gereken baskın (özellik/sıfat/) arketiplerinin ortaya çıkarılması için araştırmacı tarafından bir çalışma yapılmıştır. Odak Grup Görüşmemizde tartışılacağı üzere araştırma sonuçları aşağıda **2 çekirdek kategori, Duygusal Yön (6 özellik) ve Düşünsel Yön (6 özellik)** tablo olarak ifade edilmiştir.

Çekirdek Kategoriler	Arketipler (Özellik/Sıfatlar)
Bilge (Düşünsel Yön)	Araştırmacı Lider
	Odaklanmış Pratik Lider
	Bilgili Uzman Lider
	Yenilikçi Lider
	Girişimci Takım Lideri
	İletişimci Lider
Erdem (Duygusal Yön)	Koç Lider
	Sabırlı Lider
	Saygılı Lider
	Merhametli Lider
	Adil Lider
	İnançlı Otoriter Lider

Soru: Sizce Lider Öğretmende bulunduğu düşünülen 12 arketip ve 2 Çekirdek Kategori doğru oluşturulmuş mudur? Önerileriniz var mıdır?

**Ek: 14 – Arketipsel Liderlik Eğitim Modeli Kapsamında Revize Edilmiş
Arketipsel Liderlik Eğitim Programı**

BÖLÜM	KONULAR	Hft.	DERS (40dk)
GİRİŞ	Tanışma		1
	Arketipsel Liderlik Eğitim Programının (ALEP) Tanıtılması	1	2
	Liderlik Kavramı ve Modern Liderlik Teorileri		3
ARKETİPSEL LİDERLİK	Kişilik Kavramı ve Liderlik ilişkisi		1
	Arketip Kavramı ve Liderlik ilişkisi (PMAI), (LAQ)	2	2 3
	Arketipsel Liderlik Eğitim Modeli ve Kültürümüzdeki Liderliğin Özgün Doğası (Bilge ve Erdemli Lider)	3	1 2 3
	<u>Özgün Liderlik Arketiplerinin Bilge Yönü</u> Araştırmacı Lider, Odaklanmış Pratik Lider, Bilgili Uzman Lider, Yenilikçi Lider, Girişimci Takım Lideri, İletişimci Lider	4	1 2 3
	<u>Özgün Liderlik Arketiplerinin Erdem Yönü</u> Koç Lider, Sabırlı Lider, Saygılı Lider, Merhametli Lider, Adil Lider, İnançlı Otoriter Lider	5	1 2 3
	Psikodinamik Liderlik - Dönüşümsel Liderlik - Arketipsel Liderlik Yaklaşımları	6	1 2 3
	Jung Kişilik Tipolojisi		2
	Myers Briggs Tip Envanteri (MBTI)		3
	Dışadönük - İçedönük Tipler Dikotomisi (E/I)		1
	Duyusal - Sezgisel Tipler Dikotomisi (S/N)	7	2 3
Düşünsel – Duygusal Tipler Dikotomisi (T/F)		3	
Yargısal - Algısal Tipler Dikotomisi (J/P)		1	
Duyusal - Düşünsel Tipler Kategorisi (ST)	8	2 3	
Duyusal - Duygusal Tipler Kategorisi (SF)		3	
Sezgisel - Düşünsel Tipler Kategorisi (NT)		1	
Sezgisel - Duygusal Tipler Kategorisi(NF)	9	2 3	
MBTI vaka çalışması		3	

Ek: 14 Tablosunun devamı,

BÖLÜM	KONULAR	Hft.	DERS (40dk)
LİDERLİK UYGULAMALARI	Yol göstermek, Model Olma - Model the Way (MW)		1
	Paylaşılan ortak bir vizyon oluşturmak - Inspiring a Shared Vision (IS)	10	2
	Süreci sorgulamak, risk Alma - Challenging The Process (CP)		3
	Kalbi Cesaretlendirme, Tanıma ve Takdir Etme - Encouraging The Heart (EH)		1
	Destekleyerek harekete geçirmek, İzleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirmek, -Enabling Others To Act (EO)	11	2
	Liderlik Uygulamaları Vaka Çalışması		3
			1
ALEM UYGULAMA ÇIKTILARI VE DEĞERLENDİRME	Arketipsel Liderlik Eğitim Modeli (ALEM) Uygulama yöntemleri ve Değerlendirme Kriterleri	12	2 3
	Bireysel - Arketipsel Liderlik Planı Hazırlama		1
	Liderlik Uygulama Alanında Kendini Geliştirme Aktiviteleri	13	2
	Olmak İstenilen Lider İmajını Gözden Geçirme		3
	Güçlü Yanların Ortaya Çıkmasını Zorlaştıran Engellerin Üstesinden Gelme		1
	Liderlik İçin Gelişimsel Aktiviteleri Seçme	14	2
	Bireysel - Arketipsel Liderlik Plan Kontrolü ve Öneriler		3

Ek: 15 – LPI Envanter Kullanım İzin Yazısı

From: Gregg, Lowri - Chichester <lgregg@wiley.com>
Sent: Tuesday, February 23, 2016 1:34 PM
To: Orkun Osman Bilgivar <osman.bilgivar@izu.edu.tr>
Cc: Bilir, Bora - Istanbul <bbilir@wiley.com>
Subject: RE: using the Leadership Practices Inventory in your research

Dear Orkun Osman Bilgivar

Please find attached the translations to accompany your purchase.

Please let me know if there is anything further that I can assist with. Best of luck with your research.

Best wishes,

Lowri

From: Orkun Osman Bilgivar [mailto:osman.bilgivar@izu.edu.tr]
Sent: 22 February 2016 10:20
To: Gregg, Lowri - Chichester
Cc: Bilir, Bora - Istanbul
Subject: RE: using the Leadership Practices Inventory in your research
Importance: High

Dear Lowri,

Thank you so much for your quick reply and kind assistance. **Below, you may find the payment confirmation...**

I will be looking for “**Turkish translations of the LPI Self and Observer instruments**” by tomorrow.

Best regards,

Orkun Osman Bilgivar

-----Original Message-----

From: CS-BOOKS@WILEY.CO.UK [mailto:CS-BOOKS@WILEY.CO.UK]
Sent: Monday, February 22, 2016 12:04 PM
To: Orkun Osman Bilgivar <osman.bilgivar@izu.edu.tr>
Cc: CS-BOOKS@WILEY.CO.UK
Subject: Your Order with John Wiley & Sons Ltd (Ref: 11694123)

Dear Mr OB bilgivar,

Thank you for placing your order with John Wiley and Sons, Ltd.

XXXX has been charged to your credit card number XXXXXXXXXXXXXXX8022.

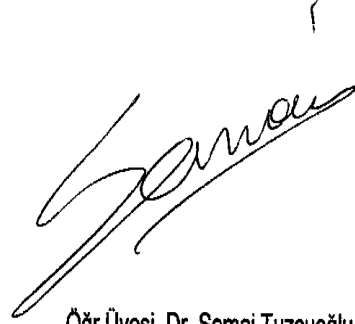
Order Date: MON FEBRUARY 22, 2016

Ek: 16 – MBTI Envanter Kullanım İzin Yazısı

06/06/2018

Sayın Orkun Osman BİLGİVAR

Öğretmenlere yönelik olarak hazırlamış olduğunuz “**Arketipsel Liderlik Eğitim Programının Etkililiği: Karma Gömülü Deneysel Çalışma**” adlı doktora tezinizde, tarafımdan Türkçe'ye uyarlanan MBTI Ölçeğini kullanmanızda bir sakınca yoktur. Sonuçlarınızı paylaşmanızdan büyük mutluluk duyarım. Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.



Öğr.Üyesi. Dr. Semai Tuzcuoğlu
M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Öğretim Üyesi

Ek: 17 – Araştırma Sürecinde Öğretim Görevlisi Olarak Verilen Dersler



Sayı : 34555043-300- 127
Konu: Yüksek Lisans Dersleri hk.

14 Şubat 2017
İstanbul

Sayın; Öğr. Gör. Orkun Osman BİLGİVAR

Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Arasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanında Ortak Lisansüstü Program Açılmasına İlişkin Protokol kapsamında, Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans programlarında 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında on dört (14) hafta süresince Enstitümüzde aşağıda yer alan dersleri vermiş bulunmaktasınız.

Bilgilerinizi rica ederim.



<u>Dersin Kodu</u>	<u>Dersin Adı</u>	<u>Dersin Kredisi</u>
EBB 512	Eğitim ve Öğretim Liderliği	3
EBB 522	Karşılaştırmalı Eğitim	3

Adres : Halkalı Cad. No:2, 34303 Küçükçekmece / İSTANBUL
Telefon : +90 (212) 692 96 00 (pbx) Faks : +90 (212) 693 82 29
e-posta : bilgi@izu.edu.tr www.izu.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi: Ecem ÖZTÜRK
Tel:0212/692.97.47

Ek: 18 – MBTI I-II Seviye Uygulayıcı Sertifikası



Myers-Briggs Type Indicator® Certification Program
The Center for Applications of Psychological Type
Awards this Document of Completion to

Orkun Osman Bilgivar

for Successfully Completing Training and Examinations
Required to Become a Certified Practitioner of
the MBTI® Step I™ and Step II™ Instruments

San Diego, CA
January 28 - 31, 2014

28

CE Credits

Patricia J. Kermin
CAPT Representative

CAPT is recognized by the National Board for Certified Counselors to offer continuing education for National Certified Counselors. We adhere to NBCC Continuing Education Guidelines. ACEP 5086.

CAPT is approved to offer 28 continuing education credits by the State of Florida Board of Clinical Social Work, Marriage and Family Therapy, and Mental Health Counseling, and the Florida Council of Dietetics and Nutrition. 50-317

The International Coach Federation (ICF) has approved this program for 28 CCE units for the category of Resource Development.

Center for Applications of Psychological Type, CAPT, and the CAPT logo are trademarks or registered trademarks of the Center for Applications of Psychological Type, Inc. in the United States and other countries.

Myers-Briggs Type Indicator, Myers-Briggs, MBTI logo, MBTI, Step I, and Step II are trademarks or registered trademarks of the MBTI Trust, Inc. in the United States and other countries.



ÖZGEÇMİŞ

- 1986 – 1993** Özel Arı Koleji (Ortaokul – Lise)
- 1994 – 1998** ODTÜ – Beden Eğitimi ve Spor Bölümü Lisans
- 1995 – 1997** Radyo ve Televizyon Program Yapımcılığı
- 1998 – 2000** Özel Muradiye Okulları Sportif Faaliyetler Eğitim Koordinatörü
- 2001 – 2007** Özel Sevgi Pınarı – Özel Vizyon Etüd Okulları Kurucusu
- 2002 – 2005** TOBB Başkan Müşavirliği
- 2005 – 2007** İTO Başkan Müşavirliği
- 2006 – 2007** İTİCU Uluslararası Ticaret Yüksek Lisans
- 2007 – 2009** İDTM – TDTM – KDTM, Genel Müdür
- 2009 – 2012** KeyTurkey Eğitim – Yönetim Danışmanlık, Genel Müdür
- 2012 – 2014** İZÜ Genel Sekreter Yardımcısı – Fakülteler Koordinatör Sekreteri
- 2014 -** İZÜ Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (İZÜSEM),
Genel Koordinatör – Liderlik ve Yönetim Eğitmeni

E-posta: obilgivar@yahoo.com