

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÜÇ KAYNAKLARINI KULLANMA
BECERİLERİYLE KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet BAYDEMİR

İstanbul

Nisan, 2016

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÜÇ KAYNAKLARINI KULLANMA
BECERİLERİYLE KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ahmet BAYDEMİR

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Kemalettin PARLAK

İstanbul

Nisan, 2016

JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Yrd.Doç.Dr. Kemalletin PARLAK (Danışman)



Üye Yrd. Doç.Dr. M. Yüksel ERDOĞDU



Üye Yrd. Doç. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. İbrahim GÜNTEY

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, ilk ve orta öğretimde yönetici olarak görev yapan müdür, müdür yardımcılarının kullandıkları güç kaynakları ile yaşadıkları kaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmesidir.

Okul Yöneticilerinin Güç Kaynaklarını Kullanma Becerileriyle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkisi ölçülmüştür. Çalışmalarım süresince manevi desteğini benden esirgemeyen **Anneme, Eşime** ve öğrencim **Burak ALMAS'** a sevgi ve şükranlarımı sunarım. Tez çalışmamın her aşamasında yol gösteren ve büyük emeği olan saygı değer danışmanım **Yrd. Doç. Dr. Kemalettin PARLAK'** a yardımların'dan ötürü şükranlarımı sunar, teşekkür ederim. Ayrıca SPSS 18 yorumlamasında desteklerini esirgemeyen ve **Yrd. Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU'** ya yardımlarından dolayı teşekkür ederim.

Kızım Ezgi ve Oğlum ArdaBoraya atıfta bulunulmuştur.

Ahmet BAYDEMİR

Nisan, 2016

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İstanbul iline bağlı Büyükçekmece, Beylikdüzü, Avcılar, Esenyurt ilçelerindeki temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 727 okul yöneticisinin güç kaynaklarını kullanma becerileriyle kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin bağımsız değişkenlere (yaş, cinsiyet, kıdem, görev süresi, kademe, vb.) bağlı olarak incelemek, elde edilen verilere dayalı olarak sonuç ve öneriler geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda 727 yönetici arasından 274 kişilik örneklem seçilmiştir. Her bir ilçe bir tabaka olarak düşünülmüş olup, araştırma tarama modelinde kurgulanmıştır.

Araştırmada yöneticilerin güç kaynakları düzeylerinin kaygıya ilgisini belirlemek ve bu ilgiye bağlı olarak güç üzerine etkili olan etmenleri ortaya koymak için ilişkiyel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkiyel tarama iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu amaçla okul yöneticilerinin okullarda kullanılan güç kaynaklarına ilişkin algıları ile kaygı düzeyleri ölçekler yoluyla elde edilen veriler ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Sonuç olarak "Otorite, Disiplin ve Uzmanlık" gücü arttıkça yöneticilerin kaygı düzeylerinin arttığı bulgulanmıştır. Bununla birlikte, yöneticilerin " Ödül ve Sembolik" gücü arttıkça yöneticilerin kaygı düzeylerinin düştüğü saptanmıştır.

Anahtar Sözcüler: Okul Yöneticisi, kaygı, güç kaynakları

**THE ANALYSIS OF RELATIONSHIP BETWEEN SCHOLL MANAGERS’
TALENTS IN USING SOURCE OF POWERS AND THE LEVEL OF THEIR
ANXIETY**

ABSTRACT

The experiment is done among 727 managers in Istanbul (at Büyükçekmece, Beylikdüzü, Avcılar, Esenyurt primary and secondary schools) and the aim is to identify the type of sources of power of managers and the affects of power sources such as the level of anxiety and to develop conclusion and suggestion according to the independent variable data (age, gender, seniority, etc.).

This survey was based on scanning model. In this survey relational scanning technique was used to identify the relationship between managers, the level of source of power and anxiety and based on this, relationalship, it also aims to identify the elements which is officent on this power.

Relational scanning is a survey model which aims to determine the entity and the degree of co-exchange between two or more variant.

With this aim, school managers’ perception of sources used at schools are tried to be determined by the data gained by scale.

As a result, if the ‘ authority, discipline and speciality’ of power increases, the anxiety level of managers increases. On the other hand, if ‘reward and symbolic’ power increases, the managers’ anxiety level decreases.

Key words: Manager of scholl, source of power, anxiety

İÇİNDEKİLER	Sayfa no
ÖN SÖZ	II
ÖZET	III
ABSTRACT.....	IV
İÇİNDEKİLER	V
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.Araştırmanın Önemi	5
1.4.Araştırmanın Varsayımları	5
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.6.Tanımlar.....	6
1.7.Kısaltmalar	7
BÖLÜM II	8
2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1.Yönetici.....	8
2.1.1.Yönetici Stili Tanımı	9
2.1.2. Altı Yönetimsel Still	10
2. 2. Yönetim	10
2.3.Güç.....	11
2.3.1. Örgütsel Güç	11
2.3.2.Etzioni'nin Güç Analizi	15

2.3.3.Mintzberg'e Göre Güç	16
2.3.4.Örgütsel Güç Kaynakları	18
2.3.4.1.Makam güçleri	20
2.3.4.1.1.Yasal (Otorite) güç.....	20
2.3.4.1.2.Ödül gücü.....	22
2.3.4.1.3.Zorlayıcı (Disiplin) güç	23
2.3.4.2.Kişilik güçleri	25
2.3.4.2.1.Karizma (Benzeşim) gücü	25
2.3.4.2.2.Uzmanlık gücü.....	26
2.3.4.2.3.Bilgi gücü.....	28
2.3.4.2.4.Sembolik güç	28
2.3.5. Okulların Yönetiminde Güç Kaynakları.....	28
2.3.6.İlgili Araştırmalar	31
2.4. Kaygı.....	33
2.4.1. Kaygının Nedenleri.....	35
2.4.2.Kaygının Belirtileri	37
2.4.3.Kaygının Türleri	39
2.4.4. Kaygılı Bireylerin Kişilik Özellikleri	40
2.4.5. Kaygı ile ilgili Kuramsal Yaklaşımlar	42
BÖLÜM III.....	55
3.YÖNTEM	55
3.1.Araştırmanın Modeli.....	55
3.2.Evren ve Örneklem	55
3.3.Verİ Toplama Araç ve Teknikleri.....	56
3.5.Verilerin Toplanması	57
3.6.Verilerin Analizi	58
BÖLÜM VI.....	59

4.BULGULAR.....	59
BÖLÜM V	87
5.SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	87
5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA	87
5.2. ÖNERİLER.....	91
KAYNAKLAR	92
EKLER.....	112
EK-1 Sabahattin Zaim Üniversitesine Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Konusu Yazısı	112
EK-2 İstanbul İl M. Eğitim Müdürlüğünün Sabahattin Zaim Üniversitesi Yazısı ...	113
EK-3 İstanbul Valiliğinin Olur Yazısı	114
EK-4 Kişisel Bilgi Formu & Yönetici Kaygı Ölçeği.....	115
EK-5 Güç Tipi Tespit Testi.....	116

TABLolar LİSTESİ**Sayfa no**

Tablo 1. Yöneticilerin Bulunduğu Görev Durumuna Göre Frekans ve Yüzdellikleri	59
Tablo 2. Yöneticilerin Öğrenim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzdellikleri	59
Tablo 3. Yöneticilerin Kademe Durumlarına Göre Frekans ve Yüzdellikleri	60
Tablo 4. Yöneticilerin Yöneticilik Süresine Göre Frekans ve Yüzdellikleri	60
Tablo 5. Yöneticilerin Yönetici Olma Sürecine Göre Frekans ve Yüzdellikleri	60
Tablo 6. Yöneticilerin Branşlarına Göre Frekans ve Yüzdellikleri.....	61
Tablo 7. Yönetim Stili ve Alt Ölçeklerinin Betimsel İstatistikleri.....	61
Tablo 8. Kaygı Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri.....	62
Tablo 9. Kaygı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete göre T testi Sonuçları.....	62
Tablo 10. Kaygı Ölçeği Puanlarının Yöneticilerin Görev Durumuna Göre T testi sonuçları	62
Tablo 11. Yöneticilerin Kaygı Ölçeği Puanlarının Yönetici Olma Sürecine Göre T testi Sonuçları.....	63
Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Kaygı Ölçeği Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları.....	63
Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları.....	64
Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Kaygı Ölçeği Puanlarının Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları.....	64
Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Kaygı Ölçeği Puanlarının Yöneticilik Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları.....	65
Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Kaygı Ölçeği Puanlarının Branş Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları.....	66
Tablo 16. Yönetici Stili ve Alt Ölçeklerinin Görev Durumuna Göre T Testi Sonuçları.....	67
Tablo 17. Yönetici Stili ve Alt Ölçeklerinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	69
Tablo 18. Yönetici Stili ve Alt Ölçeklerinin Yönetici Olma Sürecine Göre T Testi Sonuçları.....	70
Tablo 19. Okul Yöneticilerinin Yönetim Stili ve Alt Ölçek Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları.....	72

Tablo 20. Okul Yöneticilerinin Yönetim Stili ve Alt Ölçek Puanlarının Yöneticilerin Öğrenim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları.....	74
Tablo 21. Okul Yöneticilerinin Yönetim Stili ve Alt Ölçek Puanlarının Yöneticilerin Okul Kademelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları.....	77
O. Yöneticilerinin Yönetim Stili ve Alt Ölçek Puanlarının Yöneticilerin Öğrenim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları (DEVAMI)	78
Tablo 22. Okul Yöneticilerinin Yönetim Stili ve Alt Ölçek Puanlarının Yöneticilerin Yöneticilik Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları.....	80
Tablo 23. Okul Yöneticilerinin Yönetim Stili ve Alt Ölçek Puanlarının Yöneticilerin Branşlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları	83
Tablo 24. Yöneticilerin Kaygılarının Yordalanmasına İlişkin Çoklu Regrasyon Analizi Sonuçları.....	85
Tablo 25. Yönetim Stili ve Alt Ölçeklerinin Yöneticilerin Kaygı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiler	86

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem

Yakın zamanda yönetsel güç kaynaklarını kullanma ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin önemi hakkında ayrı ayrı birçok atıfta bulunulmuştur. Eğitim örgütlerinde yaşanan değişimlerin etkisi olarak eğitim kurumlarının en küçük ögesi olan okulların yönetsel yapılarını ve buna bağlı olarak da yöneticilerin güç kaynaklarını kullanma becerileriyle, kaygı düzeyleri arasında önemli bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir.

Eğitim sisteminin; amaçlarını gerçekleştirebilmesinde, topluma yararlı olmasında, eğitim kurumları ve eğitim yöneticileri önemli etkidir (Buluç, 1998). Yöneticilerin temel görevlerinden biri, insanları ortak amaç ve değerler etrafında birleştirerek performanslarını yükseltmek ve yeterli seviyeye ulaşmaktadır (Özden, 2010). Yöneticiler, işgörenlerin davranışlarını biçimlendirmede güç ve yetkilerini kullanır. Yönetim açısından bakıldığında, çalışanların yönlendirilmesi, işlerin planlanan zamanda ve eksiksiz yapılması açısından gücün önemli bir yere sahiptir (Karaman, 1999). Güç, başkalarını etkileyebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Greenberg ve Baron, 2000). Bunun sağlanması da, insanların davranışlarının etkilenmesini gerektirir ve davranışların etkilenmesi de, belli bir gücün kullanılması ile mümkündür (Şimşek, 2005).

Kurum yöneticilerinin gücü, buldukları konumlarından ve kişisel özelliklerinden oluşmaktadır (Karaman, 1999). Kendiliğinden ortaya çıkmayan güçler, makam ve kişilik güçleridir. Makam gücü, kurumsal yapıda bir yöneticinin bulunduğu tabakadan kaynaklanmakta ve yöneticiye üsttekiler tarafından verilmektedir. Kişilik gücü ise, bireyin bireysel karakterinden oluşmaktadır (Hitt, Black ve Porter, 2005).

Güç önemli bir liderlik vasfıdır. Yöneticilerin resmi ve gayri resmi liderlik rollerinde başarılı olabilmeleri için güç kullanmaya ihtiyaçları vardır. Bu yüzden yöneticiler, gücü elde ederek pozisyonu ve kişisel özellikleri çerçevesinde bu gücü kullanmaya gereksinim duyarlar. Güç başarılı bir şekilde kullanılırsa etkisi büyük olur (Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 1997). Yönetim kavramına ilişkin olan yazımlarda pek çok tanım bulunduğu söylenebilir. Farklı yönetim tanımlarının ortak özelliği; yönetimin, insan kaynaklarını ve materyalleri verimli şekilde kullanarak amaçlanan sonuçlara ulaşma süreci olarak ifade edilmektedir (Karip, 2005).

Okullarda yönetimin nitelikli olması okul yöneticilerinin, sahip olmaları gereken birçok nitelikli özellik yanında, stres ve kaygı ortamından uzak olmalarını gerekli kılmaktadır. Mesleki yeterliliğin yanı sıra, sosyal özellikler ve psikolojik kararlılık ve sağlamlık her geçen gün daha çok anlam kazanmaktadır. Yöneticinin kişisel özellikleri bu ölçütlerle örtüşmediği zaman stres ve korkuya neden olabilir. Yaşanılan korku zamanla kaygıya dönüşür. Kaygı, insanın temel duygularından biri olan korkunun daha yaygınlaşmış ve kaynağı ya da nesnesi belirgin olmayan türüdür (Özgüven, 2003). Yönetici kaygısı ise, yöneticinin yoğun iş yükü nedeniyle kendine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayıramaması, çalışma arkadaşları, amirleri ve çevresinin sosyal ilişkilerini ve beklentilerini karşılayamaması; sosyal ilişkiler, maddi konular, gelecek yaşamı, sağlık sorunları, toplumsal sorunlar ve gelişmeler sonucu oluşan kaygı durumunu yansıtır (Şahin, 2011).

Kaygı, insanın temel duygularından biri olan korkunun daha yaygınlaşmış ve kaynağı ya da nesnesi belirgin olmayan türüdür (Dağ, 1999). Yöneticiler de gerek yönetim sürecindeki nedenlere bağlı olarak, gerekse iş yükünden kaynaklanan nedenlere bağlı olarak çeşitli stres ve kaygı durumları yaşamaktadırlar. Yöneticilerin kaygılı olması; büyük ölçüde başkalarını olumsuz şekilde etkileyerek, onları kaygı verici yönde davranışa sürüklemektedir. Yöneticinin çalışanlarla, çalışma arkadaşları, amirleri ve çevreyle sosyal ilişkileri beklentilerini oluşturmaktadır (Steinmann & Schreyögg, 1993). Ayrıca yönetici kadrosundaki kişilerin yaptırımları, tutarsız davranışları, değer ve tutumlar beklentilerini ayrıca etkilemektedir (Grunwald, 1995). Buna göre yöneticileri kaygılandırarak yeterince neden mevcuttur.

Alan yazın incelendiğinde, örgütsel güç kaynaklarının çeşitliliği karşısında pek çok sınıflama yapılmıştır. Gücün kaynaklarının neler olduğunu belirlemek için yapılan

bir çok sınıflamaya rağmen önemli ve genel olarak kabul gören beş tür güç olduğu ortaya çıkmıştır (French ve Raven, 1959). French ve Raven'ın yaptığı sınıflandırma, teorik ve deneysel araştırmalara dayanmakta olup, bu araştırmacılara göre güç tipleri; yasal güç, zorlayıcı güç, ödül gücü, karizma ve uzmanlık gücü olarak kategori edilmiştir (Hoy ve Miskel, 2010; Eraslan, 2004; Karaman, 1999; Zafer, 2008; Koşar, 2008; French ve Raven, 1959; Griffin, 2006; Altınkurt ve Yılmaz, 2012; Deniz, 2007; Helvacı ve Kayalı, 2011; Cömert, 2014). Söz konusu beş güç kaynağı, örgütsel ve kişisel olmak üzere, daha genel iki temel grupta kategorize edilebilir. Ödül, zorlayıcı ve yasal güç kaynakları örgütsel kategoriye dâhil olmaktadır. Buna karşın karizmatik ve uzmanlık güç türleri kişilik, liderlik stili, bilgi ve kişilerarası iletişim becerileri gibi daha çok bireysel niteliklere dayanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri adlı çalışmada, yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarını incelemek (Zafer, 2008); ilköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandıkları güç türlerini belirlemeye yönelik araştırma (Aslanargun, 2009) bulunmaktadır. Ayrıca güç tipi tercihlerinin iş tatmini, eğitim, yaş ve cinsiyet kriterleri açısından değerlendirilmesi (Karaman, 1999), ana bilim dalı ve bölüm başkanlarının yönetim sürecinde tercih ettikleri güç tiplerine yönelik olarak kendilerinin ve öğretim elemanlarının değerlendirilmesi (Özaslan, 2006) ve belirli kademelerde ve işlerde ne tür bir güç kaynağının etkin olduğunu araştırmak, yöneticilerin hangi güç kaynaklarını nasıl kullandıklarını belirlemek ve bunlara çalışanların verdikleri tepkileri saptamak (Kırel, 1998) için yapılan çalışmalarda bulunmaktadır. Bunun yanında ilköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemek (Koşar, 2008) için yapılan çalışma; liderin güç tarzının ve çatışmayı yönetme tarzının belirlendiği (Kılavuz, 2002) çalışma; ilköğretim okulu müdürlerinin güç stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki ortaya konduğu (Sezgin ve Koşar, 2010) çalışma ve çeşitli hizmet sektörlerinde, kullanılan güç tiplerine göre astların davranışlarını belirlemeye yönelik (Munduate ve Dorado, 1998) çalışma bu alanda yapılan araştırmalara örnek teşkil edebilir.

Kaygı düzeyleriyle ilgili alan yazında okul yöneticilerinin yaşadıkları stres ve kaygı durumları ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Özcan (1999), yöneticilerde karar verme ve kaygı ilişkisini, Ural (2002) okul müdürlerinin yönetsel stres kaynaklarını, Özdayı (2001) ortaöğretimde görev yapan eğitim yöneticilerinin

yetki devri ile kaygı düzeylerini, Çevik (2006) eğitim yöneticileri ile yönetici adaylarının kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygı düzeylerini, Ok (2006) iş stresinin ilköğretim okullarında okul yöneticileri üzerindeki etkisini, Murat ve Yılmaz (2008) ilköğretim okulu yöneticilerinin iş doyumları ile örgütsel stres kaynakları arasındaki ilişkiyi, Yaman ve diğerleri (2011) stres kaynakları ile yöneticilerin kişilik özelliklerini, Güven ve Yalçınkaya Akyüz (2002) okul yöneticilerinde kaygı - iş doyumunu ilişkisini, Şahin (2011) okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerini incelemiştir.

Genel olarak baktığımızda, Türkiye’de okul müdürlerinin güç kaynaklarını kullanma becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin bir arada incelendiği herhangi bir çalışma olmadığı, konu üzerinde çalışanların da bir kısmının bu kavramları tek başına ele aldıkları, bir kısmının ise bu kavramlarla başka değişkenler arasındaki ilişkiyi inceledikleri görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanma becerileriyle kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi uygun görülmüştür.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, İstanbul ili Büyükçekmece, Beylikdüzü, Avcılar, Esenyurt ilçelerindeki temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanma becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek, elde edilen verilere dayalı olarak sonuç ve öneriler geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Yöneticilerin Kaygı Ölçeği Puanları Yöneticilerin; Bulunduğu Görev, Yönetici Olma Süreci ve Cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. Yöneticilerin Kaygı Ölçeği Puanları; Medeni Durum, Öğrenim Durumu, Okul Kademesi, Yöneticilik Süresi, Branşlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Yöneticilerin Güç Kaynaklarını Kullanma Stilleri ve Alt Ölçek Puanları Yöneticilerin; Bulunduğu Görev, Yönetici Olma Süreci ve Cinsiyete göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

4. Yöneticilerin Güç Kaynaklarını Kullanma Stilleri ve Alt Ölçek Puanları; Medeni Durum, Öğrenim Durumu, Okul Kademesi, Yöneticilik Süresi, Branşlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
5. Yöneticilerin Güç Kaynaklarını Kullanma Stilleri ve Alt Ölçekleri yöneticilerin Kaygıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı mıdır?
6. Yöneticilerin Güç Kaynaklarını Kullanma Stilleri ve Alt Ölçekleri ile Kaygı Ölçeği Puanları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Yöneticinin kullandıkları güç kaynakları yöneticinin yaşadıkları kaygı düzeylerini etkileyebilir. Bu araştırma yönetici olacak kişilerin sahada ve iş ortamında kullandıkları güç tipinden ötürü yaşadığı kaygı düzeylerini ne şekilde etkileyeceği açısından önem arz etmektedir. Bu çerçevede yöneticinin kullandığı güç tipi ile yaşadıkları kaygı düzeylerine nasıl katkıda bulunduğuna ilişkin de ip uçları vermesi planlanmaktadır.

Ayrıca araştırma ile bulunduğu görev, medeni durumu, öğrenim durumu, okul kademesi, yöneticilik süresi, yönetici olma süreci, branşı, cinsiyeti değişkenleri ile kullandıkları güç kaynakları ve yaşadıkları kaygı düzeyi belirlenmiş ve araştırma sonuçlarına göre çözüm önerileri sunulmuş olması açısından alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Elde edilecek bulguların sahada çalışacak olan kişilere bilimsel bir veri sağlamış olması yönüyle de ayrı bir önemi bulunmaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma kapsamında soru yöneltilen okul yöneticilerinin, sorulara samimi ve doğru cevaplar verdikleri düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada kullanılan örgütsel güç kaynaklarının belirlenmesi ve kaygı düzeylerinin tespiti, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi-özel kurumlarında görev yapan yöneticiler ile sınırlandırılmıştır.

2.Araştırmanın yapıldığı, Okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve Özel Eğitim Kurumları olarak sınırlandırılmıştır.

3.Ayrıca araştırma İstanbul ilinin Esenyurt, Büyükçekmece, Avcılar, Beylikdüzü ilçelerinde, 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar dönemi ile sınırlandırılmıştır.

1.6.Tanımlar

Güç: Başkalarına iş yaptırabilme durumudur.

Güç: Bir olaya yol açan her türlü hareket, kuvvet (TDK).

Örgüt: Toplumsal gereksinimlerin bir kesimini karşılamak üzere önceden belirlenmiş amaçlara ulaştıracak işleri yapmak için güçlerini gönüllü ve düzenli olarak eşgüdümleyen insanlardan oluşan toplumsal açık bir sistemdir (Başaran, 2000).

Yönetici: Mal ve hizmet üretimi için üretim faktörlerinin bir araya getirilmesini yöneten kişidir.(Karalar, Rıdvan 2001).

Yönetici: Yönetme gücünü elinde bulunduran kişi, yöneten kişi, idareci (TDK).

Güç Kaynakları: Örgütsel güç kaynakları; yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, karizmatik (referans) gücü ve uzmanlık gücü olmak üzere beş boyut altında toplamıştır.

Yasal Güç: Okul yöneticilerinin, kurumdaki konumundan güç alarak yasal yetkilere dayanarak etkileme durumudur.

Ödül Gücü: Okul yöneticilerinin istenen davranışları sağlamak için astların davranışlarını ödül ya da istemedikleri bir şeyi uzaklaştırma yoluyla etkileme durumudur.

Zorlayıcı Güç: Okul yöneticilerinin, istenmeyen davranışlardan dolayı astları cezalandırma ya da istedikleri şeylerden mahrum bırakma yoluyla etkileme durumudur.

Sembolik Güç: Okul yöneticilerin, karşılıklı saygı ve iyi niyet göstermesine dayalı güçtür.

Karizmatik Güç: Okul yöneticilerinin, astlarda kendisine yönelik hayranlık ve bağlılık uyandırarak yönlendirme durumudur.

Uzmanlık Gücü: Okul yöneticisinin sahip olduğu beceriler ile astların davranışlarında meydana getirdikleri etkileme yeteneğidir.

Bilgi Gücü: Okul yöneticisinin sahip olduğu bilgiler ile astların davranışlarında meydana getirdikleri etkileme yeteneğidir.

Kaygı: Kaygı kişinin korku verici veya tehdit edici bir duruma karşı karşı vermiş olduğu ruhsal ve bedensel bir tepkidir.

1.7.Kısaltmalar

M.E.B. Milli Eğitim Bakanlığı

T.D.K. Türk Dil Kurumu

İ.Y.K. İş Yüğü Kaygısı

Y.S.K. Yönetim Süreci Kaygısı

Y.K.Ö. Yönetici Kaygı Ölçeği

BÖLÜM II

2.KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.

Bu bölümde yönetici, güç, kaygı ile ilgili araştırmalar ve kuramsal çerçeve incelenmiştir.

2.1.Yönetici

Günümüzde yönetim örgütlerinde yönetim ve yöneticinin başarısı, insan ilişkilerini sağlam bir temele oturtabilmek ve bu ilişkileri organizasyon hedeflerine dayalı olarak yönetebilmekle mümkün olacaktır. Çünkü çağdaş toplum örgütlerinin ve özellikle de iş örgütlerinin benzerleriyle rekabet edebilmek ve hatta hayatta kalıp varlıklarını sürdürebilmek için mutlaka değişmeleri, başka bir ifadeyle yapılarını ve iş yapma yöntemlerini gözden geçirmeleri ve kendilerini değişen çevre koşullarına adapte etmeleri gerekmektedir. Bu işi başarmak örgütlerin dinamik yönünü meydana getiren yönetim ve yöneticiye düşen bir görevdir. Bu görevi ise, ancak teknik bilgi ve becerilerle donatılmış, dinamik, değişmelere direnmek yerine onlara uyum sağlayabilen, insanlar arası ilişkileri iyi bilen ve bilgi ve karizması ile iş görenleri etkileyip değişim de dâhil karşılaşılan güçlüklerin üstesinden ekip ruhu ile gelebilen ve nihayet örgütü bir bütün olarak görüp onunla ilgili geleceğe yönelik stratejik kararlar alabilen yöneticiler yerine getirebilecektir (Eren,1999).

Öte yandan lider yöneticilik ise, öğrenebilen, bilimsel ve sanatsal bir boyutu olan bir meslektir. Lider yöneticilikte, bireysel akıl yerine ortak akıl; birey yerine ekip; emir yerine koçluk; yöneticilik yerine liderlik; sonuç odaklılık yerine süreç odaklılık; çok çalışmak yerine akıllı çalışmak esastır. Lider yönetici, vizyon yaratabilen ve yaşatabilen; arzulanın gerçeğin ve hedefin fotoğrafını çekebilin; bu hedef ve amaç tablosunun görünürlüğünü sağlayabilen; söz konusu görüntüyü erişilir ve uygulanabilir kılan şahıstır (Özer, 2008).

Hun İmparatoru Atilla'ya göre (Wess, 1993: 1-138) lider; bağlılık, cesaret, arzu, duygusal güç, fiziksel güç, sezgi kararlılık, tahmin, zamanlama, rekabetçilik, özgüven,

sorumluluk, inanılrlık, ısrarcılık (hırs), güvenirlilik özellikleri kendinde bulundurmalıdır.

Kanuni Sultan Süleyman'ın veziri Lütü Paşa devlet yöneticilere verdiği öğütte liderden davranışlarını şu şekilde özetlemiştir. Lider İş ehline verilmeli, adama göre değil, işe göre adam tayin edilmelidir. Hiçbir devlet adamı soruşturma ve araştırma yapılmadan görevden alınmamalıdır. Devleti idare edenler halkla ilişkiyi kesmemelidir, ilim ehlini sevmeli, adaleti elden bırakmamalıdır. Lider sır saklamasını bilmeli, fakir fukarayı gözetmelidir (Lütü Paşa, 1982).

Warren Banes (1994) liderlik ve yöneticilik arasındaki farkları şöyle açıklamaktadır. 'Yöneticilik uygulamaya koymak, işleri yürütmek, yönetim sorumluluğunu üstlenmektir. Liderlik ise etkilemek, tutulacak yolu, yön ile seçmek, davranışları ve görüşleri yönlendirmektir. Yöneticiler işleri doğru yaparlar, liderler ise doğru işleri yaparlar.' Zalesnik göre (1997) "Yöneticiler işlerin nasıl yapıldığı ile ilgilenirken, liderlerse işlerin insana ne ifade ettiği ile ilgilenirler. Yöneticiler işi, strateji oluşturmak ve karar almak için etkileşen bir insanlar ve fikirler kombinasyonu içeren bir imkân verme süreci olarak görürler. Yöneticiler seçenekleri sınırlayacak biçimde davranırken liderler uzun süredir var olan sorunlara yeni yaklaşımlar geliştirecek ve yeni seçenekler için konu açacak biçimde ters yönde çalışırlar." Lider ve yöneticilerin algılamalarında da birbirlerinden ayrıldıklarını belirten Zalesnik diyor ki; "Liderler işlerinde heyecan yaratırlar" (Develi, 2010).

Yöneticiler; kişisel özelliklerini ortaya koyamadıkları için örgütün amaçlarını ortaya koyarlar. Mevkilerini korumak için günlük hedefler gerçekleştirmek eğilimindedirler ve risk almaktan kaçınırlar. Rutin işlerle yönetsel işlevini sürdürürler. Çalışanlarıyla ilişkileri, yönetimde karar süreçlerine katılmaları ve olaylarda aldıkları rollere göre geliştirirler. Gerek ödüllendirme gerek cezalandırma yöneticinin başvurduğu bir yöntemdir. Böylece saygı ve korkuyu birlikte işleyip yönetimini sürdürebilirler. Astlarıyla ilişkileri dolaylı olup onları emirleri uygulamaya kendilerine itaate zorlarlar, emir komuta zincirini örgüte yerleştirmiştir (Develioğlu, 2010).

2.1.1.Yönetici Stili Tanımı

Yönetici stili planlama, örgütleme, motive etme ve kontrol etmeyi bir yöneticinin davranış kalıplarına uygulama biçimi şeklinde tanımlayabiliriz. Kapsamı;

Dinleme, hedefler ve Standartlar oluşturma, eylem planları geliştirme, diğer kişileri yönlendirme, geribildirim vermek, ödüller ve Cezalandırma, çalışanları geliştirme ve çalışanlarla kişisel ilişkiler oluşturmaktır (Keçecioğlu, 2010).

2.1.2. Altı Yönetimsel Still

Yöneticiler sınırsız aralıkta yönetimsel koşullarla yüzleşirler, araştırmalar temel olarak altı yönetimsel stile veya davranış kalıpları olduğunu, göstermektedir. Bu stiller; zorlayıcı, otoriter, ilişkici, demokratik, örnek olma ve koçluk stildir (Keçecioğlu, 2006).

2. 2. Yönetim

Bu bölümde; Yönetim Kavramı' nın tarihsel gelişimi, tanımsal değişimi ve modern dönem insanı üzerinden modern dönem yönetim algısını araştırmaktadır. Ayrıca bu bölümde yönetimin “özne” ye göre durumu üzerinde durulmuş olup, kamu yönetimi ve bağlı olarak okul yönetiminin görevlerinin de açıklaması yapılmıştır.

İnsanlar, toplum halinde yaşarken kişisel veya ortak bir takım amaçları edinir ve yaşamsal nitelikte ki bütün bu amaçları gerçekleştirmek için gayret ve faaliyetlerini organize etmek zorundadır. Bu zorunluluk insanoğlunda bir takım iç güdüler halinde gelişmiş ve medeniyet ilerledikçe daha anlamlı ve sistematik yollar takip ederek amaçlara ulaşmak hedeflenmiştir (İmrek, 2011,s.6). Bu yollar bütünü zamanla “yönetim kavramı” olarak karşımıza çıkmış, kendi teorisini ve bilimini oluşturmuştur.

Ne demektir yönetim? Bir teknikler ve düzenler yığını mı? Ticaret okullarında öğretilenlere benzer bir araçlar paketi mi?

Kurumu amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakları ve imkanları en iyi şekilde kullanma biçimidir. Yönetim grup gayretleri ile işleri başarma yoludur (Erdoğan, 2004).

Bir başka tanıma göre ise yönetim; örgüt amaçlarının gerçekleşmesi için sorun çözme, planlama, örgütlenme koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişki ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin bütünüdür (Erdoğan, 2004).

Drucker yönetimi (1993 , s.9) “ Farklı bilgi ve becerileri olan kimseleri tek bir kuruluş içinde toplamak üzere yapılan her türlü insan gayesidir.” şeklinde açıklar.

Karaman (2008 , s.16) konuya örgütler açısından bakarak yönetim kavramı için:

“Örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi maksadıyla planlama, örgütlenme, yürütme, koordinasyon ve kontrol fonksiyonlarına ilişkin kavram, ilke, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir biçimde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümü şeklinde açıklar. “

Bilimsel yönetim yüz elli yıldan az bir süre içinde kademeli olarak gelişerek dünyadaki gelişmiş ülkelerin sosyal ve ekonomik dokusunu değişime uğratmıştır. Bu değişim küresel bir ekonominin oluşmasına alt yapı oluşturmuş ve bu ekonomiye birbirlerinin eşiti olarak katılacak ülkeler için yeni kurallar getirmiştir. Oluşan yeni kurallar “yönetim” kavramının kendisinin de değişime uğraması ve güncellemesine yol açarak ve teknolojinin de imkanları ile birleşerek daha önce örneği olmayan kavram, düşünce ve uygulamalarına yeni bir yüz kazandırmıştır (Drucker 1993 , s.225).

2.3. Güç

Jeffery Prefer güç kavramını” Davranışları olayların akışında değiştirebilme, direnmelerin üstesinden gelebilme, insanları normalde yapmayacakları hareketleri yapmaya ikna etme yeteneği “ olarak tanımlanmaktadır. Kısaca güç, insanları etkileyebilme yeteneğinin göstergesidir.

2.3.1. Örgütsel Güç

Yöneticilerin; isteklerini yaptırabilmeleri, kararlarını uygulatabilmeleri ve astlarını örgütsel hedeflere yönlendirebilmeleri için güç sahibi olmaları gereklidir. Yöneticinin etkili olabilmesi, örgütsel hedefleri gerçekleştirebilmesi, çevresindekileri etkileyebilmesi için örgüt üyeleri üzerinde kullanacağı güç kaynaklarını etkin kullanması gerekmektedir. Örgütlerde güç sahibi olan kişilerin güçlerini etkin kullanması ve astlarını belirlenen hedeflere ulaştırması beklenir. Güçlü olamayan yönetici örgütte verimliliği düşürür, belirlenen hedefleri ulaştıramaz, yeni liderlerin çıkmasına sebep olur.

Bernart Russell “enerji”nin fiziğin temel bir kavramı olduğu gibi “güç” kavramının da sosyal bilimlerin temel bir kavramı olduğunu belirtmektedir (Koçel, 2013). İnsanların etkili ve verimli bir şekilde yöneilmesi insan davranışlarının istenilen yönde şekillendirilmesi ile sağlanır. İnsanların davranışlarının etkilenmesi gerekir, davranışların etkilenmesi ise belirli bir güç ile olmaktadır (Şimşek, 2005).

Güç, başkalarını yönetici veya lider lehine etkileyebilme yeteneğidir (Greenberg ve Baron, 1997). Başka bir anlatımla, güç bir kimsenin başkalarını, kendi isteği doğrultusunda davranışa sevk edebilme yeteneğidir (Koşar, 2012). Gücün özünü diğerlerinin davranışları üzerinde kontrol sahibi olabilme yeteneği oluşturmaktadır (Schermerhorn vd., 2000). Horner’e (1997) göre güç, bir şeyler yapabilme ve sonuç elde edebilme yeteneğidir. Robbins ve Coulter (2003) gücü, yöneticinin örgütsel eylemleri ve kararları etkileme becerisi olarak tanımlamaktadır. Örgüt başarısının özü, güçte kayıtlıdır ve örgütler güce ihtiyaç vardır (Clegg vd., 2006). Güç, yönetici ve ast olarak adlandırılabilir iki insan arasındaki sosyal bir tutumdur (Scott, 2001).

Örgütsel davranışta güç, yapılması istenilen bir işi başka birisine yaptırabilme yeteneği ya da işleri istendiği gibi yapabilme yeteneği olarak tanımlanır (Koşar, 2012). Güç, başta insan olmak üzere ihtiyaç duyulan kaynakları bir araya getirebilme ve belirlenen hedefler için insanları harekete geçirebilme kabiliyeti olarak da tanımlanmaktadır (Champoux, 2011). Yönetim açısından bakıldığında, çalışanların yönlendirilmesi, işlerin planlanan zamanda ve eksiksiz yapılması açısından güç önemli bir alan işgal etmektedir (Karaman, 1999). Gücü yöneticilerin etkili ve verimli şekilde kullanabilmeleri için onu iyi bir şekilde anlamaları gerekmektedir.

Güç başkalarının davranışlarını grup halinde etkileme yeteneğidir (Çelik, 2005). Güç, insanların bulunduğu her ortamda ortaya çıkmakta (Helvacı, 2010) ve işlerin altında kalmak gücü kullanmayı gerektirmektedir (Preffer, 1992).

Güç kavramı ilişkisel bir kavram olup, her zaman kişiler arasındaki ilişkileri ifade etmektedir. Kişinin gücü ancak başkaları ile ilişki kurduğu zaman anlaşılabilir (Koçel, 2013). Güç, başkalarını etkileyebilme kapasitesidir. Güç sahibi bireyler, güçlerini kullandıkları zaman diğer insanların inançlarını, tutumlarını ve gidişatlarını kısaca zayıf olduğu her durumu etkilerler. Etkileme süreci olumlu ya da olumsuz şekilde gerçekleşebilir. Bundan dolayı güç sahibi kişiler, özellikle yöneticiler,

güçlerini kullanmadan önce güç kullanımının hassasiyetini ve olası sonuçlarını çok iyi bir şekilde hesaplamalıdır (Beycioğlu ve Sincar, 2013).

Chruden ve Sherman'a göre (1984) güç, bireysel deneyim, informal liderlik yetenekleri, diğerlerinin desteği ve yetki verilen yöneticiye koşulsuz bağlılık ile elde edilebilir. Örgütteki yönetsel güç, görülmez, duyulmaz ve sezilmezdir. Güç, etkileme sürecinin kaynağı; başkalarını etkileyebilme yeteneği; bir kişi veya grubun, diğer kişi veya grubu etkilemesi veya onlara hükmetmesi, davranışlarını kontrol etmesi ya da istediğini yaptırabilmesi süreci; örgüt içindeki bir kişinin ya da bir bölümün, arzu edilen sonuçlara ulaşabilmesi için diğerlerini etkileyebilme yeteneğidir (Koçel, 2013; Alkın, 2006; Çoşkun ve Aydın, 2007; Aşan ve Aydın, 2006; Şimşek, 2003; Başaran, 2004; Yaman ve Irmak, 2010).

Etzioni'ye göre (1961) güç bir öznenin, isteklerini ve emirlerini yapması için diğer bir özneyi etkileme veya ikna etme kabiliyetidir (Etzioni'den aktaran Hoy ve Miskel, 2010). Bir kişinin örgüt içerisinde güç sahibi olması, kendi istekleri doğrultusunda diğer bireyleri etkileyebilmesi ve harekete geçirebilmesi ile mümkündür.

Güç, bir tarafın diğer bir tarafın davranış, tutum, düşünce, amaç, değerlerini değiştirmek istemesi ile ilgili bir kavramdır (Rahim ve Magner, 1996). Başka bir ifadeyle güç, birey(ler)in diğer birey veya bireylerin davranışlarını, tutumlarını, düşüncelerini, amaçlarını, ihtiyaçlarını değerlerin değiştirme veya kontrol etme yeteneği olarak ifade edilebilir (Rahim, 1989).

Gücün genel tanımını biraz daha açtığımız zaman güç kavramının bazı özellikleri olduğu ortaya çıkmaktadır (Aldag ve Kuzuhara, 2002). Bunlar sırasıyla;

1-Örtüklük: Güç bireylerin sahip oldukları bir şeydir. Bireyler bu gücü kullanıp kullanmayacaklarına kendileri karar verirler. Sadece güce sahip olmanın bile, bazı durumlarda kişileri etkilemek açısından yeterli olabileceği unutulmamalıdır.

2- Görecelilik: Güç göreceli bir kavramdır. Karşılıklı bağımlılıklara dayanır. Bir yönetici bir astı üzerinde oldukça fazla güce sahip iken, aynı konumda olan bir başka astına aynı oranda güç uygulama potansiyeline sahip olamayabilir.

3- Algı: Güç bir bireyin başka bir bireyi kendisine göre daha güçlü olarak algılaması ile ilgili bir kavramdır.

4- Dinamiklik: Güç ilişkileri zaman içinde değişim gösterebilir. Bireyler sahip oldukları gücü yitirebilir veya daha önceden sahip olmadıkları oranda güçle donatılabilirler.

Gücün daha iyi anlaşılabilmesi için Güney (2011), gücün üç temel niteliğini (göreceli olma, dengeli olma ve kabul edilen bölgede etkili olma) şu şekilde izah eder:

Güç göreceli olarak ölçülebilen bir niteliktir. Gücün ölçümü başka bir güç noktası dikkate alınarak çevre faktörlerinin etkisi altında yapılır. Yani bir kişinin gücü başka bir kişiye göre değerlendirilir.

Güç dengelidir: Güç sadece etkileyen veya etkilenen unsurlar tarafından belirlenmez. Her iki öge tarafından belirlenir. Denge unsuru, farklı güç çeşitlerinin birbirini dengeleme özelliğinden kaynaklanır.

Güç kabul edilen bölgede etkilidir: Her yerde ve her zaman etkili olan tek bir güç türü yoktur. Ayrıca bir kişinin güç alanının genişletilmesi başka birinin güç alanının daralmasına neden olduğundan bütün bireyler açısından geçerli olan standart bir güç biçiminin varlığından söz etmek mümkün değildir.

Berle'in (1955) ortaya attığı ve gücün doğal yasaları olarak adlandırdığı öneriler şöyle ifade etmiştir (Berle'den aktaran Çelik, 2012).

1. Güç, insanlardan oluşan örgütlerdeki boşluğu doldurur. Güç kullanmama hali kaos yaratır. Güç, kaosu ve anarşiyi önler, güvensizliği azaltır. Güç yapısı etkin örgütlerin üretkenliğini kazanmaları için gereklidir.

2. Güç, her zaman için kişiseldir. Örgütlerin, sınıfların veya grupların gelecekteki güçleri dahi, gerçekten uygulanması söz konusu olduğunda, yine kişiler tarafından uygulanır. Herkes bir miktar güce sahiptir. Bazı kimseler doğal olarak diğerlerinden daha güçlüdür. Genellikle güçsüz olduğu kabul edilen kişiler, esasında büyük güce sahiptirler. Örneğin; bir bebek, anne ve babaya karşı çok güçlüdür; ağlama yoluyla her istediğini yaptırabilir.

3. Güç, her zaman için felsefe ya da fikirler sistemine dayanır. Fikir sistemi, yiyecek yetiştirmek, para kazanmak, sosyal gereksinimleri karşılayabilmek, savaş kazanmak vb. şekilde olabilir. Eğer fikir sistemi ve felsefe yoksa, güce dayalı kuruluşlar etkin olmaktan çıkar; gücü elinde bulunduran kişinin yerini başkası alır.

4. Güç kuruluşlara bağlıdır ve onlar yoluyla uygulanır. Kuruluşlar güç verirler, gücü sınırlandırır ve gücü çekip alırlar. 5. Güç, her zaman için bir sorumluluk alanıyla karşı karşıyadır ve bu alan içinde hareket eder. Başka bir deyişle, etkili bir güç sahibi, örgütün amaçlarını gerçekleştirmekten sorumludur.

İnsanın güce uyum göstermesinin üç yolu vardır (Aşan ve Aydın, 2006; Başaran, 2004). Bunlar:

1. İçselleştirme (özümseme): Kimi insan, gücün istediklerini içine sindirerek uyum sağlar. Kişi, davranışın içeriği ile ilgilenmektedir. Elde edilecek ödülün ya da kurulacak ilişkinin bir önemi yoktur. Kişi, kendisinden istenilen davranışla kendi değerlerinin uyum gösterdiğini düşünüyorsa içselleştirme tepkisini verecektir.

2. Özdeşleşme: Kimi insan, gücün kaynağı olan kişiyle özdeşleşerek, onun istediklerini kendi isteklerine dönüştürerek uyum sağlar. Karizmatik önderler özdeşleşme süreci devam ettikçe diğer insanların davranışlarını etkileyebilirler. Özdeşleşme sürecinde iki etmen çok önemlidir. Birincisi, etkileyen ile etkilenen arasında bir çekim olmasıdır. İkincisi ise, taklit edilen davranışın ilişki açısından önemli olmasıdır.

3. Uyma (bağlılık): Kimi insan da başka bir çıkar yol bulamadığında, güce boyun eğerek uyum sağlar. Burada kişinin, yeni davranışları mantıklı ve kabul edilir görmesine gerek yoktur. Önemli olan bu davranışı yapmanın sonucunda elde edilecek ödülüdür veya davranışı yapmama sonucunda kaçınılacak cezadır. Uymada etkili olabilmek için iki durum söz konusudur. Birincisi, kendisine uyulacak kişinin bir takım ödülleri sağlayabilecek kaynakları elinde tutabilmesidir. İkinci olarak, ödül verecek kişi, karşısındakinin davranışlarını gözlemleyebilecek yeteneklere ve fırsatlara sahip olmalıdır. Uyma davranışı gösteren kişi, bütün davranışlarının amiri tarafından gözetim altında tutulduğunu bilmelidir.

2.3.2.Etzioni'nin Güç Analizi

Etzioni (1961) güce sosyolojik açıdan görmüştür. Etzioni üç çeşit örgütsel üyelik ve üç çeşit örgütsel güçten söz etmektedir. Gücü; ödüllendirme gücü, cezalandırıcı güç ve kuralsal (normatif) güç olmak üzere ayırmıştır. Örgütsel üyeliği de üç şekilde sıralamaya tabi tutmuştur (Aşan ve Aydın, 2006):

1. Zorunlu üyelik: Çalışanlar, örgüt üyesi olmak konusunda olumsuz, düşmanca duygulara sahiptirler, üye olmak istemezler. Bu tür üyeliklere ıslah evleri ve toplama kampları verilebilir.

2. Çıkarıcı üyelik: Çalışanlar, örgüte üye olmanın yarar ve maliyetine bakarak örgütte kalırlar. Şirketler çıkarıcı üyelik için iyi bir örnektir.

3. Ahlaki üyelik: Kişiler kendi gereksinimleri için bir yararı olmasa da örgütün bir üyesi olmaktan mutlu olurlar. Türk Eğitim Derneği, Toplum Gönüllüleri gibi kuruluşlar ahlaki üyeliğe oluşturan örgütlere misal teşkil etmektedir.

Cezalandırıcı güç tipine sahip örgütlerde zorunlu üyelik görülmektedir. Ödüllendirmenin güç tipi olarak kullanıldığı örgütlerde genellikle çıkarıcı örgütsel üyelikler görülür. Kuralsal (normatif) güç tipinin görüldüğü örgütlerde ise çoğunlukla ahlaki örgütsel üyelikler görülmektedir. Zorlayıcı gücün kullanıldığı örgütlere, akıl hastaneleri, hapishaneler, ıslah evleri, esir kampları; ödüllendirici gücün kullanıldığı örgütlere, işveren kuruluşları, ticaret ve sanayi işletmeleri, işveren kuruluşları, çiftçi örgütleri; kuralsal (normatif) gücün kullanıldığı örgütlere, dinsel örgütler, devlet kurumları siyasi partiler, hastaneler, üniversiteler, gönüllü kuruluşlar ve meslek kuruluşları misal olarak verilebilir (Aşan ve Aydın, 2006; Aydın, 2007).

Örgütlerde kullanılan yetkinin türü örgüt üyelerinin örgüte karşı farklı tutumlar sergilemesini yol açmaktadır. Örgütlerin uyguladıkları yetki, çalışanların örgüte ne tür bir katkıda bulunacaklarını ve örgüte bağlılıklarının nasıl sağlanacağını belirlemektedir. Bundan dolayı birey-örgüt etkileşimi çok önemlidir.

2.3.3.Mintzberg'e Göre Güç

Henry Mintzberg (1983), örgüt kapsamında güç konusunu analiz ederken farklı bir bakış açısı benimsemiştir. Ona göre örgüt içerisinde güç ya bir kaynaktan, ya teknik bir beceriden ya da bilgiden kaynaklandığı ortaya çıkarılmıştır. Her durumda örgüt içerisinde etkinlikte bulunabilmek için kaynak, beceri ve bilgi önemli güç türleri olarak ortaya çıkmaktadır (Aktaran, Hoy ve Miskel, 2010).

Mintzberg (1983), örgütsel yaşamı kontrol eden dört temel örgüt içi kaynaktan söz etmektedir. Bu kaynaklar; otorite sistemi, ideoloji sistemi, uzmanlık sistemi ve politika sistemidir. Otorite sistemi, örgütün belirlediği formal hedeflere ulaşma

düzeyine katkı sağlarken ideoloji sistemi örgüt kültürü ile birlikte ortaya çıkan informal hedeflerin gerçekleştirme düzeyini kapsamakta, uzmanlık sistemi çalışanların hedeflediği mesleki davranışları kontrol etmekte, politik güç sistemi bölücü, dar görüşlü ve gayri meşrudur. Otorite, ideoloji ve uzmanlık sistemleri örgütün ihtiyaçlarını katkı sağladığı için yasal özellik taşımakta olup, güç sahibi kişinin uzun vadede kişisel ihtiyaçlarını uzun vadede gerçekleştireceği politik güç gayri resmidir (Aktaran, Hoy ve Miskel, 2010).

Örgütler içi kaynaklardan otorite, ideoloji ve uzmanlık olumlu bir etki yaratırken; politik güç ise olumsuz bir etki yaratmaktadır. Otorite sistemi, gücün formal olarak yasal kanallar yoluyla akışını ifade etmektedir. Kişisel ve bürokratik kontrol sistemi olarak iki alt sisteme ayrılmaktadır. Kişisel kontrol emirler vererek, karar öncesi ve sonrasında etkili olarak ve kaynakları paylaşarak gücü elinde tutma sürecidir. Bürokratik kontrol ise genel bir alan doğrultusunda planlanmış kişisel olmayan ölçütlerin dayatılması ile alakalıdır. İdeoloji sistemi, gruplarla olan informal görüş birliğine dayanmaktadır. İklim ve kültür bağlamında çalışma gruplarının özelliği ideolojinin özü ile alakalıdır. İklimin anlaşılabilirliği ve kültürün temel değerleri güç ve kontrol açısından güçlü kaynaklar sağlamaktadır. Uzmanlık sistemi, örgütün karşılaştığı beklenmedik durumların çözülmesi amacıyla uzmanlar veya profesyoneller için karşılıklı etkileşim sürecidir. Uzmanlaşma sürecine girdikçe daha fazla otonomi ve güç isteğinde bulunacak, bu gücün elde edilme durumu formal otorite sistemini zayıflatacaktır. Politik sistem, diğer üç güç sisteminin yasallığına, görüş birliğine ve düzenine sahip olmayan örgütsel politika ilişkilerini kapsar. Güce sahip olanların kendi aralarında sergiledikleri bir tür politik oyun olarak tanımlanmaktadır (Aktaran, Hoy ve Miskel, 2010).

Mintzberg (1983)'e göre; ortaya koyduğu etkileme sistemlerinden okul yöneticileri etkilenmeli ve kullanmayı bilmelidirler. Otorite okul yöneticilerinin başlangıç noktasıdır. Okul yöneticileri sadece otorite gücünü kullanırsa öğretmenlerin direncine maruz kalır. Örgütsel ideolojinin oluşmasında ortak bir amaç duygusu yaratılmalı, yöneticiler güçlü bir ideolojinin oluşması için eğitimciler arasında dengeli bir şekilde dağıtım yapmalıdır. Otorite ve ideoloji sistemi koordinasyonu ve uyumu arttırmasına karşın her zaman yeterli değildir. İş karmaşıklaştığında mesleki olarak karar alabilmeyi sağlayacak uzmanlık gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada yöneticiler güçlerini meslektaşları ile paylaşmalıdır. Yöneticiler güç paylaşımını etkili ve yeterli

yapmadığında, kontrol sistemi yetersiz kalacak ve okul içerisinde yasal olmayan güç oyunları ortaya çıkacaktır. Mitzenberg (1983) göre örgütsel gücü kullanacak olan etkili yöneticiler için dört hususu şu şekilde ortaya çıkarmıştır:

- 1- Otorite alanınızı genişletin, liderlik için formal otorite yeterli değildir.
- 2- İdeolojik sistemden yararlanın; örgüt kültürü ve informal örgüt diğer otorite kaynaklarıdır.
- 3- Uzmanlık sisteminden yararlanın; öğretmenlerinizle gücü paylaşın; onları güçlendirin.
- 4- Politika sistemini anlamaya çalışın ve onu sınırlandırın.

Örgütlerde ortaya çıkan güç, örgütlerin yapılarına göre farklılaşmakta; bunların kullanımları arasında farklılıklar bulunmaktadır. Örgütler güçlerini kullanırken bu gücün kaynağının nereden, nasıl, ne şekilde alındığını bilmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla gücün kaynağının ortaya konması kaçınılmaz bir neticedir. Bundan dolayı örgüt kuramcıları gücü irdelerken gücün ortaya çıkmasını sağlayan kaynakları ortaya koyma ihtiyacı duymuşlardır (Aktaran,Hoy ve Miskel, 2010).

2.3.4.Örgütsel Güç Kaynakları

Örgütlerin yapıları dikkate alınarak değişen şartlara göre örgütsel güç kaynakları belirlenmiştir. Örgüt içerisinde yer alan güç genelde hiyerarşik yapıya uygun bir şekilde oluşturulmuştur. Bu güç çeşidi oldukça önemli olmasına rağmen gücün tek boyutu değildir. Güç, örgütün düzeninden yapısına kadar, etkileme özelliğinden güçlü kişiler ve önemli kaynaklara ulaşmaya kadar ve bireyin örgütte bulunduğu yerin bulunmasıdır (Çelik, 2005; Aşan ve Aydın, 2006; Hoy ve Miskel, 2010; Şimşek, 2003). Güç kullanmayı bilen liderler iş görenler üzerinde bu gücün nasıl kullanılacağına daha etkili olurlar. Jinkins ve Jinkins' e (1998) göre lider, çok kısa sürede örgüt içindeki ilişki ve iletişimin farkında olursa gücün lideri olacak ve örgütlerin daha uzun süre yaşamasını sağlayacaktır.

Örgütlerde yöneticiler, buldukları konumlarından ve kişisel özelliklerinden kaynaklanan güç tiplerine sahiptirler (Karaman, 1999). Örgüt yöneticilerinin gücü örgüt kaynaklı olabileceği gibi kişisel özelliklerden de kaynaklanabilir ve güce sahip olan diğer insanların davranışlarını etkiler (Hoy ve Miskel, 2010). Güç kendiliğinden ortaya çıkmamakta, özel ve teşhis edilen kaynaklardan gelmektedir. Gücün makam ve

kişilik olmak üzere iki kaynağı bulunmaktadır. Yöneticiler gücü hem örgütsel hem de kişisel kaynaklardan bulurlar (Schermerhorn vd., 2000). Makam gücü, yöneticinin bulunduğu konumdan kaynaklanan, yöneticiye hiyerarşik sistem içerisinde verilmiş yetkilerden oluşur. Kişilik gücü ise yöneticinin bireysel yapısından, yeteneğinden ortaya çıkmaktadır. Makam gücü örgütsel kaynaklardan gelmekte iken kişilik gücü bireysel kaynaklardan gelmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, güç kaynaklarının çeşitliliğinden dolayı birçok sınıflama yapılmıştır. Güç kaynakları sırasıyla sınıflandırıldığında; bilgi gücü, kaynak gücü, geleceği denetleme gücü, fiziksel güç, ekonomik güç, performans gücü, ideolojik güç gibi sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Gücün kaynakları konusunda yapılan bu sınıflandırmalara rağmen önemli ve kabul gören French ve Raven (1959) tarafından yapılan beş güç kaynağı tanımlanmıştır. French ve Raven (1959) tarafından yapılan özellikle yöneticilerin güç tiplerini belirlemeye yönelik sınıflama yapılan teorik ve deneysel araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur (Koşar, 2008). Araştırmacılara göre güç kaynakları; yasal güç, zorlayıcı güç, ödül gücü, karizma ve uzmanlık gücü olarak beşe ayrılmıştır (Griffin, 2002; Eraslan, 2004; Helvacı, 2011; Karaman, 1999; Yukl ve Fable, 1990; Buchanan ve Huczynski, 2004; Zafer, 2008; Yukl, 2002; Hoy ve Miskel, 2010; Çelik, 2012; Mintzberg, 1983; Artan, 2000; Özkalp ve Kirel, 2003; Yılmaz ve Altinkurt, 2012).

French ve Raven (1959) tarafından yapılan güç kaynaklarına sahip olmak, astların örgütsel amaçlara gerçekleştirmek için davranış, tavır, inanç ve iş motivasyonunda değişiklikler meydana getirecektir. Güç kaynakları örgütsel ve kişisel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Ödül, zorlayıcı ve yasal güç türleri örgütsel kategoriye dahil olmakta, karizmatik ve uzmanlık güçleri ise bireysel niteliklere bağlıdır (Colquitt, Lepine ve Wessen, 2011; Hoy ve Miskel, 2010; Koşar, 2008).

Güç kaynakları birbirini tamamlamakta olup, birbirine ulaşabilmeyi gerektirir. Örgüt yöneticisinde sadece bir güç kaynağı değil birden fazla bulunmalıdır. Yönetici astlarına ilham veren, onları yönlendiren örgütün performansını arttıran kişi olduğundan farklı güç kaynaklarını yerinde ve etkili olarak kullanması gerekmektedir. Bu güç türlerinin kullanılabilmesi için ikame edilebilirlik, merkezilik, takdir hakkı ve görünürlük olarak ortaya konan koşulların uygun olması gerekmektedir (McShane ve Von Glinow, 2010).

Güç Türleri ve Kaynakları Güç türleri Gücün kaynağı Örnekler Yasal güç Makamın getirdiği otorite ve yetki Biz var, bizden büyük çuvaldız var. Ödül gücü Çalışanların yarar sağlama kapasitesi Balsız kovanda arı durmaz. Zorlayıcı güç Çalışanları cezalandırabilme kapasitesi Büyüğü döv de küçüğe ibret olsun. Uzmanlık gücü Yöneticilerin bilgi, beceri ve yetenekleri Anlayana uşak ol, anlamayana efendi olma. Karizmatik güç Yöneticilerin sevilmesi ve hayranlık duyulması Aslandan doğan aslan olur (Northouse P.G., 2012).

2.3.4.1.Makam güçleri

Örgüt içerisinde yöneticinin konumundan kaynaklanan güç temel niteliktedir. Örgüt içerisinde konum yükseldikçe makam güçlerine sahip olmakta artmaktadır. Makam güçleri olarak yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı güç bulunmaktadır.

2.3.4.1.1.Yasal (Otorite) güç

Otoriteyi ifade eden güç türüdür. Yasal güç liderin, grup üyelerinin davranışlarını etkileme hakkı olduğuna, grup üyelerinin kendilerinin inanmalarından doğar. Örgütte belli bir kademede yer alan kişiler ayrıca yasal gücü kullanabilirler. (<http://www.nlphaber.com/nlphaber-yazarlar-469/kaynalarina-gore-guc.html>)

Yöneticinin bulunduğu resmi konumdan güç olarak astların davranışlarını etkileme yeteneğidir (Hoy ve Miskel, 2010). Otorite ya da yetki olarak da tanımlanan, yöneticinin bulunduğu makam dolayısıyla sahip olduğu formal güçtür. Yasal güç meşru güç olarak da adlandırılmakta olup, belli kültürel normların, değerlerin ve inançların etkisi ile şekillenmesi olarak görülmektedir. (Hodge, Anthony ve Gales, 2003; Wagner ve Hollenbeck, 2010). Yönetici makamın gerektirdiği işleri yapma ve yaptırma hakkını kullanarak yönetsel gücü kazanmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2012). Yöneticinin makam ve pozisyondan kaynaklanan resmi otorite gücüdür. Yasal güç yöneticiye atama yoluyla verilir ve çalışanların buna uymaları gerekir. Astlar yöneticilerin emirlerine uymak zorundadır (Hitt vd., 2005). Örgüt hiyerarşisinde üst konumlarda bulunanlar kendi şahsi konumları tarafından verilen güç sayesinde, çalışanlar üzerinde yasal güce sahiptirler (Gençmevtoo, 2014).

Yasal güç, güç ve otorite kavramlarının farklılaştığı noktada anlam kazanmakta, güç sahibine doğal bir kullanımını ve örgüt üyelerinin üstlerin verdiği talimatlara

uyumalarını sağlamaktadır (Aktaran, Hall, Aslanargun, 2013). Yasal güç, grup üyelerinin, yöneticinin kendilerinin davranışlarını belirleme hakkına sahip olduğunu kabul etmeleriyle ilgilidir. Yasal güç esasında otoriteyi temsil etmektedir. Burada, astların, üst kademelerden gelen emir ve buyruklara uymaya kendilerini mecbur hissetmeleri söz konusudur. Yasal güç seçimle veya atamayla belirli bir mevki veya konuma getirilen bir kimseye verilen biçimsel (resmi) yetkiyi ifade eder (Şimşek, 2005). Yasal güç, örgütteki resmi yetkiler aracılığıyla başkalarını etkileme kapasitesi olarak da görülebilmektedir (Sezgin, 2010). Kişi, makamında oturmasından dolayı verilen işleri yapma ve yaptırma hakkını kullanarak yönetsel gücü kazanır. Kişi, o pozisyonu terk ettiği anda, gücünü de yitirmiş olur (Birgi, 2006; Peker ve Aytürk, 2000).

Birey, kendisini donatılmış bir şekilde, görevi yerine getirmeye uygun olarak bulur. Yasal güç resmi ve otoriter bir çalışma becerisi kazanmayı sağlarken, astları yönetme veya üst kademedeki gelen emirleri, istekleri ve ricaları yerine getirmeyi zorunluluk hissederler (Loo ve Reijen, 2006; Elias ve Loomis, 2004; Munduate ve Gravenhorst, 2003). Astlar, yöneticinin emir verme hakkı, kendilerinin de emre uyma zorunluluğu olduğunu kabul ederler (Hoy ve Miskel, 2010).

Yasal gücün abartılı kullanımı çalışanlarda iş doyumsuzluğuna, direnmelere ve çatışmalara neden olmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2012). Örgütlerde yasal güç yukarıdan aşağıya inildikçe azalmaktadır. Yasal gücün karmaşık örgütlerde alanı belirsizdir, ast ile üst arasındaki ilişki açık olmak yerine üstü kapalıdır ve bu durum çatışmayı önlemektedir (Hitt vd., 2005).

Yasal gücün fazla kullanılması verimliliği olumsuz yönde etkilemekte, en düşük düzeyde itaat oluşturabilmekte, doyumsuzluk, direnme ve çatışma ortaya çıkabilmektedir (Başaran, 2004; Aşan ve Aydın, 2006). Yasal gücün gerektiğinden fazla kullanımı örgütte çatışma yaratmakta, performansı olumsuz yönde etkilemektedir. Örgütün hiyerarşik yapısı içerisinde üstten alta doğru yasal güç zayıflamakta, bu durum da örgütsel verimliliği ve performansı olumlu yönde olduğu söylenebilir (Başaran,2004).

2.3.4.1.2.Ödül gücü

Liderin ödüllendirme kaynaklarını kullanarak, grubunu ödüllendirmesi sonucu elde ettiği güçtür. Bu ödüllendirme; ücret artışı, terfi ettirme, daha fazla sorumluluk verme, övme gibi çeşitli şekillerde olabilir. (<http://www.nlphaber.com/nlphaber-yazarlar-469/kaynaklarina-göre-guc.html>)

Yöneticinin istenen davranışı sağlayabilmek için ödül ile astların davranışını meydana gelen etkileme yeteneğidir (Hoy ve Miskel, 2010; Altınkurt ve Yılmaz, 2012). Bir yönetici için pozisyondan kaynaklanan gücün en güçlü yönü ödüdür. Herhangi bir hiyerarşide ödül gücü diğer insanlar üzerinde önemli etkilere sahip olabilmektedir (Hitt vd., 2005). Astların yöneticinin isteklerine; ödül alma, gruplandırma, tanınma ve kazanç elde etme beklentisi ile uymalarını ifade eder. Ödüllendirme gücü örgütlerde oldukça yaygın olup, çalışanların olumlu motivasyonlarının gelişiminde oldukça etkilidir. Yönetici ödül gücünü farklı biçimde ve araçlarla yerine getirir (Çelik, 2012). Her yöneticinin ödüllere ulaşımı olmasına rağmen, etkiyi başarmak için ödüllere ulaşma ve kullanma yöneticinin yeteneğine göre değişmektedir (Schermerhorn vd., 2000). Para, terfi, tanınma gibi çalışanlara verilecek ödüllerin kullanılması ile ilgili bir güçtür. Ödül gücü çalışanların örgüte katkısını artırılması için kullanıldığında her zaman etkili bir güçtür (Yılmaz ve Altınkurt, 2012). Bu gücün etkisi ödülün çekiciliğine ve yöneticinin ödül kaynaklarını kontrol etme düzeyine bağlıdır (Hoy ve Miskel, 2010). Ödüllendirme gücüne sahip bireyler başkalarının davranışlarını çeşitli hediyeler vererek veya vermeyerek denetim altında tutabilir (Hodge vd., 2003).

Astların ücretlerinde artış sağlama, onları terfi ettirme, onlara daha çok yetki ve sorumluluk verme, işlerini daha çekici hale getirme, takdir etme, başarılarını övme daha iyi ya da önemli iş verme, ek ödeme yapma, statüyü değiştirme ve onları ödüllendirme gibi yöntemlerin hepsi ödüllendirme gücünün kaynağını oluştururlar. Yönetici, bunları başarı ile kullanabiliyor ve adil bir biçimde dağıtabiliyorsa, grup üyelerini etkilemek için önemli bir kaynağa sahip demektir (Başaran, 2000; Eraslan, 2004). Ödüllendirme sadece maddi varlıklar üzerine kurulu değildir. Hem iç hem de dış motivasyonla ve hem parasal hem de parasal olmayan ödüller ile ilgilidir (Canman, 2000). Ödül gücü, değerli örgütsel ödül ve kaynakları kontrol etme yeteneği

üzerine kurulmuştur. İnsanlar kendilerine fayda sağlayacak sonuçlara ulaşacaklarsa, diğer bireylerin isteklerine görevleri kapsamında uyarlar (Özkalp ve Kirel, 2003).

Ödül gücünün kullanılması olası negatif etkilere de sahip olabilmektedir. Onların kullanılması, çalışanların onları elde etmesi veya edememesi sonucu motivasyonlarını düşürmektedir. Bu nedenle yöneticilerin ödül gücünü kullanmada dikkatli ve becerikli olmaya ihtiyaçları vardır (Hitt vd., 2005). Yöneticinin ödül gücünü etkili ve adil kullanması çalışanlar üzerinde olumlu etki oluşturacaktır (Altinkurt ve Yılmaz, 2012).

Genel olarak bir liderin ya da yöneticinin denetimindeki ödüller ne kadar çok ve bu ödüllerin astlar için önemi ne kadar fazla ise, liderin ödüllendirme gücü o kadar fazladır. Ödül gücü yalnızca maddi fenomenlere bağlı değildir, sözlü olarak takdir, grup içinde onurlandırma gibi davranışlar da liderin ya da yöneticinin ödül gücünü oluşturur. Bazı ödüller, astın örgütsel ve toplumsal konumunu yükseltici simgelerin verilmesini içerir. Ancak ödül gücünü uzun süre kullanma, iş görenler arasındaki duygusal ilişkileri ve iş doyumunu olumsuz yönde etkileyebilir. Bu yüzden liderler veya yöneticilerin ödül gücünü kullanmada çok dikkatli ve becerikli olmaya ihtiyaçları vardır (Çelik, 2012; Aşan ve Aydın, 2006). Ödül gücü astların performanslarını olumlu yönde etkileyebileceği gibi dikkatli bir şekilde kullanılmadığı takdirde yanlış ve saptırılmış verilerle işin yapılmış gibi gösterilme riskinden dolayı örgütü negatif yönde etkileyebilir (Hodge vd., 2003).

2.3.4.1.3.Zorlayıcı (Disiplin) güç

Korkuya dayalı güç türüdür. Liderin grup üyelerine fiziki güç kullanması, cezalandırma ve işten çıkarma tehditleri kapsar. Liderin gerçekten bu gücü kullanması kadar, grubun lideri bu gücü kullanacak şekilde algılaması da önemlidir.

“Kendi başınıza iyi bir iş yapmanın yanı sıra, bir başkasının sizin yönlendirmenizle birinci sınıf bir iş yaptığını görmek en büyük zevktir.” “William Feather”

(<http://www.nlphaber.com/nlphaber-yazarlar-469/kaynaklarina-gore-guc.html>)

Ödül gücünün karşıtı olan bir güçtür ve korkuya dayanmaktadır. Yöneticilerin çalışanları istenmeyen davranışları nedeniyle maddi ya da manevi zorlamalarını da ifade eden güçtür (Altinkurt ve Yılmaz, 2012, Şimşek, 2005). Zorlayıcı güç, insanı istemediği bir şeye maruz bırakma ya da istediği bir şeyi ortadan kaldırma ya da azaltma gücüdür (Hinkin ve Sriesheim, 1989; Beycioğlu ve Sincar, 2013). Yöneticinin istenmeyen davranıştan dolayı ceza ile astların davranışlarını etkileme yeteneğidir (Hoy ve Miskel, 2010). Yöneticilerin sahip oldukları gücü korkutma ve yıldırma aracı olarak kullanmasıdır (Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Zorlayıcı güç, yöneticinin istenilen ödüllerden çalışanlarını ne dereceye kadar mahrum edeceği ya da diğer insanları kontrol etmek için cezayı ne dereceye kadar kullandığıdır (Schermerhorn vd., 2000). Zorlayıcı güç sadece yöneticilerin değil astların da kullanabileceği diğer bir güçtür. Astların bilgi saklaması, işleri yavaşlatması, başarılı bir çalışan ise işten ayrılması üstlere karşı uygulanabilecek zorlayıcı güçtür (Karaman, 1999).

Zorlayıcı gücün etkisi, cezanın şiddeti ve kesin oluşu ile yakından ilgilidir. Ceza, kınama, ek görevler, sıkı denetim, katı kurallar, zam artışının reddedilmesi veya artışın kesilmesi, ret/kabul görmeme, rütbe indirme gibi çeşitli şekillerde olabilir. Bununla birlikte bazı yöneticiler hakaret, aşağılama ve psikolojik zorlamaya da cesaret edebilmektedir ancak bu tür davranışlara çok sık rastlanıldığını söylemek zordur. Cezanın istenilmeyen kötü sonuçlara yol açması kaçınılmazdır (Hoy ve Miskel, 2010; Eraslan, 2004; Griffin, 2002). Zorlayıcı gücün olumsuz yönleri hayal kırıklığı, endişe, intikam alma ve yabancılaşma biçiminde ortaya çıkabilir. Bu güç türü iş doyumsuzluğu, düşük performans ve iş gören devrine de yol açabilir (Aşan ve Aydın, 2006). Zorlayıcı gücün kullanılması sonucunda ceza alacaklarından dolayı çalışanlarda korku yaratmaktadır. Kişi verilen emirlere uymaması sonucunda ortaya çıkacak olumsuzluklarda korktuğundan yöneticinin gücünü kabul eder. Bundan dolayı örgüt yönetiminde zorlayıcı güç aşırı derecede kullanıldığında çalışanlarda korku yaratmaktadır (Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Zorlayıcı güç insanların üzerinde sık sık kullanıldığında onları rahatsız eder, incitir, kontrolü zorlaştırır (Kirel, 1998). Ödül gücü üstün ast üzerindeki etkisini arttırırken, zorlayıcı güç üstün ast üzerindeki etkisini azaltmaktadır (Özalp, 1990). Zorlayıcı gücün etkisi, cezanın yapısına, algılanan etkisine, kullanılma olasılığına ve arzu edilen davranışın ölçüsüne bağlıdır. Ancak ceza hedeflenen kişi tarafından ceza olarak tanımlanmıyorsa, ılımlı olarak

görülyorsa ya da kullanılma olasılığı oldukça düşükse, zorlayıcı gücün etkisi düşürmektedir. (Gencmevtoo, 2014).

Zorlayıcı gücün etkisi kullanım şekli olan cezaya bağlıdır. Örgüt içerisinde tehdit etme ve ödülünden mahrum bırakma şeklinde ceza ortaya çıkmaktadır. Astlara uygulanan ceza tanınmıyor, kullanımı az ise zorlayıcı gücün etkisi ortadan kalkmakta örgüt pozitif yönde etkilenmektedir. Zorlayıcı gücün olduğu yerde örgütsel performans düşmekte, huzursuzluk ve iş isteksizliği ortaya çıkmaktadır.

2.3.4.2.Kişilik güçleri

Kişilikle ilişkili olan bu güç türü, pozisyona veya örgüte bakmadan bireysel özelliklerden gelmektedir (Koşar, 2008). Kişilik gücü, karizma ve uzmanlık gücü olmak üzere genellikle ikiye ayrılır. Karizma ve uzmanlık güçleri örgüt yapısına bağlı olmadıkları için, hem yöneticiler hem de iş görenler için etkili ve kalıcı güç kaynaklarıdır (Nahavandi ve Malekzadeh, 1999). Bu güç türleri, kişilik, liderlik stili, bilgi ve kişilerarası iletişim becerileri gibi daha çok bireysel niteliklere dayanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Yöneticilerin ortaya koydukları kişilik güçleri örgütü olumlu yönde etkilemekte olup, bu güç türleri karizma ve uzmanlık gücüdür.

2.3.4.2.1.Karizma (Benzeşim) gücü

Liderin kişiliği ve davranışları ile ilgili olan güç kaynağıdır. Liderin kişiliği ve davranışlarının gruba ilham vermesi, onların isteklerini dile getirmesi benzeşim gücü veya karizmatik gücün temelini oluşturur. Lidere hayranlık duyan astlar ona benzemek isterler; bu da liderin grubu daha kolay etkilemesini sağlar. (<http://www.nlphaber.com/nlphaber-yazarlar-guc.html>)

Karizma çok çekici bir kişiliği olan bir kimsenin kendi mistik, tanrısal, sihirli ya da sadece çok üstün gücüne inandırarak insanların peşinden gelmesini sağlayan, taraftar toplama yeteneği olup tamamen bireyin kişisel özellikleri ile alakalıdır (Schein, 1977; Iacocco, 2007; Yukl, 2002; Koçel, 2013). Karizma rahat olmayı, kendine güvenmeyi, karşıdakini etkileyebilecek bir enerji ve canlılığı kapsamaktadır (Koşar, 2012). Yöneticinin astların kendisine yönelik hayranlık ve özdeşleşmeye ilişkin davranışlarını etkileme yeteneğidir (Hoy ve Miskel, 2010). Karizma gücü, lider veya

yöneticinin kişiliğinin astlarda saygı uyandırması, onlara ilham vermesi, onların arzu ve isteklerini yerine getirmesi ve bütün bunların sonucunda bu kişiliğin onlar tarafından misal alınması temeline dayanan güçtür (Çelik, 2003). Karizmatik güç, bireylerin cazibelerinden, karizmalarından, ünlerinden, kişiliklerinden ve diğer liderlik özelliklerinden etkilenecek, onun liderliğine inanılması sonucu ortaya çıkan güç çeşididir (Yayla, 2006; Deniz ve Çolak, 2008). Bu güç türü, olağanüstü kişisel özelliklere ve kişilerarası iletişim becerilerine dayanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2010).

Karizmatik güç sahibi olan kişiler, çevrelerini kişisel özellikleri ve davranışları ile etkiler, saygı duyulur, hayran ve model olurlar (Hoy ve Miskel, 2010; Beycioğlu ve Sincar, 2013). Bu gücün kaynağı yöneticinin kişiliği ve iletişim becerisidir. Karizmatik güce sahip yönetici beğenilen, saygı duyulan ve model alınan bir kişidir (Altinkurt ve Yılmaz, 2012). Lidere duyulan hayranlığın derecesi veya astların liderle kendilerini özdeşleştirme dereceleri arttıkça liderin karizmatik gücü önemli rol oynar (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

Yöneticilerin; giyimleri, sohbetleri, esprileri, fizikleri, beklemedikleri olaylar karşısında soğukkanlı oluşları, kibar, görgülü, sabırlı, hoşgörülü davranışları, çalışma biçimleri, sosyal ve özel yaşamları, aile ilişkileri, geleceğe ilişkin beklentileri, coşkuları ve alışkanlıkları çevresindekileri dolayısıyla üstlerini etkilemenin unsuru olarak gözlenmektedir (Eraslan, 2004). Karizmatik güç, örgütte bulunan duruma bağlı değildir. Meslektaşları içerisinde sevilen, saygı duyulan, güvenilen, bağlılık hissedilen ve çekim merkezi konumundakiler bir anlamda karizmatik açıdan güçlü kişilerdir (Hoy ve Miskel, 2010).

İnsanlık tarihi boyunca örgüt liderleri karizmatik gücünü kullanarak insanları peşlerinden sürüklemişler, değişim ve dönüşümlere önderlik etmişlerdir. Günümüzde ise ülkeler ya da şirketler etki alanlarını genişletmek için karizma sahibi kişilere güç vermektedirler. Bundan dolayı sosyal örgütlerde karizmanın önemli bir yeri olduğu örgütsel amaçların gerçekleşmesi için önemli bir etkileme gücü olduğu kaçınılmazdır.

2.3.4.2.2.Uzmanlık gücü

Liderin sahip olduğu bilgi ve tecrübeden doğan güçtür. Grup lideri bilgili ve tecrübeli olarak algılanıyorsa, liderden daha çok etkilenecektir. (<http://www.nlphaber.com/nlphaber-yazarlar-469/göre-guc.html>)

Yöneticinin sahip olduğu özel bilgi, beceri, yetenek ve tecrübeleri ile astların davranışlarını etkileyen güç türü olarak ifade edilir (Altinkurt ve Yılmaz, 2012; Hoy ve Miskel, 2010; Beycioğlu ve Sincar, 2013; Koşar, 2008; Deniz ve Çolak, 2008; Titrek ve Zafer, 2009; Helvacı ve Kayalı, 2011; Schermerhorn, 2005). Karizmatik güç kaynağı gibi, bu güç kaynağında da astların algısı büyük önem taşır (Şimşek, 2005). Astlar yöneticinin sahip olduğu bilgi ve becerilerin geçerli, doğru ve kendileri için gerekli olduğuna inanarak etkilenmekte, tek başlarına bu bilgilere ulaşamayacakları kanaatini göstermektedir (Hoy ve Miskel, 2010; Aslanargun, 2013). Uzmanlık gücü, çalışanların kendilerinin sahip olmadığı ancak sahip olmaya ihtiyaç duyduğu bilgi, deneyim ya da yargıya, yöneticilerin sahip olmasına inandıklarından dolayı, yöneticinin onları kontrol edebilme yeteneğidir (Schermerhorn vd., 2000). Bir konu da uzman olmak, diğerlerinin size bağımlı olmasını sağlar. İnsanlar uzman kişilere saygı duyar (Özkalp ve Kırel, 2003). Yöneticinin sahip olduğu eğitim, bilgi ve sosyallik seviyesi uzmanlık gücüne sahip olmasını gerektirir.

Uzmanlık gücü, genellikle yönetici ve astların karşılıklı güvenlerinden kaynaklanır. Güvenilirlik ve dolayısıyla uzmanlık gücü, kişinin sektörde veya işletmede çalıştığı yıllarla, kişinin eğitimiyle, onur veya şerefiyle ve yerine getirdiği performansıyla pozitif olarak ilişkilidir. Uzmanlık gücü, belli bir konuda uzman olarak algılanan kişiye diğerleri tarafından bir sıfat verilmesidir (Birgi, 2006).

Uzmanlık gücü, kalite açısından en değerli ve en demokratik güç olarak değerlendirilebilir. Bu güce ulaşmak için zengin veya fakir, zayıf veya güçlü olmak önem arz etmemektedir. Bundan dolayı bu güç türü diğer güçlerin ruhu ve çekirdeğidir. Ayrıca bu güç kaynağı diğer güç türleri arasında en esnek olanıdır ve hem ödüllendirmek hem cezalandırmak hem de ikna edip yönlendirmek için kullanılabilir (Peker ve Aytürk, 2000).

Örgütü yönlendiren lider veya yönetici konumundaki kişilerin bilgi, deneyim ve uzmanlıklarıyla ilgili olan uzmanlık gücü örgütün işlerliği ve etkili performans göstermesinde en etkili araçtır. Çünkü astları yönlendirecek olan lider veya yönetici uzmanlık ve deneyimine ne kadar önem veriyorsa, o alanda etkili oluyorsa astların ondan etkilenmesi o kadar kolay ve olumlu olacaktır. Bu durumda örgütün hedeflerine ulaşmasını ve etkili olmasını sağlar (Altinkurt ve Yılmaz, 2012; Eraslan, 2004; Başaran, 2000). Yöneticinin bilgisi nedeniyle astların eylemleri yöneticilerin

tavsiyelerine göredir (Hellriegel vd., 2002). Uzmanlık gücü olduğuna inanılan yöneticilerin tavsiyeleri dinlenilir, yaptıkları taklit edilir ve aktarılır (Koçel, 2007). Uzmanlık gücünün bu şekilde aktarılması çalışanların kolaylıkla etkilenmesini sağlayacaktır.

Uzmanlık düzeyine ulaşabilmek ve astlarca kabul görmek zaman gerektirdiğinden yeni yöneticiler bu güç türüne sahip olabilmek için aceleci davranabilmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Uzmanlık gücünü kullanan yönetici izleyenler arasında tutumsal bir bütünlük oluşturur ve güdülenmeyi içselleştirir (Yukl ve Taber, 1983). Yasal olan ve toplumca onaylanan konularda uzmanlaşan kişi, örgütlerde hiyerarşik otorite alanını taşan bir güç kazanır (Aşan ve Aydın, 2006). Etkilenen tarafın bu gücü kabul edilmesi için hem etkileyenin bilgili olduğuna hem de doğru söylediğine inanması gerekir (Özalp, 1990). Yöneticinin sahip olduğu ve paylaştığı faydalı bilgi, uzmanlık gücünün sınırlarını belirler. Çağdaş okul örgütlerinde uzmanlık gücü daha çok okul yöneticisinin eğitim ve deneyim durumuna bağlıdır (Altınkurt ve Yılmaz, 2012).

2.3.4.2.3. Bilgi gücü

Okul yöneticilerinin sahip olduğu bilgi ile yapılan davranışların tümüne bilgi gücü denir. Kraliçe 1. Elizabeth'in oğlu Francis Bacon bilgi için, "Bilgi tek başına bir

2.3.4.2.4. Sembolik güç

Sembolik güç iyi niyet ve karşılıklı saygıyı temel alır. Diğerlerinin ilgileri, değerleri, öncelikleri ve güdülerini bilmek bir yönetici için zaman harcayarak adım adım geliştirilmektedir. İlişkiler, paylaşılan ilgiler, güdüler ve hedefler üzerinde yapılandırılır. Bunlar paylaşılmazsa asla saygı duyulmaz (Keçecioğlu, 2006).

2.3.5. Okulların Yönetiminde Güç Kaynakları

Okullar belirli amaçlara ulaşmak için kurulmuş örgütler olduğundan yatay ve dikey bir hiyerarşiye sahip olmak zorundadırlar. Bu hiyerarşi içerisinde okullarda gücün kullanımı da farklılaşmaktadır. Okulların yönetiminde güç kaynakları, yatay ve dikey güç kaynakları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Dikey Güç Kaynakları

Örgütlerde, üstler astlara göre gücün kaynaklarına daha kolay ulaşabilir; bununla birlikte alt kademedeki yer alanlar da üst kademedeki bulunan yöneticilere etki edecek düzeyde bir takım güçler ortaya koyarlar (Aşan ve Aydın, 2006). Bu güçler katı hiyerarşik yapılar içerisinde üstler ve astlar arasında ortaya çıkmaktadır. Okullardaki dikey kaynaklar formal bir özellik ortaya koymaktadırlar.

Örgüt İçerisinde Hiyerarşik Yapıdan Ortaya Çıkan Dikey Güç Kaynakları şunlardır;

1- Biçimsel makam: Birtakım haklar, sorumluluklar ve bazı ayrıcalıklar, örgüt içerisindeki makamlara tahsis edilmiştir. Tüm çalışanlar, yöneticilerin planlama, örgütlenme, karar verme, kontrol etme gibi konularda ‘yasal güç’, yani diğer bir ifade ile ‘yetki’ sahibi olduğunu kabul ederler.

2- Örgütsel kaynaklar ve kontrolü: Her örgüt; para, makine, araç-gereç, insan, hammadde, ürün gibi birtakım kaynaklara sahiptir ve bu kaynaklar örgüt üyeleri arasında dağıtılır. Söz konusu kaynaklardan hangisi örgüt için yaşamsal derecede önemli ise, o kaynağa sahip olmak ya da o kaynağın kontrolünü elinde tutmak güçlü olmak anlamına gelecektir.

3- Karar verme: Örgüt için yaşamsal önem taşıyan konularda karar verecek yer, üst kademe yönetimidir. Üst kademe yönetim, herhangi bir konuda alt kademeye karar verme hakkı tanırken, bu hakkın sınırlarını çizmekte ve onların kararlarına etki etmektedir. Üst yönetimin, kendi altındakilere ne yönde kararlar alabileceğine etki etmesi demek onlar üzerinde güç sahibi olması demektir.

4- Bilginin kontrolü: Bugünün bilgi çağında, örgütlerin gerek duyduğu bilgiye nasıl ulaşabileceğini ya da bu bilgiyi nasıl yorumlayabileceğini kavrayan kişiler, en fazla güç sahibi olan kişilerdir.

5- Ağ bağlantısı kurma: Örgüt içindeki her türlü olaydan ve gelişmeden haberi olan kişi, bilgiyi ve dolayısıyla gücü elinde bulundurur. Akıllı bir yönetici, sadık

çalışanlarından oluşan ve kendisinin merkezde yer aldığı bir ağ kurar ve olanağı elverdiğince fazla bilginin bu kanallardan kendisine akmasını sağlayarak gücünü korumaya çalışır.

Okul örgütlerinde ortaya çıkan dikey güç kaynaklarının yöneticiler tarafından kullanımı gerçekleştirilirken dikkat edilmesi gereken sert hiyerarşik disiplin içerisinde değil görev ve emirler verilirken daha yumuşak, gücün paylaşılması sağlanacak şekilde olmalıdır.

Yatay Güç Kaynakları

Örgütlerde hiyerarşiye dayanan dikey ilişkiler olduğu gibi, aynı düzeydeki bölümler arasında gelişen bir takım ilişkiler bulunmaktadır. Bu ilişkilere örgütlerdeki yatay ilişkiler denmektedir. Örgütte yatay ilişkiler gerçekleşirken kişiler arasında güç kullanımı olmakta, bu güç genelde aynı birimde çalışanların uyguladıkları bir güç şeklinde olmaktadır. Okullarda yatay ilişkilerde uygulanan güç informal özellikler içermektedir. Yatay ilişkilerde kullanılan güç kaynakları örgütün yapısına olumlu katkılar sağlamaktadır. Örgütlerde ortaya çıkan yatay güç kaynakları şöyledir (Aşan ve Aydın, 2006).

1- Bağımlılık: Güç, bir başkasının elde etmek istediği herhangi bir şeye sahip olmaktan kaynaklanan bir durumdur. Eğer A bölümü B bölümüne bilgi ya da herhangi bir kıt kaynak yüzünden bağımlı ise, B bölümünün A üzerinde güç sahibi olduğu söylenebilir.

2- Merkezilik: Örgütün çıktılarına en çok katkıyı yapan bölüm, o örgüt için göreceli olarak, daha önemli, diğer bir deyişle merkezi bir role sahiptir. Böyle bir role sahip bölümler, örgüt içinde daha güçlü bir konumda yer alacaktır.

3- Yerine konulamazlık: Eğer bir bölümün ya da kişinin yaptığı iş, onun yokluğu durumunda yerine getirilemiyorsa, o bölüm ya da kişi yerine konulamaz demektir. Örgüt için gerekli çıktıyı yalnızca bu tip bölüm ya da kişilerin karşılaması durumunda bunlar diğerlerine göre daha fazla güce sahiptirler.

4- Belirsizlik kontrolü: Belirsizlik durumlarında, yöneticiler karar verebilmek için çok az bilgiye sahiptirler. Dolayısıyla belirsizlikle daha kolay başa çıkabilen örgüt bölümleri ya da kişiler sahip oldukları gücü arttırabilirler.

Okul örgütlerinde kullanılan yatay güç kaynakları okulun iklimine, çalışanların motivasyonlarına, örgüte bağlılıklarına olumlu etki sağlamaktadır. Yatay güç kaynakları, kullanılırken daha esnek, işlerlik yönünden daha etkin olduğu için gücün paylaşılması kolaylaşmaktadır. Örgütte gücün egemen olduğu birim ise uzmanlık bakımından en fazla katkıyı sağlayan kısımdır. Bundan dolayı gücün paylaşıldığı yatay örgütlerde uzmanlık önemli bir yatay güç kaynağı olarak görülmektedir.

Okullarda yöneticiler kullanacakları güce sahip olmak, öğretmenler ve diğer çalışanlara karşı hangi gücü kullanacakları ve bu güce sahip olabilmek için uygulamaları gereken taktikleri bilmelidirler. Aşan ve Aydın (2006), güce sahip olmak isteyenlerin uygulaması gereken taktikler olarak; sağduyu sahibi olmak, arkadaş canlısı olmak, koalisyon kurmak, pazarlık etmek, iddialı olmak, üstlerin desteğini almak, yaptırım kullanmak, karşılık ödemek, danışmak, idealist vurgu yapmak, manevra yeteneğine sahip olmak, ani bir çıkış yapmak, sürekli iletişim sağlamak, bilgi edinme yollarına sahip olmak şeklinde sıralamıştır.

Okul örgütlerinde yöneticiler tarafından gücün kullanımı için uygulanacak taktikleri bulmak ve bunları nasıl, hangi şekilde uygulanacağını belirlemek için öncelikle okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının öğretmenler ve yöneticiler tarafından tespit edilmesi, farklılıkların ortaya çıkarılması ve yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarını etkileyen etkenlerin neler olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının neler olduğunu belirlemek ve bu güç kaynaklarına etki eden etmenleri bulmak okul örgütleri amaçlarına ulaşması için çok önemlidir.

2.3.6.İlgili Araştırmalar

Yılmaz ve Altinkurt, (2012) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile orta öğretim öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlere göre okul yöneticileri, en fazla yasal gücü, daha sonra sırasıyla, uzmanlık gücü, karizmatik güç, zorlayıcı güç ve en az ise, ödül gücünü kullanmaktadırlar.

Altinkurt ve Yılmaz (2011), tarafından ilköğretim okullarında yaptıkları araştırmada okul yöneticileri en fazla yasal gücü, daha sonra sırasıyla; uzmanlık

gücünü, zorlayıcı gücü, karizmatik gücü ve en az da ödül gücünü kullandıklarını da belirlenmiştir.

Zafer (2008), tarafından yapılan ilköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri adlı çalışmada, yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının sırasıyla; yasal, zorlayıcı, uzmanlık, karizma ve ödül gücü olarak belirlenmiştir.

Aslanargun'un (2009), tarafından yapılan ilköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandıkları güç türlerini belirlemeye yönelik araştırmada okul yöneticilerinin en az karizmatik, zorlayıcı ve ödül gücünü; en çok bağlılık ve uzmanlık gücünü kullandıkları belirlenmiştir.

Üstüner'in (1999), okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçler ve öğretmen moralinin incelendiği araştırmada, okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları; öğretmen görüşlerine göre yasal gücün, yönetici görüşlerine göre karizmatik gücün birinci sırada olduğu, her iki grubunda en az ceza gücünü kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Gürsel ve Özaslan'ın (2008), üniversitedeki bölüm başkanı ve ana bilim dalı başkanı gibi yönetsel görevlerde bulunan akademisyenlerin kullandıkları örgütsel güç tipleri incelendiğinde, bölüm başkanları en fazla olarak ödüllendirme gücünü, daha sonra da uzmanlık gücünü tercih etmek, en az ise zorlayıcı gücü kullanmakta oldukları ortaya çıkmıştır.

Helvacı ve Kayalı (2011), tarafından yapılan okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi isimli çalışmada, okul müdürlerinin yasal güç ve ödül gücü boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığına; zorlayıcı, uzmanlık ve karizmatik güç boyutuna ilişkin cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olduğu; öğretmen görüşlerine göre öğrenim, branş ve kıdem durumuna göre örgütsel güç kaynakları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

İşbilir (2005), tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zeka yeterlilikleri ile kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal yeterlilik düzeyi ile yasal güce başvurma düzeyi arasında ters

yönde bir ilişki bulmuşken; ödül gücüne başvurma düzeyi arasında doğru yönde ve yüksek bir ilişki bulunmuştur.

Titrek ve Zafer (2009), tarafından yapılan çalışmada özel okullarda kullanılan örgütsel güç kaynaklarının resmi okullara oranla daha olumlu olduğu, eğitim durumuna göre örgütsel gücün karizmatik güç ve ödüllendirme gücü boyutlarında anlamlı farkın olduğu; 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerine göre örgütsel güç kaynaklarının tüm boyutlarında okul yöneticilerine karşı olumlu bir görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır.

2.4. Kaygı

Kaygı, kişinin dış dünyasından veya iç dünyasından gelen bir uyarıya karşılaştığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel tepkilerdir. Bir başka deyişle kişinin karşılaştığı durum ve olaylar karşısında duyduğu ve engellemekte zorluk çektiği aşırı endişe ve uyarılmışlık halidir. Kaygı, çok hafiften ağır paniğe kadar bir duygu aralığında yaşanabilir (karakulak, 2011), (<http://www.sokrates-psikiyatri.com.tr/index.php/makaleler/detay/18>).

Kaygı, kişiliğin tıpkı bir hisse senedi gibi sınırlanabilen ve değeri inip çıkabilen bir varlık olduğuna ilişkin yanılgılı inancın pahalı bedelidir. Pahalıdır, çünkü bize verilmiş vadeli yaşamı, olmayan veya olamayacak bir kişilik değeri için harcatır. Pahalıdır, çünkü risk alma ve cesareti ihtiva eder. Pahalıdır, çünkü bizi bir hata ödleği yapar. Pahalıdır, çünkü potansiyelimizi kullanıp anlamlı gelişmeler yerine, durmamızı ve gerilememizi sağlar (Özer ; 2005).

Türkçede kaygı, ingilizce “anxiety” karşılığı olarak kullanılmaktadır. Tıp çevrelerinde anksiyete şeklinde kullanılan bu terim esasen "ruh sıkıntısı" anlamına gelir ve kökeni Latince "anxietas" kelimesine dayanır. Çeşitli kliniklerin yayınlarında Türkçe karşılığı olan "kaygı" ve "bunalı" kelimeleri aynı anlamda kullanılmaktadır; kaygının endişe (ingilizce: worry), bunalmanın ise aşırı derecede sıkıntı (ingilizce: anguish) anlamındaki edebî kullanımı dikkate alındığında bunların anksiyetenin nüanslarını karşılayan kelimeler olduğu ortaya çıkmaktadır. Zaten ilk karışıklık Freud'un eserlerinin başta ingilizce olmak üzere, diğer dillere çevrilmesi sırasında yaşanmıştır. Kendisi kitaplarında Almandada korku anlamına gelen "angst" sözünü

kullanmış, başka bir ayrıma girmemiştir. Gerek tercüme hataları gerekse teorik tartışmaların etkisiyle anksiyete terimi bugünkü anlamına kavuşmuştur: Bilinç dışı çatışmaların, bastırılmış saldırganca veya cinsel dürtülerin, yani farkında olmadığımız iç dünyamızın tesiriyle ortaya çıkan nahoş gergin, huzursuz ruh durumudur (Onay, 1997).

Kaygıyla ilgili literatür incelendiğinde araştırmacılar tarafından kaygının birçok tanımının yapıldığı görülmüştür. Bu tanımlar aşağıda belirtilmiştir.

Türk Dil Kurumu (2006) kaygıyı; ‘‘üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa’’, olarak ifade etmiştir. İnsanın temel duygularından biri olan korkunun daha yaygınlaşmış ve kaynağı ya da nesnesi belirgin olmayan türü olarak görülmüştür (Aktaş, 2009). Kişinin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumudur (Cüceloğlu, 2009). Genellikle nesnesi bilinen bir duruma ya da kişiye karşı duyulan merak, tasalanma ve endişe duygusudur (Öztürk, 2002). Korkuyla ilgili olarak bir endişelenme ve rahatsızlık durumudur (Atkinson ve diğ.,1995). Sağlıklı bir insanın kaçınması gereken, sevimsiz bir duygusal durumdur (Burger, 2006). Açık olmayan, bilinç dışında olan korku ya da giderilemeyen isteklerden doğan sıkıntı, bunaltı, endişe halidir (Burger, 2006). Yaygın hoş olmayan, belirsiz bir tehlike hissiyle kendini gösteren ve çoğunlukla otonom belirtilerle bir arada görülen, herkesin zaman zaman hissettiği bir duygudur (Gökalp, 2000). Stres yaratan durumların oluşturduğu üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan duygusal ve gözlenebilir reaksiyonlardır (Özguven,2003). Endişe, kuruntu, korku, telaş, üzüntü gibi insanda baskı ve gerilime yol açan bir duygu halidir (Köknel, 1989). Nedeni açık olmayan ya da doyurulamayan güdülerden dolayı korku ya da sıkıntı içinde olunması halidir (Başaran, 1992). Başa bir tehlike gelecek duygusu, gerilim, korku, huzursuzluk ile karakterize olan, hoş olmayan bir durumdur (Öktem, 1981). Açık seçik, belli bir neden olmaksızın duyulan korkudur (Hançerlioğlu, 1993). Belirtileri korkuya benzeyen, ancak nedeni belirlenemeyen veya nedeni bilinç dışı olan belirtilerdir (Yüksel, 1995). Gelecekte olabilecek kötü bir olayı beklemek şeklinde kendini gösteren tüm uluslarca geçerli bir insan yaşantısı, olarak tanımlamaktadır (Özcan, 1999).

Freud (1936), kaygıyı belli bir şekilde ortaya çıkan, motor boşalmaya eşlik eden özel bir hoşnutsuzluk durumu olarak tanımlamıştır. Kaygıyı tehlike durumuna karşı

evrensel bir tepki, egoyu da kaygıya yataklık eden tek yer olarak göstermektedir (Nelson-Jones,1982). Freudyen teoriye göre kaygı, idin ilkel istekleri ile süperegonun ahlaki hedefleri arasında yaşanan çatışmadan doğan rahatsız edici bir duygudur (Plotnik, 2009). Yine Freud 1926 yılında geliştirdiği yapısal modelde anksiyeteyi egoya ait bir duygu olarak ifade etmiştir (Gençtan, 1997).

Kaygı, stres yaratan durumların yarattığı üzüntü, algılama ve gerginlik gibi hoş olmayan, duygusal ve gözlenebilir reaksiyonlardır (Spielberger, 1972; Akt. Özgüven, 2003). Cannon (1932) anksiyeteyi, organizmanın iç dengesini bozacak tehlikelere karşı bir tepki ya da bozulan dengeyi yeniden düzenleme çabalarının başarısızlığa uğraması sonucu ortaya çıkan bir durum olarak açıklamıştır (Akt. Geçtan, 2003). Amerikan Psikiyatri Birliği (APA)'nın (1994) tanımına göre kaygı; kişiliğin bilinçli bölümünde hissedilen ve ortaya çıkan tehlike sinyalidir. Bu tehdit, kişiliğin içinde, dış ortamda bağımsız veya bağımlı olarak imal eder (Lüle, 2002).

Tanımlara bakıldığında kaygının insanın iç dengesini bozduğu ve insanda belirsizlik, korku, üzüntü telaş, baskı, gerilim, sıkıntı, bunaltı, endişe gibi duygular oluşturduğu görülmektedir.

2.4.1. Kaygının Nedenleri

Cüceloğlu (2009) kaygının nedenlerini şu şekilde izah edilir:

1.Desteğin çekilmesi: Birey alıştığı, aşına olduğu çevrenin dışına çıktığında kaygı duymaya başlayarak bu yeni çevrede alışlagelmiş desteklerin olmamasından ötürü kaygı duymaktadır.

2. Olumsuz bir sonucu beklemek: Olumsuz bir sonuçla karşılaşma olasılığı kişilerde kaygı uyandırmaktadır. Hazır olunmayan bir konuda sınava tabi tutulmak, bir mahkemede duruşma sonucunun beklenmesi gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı durumlarda kaygı duyarız.

3. İç çelişki: Kişi inandığı, önem verdiği bir fikirle, yaptığı davranış arasında bir tutarsızlık olduğunda ortaya çıkan çelişki kaygı türünde bir gerginlik yaşatmakta ve içinde bulunulan çelişkili durumdan uzaklaşılana kadar kaygı etkisini sürdürmektedir.

4. Belirsizlik: Gelecekle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamak, gelecekte olacaklarla ilgili fikir yürütememek insanlar için en önemli kaygı nedenlerindedir. Kişiler gelecekte olumsuz sonuçlanacak olayların olacağını bilmeyi, ne olacağını bilmemeye tercih etmektedirler.

Kendine güvensizlik ve ben duygusunun sağlıklı oluşu, kaygıların başlıca kaynağıdır. Gençlerde kendine güvensizlik ve ben duygusundaki sağlıklılık daha çok görüldüğünden, çocuklara göre genç bireyler daha çok kaygılıdırlar (Başaran, 1991).

Bireyin bulunduğu çevresi ile olan ilişkilerinin bozulmasına neden olan, potansiyelini tam olarak gerçekleştirilmesine engel olan kaygı, kökenini bireyin çocukluk yaşantısından alır. Çocuklukta aşırı reddedici, küçük düşürücü tutumlar, ergenlik döneminde diğer yetişkinlerin alaycı tutumları ceza verirken ana babaların cezaya eşlik eden itici tutumları, ana babaların birbirine karşıt düşen istekleri, ana baba arasında boşandıktan sonra bile devam eden çekişmeler, çocuğun ilk toplumsallaşma deneyiminde karşılaştığı güçlükler, arkadaş ilişkilerinde karşılaştığı itici ve küçük düşürücü davranışlar kaygının oluşmasına neden olabilir (Sargın, 1990).

Kaygının nedenlerinden biri, korkutucu bir uyarıcı ile ilgili bilinçaltıdır. Korkunun öğrenildiği belirli durum çoğu kez kolaylıkla unutulabilir. Korkutucu durumla, ilk çocukluk yıllarında, olaylara ilişkin belleğin çok iyi olmadığı bir dönemde karşılaşmış olduğu söylenilebilir. Bu durum daha ileriki dönemlerde meydana gelmiş olsa bile, üzerinde düşünmek istemediğimiz için korkutucu yaşantıyı reddetmiş olabiliriz. Yaşantıyı bilinçsiz olarak bastırmış olabiliriz ve bunu psikolojik tedavinin uyguladığı deşme olmaksızın hatırlamamız mümkün olmayabilir. Yukarıdakilerin her birinin sonucu, gelişimi unutulmuş, öğrenilmiş bir korkudur. Korkunun koşullandığı durumla her karşılaşmamızda nedenini bilmediğimiz huzursuzluk verici bir kaygı duymamıza neden olduğu düşünülebilir (Karadeniz, 2005).

Kişinin amaçlarına ulaşması engellendiğinde, bu engellenmeye neden olan durumları kişi, suçlar ve bu durumlara karşı kişide saldırganlık duygusu doğar. Saldırganlık duygusu çevrede ki insanlar tarafından hoş karşılanmaz. Bu durum kişide suçluluk duygularına neden olduğu için bastırılır. Bu bastırmada, kişinin kendini

suçlaması, gördüğü eğitim ve saldırganlığını açığa vurduğunda toplum tarafından cezalandırma korkusu ya da suçladığı şeye karşı ikilemli bir duygu (sevgi ve düşmanlık) bağıntısı olması rol oynar. Böylece bastırılarak dışarı boşalım bulamayan saldırganlık, bilinç dışı olarak kişinin kendisine yönelir ve kişi kendisini cezalandırmak ister. Bu da kaygı türündeki bir korku olarak kendini açığa vurduğu söylenilebilir (Sargın,1990).

Bazı psikologlar kaygının birinci nedeninin toplumsal dışlanma olduğunu vurgulamaktadırlar (Baumeister ve Tice; Akt. Burger, 2006). Araştırmacılar bütün insanların bir gruba ait olmak ve ilişki kurmak için güçlü bir gereksinim duyduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda kişi toplumsal gruplardan dışlandığında ya da reddedildiğinde çok büyük stres yaşayabilir (Burger, 2006).

Develi (2006), kaygının ortaya çıkış sebeplerini şöyle açıklamıştır: Yaşamımız süresince karşılaştığımız her durum için zihinsel şemalara sahibiz. Bu şemalara uymayan durumlarla karşılaştığımızda kaygı yaşarız. Gerçekçi olmayan düşünce biçimlerine sahip olmak, her durumda olduğu gibi kendimize olan güvenimizi azaltır. Bu durum da kaygıyı artırır. Kaygıya eğilimli ısk yapısı (mükemmeliyetçi, rekabetçi) ergenlik çağı özellikleri ile birleşince kaygı yoğunlaşır. Sosyal çevrenin beklentileri ve baskısı bunaltır. Bu durum da kaygının ortaya çıkmasına sebep olur.

2.4.2.Kaygının Belirtileri

İnsanın içinden ya da dışından gelen bir uyarıcı, yeni bir durum, istem dışı çalışan sinir sisteminde değişime yol açar. Kan basıncı, kalp atışı, solunum sayısı artar, mide bağırsak hareketleri hızlanır, tükürük salgısı azalır, ağız kurur, kan şekeri yükselir, göz bebekleri genişler, çizgili kasların gerginliği artar, titreme olur, dişler ve yumruklar sıkılır, terleme olur, derinin direnci yükselir. Bütün bu değişimler, merkezi sinir sisteminde adrenalin denilen kimyasal bir ileticinin ya da ona benzer başka kimyasal ileticilerin kan düzeyinin arttığını gösterir. Kimi araştırmacılara göre yeni durumlar karşısında nörovejetatif sistemde ortaya çıkan değişimler kanda adrenalin ve benzeri maddelerin düzeyini yükseltir. Bu yükseliş fizyolojik değişmelere neden olur. Bu değişikliklerin kişi tarafından algılanması, hissedilmesi kişinin kaygılanmasına neden olur (Köknel, 2005).

Amerikan Psikiyatri Birliği“nce (1994), kaygının fizyolojik belirtileri Şu Şekilde açıklanmıştır: “Kalp çarpıntısı, nefes alma glđđ, baş dönmesi, uyuŐma, ellerin terlemesi, sık idrar ve dıŐkılama, kusma ve đđrme, yorgunluk ve bitkinlik tüm bunlara huzursuzluk, gerginlik, uykusuzluk, öfke patlamaları, ölüm ya da delirme korkuları” da eşlik edebilmektedir (Aktaş, 2009).

Kaygılı birey, işleri yolunda gitse de kaygılıdır. Belirsiz kaygılar sürekli sıkıntılı ve tedirgin olmasına, umudunu kolayca yitirmesine yol açar. Güçlükle bir karar verebilse de bu kararın sonuçları, yapmış olabileceği yanlıŐlar ve bunların doğurabileceği olumsuz sonuçlar üzerinde aşırı bir kaygı yaşar. Bu insanların üzüntü konusu yaratmadaki hayal güçleri sınırsızdır. Bu üzüntü konusu ortadan kalktığı an yeni bir sorun bulunur ve sonunda çevredeki kişiler de sabırlarını yitirirler. zntler gece yatağa girdikten sonra bitmez. Günlük olaylara ilişkin kaygılara, geçmiŐte yapılmış yanlıŐlar ve gelecekte ortaya çıkabilecek güçlükler eklenir. Bu düŐünceler son bulup uykuya dalındığında silahlı adamlar tarafından kovalanma, yüksek yerden düŐme, düŐmanlardan kaçarken bacakların yavaŐ hareket etmesi gibi kaygılı rüyalar görülür (Geçtan, 1988).

İnsan dıştan gelen bir uyarım veya yeni bir durum karşısında fizyolojik olarak kaygı duyar. Bu kaygıya neden olan ya da bu kaygıyla birlikte ortaya çıkan adrenalin ve benzeri maddelerde artma ve belirtiler görülür. Silverman kaygı duyan kişilerde adrenalin salgısının arttığını; Levi güzel film seyredenlerde idrarla atılan adrenalin ve noradrenalin miktarının azaldığını buna karşılıklı korkunç, heyecanlı film seyredenlerde çoğaldığını söylemiştir (Akt. Köknel, 2005).

Kaygının fizyolojik etkilerinin yanında davranışların üzerinde de olumlu ve olumsuz etkilerinden de söz edilebilir. İnsan sağlığı ve iyiliğini yok eden nedenin kaygı olduğu kabul edilir. Bu zararlı etkisi yanında bu duygunun olumlu etkilerini de Şöyle söyleyebiliriz: Yeni davranışların kazanılmasında, performans ve baŐarıda, psikoterapide ve genel tedavide kaygının bir dürtü rolü oynadığı kabul edilir. Basit davranışların Őartlanmasında yüksek kaygı etkili bir güdü rolü oynar ve Őartlanmayı kolaylaŐtırır. Kaygı düzeyi fazla olan bireyler, düşük olanlardan daha kolay Őartlanır. Zeka düzeyi normal olan bireylerde yüksek kaygının etkisi baŐlangıçta olumsuz; sinama yanılma ile kazanılan doğru alıŐkanlıklar sonucu da yani öğrenmenin daha

sonraki evrelerinde olumludur. Zeka düzeyi yüksek olan bireylerde kaygının etkisi pozitif, zeka düzeyi düşük olanlarda ise negatiftir (Sargın, 1990).

Son çeyrek asırda kaygı, merkezi sinir sistemine eşlik eden olaylar üzerindeki çalışmalar hızla ilerlemektedir. Kaygı sırasında merkezi sinir sisteminde ne olup bittiği henüz kesinlik kazanmamıştır. Fizyolojik belirtiler otonom sinir sisteminin etkisi altında bulunup bunlar; terleme, ağız kuruluğu, aşırı yemek yeme, su içme, solunumda sürat ve derinlik, boyun ve sırt kaslarında sertleşme, gerginlik olarak görülebilmektedir. Mimikler endişeli olup sıkıntısını net bir biçimde göstermektedir. Kaşlar çatılmış, dişler sıkılmıştır. Davranışlarda huzursuzluk vardır ve hareketler hızlıdır. Diğer kişilerle olan ilişkilerinde çok duyarlıdır. Kendini yetersiz bulmakta ve kolayca çöküntüye girmektedir. Dikkatini toplayamadığı ya da yanlış yapmaktan korktuğu için karar vermekte zorlanmaktadır. Kaygı kişiyi bütünleştirmekte, kaygı yaratan durumlardan kaçma, kişiyi bir miktar da olsa ferahlatmaktadır. Ancak bu kişiler davranışsal uyum güçlüğü çekmektedirler (Songar, 1981).

2.4.3.Kaygının Türleri

Kaygı bir duygu durumu olmanın yanında sabit bir kişilik ya da mizaç yeteneği olarak da tanımlanmış bir kavramdır. Duygu durumu ve kişilik özelliği şeklindeki iki tür kaygı birbiriyle karıştırılmamalıdır. Kişisel kaygı; sabit bir kişilik özelliği ve geniş perspektifteki bir grup olayı tehdit olarak algılama ve kaygı tepkisi verme durumudur. Saygınlığın yitirilmesi, özsaygının azalması, diğer insanların gözünde özsaygının yitirilmesi gibi durumlar kişisel kaygıyı tetikleyen tehdit durumlarıdır (Aktaş, 2009). Durumsal kaygı; öznel olarak yaşanan ve belli bir duruma bağlı olarak ortaya çıkabilen gerginlik, sıkıntı, sinirlilik, tedirginlik duyguları ile karakterizedir (Ekşi, 2006).

Spielberger (1966), kaygıyı "durumluk kaygı" ve "sürekli kaygı" olmak üzere iki başlıkta ele almıştır. Buna göre durumluluk kaygı; bireyin için de bulunduğu baskılı (stresli) durumda dolayı, hissettiği öznel korkudur. Sürekli kaygı ise bireyin kaygı yaşantısına olan yatkınlığı, içinde bulunduğu durumları genellikle stresli olarak algılaması ve yorumlamasıdır (Akt. Öner ve Le compte, 1998). Spielberger ve onu izleyenler, sürekli-durumluk kaygı arasında durmaksızın süren iletişim ve etkileşim olduğunu vurgulamışlardır. Sürekli kaygı düzeyinin yüksek olması, durumluk kaygı

düzeyini yükseltmektedir. Durumluk kaygı düzeyinin yükselmesi ve sürenin uzaması da sürekli kaygı düzeyini arttırmaktadır (Köknel, 1989).

Tehlikeli koşulların yarattığı korku ve tedirginlik bireyin yaşadığı geçici ve normal bir kaygı olarak kabul edilebilir. Kişinin içinde bulunduğu duruma doğrudan doğruya bağlı olmayan sürekli kaygı ise kişilik özelliğidir. Sürekli kaygı, bireyleri birbirinden ayırt eden özelliktir. Kaygı yaşantılarındaki bu ayırımın yapılması Spielberger'in (1966) iki faktörlü kaygı kuramı ile kaygı türlerinin ölçülmesi de Spielberger ve arkadaşlarının (1970); "Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri"yle mümkündür (Öner ve Le Compte 1998).

2.4.4. Kaygılı Bireylerin Kişilik Özellikleri

Kaygı, dışarıdaki bir nesneden veya kişiliğin kendisinden kaynaklı oluşsa da, kaygı yaratan durum karşısında, kişilik değişik süreçlerde, değişik cevaplarla durumu karşılamaktadır. Kaygıyı yaratan durumun algılanması, anlaşılması ve bilinçlenme sonrasında, kaygı yaratan durum karşısında, kişinin sergileyeceği tutum ve davranış da bilinçlidir. Ancak, anksiyete karşısında bilinçdışı savunmalar da sergilenebilmektedir. Kişilik yapısına göre çeşitli savunma düzenekleri devreye girebilmekte ve bunların bir kısmı olumlu ve başarılı savunma düzenekleriyken bir kısmı da, kaygıya karşı, kişilik gelişimi üzerinde olumsuz etki eden, ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkileri olan savunma düzenekleri olabilmektedirler. Ancak, savunma düzenekleri iç çatışmalardan oluşan kaygı duygusunu tam anlamıyla uzaklaştıramamakta, yalnızca bir süre için azaltmaktadır. Bu sayede bu çatışmalara olumlu çözüm yolları bulunulana kadar kişinin özlüğünü korunmaktadır (Köknel, 2005).

Hemen herkes kendini engelleyen, endişe verici, üzüntü yaratıcı bir durum karşısında kaygıya düşer. Anksiyete, endişe veya fiziksel belirtiler kişinin toplumsal, mesleki veya diğer önemli işlev alanlarında klinik olarak belirgin zorlanmaya yol açar. Ancak insanın kaygıları sürekli olursa insanı uyumsuzluğa, başarısızlığa sürükler, işlerini yapamaz hale getirir (Başaran, 1991).

Kaygı diğer gereksinimlerin karşılanmasını da engeller; aç veya susuzken yutabilmeyi veya yorgunken uyumayı engeller. Doyurucu kişilerarası ilişkileri de sabote edebilir. Bizle yaşamımızın büyük bir bölümünü ve enerjimizin büyük bir

kısmını bu istenilmeyen kaygı gerilimini azaltmak için kullanır, bu duygu ile baş edemediğimiz zaman da onu göz ardı ederiz. Bazen de kaygı kabul edilebilir bir duygu olan öfkeye dönüştürebilir. Yetersiz, etkisiz, katı ve talihsiz davranışların nedeni kaygıdır. Kaygı sağlıklı kişiler arası ilişkilerin gelişimini tıkayan ana yıkıcı güçtür. Sullivan (1953), şiddetli kaygıyı kişinin kafasının üzerine inen bir darbeye benzetmiştir. şiddetli kaygı insanları, öğrenme açısından yeteneksizleştirir, hafızayı zayıflatır, algıyı daraltır ve tam bir bellek kaybı ile sonuçlanabilir (inanç ve Yerlikaya, 2008).

Kaygılı insan, kaygılarının mantıkdışı olduğunu çoğu kez kendisi de bilir. Bir insanın telaşlı bir gününde evden çıkmadan önce tüpü kapattığını hatırlayamayıp geri dönerek kontrol etmesi doğal bir tepki sayılabilir. Ancak, eğer bu insan geri dönüp havagazını kapalı bulduğu halde tekrar dışarı çıktığında aynı kaygıya yeniden kapılırsa ve bu davranışını sık sık yinelerse durum farklılaşır.

Kaygılı insanların olaylara bakış biçimi oldukça karamsardır. Günlük olağan sorunları bile dünyanın sonu gelmişçesine yaşarlar. Kendilerine ilişkin olaylarda olduğu gibi, diğer insanların yaşantılarına ilişkin beklentileri de daima olumsuzdur. Ürettikleri, felaket senaryoları ile çevrelerindeki insanları da bunaltırlar. Çünkü kaygı bulaşıcı bir duygudur ve kaygılı insan bir çok kez çevresindeki kişileri de kendi sistemine sokmayı başarır. Kaygıyla birlikte yaşanan bir diğer duygu da, çaresizliktir. Her insan yaşamı boyunca zaman zaman üstesinden gelemeyeceğini farkettiği durumlarla karşılaştığında çaresizlik duyguları yaşayabilir (Geçtan, 1996).

Kaygı, en küçük sorunlara karşı gösterilen hafif endişelerden başlayarak, insanın bir konuda düşüncelerini toplamaktan, belleğini kullanmaktan yoksun kılacak duruma kadar yoğunlaşabilir (Başaran, 1991). Kaygı duygusunun yoğunluğu oranında davranışlar da aksar, algılama ve dikkat bozuklukları ortaya çıkar. Kaygılı kişi davranışlarını kaygı yaratan durumlardan kaçınmak amacıyla yönlendirdiğinden çevresindeki diğer seçenekleri algılayamaz. Bu durum yaşam alanının kısıtlanmasıyla sonuçlanır. Kişinin kaçındığı ve görmezlikten geldiği durumların sayısı arttıkça etki edeceği davranışları da daralır. Dolayısıyla kendisine doyum sağlayabilecek birçok kaynağı da değerlendirmemiş olur (Geçtan, 1996).

2.4.5. Kaygı ile ilgili Kuramsal Yaklaşımlar

Kişilik yapısını ve davranışı inceleyen biyolojik, fizyolojik, bütün kuramlar ve ruhbilim öğretilerinin hepsi her zaman kaygıya yer vermişlerdir. Kuramların bir kısmı kaygıyı kişiliği oluşturan birinci temel güç olarak kabul etmiş, kimisi de ikincil olarak oluşan, ama kişiliğin yapılanmasında, gelişmesinde ve davranışın ortaya çıkmasında çok önemli olan bir etken olarak değerlendirmiştir (Köknel, 2005).

Psikanalitik Kuram: Freud 1926 yılında geliştirdiği yapısal modelde anksiyeteyi egoya ait bir duygu olarak tanımlamıştır (Geçtan,2003). Anksiyetenin, psikolojik bozuklukların anlaşılmasındaki önemine ilk dikkati çeken düşünür Freud'dur. Freud anksiyeteye ilişkin kuramında anksiyetenin represyonunun bir sonucu olarak ortaya çıktığını savunur. İkinci kuramda ise, neden-sonuç ilişkisi açısından represyonla anksiyete yer değiştirerek, represyona anksiyetenin neden olduğunu ileri sürer. Tehlikeyi algılayan ego varlığını tehlikeye düşürebilecek tüm arzu ve sinir iletimini bastırır (Davaslıgil,1994).

Psikanalitik kuram, kaygının temelini id ve ego dürtüleri arasındaki bilinçdışı çatışmayla açıklar. Genellikle cinsel ve saldırgan nitelikli dürtüler kendilerini ifade etmeye çalışırlar ancak ego onların ifadesine izin veremez. Çünkü bilinçdışı olarak cezalandırılmaktan korkmaktadır. Kaygının kaynağı bilinçdışı olduğu için, birey neden olduğunu bilmeden endişe ve sıkıntı yaşar. Kaygının gerçek kaynağı, cezalandırılmış olan id itkileriyle ilgili arzular, hiçbir zaman ortada değildir. Böylece kaygıdan kaçınmanın yolu yoktur. Eğer kişi id'den kaçınırsa yaşamıyordur. Kaygı hemen hemen her an hissedilir (Davison ve Neale, 2004).

İd, süperego çatışmasının ortasında kalan ego ise iyi bir yönetici gibidir. Bir çözüm bulmaya çalışır. Ancak, bu id-süperego çatışması ve egonun çatışmayı çözmek için sürdürdüğü arabuluculuk çalışmaları kaygı duygusuna yol açar Freud, idareci arabulucu olan egonun, savunma mekanizması dediğimiz bazı süreçler yardımıyla bu kaygı duygularını azaltmaya çalıştığını söyler (Cramer, 2000; Akt. Plotnik, 2009).

Freud'a göre kaygı, fiziki ya da sosyal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlayabilme ve hayatı sürdürme fonksiyonlarına katkıda bulunur. Fakat kaygı gerçek dışı ve mantığa aykırı bir niteliğe bürünürse uyum fonksiyonunu yitirir ve normal dışı davranışların ortaya çıkmasına sebep olur (Özodaişık, 1989).

Freud, bilinçli düşüncelerle çok ilgilenmemiştir. Bu nedenle, ağırlıklı olarak diğer iki tip kaygının üzerinde durmuştur: Nevrotik kaygı ve ahlaki kaygı. Bu ikisinde de insan kaygısının kaynağından haberdar değildir. Nevrotik kaygı, altbenlik dürtülerinin tehlikeli bir şekilde bilinç düzeyine çıkmak üzere olduğu zaman yaşanır. Bu tip kaygı, benliğin savunma mekanizmalarını kullanmasına neden olur. Ahlaksal kaygı ise altbenlik dürtülerinin, üst-benliğin sıkı ahlaki kurallarına karşı geldiği zaman ortaya çıkar. Bunun sonucunda insan, suçluluk duygusu duyar (Burger, 2006).

Freud'a göre insan davranışları tüm yönleriyle uyum sağlamaya yönelik bir eylem taşır. Hiçbir davranış rastlantısal değildir ve organizmanın yaptığı her şey yaşamı sürdürme çabasının farklı biçimleridir. Freud'a göre anksiyete, fiziksel ya da toplumsal çevreden gelen tehlikelere karşı bireyi uyarma, gerekli uyumu sağlama ve yaşamı sürdürme işlevlerine katkıda bulunur. Ne var ki, anksiyete "nevrotik anksiyete"de olduğu gibi mantık dışı bir nitelik alırsa, uyum işlevini yitirir ve normal dışı davranışların ortaya çıkmasına neden olur (Geçtan, 2003). Psikanalitik yapısal varsayıma göre iç çatışma, benlik ve altbenlik (ego ve id) ya da benlik ve üst benlik (ego ve süperegö) arasında oluşmaktadır. Altbenliğe özgü bilinçdışı dürtülere karşı denge kurmaya çalışan benlik herhangi bir nedenle zayıflar ya da dürtülerin gücü ararsa benlik-altbenlik arasında bir çatışma ortaya çıkar. Çatışma benliğin dürtüler karşısında çözüm bulmadığını baş edemediğini gösterir. Bu bir tehlike olarak algılanır. Bunaltı (anksiyete) benlikte bir tehlikenin habercisidir. Bu bakımdan bunaltı (anksiyete), benliğin homeostatik işlevi olan ve tehlikeyi algılayan bir tepkisidir. Organizmanın bir tehlike içinde olduğunun algılanması adrenerjik dizgenin kamçılanmasına, böylece bunaltının (anksiyetenin) otonomik belirtilerinin ortaya çıkması ile bunaltının klinik düzeyde yaşanmasına neden olur (Öztürk, 2002).

Her insan arada bir anksiyete hissederse de Freud, nevrotik kişilerde bu duygunun daha sık ve daha yoğun yaşandığını belirtir. Freud "Anksiyete sorunu birçok önemli sorunların bir araya toplandığı bir düğüm noktası ve çözümü tüm ruhsal varlığımıza ışık tutacak bir bulmacadır" demiştir. Freud'a göre, normal insanın duyduğu anksiyete, nevrotik anksiyeteden yalnız yoğunluğu yönünden değil, niteliği yönünden de farklıdır. Günlük yaşamda arada bir herkesin yaşadığı anksiyete, "gerçekçi" anksiyetedir. Dış dünyadaki gerçek durumlarla ilgili olan bu duygu, "koru" ile eşanlamlıdır. Gerçekçi anksiyete, mantıklı ve anlaşılır olması yönüyle nevrotik

anksiyeteden ayrılır. Bu tür anksiyete, beklenen ya da yaklaşan bir tehlikenin algılanması sonucu yaşanır (Geçtan, 2003).

Otto Rank, kuramının ilk basamağı olan “Doğum sarsıntısı” adlı, 1924 tarihli yapıtında kaygı kavramını ele almıştır. Rank; döl yatağında geçen rahat bir dönemden sonra, birden çaba ve girişimi gerektiren doğum sonrası koşullara geçişin çocukta yarattığı dehşetin, sonraki yaşamda en sağlıklı insanlarda bile sürekli olarak var olan birincil anksiyetenin kaynağı olduğunu ileri sürmüştür. Freud, doğum sarsıntısını insanın yaşadığı ilk anksiyete olarak tanımlamış, sonraki yaşamda anksiyeteleri genellikle cinsellik boyutunda açıklamıştır. Buna karşılık Rank, insanın yaşamındaki anksiyetelerin çoğunu, doğum anında yaşamış olan anksiyetenin tekrarı olarak görmüştür (Geçtan,1993).

Fenichel (1974) primer anksiyetenin (anksiyetenin ilk aşamaları) ego tarafından etkin bir şekilde yaratılmadığını, henüz egemen olunamamış iç ve dış uyaranlar tarafından yaratıldığını, acı verici bir bilinçli duygu olarak ego da yaşandığını belirtmiştir. İleri ki yaşam sürecinde birincil anksiyetenin güçsüz kişiliklerde daha etkili bir şekilde, kontrol edilemeyen anksiyete krizleri şeklinde yaşandığını belirtmiştir. Fenichel; normal şartlarda, gelişen egonun duyguları ehlileştirdiğini, anksiyete için de aynı durumun geçerli olduğunu söylemiştir. Fenichel; sağlıklı bir anksiyeteyi, ileride olabilecek şeyin tasarımsal olarak önceden yaşanmasıdır” diye açıklamıştır.

Sullivan (1970), kaygının en önemli kaynağı olarak diğerlerinden bağımsızlaşmayı ve farklılaşmayı gösterir. Eğer öyle davranırsa kaygı ortaya çıkacaktır. Kaygı diğer insanlar içinde yaşamayı öğrenmeyle meydana gelir. Freud“u izleyenlerden Sullivan, kaygı oluşumunda kişiler arası ilişkilere önem vermiştir. Kişi toplum normlarına karşı hareket ederse, kaygı tarafından uyarılmaktadır. Ona göre insan, bir yandan sevgi, yakınlık gereksinimleri, diğer yandan bağımsızlık gereksinimleri yaşayan bir varlıktır (Karadeniz, 2005).

Psikanalistler anksiyetenin kaynağı ve doğası hakkında fikir ayrılığına sahiptirler. Örneğin Otto Rank, tüm anksiyetelerin oluşumunu doğum travması ile ilişkilendirmiştir. Hary Stack Sullivan anne ile çocuğun erken ilişkisini ve annenin anksiyetesinin bebeğe geçişini vurgular (Kaplan ve Sadock, 2004).

Psikanalitik kuramda ego sürekli olarak üç ayrı tehlike karşısındadır:

1. Engellenmeler ve dış dünyadan gelebilecek saldırılar.
2. İd'in içgüdüsel ve gerçekdışı istekleri.
3. Süperegonun cezalandırılması. Anksiyete, egonun tehlikeden kaçış yollarının bir anlatımı olduğundan, yukarıda tanımlanan üç tür tehlikeye karşı, üç tür anksiyete geliştirilir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır:

1. Gerçeklik Anksiyetesi "koru" ile eşanlam taşır. Dış dünyadaki tehlikeli bir durumun algılanmasından doğan can sıkıcı bir duygudur. Bu da, ihtiyaç duyulan bir nesnenin çevrede bulunmaması ya da yaşamın sürdürülebilmesini tehlikeye sokan bir durumdan kaynaklanır.

2. Suçluluk Anksiyetesi egoda suçluluk ya da utanç duygusu yaratır. Özellikle süperegonun vicdan diye bilinen bölümü tarafından onaylanmayan durumlarda ortaya çıkar. Ana-baba otoritesinin içselleştirilmiş bir ögesi olan vicdan, kusursuzluğa yönelik beklentilerine uygun düşmeyen düşünce ya da eylemlerinden ötürü egoyu cezalandırmakla tehdit eder. Suçluluk anksiyetesinin kökeninde cezalandırıcı anababayla simgelenen nesnel bir korku bulunur.

3. Nevrotik Anksiyete içgüdülerden gelen tehlikenin algılanmasıyla ortaya çıkar. Egonun, içgüdülerin boşalma isteklerini engelleyemediğinde, sonucun ne olabileceğine ilişkin korkusudur. Egonun savunma mekanizmaları, normal olarak, topluma aykırı düşen ve anksiyete yaratabilecek nitelikteki dürtüleri baskı altında tutar (Geçtan,2003). Nevrotik anksiyetenin altında yatan neden bilinçli bir şekilde kavranılamaz. Üç ayrı şekilde ortaya çıkar:

1-Bağlantısız Anksiyete: O anda ortaya çıkabilecek herhangi bir duruma bağlanmaya hazır bir kaygı durumudur.

2-Fobik Anksiyete: Belirli bir nesneye ya da duruma karşı duyulan yoğun korkuya denir.

3-Panik Anksiyete: Korku yaratan durumla, gösterilen tepki arasında bir bağ yoktur. Birden ortaya çıkan nöbetle fizyolojik belirtilerle birlikte ölüme yaklaşıyormuşçasına korkutan bir duygu durumu yaşanır (Altıntaş ve Gültekin, 2005).

Bilişsel – Davranışçı Görüşler: Öğrenme kuramcıları, genellenmiş kaygıyı açıklamak için kaygıyı ortaya çıkartan çevresel uyarıcıları incelemiştirlerdir (Wolpe, 1958; Akt. Davison ve Neale, 2004). Örneğin, uyanıkken sürekli kaygısı olan bir kişi sosyal temaslardan korkuyor olabilir. Eğer bu kişi zamanının çoğunu başkalarıyla geçirme durumunda ise kaygıyı iç faktörlere bağlamak yerine dış uyarıcılara bağlamak daha yararlı olabilir. Genellenmiş kaygının davranışsal modeli, fobilerle ilgili öğrenmecî bakış açılarından biriyle aynıdır. Kaygının, dış uyarıcılara klasik koşullama yoluyla öğrenildiği varsayılır. İnsanların acı veren ve kontrol edemedikleri bir uyarıcıyla karşılaştıkları zaman kaygı duyacakları öngörülür. Bilişsel kuram kaygıyla ilgili tüm görüşlerin temel özelliği olarak kontrol kaybı algısını vurgular (Mandler, 1966; Akt. Davison ve Neale, 2004). Böylece genellenmiş kaygının bilişsel-davranışçı modeli çaresizlik ve kontrol üzerine odaklanır (Davison ve Neale, 2004).

Davranışçı Kuram: Davranışçı kuram, anksiyetenin özgün çevresel uyarana, koşullandırılmış yanıt olduğunu belirtir. Bir klasik koşullandırma modelinde, gıda alerjisi olmayan kişi, restoranda kontamine ıstiridye yedikten sonra hastalanabilir. İstiridye ile sonraki temasları kişinin kendisini hasta hissetmesine neden olabilir. Genelleme yaparak bu kişi başkalarının hazırladığı hiçbir gıdaya güvenemeyebilir. Bu olguda tedavi genellikle bilişsel psikoterapötik yaklaşım ile desteklenmiş, ansiyojenik uyarıcı ile tekrarlayan karşılaşmalar ile sağlanan duyarsızlaştırma ile olmaktadır (Kaplan ve Sadock 2004).

Davranışçı yaklaşıma göre kaygı öğrenme sonucu ortaya çıkar. Koşullu bir uyarıcı, koşulsuz bir uyarıcıyla sık olarak etkileşirse, koşullu bir tepki olarak kaygı ortaya çıkar. Birey, kaygı uyarıcısından uzak durarak kaygıyı giderme veya azaltmaya çalışır. Dollard ve Miller'e göre kaygı, korku ile eş anlamlı olmasa bile korkunun bir kesitidir. Onlara göre nörotik korku kaygıdır ve kaygı nörotik çatışma halinde ortaya çıkar. Mowrer ve Dollard ile Miller iki faktör kuramı diye adlandırılan kuramı geliştirmişlerdir. Bu kurama göre: Bir korku, gerçek tepkisel koşullanma ile kazanılır. Organizma korkuyu azaltmaya güdüdür, korkuyla bağlantılı ipuçları organizmanın korkuyu azaltmaya çalışmasına neden olur. Korku bir dürtü işlevi görür. Korkuyu azaltan davranışlar pekiştirici görevi görür (Karadeniz, 2005).

Kaygı ve korku konusunda çalışan en önemli isimlerden biri de Watson'dur. Watson'un görüşüne göre kaygı, koşullanmış duygusal bir tepkidir. O, bu konuda dönüm noktası oluşturan çalışmasını Rayner'la (1920) birlikte yapmıştır. Watson, küçük bir çocuk olan Albert'i kürklü nesnelere ve hayvanlardan korkması için koşullandırmıştır. Küçük Albert, önceleri farelere karşı herhangi bir korku duymamaktaydı. Bu çalışmada Albert, fareye dokunmak istediği zamanlarda kafasının arkasındaki çelik bara vurularak çok yüksek bir ses çıkartılıyordu. Albert, bu sese bağlı olarak bir korku tepkisi veriyordu. Bunu izleyen pek çok deneyde Albert, fareyi görür görmez, çelik barın sesi olmaksızın korkuyordu. Önceleri Albert'in korkusuna eşlik eden yüksek ses olmadan da, fare onun korku duyması için doğal bir uyarıcı haline gelmiştir (Ekşi, 1998).

Bilişsel Kuram: Son yıllarda, davranışçı kuramları benimseyenler anksiyete bozukluklarının kavramsallaştırılması ve tedavi edilmesinde bilişsel yaklaşımlara artan ilgi göstermişlerdir. Bilişsel kuramcılar anksiyetenin nedensel modeli olan öğrenme kuramına alternatif önermişlerdir. Fobik olamayan anksiyete durumlarının bilişsel kavramsallaştırılması kusurlu, çarpık veya karşıt üretken düşünce kalıplarının uygunsuz davranışlar ve duygusal bozukluklara eşlik ya da öncülük ettiğini söyler (Kaplan ve Sadock, 2004).

Bilişsel varsayıma göre; kaygının nedeni olayın kendisi değil, bu olayın kişi tarafından nasıl yorumlandığı, nasıl algılandığıdır. Olayların çarpıtılmış düşünce örüntüleriyle algılanması sonucunda kaygı ortaya çıktığı söylenilebilir (Karadeniz, 2005). Bilişsel kuramın kendisinden önceki kuramlara kıyasla getirdiği en büyük yenilik, o güne dek bir duygusal bozukluk olarak görülen anksiyetenin temelinde bir düşünce bozukluğunun yani abartılı tehlike algısının yattığını söylemesidir. Bilişsel kuram anksiyete kavramını açıklamada vurguyu duygudan, zarar görme ve tehlike altında olmaya ilişkin aşırı uğraşı ve buna bağlı gelişen tepkilere kaydırmıştır. Bilişsel kuram gerçeklikle, duygu ve davranışlarımız arasında bilişsel sistemin bir aracı olduğu varsayımına dayanır. Yine bu nedenle bilişsel kurama göre bizim duygusal tepkimiz ve davranışlarımızı başlatan içsel olaylar ve dış gerçeklik olmakla beraber son sözü söyleyen bilişsel yapıdır. Yani kişileri rahatsız eden duygusal sıkıntılar, doğrudan olayların ve yaşananların kendisinden çok, bunların algılanma ve değerlendirilme biçiminden (Beck, 1976; Akt. Türkçapar, 2011).

Varoluşçu Kuram: Görüngüsel (fenemenolojik) ve varoluşçu felsefeyi benimsemiş felsefeciler ve ruh hekimleri (Kierkegard, Husserl, Heidegger, Jaspers, Binswanger) bunaltıyı (kaygıyı) varoluşun temelinde bulunan varlıkbilimsel bir özellik olarak görürler. Gerçek bunaltı (kaygı) kişinin varoluşunun yok edilebileceğinin, kendisinin ve dünyasının tümünden yitirilebileceğinin „hiç“ olabileceğinin ayrımında, bilincinde olmasıdır. Korku, kişinin varlığının dışına periferine olan bir tehlikeye karşı tepki, bunaltı (kaygı) ise kişinin doğrudan doğruya varoluşuna, özüne bir tehdittir (Öztürk, 2002).

Varoluşçuluk öğretisine göre, evrende kendi varlığını yaratan tek varlık insandır ve insandan başka tüm varlıklar varoluşlarından önce yaratılmışlardır. Daha açık bir deyişle, ağaç ağaçlığını kendisi yapamaz ama insan insanlığını kendisi yapar ve nasıl yaparsa öyle var olur, değerlerini yaratır, yolunu kendi seçer. İnsan yaşamaya başlamadan önce yaşam yoktur. O halde insan özgürdür, yaşamını hangi biçimde isterse çizebilir ve kendi sorumluluğunu üstlenebildiği oranda özgürdür. Varoluş kaygısı bu sorumluluğu hissetmektir (Karadeniz, 2005)

Hayvanlar çevrelerinin farkındadır insan ise, farkında olduğunun da farkındadır. Doğmuş olduğumuzu ve bir gün yaşamımızın sona ereceğini bilir. Ölümün kaçınılmaz olması ise yokluk ve hiçlik duyguları yaratır ve işte bu bunalım, insanı doyumlu ve anlamlı bir biçimde yaşayıp yaşamadığı konusunda kaygılandırır. Bu yaklaşımı ile varoluşçu öğretisi, her insanın varlığına sahip çıkmasının özgür bir yaşam gerekliliğini ortaya koyar (Geçtan, 1993).

Varoluşçu kuramlar, süreğen endişeli his için hiçbir özgün tanımlanabilir uyarının bulunmadığı yaygın anksiyete bozukluğu için model önerirler. Varoluşçu kuramın ana kavramı kişilerin hayatlarının derin hiçliğinden haberdar olması ve hislerin, kaçınılmaz ölümü kabullenmekten bile rahatsızlık verici olabileceğidir. Anksiyete, kişinin varoluşuna ve anlamın geniş boşluğuna yanıtıdır (Kaplan ve Sadock, 2004). Kaygı, insan olmanın kaçınılmaz bir parçası olarak yüzleşmemiz gereken hayatta kalmak, korunmak ve varlığını savunmak için bireyin kişisel olarak verdiği çabalardan doğmaktadır. Varoluş kaygısı yaşamda karşılaşılabileceğimiz ölüm, özgürlük, varoluşsal yalıtım, anlamsızlık gibi olgularla yüzleştirilmenin kaçınılmaz sonuçları ile kavramsallaştırılabilir (Yalom, 1980; Akt. Corey, 2008).

Varoluşçu teoriler daha çok yaygın anksiyete bozukluğunun etiyolojisini açıklamak üzere ileri sürülmüştür. Buna göre, kişi yaşamın anlamsızlığının farkına varmakta ve bu anlamsızlık gerçek ölüm korkusundan bile daha rahatsız edici olmaktadır. Böylece kişide varoluşun anlamsızlığına tepki olarak anksiyete ortaya çıkmaktadır (Cansever, 2010).

Varoluşçu terapistler, normal kaygı ile nörotik kaygıyı birbirinden ayırmakta ve kaygıyı gelişimin potansiyel kaynağı olarak görmektedirler. Normal kaygı, karşılaşılan olaya karşı uygun tepkiyi vermektir. Bundan başka bu tür kaygı, kişi üzerinde baskı yapmaz ve değişim için bir motivasyon olarak kullanılabilir (May ve Yalom, 2000; Akt. Corey, 2008). Varoluş kaygısı, normal kaygının yapıcı şeklidir ve gelişim için uyarıcı bir nitelik taşıyabilir. Bu kaygıyı, özgürlüğümüzü giderek daha çok farkına vardığımızda yaşarız ve bunun sonucu olarak özgürlüğü ya kabullenir veya reddederiz (Corey, 2008).

Kierkegard'ın "kaygı özgürlük ve suçluluk bilincinden kaynaklanan, hiçlik ve var olmama korkusuyla oluşan bir duygu olduğu ve bu nedenle insan ruhunun ulaşacağı doğal bir sonuç olduğu" şeklindeki yorumu varoluşçu akımın konuya yaklaşımını sergilemiştir. Bunlara karşı nevrozlar, ruhsal bozuklukların sınıflandırılmasında uzun süre önemli bir başlık olarak yer almış ve daha sonra yerini bozukluklara bırakmıştır (Karadeniz, 2005).

Karen Horney'in Anksiyete Kavramı: Anksiyete kavramına Freud, dışında ışık tutmuş yazar ve araştırmacılar arasında Kierkegaard (1849), Goldstein (1940), Cannon (1932), Sullivan (1946) ve Horney sayılabilir. Kierkegaard, "Ölüme dek süren hastalık" diye tanımladığı anksiyeteyi yaşamın kaçınılmaz bir parçası olarak görmüş, nevroitik anksiyetenin benliğin dağılmasından ve anlamsızlıktan doğduğu görüşleriyle çağdaş yaklaşımlara temel hazırlamıştır. Goldstein'a göre, anksiyetelerin ortak ögesi, kişinin yeteneğiyle ondan beklenenler arasındaki uyumsuzluktur. Bu durumda insanın kendisini gerçekleştirebilmesini imkânsız kılar. Cannon anksiyeteyi, organizmanın iç dengesini bozacak tehlikelere karşı bir tepki ya da bozulan dengeyi yeniden düzenleme çabalarının başarısızlığa uğraması sonucu ortaya çıkan bir durum olarak yorumlamıştır. Sullivan insanı kültürün bütünleyici bir parçası olarak ele aldığından, anksiyetenin de kişinin insan ilişkilerini tehlikeye sokan durumlardan kaynaklandığı

görüşünü savunmuştur. Varoluşçular ise anksiyeteyi insanın kendi varoluş sorumluluğunu üstlenmede karşılaştığı güçlüklerle açıklamışlardır (Geçtan, 2003).

Horney, anksiyete sorununun anlaşılması için hangi doğrultuda hareket edilmesi gerektiğini Freud'un açıkça göstermiş olduğundan söz eder. Ancak Freud'a karşı olarak anksiyetenin içgüdüsel niteliğini reddeder ve cinsel dürtülerin anksiyete yaratan bir güç olarak önem taşımadığına inanır. İnsanlar anksiyeteden kaçabilmek için her türlü yola başvururlar. Bunun nedeni, anksiyetenin insanın yaşayabileceği en katlanılmaz duygulardan biri olmasıdır (Geçtan, 2008). Horney çocukluk yılları kaygılarının sonraki kaygılar zincirine bir temel oluşturduğunu kabul etmekle birlikte kaygının tümüyle çocukluk yılların ait tepkiler olduğu görüşünde değildir (Geçtan, 1993). Horney, anksiyetenin, içgüdüsel dürtülerimizin varlığına karşı geliştirilen korkudan çok, baskı altında tutulan dürtülerimize karşı duyulan korku sonucu oluştuğuna inanır ve korkuyla anksiyeteyi sık sık eşanlamda kullanarak, iki kavram arasındaki yakınlığı belirtmiştir. Aslında, her ikisi de tehlikeye karşı geliştirilmiş duygusal tepkilerdir. Her iki duygu da, titreme, terleme, ölüm korkusu yaratabilecek hızda kalp atışları gibi bedensel belirtilerle birlikte yaşanır (Geçtan, 2003).

Horneye göre normal anksiyete, ölüme doğa kuvvetlerine vb. durumlara bağlı olarak oluşur. Bu tür anksiyete iç çatışmaya veya nevrotik savunma önlemlerine yol açmaz. Nevrotik anksiyete ise acizlik, bağımlılık ve nefret arasındaki iç çatışmadan doğar ve birey diğer kişilerin kendisine karşı geliştirmiş olduklarına inandığı düşmanlık duygularını tehlikenin kaynağı olarak görür (Davaslıgil, 1994).

Gabbard'ın Görüşleri: Anksiyeteyi bilinçdışı çatışmaların sonucu ortaya çıkan bir semptom olmaktan çok, bağımsız bir bozukluk ya da "hastalık" olarak değerlendirmiştir. Oysa anksiyete yaşayan insanların çoğu bu yaşantılarının kökenindeki nedenlerden haberdar bile değildir. Gabbard, anksiyete türlerini gelişimsel hiyerarşiye göre aşağıdaki biçimde sıralamıştır:

- 1-Süperego anksiyetesi, 2- Kastrasyon anksiyetesi, 3- Sevgiyi yitirme korkusu,
- 4- Obje yitirme korkusu (ayrılık anksiyetesi), 5-Kovuşturulma anksiyetesi, 6-Dağılma korkusu.

En gelişmiş düzeyde anksiyete süperegodan kaynaklanır. içselleştirilmiş ahlak ve vicdan standartlarına uygun davranılmadığında yaşanan suçluluk duygularıyla

belirlenir. Çözümlememiş oedipal çatışmalardan kaynaklanan kastrasyon anksiyetesinin ileriki yaşamdaki belirtileri, bir beden bölgesini yitirme ya da bedensel hasar görme korkusu biçiminde yaşanabilir. Bir basamak inildiğinde, kişi anksiyetesini kendisi için önemli olan insanın sevgi ve onayını yitirme kaygısı olarak yaşar. Daha da aşağıda bu durum, bağlanılan objenin yalnızca sevgisini değil, kendisini yitirme biçiminde yaşanır. Kovuşturulma anksiyetesi ve dağılma anksiyetesi, anksiyetenin en ilkel biçimleridir. Kovuşturulma anksiyetesinde kişi, dıştan kovuşturan objelerin işgaline uğrayarak kendi içinde yok edileceği kaygılarını yaşar. Dağılma anksiyetesi ise iki ayrı biçimde yaşanabilir: Bir başka objeye geçişerek kendi benlik sınırlarını yitirme ya da çevresinden mirroring tepkileri gelmemesi ya da idealize etme ihtiyacının karşılanamaması sonucu bütünlüğünü yitirip dağılma korkutucu biçiminde yaşanır (Geçtan, 2003).

Biyolojik Kuram: Son yirmi yılda bunaltı(kaygı), panik bozukluğu ve fobilerin oluşunda biyolojik etkenlerin oynadığı rol daha çok anlaşılmış ve önem kazanmıştır. Bunaltı(kaygı) bozukluklarında kalıtımın yeri giderek daha belirgin olmaktadır (Öztürk, 2002).

Yapılan son araştırmalar psikolojik nedenlerle ortaya çıkan anksiyete ve psikolojik etmenlerden bağımsız olarak biyolojik nedenlerden kaynaklanan anksiyete olmak üzere iki ayrı anksiyetenin varlığına işaret etmektedir. Cooper ise, bazı insanlar ayrılık anksiyetesi yönünden çok duyarlıdır ve bunun sonucu yaşadıkları panik nöbetlerinde psikolojik etmenlerin rolü yoktur. Bu nedenle anksiyetelerinden ötürü sorumlu olamazlar; dolayısıyla psikoterapiden yararlanmaları da beklenemez. Gabbard ise tüm panik nöbetlerinin psikolojik etmenlerden bağımsız olduğu görüşüne katılmamaktadır. Çünkü bazı panik nöbetlerinin spesifik çevresel olaylar ve psikolojik nitelikli kışkırtıcı etmenler sonucu yaşanabildiği de bilinmektedir ve böylesi durumlarda, zaten var olan biyolojik eğilimin, psikolojik bir uyaran sonucu bir panik nöbetine dönüştüğü düşünülebileceğini söyler (Akt. Geçtan, 2003).

Anksiyete hakkındaki biyolojik kuramlar anksiyetenin hayvan modellerindeki prelinik çalışmaları, biyolojik faktörlerin araştırıldığı hasta çalışmaları, temel nörolojik bilimler hakkındaki büyüyen birikim ve psikotrop ilaçların etkileri ile gelişmiştir. Düşüncenin bir kutbu anksiyete bozukluğu olan hastanın ölçülebilir biyolojik değişikliklerinin psikolojik çatışmaların sonucunu yansıttığını kabul eder,

karşıt kutup biyolojik olayların psikolojik çatışmalara öncüllük ettiğini kabul eder (Kaplan ve Sadock, 2004).

Genetik çalışmalardan elde edilen bilgilerin kısıtlı olmasına rağmen yapılan araştırmalar güçlü bir genetik bileşenden bahsetmektedir. Kaygı şikâyetleriyle başvuranların büyük bir kısmının ailelerinde de benzer sıkıntıların görüldüğü tespit edilmektedir (Aktaş, 2009). Yapılan bazı çalışmalar genellenmiş kaygı bozukluğunun kalıtsal bileşenleri olduğunu öne sürmüştür. Genellenmiş kaygı bozukluğu hastalarının akrabalarında da bu bozukluğun görülme oranının yüksek olduğu gözlenmiştir (Noyes ve ark.; Akt. Davison, ve Neale,2004). Kaygı bozuklukları ile de ilintili bir kişilik eğilimi olan nörotisizmin kalıtsal olduğu gerçeği, kalıtsal etkenlerin olası etkilerinin göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir (Davison ve Neale, 2004).

Genellenmiş kaygı bozukluğunun en tanınan nörobiyolojik açıklaması, kaygı bozukluklarının tedavisinde etkili bir ilaç türü olan benzodiyazepinlerin nasıl işlediği konusundaki bilgimize dayanmaktadır. Araştırmacılar, beyinde benzodiyazepinlerin etkili olduğu bir reseptör bulmuşlardır. Bu reseptör ketleyici işlevi olan gamma-aminobütrik asit nörotransmitter (GABA) maddesiyle alakalıdır. Normal korku tepkileri söz konusu olduğunda, nöronlar beynin tamamında ateşlenir ve kaygı deneyimini ortaya çıkarır. Bu nöral ateşleme sistemi aynı zamanda GABA sistemini de uyarır. GABA sisteminin uyarılması sonucunda da söz konusu aktivite ketlenir ve böylece kaygı azalır. GKB, GABA sisteminde, kaygının kontrol altına alınamamasına neden olan bir bozulmadan kaynaklanıyor olabilir. Bu olasılık dâhilinde benzodiyazepinler, GABA salgılanımını artırarak kaygının düşmesine neden olmaktadır. Benzer biçimde, GABA sistemini bloke eden ya da ketleyen ilaçlar kaygının artmasına neden olmaktadır (Insell, 1986; Akt. Davison ve Neale, 2004).

Nörobiyoloji alanında yapılan çalışmalar "locus ceruleus" adlı beyin kısmının biyolojik kökenli anksiyetelerin oluşumunda rol oynadığı anlaşılmıştır. Locus ceruleus beyindeki norepinephrine'in yaklaşık dörtte üçünü salgılar (Redmond, 1987; Akt. Geçtan,2003). Beynin her yanından gelen nöral bağlantılar bu çekirdeğe ulaşırlar ve buradan çıkan efferent sinirler panik nöbetlerinde rol oynayan beyin bölgelerine giderler. Locus cereleus, inhibitor nöronları aktive ya da deaktive ederek, organizmanın anksiyete düzeyini düzenler, inhibitor nöronlar gammaaminobutyric acid (GA- BA) yoluyla aktive edilirler. Benzodiazepine grubu ilaçlar da GAB A gibi

locus cereleusdaki inhibitor nöronları aktive ederler. Buna karşılık, piperoxane ve yohimbine verilerek GABA etkisindeki nöronlar deaktive edildiğinde insanda deneysel olarak panik duygusu yaratılabileceği gözlemlenmiştir (Redmond, 1987; Akt. Geçtan, 2003)

Otonomik Sinir Sistemi: Otonomik sinir sisteminin uyarılması belli belirtilere neden olur örneğin baş ağrısı. Şu anda genel olarak merkezi sinir sistemi anksiyetenin feokromasitoma gibi hastanın özgün çevresel nedeni olması dışında, anksiyetenin çevresel belirtilerine öncülük ettiği söylenebilmektedir (Kaplan ve Sadock, 2004).

Uzun zamandan beri korku, bunaltı (kaygı) ve öfke tepkilerinde otonom sinir dizgesinin uyarılış durumuna geçtiği bilinmektedir. Günümüzde kesin sonuçlar alınmamış olmakla birlikte yapılan araştırmalar bunaltı (kaygı) oluşunda yalnızca psikodinamik ve davranışçı görüşlere bağlı kalınamayacağını göstermiştir (Öztürk, 2002).

Beyin Görüntüleme Çalışmaları: Beyin görüntüleme yöntemleri, hemen her zaman özgün bir anksiyete bozukluğu ile ilişkili, anksiyete bozukluklarını anlamada çeşitli yollar bulmuşlardır. Bilgisayarlı tomografi ve magnetik rezonans görüntüleme gibi yapısal çalışmalar da artış saptamışlardır. Bir MRG çalışmasında panik bozukluğu olan hastaların sağ temporal lobunda özgün bir defekte rastlanmıştır (Kaplan ve Sadock, 2004). Bunaltı (kaygı) ve panik bozuklukları üzerinde yapılmış olan laktat enfüzyonu deneylerindeki sonuçları hastanın beklentisi ile ilgili olabileceği ileri sürülmüştür (Öztürk, 2002).

Nörotransmitterler: Nörotransmitterlerin anksiyete oluşumundaki rolü üzerine yapılan hayvan deneylerinde, norepinefrin, seratonin aminobutyric asit (GABA) anksiyetenin fizyopatolojisinde üzerinde en çok durulan nörotransmitterler olarak dikkat çekmektedirler. Noradrenerjik sistemin ana hücreleri pontadaki locus ceruleus bölgesinde bulunmaktadır. Hayvan deneylerinde bu bölgenin uyarılması ile korku semptomlarının oluşması, bu bölgenin çıkarıldığı hayvanlarda ise korku tepkisinin ortadan kalkması, panik adrenerjik bozukluğu hastalarında noradrenalin düzeyini artıran ilaçların (-2 adrenerjik antagonist) panik atakları ortaya çıkarması, anksiyete agonist ve bozukluğu olan hastaların serebrospinal dolaşımında ve idrarlarında noradrenalin metabolit düzeyinin yüksek bulunması, noradrenalinin anksiyete

bozukluklarında çok önemli rol oynadığını düşündüren veriler olarak ortaya çıkmaktadır (Cansever, 2010).

Genetik: Her anksiyete bozukluğunda bu denli yüksek olmasa da, özellikle panik bozukluğu olanların % 50'sinin akrabalarında da benzer belirtilerin bulunması ve birinci derecede akrabalarında panik bozukluğu olanlarda riskin 4-8 kat daha fazla arttığının tespit edilmesi, anksiyete bozukluklarında genetik faktörlerin de rol oynayabileceğini düşündürmektedir (Cansever, 2010).

Anksiyete bozukluklarına karşı hem biyolojik hem de psikolojik bakış açısı gereklidir, çünkü ikisi de tek başlarına durumu tam olarak açıklayamaz. Gen çalışmaları doğutan gelen farklılıkların anksiyete bozuklukları geliştirmedeki etkilerini kanıtlayabilirler, ancak öyle görünüyor ki genler ana nedenler olmaktan çok yatkınlığa neden olan faktörler olarak kalacaklar. Deneysel çalışmalar göstermiştir ki panik atağı olan hastalar oksijen solumaya ya da infüzyona(damara zerk) kontrol grubundaki biyolojik sorunu olmayanlara göre çok fazla anksiyete ile cevap vermektedirler (Roth, 2007).

Nöroanatomik Bulgular: Deneysel çalışmalar, noradrenalin, serotonin ve GABA reseptörleri bakımından zengin olan limbik sistemin anksiyete ve korku ile ilgili olduğunu göstermektedir. Septohipokampal yoldaki aktivite artışının anksiyete oluşumunda önemli rol oynadığı ve özellikle obsesif-kompulsif bozuklukla singulat girus patolojisi arasında bir bağlantı bulunduğu en dikkat çekici bulgulardır. Parahipokampal bölge, singulat girus ve hipotalamus ile yakından bağlantısı olan frontal serebral korteksin de anksiyetenin oluşumunda büyük rolü olduğu düşünülmektedir (Cansever, 2010).

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu (evren ve örneklem), veri toplama araçları, elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistikî yöntem ve teknikler belirtilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Yönetici kaygıları ve yöneticilerin algılarına göre yöneticilerin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının incelendiği bu araştırma tarama modelinde kurgulanmıştır. Araştırmada yöneticilerin güç kaynakları düzeylerinin kaygıya ilgisini belirlemek ve bu ilgiye bağlı olarak güç üzerine etkili olan etmenleri ortaya koymak için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu amaçla okul yöneticilerinin okullarda kullanılan güç kaynaklarına ilişkin algıları ölçek yoluyla elde edilen veriler ile belirlenmeye çalışılmıştır (Çingî, 1994).

3.2.Evren ve Örneklem

İstanbul iline bağlı dört ilçenin (Esenyurt, Avcılar, Büyükçekmece, Beylikdüzü) resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan 727 okul yöneticisi arasından 274 kişilik bir örneklem seçilmiştir. Araştırma örnekleme ise, her bir ilçe ölçüt alınarak bir tabaka olarak düşünülmüştür.

Evrenin her bir birimi yalnız bir tabakaya ait olacak ve hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak; tabaka içi değişim olabildiğince küçük (homojen), tabakalar arası değişim oldukça büyük (heterojen) kalacak şekilde alt gruplara bölünerek örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği örnekleme yöntemine tabakalı örnekleme denir (Çingî, 1994).

Araştırmada, İstanbul' a bağlı dört ilçenin (Esenyurt, Avcılar, Büyükçekmece, Beylikdüzü) her biri, ilçe ölçüt alınarak bir tabaka olarak düşünülmüştür.

Eğitim Kurumu		İlkokul ve okul Öncesi		Ortaokul		Lise	
Cinsiyeti		Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Esenyurt	Müdür	1	20	3	20	2	12
	M.Yardımcısı	7	45	7	51	5	32
Beylikdüzü	Müdür	0	17	4	12	2	11
	M.Yardımcısı	7	38	6	24	10	22
B.Çekmece	Müdür	2	21	1	19	1	17
	M.Yardımcısı	6	48	3	12	3	48
Avcılar	Müdür	2	15	0	42	1	12
	M.Yardımcısı	7	29	10	25	15	30
Toplam	727	32	233	34	205	39	184

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Verilerin toplanmasında, okul yöneticilerinin yönetici kaygısını ölçmek için Şahin (2011) tarafından geliştirilen “Yönetici Kaygı Ölçeği”, problem çözme becerilerini belirlemek için Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türk kültürüne ve Türkçe’ye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan yöneticilerin kişisel güç kullanım düzeylerini ölçmek için, araştırmacı tarafından hazırlanan “Güç Tipi Tespit Testi” kullanılmıştır.

Yönetici Kaygı Ölçeği

Yönetici Kaygı Ölçeği (YKÖ), okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Şahin (2011) tarafından geliştirilmiştir. YKÖ beşli likert tipi bir ölçek olup iki faktör altında toplanabilen 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt

boyutları; birincisi “Yönetim Süreci Kaygısı (YSK)”, ikincisi ise “İş Yükü Kaygısı (İYK)”dır.

Ölçek maddelerinin her biri, (0) Kesinlikle katılmıyorum, (1) Katılmıyorum, (2) Kısmen katılıyorum, (3) Katılıyorum (4) Kesinlikle katılıyorum seçeneklerini içermektedir. Ölçekte en düşük puan 0 en yüksek puan ise 4'tür. Ölçeğin bütününden toplam puan olarak en düşük 0 en yüksek 96 puan alınabilir. Ölçekte ters olarak puanlama yoktur. Ölçekten alınan puanlar yükseldikçe kaygı düzeyinin yükseldiği kabul edilmektedir (Şahin, 2011).

Yönetici Kaygısı: Yöneticinin yoğun iş yükü nedeniyle kendine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayıramaması, çalışma arkadaşları, amirleri ve çevreyle sosyal ilişkilerini ve beklentilerini karşılayamaması, sosyal ilişkiler, maddi konular, gelecek yaşamı, sağlık sorunları, toplumsal sorunlar ve gelişmeler sonucu oluşan kaygı durumunu ifade eder. Ölçek 24 maddeden oluşmakta ve toplam varyans %55,09'olarak hesaplanmıştır.

Tezimizde Yönetim Süreci Kaygı ve İş Yükü kaygısı Toplam Kaygı olarak düşünülmüş, bu çalışmada kullanılmıştır.

Güç Tipi Tespit Testi (Envanteri)

Etkileme envanteri yönergesi Alvin TOFFLER tarafında hazırlanmış olup ve 1990 yılında “Power Shift” adlı eserde yayınlanmıştır. Bu çalışma da Dr.Tamer Keçecioglu'nun “Yönetim Stillerinizi anlama ve Değiştirme Üzerine Notlar” (ss138-142) adlı kitabından alınarak faydalanılmıştır. Bu envanter gücün kullanımı üzerine değişik varsayımları yansıtan durum çiftlerinden oluşur. Yönetim stilinizi daha fazla karakterize eden A veya B durumlarını/beyanlarını lütfen daire içine alınız. Bazı örneklerde her iki seçimde sizin için uygun olabilir, bu durumda sizi daha fazla karakterize eden seçeneği seçiniz.

3.5.Verilerin Toplanması

Ölçekler 453 yöneticiye uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerde istenilen ve araştırmanın bulgularını etkileyen bilgileri doldurmayan yöneticiler değerlendirmeye alınmamıştır. Değerlendirmeye alınamayan yönetici 179 olup geri kalan 274 yöneticinin bilgileri değerlendirmeye alınmıştır.

Ölçekler yöneticilere bizzat araştırmacı tarafından *toplantılar* sırasında uygulanmıştır.

3.6.Verilerin Analizi

Veri toplama ölçekleri ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına sayısal ifade olarak girilmiş ve bu veriler Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (SPSS 18) kullanılarak istatistiksel sonuçlara dönüştürülmüştür.

Analiz sonuçlarında, anlamlılık düzeyleri en az $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar, SPSS programının hesapladığı değer 0.05'den küçükse anlamlıdır, 0.05'den büyükse anlamsızdır ilkesine göre değerlendirilmiştir.

İkiden fazla bağımsız değerışkenler arasındaki farkın anlamlılığı için Tek Yönlü Varyans analizi, iki değerışken arasındaki ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı için de ilişkisiz t testi kullanılmıştır.

Yöneticilerin güç kaynaklarını kullanma stilleri ile kaygı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olup olmadığın test etmek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. İki sürekli değerışkenler arası ilişkinin ortaya konulması içinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR

Bu bölümde örneklem grubunun demografik özelliklerine ve araştırmanın amaç kısmında yer alan soruların bulgularına yer verilmiştir.

Örnekleme alınan yöneticilerin bulunduğu göreve göre frekans ve yüzdelerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Yöneticilerin Bulunduğu Görev Durumuna Göre Frekans ve Yüzdeleri

Görev	Frekans	Yüzde (%)
Müdür	150	54.7
Müdür yardımcısı	124	45.3
Toplam	274	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme alınan yöneticilerin % 54.7’si müdür, % 45.3’ü müdür yardımcısıdır.

Örnekleme alınan yöneticilerin öğrenim durumlarına göre frekans ve yüzdelerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Yöneticilerin Öğrenim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzdeleri

Öğrenim Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Lisans	180	65.7
Yüksek lisans	57	20.8
Doktora	37	13.5
Toplam	274	100.0

Tablo 2’de görüldüğü gibi örnekleme alınan yöneticilerin % 65.7’si lisans, % 20.8’i yüksek lisans %13.5’i doktora düzeyindedir.

Örnekleme alınan yöneticilerin kademe durumlarına göre frekans ve yüzdelerine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Yöneticilerin Kademe Durumlarına Göre Frekans ve Yüzdeleri

Kademe	Frekans	Yüzde (%)
Okul öncesi	55	20.1
İlkokul	112	40.9
Ortaokul	39	14.2
Lise	28	10.2
Özel Eğitim Kurumları	40	14.6
Toplam	274	100.0

Tablo 3'te görüldüğü gibi örnekleme alınan yöneticilerin % 20.1'i okul öncesinde, % 40.9'u ilkokulda, %14.2'si ortaokulda, %10.2'si lise de %14.6'sı ise özel eğitim kurumlarında çalışmaktadır.

Örnekleme alınan yöneticilerin yöneticilik süresine göre frekans ve yüzdelerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 4. Yöneticilerin Yöneticilik Süresine Göre Frekans ve Yüzdeleri

Süre	Frekans	Yüzde (%)
1-3 yıl	118	43.1
4-7 yıl	106	38.7
8-12 yıl	31	11.3
13 ve üstü yıl	19	6.9
Toplam	274	100.0

Tablo 4'te görüldüğü gibi örnekleme alınan yöneticilerin % 43.1'i 1-3 yıl, % 38.7'si 4-7 yıl, %11.3'ü 8-12 yıl, % 6.9'u 13 ve üstü yıl yöneticilik yapmaktadır.

Örnekleme alınan yöneticilerin yönetici olma sürecine göre frekans ve yüzdelerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Yöneticilerin Yönetici Olma Sürecine Göre Frekans ve Yüzdeleri

Yönetici Olma Süreci	Frekans	Yüzde (%)
Sınav	221	80.7
Liyakat	53	19.3
Toplam	274	100.0

Tablo 5'te görüldüğü gibi örnekleme alınan yöneticilerin % 80.7'si sınav, % 19.3'ü liyakatla yönetici olarak atanmıştır.

Örnekleme alınan yöneticilerin branşına göre frekans ve yüzdelerine Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Yöneticilerin Branşlarına Göre Frekans ve Yüzdeleri

Branş	Frekans	Yüzde (%)
Sayısal	96	35.0
Sözel	121	44.2
Sınıf	57	20.8
Toplam	274	100.0

Tablo 6'da görüldüğü gibi örnekleme alınan yöneticilerin % 35' i sayısal, % 44.2'si sözel, % 20.8'i sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Okul Yöneticilerinin yönetim stili ve alt ölçeklerinin betimsel istatistiklerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Yönetim Stili ve Alt Ölçeklerinin Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	Ortalama	Standart sapma	Minumum	Maksimum
Sembolik	5,19	1,69	1.00	9.00
Bilgi	3,87	1,84	0.00	9.00
Uzmanlık	4,71	1,98	0.00	10.00
Disiplin	5,66	2,33	0.00	10.00
Ödül	5,39	2,34	0.00	10.00
Otorite	5,18	2,41	1.00	10.00
Toplam	30,03	,853	27.00	35.00

Tablo 7' de görüldüğü gibi Yönetim stili alt ölçeklerinin aritmetik ortalaması 3.87 ile 5.66 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama disiplin alt ölçeği puanlarında, en düşük ortalama bilgi alt ölçeği puanlarında gözlenmiştir. Alt ölçeklerin standart sapma değerleri ise 1.69 ile 2.41 arasında değişmektedir. Kaygı ölçeğinin betimsel istatistiklerine tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Kaygı Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Ortalama	Standart sapma	Minumum	Maksimum
Kaygı	55,09	16,51	0.00	96.00

Tablo 8’de görüldüğü gibi Kaygı ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalaması 55.09 standart sapması 16.51 olarak hesaplanmıştır.

Yöneticilerin Kaygı Ölçeği Puanlarının cinsiyete göre T testi sonuçlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Kaygı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete göre T testi Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X}\pm S$	sd	t	p	
Cinsiyet	Kadın	169	55,08±15.97	272	.015	.988*
	Erkek	105	55.11±17.39			

*p >.05

Tablo 9’da görüldüğü gibi kadın ve erkek yöneticilerin kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında gruplar arasında gözlenen farklar anlamlı değildir[t(272)=.015, p> 0.05].

Yöneticilerin Kaygı Ölçeği puanlarının müdür, müdür yardımcısına göre T testi sonuçlarına Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. Kaygı Ölçeği Puanlarının Yöneticilerin Görev Durumuna Göre T testi sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X}\pm S$	sd	t	p	
Görev	Müdür	150	62.68±14.59	272	9.69	.000*
Durumu	MüdürYrd.	124	45.91±13.86			

* p <.01

Tablo 10’da görüldüğü müdür ve müdür yardımcılarının kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır [t(272)=9.69, p<0.00]. Elde edilen verilere göre müdürlerin kaygı ölçeği puanları (\bar{x} =62.68) müdür yardımcısına göre (\bar{x} =45.91) daha yüksektir.

Yöneticilerin Kaygı Ölçeği puanlarının yönetici olma sürecine göre T testi sonuçlarına Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Yöneticilerin Kaygı Ölçeği Puanlarının Yönetici Olma Sürecine Göre T testi Sonuçları

Değişkenler		N	$\bar{X}\pm S$	sd	T	P
Yönetici olma süreci	Sınav	221	53.33±15.76	272	3.69	.000*
	Liyakat	53	62.45±17.66	—		

* p <.01

Tablo 11’de görüldüğü gibi yönetici olma sürecine göre yöneticilerin kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır [t(272)=3.69, p> 0.00]. Elde edilen verilere göre yöneticiliğe liyakatla gelen yöneticilerin kaygı ölçeği puanları (\bar{x} =62.45), sınavla gelenlere göre (\bar{x} =53.33) daha yüksektir.

Okul Yöneticilerinin Kaygı Ölçeği Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçlarına tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Kaygı Ölçeği Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler		Varyansın		Kareler	Kare.		P	
		N	$\bar{X}\pm S$	Kaynağı	toplamı	Sd	Ortal.	F
Medeni durum	Evli	150	54.00±17.95	Gruplar arası	1734.42	2	867.22	3.23
	Bekar	118	55.66±14.45		72727.10	271	268.36	
	Ayrı	6	71.00±6.98	Gruplarıçi	74461.53			
				Toplam				

*p <.05

Tablo 11’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin “Kaygı Ölçeği Puanları” okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [f(2-271)=3.23, p<.05]. Buna göre ayrı yaşayan okul müdürlerinin kaygı ölçeği puan ortalamaları (\bar{x} =71.00), bekar olanların (\bar{x} =55.66), evli olanların (\bar{x} =54.00) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, sadece evli ve ayrı yaşayan okul yöneticilerinin puanları arasında anlamlı

farklılık gözlenmiştir. Diğer bir ifade ile ayrı yaşayan okul yöneticilerinin kaygıları daha yüksektir.

Okul Yöneticilerinin Kaygı Ölçeği Puanlarının öğrenim durumlarına göre tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) Sonuçlarına Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Kaygı Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler		N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın	Kareler	Kare.			
				Kaynağı	toplamı	sd	Ortal.	f	P
Öğrenim Durumu	Lisan	180	53.47±17.18	Gruplararası	7700.25	2	3850.1	15.63	.000*
	Y. lisans	57	51.59±12.25	Gruplariçi	66761.28	271	246.35		
	Doktora	37	68.37±12.32	Toplam	74461.53				

*p <.01

Tablo 12’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin “Kaygı Ölçeği Puanları” okul yöneticilerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [f(2-271)=15.63, p<.01]. Buna göre doktora yapan okul yöneticilerinin kaygı ölçeği puan ortalamaları (\bar{x} =68.37), lisans mezunu olanların (\bar{x} =53.47), yüksek lisans mezunlarının (\bar{x} =51.59) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, doktora yapan okul yöneticilerinin kaygı ölçeği puanları lisans ve yüksek lisans yapan okul yöneticilerinden anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur.

Okul Yöneticilerinin Kaygı Ölçeği puanlarının okul kademesine göre tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) sonuçlarına Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13. Okul Yöneticilerinin Kaygı Ölçeği Puanlarının Okul Kademesine Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın	Kareler	Kare.			
			Kaynağı	toplamı	sd	Ortal.	f	P
Okul öncesi	55	62.43±13.80	Gruplararası	5560.87		1390.22	5.43	.000*
İlkokul	112	53.56±14.08			4			
Ortaokul	39	48.12±19.30	Gruplariçi	68900.66	269	256.14		
Lise	28	52.71±17.58						
Özel eğitim	40	57.75±19.01	Toplam	74461.53				

*p <.01

Tablo 13'te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin “Kaygı Ölçeği Puanları” okul kademesine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(4-269)=5.43$, $p<.01$]. Buna göre okul öncesi yöneticilerinin kaygı ölçeği puanları ($\bar{x}=62.43$), ilkokul yöneticilerinin ($\bar{x}=53.56$), özel eğitim kurumu yöneticilerinin ($\bar{x}=57.75$), lise yöneticilerinin ($\bar{x}=52.71$), ortaokul yöneticilerinin ($\bar{x}=48.12$) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, okul öncesi yöneticilerinin kaygı ölçeği puanları sadece ilkokul ve orta okul yöneticilerinden anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur.

Okul Yöneticilerinin Kaygı Ölçeği puanlarının yöneticilik süresine göre tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) sonuçlarına Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Kaygı Ölçeği Puanlarının Yöneticilik Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Varyansın		Kareler		Kare.		f	P
	N	$\bar{X}\pm S$	Kaynağı	toplamı	sd	Ortal.		
1-3 yıl	118	51.02±16.64					7.00	.000*
4-7 yıl	106	56.25±11.76	Gruplararası	5376.22	3	1792.22		
8-12 yıl	31	65.22±21.31	Gruplariçi	69084.89	270			
13 ve üstü	19	57.36±21.76	Toplam	74462.53		255.87		

*p <.01

Tablo 14'te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin “Kaygı Ölçeği Puanları” yöneticilik süresine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(3-270)=7.00$, $p<.01$]. Buna göre 8-12 yıl yöneticilik yapan yöneticilerin kaygı ölçeği puanları ($\bar{x}=65.22$), 13 ve üstü yöneticilik yapanların ($\bar{x}=57.36$), 4-7 yıl yöneticilik yapanların ($\bar{x}=56.25$), 1-3 yıl yöneticilik yapanların ($\bar{x}=51.02$) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, sadece 8-12 yıl yöneticilik yapan yöneticilerin kaygı ölçeği puanları 1-3 yıl yöneticilik yapanlardan anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Diğer ifade ile yöneticilik yapma süresi arttıkça kaygı düzeyi de artmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Kaygı Ölçeği puanlarının branş durumlarına göre tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) sonuçlarına Tablo 15'te yer verilmiştir.

Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Kaygı Ölçeği Puanlarının Branş Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler		N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kare. Ortal.	f	P
Branş	Sayısal	96	15.89±1.62	Gruplar arası	1411.54	2	705.77		
	Sözel	121	57.04±1.66	Grupları içi	73049.9	271	269.55	2.62	.075*
	Sınıf	57	12.63±.997	Toplam	74461.5				

* p >.05

Tablo 15'te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin "Kaygı Ölçeği Puanları" branşlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-271)=2.62$, $p>.05$].

Yönetici Stili ve alt ölçeklerinin okul yöneticilerinin buldukları görev durumuna göre t testi sonuçlarına Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16. Yönetici Stili ve Alt Ölçeklerinin Görev Durumuna Göre T Testi Sonuçları

Ölçekler	Değişkenler	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	P
Otorite	Müdür	150	5.05±2.49	272	1.03	.305*
	Müdür Yrd.	124	5.35±2.32			
Ödül	Müdür	150	5.00±2.20	272	3.05	.002**
	Müdür Yrd.	124	5.86±2.42			
Disiplin	Müdür	150	6.18±1.70	272	4.15	.000**
	Müdür Yrd.	124	5.04±2.81			
Uzmanlık	Müdür	150	5.60±1.80	272	9.32	.000**
	Müdür Yrd.	124	3.63±1.63			
Bilgi	Müdür	150	3.82±1.90	272	.484	.629*
	Müdür Yrd.	124	3.93±1.77			
Sembolik	Müdür	150	4.29±1.42	272	11.87	.000**
	Müdür Yrd.	124	6.28±1.32			
Toplam	Müdür	150	29.96±.624	272	1.41	.158*
	Müdür Yrd.	124	30.11±1.06			

**p > 0.05 * p < 0.01

Tablo 16’da görüldüğü gibi otorite alt ölçek puanları okul yöneticilerinin görev durumuna göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlı değildir [t(272)= 1.03, p> 0.05].

Ödül alt ölçek puanları okul yöneticilerinin görev durumuna göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır [t(272)= 3.05, p<0.01]. Elde edilen verilere göre Müdür yardımcılarının ödül alt ölçek puanları (\bar{x} =5.86), müdürlere göre (\bar{x} =5.00) daha yüksektir.

Disiplin alt ölçek puanları okul yöneticilerinin görev durumuna göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır [$t(272)= 4.15, p< 0.01$]. Elde edilen verilere göre Müdürlerin disiplin alt ölçek puanları ($\bar{x}=6.18$), müdür yardımcılarına göre ($\bar{x}=5.04$) daha yüksektir.

Uzmanlık alt ölçek puanları okul yöneticilerinin görev durumuna göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır [$t(272)= 9.32, p< 0.01$]. Elde edilen verilere göre Müdürlerin uzmanlık alt ölçek puanları ($\bar{x}=5.60$), müdür yardımcılarına göre ($\bar{x}=3.63$) daha yüksektir.

Bilgi alt ölçek puanları okul yöneticilerinin görev durumuna göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlı değildir [$t(272)= .484, p> 0.05$].

Sembolik alt ölçek puanları okul yöneticilerinin görev durumuna göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır [$t(272)= 11.87, p< 0.01$]. Elde edilen verilere göre Müdür yardımcılarının sembolik alt ölçek puanları ($\bar{x}=6.28$), müdürlere göre ($\bar{x}=4.29$) daha yüksektir.

Yönetici Stili toplam ölçek puanları okul yöneticilerinin görev durumuna göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlı değildir [$t(272)= 1.41, p> 0.05$].

Yönetici Stili ve alt ölçeklerinin okul yöneticilerinin cinsiyet durumuna göre t testi sonuçlarına Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17. Yönetici Stili ve Alt Ölçeklerinin Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları

Ölçekler	Değişkenler	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	p
Otorite	Erkek	169	5.01±2.36	272	1.49	.135*
	Kadın	105	5.47±2.48			
Ödül	Erkek	169	5.69±2.11	272	2.70	.007**
	Kadın	105	4.91±2.60			
Disiplin	Erkek	169	5.53±2.11	272	1.16	.246*
	Kadın	105	5.87±2.65			
Uzmanlık	Erkek	169	4.78±1.70	272	.732	.465*
	Kadın	105	4.60±2.38			
Bilgi	Erkek	169	3.79±1.67	272	.942	.347*
	Kadın	105	4.00±2.10			
Sembolik	Erkek	169	5.08±1.28	272	1.30	.196*
	Kadın	105	5.36±2.20			
Toplam	Erkek	169	29.91±.601	272	3.04	.003**
	Kadın	105	30.22±1.12			

*p > 0.05 ** p < 0.01

Tablo 17’de görüldüğü gibi, Otorite alt ölçek puanları okul yöneticilerinin cinsiyetine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlı değildir [t(272)= 1.49, p> 0.05].

Ödül alt ölçek puanları okul yöneticilerinin cinsiyetine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır [t(272)= 2.70, p< 0.01]. Elde edilen verilere göre erkek yöneticilerinin ödül alt ölçek puanları (\bar{x} =5.69), kadın yöneticilere göre (\bar{x} =4.91) daha yüksektir.

Disiplin alt ölçek puanları okul yöneticilerinin cinsiyetine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlı değildir [t(272)= 1.16, p> 0.05].

Uzmanlık alt ölçek puanları okul yöneticilerinin cinsiyetine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlı değildir [t(272)= .732, p> 0.05].

Bilgi alt ölçek puanları okul yöneticilerinin cinsiyetine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlı değildir [$t(272) = .942, p > 0.05$].

Yönetici Stili toplam ölçek puanları okul yöneticilerinin cinsiyetine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır [$t(272) = 3.04, p < 0.01$]. Elde edilen verilere göre kadın yöneticilerinin toplam ölçek puanları ($\bar{x}=30.22$), erkek yöneticilere göre ($\bar{x}=29.91$) daha yüksektir.

Yönetici Stili ve alt ölçeklerinin okul yöneticilerinin yönetici olma sürecine göre t testi sonuçlarına Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18. Yönetici Stili ve Alt Ölçeklerinin Yönetici Olma Sürecine Göre T Testi Sonuçları

Ölçekler	Değişkenler	N	$\bar{X} \pm S$	sd	t	p
Otorite	Sınav	221	5.20±2.37	272	.256	.798*
	Liyakat	53	5.11±2.62			
Ödül	Sınav	221	5.65±2.31	272	3.87	.000**
	Liyakat	53	4.30±2.16			
Disiplin	Sınav	221	5.61±2.39	272	.693	.489*
	Liyakat	53	5.86±2.07			
Uzmanlık	Sınav	221	4.42±1.81	272	5.17	.000**
	Liyakat	53	5.92±2.23			
Bilgi	Sınav	221	3.62±1.69	272	4.68	.000**
	Liyakat	53	4.90±2.12			
Sembolik	Sınav	221	5.46±1.61	272	5.63	.000**
	Liyakat	53	4.07±1.60			
Toplam	Sınav	221	29.99±.902	272	1.48	.139*
	Liyakat	53	30.18±.590			

* $p > 0.05$ ** $p < 0.01$

Tablo 18’de görüldüğü gibi, Otorite alt ölçek puanları okul yöneticilerinin yönetici olma sürecine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlı değildir [$t(272) = .256, p > 0.05$].

Ödül alt ölçek puanları okul yöneticilerinin yönetici olma sürecine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır [$t(272)= 3.87, p< 0.01$]. Elde edilen verilere göre sınavla gelen yöneticilerinin ödül alt ölçek puanları ($\bar{x}=5.65$), liyakatla gelen yöneticilere göre ($\bar{x}=4.30$) daha yüksektir.

Disiplin alt ölçek puanları okul yöneticilerinin yönetici olma sürecine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlı değildir [$t(272)= .693, p> 0.05$].

Uzmanlık alt ölçek puanları okul yöneticilerinin yönetici olma sürecine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır [$t(272)= 5.17, p< 0.01$]. Elde edilen verilere göre liyakatla gelen yöneticilerinin uzmanlık alt ölçek puanları ($\bar{x}=5.92$), sınavla gelen yöneticilere göre ($\bar{x}=4.42$) daha yüksektir.

Bilgi alt ölçek puanları okul yöneticilerinin yönetici olma sürecine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır [$t(272)= 4.68, p< 0.01$]. Elde edilen verilere göre liyakatla gelen yöneticilerinin bilgi alt ölçek puanları ($\bar{x}=4.90$), sınavla gelen yöneticilere göre ($\bar{x}=4.62$) daha yüksektir.

Sembolik alt ölçek puanları okul yöneticilerinin yönetici olma sürecine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır [$t(272)= 5.63, p< 0.01$]. Elde edilen verilere göre sınavla gelen yöneticilerinin sembolik alt ölçek puanları ($\bar{x}=5.46$), liyakatla gelen yöneticilere göre ($\bar{x}=4.07$) daha yüksektir.

Yönetici Stili toplam ölçek puanları okul yöneticilerinin yönetici olma sürecine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlı değildir [$t(272)= 1.48, p>0.01$].

Okul Yöneticilerinin Yönetim Stili ve Alt Ölçek Puanlarının yöneticilerin medeni durumlarına göre tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) sonuçlarına Tablo 19'da yer verilmiştir.

Tablo 19. Okul Yöneticilerinin Yönetim Stili ve Alt Ölçek Puanlarının Yöneticilerin Medeni Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları

		N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kare. Ortal.	f	P
Otorite	Evli	150	5.08±2.44	Gruplararası	29.48	2	14.74		
	Bekar	118	5.22±2.40	Gruplariçi	1566.64	271	5.78	2.56	.080*
	Ayrı	6	7.33±.516	Toplam	1596.13				
Ödül	Evli	150	5.27±2.13	Gruplararası	45.53	2	22.76		
	Bekar	118	5.66±2.55	Gruplariçi	1453.90	271	5.36	4.24	.015**
	Ayrı	6	3.00±.1.54	Toplam	1499.43				
Disiplin	Evli	150	5.77±2.15	Gruplararası	3.78	2	1.89		
	Bekar	118	5.53±2.60	Gruplariçi	1488.99	271	5.49	.345	.709*
	Ayrı	6	5.66±.516	Toplam	1492.77				
Uzmanlık	Evli	150	4.72±1.98	Gruplararası	3.12	2	1.563		
	Bekar	118	4.73±2.03	Gruplariçi	1077.09	271	3.97	.393	.675*
	Ayrı	6	4.00±.894	Toplam	1080.22				
Bilgi	Evli	150	3.87±1.82	Gruplararası	28.36	2	14.18		
	Bekar	118	3.77±1.85	Gruplariçi	905.41	271	3.34	4.24	.015**
	Ayrı	6	6.00±.894	Toplam	933.78				
Sembolik	Evli	150	5.24±1.52	Gruplararası	8.87	2	4.43		
	Bekar	118	5.19±1.91	Gruplariçi	777.87	271	2.87	1.54	.215*
	Ayrı	6	4.00±.894	Toplam	786.74				
Toplam	Evli	150	29.96±.982	Gruplararası	1.85	2	.926		
	Bekar	118	30.12±.673	Gruplariçi	196.85	271	.726	1.27	.281*
	Ayrı	6	30.00±.853	Toplam	198.70				

*p > 0.05 ** p < 0.05

Tablo 19’da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin “Otorite Alt Ölçek ” puanları yöneticilerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [f(2-271)=2.56, p>.01].

Ödül Alt Ölçek puanları yöneticilerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-271)=2.56$, $p<.05$]. Buna göre ayrı yaşayan yöneticilerin ödül ölçeği puanları ($\bar{x}=3.00$), bekar ($\bar{x}=5.66$) ve evli olanlardan ($\bar{x}=5.27$) daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, sadece ayrı yaşayanlar ile bekar olanlar arasında ayrı yaşayanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Disiplin Alt Ölçek puanları yöneticilerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-271)=.345$, $p>.01$].

Uzmanlık Alt Ölçek puanları yöneticilerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-271)=.393$, $p>.01$].

Bilgi Alt Ölçek puanları yöneticilerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-271)=4.24$, $p<.05$]. Buna göre ayrı yaşayan yöneticilerin bilgi ölçeği puanları ($\bar{x}=6.00$), evli ($\bar{x}=3.87$) ve bekar ($\bar{x}=3.77$) olanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, ayrı yaşayanlar ile evli ve bekar olanlar arasında ayrı yaşayanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Sembolik Alt Ölçek puanları yöneticilerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-271)=1.54$, $p>.01$].

Yönetici Stili Toplam Ölçek puanları yöneticilerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-271)=1.27$, $p>.01$].

Okul Yöneticilerinin yönetim stili ve alt ölçek puanlarının yöneticilerin öğrenim durumlarına göre tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) sonuçlarına Tablo 20'de yer verilmiştir.

Tablo 20. Okul Yöneticilerinin Yönetim Stili ve Alt Ölçek Puanlarının Yöneticilerin Öğrenim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri

		N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kare. Ortal.	f	P
Otorite	Lisans	180	4.98±2.36	Gruplararası ₁	36.83	2	18.42		
	Y. lisans	57	5.24±2.62	Gruplariçi	1559.29	271	5.75	3.20	.042*
	Doktora	37	6.08±2.20	Toplam	1596.13				
Ödül	Lisans	180	5.83±2.30	Gruplararası ₁	220.04	2	110.02	23.30	
	Y. lisans	57	5.43±1.90	Gruplariçi	1279.39	271	4.72		.000**
	Doktora	37	3.16±1.83	Toplam	1499.43				
Disiplin	Lisans	180	5.73±2.54	Gruplararası ₁	66.35	2	33.17	6.30	
	Y. lisans	57	4.87±1.81	Gruplariçi	1426.42	271	5.26		.002**
	Doktora	37	6.56±1.62	Toplam	1492.77				
Uzmanlık	Lisans	180	4.53±1.96	Gruplararası ₁	21.63	2	10.81	2.76	
	Y. lisans	57	5.24±1.89	Gruplariçi	1058.58	271	3.96		.064***
	Doktora	37	4.72±2.16	Toplam	1080.22				
Bilgi	Lisans	180	3.59±1.77	Gruplararası ₁	78.14	2	39.07	12.37	
	Y. lisans	57	3.91±1.77	Gruplariçi	855.63	271	3.15		.000**
	Doktora	37	5.18±1.77	Toplam	933.78				
Sembolik	Lisans	180	5.34±1.85	Gruplararası ₁	25.54	2	12.77	4.54	
	Y. lisans	57	5.21±1.26	Gruplariçi	761.19	271	2.81		.011*
	Doktora	37	4.43±1.25	Toplam	786.74				
Toplam	Lisans	180	29.96±.982	Gruplararası ₁	1.23	2	.62	.844	
	Y. lisans	57	30.03±.953	Gruplariçi	197.47	271	.73		.431***
	Doktora	37	30.03±.853	Toplam	198.70				

(ANOVA) Sonuçları

* $p < 0.05$, ** $p < 0.05$, *** $p > .05$

Tablo 20’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin “Otorite Alt Ölçek” puanları yöneticilerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-271)=3.20$, $p<.05$]. Buna göre doktoralı yöneticilerin otorite alt ölçeği puanları ($\bar{x}=6.08$), yüksek lisans mezunu ($\bar{x}=5.24$) ve lisans mezunu ($\bar{x}=4.98$) olanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, doktora yapan yöneticilerin otorite alt ölçeği puanları lisans mezunu olanlardan, doktora mezunu olanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Ödül Alt Ölçek puanları yöneticilerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-271)=6.30$, $p<.01$]. Buna göre lisans mezunu yöneticilerin ödül alt ölçeği puanları ($\bar{x}=5.83$), yüksek lisans mezunu ($\bar{x}=5.43$) ve doktora sahip olanlardan ($\bar{x}=3.16$) olanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, lisans mezunu olan yöneticilerin ödül alt ölçeği puanları doktora mezunu olanlardan, lisans mezunu olanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Disiplin Alt Ölçek puanları yöneticilerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-271)=23.30$, $p<.01$]. Buna göre doktoralı yöneticilerin disiplin alt ölçeği puanları ($\bar{x}=6.56$), lisans mezunu ($\bar{x}=5.73$) ve yüksek lisans mezunu ($\bar{x}=4.87$) olanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, doktora yapan yöneticilerin disiplin alt ölçeği puanları yüksek lisans mezunu olanlardan, doktora mezunu olanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Uzmanlık Alt Ölçek puanları yöneticilerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-271)=2.76$, $p>.05$].

Bilgi Alt Ölçek puanları yöneticilerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-271)=12.37$, $p<.01$]. Buna göre doktoralı yöneticilerin bilgi alt ölçeği puanları ($\bar{x}=5.18$), yüksek lisans mezunu ($\bar{x}=3.91$) ve lisans mezunu ($\bar{x}=3.59$) olanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup

olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, doktora yapan yöneticilerin bilgi alt ölçeği puanları yüksek lisans ve lisans mezunu olanlardan, doktora mezunu olanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Sembolik Alt Ölçek puanları yöneticilerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-271)=4.54$, $p<.05$]. Buna göre lisans mezunu yöneticilerin sembolik alt ölçeği puanları ($\bar{x}=5.34$), yüksek lisans mezunu ($\bar{x}=5.21$) ve doktora mezunu ($\bar{x}=4.43$) olanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, lisans mezunu yöneticilerin sembolik alt ölçeği puanları doktora mezunu olanlardan, lisans mezunu olanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Yönetim Stili Toplam Ölçek puanları yöneticilerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-271)=.844$, $p>.05$].

Okul Yöneticilerinin yönetim stili ve alt ölçek puanlarının yöneticilerin okul kademelerine göre tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) sonuçlarına Tablo 21’de yer verilmiştir.

Tablo 21. Okul Yöneticilerinin Yönetim Stili ve Alt Ölçek Puanlarının Yöneticilerin Okul Kademelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları

	N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kare. Ortal.	f	P	
Otorite	Okul Ön.	55	6.50±2.01	gruplararası	152.05				
	İlkokul	112	4.81±2.44			4	38.01		
	Ortaokul	39	4.25±2.08	Gruplariçi	1444.07			7.08	.000*
	Lise	28	4.92±1.94			269	5.38		
	Özel Eği.	40	5.52±2.75	Toplam	1596.13				
Ödül	Okul Ön.	55	4.36±2.44	gruplararası	90.21	4			
	İlkokul	112	5.51±2.52				22.55		
	Ortaokul	39	6.00±2.11	Gruplariçi	1409.22	269		4.30	.002*
	Lise	28	6.14±1.71				5.23		
	Özel Eği.	40	5.35±1.83	Toplam	1499.77				
Disiplin	Okul Ön.	55	5.70±2.30	gruplararası	5.03	4			
	İlkokul	112	5.72±2.46				1.26		
	Ortaokul	39	5.82±2.26	Gruplariçi	1487.74	269		.228	.923**
	Lise	28	5.57±2.39				5.53		
	Özel Eği.	40	5.37±2.12	Toplam	1492.77				
Uzmanlık	Okul Ön.	55	4.49±2.37	gruplararası	33.31	4			
	İlkokul	112	4.62±1.64				8.33		
	Ortaokul	39	4.30±1.80	Gruplariçi	1043.93	269		2.14	.076**
	Lise	28	5.50±1.99				3.89		
	Özel Eği.	40	5.10±2.32	Toplam	1080.22				
Bilgi	Okul Ön.	55	3.87±2.23	gruplararası	29.72	4			
	İlkokul	112	3.83±1.93				7.43		
	Ortaokul	39	3.92±1.62	Gruplariçi	904.05	269		2.21	.068**
	Lise	28	3.14±1.32				3.36		
	Özel Eği.	40	4.47±1.33	Toplam	933.78				

Okul Yöneticilerinin Yönetim Stili ve Alt Ölçek Puanlarının Yöneticilerin Okul Kademelerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları (DEVAMI)

	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kare. Ortal	f	P	
Sembolik	Okul Ön.	55	5.25±1.14	gruplararası	76.61	4			
	İlkokul	112	5.54±1.90						
	Ortaokul	39	5.58±1.16	gruplarıçi	710.13	269	19.15	7.25	.000*
	Lise	28	4.71±1.83				2.64		
	Özel Eği.	40	4.07±1.54	Toplam	786.74				
Toplam	Okul Ön.	55	30.20±1.06	gruplararası	3.03	4			
	İlkokul	112	30.05±1.05						
	Ortaokul	39	29.89±.307	gruplarıçi	195.66	269	.759	1.04	.385**
	Lise	28	30.00±.000				.727		
	Özel Eği.	40	29.90±.441	Toplam	198.70				

*p < 0.01 , ** p > .05

Tablo 21'de görüldüğü gibi, Otorite Alt Ölçek puanları yöneticilerin okul kademesine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [f(4-269)=7.08 p<.01]. Buna göre okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin otorite alt ölçeği puanları (\bar{x} =6.50), özel eğitim (\bar{x} =5.52) lise (\bar{x} =4.93), ilkokul (\bar{x} =44.81) ve ortaokulda (\bar{x} =4.25) çalışanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin otorite alt ölçeği puanları ilkokul ve ortaokulda çalışan yöneticilerden okul öncesinde yönetici olanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Ödül Alt Ölçek puanları yöneticilerin okul kademesine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [f(4-269)=4.30 p<.01]. Buna göre lise de çalışan yöneticilerin ödül alt ölçeği puanları (\bar{x} =6.14), ortaokulda (\bar{x} =6.00), özel eğitim kurumlarında (\bar{x} =5.35), ilkokul (\bar{x} =5.51) ve okul öncesi kurumlarında (\bar{x} =4.36)

çalışanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, lise ve ortaokulda çalışan yöneticilerin ödül alt ölçeği puanları okul öncesinde çalışan yöneticilerden, lise ve ortaokulda yönetici olanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Disiplin Alt Ölçek puanları yöneticilerin okul kademesine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(4-269)=.228$ $p>.05$].

Uzmanlık Alt Ölçek puanları yöneticilerin okul kademesine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(4-269)=2.14$ $p>.05$].

Bilgi Alt Ölçek puanları yöneticilerin okul kademesine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(4-269)=2.21$ $p>.05$].

Sembolik Alt Ölçek puanları yöneticilerin okul kademesine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(4-269)=7.25$ $p<.01$]. Buna göre ortaokulda çalışan yöneticilerin sembolik alt ölçeği puanları ($\bar{x}=5.58$), ilkokul ($\bar{x}=5.54$), okul öncesi eğitim ($\bar{x}=5.25$), lise ($\bar{x}=4.71$) ve özel eğitim kurumlarında ($\bar{x}=4.07$) çalışanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, ortaokul ve ilkokulda çalışan yöneticilerin sembolik alt ölçeği puanları özel eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerden, ortaokul ve ilkokul yönetici olanların lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Yönetim Stili Toplam Ölçek puanları yöneticilerin okul kademesine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(4-269)=1.04$ $p>.05$].

Okul Yöneticilerinin yönetim stili ve alt ölçek puanlarının yöneticilerin yöneticilik süresine göre tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) sonuçlarına Tablo 22'de yer verilmiştir.

Tablo 22. Okul Yöneticilerinin Yönetim Stili ve Alt Ölçek Puanlarının Yöneticilerin Yöneticilik Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları

		N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kare. Ortal.	f	P
otorite	1-3	118	4.67±2.29	gruplararası	93.27				
	4-7	106	5.33±2.28	gruplarıçi	1502.86	3	31.09	5.58	.001*
	8-12	31	6.58±2.75			270	5.56		
	13 üstü	19	5.31±2.41	Toplam	1596.13				
ödül	1-3	118	6.03±2.43	gruplararası	101.64				
	4-7	106	5.12±2.39	gruplarıçi	1397.78	3	33.88	6.54	.000*
	8-12	31	4.61±1.49			270	5.17		
	13 üstü	19	4.21±1.35	Toplam	1499.43				
disiplin	1-3	118	5.36±2.81	gruplararası	49.60				
	4-7	106	5.59±1.96	gruplarıçi	1443.17	3	16.53	3.09	.027**
	8-12	31	6.47±1.89			270	5.34		
	13 üstü	19	6.58±.515	Toplam	1492.77				
uzmanlık	1-3	118	4.44±1.87	gruplararası	40.49				
	4-7	106	5.14±2.21	gruplarıçi	1039.72	3	13.49	3.50	.016**
	8-12	31	4.09±1.64			270	3.85		
	13 üstü	19	4.94±1.26	Toplam	1080.22				
Bilgi	1-3	118	3.78±1.96	gruplararası	23.19				
	4-7	106	3.74±1.86	gruplarıçi	910.58	3	7.73	2.29	.078***
	8-12	31	4.03±1.25			270	3.37		
	13 üstü	19	4.89±1.59	Toplam	933.71				
Sembolik	1-3	118	5.60±1.87	gruplararası	58.80				
	4-7	106	5.15±1.57	gruplarıçi	727.93	3	19.60	7.27	.000*
	8-12	31	4.41±1.08			270	2.69		
	13 üstü	19	4.15±1.06	Toplam	786.74				

Okul Yöneticilerinin Yönetim Stili ve Alt Ölçek Puanlarının Yöneticilerin Yöneticilik Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları

	N	$\bar{X} \pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kare. Ortal.	f	P	
Toplam	1-3	118	29.91±.426	gruplararası	4.54				
	4-7	106	30.08±1.09	gruplarıçi	194.16	3	1.54	2.10	.100***
	8-12	31	30.32±1.24			270	.71		
	13 üstü	19	30.00±.000	Toplam	198.70				

(Devam)

*p < 0.01 , ** p < .05, *** p>.05

Tablo 22’de görüldüğü gibi Otorite Alt Ölçek puanları yöneticilerin, yöneticilik süresine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir[f(3-270)=5.58, p<.01]. Buna göre 8-12 yıldır çalışan yöneticilerin otorite alt ölçeği puanları (\bar{x} =6.58), 4-7 yıl (\bar{x} =5.33), 13 üstü (\bar{x} =5.31), ve 1-3 (\bar{x} =4.67) yıldır çalışanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, 4-7, 8-12, 13 üstü yıldır çalışan yöneticilerin otorite alt ölçeği puanları 1-3 yıldır çalışan yöneticilerden daha yüksektir. Diğer bir ifade ile çalışma süresi arttıkça yöneticiler otoriterleşmektedir.

Ödül Alt Ölçek puanları yöneticilerin, yöneticilik süresine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir[f(3-270)=33.88, p<.01]. Buna göre 1-3 yıldır çalışan yöneticilerin ödül alt ölçeği puanları (\bar{x} =6.03), 4-7 yıl (\bar{x} =5.12), 8-12 yıl (\bar{x} =4.61), ve 13 üstü (\bar{x} =4.21) yıldır çalışanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, 1-3 yıldır çalışan yöneticilerin ödül alt ölçeği puanları 4-7, 8-12, 13 ve üstü yıldır çalışan yöneticilerden daha yüksektir.

Disiplin Alt Ölçek puanları yöneticilerin, yöneticilik süresine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir[f(3-270)=3.09, p<.05]. Buna göre 13 üstü yıldır çalışan yöneticilerin disiplin alt ölçeği puanları (\bar{x} =6.58), 8-12 yıl (\bar{x} =6.47), 4-7 yıl (\bar{x} =5.59), ve 1-3 üstü (\bar{x} =5.36) yıldır çalışanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş sadece 13 üstü yıldır

çalışan yöneticilerin disiplin alt ölçeği puanları 1-3 yıldır çalışan yöneticilerden daha yüksektir.

Uzmanlık Alt Ölçek puanları yöneticilerin, yöneticilik süresine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(3-270)=3.50$, $p<.05$]. Buna göre 4-7 yıldır çalışan yöneticilerin uzmanlık alt ölçeği puanları ($\bar{x}=5.14$), 13 üstü ($\bar{x}=4.94$), 1-3 yıl ($\bar{x}=4.44$), ve 8-12 üstü ($\bar{x}=4.09$) yıldır çalışanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş sadece 4-7 yıldır çalışan yöneticilerin uzmanlık alt ölçeği puanları 8-12 yıldır çalışan yöneticilerden daha yüksektir.

Bilgi Alt Ölçek puanları yöneticilerin, yöneticilik süresine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(3-270)=2.29$, $p>.05$].

Sembolik Alt Ölçek puanları yöneticilerin, yöneticilik süresine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(3-270)=7.27$ $p<.01$]. Buna göre 1-3 yıldır çalışan yöneticilerin sembolik alt ölçeği puanları ($\bar{x}=5.60$), 4-7 yıl ($\bar{x}=5.15$), 8-12 yıl ($\bar{x}=4.41$), ve 13 üstü ($\bar{x}=4.15$) yıldır çalışanlardan daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş sadece 1-3 yıldır çalışan yöneticilerin sembolik alt ölçeği puanları 13 üstü yıldır çalışan yöneticilerden daha yüksektir.

Yönetici Stili toplam Ölçek puanları yöneticilerin, yöneticilik süresine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(3-270)=2.10$, $p>.05$].

Okul Yöneticilerinin yönetim stili ve alt ölçek puanlarının yöneticilerin branşlarına göre tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) sonuçlarına Tablo 23'te yer verilmiştir.

Tablo 23. Okul Yöneticilerinin Yönetim Stili ve Alt Ölçek Puanlarının Yöneticilerin Branşlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizleri (ANOVA) Sonuçları

		N	$\bar{X}\pm S$	Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kare. Ortal.	f	P
otorite	Sayısal	96	4.90±2.40	gruplararası	80.41	2	40.21		
	Sözel	121	5.76±2.50	gruplarıçi	1515.71		5.59	7.18	.001
	Sınıf	57	4.43±1.93	Toplam	1596.13	271			
ödül	Sayısal	96	5.68±2.21	gruplararası	14.18	2	7.09		
	Sözel	121	5.17±2.17	gruplarıçi	1485.24		5.48	1.29	.276
	Sınıf	57	5.36±2.84	Toplam	1499.43	271			
disiplin	Sayısal	96	5.33±2.04	gruplararası	16.60	2	8.30		
	Sözel	121	5.83±2.16	gruplarıçi	1476.16		5.44	1.53	.220
	Sınıf	57	5.66±2.33	Toplam	1492.77	271			
uzmanlık	Sayısal	96	4.34±1.71	gruplararası	28.64	2	14.32		
	Sözel	121	4.74±2.01	gruplarıçi	1051.57		3.88	3.69	.026
	Sınıf	57	5.24±2.27	Toplam	1080.22	271			
Bilgi	Sayısal	96	4.16±1.79	gruplararası	14.58	2	7.29		
	Sözel	121	3.64±1.72	Gruplarıçi	919.19		3.39	2.15	.118
	Sınıf	57	3.87±2.14	Toplam	933.78	271			
Sembolik	Sayısal	96	5.38±1.51	gruplararası	5.46	2	2.73		
	Sözel	121	5.08±1.42	Gruplarıçi	781.28		2.88	.948	.389
	Sınıf	57	5.10±2.38	Toplam	786.74	271			
Toplam	Sayısal	96	29.83±.659	gruplararası	10.24	2	5.12		
	Sözel	121	30.24±1.03	gruplarıçi	188.45		.695	7.36	.001
	Sınıf	57	29.91±.575	Toplam	198.70	271			

Tablo 23'te görüldüğü gibi okul yöneticilerinin “Otorite Alt Ölçek” puanları yöneticilerin branşına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-271)=7.18$, $p<.01$]. Buna göre sözel branştaki yöneticilerin otorite alt ölçeği puanları ($\bar{x}=5.76$), sayısal ($\bar{x}=4.90$) ve sınıf branşında olanlardan ($\bar{x}=4.43$) daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, sadece sözel branştaki yöneticilerin otorite alt ölçeği puanları sınıf branşındaki yöneticilerden anlamlı şekilde yüksektir.

Ödül Alt Ölçek” puanları yöneticilerin branşına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-271)=1.29$, $p>.01$].

Disiplin Alt Ölçek” puanları yöneticilerin branşına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-271)=1.53$, $p>.01$].

Uzmanlık Alt Ölçek” puanları yöneticilerin branşına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-271)=3.69$, $p<.01$]. Buna göre sınıf branşındaki yöneticilerin uzmanlık alt ölçeği puanları ($\bar{x}=5.24$), sözel ($\bar{x}=4.74$) ve sayısal branştakilerden ($\bar{x}=4.43$) daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, sadece sınıf branşındaki yöneticilerin uzmanlık alt ölçeği puanları sayısal branşındaki yöneticilerden anlamlı şekilde yüksektir.

Bilgi Alt Ölçek” puanları yöneticilerin branşına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-271)=2.15$, $p>.01$].

Sembolik Alt Ölçek” puanları yöneticilerin branşına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$f(2-271)=.948$, $p>.01$].

Yönetim stili toplam Ölçek puanları yöneticilerin branşına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$f(2-271)=7.36$, $p<.01$]. Buna göre sözel branşındaki yöneticilerin toplam ölçek puanları ($\bar{x}=30.24$), sınıf ($\bar{x}=29.91$) ve sayısal branştakilerden ($\bar{x}=29.83$) daha yüksektir. Gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Scheffe testi ile test edilmiş, sadece sözel branşındaki yöneticilerin toplam ölçek puanları sayısal branşındaki yöneticilerden anlamlı şekilde yüksektir.

Yöneticilerin Kaygılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçlarına Tablo-24’ de yer verilmiştir.

Tablo 24. Yöneticilerin Kaygılarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	İkili r	Kısmi R
Sabit	145.34	27.89		.000		
Otorite	.808	.955	-.118	.398	.355	-.052
Ödül	4.63	1.00	-.658	.000	.411	.271
Disiplin	2.06	.954	-.292	.032	.171	-.131
Uzmanlık	1.77	1.00	-.214	.079	.157	-.107
Bilgi	2.33	.973	-.262	.017	.030	-.145
Sembolik	6.14	1.01	-.632	.000	-.427	-.347

R=0.63 R²=0.41
F(6-267)=30.51 p<.000

Tablo 24'te görüldüğü gibi; Otorite, Ödül, Disiplin, Uzmanlık, Bilgi ve Sembolik birlikte yöneticilerin kaygıları ile anlamlı ilişkiler göstermektedir(R=0.63, R²=0.41, p<.001). Adı geçen altı değişken birlikte kaygı düzeyindeki varyansın % 41'ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kaygı üzerindeki görelî önem sırası; ödül, sembolik, disiplin, bilgi, uzmanlık ve otoritedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise sadece ödül ve sembolik yönetici stillerinin kaygı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Literatürde böyle bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Sonuç olarak ödül ve sembolikte yetersizlik söz konusu ise yöneticilerin kaygı yasadıkları ortaya çıktığı söylenilebilir.

Yönetim Stili alt ölçeklerinin Yöneticilerin kaygı ölçeği puanları arasındaki ilişkilere Tablo 25'te yer verilmiştir.

Tablo 25. Yönetim Stili Alt Ölçeklerinin Yöneticilerin Kaygı Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiler

Ölçek		Otorite	Ödül	Disiplin	Uzmanlık	Bilgi	Sembolik
Kaygı	Korelasyon	.355**	-.411**	.171**	.157**	.030	-.427**
	P	.000	.000	.005	.009	.617	.000

Tablo 25’te görüldüğü gibi Kaygı Ölçeği puanları ile Yönetim Stili Alt Ölçeklerinden “Bilgi Alt Ölçeği” dışındaki diğer alt ölçekler arasında düşük ama anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Buna göre “Otorite, Disiplin ve Uzmanlık Alt Ölçek puanları arttıkça yöneticilerin kaygı ölçeği puanları da artmaktadır. Bununla birlikte “Ödül ve Sembolik Alt Ölçek” puanları ile kaygı ölçeği puanları arasında negatif düşük ama anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile yöneticilerin Ödül ve Sembolik ölçeği puanları arttıkça yöneticilerin Kaygı Ölçeği puanları düşmektedir.

BÖLÜM V

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara, tartışmalara ve bulgular üzerinden düzenlenen önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

1. Müdür ve müdür yardımcılarının kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuş; müdürlerin kaygıları, müdür yardımcılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca ulaşan araştırmacılar; Çevik (2006), Ural (2012)'dir. Buna göre okulu müdür yönettiği için okulda olabilecek en küçük bir problemde sorgulanacak ilk kişinin müdür olmasa sebebiyle, okul müdürlerinin daha kaygı olduğu söylenilebilir.

2. Yönetici kaygı ölçeği puanlarının yönetici olma sürecine göre yöneticilerin kaygı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuş; liyakatla gelen yöneticilerin kaygıları, sınavla gelenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre, liyakatla gelen yöneticilerde yönetici olma sürecinde sınav ve mülakat zorunluluğu olması, liyakat' la yönetici olanlarda sınavla gelenlere göre daha kaygı yarattığı düşünülmektedir.

3. Kaygı Ölçeği Puanları, medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna göre ayrı yaşayan okul müdürlerinin kaygıları, bekar olanlardan, bekarlarında, evli olanlarından fazladır. Evli olan yöneticilerin daha düzenli yaşantılarının olduğu düşünüldüğünden ayrı yaşayan yöneticilerin daha kaygılı olabileceği düşünülebilir.

4. Kaygı Ölçeği Puanları, öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Buna göre, doktora yapan okul yöneticilerinin kaygıları, lisans mezunu olanlardan; lisans mezunlarınınsa yüksek lisans mezunlarından fazla olduğu bulunmuştur. Doktora yapan yöneticilerin hatalı bir karar vermesi durumunda mahcup olma duygusunun diğerlerine göre daha yüksek olabileceği düşünülebilir.

5. Kaygı Ölçeği Puanları, okul kademesine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre okul öncesi yöneticilerinin kaygıları, özel eğitim, ilköğretim, lise, ortaokul olarak azaldığı bulunmuştur. Sorumlu oldukları öğrencinin yaş gurubunun küçük olduğundan kaygılarının daha yüksek çıktığı düşünülmektedir.

6. Kaygı Ölçeği Puanları, yöneticilik süresine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.. Buna göre 8-12 yıl yöneticilik yapan yöneticilerin kaygıları, sırasıyla 13 ve üstü yöneticilik yapanlar, 4-7 yıl yöneticilik yapanlar, 1-3 yıl yöneticilik yapanlar olarak azalmıştır. Bu sonuca ulaşan araştırmacılar Ural (2012) ve Karabudak(2015) 'dır.

Yöneticilik süresi arttıkça probleme yaklaşım tarzı değiştiği için kaygının daha yüksek çıktığı düşünülebilir.

7. Ödül ve sembolik alt ölçek puanları okul yöneticilerinin görev durumuna göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır. Elde edilen verilere göre Müdür yardımcılarının ödül gücü, müdürlere göre daha yüksektir. Müdür yardımcılarının okul personeli ile daha sık görüşmesi yani ikili ilişkilerinin daha fazla oluşu buna neden olabilir.

Disiplin alt ölçek puanları okul yöneticilerinin görev durumuna göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır. Elde edilen verilere göre Müdürlerin disiplin gücü, müdür yardımcılara göre daha yüksektir. Son söz okul müdüründe olduğundan olsa gerek, Müdür yardımcısının eksiklerine rehberlik etmesinden kaynaklandığı düşünülüyor olabilir.

Uzmanlık alt ölçek puanları okul yöneticilerinin görev durumuna göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır. Elde edilen verilere göre Müdürlerin uzmanlık gücü, müdür yardımcılara göre daha yüksektir. Bu durum Müdürün tecrübesi bağlanabilir.

8. Ödül alt ölçek puanları okul yöneticilerinin cinsiyetine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır. Elde edilen verilere göre erkek yöneticilerinin ödül gücü, kadın yöneticilere göre daha yüksek bulunmuştur. Erkek yöneticilerin farklı duygusal durumlara ve kişilik özelliklerine sahip olması oluşundan kaynaklanıyor olabilir. Toplamda ise; Kadın yöneticilerin tüm güç kaynaklarını daha etkin kullandıkları söylenebilir.

9. Ödül ve Sembolik alt ölçek puanları okul yöneticilerinin yönetici olma sürecine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır. Elde edilen verilere göre, sınavla gelen yöneticilerinin ödül gücü, liyakat' la gelen yöneticilere göre daha yüksektir. Bu alanda daha önce bir araştırma yapılmamıştır. Sınavla gelen yöneticiler tecrübesiz bir şekilde müdür oldukları için yapmış oldukları hataların gün yüzüne çıkmaması ya da kendilerini benimsetmeleri için ödül ve sembolik gücü fazla kullanabileceği düşünülebilir.

Uzmanlık ve Bilgi alt ölçek puanları okul yöneticilerinin yönetici olma sürecine göre gruplar arasında gözlenen farklar anlamlıdır. Elde edilen verilere göre, liyakatla gelen yöneticilerinin uzmanlık gücü, sınavla gelen yöneticilere göre daha yüksektir. Sonuç olarak, yaşamsal tecrübelerinin fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

10. Ödül Alt Ölçek puanları yöneticilerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Yaptığımız araştırmada ayrı yaşayan yöneticilerin ödül gücü, bekar ve evli olanlardan daha düşüktür. Bekar olanın kişiyi elde etmek için devamlı ödül sunduğundan dolayı duygusal bağlılığı üzerinde pozitif yönlü anlamlı bir etkisi olduğu düşünülebilir.

Bilgi Alt Ölçek puanları yöneticilerin medeni durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre ayrı yaşayan yöneticilerin bilgi gücü, evli ve bekar olanlardan daha yüksektir. Literatürde böyle bir çalışmaya rastlanamamıştır. Sonuç olarak bekar olan bir kişi eş arayışı içinde, evli ise zaten sorumluluk sahibidir. Oysa ki, her ayrılmış olan duygusal olarak yeni arayışlar içerisine girmeyebilir. Duygusal olarak kendini yetersiz hissettiğinden bilgi vb. güçlerini arttırmaya çalışarak, sosyal bir takım faaliyetlere ve girişimlere yönelebileceği düşünülebilir.

11. Okul yöneticilerinin “Otorite-Disiplin-Bilgi Alt Ölçek” puanları yöneticilerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre doktoralı yöneticilerin otorite, disiplin, bilgi gücü, yüksek lisans ve lisan mezunu olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Destekleyici bir tezde, Gültürk (2012)'dür. Doktora yapan yöneticilerin bilgi güçlerine güvendiklerini, bilimsel düşündükleri ve otoriter davrandıkları akla gelebilir. Akademik kariyer yükseldikçe bilimsel düşündükleri ve otoriter davrandıkları akla gelebilir.

Ödül ve Sembolik Alt Ölçek puanları yöneticilerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Buna göre lisans mezunu yöneticilerin ödül gücü, yüksek lisans mezunlarından ve o da doktora sahip olanlardan daha yüksektir. Tüm bunlardan yola çıkarak doktora düzeyinde eğitim görmüş yöneticiler kendilerinde daha alt düzeydeki kişilerin çalışmalarından kendi çalışmalarını daha üstün gördüklerinden dolayı ödül vermeyi pek sevmedikleri söylenilebilir..

12. Literatürde okul kademesine göre güç kullanımıyla ilgili olarak herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tüm bunlar için, farklı yaş grubundaki öğrenciler, ilk ve ortaokul yöneticilerinin sembolik ve ödül gücünü lehine kullanabileceği, otoritede ise okul öncesine göre aleyhine kullanabileceği söylenebilir.

13. Yöneticilik süresi arttıkça hata yapma oranı azaldığından dolayı yöneticilerin kanun ve yönetmeliklere bağlı olarak otoriter olduğu, kanun ve yönetmeliklere bağlı olarak disiplinli olduğu düşünülebilir.

14. Tablo 23’de otorite gücünün göstergesi sözel sınıfların sayısalda fazla olması, uzmanlık gücünün göstergesi sınıf yöneticisinin tüm branşlara hakim olması, toplamda ise pedagojik olarak gücün sözelcilerin meslek alanı olmasından dolayı daha yüksek olduğu düşünülebilir.

15. Yordayıcı değişkenlerin kaygı üzerindeki göreceli önem sırası; ödül, sembolik, disiplin, bilgi, uzmanlık ve otorite gücü olarak sıralanmıştır. T testi sonuçları incelendiğinde ise sadece ödül, sembolik ve disiplin gücünün yönetici stillerinin kaygı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Literatürde böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Kaygılı bir yönetici kaygılarından dolayı uzmanlık ve bilgi gücünü kullanamayabilir. Fakat ödül ve sembolik gücünü kullanabileceği düşünülebilir.

16. Kaygı Ölçeği puanları ile Yönetim Stili Alt Ölçeklerine göre; Otorite, Disiplin ve Uzmanlık gücü arttıkça yöneticilerin kaygıları da artmaktadır. Bununla birlikte yöneticilerin Ödül ve Sembolik gücü arttıkça yöneticilerin kaygıları düşmektedir. Literatürde böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna sonuç olarak da okul yöneticilerinin merkez örgütü, amirleri, çevresel baskı grupları, çalışma arkadaşları, kanun ve yönetmeliklerden doğan problemler arttıkça yaşadığı kaygının attığı, yoğun iş yükü olsa bile yöneticilerin kendine, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayırması, sağlık ve beslenmesine dikkat etmesine bağlı olarak kaygının azalacağı söylenilebilir.

5.2. ÖNERİLER

- 1.Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin güç kaynakları açısından alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanması gerekmektedir.
2. Üst yöneticilerin klasik yönetim yaklaşımlarından uzaklaşarak, modern yönetim tarzını benimsemeleri, okul yöneticilerinin düşüncelerini açıkça ifade etmekten çekinmeyecekleri bir yöneticilik ilimi oluşturmaları önerilebilir.
- 3.Okul yöneticilerine yönetim ve güç kullanıma yönelik uzman kişiler tarafından seminer ve kurslar düzenlenmelidir.
4. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç tiplerine ve yaşadıkları kaygıya yönelik katıldıkları seminerlerin bir katkısı olmadığı görülmüş, bu nedenle okul yöneticilerine yönelik düzenlenen seminer ve kursların içeriği yöneticilerin kullandıkları güç tipine bağlı olarak yaşadığı kaygıyı azalmaya yönelik planlanabilir.
5. Okul yöneticilerine güven ortamı oluşturmak için kamu spotu yayınlanabilir.
- 6.Milli Eğitim Bakanlığının Okulu yöneticilerini yüksek lisans veya doktora eğitimlerine katılmaları için teşvik etmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
- 7.Araştırmadan elde edilen sonuçların genellenilmesi için benzeri araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkalın, Ş. Ş. (1993). *Öğretmenlerin okul müdürlerini etkileme güçleri (Ankara ili örneği)*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (9), 183-192.
- Açıkgöz Ün, Kamile (2000). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. izmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ağaoğlu, E. (2012). *Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular*. Zeki Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde (s.1-42)*. Ankara: Pegem.
- Ağır, Meral (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksan, Nilgün (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Aktaş, Selin (2009). *Eşlerden Birinin Kaygı Düzeyi İle Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Albayrak, Gökhan (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Problem Çözme Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Aldag, R. J. & Kuzuhara, L. W. (2002). *Organizational behavior and management*. USA: South-Western.
- Alkın, M. C. (2006). *Liderlik özellik ve davranışlarının belirlenmesi ve konuyla ilgili olarak yapılan bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Altındaş, Ersin ve Gültekin, Mücahit (2005). *Psikolojik Danışma Kuramları*. İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2012). *Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(3), 1833-1852
- Altun, Murat (2002). *İlköğretimde Problem Çözme Öğretimi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Altındağ Ağcayazı, Elif (2008). *Okul Yöneticilerinin Düşünme Stilleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Osmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Appelbaum, S.ve diğer. (1999). *Empowerment: Power, culture and leadership- A strategy or fad for the millenium?* Journal of Workplace Learning. 11(7), 233-254.

Arın, Ahmet (2006). *Lise Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Davranışları İle Kullandıkları Karar Verme Stratejileri ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Arslantaş, H.A. (2008). *Örgüt kültürü. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 172-176.

Artan, İ. (2000). *Örgütlerde güç kullanımı ve kaynakları. Zeynep Aycan (Ed.), Türkiye’de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları içinde* (s. 281-308). Ankara: Turk Psikologlar Derneği.

Aslan, A. Esra (2002). *Yaratıcı Problem Çözme - Örgütte Kişisel Gelişim*. İstanbul: Nobel Yayınları.

Aslanargun, E. (2009). *Okul müdürlerinin yönetimde başvurdukları güç türleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aslanargun, E. (2013). *Örgütlerde sosyal güç*. (2.Baskı). Hasan Basri Memduhoğlu & Kürşad Yılmaz (Ed.) *Yönetimde yeni yaklaşımlar içinde* (s.175-198). Ankara: Pegem.

Aşan, Ö. & Aydın, E.M. (2006). Güç ve politika. Halil Can (Ed.) *Örgütsel davranış içinde* (s.328-358). İstanbul: Arıkan.

Atakınson, Rita, Richard ve Hilgard, Ernest (1995). *Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Aydın, M.(2007). *Eğitim yönetimi*. (8.Baskı). Ankara: Hatiboğlu.

Bağcı- Bursalı (2011)"*Yöneticilerin güç kaynaklarının çalışanların örgüte bağlılıkları üzerine etkisi*" Yayınlanmamış, Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı 9, 2011, (18)

Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. (2010). *Liderlik "türleri" ve "güç kaynaklarına ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması: eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir*

Bakırcıoğlu, Rasim (2006). *Ansiklopedik Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem.

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*.(2. Baskı). Ankara: Pegem.

Baltacı, Önder (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı, Sosyal Destek ve Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Baltaş, Acar ve Baltas, Zuhul (1998). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baltaş, Acar. *Olumsuz Duyguların Kontrolü*. http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/dz_2.htm adresinden 13.03.2012 tarihinde alınmıştır.
- Barnard, C.I. (1938). *Functions of an Executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Başar, E. (2003). *Eğitim sosyolojisi eğitimin toplumsal temelleri*, Kardeşler Ofset, Samsun
- Başaran, İ.E. (2000). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. (3. Baskı). Ankara: Feryal.
- Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri yönetsel davranış*. (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Başaran, İbrahim Ethem (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
- Başaran, İbrahim Ethem (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Batıgün, AyGeçül Durak (2000). *Problem Çözmeye Yönelik Terapiler. Türk Psikoloji Bülteni, cilt:6, sayı:19*.
- Beycioğlu, K. & Sincar, M. (2013). *Örgütlerde güç ve politika. Servet Özdemir (Ed.), Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama içinde (s.245-262)*. Ankara: Pegem.
- Bilen, Mürüvvet (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Binbaşıoğlu, Cavit (1994). *Genel Öğretim Bilgisi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bingham, Alma (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. (Çev:A.Ferhan Oğuzkan). İstanbul: Meb Yayınları.
- Birgi, B. (2006). *Eğitimde yönetsel gücün etkili kullanımı*. <http://kutuphanem.bilgievi.gen.tr/indir.aspx?id=6772> adresinden 28 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.
- Bligh, C. M., Kohles, J.C. & Pillai, R. (2011). *Romancing leadership: Past, present and future*. The Leadership Quarterly. 22 (6), 1058-1077.
- Bodayere, Quentin Dela (1997). *Sorun Çözme Teknikleri*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (1991). *Artistry, choice and leadership, Reframing organizations*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Bozdam, Ahmet (2008). *Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Buchanan, D. & Huczynski, A. (2004). *Organizational behaviour (5th Edition)*. London: Prentice Hall.
- Buluç, B. (1996). *Yönetimde örgütlenme süreci*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 2(4), 513-522.
- Buluç, B. (1998). *Bilgi çağı ve örgütsel liderlik*. Yeni Türkiye Dergisi, 4(20), 1205-1213
- BURGER, Jerry M. (2006). *Kişilik*. (Çev. Ğnan Deniz Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetimde yeni yapı ve davranış*, Pegema Yayıncılık, 11. Basım, Ankara
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*.(14.Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F.(2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2006). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Siyasal.
- Canman, D. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Yargı.
- Cansever, Adnan. *Anksiyete Bozuklukları*. http://www.psikolojikdanisma.net/anksiyete_bozukluklari2.htm adresinden 07.12.2010 tarihinde alınmıştır.
- Cevizci, A. (2013). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Champoux, J.E. (2011). *Organizational behavior: Integrating individuals, groups and organizations*. New York: Taylor & Francis. Chrudden, H.J. & Sherman, A.W. (1984). *Managing human resources (7th Edition)*. Chicago: South-Western Publishing.
- Clegg, S. R., Courpasson, D. & Phillips, N. (2006). *Power and organizations*. London: A SAGE Publications Series.
- Colquitt, J.A., Lepine, J.A. & Wesson, M. J.(2011). *Organizational Behavior: Improving Performance and Commitment in the Workplace (2nd. Edition)*. New York: McGraw- Hill.
- Corey, Gerald (2005). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*, (Çev. Tuncay Ergene). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Cömert, M. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans

Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş

Cusins, P. (1997). *Orta düzey yönetici için yönetim teknikleri*. (Günhan Günay,Çev.) İstanbul: Rota.

Cüceloğlu, Doğan (2009). *İnsan ve Davranışı* (Psikolojinin Temel Kavramları). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakır, G. (2015) "*Rize'de ortaokul ve liselerarası yarışmalara katılan öğrencilerin sınav ve müsabaka öncesi kaygı düzeylerinin araştırılması* " Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Trabzon (48)

Çelik, G. (2010). *Judocuların öğrenim durumuna göre müsabaka öncesi durumluk kaygı düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya

Çelik, K. (2012). *Örgütsel kontrol*. Cevat Elma & Kamile Demir (Ed.). Yönetimde çağdaş yaklaşımlar: Uygulamalar ve sorunlar içinde (s.). Ankara: Anı.

Çelik, V. (2005). *Liderlik*. Yüksel Özden (Ed.). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı (2. Baskı) içinde (s.123-156). Ankara: Pegem.

Çelik, V. (2012). *Okul kültürü ve yönetimi*. (5.Baskı). Ankara: Pegem.

Çelikten, Mustafa (2001). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, cilt:7, sayı:27.

Çevik V. (2006) "*Eğitim yöneticileri ile yönetici adaylarının kaygı düzeyleri ile bilgisayar kaygı düzeylerinin karşılaştırılması*" Yayınlanmamış ,Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat (79)

Çıngı, H. (1994). *Örnekleme kuramı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Çolak, M. (2007). *Örgütlerde çatışmanın yönetiminde gücün kullanımı ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Çoşkun, R. & Aydın, Ş. (2007, Mayıs). *Örgütsel güç araçsallaştırılabilir mi?* Sakarya üniversitesi örneği. 15. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Sakarya Üniversitesi.

Daft, R.L. (2004). *Organization Theory and Design*. London: Thomson.

Dağ, İ. (1999). *Psikolojinin ışığında kaygı*. Doğu Batı Düşünce Dergisi, (6), 179-186.

Dağlı, A. (2014). *Türkiye eğitim sisteminin örgüt ve yönetim yapısı*. Vehbi Çelik (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s.49-76). Ankara: Pegem.

Davaslıgil, Ümit (1994). *Anksiyete Düzeyi ve Aile Tutumlarının Yaratıcı Düşünmeye Olan Etkileri*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul: Nazım Terzioğlu Basımevi.

Davison, Gerald C. ve Neale, John M. (2004). *Anormal Psikoloji*. (Çev. Editörü: İhsan Dağ). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Dee, J.R., Henkin, A.B. & Deumer, L. (2003). *Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment*. *Journal of Educational Administration*.41(3), 257-277.

Demirel, G. (2012) " *Okul müdürlerinin güç kaynaklarını kullanma stilleri ve müdür desteğinin kurumsal vatandaşlık davranışıyla ilişkisi*" Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana bilim dalı, Ankara (89-90)

Demirel, Özcan (1995). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.

Deniz, M. & Çolak, M. (2007). *Örgütlerde çatışmanın yönetiminde gücün kullanımı ve bir araştırma*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 304-332

Derin, Rukiye (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri ve Denetim Odağı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Develi, Ö. (2010) , " *Yönetimde Yeni Yönelimler Bağlamında Lider Yöneticilik*" Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı (48)

Dökmen, Üstün (2000). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dökmen, Üstün (2008). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Drucker, P. F.,(1993), *Yeni Gerçekler*,3.Baskı .Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Efil, İ. (2013). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Bursa: Dora.

Ekiş, Füsün (2006). *Rehber Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ekiş, Pınar (1998). *Sınav Kaygısının Üniversite Adayı Ergenlerde İncelenmesi*. Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Elias, S.M. & Loomis, R.J. (2004). *The effect of instructor gender and race/ethnicity on gaining compliance in the classroom*. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(5), 937-958.

- Ellis, J.M. (1997). *Postmodernizme hayır*. (Halide Aral Bakırer, Çev.). Ankara: Doruk.
- Eraslan, L. (2004). *Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi*. Millî Eğitim Dergisi, (162).
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. Ankara: Sistem.
- Erdoğan, irfan (2004). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. istanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, Nurten (2004). *İlköğretim Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eren, E. (2000). *Örgütlerde davranış ve yönetim psikolojisi*, İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar ışığında*. İstanbul: Beta.
- Eren, E., (1993), *Yönetim Psikolojisi*, Beta Yayınları, İstanbul,
- Eroğlu, Hülya (2006). *Durumluluk -Süreklilik Kaygı Düzeyi İle Algılanan Stres, Kontrol Düzeyi ve Stresle Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Feitler, C. Fred ve Toker, B. Edward (1986). *School Administrators And Organizational Stres: Matching Theory, Hunches And Data*, The Journal Of Educational Administration Volume XXIV, Number 2 Summer.
- Fenichel, Otto (1974). *Nevrozların Psikanalitik Teorisi*,(Çev. Selçuk Tuncer), izmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Fidan, Nurettin ve ERDEN, Münire (1998). *Eğitime Giriş*. istanbul: Alkım Yayınları.
- Fitzsimons, D., James, T.K. & Denyer, D. (2011). *Alternative approaches for studying shared and distributed leadership. International Journal of Management Reviews. 13(3), 313-328.*
- Foucault, M. (1982). *The subject and power*. Critical Inquiry, 8(4), 777-795.
- French, J. P., Jr. & Raven, B. (1959). *The bases of social power. In Dorwin Cartwright (Ed.), Studies in social power*. Michigan-Ann Arbor: Institute for Social Research.
- Gatewood, R. D., Taylor, R. R. & Ferrell, O. C. (1995). *Management: Comprehension, analysis, and application*. USA: Austen.

- Gaziel, H. (2002). *Teacher empowerment reform and teacher perceived effectiveness: Contradictory or complimentary? Atheoretical framework and some empirical evidence*. *Education and Society*. 20, 79-89.
- Gebal, Selehattin (1991). *Problem Çözme*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı:6, ss.167- 173.
- Geçtan, Engin (1993). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. istanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, Engin (1996). *İnsan Olmak*. istanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, Engin (2003). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*. istanbul: Metis Yayınları.
- Geçtan, Engin (2008). *Psikanaliz ve Sonrası*. istanbul: Metis Yayınları.
- Gençmevtoo (2014). *Gücün doğası ve otorite*. 21 Mart 2014 tarihinde <http://depo.gençmevtoo.net/> sayfasından erişilmiştir.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Seçkin.
- Gençtan, E. (1980). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- George, J. & Jones, G. (2008). *Understanding and managing organizational behavior. (5th edition)*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall. Gibson, J.L., Ivancevich, J.M., Donnelly, J.H. & Konopaske, R. (2012). *Organizations: Behavior, Structure, Processes (14th Edition)*. New York: McGraw- Hill.
- Gmelch, H. Walter – CHAN, Wilbert (1995). *Administrator Stress And Coping Effectiveness: Implications for Administrator Evaluation and Development*. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9:275-285, 1995
- Gökalp, Peykan G. (2000). (6. Bölüm), (Editör: Raşit Tükel), *Anksiyete Bozuklukları*. Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Greenberg, J. & Baron, R. A. (1997). *Behavior in organizations (6th Edition)*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Greenberg, J. and Baron, R. A. (2000). *Behavior in Organizations. (7th edition)*. New Jersey: Prentice-Hall
- Griffin, R. W. (2002). *Management (7th Edition)*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Griffin, R. W. (2006). *Fundamentals of management (4th Edition)*. USA: Houghton Mifflin Company
- Grunwald, W. (1995). *Aufgaben und schüsselqualifikationen von managern*. In W. Sarges (Hrsg.), Göttenge- Hogrefe: Management-Diagnostik, (ss. 194-205).

Güçlü, Nezahat (2003). *Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerisi*. Milli Eğitim Dergisi, sayı:160.

Gültürk, Z. (2012) " İlköğretim okulu yöneticilerinin güç kaynaklarından yararlanma düzeyleri" Yayımlanmış, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, (120-121)

Güney, S. (2011). *Davranış bilimleri*, (4. Baskı), Ankara: Nobel.

Güray, Nesrin (2006). *Okul Yöneticilerinin Yönetimsel Karar Verme, Problem Çözme Yeterliliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, istanbul.

Gürsel, M. & Özaslan, G. (2008). *Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,25, 351-370.

Gürsel, Musa (2003). *Okul Yönetimi* (Kuramsal ve Uygulamalı). Konya: Eğitim Kitabevi.

Güven, Aytül ve Akyüz Yalçinkaya, Münevver (2002). *Okul Yöneticilerinde Kaygı iş Doyumu Göstergisinin İncelenmesi*. Eğitim Araştırmaları Dergisi, sayı:7, 178–188.

Güven, Aytül ve Yalçinkaya, Münevver (2002). *Okul Yöneticilerinde Kaygı-iş Doyumu Göstergisinin incelenmesi*. Eğitim Araştırmaları Dergisi, sayı:7, 178–188.

Habermas, J. (2004). "Öteki" olmak, "öteki"yle yaşamak. (İlknur Aka, Çev.) (3. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi.

Hançerlioğlu, Orhan (1993). *Ruh Bilimi Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Hatcher, R. (2005). *The distribution of leadership and power in schools*. *British Journal of Sociology of Education*. 26(2), 253-267.

Helvacı, A. (2010). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*, Ankara: Nobel.

Helvacı, M.A. & Kayalı, M. (2011). *Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Uşak ili örneği). Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(22), 255-279

Hersey, P., Blanchard, K. H. & Johnson, D. E. (1996). *Management of organizational behavior (7th Edition)*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Hicks, G. H.1979). *Örgütlerin yönetimi: Sistemler ve beşeri kaynaklar açısından*, (Osman Tekok vd., Çev.), Ankara: Turhan.

Hinkin, T.R. & Schriesheim, C.A. (1989). "Development and Application of New Scales to Measure the French and Raven (1959) Bases of Social Power, *Journal of Applied Psychology*, 74 (4), 561-567.

"Hitt, M. A., Black, J. S. and Porter, L. W. (2005). *Management (International Edition)*. USA:Pearson Prentice Hall"

Hodge, B.J., Anthony, W.P. & Gales, L.M. (2003). *Organization theory: A strategic approach* (6th Edition). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Hodgetts, R.M. (1999). *Yönetim: Teori, süreç ve uygulama* (Canan Çetin ve Esin Can Mutlu, Çev.). İstanbul: Beta.

Hollander, E. P. & Offerman, L. R. (1990). *Power and leadership in organizations*. *American Psychologist*. 45(2), 179-189.

Horner, A. (1997). *Güç: Güç sahibi olma isteği ve güce sahip olmaktan korkma* (S. Kunt, Çev.). Ankara: HYB.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi; Teori, süreç ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel

Iacocca, L. (2007). *Bütün o liderler nereye gitti?* (Fezal Gülfidan, Çev.). İstanbul: Optimist.

Işık,(Terzi), Şerife (2000). *İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Beceri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- (i) : <http://kurandagecenisimleri.com/1-6721-Liyakat-isminin-anlami-nedir-Liyakat-ne-demek.html> 01.09.2015 tarihinde alınmıştır
- (ii) Açıkalın, Aytaç (1995). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları, No:10.

İmrek,M.K.,(2011), "Yönetici Adaylar İçin Yönetmeye Başlamak". İstanbul: Derin Yayınları

İşbilir, H. (2005). *İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zeka yeterlilikleri ile kullandıkları yönetsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına dayalı olarak incelenmesi*(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Jenkins, M. & Jenkins, D. B. (1998). *The character of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kalaycı, Nurdan (2001). *Sosyal Bilimlerde Problem Çözme Ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Kaplan, Harold I. ve SADOCK, Benjamin J. (2004). *Klinik Psikiyatri*, (Çev. Editörü: Ercan Abay). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri. KARADENİZ, Eylem (2005). *Üniversite Giriş Sınavına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencileri ve Velilerinin Kaygı*

Düzeyleri, Baş Etme Yolları ve Denetim Odağı Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karabudak, A. (2015) " *Psikoloji ilk ve son sınıf öğrencilerinin mesleki kaygılarının karşılaştırılması ve problem çözme yetisi arasındaki ilişki*" Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Bilim Dalı, İstanbul

Karaman, A. (1999). *Profesyonel yöneticilerde güç kullanımı.* (1. Basım). İstanbul: Türkmen Kitapevi

Karaman,A.,(2008),*Profesyonel Yöneticilerde Güç Yönetimi* ,Eğitim Akademi

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Karasar, Niyazi (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın.

Karkın, N. (2004). *Kamu ve özel sektör yöneticilerinin liderlik davranışları: Bir literatür analizi denemesi.* Türk İdare Dergisi, 445, 43-83.

Karlı, M. D., M. Baloğlu, E. Erginer ve Ğ. Baloğlu (2004). *A Description and Comparison of the Levels of Anxiety among College Administrators,* 2. Uluslararası Balkan Eğitim Bilimleri Kongresi, 8-10 Ekim 2004, Edirne.

Kaya, Y.K. (1999). *Eğitimi yönetimi: Kuram ve Türkiye’de uygulama.* Ankara: Bilim.

Kayıkcı, Hüseyin (2007). *Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Problem Çözme Yaklaşımları.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Keçecioğlu,T.,(2006)," *Yönetim Stillerinizi Anlama ve Değiştirme Üzerine Notlar* " 1.Basım,Nobel Yayın Dağıtım

Kılavuz, D. P. (2002). *Çalışanın liderinden memnun olması: Liderin güç tarzının ve çatışmayı yönetme tarzının etkileri.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kırel, Ç. (1998). *Örgütlerde güç kullanımı.* Eskişehir: Anadolu.

Kızılçelik S. & Erjem, Y. (1992). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü.* Konya: Günay.

Kissenger H.,(2002) , *Diplomasi.*İstanbul:Türkiye İş Bankası Yayınları

Koçel, T. (2013). *İşletme yöneticiliği* (13. Baskı). İstanbul: Beta

Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri örgüt kültürü arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Koşar, S. (2012). *Okul yönetiminde dinamikler: Güç, politika ve etkileme*. Servet Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s.93-122). Ankara: Pegem.

Köknel, Özcan (1989). *Genel ve Klinik Psikiyatri*. istanbul: Nobel Kitabevi.

Köknel, Özcan (2005). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. istanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Kösterilioğlu Akın, Meltem (2007). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kurt, Ayhan (2009). *Milli Eğitime Bağlı Okullarda Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, istanbul.

Kurt, Tuncay (2009). *İlköğretim Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, istanbul.

Kutlu, Ömer, Doğan, Deha ve Karakay, ismail; (2009). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi.*, Ankara: Pegem Akademi.

Loo, H. V. D. & Reijen, W. V. (2006). *Modernleşmenin paradoksları* (K. Canatan, Çev.). İstanbul: İnsan.

Lowe, J.M. (2006). *Authority*. In F.W. English (Eds.) *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration*. (p.63-64) Volume 1, London: Sage.

Lugh, C.A. & Boyd, W.L. (1993). *Leadership for collaboration: Reducing risk and fostering resilience*. Phi Delta Kappan, 75, 252-258.

Lüle, Ali Rıza (2002). *Lise Mezunu Olup Üniversiteye Hazırlanan Ergenlerin Özerklik Düzeyleri İle Kaygı Düzeyleri Arasında İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, istanbul.

Lütfi Paşa, *Asafname*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1982.

March, J.G. & Simon, H.A. (1958). *Organizations*, New York: Wiley.

Marks, H.M. & Louis, K.S. (1997). *Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*.19(2), 245-275.

McShane, S. L. & Von Glinow, M. A. (2005). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill/Irwin.

MEB (2004). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25343_0.html adresinden 23.02.2012 tarihinde alınmıştır.

MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2001). Resmi Gazete: 17.4.2001/24376.

Memduhoğlu, H.B. & Yılmaz, K. (Ed.). (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem.

Memduhoğlu, H.B. & Yılmaz, K. (Ed.). (2013). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. (2. Baskı). Ankara: Pegem.

Mert, İbrahim Sani (1997). *Karar Vermede Yaratıcı Problem Çözme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organization*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Mintzberg, H. (2014). *Örgütler ve yapıları* (A. Aypay vd., Çev.). Ankara: Nobel.

Mirici, İ. Hakkı, Arslan, M. Metin ve Özçelik, Nihat (2003), *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar* (Kırıkkale ili Örneği). *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28 (298): 29–40.

Moller (2001) "*Moller ve Diğerleri*" 2001 akt. Moller, (4-5)

Moos, J. (2010). *From successful school leadership towards distributed leadership*. *School Leadership – International Perspectives, Studies in Educational Leadership*. 10, 101-123.

Morgan, G. (2006). *Images of organization* (Updated Edition of the International Bestseller). USA: SAGE Publications.

Munduate, H. & Gravenhorst, K.M.B. (2003). *Power Dynamics and organisational change*. *Applied Psychology: An International Review*, 52(1), 1-13.

Munduate, L. & Dorado, M. (1998). *Supervisor power bases, co-operative behaviour, and organizational commitment*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7(2), 163-177.

Murat, M. ve Yılmaz, Z. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İş Doyumları ile Örgütsel Stres Kaynakları Arasındaki İlişki*. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt: 18, sayı: 2, sayfa: 203–222.

Murat, Mehmet ve Yılmaz, Zeynep (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İş Doyumları ile Örgütsel Stres Kaynakları Arasındaki İlişki*. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt: 18, sayı: 2, sayfa: 203–222. MORGAN, Clifford T. (1981). *Psikolojiye Giriş Ders Kitabı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Müller, Teri Louise (1991). *Perception of Work – Related Stres Among Principals As Related to Belief Systems and Perception of Bureaucratization of School District*, Dissertation Abstracts International. Vol. 52, No:2.

Nahavandi, A. & Malekzadeh, A.R. (1999). *Organizational behavior*. New Jersey: Prentice-Hall.

Nelson, Richard – Jones (1982). *Danışma Psikolojisi Kuramları* (Çev.Editörü: Fusun Akkoyun). Cassell Educational Limited.

Norfonk, Donald (1989). *İş Hayatında Stres Kaynakları* (Çev.: Leyla Serdaroğlu). İstanbul: Form Yayınları.

Northouse, P.G. (2012). *Introduction to leadership*. California: Sage.

O’Neil, J.(2004). *Effect of gender and power on PR managers upward influence*. *Journal of Managerial Issues*, 16(1), 127-144.

Ok, İsmail (2006). *İş Stresinin İlköğretim Okullarında Okul Yöneticileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Onay, Ahmet (1997). *Dini Yönelim Düzeyi İle Sınav Kaygısı İlişkisi ve Sınav Kaygısında Hipnoterapi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ögülmüş, Selahaddin (2006). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. ÖKTEM, Öget (1981). *Anksiyetenin Öğrenme ve Hafızaya Etkisi*. İstanbul: Günyay Matbaası.

Öner, Necla ve Le comte , Ayhan (1998). *Süreksiz Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri* El Kitabı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Özalp İ. (1990). *İşletmelerde yönetim fonksiyonlar ve organizasyon*. Ankara: Vergi.

Özaslan, G. (2006). *Eğitim yöneticilerinin güç tipi tercihlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özcan, Kenan (1999). *Yöneticilerde Karar Verme ve Kaygı İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özdayı, Nurhayat (2001), *Ortaöğretimde Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Yetki Devri ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki iliğki*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, sayı 13, sayfa: 151–164.

Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (7. Baskı). Ankara: Pegem.

Özdemir, S. (Ed.). (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (3. Baskı). Ankara:Nobel.

- Özdemir, S. (Ed.). (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler: eğitimde dönüşüm*. (8. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler*. (9.Baskı). Ankara: Pegem.
- Özer, M. A., *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler*, Nobel Yayınları, Ankara, 2008.
- Özguven, İbrahim Ethem (2003). *Psikolojik Testler*. Ankara: İdrem Yayınları
- Özkalp, E. & Kirel, C. (2003). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özodaşık, Mustafa (1989). *Yalnızlığın Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özdağ S. (1993). *Güreş Merkezindeki Sporcu Öğrenciler ile*
- Öztekin, A., (2002), *Yönetim Bilimi*, Ankara: Siyasal Kitabevi
- Öztürk, Orhan (2002). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp.
- Pagğı, G.F., (2008), *Devlet*, 2. Baskı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Pehlivan, inayet (1995). *Yönetimde Stres Kaynakları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Peker, Ö. & Aytürk N. (2000). *Etkili yönetim becerileri*. Ankara: Yargı.
- Pfeffer, J. (1992). *Güç merkezli yönetim* (Elif Özsayar, Çev.). İstanbul: Boyner.
- Pierson, C., (2000), *Modern Devlet*, D. Hattatoğlu (Çev.), Çivi Yazıları
- Plotnik, Rod (2009). *Psikolojiye Giriş* (Çev. Tamer Geniç). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Pugh, K. & Zhao, Y. (2003). *Stories of teacher alienation: A look at the unintended consequences of efforts to empower teachers*. Teaching and Teacher Education. 19(2), 187-202.
- Rahim M.A. & Magner N. R. (1996). *Confirmatory factor analysis of the bases of power: first-order factor model and its invariance across groups*. Multivariate Behavioral Research, 31 (4), 495-516.
- Rahim, A. (1989). *Relationship of leader power to compliance and satisfaction with supervision: Evidence from national sample of managers*. Journal of Management. 15(4). 545-565.
- Robbins, S. P. & Coulter, M. (2003). *Management* (7th Edition). New Jersey: Prentice Hall.

Roth, Walton T. ve Yalom, Irvın D. (Ed.) (2007). *Anksiyete Terapisi* (Çev. Bengü Büyükdere). İstanbul: Prestij Yayınları.

Sadıkoğlu, Pınar (2007). *Endüstri Meslek Lisesi Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sakallı, N. (2010). *Sosyal Etkiler – Kim Kimi Etkiler*, 3. Baskı. İmge Yayınevi

Sargın, Nurten (1990). *Lise Bir ve Lise Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Durumluk-Süreklilik Kaygı Düzeylerinin Belirlenip Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Sarup, M. (2004). *Post-yapısalcılık ve postmodernizm*. (Abdülbaki Güçlü, Çev.). (2. Baskı). Ankara: Bilim ve Sanat.

Savaşır, Işık ve Şahin, Nesrin H. (1997). *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Schein, E. H. (1977). *Örgüt psikolojisi*. (Mustafa Tosun, Çev.). Ankara: TODAİE.

Schermerhorn, J. R., Jr. (2005). *Management* (8th Edition). New York: John Wiley & Sons.

Schermerhorn, J. R., Jr., Hunt, J. G. & Osborn, R. N. (2000). *Organizational behaviour* (7th Edition). USA: John Wiley & Sons, Inc.

Schunk, Dale, H (2009). *Öğrenme Teorileri* (Eğitimsel Bir Bakışla) (Çev. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayın.

Scott, J. (2001). *Power* (1st Edition). London: Polity Press.

Semerci, Nuriye ve Çelik, Vehbi (2002). *İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, yıl:8, sayı:30,

Sencan, Hüner (1986). *Yönetici Geriliminde Kişilik-Başarı Süreçleri İlişkisi ve Metal Sanayinde Uygulamalı Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi, İstanbul.

Senemoğlu, Nuray (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.

Sezgin, F. & Koşar, S. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin güç stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(2), 273-296.

Sezgin, F. (2010). *Okul yöneticisi ve liderlik*. Servet Özdemir (Ed.). Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi içinde (s.77-108). Ankara: Nobel.

Shambrook, Jennifer (2006). *Research Administrator Stress Perception Survey*. *Research Management Review*, Volume :15, Number 2 Fall/Winter.

- Songar, Ayhan (1981). *Psikiyatri*. istanbul: Minnetoğlu Yayını.
- Sonmaz, Sibel (2002). *Problem Çözme Becerisi İle Yaratıcılık ve Zekâ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, istanbul.
- Steinmann, H. ve Schreyögg, G. (1993). *Management: Grunlagen der unternehmenführung*. Weisbaden: Gabler.
- Stöber J.ve Seidenstücker, B. (1999). *A new inventory for assessing worry in managers: Correlates with job involvement and self-reliance*. *Personality and Individul Differences*, 23, 1085-1087.
- Sungur, Nuray (1997). *Yaratıcı Düşünce*. Ğstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şahin, Cengiz (2011). *Okul Yöneticilerinin Yönetici Kaygı Düzeylerinin Çeğitli Değiğkenlere Göre Ğncelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 12, sayı 4, sayfa 143–161.
- Şahin, N. H. ve HEPPNER, P. P.(1993). *Psychometric propoties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students*. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379–396.
- Şimşek, M. Ş. (2005). *Yönetim ve organizasyon* (8. Baskı). Konya: Günay.
- Şimşek, M. Ş. (2010). *Yönetim ve organizasyon* (12. Basım). Konya: Günay Ofset
- Şimşek, Y. (2003). *21. Yüzyıl eğitim örgütlerinde yönetim anlayışı*. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 189-196.
- Şişman, M. & Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. & Turan, S. (2001). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. (2011), *Örgütler ve kültürler*. (3. Baskı), Ankara: Pegem.
- Şişman, M.(2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- T.D.K. (2011). Söz Bul. www.tdk.gov.tr adresinden 12.01.2011 tarihinde alınmıştır.
- Taymaz, H. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi* (8.Baskı). Ankara: Pegem.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi* (10.Baskı). Anakara: Pegem.
- Titrek - Zafer (2008) " İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2009, Cilt 15, Sayı 60, (670- 671)

Titrek, O. & Zafer D. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 15(60). 657-674.

Tokyay, Necip (2001). *M.E.B.'na Bağlı İlköğretim Okullarındaki İdarecilerin Problem Çözme Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Tsui, K.T. & Cheng, Y.C. (1999). *Scholl organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis*. Education Research and Evaluation, 5(3), 249-268.

Turan, Hatice (2007). *Çankaya İlçesi'nde Görev Yapan İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetim İşlevlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Sorun Çözme Uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turan, Selahattin (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Turgut, T. (2001). *Liderin kullandığı güç ile çalışanların uyma/direnç davranımları arasındaki ilişkide bireysel çalışma amaçlarının rolü*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Türkçapar, Hakan (2008). *Bilişsel Açıdan Anksiyete*. Başka Psikiyatri ve Düşünce Dergisi, cilt:1, sayı :1, ss: 69–81.

Türkmen, İ. (1996). *Yönetimsel Zaman ve Yetki Devri Açısından Yönetimde Verimlilik*. Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları No:519 Ankara.

Türküm, Sibel (1999). *Bilişsel – Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Psikolojik Danışmanın Bilişsel Çarpıtmalar ve İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 56.

Ulupınar, Sevim (1997). *Hemşirelik Eğitiminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ural E. (2012) " Okul yöneticilerin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki " Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir (125)(98)(102)

Ural, Ayhan (2002). *Okul Müdürlerinin Yönetimsel Stres Kaynakları*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(3):74–84.

Ülger, Özlem Evren (2003). *Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Üstün, Ahmet ve Bozkurt, Erdoğan (2003), *ilköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler*. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt:11, no:1, ss: 13-20.

Üstüner, M. (1999). *Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkilemekte kullandıkları güçler ve öğretmen modeli*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Warren G. ve W. BENNİS, "Leading Change: The Leader As THE Chief Transformation Officer" J. Renesch (Ed), Leadership in a New Era: Visionaray Approaches to the Biggest Crises of OurTime, 1994.

Wess, R, *Attila'nın Liderlik Sırları*, Çev. Yakut Eren, İlgı Yayıncılık, İstanbul, 1993.

Wright, Sam ve Ballestero, Victor (2011). *Eastern Kentucky Teacher And Administrative Stres*. <http://20.132.48.254/PDFS/ED518480.pdf> adresinden 27.02.2012 tarihinde alınmıştır.

Yalın, Halil İbrahim (2000). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

Yaman, E. & Irmak, Y. (2010). *Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki güç mesafesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 10(1). 567-578.

Yaman, Metin, Bayrakçı, Mustafa ve Yaman, Çetin (2002). *Stres Kaynakları ile Yöneticilerin Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki*. <http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdfiler/tr/1876743054.pdf> adresinden 13.03.2012 tarihinde alınmıştır.

Yavuzer, Karataş, Gündoğdu, (2011) " *Eğitim fakültelerinde çalışan yardımcı doçentlerin sürekli kaygı ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi* "Makale, (98) www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/download/6/12

Yayla, H. E. (2006). *Güç ve yetki ilişkilerinin muhasebe bilgisi kararları üzerindeki etkisi: Türkiye'deki özel hastaneler üzerine yapısal bir model önerisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yazgan İNANÇ, Banu ve Yerlikaya, Ercüment (2008). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.

Yerli, Selim (2009). *İlk ve Ortaöğretim Okullarındaki Yöneticilerin Duygusal Zeka Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2012). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(2), 385-402.

Yorulmaz, A. (2014) " *Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynakları ve kullanma düzeyleri*" Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi, Gazi

Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü , Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı (78)

Yukl, G. & Falbe, C.M. (1990). *Influence tactics and objectives in upward, downward and lateral influence attempts*. Journal of Applied Psychology, 75(2), 132-140.

Yukl, G. & Taber T. (1983). *The effective use of managerial power*. New York: American Management Associations.

Yukl, G. & Tracey, J.B. (1992). *Consequences of influence tactics used with subordinates peers and the boss*. Journal of Applied Psychology, 77(4), 525-535.

Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations*. (5th ed.) Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.


Yüceer, D. & Coşkun-Keskin, S. (2012). *Danimarka ve Türkiye’de ilköğretim düzeyinde eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. Ondokuz Mayıs University Journal of Education, 31, 325-349.

Yüksel, Nevzat (1995). *Ruhsal Hastalıkları*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Zafer, D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

EKLER

EK-1 Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Konusu Yazısı

 **İstanbul Zaim Üniversitesi**
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü


Sayı : 34555043-300-143
Konu : Ahmet BAYDEMİR'in Tez Konusu

12 Mayıs 2015
İstanbul

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı 500114050 numaralı öğrencisi Ahmet BAYDEMİR, EBB 500 Yüksek Lisans Tez konusu *“Okul Yöneticilerinin Güç Kaynaklarını Kullanma Becerileriyle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”* olarak belirlenmiştir.

Adı geçen öğrencimizin yapacağı çalışma için gerekli olan izinlerin verilmesi hususunda bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Bülent ARI
Müdür V.

Not: Bu belge öğrencinin isteği üzerine hazırlanmıştır.

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-2 İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünün Sabahattin Zaim Üniversitesine



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.5599123
Konu: Ahmet BAYDEMİR

01.06.2015

İSTANBUL SABAHATTİN ZAIM ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsüne)

İlgi: a) 12.05.2015 tarih ve 143 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 29.05.2015 tarih ve 5562062 sayılı oluru.

Üniversiteniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ahmet BAYDEMİR'in "*Okul Yöneticilerinin Güç Kaynaklarını Kullanma Becerileriyle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim - öğretileri aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad.No:13 Çağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

EK-3 İstanbul Valiliğinin Olur Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.5562062
Konu: Ahmet BAYDEMİR

29.05.2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 12.05.2015 tarih ve 143 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 28.05.2015 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ahmet BAYDEMİR'in "*Okul Yöneticilerinin Güç Kaynaklarını Kullanma Becerileriyle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" konulu tezi kapsamında, araştırma çalışmasını ilimiz Avcılar, Büyükçekmece, Esenyurt ve Beylikdüzü ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan yöneticilere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
29.05.2015

Yusuf Ziya KARACAEV
Vali a.
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

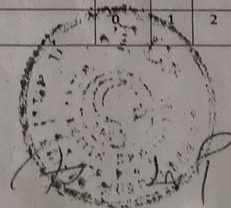
İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad. No:13 Cağaloğlu
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

EK-4 Kişisel Bilgi Formu & Yönetici Kaygı Ölçeği

A-KİŞİSEL BİLGİ FORMU (Gerekli kutucuğa X atınız)					
1-) Bulduğunuz görev	Müdür ()	Müdür Yardımcısı ()			
2-) Medeni durumunuz	Evli ()	Bekar ()	Diğer ()		
3-) Öğrenim durumunuz	Önlisans ()	Lisans ()	Yüksek Lisans ()	Doktora ()	
4-) Okul kademeniz	Okul Öncesi ()	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Özel Eğitim K. ()
5-) Yöneticilik süreniz	1- 4 yıl ()	5-8 yıl ()	9-15 ()	Diğer ()	
6-) Yönetici olma süreciniz	Sınav ()	Liyakat ()	Diğer ()		
7-) Branşınız	Sayısal ()	Sözel ()	Sınıf ()	Diğer ()	
8-) Cinsiyetiniz	Erkek ()	Bayan ()			

B-YÖNETİCİ KAYGI ÖLÇEĞİ					
Açıklama: Aşağıdaki maddeleri okuyunuz. Maddelerle verilen ifadelerin sizi ne kadar kaygılandığına (X) işaretleyiniz. 0-4 arası bir puan verin. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Teşekkürler...	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. İşimin özel hayatımı olumsuz yönde etkilemesi beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
2. Hobbilerim için zaman ayıramamak beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
3. Üst yönetimden gelen haber ve bilgilerin bana geç ulaşması beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
4. Bürokratik işlemlerin işlerimi aksatması beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
5. Görevimde yeterli yetkinin verilmemesi beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
6. İş yerinin karar verme sürecindeki tutarsız uygulamaları beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
7. Arkadaşlarıma ve tanıdıklarına yeterli zaman ayıramamak beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
8. İş arkadaşlarımı motive edememek beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
9. Kişisel sorunlarımın dikkate alınmaması beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
10. İşimden dolayı masa başında fazla kalmak beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
11. Yoğun iş yükü nedeniyle sağlıklı beslenmemek beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
12. Üst yönetim değişikliklerinin işimi tehlikeye sokması beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
13. Üst yönetimin emrivaki kararlarına katılmak zorunda bırakılmam beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
14. Görev alanıyla ilgili yönetmelik ve gelişmeleri takip edememek beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
15. Çevresel baskı grupları (politikacı, işadami, dernek, sendika vb.) önemli karar ve uygulamalarını olumsuz etkilemesi beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
16. Üst yönetimin doğru kararlarına ve uygulamalarına müdahalesi beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
17. Çevresel baskı grupları ya da üst yönetimle düştüğüm anlaşmazlıkta işverenimin bana sahip çıkmaması beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
18. Merkez örgütünün sık sık değişen kararları beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
19. Merkez örgütünün çelişen kararları beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
20. Kanun ve yönetmelikteki bazı maddelerin açık olmaması ve üst amirlerimden de net cevap alamam beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
21. Ulusal / yerel medyada ilgili olumsuz haberler çıkması beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
22. Kurumun hedeflerine ulaşmaması beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
23. İş yoğunluktan aileme yeterli zaman ayıramamak beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4
24. Yönettığım örgütte çalışanların ilyakatle belirlenmemesi beni kaygılandırır.	0	1	2	3	4



EK-5 Güç Tipi Tespit Testi

C- GÜÇ TİPİ TESPİT TESTİ

Aşağıdaki envanter gücün kullanımı üzerine değişik varsayımları yansıtan durum çiftlerinden oluşur. Yönetim stilinizi daha fazla karakterize eden A veya B durumlarını/beyanlarını lütfen daire içine alınız. Bazı örneklerde her iki seçim de sizin için uygun olabilir, bu durumda sizi daha fazla karakterize eden seçeneği seçiniz.

1	a	Örgütte bir statüye sahip olmam nedeniyle diğerlerini etkileyebiliyorum.			
	b	Her zaman diğerlerini ödüllendirmem nedeniyle onları etkileyebiliyorum.			
2	a	Diğerlerini etkilemede uzmanlık gücümden yararlanıyorum.			
	b	Diğerlerine yardım ederken daha çok bilgi veriyorum.			
3	a	Bir görevi başarmada yeteneklerimi övüyorum.			
	b	Performansta yüksek beklentiler ve standartlar oluşturuyorum.			
4	a	Konular üzerine karar verirken patron olarak haklarımdan yararlanıyorum.			
	b	Diğerlerine arkadaşlık düşüncesini aşılamaaya çalışıyorum.			
5	a	Her birine yardım etmede prosedürler ve politikalar üzerine bilgilerimden yararlanıyorum.			
	b	Sıkı çalışılmasına inanıyorum. Prosedürlerin izlenmesi gerektiğine inanıyorum.			
6	a	Diğerlerini karşılıklı ilişkilerin bir parçası olarak etkiliyorum.			
	b	Diğerlerini etkilemede belirgin yeteneklerimi anahtar olarak kullanıyorum.			
7	a	Diğerlerinin bir görevi yerine getirmesini sağlarken her zaman pozitif teşvikler sunarım.			
	b	Diğerlerine yardımcı olmada veri ve bilgilerden yararlanırım.			
8	a	Prosedürlerin güçlendirilmesi gerektiğine inanıyorum.			
	b	Kendi yargılarım diğerlerinin yargılarından her zaman üstündür.			
9	a	Diğerleri beni karşılıklı saygı nedeniyle dinler ve benimle işbirliği yaparlar.			
	b	Diğerlerini her zaman ödüllendirmem nedeniyle etkilerim.			
10	a	Nedenlerini açıklarım ve büyük resmi sunarım.			
	b	Diğerleri aramızdaki uyum nedeniyle benimle çalışırlar.			
11	a	Bu alandaki yeterliliklerim iyi bilinir.			
	b	Öncülüğümde çalışmakta diğerleri kendilerini formal olarak yükümlü hissederler.			
12	a	Sonuçlar için yüksek standartlar ve beklentiler oluşturuorum.			
	b	Gelecek ödüllere izin veririm.			
13	a	Nereye doğru gidildiği üzerine diğerlerini tümüyle bilgilendiririm.			
	b	Diğerlerini etkilemede uzmanlığımdan yararlanırım.			
14	a	Sadakat ve örnek olmayla diğerlerine öncülük ederim.			
	b	Diğerlerini takip etmede bilgilerimin tümünden yararlanırım.			
15	a	Diğerlerine yardım ederken daha çok bilgi veririm.			
	b	Diğerleri onları ödüllendireceğimi bilirler.			
16	a	Resmi otoritem her zaman ağırlıktadır.			
	b	Karakterleri şekillendirmede disipline inanırım.			
17	a	Performans için yüksek standartlar ve beklentiler oluşturuorum.			
	b	Diğerlerine yardım ederken daha çok bilgi veririm.			
18	a	Sorumluyum. Bundan dolayı otorite sahibiyim.			
	b	Uzmanlık niteliklerim güçlerime yön verir.			
19	a	Diğerlerini etkilemede uzmanlığımdan yararlanırım.			
	b	Sonuçlar beklentilerimi sağlamlaştıır.			
20	a	Her birini ödüllendireceğimi bilirler.			
	b	Otoriteme saygı duyarlar.			
21	a	Diğerleri beni karşılıklı saygı nedeniyle dinler ve benimle iş birliği yaparlar.	26	a	Takımın bir parçası olmam nedeniyle diğerlerini etkilerim.
	b	Başarısızlığın sonuçlarıyla her birini etkilerim.		b	Otoriteme saygı duyarlar.
22	a	Görevi yerine getirirken her zaman pozitif teşvikler sağlarım.	27	a	Katı bir biçimde itaat etmeyi desteklemeliyim.
	b	Diğerlerini karşılıklı risklerin bir parçası olarak etkilerim.		b	Arkadaşlığımız nedeniyle benimle çalışırlar.
23	a	Yargıları diğerlerinden her zaman üstündür.	28	a	Nedenlerimi açıklarım ve büyük resmi diğerlerine sunarım.
	b	Diğerleri takım çalışması ve işbirliğinin ödül getireceğini bilirler.		b	Otorite hatları feda edilmemelidir.
24	a	Otoriteler saygı duyarım.	29	a	Doğru kara vermede yeteneğime saygı duyarlar.
	b	Diğerlerine yardım etmede daha çok bilgi veririm.		b	Her biriyle güçlü bir ilişki yapılandırırım.
25	a	Diğerlerine yardım ederken daha çok bilgi veririm.	30	a	Her birine gelecekte alacakları ödüller için söz veririm.
	b	Diğerleri onları ödüllendireceğimi bilirler.		b	Her birini etkilemede uzmanlığımdan yararlanırım.

