

T. C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İŞLETME ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

135486

135486

OKUL YÖNETİCİLERİNİN PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARIYLA
İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özlem Evren ÜLGER

T.C. YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE TEZLER
KURULU

Danışman: DOÇ.DR. A. ESRA ASLAN

İSTANBUL, 2003



T.C.
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ SINAV TUTANAĞI

Enstitümüz *İşletme Yönetimi Anabilim dalı* Eğitim Yönetimi bilim dalı yüksek lisans öğrencilerinden EY2051-003 numaralı Özlem Evren Ülger'nin "*Beykent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim - Öğretim ve Sınav Yönetmeliği*"nin ilgili maddesine göre hazırlayarak, Enstitümüze teslim ettiği "*Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerilerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi*" adlı Tez, Yönetim Kurulumuzun 17.06.2003 tarih ve 2003/11-1 sayılı toplantısında seçilen ve Fakülte binasında toplanan biz jüri üyeleri huzurunda, ilgili yönetmeliğin (c) bendi gereğince (50) dakika süre ile aday tarafından savunulmuş ve sonuçta adayın tezi hakkında **oybirliği** ile kabul kararı verilmiştir.

İşbu tutanak, 3 nüsha olarak hazırlanmış ve Enstitü Müdürlüğü'ne sunulmak üzere tarafımızdan düzenlenmiştir.

DANIŞMAN
DOÇ.DR.A.ESRA ASLAN

ÜYE
DOÇ.DR.EKREM TATOĞLU

ÜYE
YRD.DOÇ.DR.AHMET ŞİRİN

ÖZET

Başlık: Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Yeteneklerinin Liderlik Davranışlarıyla İlişkisi

Yazar: Özlem Evren Ülger

Danışman: Doç. Dr. A. Esra Aslan

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Problem Çözme, Eğitim Yönetimi

Bu araştırmanın genel amacı, eğitim yöneticilerinin kişisel problem çözme ve liderlik özelliklerinin farkında olabilmeleri için, bu değişkenler arasındaki bağlantıyı ortaya çıkarmak ve yöneticiliklerini liderlik boyutuna taşıyarak eğitimin kalitesini arttırmaktır.

Bu çalışmada problem, özel ve devlet ilköğretim ve lise düzeyindeki eğitim kurumlarında yönetici pozisyonunda çalışan müdür ve müdür yardımcılarının problem çözme yetenekleri ile liderlik vasıfları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Yöneticilik süresi, cinsiyet faktörü ve görev yapılan okulun türü değişkenler olarak kabul edilmiştir. Kadın ve erkek yöneticilerin liderlik ve problem çözme tarzları alt boyutlarında farklılık gösterip göstermedikleri de incelenmiştir.

Araştırmanın evreni, İstanbul ilindeki tüm devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarını kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 21 kadın ve 51 erkek olmak üzere toplam 72 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Liderlik davranışlarını ölçebilmek için Avolio & Bass'ın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte, liderlik ilişkisine dair yöneticilere astlarıyla olan ilişkileri sorulmaktadır.

Problem çözme becerisini ölçmek için, P.P. Heppner ve C.H. Peterson'ın Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Bu ölçekte, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışı üzerine sorular sorulmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile problem çözme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Yöneticilik süresi değişkenine göre liderlik ölçeği alt boyutları ve toplam liderlik puan ortalamalarında bir farklılaşma bulunamamıştır.

Liderlik ölçeği alt boyutları cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde, liderliğin karizma, entellektüel uyarım ve esin kaynağı olma alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunamazken, bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutunda kadınların lehine anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Toplam liderlik puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde ise kadınların lehine bir farklılaşma bulunmuştur.

Problem Çözme Ölçeği alt boyutları cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde, tüm alt boyutlarda aranan niteliklerin kadınlarda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Problem Çözme Ölçeği toplam puan ortalamaları da cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde kadınlar lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Liderlik ve Problem Çözme Ölçekleri görev yapılan okulun türüne göre analiz edildiğinde, özel ve devlet okullarında çalışan kadın yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Liderlik Ölçeği puanlarına göre özel ve devlet okullarında görev yapan erkek yöneticiler arasında bir farklılık saptanamazken, Problem Çözme Ölçeği toplam puan sonuçlarına göre devlet okullarındaki erkek yöneticilerin özel okullardakilere göre daha belirgin problem çözme becerilerine sahip oldukları tespit edilmiştir.



ABSTRACT

Title: The Relationship Between Leadership Behaviours and Problem Solving Abilities of School Managers

Writer: Özlem Evren Ülger

Supervisor: Doç. Dr. A. Esra Aslan

Key Words: Leadership, Problem Solving, Educational Management

The purpose of this study is to find out the relationship between the leadership behaviours and problem solving abilities of school managers.

The problem of this research is the analysis of the relationship between leadership behaviours and problem solving abilities of school managers and assistant managers working in state and private secondary and high schools. The type of school, age, gender and managerial experience are the variables of the study.

The universe of this study is comprised of the managers and assistant managers working in state and private schools in İstanbul. The sample includes 72 school managers in total, 21 female and 51 male.

Transformational Leadership Behaviours Questionnaire, originally developed by Avolio& Bass and Problem Solving Questionnaire, originally developed by Heppner& Peterson were used to analyse the leadership behaviours and problem solving skills.

Data were analysed using statistical techniques of mann Whitney-U, Kruskal Wallis-H and Pearson Correlation in SPSS version 11.

Results of the study showed that there is a positive correlation between the leadership behaviours and problem solving abilities of school managers. No significant differences were found in leadership behaviours depending on years of experience in the administrative position. Analysis of total scores of Leadership Behaviours and Problem Solving Questionnaire showed that women have more dominant leadership behaviours and problem solving abilities than men. Moreover, no significant differences were found between the female managers in state schools and the ones in private schools. Besides, the results showed that male managers in state schools differ from the ones in private schools in problem solving abilities even no significant differences were found in leadership behaviours.

TEŐEKKÜR

Bu alıőmanın en baőından beri, tım zorluklara karşın her zaman yol gösteren, desteğini ve emeğini esirgemeyen, manevi olarak b uy uk g  aldığım tez danıőmanım Do. Dr. A. Esra Aslan'a, maddi ve manevi her t rl uy fedakarlıkla tım eğitim hayatım boyunca iyi bir eğitim almam için çalışan sevgili annem Sevim ylger ve babam Erol ylger'e, bu çalışmam s uresince varlığıyla hayatımı kolaylaőtıran, her zaman olumlu bakış açısı aőılayan, sonsuz destekçim sevgili eőim Kerem ozdemir'e teőekk uy ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
BÖLÜM I GİRİŞ	1
BÖLÜM II LİDERLİK VE PROBLEM ÇÖZME	8
I. LİDERLİK	8
A. Kavramsal Olarak Liderlik	8
B. Lider ve Yönetici Farklılığı	9
C. Liderlik Yaklaşımları ve Kuramları	13
1. Özellik Yaklaşımları	13
2. Davranışsal Kuramlar	16
3. Durumsallık Kuramları	21
D. Yeni Liderlik Kuramları	29
E. Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Farklılıkları	35
F. Eğitim ve Okul Yönetiminde Liderlik	38
II. PROBLEM ÇÖZME	49
A. Problem ve Problem Çözme	49
B. Problem Çözme Aşamaları	51
C. Problem Çözme Yetenekleri	52
D. Problem Çözmede Karşılaşılan Güçlükler	53
E. Eğitim Yönetiminde Problem Çözme	54
BÖLÜM III YÖNTEM	57
BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM	61
BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER	82
KAYNAKÇA	84
EKLER	90
Ek 1. Liderlik Ölçeği	91
Ek 2. Problem Çözme Ölçeği	95

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1 Lider ve Yönetici Tutum ve Davranışları	12
Tablo 2.2 Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar	13
Tablo 2.3 Stogdill'in Belirlediği Fiziksel ve Kişisel Özellikler	14
Tablo 2.4 Başarılı Liderlerin Özellik ve Yetenekleri	15
Tablo 2.5 Fiedler'in Durumsallık Kuramı	23
Tablo 2.6 Vroom ve Yetton'un Beş Liderlik Biçimi	27
Tablo 2.7 Kültürel Liderliğin İki Temel Boyutu	30
Tablo 4.1 Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	62
Tablo 4.2 Yöneticilik Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	62
Tablo 4.3 Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	63
Tablo 4.4 Genel Grup İçin Liderlik Ölçeği Toplam Puanlarının ve Alt Boyutlarının \bar{x}, ss ve $SH_{\bar{x}}$ Değerleri	63
Tablo 4.5 Genel Grup İçin Problem Çözme Ölçeği Toplam Puanlarının ve Alt Boyutlarının \bar{x}, ss ve $SH_{\bar{x}}$ Değerleri	64
Tablo 4.6 Liderlik Ölçeği Puanları ile Problem Çözme Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	66
Tablo 4.7 Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği Karizma Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları	68
Tablo 4.8 Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları	68

Tablo 4.9 Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği Esin Kaynağı Olma Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları	69
Tablo 4.10 Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği Bireyselleştirilmiş İlgili Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları	70
Tablo 4.11 Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği Toplam Puanları Karşılaştırmaları	70
Tablo 4.12 Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği Karizma Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları	71
Tablo 4.13 Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları	72
Tablo 4.14 Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği Esin Kaynağı Olma Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları	72
Tablo 4.15 Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği Bireyselleştirilmiş İlgili Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları	73
Tablo 4.16 Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği Toplam Puanları Karşılaştırmaları	73
Tablo 4.17 Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeği Acelecilik Yaklaşım Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları	74
Tablo 4.18 Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeği Düşünen Yaklaşım Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları	75
Tablo 4.19 Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeği Kaçınan Yaklaşım Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları	76
Tablo 4.20 Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeği Değerlendirici Yaklaşım Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları	76

Tablo 4.21 Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeği Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları	77
Tablo 4.22 Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeği Planlı Yaklaşım Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları	78
Tablo 4.23 Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeği Toplam Puanları Karşılaştırmaları	78
Tablo 4.24 Özel Okulda ve Devlet Okulunda Görev Yapan Bayan Yöneticilerin Liderlik Ölçeği Toplam Puanları Karşılaştırmaları	79
Tablo 4.25 Özel Okulda ve Devlet Okulunda Görev Yapan Bayan Yöneticilerin Problem Çözme Ölçeği Toplam Puanları Karşılaştırmaları	80
Tablo 4.26 Özel Okulda ve Devlet Okulunda Görev Yapan Erkek Yöneticilerin Liderlik Ölçeği Toplam Puanları Karşılaştırmaları	80
Tablo 4.27 Özel Okulda ve Devlet Okulunda Görev Yapan Erkek Yöneticilerin Problem Çözme Ölçeği Toplam Puanları Karşılaştırmaları	81

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 2.1: Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmalarındaki Davranışsal Modelin Sonuçları	18
Şekil 2.2: Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği	21
Şekil 2.3: Yol-amaç Kuramına Göre Lider Davranışları	24
Şekil 2.4: Yol-Amaç Kuramı	25



BÖLÜM I

GİRİŞ

Okul yönetimi, sadece eğitim ve öğretim bilgisi değil aynı zamanda üretici düşünme becerilerini kullanma ve problem çözme yeteneği gerektirir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, kişisel ve mesleki gücünü toplumun gelişimine sunmaları beklenir ve eğitim yöneticileri sadece bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici, kolaylaştırıcı birer eğitim liderleridir.

Okul yönetiminin, okulun misyonunu bilen ve bunu okuldaki tüm personelin anlayabileceği şekilde açık ve net olarak sunabilecek liderlere ihtiyacı vardır. Yöneticilik sadece otorite ve güç değildir (Özden, 2002, s.8).

Liderlik, önemli hedefleri ortaya koymak ve daha sonra diğerlerini bu hedeflere kendilerini adanmaları için motive etmek ve başarı için gerekli kaynakları kullanıma sunmaktır. Liderler, ideal olanı vizyon olarak seçerler ve açık ve etkili bir iletişim kurarak işbirliği içinde çalışırlar. Pek çok yönetici kendisini lider yapabilecek ve profesyonel yaşantılarında kendilerine yardımcı olabilecek bu tarz becerilerin farkında değildirler. Sadece “karar verme” rollerini kabul ederler ve etkili problem çözme bilgi ve becerisinin bu süreçte ne ölçüde faydalı olabileceğini düşünmezler. Çok sık olarak istemeyerek “fikir destekleyicileri” olmak yerine “fikir öldürücüler” olurlar. Zaman zaman çalışanlarının yaratıcı davranışlarını anlayamazlar ve zaman kaybı olarak gördüklerinden desteklemezler (Ekiert-Grabowska, 1996, s.8).

Çalışanların, yöneticilerini lider olarak kabul edebilmeleri, yöneticinin örgüt ve çalışanları için yenilikler getirmesi ve destekçi olmalarına bağlıdır. Liderin değişimler karşısında özveride bulunması ve bir çıkar gözetmemesi izleyenleri tarafından takdirle karşılanır ve daha fazla katılım sağlanır. Motive edilmiş ve etkin izleyenlerin örgüt başarısına en az liderler kadar etkisi vardır. Ortak hedef doğrultusunda lideriyle birlikte hareket eden izleyenler hem örgüte, hem kendilerine hem de liderlerine başarı getirirler (Yukl,1998, s.162).

Problem çözme süreci, yönetimin önemli bir parçasıdır. Kişi bireysel problem çözme yeteneklerini geliştirdiği sürece örgütteki problemleri daha kolay çözer. Etkin eğitim ve okul yönetimi, yöneticinin problem çözme yeteneklerinin farkında olması, yaratıcı düşünme becerileri kullanmayı ve öğretmeyi öngören fırsatları anlaması, yaratıcı ve eleştirel düşünce tekniklerine aşina olması ve bu becerileri problem çözme sürecinde etkili bir şekilde kullanmasıdır. Problem çözme sürecinde aceleci ve kaçınan yaklaşımdan uzaklaşıp, düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı yaklaşımı izlemeleri gerekmektedir.

Etkili bir eğitim liderliği için, yöneticilerin kişisel problem çözme yeteneklerini bilmelerinin yanı sıra, entellektüel uyarımda bulunmaları, esin kaynağı olmaları ve çalışanlarına bireyselleştirilmiş ilgi göstermeleri gerekmektedir. Yeni ve orjinal fikirleri analiz etmeli ve uygulamaya koymalıdır.

Başarılı örgütlerin arkasında başarılı yöneticiler vardır. Etkili yönetim olmadan örgütün başarısı ve devamlılığı güçleşir. Bu nedenle, geleceğe yatırım olarak görülmesi gereken eğitim sektöründe yöneticiler lider boyutuna taşınmalı ve her türlü yönetim

aşamasında karşılaşılabilecekleri problemlerden bireysel ve örgütsel olarak en az derecede etkilenmeleri için problem çözme becerilerini sınamalı ve geliştirmelidirler.

I. PROBLEM

Bu araştırmada problem, özel ve devlet ilköğretim ve lise düzeyindeki eğitim kurumlarında yönetici pozisyonunda çalışan kadın ve erkek müdür ve müdür yardımcılarının problem çözme yetenekleri ile liderlik vasıfları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın alt problemleri şöyle sıralanabilir;

1. Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile problem çözme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Liderlik Ölçeği alt boyutları ve toplam liderlik puan ortalamaları yöneticilik süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Liderlik Ölçeği alt boyutları ve toplam liderlik puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Problem Çözme Ölçeği alt boyutları ve ölçek toplam puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Yöneticilerin Liderlik ve Problem Çözme Ölçekleri puanları cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

II. AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı,

Eğitim yöneticilerinin problem çözme konusundaki kişisel becerilerinin farkına varmalarını sağlamak,

Yöneticilerin lider durumuna gelebilmeleri için sahip olmaları gereken önemli özelliklerden birinin problem çözme becerisi olduğuna dikkat çekmektir.

III. ÖNEM

Bu araştırma;

Liderlerin problem çözme yetenekleri üzerine veri toplamaya yönelik az sayıda çalışmaları arasına yeni veriler sağlaması açısından önemlidir.

Liderlik konusunda bilimsel açıdan değerlendirilebilir, iş yaşamındaki kaliteyi, etkinliği ve verimliliği olumlu yönde etkileyebilecek veriler bulmak açısından önemlidir.

IV. VARSAYIMLAR

Anketlerin uygulanacağı eğitim kurumlarındaki müdür ve müdür yardımcılarının anket sorularına doğru ve içten cevap verdikleri varsayılmıştır.

Ele alınacak örneklemin evreni temsil ettiği düşünülmektedir.

V. SINIRLILIKLAR

Araştırma, İstanbul ili Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy ve Sarıyer ilçelerindeki özel ve devlet okullarıyla sınırlandırılmıştır. Seçilen bu grup üzerinde yapılan araştırma ölçeklerin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

VI. TANIMLAR

Yönetim: Belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donanımı, demirbaşları, hammaddeleri, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır (Dinçer ve Fidan, 2000, s.22).

Amaçların etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi için bir insan grubunda işbirliği ve eşgüdümleme sağlamaya yönelik çalışmaların tümüdür (Akat ve Budak, 1999, s.9).

Örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için sorun çözme, planlama, örgütlenme, koordinasyon ve değerlendirme gibi fonksiyonlara ilişkin ilke, kavram, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir şekilde beceriyle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür (Erdoğan, 2000, s.9).

Yönetim Süreci: Ortak amaçların etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için, işbirliği yapmış insan grubunun faaliyetlerinin planlanması, örgütlenmesi, yürütülmesi, koordinasyonu ve kontrol edilmesiyle ilgili tüm çabalar yönetim süreci olarak adlandırılır (Dinçer ve Fidan, 2000, s.21).

Yönetici: Kâr ve riski başkalarına ait olmak üzere mal ve hizmet ortaya koymak için üretim faktörlerini tedarik eden ve bunları belli bir ihtiyacı karşılama amacına yönelten kimsedir (Dinçer ve Fidan, 2000, s.30).

Belli bir süre içinde, emrine verilmiş olan maddi ve beşeri üretim faktörlerini, belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için çevredeki gelişmeleri dikkate alarak yönlendiren ve sahip olduğu kaynakların verimliliğinden sorumlu kişidir (Dinçer ve Fidan, 2000, s.32).

Kârı ve riski başkalarına ait olmak üzere mal veya hizmet üretmek için üretim öğelerinin alımını yapan ve ya yaptıran, bunları belli gereksinimleri doyumak amacına yönelten, işletmeyi girişimci adına çalıştırma sorumluluğu olan kişidir (Akat ve Budak, 1999, s.14).

Eğitim Yönetimi: Eğitim sistemini, mevcut kaynakları en etkili bir şekilde kullanarak, önceden belirlenen temel amaçlara ulaşabilmek için yapılan etkinlikler bütünüdür (Erdoğan, 2000, s.87).

Toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Başaran, 1993'den akt. Erdoğan, 2000, s.87).

Liderlik: Bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatmaktır (Erdoğan, 2000, s.41).

Grup amaçlarını başarmak için grup eylemlerine yön verme ve diğerlerini etkileme sürecidir (Akat ve Budak, 1999, s.213).

Lider: Örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir (Erdoğan, 2000, s.41).

Öğretim Liderliği: Doğrudan sınıftaki öğrenme ortamını geliştirmekle uğraşan öğretim liderliği; öğretmenlerle etkili iletişim kurmak ve yeni öğretim stratejilerini özendirme, periyodik olarak okul personelinin değerlendirilmesi, daha iyi bir öğretim için olanak sağlamaktır (Çelik, 2000, s.45).

Öğretim liderliği, okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşarak, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemek için kullandıkları güç ve davranışlardır (Şişman, 2002, s.58).

Öğretim liderliği, okulda uygun bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturmak, öğrenci başarısını ön plana çıkarmak, öğretim programlarında bütünlük sağlamak ve öğrenmeyi sağlayacak düzeni kurmaktır (Özden, 2002, s.139).

Problem Çözme: Problem, içinde bulunulan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlük karşısına çıkmaktır (Aslan, 2002, s.337).

Problem, bireyin ulaşmak istediği bir hedefe ulaşmasına engelleyen engeller sonucunda ortaya çıkan durumdur (Cüceloğlu, 1997, s.219).

Problem, bireyin bir hedefe ulaşmaya çalışırken engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlanabilir (Morgan, 1995, s.149).

BÖLÜM II

LİDERLİK VE PROBLEM ÇÖZME

I. LİDERLİK

A. Kavramsal Olarak Liderlik

Liderlik konusu, bugüne kadar psikoloji, tarih, sosyoloji, yönetim ve siyaset bilimleri gibi farklı alanlardaki pek çok sosyal bilimcinin ortak ilgi alanı olmuş fakat liderlik araştırmacıları liderliğin tanımı üzerine ortak bir ilgi dayanağı oluşturamamışlardır.

Liderlik konusunda çalışmalar yapan ya da görüşlerini ortaya koyan bazı araştırmacıların liderlik ve lider tanımları aşağıda belirtildiği gibi sıralanabilir.

Liderlik, vizyona ulaşmada yol gösterici olma, his, hırs ve tutku sahibi olma, kendini tanıma, samimiyet ve olgunluk, meraklı ve cesaretli olma bileşkesidir (Bennis, 1989, s.43-45).

Liderlik, grubun hareketlerini paylaşılan amaç doğrultusunda yöneltmektir (Hemphill ve Coons, 1957'den akt. Yukl, 1998, s.2).

Arthur Jago (1982)'ya göre liderlik, grup amaçlarına ulaşmak için örgütlenen grup üyelerinin eylemlerini eşgüdümlemek ve yönetmeyi zorlama yapmadan etkilemektir (Keçecioglu, 1998, s.9).

Liderlik, grup amaçlarını gerçekleştirmek için çalışanlara yön verme ve etkileme sürecidir (Akat ve Budak, 1999, s.213).

Liderlik, bir örgütün amaçlarına ulaşması ya da belirli amaçların yenilenmesi için yeni bir yapı ve uygulama süreci başlatmaktır. Bu doğrultuda lider, etkileme gücüne sahip olan örgütsel yol göstericidir (Erdoğan, 2000, s.41).

Liderlik, bireyler tarafından gerçekleştirilen ve diğer bireylerin ortaklaşa yaratılan vizyona dönük olarak biraraya gelmesini, istekli ve oşkulu olarak ortak amaçları benimsemesini ve bu amaçların gerçekleşebilmesi için güçlenerek bütün varlıkları ile katkıda bulunması sağlayan enerjik bir süreçtir (Merih, 2001, s.4).

Liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve harekete geçirme gücüdür (Şişman, 2002, s.3).

Yapılan araştırmalarda, kişisel özellikler, davranışlar ve durumlar incelendiğinden her tanım araştırma yapılan liderlik boyutuyla sınırlı kalmıştır. Bu nedenle, bazı tanımlarda kişilik özellikleri ön plana çıkartılırken bazılarında durumlar ve süreç ön plandadır.

B. Lider ve Yönetici Farklılığı

Lider ve yönetici kavramları bir arada kullanılsa da, bu iki kavram arasında farklılıklar vardır. Liderlik ve yöneticilik, farklı ama birbirini tamamlayan düşünce ve eylemleri kapsamaktadır (Erçetin, 1998, s.13).

Bennis (1990)'e göre "yöneticilik, uygulamaya koymak, işleri yürütmek, yönetim ve sorumluluğu üstlenmek anlamına gelir. Liderlik ise etkilemek, tutulacak yolu ve yönü seçmek, davranışları ve görüşleri yönlendirmektir" (Neubeiser, 1996, s.9).

Yöneticilik, bulunulan makamdan kaynaklanan bir hak ve yetkidir. Liderlik ise kişinin bireysel bazı güçlerini kullanabilme yeteneğidir. Yönetici gücünü bulunduğu makamdan, lider ise bu gücü kişisel özelliklerinden ve grubun desteğinden alır. Belirli bir yönetsel makama sahip olmadan bir lider olunabilirken, bir makama sahip olan her yöneticinin lider olması beklenemez. İdeal olan, bir yöneticinin bilgi ve yeteneklerini liderlik özellikleriyle birleştirmesidir (Akat ve Budak, 1999, s.216; Temen, 2002, s.175).

Lider, bireyin içinden, yönetici ise dıştan gelen nedenlerle çalışmayı oluşturur. Yapılan işin anlamlı olması, heyecan vermesi, bireyi geliştirmesi lider için önemlidir. Yönetici ise sadece işin doğru yapılmasına dikkat eder (Cüceloğlu, 2001, s.204).

Değişim yaratmak liderliğin bir fonksiyonu olduğundan değişim doğrultusunda izlenecek yolu tespit etmek liderlerin görevidir. Yönetici ise varolan durumu korumak için yollar arar (Kotter, 1998, s.42).

Yönetici, sosyal ve kişisel gelişim yoluyla lider konumuna gelebilir. Sosyalleşme, örgütte iletişimi sağlamayı, kişisel gelişim ise değişimle başetmeyi kolaylaştırır (Zaleznik, 1998, s.76).

Yöneticiler, insanların daha etkin çalışmalarını isterken, liderler daha etkin olabilmek için yapılması gerekenlerle ilgili olarak insanların fikirlerini alıp, ortak hedefler belirlemelerini sağlarlar (Yukl, 1998, s.4).

Zaleznik (1992), liderlik yaklaşımını dört başlık halinde ayırmıştır. Bunlar; amaca ulaşma, iş kavramı, diğer kişilerle ilişkiler ve öz duygusudur. Yöneticilerin amaca ulaşmayı, buldukları örgüt için istemelerine karşın liderler, kendi vizyonlarını yansıtmak adına kendileri için isterler. İş yapma bağlamında yöneticiler, olağan yönetim süreçlerini izlerler. Liderler ise, problem çözmeye yeni fikirler üretir ve bu fikirleri heyecanla uygulamaya koyarlar. İnsanlarla iletişimde yöneticiler duygusallıktan uzak dururken, liderler doğal görünüp, pozitif ve güçlü etkileşimler yaratırlar. Yöneticiler, bir düzene ve ünvana bağlı olarak, mevcut düzeni korumaya çalışırlar. Liderler, kişisel yetenekleri sonucu, gerekli değişimleri yapmak ve daha iyiye ulaşmak için çatışmalardan geçerler (Temen, 2002, s.174).

Yöneticiler işlerin düzenli olduğu, geleceğin tahmin edilebildiği durumlarda statükoyu koruma ya da küçük değişikliklerle devam ettirmede etkilidirler. Çalışanların kendilerini rahat ve güvende hissettikleri zamanlarda başarılı olurlar. Yapılması gerekenler belirli olduğunda yöneticilik özellikleri yeterlidir. Liderlere ise büyük değişimler yaşandığı, geleceğin görülemediği, varolan dengenin bozulduğu kaos ortamlarında yol gösterici olarak ihtiyaç duyulur (Özden, 2002, s.109).

Lider ve yöneticiler arasındaki bu farklılıkları yaratan fikir ve davranış biçimleri şöyle özetlenebilir:

Tablo 2.1
Lider ve Yönetici Tutum ve Davranışları

Liderler	<p>Kişileri ve aktif tutumları benimserler. İnsanların olabirlik, isteklilik, gereklilik konusunda fikirlerini değiştirirler.</p> <p>Yeni moral değerler yaratırlar. İşlerini bir zorunluluk ve yük olarak görmezler. İşte coşku yaratmayı, riske girmeyi, fırsat ve ödülleri desteklemeyi tercih ederler.</p> <p>Durumlara yeni yaklaşımlar getirebilirler. Empati kurar, insanların önce duygu ve düşünceleriyle, sonra işleriyle ilgilenirler.</p> <p>Gerektiğinde tek başlarına bir fikrin savunucusu olabilirler. İzleyenlere açık ve etkileyici mesajlar gönderirler. Duyguları çok kuvvetli ve etkileyicidir. Statükoya meydan okurlar. Olaylara ve durumlara "Ne?" ve "Niçin?" sorularıyla yaklaşırlar.</p>
Yöneticiler	<p>Kişisel olmayan, yönetsel amaçları benimserler. İşlerini, madde ve insan kaynaklarını bütünleştirmek olarak görürler.</p> <p>Konumlarında kalmalarını sağlayan günlük rutine işlere hoşgörü ile bakarlar.</p> <p>Varolanı koruma güdülerini, riske girme ve yenilik yapma isteklerine ket vurur.</p> <p>Çalışanlarla, dolaylı olarak ve oynadıkları rollere göre iletişim kurarlar.</p> <p>Olaylara ve durumlara "Nasıl?" ve "Ne zaman?" sorularıyla yaklaşırlar.</p> <p>Çalışanları, baskı ve kontrol altında tutmaya çalışırlar.</p>

Kaynak: Erçetin, Ş. Şule (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Önder Matbaacılık; Bennis, Warren (1999). *Bir Lider Olabilmek*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Starratt (1995) ise lider ve yönetici farkını Tablo 2.1’de belirtildiği gibi ortaya koymuştur.

Tablo 2.2
Lider ile Yönetici Arasındaki Farklar

Lider	Yönetici
Değişmeyle ilgilenir. Yönlendiricidir. Konuşma metnini kendisi yazar. Moral otoriteye dayanır. İzleyenlere mücadele ruhu aşılar. Vizyon sahibidir. Paylaşılmış amaca dayalı gücü vardır. Güdüler. İlham verir. Aydınlatır.	Yapıyı korumayla ilgilenir. Yöneticidir. Yazılan konuşma metnini okur. Bürokratik otoriteye dayanır. Mutlu topluluğu korur. Liste ve bütçe sahibidir. Ödül ve cezaya dayalı gücü vardır. Denetler. Düzenler. Eşgüdümlemeler.

Kaynak: Çelik, Vehbi (2000). Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

C. Liderlik Yaklaşımları ve Kuramları

1. Özellik Yaklaşımları

Liderlik konusundaki ilk çalışmalarda, bireyin lider olarak sahip olması gereken nitelikler üzerinde durulmuştur. Bu yaklaşımda, liderin sahip olduğu özelliklerin liderlik sürecinin etkinliğini belirlediği savunulmaktadır. Özellikler yaklaşımı olarak adlandırılan bu çalışmalar, yaşadıkları dönemlere etki etmiş olan bazı devlet adamları ve askerlerin kişisel özellikleri araştırılarak şekillendirilmiştir. 1904-1947 yılları arasında Stogdill tarafından yapılan araştırmalarda, liderlik özellikleri tekrar değerlendirilmiş ve gruplandırılmıştır.

Tablo 2.3
Stogdill'in Belirlediği Fiziksel ve Kişisel Özellikler

Fiziksel Özellikler	Sosyal Geçmiş	Zekâ	Kişilik	İşle İlgili Özellikler	Sosyal Özellikler
Yaş Kilo Boy Görünüm İrk	Eğitim Devingenlik Sosyal statü	Yargılama Kararlılık Etkili konuşma	Bağımsızlık Kendine güven Zorbalık Saldırganlık	Başarı gereksinimi Başlatıcılık Sorumluluk gereksinimi İnsanlara ilgi Sonuçlara ilgi Güvenlik gereksinimi	Denetleme yeteneği İşbirliği eğilimi Dürüstlük Güç gereksinimi

Kaynak: Erçetin, Ş.Şule (1998). Lider Sarmalında Vizyon. Ankara: Önder Matbaacılık.

Lider konumunda bulunmuş olan kişilerin ortak özellikleri belirlenmiştir (Erçetin, 1998, s.28). Örneğin, daha zeki olanların daha iyi liderler, güvenlik gereksinimi duyanların ise kötü liderler oldukları düşünülmüştür.

Stogdill tarafından yapılan araştırmalardan elde edilen veriler daha sonra Yukl tarafından yeniden değerlendirilmiş ve başarılı liderlerin özellik ve yetenekleri tespit edilmiştir (Çelik, 2000, s.10).

Tablo 2.4
Başarılı Liderlerin Özellik ve Yetenekleri

Özellikler	Yetenekler
Duruma uyum sağlama Sosyal çevreye uymada çevik Hırslı ve başarı yönelimli İddiacı İşbirlikçi Karar verici Bağlılık Güçlü etki oluşturma Enerjik Direnci Kendine güven Stres hoşgörüsü Sorumluluk üstlenmede gönüllü	Zeki Kavramsal yetenek Yaratıcı Diplomatik ve anlayışlı Etkileyici konuşma Grupun görevlerine ilişkin bilgi sahibi olma Örgütlenme İkna edebilme Sosyal beceriler

Kaynak: Çelik, Vehbi (2000). Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ancak, yapılan bu çalışmalar bazı noktalarda eksiklik göstermektedir. Lider özellikleri olarak ortaya konulan ölçütler soyut ölçütlerdir. Kişisel özelliklerin liderliğe etkileri kültürel yapı, durum, görev, zaman ve izleyenlerin ihtiyaçları gibi değişkenlerle farklılaşabileceğinden sadece bu özelliklere bağlı bir yaklaşım güvenilir değildir.

Son yıllarda bazı araştırmacılar, belirtilen değişkenleri de dikkate alarak özellikle cinsiyet faktörünü de içerecek şekilde özellikler yaklaşımı üzerine tekrar araştırmalar yapmaya başlamışlardır (Erçetin, 1998, s.30).

2. Davranışsal Kuramlar

Özellikler kuramının sınırlılıkları nedeniyle çok verimli ve etkin olmadığını düşünen bazı araştırmacılar, 1940'ların sonlarından itibaren liderlerin davranış biçimleri üzerine çalışmalara başlamışlardır. Davranışsal yaklaşımın amacı, sergilenen davranışların etkin liderlikle ilişkisini ve etkin bir lider olunabilmesi için sergilenmesi gereken davranışları belirlemektir (Keçecioğlu, 1998, s.117).

Davranışsal yaklaşımda lider davranışlarının iki boyutu incelenmiştir. Bu davranış boyutları, görev yönelimi ve ilişki yönelimidir. Davranışsal yaklaşımlar lider davranışını incelerken grubun yapı ve işlevini de araştırmışlardır. Etkili liderliğin, izleyenleri daha kaliteli iş yapmaya yönlendirmek aynı zamanda onlara destek sağlayarak bireysel hedeflerine ulaşmalarını sağlamak olduğu ortaya konulmuştur (Çelik, 2000, s.11).

Davranışsal yaklaşımın bu iki boyutu üzerinde yapılmış üç önemli çalışma vardır. Bunlar, Ohio State Üniversitesi Çalışmaları, Michigan Üniversitesi Çalışmaları ve ilgili kaynaklardaki farklı adlandırmalarla Blake ve Mouton'un Yönetim Skalası (Akat, 1999, s.223), Yönetim Gözeneği Kuramı (Şişman, 2002, s.6) ya da Liderlik Izgarası (Keçecioğlu, 1998, s.127) olarak sıralanabilir.

Ohio State Üniversitesi Çalışmaları, İkinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonra başladığından bu çalışmalarda askeri kurumlardaki liderlik boyutu, astların düşüncelerinin değerlendirilmesiyle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalarda, daha sonraları da liderlik araştırmalarında kullanılan LBDQ (Leader Behaviour Description Questionnaire) geliştirilmiştir.

Bu grubun çalışmaları sonucunda liderlik davranışsal açıdan 'göreve dönüklük / yapıyı harekete geçirme' ve 'insan ilişkilerine dönüklük / anlayış gösterme' olarak iki boyutta tanımlanmıştır (Akat ve Budak, 1999, s.221).

Yapıyı harekete geçirme boyutunda etkin lider, yetki, görev ve sorumlulukları tanımlama, örgütleme, kadrolama, iletişim kanalları kurma, grupların görevlerini başarmaları yönünde yöntem belirleme ve performans değerlendirme gibi örgütsel amaçlarla ilgili davranışlar sergilemelidir.

Anlayış gösterme boyutunda ise, lider-ast ilişkisi karşılıklı saygı, güven ve iki yönlü iletişimle açıklanır. Liderle örgüt üyeleri arasında sıkı bir ilişki vardır ve lider izleyenlerin duygu ve düşünceleriyle ilgilidir.

Davranışsal yaklaşımla lidere bu iki boyut açısından bakıldığında, bir liderin bu boyutlardan birinde yüksek ya da düşük düzeylerde olması doğaldır. Ohio State Üniversitesi çalışmalarının sonuçlarına göre etkin liderlik her iki boyutta da yüksek başarı göstermektedir. Liderin etkinliği ve grubun performansı açısından en uygun denge noktası budur.

		Yapıyı harekete geçirme	
		Yüksek	Düşük
İlgiyi harekete geçirme	Yüksek	Yüksek performans Düşük şikayet oranı Düşük iş-devir hızı	Düşük performans Düşük şikayet oranı Düşük iş-devir hızı
	Düşük	Yüksek performans Yüksek şikayet oranı Yüksek iş-devir hızı	Düşük performans Yüksek şikayet oranı Yüksek iş-devir hızı

Şekil 2.1: Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmalarındaki Davranışsal Modelin Sonuçları

Ohio Üniversitesi çalışmalarıyla aynı döneme denk düşen bir diğer davranışsal liderlik boyutları çalışması da Rensis Likert ve Michigan Üniversitesi çalışanları tarafından 1950'lerin sonlarında yapılan *Michigan Üniversitesi Çalışmaları* olarak bilinen araştırmalardır. Bu çalışmalarda, grup performansını ve güvenliğini arttıran etkili liderlik davranışının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yapılan çalışmalar sonucunda, lider davranışları “görev merkezli / göreve dönük” ve “çalışan merkezli / işgörene dönük” olmak üzere iki boyuta ayrılmıştır (Keçecioglu, 1998, s.121).

Görev merkezli liderler, esas olarak yüksek üretim seviyesine ulaşmanın yolları üzerinde dururlar. Görevin etkin olarak tamamlanmasına önem verirler, bunun için de, grup üyelerinin daha önceden belirlenen ilke ve yöntemlere uygun olarak çalışıp çalışmadıklarını kontrol eder ve cezalandırma ya da biçimsel yetki kullanma yollarını tercih ederler.

Çalışan merkezli liderler ise, insanlar arası ilişkilere önem verir, astların ihtiyaçlarına kişisel ilgi gösterir ve üyeler arasındaki bireysel farklılıkları kabul ederler (Çelik, 2000, s.13). Bu tarz liderlerin esas amacı çalışanların doyumunu arttıracak çalışma koşullarının geliştirilmesi ve grup üyelerinin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasıdır.

Yapılan çalışmalarda, çalışan merkezli liderlik davranışlarının daha etkin ve verimli çalışma grupları oluşturduğu saptanmıştır. Daha sonra yapılan araştırmalarda ise görev merkezli liderlerin de yüksek verimlilik elde ettiği görülmüştür. Bu nedenle Michigan Üniversitesi çalışmalarının tutarlı bulgular ortaya koymadığı düşünülmektedir.

Ohio State ve Michigan Üniversitesi araştırmalarında tanımlanan davranışsal liderlik boyutlarından yola çıkan Robert Blake ve Jane Mouton, yaptıkları çalışmalar sonucunda yöneticilerin davranış biçimlerini açıklamak için “Yönetim Gözeneği Kuramı” ya da “Yönetim Skalası Modeli” adında bir kuram geliştirmişlerdir.

Blake ve Mouton lider davranışlarını “insana ilgi” ve “üretime ilgi” adı altında iki boyutta ele almışlardır. Yönetim gözeneğini her eksen üzerinde dokuz olası davranışa bölmüşler ve böylelikle seksenbir çeşit liderlik davranışı ortaya koymuşlardır. Bu seksenbir çeşit liderlik biçimini, beş temel liderlik biçimi olarak özetlemişlerdir.

1. Cılız / Zayıf Liderlik (1.1): Lider, ne yapılan işle ne de çalışanla ilgilidir. Verimlilik ve örgüt içi doyumunu önemsemez. Bu tarz liderlerin gruplarında, çatışma önlenemez ve lider sorunları görmezden gelir.

2. Görev Liderliği / Otorite ve İtaat (9.1): Lider, temel sorumluluk olarak üretim hedeflerini gerçekleştirmeyi benimser. Çalışanları birer üretim aracı olarak görür ve fikirlerini reddeder. Çıkan çatışmalar güç, yetki ve denetimle bastırılır. Çalışanlarla iletişim kurmaz sadece itaat etmelerini bekler.
3. Şehir Kulübü Liderliği (1.9): Lider, insan ilişkilerine en üst düzeyde önem verirken, üretime verdiği ilgi en alt seviyededir. Çalışanların huzurlu olması ve uyum sağlamanın verimliliği artıracığına inanılır. Üretimdeki verimlilik, çalışanlar arasındaki sıkı dostluğa ve çatışma olmamasına bağlıdır. Çalışanların önerdiği bütün fikirler lider tarafından incelenmeden kabul edilir. Bu tarz liderlik biçiminin örgütsel başarı sağlaması zayıf bir olasılıktır.
4. Orta-yolcu Liderlik (5.5): Lider, hem üretime hem de çalışanlara orta ölçüde önem vererek mevcut yapıyı korumaya ve devam ettirmeye çalışır.
5. Ekip / Takım Liderliği (9.9): Etkin liderlik tarzı olarak ifade edilen Blake ve Mouton'ın önerdiği liderlik tarzıdır. Ekip liderleri, eş zamanlı olarak hem insana hem de üretime ilgiyi yüksek derecede sağlamakta, grubun tutumları ve performansını bütünleştirerek desteklemektedirler. Ortak örgüt amacı çerçevesinde sosyal ilişkiler maksimum düzeyde tutulmaya çalışılır (Akat ve Budak, 1999, s.224-225).

İşgörene İlgi	Çok	9	1.9							9.9	
		8									
		7									
		6									
		5				5.5					
		4									
		3									
		2									
		Az	1	1.1							9.1
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
		Az		Üretime İlgi					Çok		

Şekil 2.2: Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği

3. Durumsallık Kuramları

Etkin liderliğin sadece kişilik özelliklerine ve davranışlara bağlı olmadığı sonucuna varan araştırmacılar durumsallık yaklaşımını geliştirmişlerdir. Durumsallık yaklaşımları, etkili olabilecek liderlik davranışlarının durumlara göre değiştiğini savunmuşlardır. Bu nedenle, bu yaklaşıma göre, her durumda geçerli olabilecek en etkin liderlik tarzı yoktur. En etkili lider davranış biçimi duruma, gruba ve kişisel özelliklere uygun olarak geliştirilmiş olmalıdır. Bu durumda, en iyi liderlik tarzından değil, herhangi bir durumda hangi tarzın en etkin olduğundan bahsedilir (Baysal ve Tekarslan, 1996, s.217; Çelik, 2000, s.17).

Liderlerin etkinliğinin durumlara bağlı olduğu, liderin herhangi bir durumda ya da örgütte etkin olurken başka bir durumda aynı etkinliği gösteremeyeceği

vurgulanmıştır. Bu farklılığın sebepleri açıklanmış, lider-durum tamamlayıcılığı incelenmiştir. Liderliğe yönelik tarzı, grup oluşturma ve grup başarısı etkileşimi araştırılmıştır (Keçecioğlu, 1998, s.131).

Fiedler'in Durumsallık Kuramı, ilk durumsallık yaklaşımıdır. Fred Fiedler (1967) tarafından yapılan çalışmalarda, liderin kişiliği ve içinde bulunduğu durumun yapısal özelliğın liderin etkililiğı ile ilişkisi aranmıştır. Grubun ve yol gösterici olarak liderin etkililiğı, lider ile izleyenler arasındaki etkileşimin niteliğinin, görevin yapılandırılma derecesinin ve durumun lidere verdiği konumsal gücün birbirleri ile olan ilişkisine dayandırılmıştır (Baysal ve Tekarslan, 1996, s.219; Çelik, 2000, s.20).

Fiedler, liderlik tarzlarını ölçmek için geliştirdiğı LPC (Least Preferred Co-worker) ölçeğinin uygulamaları sonucu, liderlik davranışını davranışa yönelik ve işe yönelik olmak üzere ikiye ayırmıştır. Davranışa yönelik liderlerin, astlarıyla sıkı ve iyi ilişkiler kurmayı hedefledikleri, işe yönelik liderlerin ise verilen işleri tamamlamayı amaçladıkları belirtilmiştir. Etkin liderin ise bu iki davranış durumu gerektirdiğı şekilde uygulayan liderler olduğı kabul edilmiştir.

Durumun lidere ne ölçüde güç ve etki sağladığını belirlemek için iş grupları üç boyutta incelenmiştir:

1. Lider-Üye İlişkileri: Liderle astları arasında iyi ilişki, saygınlık ve güven ortamı varsa, liderlerin güç ve etkileme imkanı daha fazladır.
2. Güç Durumu: Liderler, astlarını cezalandırıp ödüllendirebiliyorlarsa daha güçlüler demektir.

3. İşin yapılması: Amaçların ve amaca ulaşma yollarının açık olarak belirtilmesi lideri daha güçlü kılar (Baysal ve Tekarslan, 1996, s.220).

Bu araştırmanın sonucunda ulaşılan sonuçlar Tablo 2.5’de özetlenmiştir.

Tablo 2.5
Fiedler’in Durumsallık Kuramı

Lider üye ilişkileri	İyi				Zayıf			
	Yapılandırılmış (Yüksek)		Yapılandırılmamış (Düşük)		Yapılandırılmış (Yüksek)		Yapılandırılmamış (Düşük)	
Lider görev yapısı	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf
Liderin konumsal gücü								
Durumların uygunluğu	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Tavsiye edilen lider davranışı	Çok Uygun İşe yönelik davranış			Orta Derecede Uygun Davranışa yönelik davranış			Uygun Değil İşe yönelik davranış	

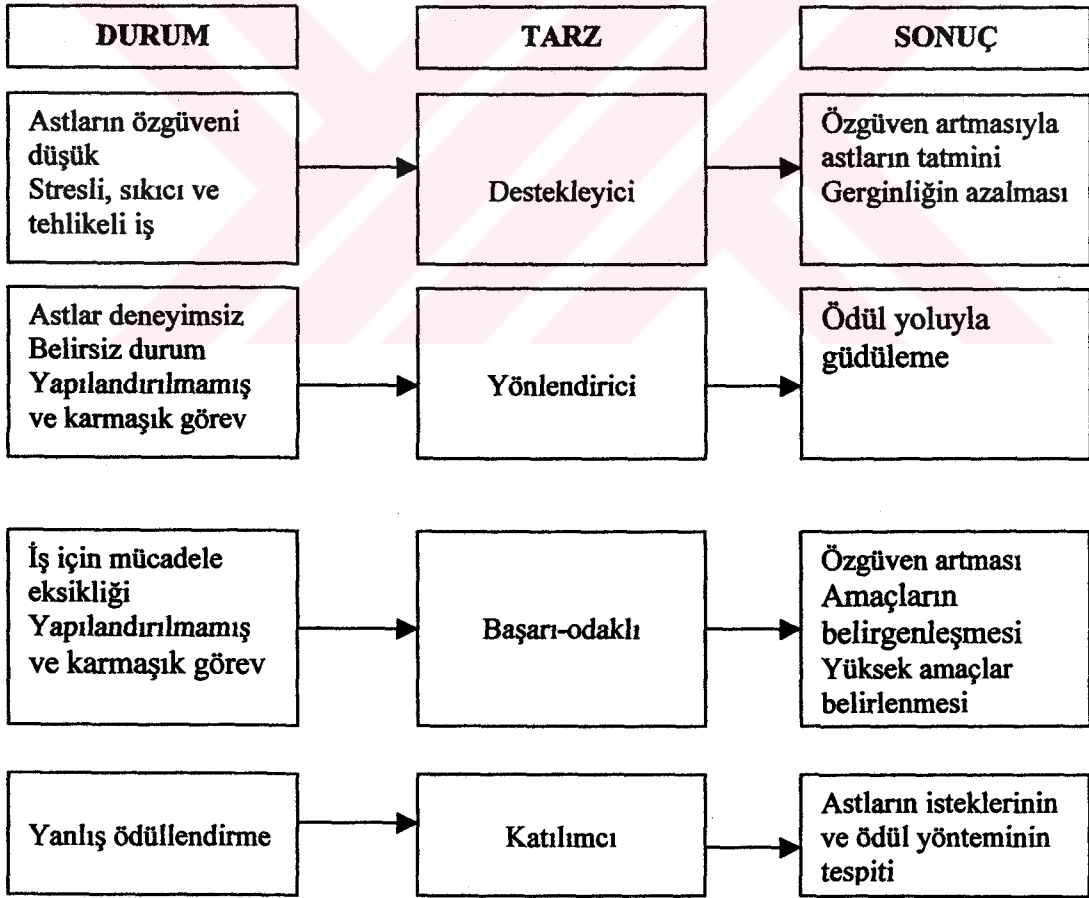
Kaynak: Keçecioğlu, Tamer (1998). *Liderler ve Liderlik*. İstanbul: KalDer Yayınları.

Yol-Amaç Kuramı, Robert House ve Martin Evans tarafından 1970’lerin başında geliştirilmiş ve bu kuramda lider davranışlarının çalışanların güdülenmesi, iş tatmini ve performansına olan etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmada dört temel liderlik davranışı belirlenmiştir:

1. Destekleyici Liderlik: Liderler, astların kişisel isteklerine önem verirler. Dostça, açık ve yakın davranışlar sergiler ve bir takım ruhu oluşturmaya çalışırlar.
2. Yönlendirici Liderlik: Liderler, kural ve yönetmeliklere önem verip sürekli yüksek performans için planlar yapar ve astlarına yapılması gerekeni söylerler.

3. **Başarı-odaklı Liderlik:** Liderler, amaçlar önündeki engelleri ortadan kaldırma, performans geliştirme, mükemmelliği vurgulama, çalışanların yüksek standartlara ulaşımını sağlayacak güveni verme davranışları sergilerler.
4. **Katılımcı Liderlik:** Liderler, karar verme sürecine çalışanları da dahil edip onların fikirlerini alır ve değerlendirirler.

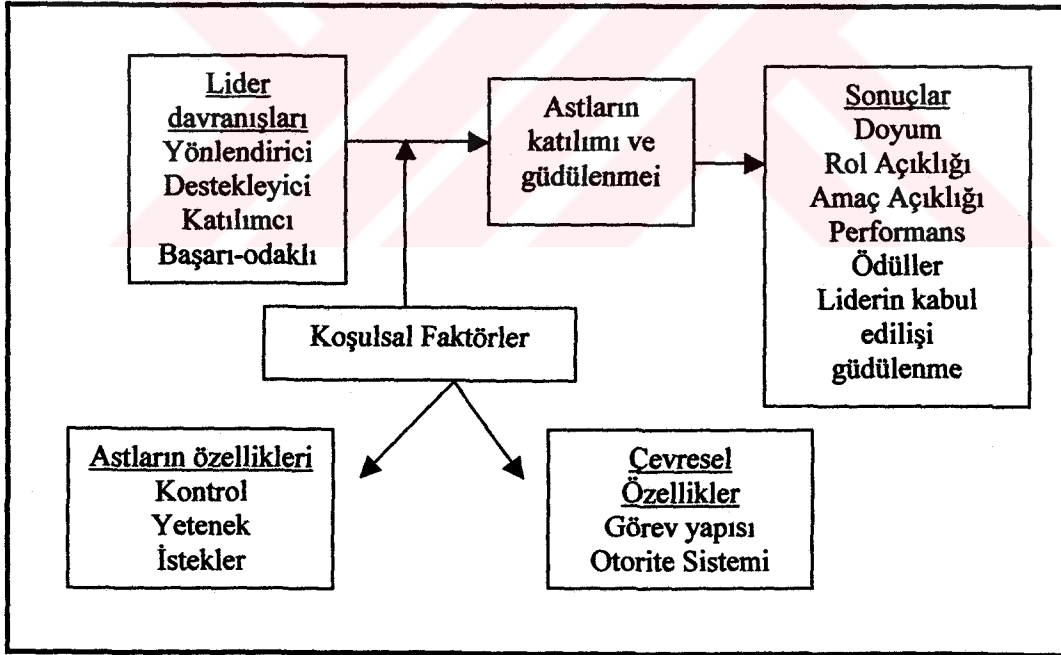
Yol-Amaç yaklaşımında, liderlerden durumun niteliğine göre liderlik davranışlarını belirlemeleri beklenir. Hangi durumlarda hangi liderlik tarzının seçilebileceği ve olası sonuçlar Şekil 2.3' te örneklenmiştir.



Şekil 2.3: Yol-amaç Kuramına Göre Lider Davranışları

Yol- amaç kuramını tamamlayan iki çevresel faktör vardır. Bunlar, astların liderin davranışını kabul edebilmelerini ve iş tatminini sağlayan yetenek, kontrol ve istekler olarak gruplanan kişisel faktörler ve iş ortamını belirleyen astların görevleri, örgütün otorite sistemi ve iş grubunu içeren çevresel faktörlerdir. Lider, herhangi bir davranışta bulunmadan önce, çalışanların kişisel özelliklerini ve çevresel faktörleri iyi analiz etmeli ve duruma en uygun davranışı seçmelidir (Yukl, 1998, s.266-268; Keçecioglu, 1998, s.140; Çelik, 2000, s.18).

Yol-amaç kuramı, değişkenler arası ilişkinin de belirtilmesiyle Şekil 2.4'te özetlenmiştir.



Şekil 2.4: Yol-Amaç Kuramı

Vroom – Yetton Normatif Liderlik Kuramı, Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından 1970'lerin başında geliştirilmiş olup astların karar verme sürecine katılımı üzerinde durmaktadır. Karar verme durumları için hangi düzeyde katılımı gerektiren bir liderlik tarzının daha etkin olacağını tespit etmeye çalışmaktadır.

Bu kuramın amacı, kararın kalitesini korurken astlar tarafından kabul edilmesini sağlamaktır. Kararın kalitesi ve kabul edilebilirliği ile ilgili durumsallık koşulları aşağıda belirtilmiştir. Bu koşullarla ilgili sorulacak sorulara verilecek cevaplar, liderin durumu teşhis etmesini ve uygun kararı seçmesini sağlar.

- Kararın kalitesinin önemi
- Liderin yüksek kalitede bir kararı tek başına verebilmesi için sahip olması gereken bilgi düzeyi
- Sorunun yapılanma düzeyi
- Kararın etkin olarak yürütülebilmesi için astlar tarafından kabul edilmesi
- Liderin tek başına vermiş olduğu kararın astlar tarafından kabul edilme olasılığı
- Astların, sorunun çözümlenmesi durumunda ulaşılacak örgütsel hedeflere güdülenmiş olması
- Astların, tercih edilen çözümler konusunda anlaşmazlığa düşme olasılığı (Baysal ve Tekarslan, 1996, s.239).

Vroom ve Yetton, liderlik tarzını otokratik liderlikten demokratik liderliğe doğru beş kademede incelemiştir. Bu liderlik tarzları Tablo 2.6'da açıklanmaktadır.

Tablo 2.6
Vroom ve Yetton'un Beş Liderlik Biçimi

Liderlik Tarzları	Liderin astlarını karar verme sürecine katmaya yönelik cesaretlendirme derecesi
Lider, varolan verileri kullanarak karar verir.	Düşük (otokratik) 1
Lider, astların görüşünü alır ve kararı tek başına verir.	2
Lider, sorunu astlarıyla bireysel olarak görüşür ve fikirlerinden yararlanır ve kararı kendisi verir.	3
Lider, sorunu grupta paylaşır, astları grup halinde bir araya getirir ve kararı kendisi verir.	4
Lider, grubun bir üyesi olarak sorunu paylaşır ve kararı grup üyeleriyle birlikte verir.	5 Yüksek (Demokratik)

Kaynak: Çelik, Vehbi (2000). Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yaşam Eğrisi Kuramı, 1977'de Hersey ve Blanchard tarafından geliştirilmiş, etkili liderlik davranışları ile grubun olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan bir yaklaşımdır. Lider etkinliği, lider davranışları ve grubun olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa bağlanmıştır. Doyum ile astların güdülenme dereceleri, yetenekleri, tecrübeleri ve kabul ettikleri sorumluluklar kastedilmektedir (Keçecioglu, 1998, s.157; Çelik, 2000, s.28).

Hersey-Blanchard Liderlik Yaklaşımı, görev yönelimli ve ilişki yönelimli olarak iki davranış tarzı üzerinde durmaktadır. Görev yönelimli davranış sergileyen liderler, astların rollerini tanımlar, organize eder ve her çalışana görevlerini açıklar. Lider, çalışanlara neyin, nerede, nasıl, ne zaman ve kim tarafından yapılacağını bildirir. İlişki yönelimli davranış sergileyen liderler, astlarıyla yakın bir bireysel ilişki

içerisindedir. Çalışanlarıyla açık iletişim kurar ve duygusal olarak ilgilenir. Lider, dinler, cesaretlendirir, düşüncelere açıklık kazandırır ve sosyal-duygusal destek verir (Baysal ve Tekarslan, 1996, s.233).

Yaşam Eğirisi Kuramı sonucunda, dört temel önerme ortaya çıkmıştır:

1. Bir grupta olgunluk düzeyi düşük ise, görev yönelimli liderlik tarzı daha etkilidir.
2. Bir grupta olgunluk düzeyi biraz düşükse, dinamik liderlik tarzı yani yüksek-görev yüksek-ilişki davranışı etkilidir.
3. Bir grupta olgunluk orta düzeydeyse, ilişki yönelimli liderlik tarzı etkilidir.
4. Bir grupta olgunluk düzeyi çok yüksekse, yetki devredici liderlik tarzı yani düşük-ilişki düşük-görev davranışı etkilidir (Hoy & Miskel, 1991'den aktaran Çelik, 2000, s.30).

Bu kurama göre ortaya çıkabilecek liderlik tarzları ise şunlardır:

1. Emir verici liderlik tarzı: Çalışanların güdülenme ve yeterlik düzeyleri düşük olduğu durumlarda etkili olan, yüksek-görev ve düşük-ilişki yönelimli davranış tarzıdır.
2. Eğitici liderlik tarzı: Çalışanların yüksek güdülenme düzeyi fakat düşük bir yeterlik sergiledikleri durumlarda etkili olan yüksek-görev ve yüksek-ilişki yönelimli davranış tarzıdır.
3. Destekleyici liderlik tarzı: Çalışanların güdülenme düzeyleri düşük olduğu zaman etkili olan düşük-görev yüksek-ilişki yönelimli davranış tarzıdır.

4. Yetki devredici liderlik tarzı: Çalışanların güdülenme ve yeterlik düzeyleri yüksek olduğu zaman düşük-görev düşük-ilişki yönelimli davranış tarzıdır (Lunenburg ve Ornstein, 1991'den aktaran Çelik, 2000, s.30).

Lider, çalışanların olgunluk düzeyine göre uygun davranış tarzını sergilediği zaman etkin lider durumuna gelir.

D. Yeni Liderlik Kuramları

Tarihsel süreç içinde yapılan araştırmalarda liderliğin kişisel durum, yapılacak iş ve izleyenlere bağlı olarak değiştiği ortaya konulmuştur. Her durum, her iş ve herkes için bir genelleme yapılabilecek bir liderlik kavramı yerine, durum, yapılacak iş ve izleyenler değişkenlerini gözönünde bulundurularak liderlik tanımları yapılmıştır.

Liderliğin kişisel özellikler ile olan ilişkisinin zayıflaması, “doğuştan lider” anlayışını ortadan kaldırmış, liderliğin öğrenebileceğinden bahsedilmiştir. Değişen durumlar ve bakış açıları sonucu yeni liderlik yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Özden, 2002, s.110-111).

Kültürel liderlik, liderin örgütün iç ve dış çevresindeki gelişmelerden haberdar olması, örgüt kültürüne yeni değerler katması ve yeni gelenekler oluşturmasıdır. Etkili kültürel lider, örgütsel değerlerle küresel değerleri ortak noktalarda birleştirebilip uzlaştıran liderdir.

Kültürel liderler çalışanların içsel bütünleşme ve dışsal uyum sağlama sürecini kolaylaştırırlar. İnsan ilişkileriyle ve örgütlere ilgili güçlü öngörülleri vardır ve mesajlarını en açık biçimde vererek bu bütünleşmeyi sağlarlar.

Erçetin (1998, s.68) kültürel liderliğin iki temel boyutunu Tablo 2.7’de görüldüğü şekilde açıklamıştır.

Tablo 2.7
Kültürel Liderliğin İki Temel Boyutu

Yeni Bir Kültür Oluşturma		Varolan Kültürü Koruma ve Sürdürme	
Yaratma	Değiştirme	Biçimlendirme	Bütünleştirme
İzleyenleri cezbetme, onlarla bütünleşme	Eski kültürü zayıflatma ve yeni kültürü oluşturma	Varolan kültürü canlı tutma	Alt kültürler arası bölünmeleri bütünleştirme
Kişisel nitelikleri kullanma	Kişisel nitelikleri kullanma	Varolan kültürün işlemeyen yönlerini düzeltme	Çatışmayı azaltma yöntemlerini kullanma
Bütünleşme yöntemlerini kullanma	Eski kültürü ve öğelerinin etkilerini azaltma		

Kaynak: Erçetin, Ş.Şule (1998). Lider Sarmalında Vizyon. Ankara: Önder Matbaacılık.

Süperliderlik, bireyin kendisini tanıması, geleceğini belirlemesi ve yeteneklerini geliştirmesi olarak tanımlanabilir. Süperliderlik yaklaşımı insanın kendi kendine liderlik etmesi anlayışına dayanır. Bireyin sürekli olarak kendini geliştirebileceğine ve kendi kendinin lideri olabileceğine inanılır. Güç, lider ve izleyenler arasında eşit olarak paylaşılmıştır. Süperliderin görevi, çalışanların yeteneklerine geliştirmelerine yardım etmek ve kendi kendilerine liderlik yapabilecekleri uygunluk düzeyine çıkarmaktır (Çelik, 2000, s.84).

Vizyoner liderlik, çalışanları etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturma, bireysel vizyonu ortak bir vizyon haline getirme yeteneğidir. Vizyoner liderlikte örgütsel gelişmeden örgütsel dönüşüme, sorunlar üzerine eğilimden vizyona yönelmeye doğru bir geçiş söz konusudur.

Örgütlerin hızla değiştiği ve ancak paylaşılan vizyonları olan örgütlerin başarılı olduğu düşünülürse, etkili liderlik vizyon sahibi olmaktır. Vizyoner liderler, geleceğin vizyonunu belirleme, oluşturma ve analiz etme yeteneğine sahip olanlardır.

Öğrenen lider, öğrenme sorumluluğuna sahip ve astların öğrenmesinden sorumlu olan kişidir. Çalışanların sorunu ortaya koyma, görüşlerini açıklama ve ortak düşünsel modeller geliştirdiği öğrenen örgütler kurarlar. Öğrenen örgütlerde lider tasarımcı, öğretmen ve risk almaya teşvik edici olmalıdır. Öğrenmeden sorumlu olmak, liderlik davranışının özünü oluşturmaktadır (Gürsel, 1998, s.93).

Öğrenen liderler, fikirlerinin açıklığı, ikna kabiliyetleri, inanç derinlikleri ve öğrenmeye açık olmaları nedeniyle diğer insanlardan ayrılırlar. Öğrenen liderler, bir ekip çalışması oluşturmak zorundadırlar. Örgütün bütününde öğrenmenin oluşabilmesi için, etkili bir grup liderine ihtiyaç vardır. Öğrenen liderler, bireysel olarak kendilerini sürekli geliştirmek, çalışanlarının önünde olmak ve onlara modellik yapmak zorundadırlar.

Öğrenen liderlerin ana sorumluluğu, örgütsel öğrenmeyi etkileyecek faktörleri ortadan kaldırmaktır. Bu engeller, çalışanları karar verme sürecine katmamak, iletişim bozuklukları, öğrenme kültürünün düşüklüğü olarak örneklenebilir. Öğrenme

kültürünün öğrenen liderler tarafından örgüt kültürüne yerleştirilmesi gerekir (Çelik, 2000, s.117-121).

Özden (2002, s.123) öğrenen liderlerin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Kişisel yeterlilik ve eksikliklerinin farkında olma
- Sezgilerini kullanabilme
- Değişim ve yenilikler için yüksek düzeyde güdülenmiş olma
- Değişim ve öğrenme sürecinin yarattığı zorluklara dayanabilme
- Örgüt kültürünü analiz edip yeni örgüt kültürü geliştirebilme
- Katılımı sağlama
- Güç ve kontrolü paylaşma

Kalite Liderliği, Toplam Kalite Yönetimi anlayışı ile ortaya çıkan bir liderlik tarzıdır. Lider, kalitenin sağlanması ve sistemin geliştirilmesi görevini üstlenir. Bu bakış açısıyla çalışanlarına geniş yetki ve sorumluluklar vererek onların mutluluğunu sağlamayı amaçlar.

Toplam Kalite Yönetimi, liderin sorumluluk sahibi, çalışanların kapasiteleri doğrultusunda yol gösteren, gerekli kaynağı sağlayan, çalışanlarına gelişim imkanı sağlayan kişiler olması gerektiğini savunur.

Toplam Kalite Yönetimi'nin gerektirdiği liderlik davranışları şunlardır:

1. Paylaşılmış bir görev anlayışı ve vizyon yaratmak,
2. Etkileşimli bir örgüt yaratmak ve yönetmek,

3. İnsanlar arasındaki etkileşimi yönetmek,
4. Çalışanlara yetki vermek,
5. Öğrenen bir örgüt oluşturmak,
6. Problem çözmede kararlı davranmak,
7. Örgütsel gelişim stratejileri belirlemek ve fikir almak (Özden, 2002, s.169).

Dönüştürücü (transformasyonel) liderlik, örgütte ani ve etkili bir değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Değişimi etkin olarak sürdürmek, bu değişime yol gösterecek ileri görüşlülüğü yaratmak, değişim için duyulan gereksinimi tanımlamak dönüştürücü liderin göstermesi gereken davranış biçimleridir.

Dönüştürücü liderliğin, entellektüel uyarım, bireyselleştirilmiş ilgi, esin kaynağı olma ve karizma olmak üzere dört boyutu vardır.

1. Entellektüel uyarım: İzleyenlerin problemin farkına varmalarını, farklı bakış açılarıyla problemi çözmeye çalışmalarını sağlayan özelliktir. Lider, düşünce gücünü, dikkati ve akılcılığı ön plana çıkarır.
2. Karizma: Liderin kendini tanıma, güçlü duygular uyandırarak izleyenleri etkileyebilme özelliğidir. Lider, astların güvenlerini kazanır, vizyon ve misyonu belirginleştirir.
3. Esin kaynağı olma: Lider, amaçları ortaya koyar, çalışanlarıyla iletişim kurarak beklenti düzeyini yükseltir. Vizyon oluşturma, vizyonu açıklama ve benimsetme sürecini tamamlar.

4. Bireyselleştirilmiş ilgi: İzleyenlerin bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirerek destek sağlama ve özendirme sürecidir. Her çalışanın bireysel olarak eğitimine ve gelişimine dikkat gösterilir (Erçetin, 1998, s.58; Keçecioğlu, 1998, s.30).

Dönüşüm sürecinde liderlerden altı aşamalı bir görev beklenir. Bunlar;

1. Görev tanımını yeniden yapmak
2. Başarı merkezli bir strateji oluşturmak
3. İkna edici olmak
4. Dürüst davranmak
5. Diğer insanlara saygı duymak
6. Harekete geçebilmek olarak sıralanabilir (Özden, 2002, s.125).

Tichy ve Devanna (1986), yaptıkları araştırma sonucunda etkin dönüştürücü

liderlerin şu özellikleri paylaştıkları sonucuna varmışlardır:

1. Değişim temsilcisi olarak kendileriyle özdeşleşirler.
2. Cesaretlidirler.
3. İnsanlara güvenirler.
4. Örgütsel değerleri sürdürürler.
5. Sürekli olarak öğrenme süreci içindedirler.
6. Karmaşa ve belirsizlikle başa çıkmayı bilirler.
7. Vizyon sahibidirler (Keçecioğlu, 1998, s.30).

Yeni liderlik yaklaşımlarının bütününe baktığımızda, bu yeni yaklaşımlarla liderlikte farklı ve daha çok uygulamaya yönelik modeller geliştirilmiş olduğunu görmekteyiz. Etkin liderlik, kişilik özellikleri ve davranış boyutundan, örgütün yapısı ve içinde bulunulan duruma göre öğrenmenin, paylaşılan bir örgüt kültürünün, misyon ve vizyonun, değişim gerekliliğinin, bütün çalışanların birer lider konumuna gelmesinin ve kalitenin öneminin vurgulandığı liderlik tarzlarına doğru bir yaklaşım sergilenmiştir.

E. Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Farklılıkları

Yönetici pozisyonunda çalışan kadınların sayısının artması doğrultusunda, liderlik davranışlarında cinsiyet farklılıklarının etkisi olup olmadığının saptanması önemli bir yer teşkil etmektedir. Yapılan araştırmalar, yönetici pozisyonunda çalışan kadınların yüzdesindeki artışa rağmen kadınların liderlik becerileriyle ilgili şüphelerin kalkmadığını ve erkek yöneticilerin yönetimi hala erkeğe ait terimlerle tanımladığını göstermektedir (Carless, 1998, s.887).

Örgütsel açıdan bakıldığında, askeriye gibi örgütlerde, lider pozisyonu kadınsal terimlerden çok erkeksi terimlerle açıklanırken, eğitim kurumları gibi örgütlerde kadınsal terimler daha baskındır (Carless, 1998, s.889).

Liderlik davranışlarında cinsiyet farklılıklarını incelerken örgütlerde aynı pozisyonda ve örgütsel hiyerarşide aynı seviyeyi paylaşan kadınları ve erkekleri kıyaslamak gerekmektedir (Carless, 1998, s.888).

John Kotter'ın 1982 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde önde gelen 15 erkek yönetici üzerine yaptığı bir araştırmada, erkek yöneticilerin, daha çok sözlü aktarıma önem verdikleri, bunun sonucu olarak bilgilerin çoğunun hafızalarında saklandığı ve temel bilgilerin diğer çalışanlara da iletilmesi gerekirken, rekabet ve gücü koruma adına saklandığı tespit edilmiştir (Neubeiser,1996, s.35).

Bir yöneticinin profesyonel gelişimi, örgütteki diğer çalışanların gelişimi ve bir dizi kişisel gelişim olanaklarını kapsar (Brodeth, 1996, s.119). Bu bakış açısı ve yapılan araştırmayı birleştirdiğimizde daha iletişimsel olan kadınların son yıllarda yöneticilik pozisyonuna yükselip, liderlik yeteneklerini ortaya koymaları yadsınamaz.

Cinsiyet merkezli bakış açısına göre, kadınlar ilgi gösteren ve eğitici tarzda bir liderlik tarzı geliştirirken, erkekler baskın ve iş merkezli bir liderlik tarzına sahiptirler (Carless, 1998, s.888).

Kadınlar, örgütsel, deneysel ve değerlendirme çalışmalarında daha demokratik bir liderlik sergilerken, erkekler daha yönetsel ve kontrolcü bir yaklaşım izlemektedirler (Carless, 1998, s.887).

Kadınlar, genellikle sessizce erkeğin dünyasına ait olan güç ve politikayı kabullenmek zorunda kalmışlardır (Brodeth, 1996, s.126).

Liderler, güçlerini ve zayıflıklarını anlayarak gelişirler. Bunları bilirlerse hayatlarını yönetmeyi, hedeflerini belirlemeyi ve bunlara ulaşmak için çalışmayı öğrenirler. Böylelikle sorumluluk duygusu, diğerlerine karşı saygı göstermeyi ve işbirlikçi davranışlarda bulunmayı benimserler (Brodeth, 1996, s.119).

Üst düzeydeki üç kadın yöneticiyle yapılan röportajlardan ise, erkeklerin zayıf olan çalışanı kolaylıkla gözden çıkarabildikleri, kadınların ise zayıf olanların da uyabilecekleri gibi kuralları değiştirmeye çalıştıkları yargısına varılmıştır.

Kadınlar, meslek yaşantısında başarılı olabilmek için zayıf ve güçlü yönlerini çok iyi tanımaları ve davranışlarını ona göre düzenlemeleri gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca, içinde buldukları kuruluşu ve onun kurallarını da bilmeleri gerektiğini savunmaktadırlar. Belirtilen bu iki bakış açısıyla kadınların lider durumuna gelmeleri erkeklere oranla daha kolaydır.

Erkeksi ve kadınsı yönetim biçimine bakış açıları sorulduğunda ise, kadınsı yönetim biçiminin insanların istek ve arzularına göre yönlendiğini, erkeksi yönetim biçiminde ise rekabet, yetenekler ve normlara dayalı bir yönetim söz konusu olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, kadınların karşılıklı bir öğrenme sürecine girmekten yana oldukları ama erkeklerin deneyimlerini paylaşmaya yanaşmadıklarını, kadının işbirliği taraftarı olduğunu, erkeklerin ise bu konuda da rekabet duygusuna yenildiklerini vurgulamışlardır.

Bu görüşmeden çıkarılan sonuç, kadınların deneyimlerini paylaşmaktan, erkeklerin ise bildiklerini kendilerine saklamaktan ya da kendilerine yarar sağlamak için en iyi buldukları kişilerle işbirliğine girmekten taraf olduklarıdır. Kadınlar ilişki kurmaktan yanayken erkekler yarışa tercih etmektedirler (Neubeiser,1996, s.38).

Türkiye’de Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü’nün 1999 yılında Ankara ilinde seçilen üç okulda eğitim sektöründeki cinsiyete dayalı ayrımcılık üzerine yaptığı bir araştırmaya göre idarecilik erkeklere meslek yaşamının

bir ileri aşaması gibi görünmekte ve bu konumu yorumları içeriğe ilişkin amaçlardan uzak sadece şekil bazında olmaktadır. Kadınların ise daha çok içerikle ilgilendiğinden, kadın yöneticilerin daha anlayışlı, daha yumuşak ve kız öğrencilere daha yakın olmasından dolayı okullarda mutlaka kadın idareci olması gerektiği kadınlar tarafından belirtilmiştir

Liderlik uygulamaları, almayı ve vermeyi içerir. Bu, ne zaman konuşup ne zaman dinlemek gerektiği ve başkalarına karşı açık olmak anlamına gelir (Brodeth, 1996, s.120). Bu bağlamda kadınların daha iletişimsel olduğu düşünülmektedir.

Eğitimin yönetiminde sorunlar yaşandığı dönemlerde, etik değerlere dayanan, çalışanını destekleyen ve özgüven aşıl原因, eğitsel ve katılımcı ilkeleri bütünleştiren bir yönetim biçimi daha da önem kazanmıştır. Bu tarz yöneticilik, kadınların sahip olduğu özelliklere daha çok uymaktadır (Tan, 1998, s.220). Kadınların yönetimde lider rolü üstlenmesiyle birlikte, bilgi akışı, işbirliği, uyum ve yeterliliğin varolduğu ilişkiler ağı güçlenmektedir.

F. Eğitim ve Okul Yönetiminde Liderlik

Eğitim yönetimi, mevcut kaynakları önceden belirlenen hedeflere ulaşabilmek için en etkili biçimde kullanarak yapılan çalışmalar olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2000, s.87). Farklı bir tanımla eğitim yönetimi, toplumun eğitim ihtiyacını gidermek için kurulan eğitim örgütlerini önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için etkili bir şekilde işletme, geliştirme ve yenileştirme sürecidir (Başaran 1993'den akt. Erdoğan, 2000, s.87).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanıdır. Eğitim yönetimi eğitime makro düzeyde, okul yönetimi ise mikro düzeyde yaklaşır. Yani, eğitim yönetimi sistem ile ilgiliyken okul yönetimi okul düzeyinde etkililikle ilgilidir (Erdoğan, 2000, s.88-89).

Bu tanımlardan anlaşıldığı üzere, eğitim örgütleri diğer örgütler gibi belirli hedeflere ulaşmak için gerçekleştirilen süreçlerden oluşan bir yapıya sahiptir. Ancak eğitim kurumları somut hedefler ve çıktılardan çok bilgi, başarı, beceri gibi soyut hedefler ve çıktılara sahiptir. Bu nedenle daha karmaşık ve değerlendirmesi zor süreçlerden oluşur. Okul yöneticisinin yönetim biliminin öngördüğü temel ilke, bilgi ve becerilere sahip olması yeterli değildir. Diğer kurumlarda yöneticiyle astları arasında bilgi ve kültür gibi özellikler açısından anlamlı farklılıklar olabilirken, eğitim kurumlarında yöneticilerin ve öğretmenlerin arasında farklı ve üstünlük olarak nitelendirilebilecek farklılıklar belirgin değildir. Okul yöneticiliği mesleki bir kimlik olmaktan çok, bürokratik işlerdeki uzmanlıkla ilgili bir mevki olarak görülmektedir. Oysa sosyal ve kültürel değişimlerden en çok etkilenen örgütler olarak okullarda bilgi transferi yapabilecek ve eğitim kurumlarını çevresel değişimlere ve gelişmelere uygun olarak şekillendirip hedefler belirleyebilecek eğitim ve okul yöneticilerine ihtiyaç vardır.

Okul yönetiminde liderlik, yönetici, öğretmenler ve denetleyiciler tarafından okulla ilgili durum ve süreçleri etkilemede kullanılacak güçler olarak tanımlanabilir (Sergiovanni, 1984'den akt. Şişman, 2002, s.24). Etkin bir eğitim öğretim süreci için okul yöneticisi gücünü yetkisi, sorumlulukları ve prosedürden değil kişisel

özelliklerinden ve potansiyelinden almalı ve örgüte liderlik etmelidir. Bir lider olarak yöneticinin sahip olması gereken gücün kaynakları şöyle sıralanabilir:

1. **Teknik Güç:** Zaman yönetimi, planlama, teknoloji, örgütsel yapı, eşgüdüm gibi konularda sahip olunan bilgi ve becerilerin sağladığı güçtür. Temel amaç, örgütsel verimliliği en üst düzeye taşımaktır.
2. **İnsani Güç:** İnsanlar arası iletişim, güdüleme, destek, kişisel gelişim sağlama, katılımı destekleme, moral verme gibi unsurları içeren okulda çalışanlar ve diğer insanlarla kurulan sağlıklı ilişkilerin sağladığı güçtür. Temel amaç, örgütteki çalışanların mutluluğunu sağlamaktır.
3. **Eğitsel Güç:** Eğitim, öğretim süreçleri, okulun işleyişi hakkında yeterli bilgi sahibi olma, eğitim programını geliştirme, değerlendirme gibi unsurları içeren bilgi ve yererliliklerin sağladığı güçtür.
4. **Sembolik Güç:** Okuldaki işleyişleri açıklayan değer sistemlerinin sağladığı güçtür. Okulla ilgili önemli durum ve sembollerin üzerinde durarak, önemli amaç ve davranışlar için model oluşturmak, çeşitli sembollerle önemli ve değerli unsurları vurgulamak esas amaçtır.
5. **Kültürel Güç:** Belirli süreçlerden geçerek oluşmuş olan değerler ve ilkelerin oluşturduğu informal yapının sağladığı güçtür (Erdoğan, 2000, s.95; Şişman, 2002, s.12-13).

Okul yöneticisinin, bu güçlerden aldığı destekle, değerleri belirleme, vizyon, misyon ve amaçları oluşturma, örgüt üyelerini bu vizyon, misyon ve amaçlar doğrultusunda güdüleme, karşılıklı güvene dayalı bir okul iklimi ve kültürü oluşturma, problem çözme, okulu temsil etme gibi görevleri başarıyla üstlenmesi beklenir (Şişman, 2002, s.20).

Morris (1999) 21. yüzyılda etkili okul liderliğinin, kolaylaştırma, öğreticilik, uzman danışmanlık, kaynakları eşgüdümleme, iletişimcilik ve destekleyicilik rollerinin yerine getirilmesiyle gerçekleşeceğini belirtmiştir. Bu rolleri yerine getirirken liderin, çalışanına güvenmesi, geleceğe ilişkin iyimser olması, yaratıcılığı en etkili biçimde kullanması gerektiği vurgulanmıştır. Debra ve Sweeney (2001) okul liderlerini başarıya götürecek en önemli becerilerin dinlemek, test etmek, yardım etmek, geliştirmek, cesaretlendirmek ve takdir etmek olduğunu vurgulamaktadır (Dönmez, 2002, s.28-29).

1970'lerden sonra ABD, Avustralya ve Avrupa ülkelerinde okul liderliği, gelişen bir sektör olarak görülmüş ve okul yöneticisi yetiştirilmesine yönelik programlar oluşturulmuştur. Türkiye'de ise okul yöneticileri bir takım mevzuat arasında sıkışıp kalmıştır. Okul müdürlerinin liderlikten çok yöneticilik yapmaları beklenmektedir. Ancak son yıllarda gerçekleştirilen Toplam Kalite Yönetimi, Okul Gelişim Modeli gibi yaklaşımlarla kurslar ve seminerler düzenlenmeye başlamıştır (Şişman, 2002, s.28).

Yönetim alanında yapılan çalışmaların çoğu Batılı ülkelerde yapılmış ve kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramların kültür farklılığı olan diğer ülkeler için ne kadar geçerli olduğu tartışma konusudur. Yeni liderlik kuramları bu farklılığı giderebilecek çalışmalar üzerinde durmuşlardır (Şişman, 2002, s.62).

Eğitim ve okul liderliği kavramlarıyla birlikte ortaya çıkan bir diğer kavram ise ğretim liderliğidir. Öğretim liderliği, okulda ğretmen, ğrenci, ğretim programı, öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgilenmektedir. Öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmaların çoğu etkili okullar üzerinde yapılmış, okulun başarısı ile okul yöneticisinin liderliği arasındaki ilişki incelenmiştir.

Öğretim liderliği ile ilgili yapılan araştırmaların sonucunda bir ğretim liderinin yerine getirmesi gereken görevlerden bazıları, okul misyonunu tanımlama, program ve öğretimin yönetimi, ğretim süreci ve ğrenci gelişiminin izlenmesi, öğretimin iyileştirilmesi, öğrenme için kaynakların sağlanması, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, olumlu öğretme-öğrenme ikliminin oluşturulması olarak sıralanmıştır (şişman, 2002, s.64-65).

Özden (2002, s.141) ise ğretim liderinin görev ve özelliklerini şöyle sıralamıştır:

1. Farklı ğretim yöntemlerinin kullanılmasını teşvik eder.
2. Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekler.
3. ğretimle ilgili sorunlarda öğretmenlere yardımcı olur.
4. Öğretimin içerik ve sunumu hakkında öğretmenlerin de görüşlerini alır, iletişim kurar.
5. Öğrenci başarısı ve ğretim uygulamaları konusundaki tartışmalara liderlik eder.

6. Sınıf gözlemlerinde bulunur ve öğretmenlerin gelişimini amaçlayarak onlara geribildirimde bulunur.
7. Etkili öğrenmeyi oluşturmak için iç ve dış kaynakları kullanır.
8. Net bir vizyona sahiptir.
9. Odasına kapanmaz, sık sık okul içerisinde dolaşır, ulaşılabilir olduğunu gösterir.
10. Öğrenci başarısını ölçmede ve değerlendirmede öğretmene yardımcı olur.

Türkiye’de öğretim liderliği davranışları üzerine sınırlı sayıda araştırma yapılmıştır. Bunlardan birisi, Eskişehir il merkezindeki onsekiz ilköğretim okulundaki okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları üzerinedir. Bu araştırmanın sonucunda, okul müdürlerinin öğretmenlerin algılamalarına göre ‘öğretmenin desteklenmesi ve geliştirilmesi’ boyutundaki davranışları ara sıra gösterdikleri tespit edilmiştir. Örneklemdaki müdürlerin yöneticilik süresi karşılaştırıldığında, öğretim liderliği davranışı sergilenmesi yönünden kıdemli müdürler lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Örneklemdaki okulların akademik başarı düzeyleri karşılaştırıldığında, öğretmen algılamalarına göre tek farklılık ‘okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması’ boyutunda görülmüştür (Şişman, 2002, 155).

Temel liderlik kuramlarında ortaya konulmuş olan kavramlar, eğitim ve öğretim liderliğinde de yerini almıştır. Özellikler kuramı, davranışsal kuramlar ve durumsallık kuramları eğitim yönetimi alanında da ele alınmış ve az da olsa çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Bazı batı ülkelerinde 1960'lı yıllar boyunca ve 1970'lerin başlarında yapılan araştırmalar, özellikler kuramı üzerinde durmuş ve yöneticilerin etnik köken, yaş, fiziksel özellikler, cinsiyet gibi bir takım özellikleri üzerine odaklanmıştır. Ancak bu araştırmalardan liderlik davranışları ve öğretim süreçleri üzerindeki etkisi konusunda çok az bilgi elde edilmiştir (Şişman, 2002, s.44).

Dağlı (2001, s.214)'e göre yönetici, çeşitli değişkenlerin karşılıklı etkileşimi sonucu lider durumuna gelebilir ve bu her zaman değişebilir. Doğuştan gelen kişilik özelliklerinden sadece zeka ile liderlik arasında çok düşük derecede bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yetenekler ve yeterlikler gibi diğer kişisel özellikler eğitim, öğretim ve deneyim ile geliştirilebilir.

Yöneticilerin davranışlarını temel alarak çalışmalar yapan ve davranışsal kuramları geliştiren araştırmacılar liderleri, farklı kavramlarla 'işe ya da insana dönük' olmalarını temel alarak tanımlamışlardır. Okulda insan ilişkileri çok önemlidir fakat okulun bürokratik bir yapısı da vardır. Okul örgütleri açısından hem okulun örgütsel amaçlarına hem de öğretmenlere önem verilmesi gerekmektedir (Çelik, 2000, s.16).

Liderlik davranışlarının durumlara göre farklılık gösterebileceği görüşünü paylaşan durumsallık kuramları araştırmacıları, bu tarzlardan hangisi hangi duruma uygunsa onun uygulanması gerektiğini aksi takdirde etkin bir liderlik olamayacağını savunmuşlardır (Balcı, 1998, s.32).

Türkiye’de 1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü birimlerinde görevli otuz şube müdürü ve okul müdürlüğü yapan seksen yönetici gruplarına anketler uygulanarak yapılmış olan araştırmada yöneticilerin liderlik tarzlarının davranışsal ve durumsal kuramlar temel alınarak tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan müdürlerin yönetim kursu ya da semineri alma durumları, yönetim kıdemleri ve buldukları kurumlar değişkenlerine göre yapılan bu araştırmanın sonucunda, değişkenlerden bağımsız olarak her iki grubunda genelde daha görevci oldukları tespit edilmiştir. Görev yerleri dikkate alındığında ise lise yöneticilerinin daha göreve dönük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, eğitim yöneticilerinin iş yaptırmadaki genel eğilim olarak her durumda göreve dönük olduklarını göstermektedir. Durumsal liderlik kuramlarına göre, bu etkili bir davranış değildir (Balcı, 1998, s.32-36). Okul yönetiminde durumsal liderlik davranışı daha çok ilişki yönelimli olmak durumundadır. Çünkü okul örgütlerindeki öğretmenlerin olgunluk düzeyi yüksektir (Çelik, 2000, s.31).

Eğitim ve öğretim yönetimi alanında yeni liderlik kuramları daha fazla yer bulmuştur. Bu yeni yaklaşımlarla çağdaş okul müdürünün liderlik alanları yeniden belirlenmiştir. Eğitim yönetiminde daha fazla yer bulmuş olan yeni liderlik yaklaşımları, vizyoner liderlik, süperliderlik, dönüştürümcü liderlik ve öğrenen lider olarak sıralanabilir.

Eğitim sisteminde, 6đretim y6ntemlerinde ve eğitim teknolojisindeki hızlı değişmeler, okul y6neticisinin vizyoner bir lider olması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Değişime uyum sağlama arayışı içinde olan vizyoner liderler, gelecek y6nelimli olup stratejik kararlar verebilirler (elik, 2000, s.216).

Okul y6neticisinin vizyoner lider olabilmesi için g6stermesi gereken davranışlar şunlardır:

1. Ortak bir vizyon ve misyon geliştirmek, ilgili t6m kişilere bu vizyon ve misyonu etkili bir biçimde aktarmak, çeşitli semboller ya da t6renlerle bu vizyon ve misyonu g6ndemde tutmak.
2. Paylaşılan vizyona ulaşmak için takım çalışması yapmak, 6đretmen, veli ve 6đrenciyi işbirliğine sevk etmek.
3. Vizyona ulaşmak için g6sterilen çabaları takdir etmek.
4. Okulun eğitim programları, planları ve etkinliklerini vizyon doğrultusunda d6zenlemek ve uygulamak.
5. Vizyona ulaşmayı engelleyen fakt6rleri tespit etmek ve 6z6m yolları bulmak.
6. Okul misyonu ve amaçlarının gerçekleşmesi için gerekli kaynakları sağlamak.
7. Vizyon, misyon ve uygulama planlarını d6zenli olarak takip etmek, değerlendirmek ve g6zden geçirmek (G6m6şeli, 2001, s.538-539).

Süperliderlik yaklaşımı eğitim alanında, her öğretmenin girişken, kendini yönetebilen, sorun çözme ve karar verme becerisine sahip, eğitim ve öğretim sorumluluğunu üstlenebilen liderler, eğitim yöneticisinin de bu liderlerin lideri olmasını öngörür. Çok sınırlı yeteneklere sahip öğretmenlerle bu mümkün olmayacağı düşüncesine karşın, yetersiz ve güçsüz çalışanlara liderlik yapmak gerçek liderlik olarak kabul edilmemektedir (Özden, 2002, s.119).

Süperliderlik kuramı eğitim yönetimi açısından temel olarak diğer liderlik kuramlarında liderlik fırsatı olmayan öğretmenlere lider olma fırsatı tanır. Bu sonuç beraberinde hiyerarşik konumdaki kişinin liderliğini pasifleştirir. Kişiye kendini yetiştirme sorumluluğu verir. Süperliderlik süreci içinde okul personeli kendilerinin kariyer planlamasını yapabilir (Çelik, 2000, s.214).

Öğrencileri içinde bulunulan çağın şartlarına ve toplumun gereksinimlerine göre yetiştirmek okulların temel görevlerindedir. Okulun varlık nedeni öğrenciler olduğuna göre, eğitim sistemindeki ve okullardaki dönüşüm, öğrencilerin daha etkili bir öğrenim sürecinden geçmelerini amaçlamalıdır (Özden, 2002, s.185).

Bu amaç doğrultusunda, dönüştürücü liderlik önem kazanmıştır. Eğitimde dönüştürücü liderlik, eğitim sistemi, okul, süreç ve yapıda temelden bir değişimi yansıtmaktadır. Değişim vizyon sahibi olmayı gerektirir. Bu nedenle, dönüştürücü liderlik vizyoner liderliği de içeren bir tarzıdır. Geleceğin eğitim sisteminin risk alabilen ve dönüşümü yürütebilecek liderlere ihtiyacı vardır. Bu nedenle dönüştürücü liderlik tarzı problem yaşayan ve yeni stratejilere ihtiyaç duyan eğitim sistemleri için etkili bir tarzıdır.

Eğitim yönetimin de dntrmc liderlik kadar önemli bir diğer liderlik tarzı da öğrenen örgüt oluşturmaya yönelik olan öğrenen lider modelidir. Okul yöneticisinin kendisini süreklilik göstererek gelitirmesinin yanı sıra öğretmenlerini de geliştirmesi gerektiği ve örgütsel bir öğrenme ortamı hazırlaması ihtiyaçı üzerinde durur. Değişim yaşayan örgütlerde öğrenme ihtiyaçı kaçınlmazdır. Öğrenen okul oluşturmak isteyen liderlerin, kendi kendilerini gelitirmelerinin yanı sıra vresel koşulları da iyi düzenlemesi gerekir. İçinde bulunulan eğitim sistemi ve kurallar öğrenen okulların önünde bir engel oluşturabilir (elik, 2000, s.133-134).



II. PROBLEM ÇÖZME

A. Problem ve Problem Çözme

Problem denince insanın aklına ilk olarak matematiksel sorular gelir. Oysa hayat boyu insanın karşısına çıkan ve ya çıkması olası bütün engeller birer problemdir.

Problem kelimesi, Grekçe'de öne çıkan engel anlamındaki “proballo” kelimesinden türetilen “problema” kelimesinden gelmektedir. Farklı dillerdeki sözlüklerde;

- karşılığının bilimsel yollarla bulunması gereken soru,
- düşünülüp konuşulmaya, bir sonuca bağlanmaya değer ya da gerekliliği olan durum,
- dikkat ve düşünce gerektiren güçlük,
- sorun, mesele, güçlük, içinden çıkılması güç durum, can sıkıcı şey olarak tanımlanmaktadır (Sungur, 1997, s.126).

Problem, içinde bulunulan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlükle karşı karşıya olmaktır (Aslan, 2002, s.337).

Başka bir tanımlamayla problem, bireyin ulaşmak istediği bir hedefe ulaşmasına ket vuran engeller sonucunda ortaya çıkan durumdur (Cüceloğlu, 1997, s.219).

Problem, bireyin bir hedefe ulaşmaya çalışırken engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlanabilir (Morgan, 1995, s.149).

Problemler, süre ve yapı açısından farklılıklar gösterebilir. Kısa ve ya uzun süreli, basit ya da karmaşık olabilirler. Bireyin kendinden kaynaklanan ya da dış etmenlerce oluşturulan duygusal, bedensel ya da ekonomik problemler de mevcuttur. Fakat her bir problem çözüm yoluna gidilmedikçe daha karmaşık ve çözülmesi zor bir duruma gelebilir.

Problem çözme şekli, problemin türü ve yapısına göre farklılık gösterir. Problemlerden bazıları mantık yoluyla bazıları ise duygusal olgunlukla ya da yeni bir algılama açısıyla çözülebilir (Cüceloğlu, 1997, s.219).

Problem çözme, farklı bakış açılarıyla yaklaşıldığında, bir güçlüğün üstesinden gelme ya da tek bir açıdan duruma bakmaktan kaçınma, mantık, analiz, yapı, boşluğu kapatma, ihtiyacı karşılama, güçlüğün üstesinden gelme olarak tanımlanabilir.

Bilim adamlarına göre, problem çözme, sorulara cevap verme, belirsizlikleri silme, önceden anlaşılmayan şeyleri açıklama ve olan ile olması istenen arasındaki boşluğu kapama olarak algılanır.

Bu yaklaşımlardan yola çıkarak, problem çözme bir soruya cevap vermenin planını yapma, zor bir duruma tatmin edici ve çözümleyici karşılık sunma, bir olanak önerme ya da ilgi göstermektir (Aslan, 2002, s.338).

Başka bir tanımla, problem çözme, amaca ulaşmaya ket vuran engeli ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 1997, s.219).

B. Problem Çözme Aşamaları

Problemin çözümü, bir hedefe erişmekte karşılaşılan güçlüklerin üstesinden gelme sürecidir. Bu süreç, koşullara uymak ya da engelleri azaltmak yolu ile çatışmadan kurtulmanın ve bir iç dengeye kavuşmanın yollarını arar (Sungur, 1997, s.127).

Problem çözme sürecinde yer alan aşamaların tespiti için ünlü düşünürlerin, ressamların problem çözme yaklaşımlarından elde edilen ortak bulgular ortaya konulmuştur. Çözülecek problemin türüne bağlı olmasına karşın Wallas 1926'da düşünce ve problem çözme sürecinin dört aşamadan oluştuğunu öne sürmüştür.

1. *Hazırlık / Tanıma*: Bu aşamada, ortaya çıkan problemi oluşturan durum ve engeller tanınmaya çalışılır. Problemi ile ilgili çeşitli hipotezler arasındaki ilişki incelenir, ilişkili görünen malzeme ve bilgi toplanır.
2. *Kuluçka*: Problemin üzerinde çalışılmasına karşın, bir çözüm üretilemiyorsa, bilinçli olmayan bir şekilde bir süre için çözüm aramaktan vazgeçilir. Problem bir tarafa bırakılır ve daha sonra probleme dönmek üzere başka şeylerle ilgilenilir. Bu aşamada, çözüm bulmayı engelleyen durum ve fikirler ortadan kalkar.
3. *Kavrayış / Aydınlanma*: Bu aşamada, çözüm bireyin zihninde aniden belirir. Kişide bir kavrayış gözlenir ve düşünme yoluyla ani ve tümüyle yeni bir fikir ortaya çıkar.
4. *Değerlendirme ve Düzeltme*: Aydınlanma aşamasında ortaya çıkan fikrin geçerliliği sınanır. Bulunan bu fikrin çözüm üretmediği görülürse yeniden başlangıç noktasına dönülür. Fikrin doğruluğu kabul edilir ama bazı değişiklikler yapılması gerekirse düzeltme aşamasına geçilir. Bu aşamada, birey tamamen bilinci ve mantığıyla hareket etmektedir (Morgan, 1995, s.150-151; Aslan, 2001, s.16; Aslan, 2002, s.335).

C. Problem Çözme Yetenekleri

Bir insanın problem çözümedeki başarısı, sorunun özelliklerinden çok bazı bireysel özelliklere yani kendisine ilişkin etkenlere bağlıdır. Problem çözme yeteneği, zekanın bileşenlerinden biri olarak görülür ve düşünme gücü gerektirir. Zekanın yanı sıra güdülenme etkeni de problem çözümede etkilidir.

Düşünmeyi sağlayabilmesi için, kişinin bireysel olarak durumu problem olarak algılaması gerekmektedir. Bireyin değiştirmek istediği bir durum ya da ulaşmaya çalıştığı bir hedefi olmalıdır. Güdülenme, düşünmeyi bu hedef doğrultusunda yönlendirir, böylece sadece problemin hedefe yönelik çözümleri üzerinde durulur. Problem çözümlerinin başlangıç ve son aşamaları için önemlidir. Birinci aşama olan hazırlık aşamasında, problemi ortaya koymak ve çözüm için gerekli bilgileri toplamak için güdülenmiş olmak şarttır. Son aşamada ise, çözümün değerlendirilmesi ve gerekiyorsa düzeltilmesi için bireyin güdülenmiş olması gerekir. Aksi takdirde, çözümün gerçekten istenilen olup olmadığı ya da değişiklik yapılması gerekir gerekmediği dikkate alınmaz, problemin çözüldüğü varsayılır (Morgan, 1995, s.151).

Düşünen ve problem çözebilen bireyin temel özellikleri şöyle sıralanabilir;

- Problemi anlamak ve geçerli bir çok çözümü olduğunu kabul etmek.
- Geçerli sonuçlara ulaşmak için ikna edici kanıtlara ihtiyaç olduğunu bilmek.
- Olguların, bireysel farklılıklar sonucu farklı anlamlar kazanabileceğini ve göreceli olduğunu kabul etmek.

- Bilgi kaynağının doğruluğunu test etmek.
- Zaman içinde algıların ve fikirlerin değişime uğrayabileceğini kavramış olmak.
- Duyguların, deneyimlerin ve algılamaların tepki gösterme tarzında etkili olduğunu bilmek.
- Çözümlerin, kimi zaman nesnel, kesin ve açıkça ifade edilebilir kimi zaman ise öznel, açık uçlu ve daha az kesin sonuçlar olabileceğini kavramak (Karasar 1987'den akt. Aslan, 2002, s. 340).

D. Problem Çözmede Karşılaşılan Güçlükler

Bir problemin çözülmesi gerektiğinde, kişi önceki bilgi ve deneyimlerinden yararlanır. Fakat daha önce edinilmiş bu bilgi ve deneyimler problem çözme aşamasında kişiye yardımcı olabilecekleri gibi bazı engeller de teşkil edebilirler. Bu güçlükler işleve takılma ve zihinsel kurgudur.

İnsanlar, nesnelere belirli işlevlerini öğrenmişlerdir. İşleve takılma durumunda, bir problemle karşı karşıya kalındığında nesnelere sadece bu işlevleri düşünülür. Yeni işlevlerin fark edilmesi ve uygulanması engellenir.

Zihinsel kurgu ise bir problemi bir yöntemle çözdükten sonra o yöntemle takılıp kalmaktır. Algısal bağlılık, problemin başında bireyin düşüncelerini belli bir doğrultuda yönlendirerek, düşüncenin yanlı olmasına yol açar. Daha önce olumlu sonuçlar vermiş olması var olan yeni durumda da geçerli olduğunun bir ispatı değildir. Çözüm yolu olabilseler bile, yeni çözüm yolları üretmeyi ve uygulamayı engellerler (Morgan, 1995, s.152-153; Cüceloğlu, 1997, s.221-222).

E. Eğitim Yönetiminde Problem Çözme

Yöneticilerin, özellikle gelişmiş ülkelerde, etkili bir iletişim yeteneğine sahip, çalışkan, bilgili, kendine güvenen, çok yönlü bir kişiliğe sahip, sorumluluklarını bilen, insan ilişkilerinde başarılı ve etkili karar veren kişi olmalarından öte, problemleri doğru tespit edebilme ve çözme yeteneğine sahip kişiler olmaları istenmektedir (Çelikten, 2001, s.298).

Eğitim yönetimi alanında yapılan çok sayıdaki yerli ve yabancı kaynakta, okul yöneticisinin görevleri, çatışma yönetimi, değişim yönetimi, etkili okul kavramları, öğretim liderliği ve iletişim becerileri üzerinde durulmaktadır. Bu konular araştırılırken, problem çözme konusu üzerinde de durulmuş fakat varolan kaynak ve araştırmalar incelendiğinde okul yöneticilerinin problem çözme becerileri üzerine yapılmış bilimsel bir kaynağa rastlanmamıştır.

Türkiye’ de 1990 – 2000 yılları arasında YÖK’e bir örneği gönderilmiş olan tezlerden “Lise yöneticilerinin sorun çözme yaratıcılığı” konusunda bir doktora çalışmasına rastlanmıştır (Çelikten, 2001, s.301).

Problem çözme konusunda değişik açılardan bakılarak yapılmış az sayıdaki çalışmalardan biri de Çelikten (2001)’in okul yöneticilerinin problemin farkına varma, problemi tanımlama, problemlere geçerli ve güvenilir çözümler bulma yöntemlerini genel tarama türünde incelemiş olduğu çalışmadır.

Kayseri ilindeki 21 resmi genel lise müdürü ile görüşme ve gözlem tekniği kullanarak yaptığı çalışmasında, okulda ne gibi problemlerle karşılaştıkları, problem kavramını nasıl tanımladıkları, problemin çözümünde hangi yolları izledikleri, problem

çözümünde takım çalışmasının yararı, veli ve öğretmenlerle ilgili problemler soru kapsamına alınmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin problemin kaynağına aramak yerine, o problem için sorumlular aradığı ortaya çıkmıştır. Deneklerin tamamının velinin ilgisiz ve okulu suçlayıcı davranışlarını problem olarak gördükleri, sadece bir yöneticinin okulun ancak yöneticinin yeterlikleri kadar başarılı olabileceği, bu nedenle de kendisinin çalışkan ve yüksek hedeflere sahip olması gerektiğini belirttiği görülmüştür.

Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu karşılaşılan problemi çözmeleri gerektiğine inandıkları halde, problemi 'bilimsel yöntem' kullanarak çözmeleri gerektiğinin farkında değillerdir. Doğru sorular sormak yerine doğru sonuçları bulmaya çalıştıkları, problemi analiz etmek ve nedenlerini anlamak yerine tahminlerde bulunarak çözüme ulaşmayı denedikleri tespit edilmiştir.

Bazı yöneticiler ise, gereksiz kırtasiye işleriyle uğraşmaktan probleme odaklanmaya, yaratıcı çözümler üretmeye ve problemi çözmeye zaman bulamadıklarından yakınmışlardır.

Araştırma sonucunda, yöneticilerin çoğu problemin ve çözülmesi gerektiğinin farkında olmalarına rağmen, pek azı 'bilimsel yöntem'den, etkili iletişimin öneminden, vizyon sahibi olmak ve yönetimde şeffaf olunması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Eğitim yönetimi seminerlerine katılmış olan yöneticilerin, bu konularda daha bilinçli ve bilgili olduğu verdikleri cevaplardan ve gözlemlerden anlaşılmaktadır.

Bu araştırmadan, okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerin çözümü için bireysel problem çözme becerilerinin farkına varmaları, problem çözme yöntemlerini ve aşamalarını iyi bilmeleri gerektiği anlaşılmaktadır. Eğitimde kalite, yöneticinin lider özellikleri taşınması ve problem çözme becerilerinin farkında olması ile artar.



BÖLÜM III

YÖNTEM

I. ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Problem çözme değişkeninin liderlik üzerine etkisi sınırlılıklar dahilinde korelasyon ve karşılaştırma türü ilişki aranarak ortaya konulmuştur.

II. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni, İstanbul ilindeki tüm devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarını kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 21 kadın ve 51 erkek olmak üzere toplam 72 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Evrenden oransız küme örnekleme yöntemiyle örneklem seçilmiştir.

III. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada, çalışmanın verilerini elde edebilmek için değişkenler doğrultusunda iki tane anket kullanılmıştır. Bunlar Liderlik Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği'dir. Soru kağıdının başında verilecek temel kişisel bilgiler formunda ise cinsiyet, yaş, doğum yeri, medeni hal, çocuk sayısı, mezun olunan okul, toplam hizmet yılı, yöneticilik yılı, işyerindeki toplam çalışan sayısı, kendilerine doğrudan bağlı çalışan personel sayısı, mesleki gelişim adına katılan seminer ve kongreler, takip edilen mesleki yayınlar sorulmaktadır.

A. Liderlik Ölçeği

Liderlik davranışlarını ölçebilmek için Avolio & Bass'ın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Ölçeği kullanılmıştır (Avolio & Bass, 1990'dan akt. Çakar, 2002). Bu ölçekte, liderlik ilişkisine dair yöneticilere astlarıyla olan ilişkileri sorulmaktadır. Ölçek 37 sorudan oluşan, 1-5 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Avolio & Bass'ın dönüşümcü liderlik davranışı ölçeği yapısal geçerliliği kanıtlanmış ve yerleşmiş bir envanter olduğu için faktör analizi yapılmamıştır. Ancak yapılan anketlerin güvenilirliği işletme yöneticileri için test edilmiştir. Elde edilen güvenilirlik katsayıları karizma (.87), entelektüel uyarım (.84), esin kaynağı olma (.87), bireyselleştirilmiş ilgi (.86) olarak tespit edilmiştir. Elde edilen değerler Cronbach Alfa katsayısı için kabul edilebilirlik düzeyi olan .50'nin üzerinde olduğundan, dönüşümcü liderlik davranışı envanterinin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Soru dağılımlarıyla, karizma (1-10), entelektüel uyarım (11-17), esin kaynağı olma (18-27) ve bireyselleştirilmiş ilgi (28-37) ölçülmeye çalışılmaktadır.

B. Problem Çözme Ölçeği

Problem çözme becerisini ölçmek için, P.P. Heppner ve C.H. Peterson'ın Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır (Heppner & Peterson, 1982'den akt. Şahin ve Heppner, 1993). Bu ölçekte, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışı üzerine sorular sorulmaktadır. Genel yönelim, problemin tanımı, alternatif üretme, karar verme ve değerlendirme gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak 35 sorudan oluşan, 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçek oluşturulmuştur. Türkiye uyarlamalarında ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı .88 olarak

bulunmuştur. Yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise $r = .81$ olarak tespit edilmiştir.

Soru dağılımlarıyla, aceleci yaklaşım (13,14,15,17,21,25,26,30,32), düşünen yaklaşım (18,20,31,33,35), kaçınan yaklaşım (1,2,3,4,11), değerlendirici yaklaşım (6,7,8), kendine güvenli yaklaşım (5,23,24,27,28,34) ve planlı yaklaşım (10,12,16,19) olarak altı faktör üzerinde durmaktadır.

IV. VERİ ÇÖZÜMLEME YÖNTEMLERİ

İstatistiksel çözümlere geçilmeden önce, demografik değişkenler gruplandırılmış, ardından yöneticilere uygulanan ölçekler (Liderlik Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği) puanlanmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada, araştırma grubunu oluşturan yöneticilerin demografik özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, sonra ölçeklerin toplam puanları için \bar{x} , ss ve $SH_{\bar{x}}$ değerleri saptanmıştır. Gruplar normal dağılım özelliği göstermediğinden (alt gruplar için $n < 30$) non-parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır.

Bu bağlamda:

1. Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği'nden aldıkları puanların; cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için *Mann Whitney-U testi*,

2. Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Ölçeği'nden aldıkları puanların; yöneticilik süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Kruskal Wallis-H testi*,

3. Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği'nden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için de *Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi* tekniği kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda "SPSS for Windows ver:11.0" programında çözümlenmiş, manidarlığı .05 düzeyinde sınanmış, .01 düzeyindeki anlamlılıklar ayrıca belirtilmiş ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Bulgular bölümünde önce örneklem grubunun genel yapısını tanıtıcı frekans ve yüzde dağılımlarına yer verilmiştir. Diğer bulgular; araştırmanın amaçları ve bu amaçların sunuluş sırasına göre değerlendirilmiştir.

I. GRUBUN GENEL YAPISINA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDELER

Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen verilere göre örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin *cinsiyet, yöneticilik süreleri ve okul türü* değişkenlerine ait dağılımlar; ayrıca örnekleme oluşturan yöneticilere uygulanan Liderlik Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği ile bu ölçeklerin alt boyutlarından aldıkları puanların \bar{x} , ss ve $SH_{\bar{x}}$ değerleri tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 4.1
Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde
Değerleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	21	29,2
Erkek	51	70,8
Toplam	72	100,0

Tabloda görüleceği üzere, örneklem 21'i (%29,2) kadın, 51'i (%70,8) erkek olmak üzere toplam 72 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Erkek yöneticilerin oranı kadın yöneticilerin oranından %41,6 fazladır.

Tablo 4.2
Yöneticilik Süresi Değişkeni İçin Frekans ve
Yüzde Değerleri

Süre	f	%
5-9 Yıl	28	38,9
10-14 Yıl	16	22,2
15-19 Yıl	16	22,2
20-24 Yıl	12	16,7
Toplam	72	100,0

Tablodan anlaşılacağı gibi, örneklem grubu (N=72) yöneticilik süresi değişkenine göre gruplandığında 28'i (%38,9) 5-9 yıllık yöneticilik süresi ile çoğunluğu oluşturmaktadır. Yönetici sayısının en az olduğu grup ise 20-24 yıllık yöneticilik süresiyle 12 (%16,7) yöneticidir.

Tablo 4.3
Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde
Değerleri

Okul Türü	f	%	Cinsiyet	f	%
Özel	32	44,4	Kadın	14	43,75
			Erkek	18	56,25
Devlet	40	55,6	Kadın	7	17,5
			Erkek	33	82,5
Toplam	72	100,0	Kadın	21	29,2
			Erkek	51	70,8

Tablodan anlaşılacağı gibi, örneklem grubu (N=72) okul türü değişkenine göre gruplandığında yöneticilerin 40'ının (%55,6) devlet okullarında çalıştığı ve örneklem grubu içinde çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkeni dahil edildiğinde ise, hem özel hem de devlet okullarında örneklem grubundaki yöneticilerin çoğunluğunu erkek yöneticilerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4.4
Genel Grup İçin Liderlik Ölçeği Toplam Puanlarının ve Alt Boyutlarının
 \bar{x} , ss ve $SH_{\bar{x}}$ Değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	ss	$SH_{\bar{x}}$	Güvenirlilik Katsayıları
Karizma	72	16,01	3,96	,47	,87
Entelektüel Uyarım	72	11,88	3,41	,40	,84
Esin Kaynağı Olma	72	17,47	3,90	,46	,87
Bireyselleştirilmiş İlgi	72	16,06	4,41	,52	,86
Liderlik Toplam Puanı	72	61,42	12,65	1,49	

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubu (N=72) Liderlik Ölçeği alt boyutları puanlarında en yüksek aritmetik ortalama (17,47) esin kaynağı olma alt boyutunda, en düşük aritmetik ortalama (11,88) ise entellektüel uyarım alt boyutunda bulunmaktadır. Ölçek puanlaması ters orantılı olduğu için örneklemde yöneticilerin en fazla entellektüel uyarım en az esin kaynağı olma özelliğine sahip olduğu söylenebilir. Yöneticiler, izleyenlerin problemin farkına varmalarını, farklı bakış açılarıyla problemi çözmeye çalışmalarını sağlamaktadırlar. Fakat vizyon oluşturma, vizyonu açıklama ve benimsetme yetenekleri eksiktir. Entellektüel uyarım boyutunda yöneticiler benzer özellikler gösterirken, bireyselleştirilmiş ilgi alt boyutunda farklılaşmaktadırlar.

Tablo 4.5
Genel Grup İçin Problem Çözme Ölçeği Toplam Puanlarının ve Alt Boyutlarının \bar{x} , ss ve $SH_{\bar{x}}$ Değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{x}	ss	$SH_{\bar{x}}$
Acelecı Yaklaşım	72	23,78	9,33	1,10
Düşünen Yaklaşım	72	11,26	4,91	,58
Kaçınan Yaklaşım	72	11,07	5,63	,66
Değerlendirici Yaklaşım	72	7,01	2,62	,31
Kendine Güvenli Yaklaşım	72	14,04	4,33	,51
Planlı Yaklaşım	72	9,18	3,56	,42
PÇÖ Toplam Puanı	72	76,35	23,98	2,83

Tabloda da görülebileceği gibi, örneklem grubu (N=72) Problem Çözme Ölçeği alt boyutları puanlarında en yüksek aritmetik ortalama (23,78) acelecı yaklaşım alt boyutunda, en düşük aritmetik ortalama (7,01) ise değerlendirici yaklaşım alt boyutunda tespit edilmiştir. Ölçek puanlaması ters orantılı olduğu için örneklemde yöneticilerin problem çözmeye değerlendirici yaklaşım özelliğinin en belirgin özellik olduğu, acelecı

yaklaşımdan kaçındıkları görülmektedir. Yöneticiler, değerlendirici yaklaşım alt boyutunda benzer özellikler göstermektedirler.

II. LİDERLİK ÖLÇEĞİ VE PROBLEM ÇÖZME ÖLÇEĞİ'NDEN ELDE EDİLEN PUANLARA İLİŞKİN OLARAK GERÇEKLEŞTİRİLEN ANALİZLER

Bu bölümde örnekleme oluşturan yöneticilerin Liderlik Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği'nden aldıkları puanların *cinsiyet, yöneticilik süresi ve okul türü* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analizlere yer verilmiştir. Ayrıca yöneticilerin Liderlik Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği'nden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye ilişkin analiz sonuçları da bu bölümde sunulmuştur.

Bu amaçla örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin Liderlik Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği'nden ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için *Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi* tekniği; Liderlik Ölçeği ve Problem Çözme Ölçeği'nden aldıkları puanların *cinsiyet ve okul türü* değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için *Mann Whitney-U testi*, Liderlik Ölçeği'nden aldıkları puanların *yöneticilik süresi* değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için de *Kruskal Wallis-H testi* kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına ilişkin tablolar amaç sırasına göre aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4.6
Liderlik Ölçeği Puanları ile Problem Çözme Ölçeği Puanları Arasındaki
Korelasyon Analizi Sonuçları

Liderlik Ölçeği Alt Boyutları	Değerler	Problem Çözme Ölçeği Alt Boyutları						
		Acelecı yaklaşım	Düşünen yaklaşım	Kaçınan yaklaşım	Değerlendirici yaklaşım	Kendine Güvenli yak.	Planlı yaklaşım	Toplam
Karizma	r	.317**	.313**	.281*	.256*	.350**	.202	.374**
	N	72	72	72	72	72	72	72
Entelektüel Uyarım	r	.413**	.366**	.418**	.211	.392**	.240*	.463**
	N	72	72	72	72	72	72	72
Esin Kaynağı Olma	r	.329**	.292*	.327**	.110	.393**	.242*	.384**
	N	72	72	72	72	72	72	72
Bireyselleştirilmiş İlgı	r	.488**	.614**	.526**	.352**	.567**	.445**	.646**
	N	72	72	72	72	72	72	72
Liderlik Toplam Puan	r	.482**	.501***	.485**	.294*	.534**	.358**	.585**
	N	72	72	72	72	72	72	72

* p<.05

** p<.01

Birinci alt problem olarak liderlik ölçeği ile problem çözme ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda, tabloda görülebileceği gibi, alt boyutların pek çoğu arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki saptanmıştır.

1. p<.01 düzeyinde anlamlı çıkan alt boyutlar şunlardır:

Karizma, acelecı yaklaşım (r = .317); düşünen yaklaşım (r = .313); kendine güvenli yaklaşım (r = .350); PÇÖ ölçek toplam puanı (r = .374)

Entellektüel Uyarım, aceleci yaklaşım (r = .413); Düşünen yaklaşım (r = .366); kaçınan yaklaşım (r = .418); kendine güvenli yaklaşım (r = .392); PÇÖ ölçek toplam puanı (r = .463)

Esin Kaynağı Olma, aceleci yaklaşım (r = .329); kaçınan yaklaşım (r = .327); kendine güvenli yaklaşım (r = .393), PÇÖ ölçek toplam puanı (r = .384)

Bireyselleştirilmiş İlgi, aceleci yaklaşım (r = .488); düşünen yaklaşım (r = .614); kaçınan yaklaşım (r = .526); değerlendirici yaklaşım (r = .352); kendine güvenli yaklaşım (r = .567); planlı yaklaşım (r = .445); PÇÖ ölçek toplam puanı (r = .646)

Liderlik Toplam Puanı, aceleci yaklaşım (r = .482); düşünen yaklaşım (r = .501); kaçınan yaklaşım (r = .485); kendine güvenli yaklaşım (r = .534); planlı yaklaşım (r = .358); PÇÖ ölçek toplam puanı (r = .585)

2. $p < .05$ düzeyinde anlamlı çıkan alt boyutlar şunlardır:

Karizma, kaçınan yaklaşım (r = .281); değerlendirici yaklaşım (r = .256)

Entellektüel Uyarım, planlı yaklaşım (r = .240)

Esin Kaynağı Olma, düşünen yaklaşım (r = .292); planlı yaklaşım (r = .242)

Liderlik Toplam Puanı, değerlendirici yaklaşım (r = .294)

3. Aralarında anlamlı bir ilişki saptanamayan alt boyutlar şunlardır:

Karizma, planlı yaklaşım (r = .202)

Entellektüel Uyarım, değerlendirici yaklaşım (r = .211)

Esin Kaynağı Olma, değerlendirici yaklaşım (r = .110)

İkinci alt problem olarak yöneticilik süreleri ile liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş, bu bağlamda her bir alt boyut ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Tablo 4.7
Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği
Karizma Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları

Puan	Kategori	N	Ort. Sıra.	χ^2	sd
Karizma Alt Boyutu	5-9	28	37,59	5,127	3
	10-14	16	32,41		
	15-19	16	30,72		
	20-24	12	47,13		
	Toplam	72			

Tablodan da anlaşılacağı gibi, yöneticilik süresi değişkeni açısından liderlik ölçeği karizma alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4.8
Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği
Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanları
Karşılaştırmaları

Puan	Kategori	N	Ort. Sıra.	χ^2	sd
Entelektüel Uyarım Alt Boyutu	5-9	28	38,73	2,390	3
	10-14	16	31,13		
	15-19	16	34,03		
	20-24	12	41,75		
	Toplam	72			

Tablodan da anlaşılacağı üzere, yöneticilik süresi değişkeni açısından liderlik ölçeği entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4.9
Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği
Esin Kaynağı Olma Alt Boyutu Puanları
Karşılaştırmaları

Puan	Kategori	N	Ort. Sıra.	χ^2	sd
Esin Kaynağı Olma Alt Boyutu	5-9	28	34,48	3,546	3
	10-14	16	31,81		
	15-19	16	37,72		
	20-24	12	45,83		
	Toplam	72			

Tablodan anlaşılacağı gibi, yöneticilik süresi değişkeni açısından liderlik ölçeği esin kaynağı olma alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4.10
Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği
Bireyselleştirilmiş İlgili Alt Boyutu Puanları
Karşılaştırmaları

Puan	Kategori	N	Ort. Sıra.	χ^2	sd
Bireyselleştirilmiş İlgili Alt Boyutu	5-9	28	33,54	6,149	3
	10-14	16	29,44		
	15-19	16	40,91		
	20-24	12	46,96		
	Toplam	72			

Tablodan da anlaşılacağı gibi, yöneticilik süresi değişkeni açısından liderlik ölçeği bireyselleştirilmiş ilgili alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4.11
Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği
Toplam Puanları Karşılaştırmaları

Puan	Kategori	N	Ort. Sıra.	χ^2	sd
Ölçek Toplam Puanı	5-9	28	35,66	4,531	3
	10-14	16	29,66		
	15-19	16	37,31		
	20-24	12	46,50		
	Toplam	72			

Tabloda da görülebileceği gibi, yöneticilik süresi değişkeni açısından liderlik ölçeği toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Üçüncü alt problem olarak liderlik ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için analizler yapılmıştır.

Tablo 4.12
Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği
Karizma Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları

Cinsiyet	n	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	U	z
Kadın	21	36,67	770,00	532,00	-,044
Erkek	51	36,43	1858,00		
Toplam	72				

Tablodan da anlaşılabilir olduğu üzere, cinsiyet değişkeni açısından liderlik ölçeği karizma alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4.13
Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği
Entelektüel Uyarım Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları

Cinsiyet	n	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	U	z
Kadın	21	33,74	708,50	477,50	-,724
Erkek	51	37,64	1919,50		
Toplam	72				

Tablodan da anlaşılacağı gibi, cinsiyet değişkeni açısından liderlik ölçeği entelektüel uyarım alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4.14
Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği
Esin Kaynağı Olma Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları

Cinsiyet	n	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	U	z
Kadın	21	32,60	684,50	453,50	-1,020
Erkek	51	38,11	1943,50		
Toplam	72				

Tablodan da görülebileceği gibi, cinsiyet değişkeni açısından liderlik ölçeği esin kaynağı olma alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4.15
Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği
Bireyselleştirilmiş İlgili Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları

Cinsiyet	n	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	U	z
Kadın	21	24,62	517,00	286,00	-3,106**
Erkek	51	41,39	2111,00		
Toplam	72				

** p<01

Tablodan da anlaşılacağı gibi, cinsiyet değişkeni açısından liderlik ölçeği bireyselleştirilmiş ilgili alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<01$ düzeyinde erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Erkeklerin bireyselleştirilmiş ilgili puan ortalamaları kadınların ortalamalarından daha yüksek bulunmuştur. Ölçek puanlaması sonuç ile ters orantılı olduğundan kadınların bireyselleştirilmiş ilgili oranının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Kadınlar, izleyenlerin bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirerek destek sağlama ve özendirme özelliklerini taşımaktadır. Her çalışanın bireysel olarak eğitimine ve gelişimine dikkat göstermektedir.

Tablo 4.16
Cinsiyet Değişkenine Göre Liderlik Ölçeği
Toplam Puanları Karşılaştırmaları

Cinsiyet	n	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	U	z
Kadın	21	28,62	601,00	370,00	-2,053*
Erkek	51	39,75	2027,00		
Toplam	72				

* p<05

Tabloda da görülebileceği gibi, cinsiyet değişkeni açısından liderlik ölçeği toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Erkeklerin liderlik ölçeği toplam puanları ortalaması kadınların ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Ölçek puanlaması sonuç ile ters orantılı olduğundan kadınların liderlik vasıflarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Dördüncü alt problem olarak Problem Çözme Ölçeği alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için analizler yapılmıştır.

Tablo 4.17
Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeği
Acelecı Yaklaşım Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları

Cinsiyet	n	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	U	z
Kadın	21	25,67	539,00	308,00	-2,822**
Erkek	51	40,96	2089,00		
Toplam	72				

** $p < .01$

Tabloda da görülebileceği gibi, cinsiyet değişkeni açısından Problem Çözme ölçeği acelecı yaklaşım alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p < .01$ düzeyinde erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Erkeklerin Problem Çözme ölçeği acelecı yaklaşım alt boyutu puanları

ortalaması kadınların ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Ölçek puanlaması sonuç ile ters orantılı olduğundan kadınlarda problem çözmede aceleci yaklaşım boyutunun daha belirgin olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.18
Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeği
Düşünen Yaklaşım Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları

Cinsiyet	n	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	U	z
Kadın	21	22,93	481,50	250,50	-3,555**
Erkek	51	42,09	2146,50		
Toplam	72				

** p<.01

Tablodan da anlaşılacağı üzere, cinsiyet değişkeni açısından Problem Çözme ölçeği düşünen yaklaşım alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan p<.01 düzeyinde erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Erkeklerin Problem Çözme ölçeği düşünen yaklaşım alt boyutu puanları ortalaması kadınların ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Ölçek puanlaması sonuç ile ters orantılı olduğundan kadınların düşünen yaklaşım boyutunda daha etkili oldukları sonucu çıkarılmıştır.

Tablo 4.19
Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeği
Kaçınan Yaklaşım Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları

Cinsiyet	n	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	U	z
Kadın	21	25,79	541,50	310,50	-2,799**
Erkek	51	40,91	2086,50		
Toplam	72				

** p<.01

Tablodan da anlaşılacağı gibi, cinsiyet değişkeni açısından Problem Çözme ölçeği kaçınan yaklaşım alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan p<.01 düzeyinde erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Erkeklerin Problem Çözme ölçeği kaçınan yaklaşım alt boyutu puanları ortalaması kadınların ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Ölçek puanlaması sonuç ile ters orantılı olduğundan kadınların kaçınan yaklaşım boyutunda oranın daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 4.20
Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeği
Değerlendirici Yaklaşım Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları

Cinsiyet	n	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	U	z
Kadın	21	24,14	507,00	276,00	-3,256**
Erkek	51	41,59	2121,00		
Toplam	72				

** p<.01

Tabloda görüldüğü üzere, cinsiyet değişkeni açısından Problem Çözme ölçeği değerlendirici yaklaşım alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar

arasında istatistiksel açıdan $p<.01$ düzeyinde erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Erkeklerin Problem Çözme ölçeği değerlendirici yaklaşım alt boyutu puanları ortalaması kadınların ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Ölçek puanlaması sonuç ile ters orantılı olduğundan kadınların problem çözmede değerlendirici yaklaşım oranının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır

Tablo 4.21
Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeği
Kendine Güvenli Yaklaşım Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları

Cinsiyet	n	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	U	z
Kadın	21	26,40	554,50	323,50	-2,637**
Erkek	51	40,66	2073,50		
Toplam	72				

** $p<.01$

Tablodan da anlaşılacağı gibi, cinsiyet değişkeni açısından Problem Çözme ölçeği kendine güvenen yaklaşım alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan $p<.01$ düzeyinde erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Erkeklerin Problem Çözme ölçeği kendine güvenli yaklaşım alt boyutu puanları ortalaması kadınların ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Ölçek puanlaması sonuç ile ters orantılı olduğundan kadınların problem çözmede daha yüksek oranda kendilerine güven duydukları ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 4.22
Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeği
Planlı Yaklaşım Alt Boyutu Puanları Karşılaştırmaları

Cinsiyet	n	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	U	z
Kadın	21	25,90	544,00	313,00	-2,778**
Erkek	51	40,86	2084,00		
Toplam	72				

** p<.01

Tabloda da görüldüğü üzere, cinsiyet değişkeni açısından Problem Çözme ölçeği planlı yaklaşım alt boyutu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan p<.01 düzeyinde erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Erkeklerin Problem Çözme ölçeği planlı yaklaşım alt boyutu puanları ortalaması kadınların ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Ölçek puanlaması sonuç ile ters orantılı olduğundan kadınların problem çözmeye daha yüksek oranda planlı yaklaşım sergiledikleri ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 4.23
Cinsiyet Değişkenine Göre Problem Çözme Ölçeği
Toplam Puanları Karşılaştırmaları

Cinsiyet	n	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	U	z
Kadın	21	23,05	484,00	253,00	-3,501**
Erkek	51	42,04	2144,00		
Toplam	72				

*** p<.01

Tablodan da anlaşılacağı gibi, cinsiyet değişkeni açısından Problem Çözme ölçeği toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel

açından $p < .01$ düzeyinde erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Erkeklerin Problem Çözme ölçeği toplam puanları ortalaması kadınların ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Ölçek puanlaması sonuç ile ters orantılı olduğundan kadınların problem çözme yeteneklerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Beşinci alt problem olarak Liderlik Ölçeği puanları ve Problem Çözme Ölçeği puanlarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için analizler yapılmıştır.

Tablo 4.24
Özel Okulda ve Devlet Okulunda Görev Yapan Bayan Yöneticilerin
Liderlik Ölçeği Toplam Puanları Karşılaştırmaları

Kategoriler	n	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	U	z
Kadın (özel okul)	14	9,71	136,00	31,00	-1,346
Kadın (devlet okulu)	7	13,57	95,00		
Toplam	21				

Tablodan da anlaşılacağı üzere özel okulda ve devlet okulunda görev yapan bayan yöneticilerin liderlik ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4.25
Özel Okulda ve Devlet Okulunda Görev Yapan Bayan Yöneticilerin
Problem Çözme Ölçeği Toplam Puanları Karşılaştırmaları

Kategoriler	n	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	U	z
Kadın (özel okul)	14	9,25	129,50	24,50	-1,831
Kadın (devlet okulu)	7	14,50	101,50		
Toplam	21				

Tablodan da anlaşılacağı gibi, özel okulda ve devlet okulunda görev yapan bayan yöneticilerin problem çözme ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Tablo 4.26
Özel Okulda ve Devlet Okulunda Görev Yapan Erkek Yöneticilerin
Liderlik Ölçeği Toplam Puanları Karşılaştırmaları

Kategoriler	n	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	U	z
Erkek (özel okul)	18	29,39	529,00	236,00	-1,204
Erkek (devlet okulu)	33	24,15	797,00		
Toplam	51				

Tabloda görüleceği üzere özel okulda ve devlet okulunda görev yapan erkek yöneticilerin liderlik ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo 4.27
Özel Okulda ve Devlet Okulunda Görev Yapan Erkek Yöneticilerin
Problem Çözme Ölçeği Toplam Puanları Karşılaştırmaları

Kategoriler	n	Sıralamalar Toplamı	Sıralamalar Ortalaması	U	z
Erkek (özel okul)	18	33,03	594,50	170,50	-2,494*
Erkek (devlet okulu)	33	22,17	731,50		
Toplam	51				

* p<.05

Tabloda görüleceği üzere özel okulda ve devlet okulunda görev yapan erkek yöneticilerin problem çözme ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Özel okulda görev yapan erkek yöneticilerin problem çözme envanteri toplam puan ortalamalarının devlet okullarında görev yapan erkek yöneticilerin ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçek puanlamasının ters orantılı olması doğrultusunda devlet okulunda görev yapan erkek yöneticilerin problem çözme becerilerinin özel okullarda çalışan erkek yöneticilerden daha belirgin olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile problem çözme yetenekleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilik süresi değişkeni açısından liderlik özelliklerinde bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Okul türü değişkeni açısından özel okul ve devlet okullarında görev yapan kadın yöneticiler arasında bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Erkek yöneticiler açısından ise liderlik davranışları açısından bir farklılaşma tespit edilemezken, problem çözme becerileri açısından devlet okulunda görev yapan erkek yöneticiler lehine anlamlı bir sonuç tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından, kadınların erkeklere oranla liderlik ve problem çözme becerisinde daha etkin oldukları ortaya çıkmıştır. Fakat, toplam puanlamada kadınlar lehine bir sonuç çıkmış olmasına karşın liderliğin karizma, entellektüel uyarım ve esin kaynağı olma alt boyutlarında kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde, problem çözme ölçeğinin aceleci yaklaşım ve düşünen yaklaşım gibi birbirleriyle çelişen bazı alt boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Çıkan bu ikilemin nedeni örneklemdaki kadın yönetici sayısının azlığı olarak öngörülmektedir. Daha ileriki çalışmalar için önerilen, örneklem sayısının artırılarak ölçeğin uygulanması ve bu ikilemin tekrarlanıp tekrarlanmadığının test edilmesidir.

Bu araştırmanın yapıldığı eğitim sektöründe özellikle devlet okullarında kadın yönetici sayısının azlığı örneklem kısıtlamasına neden olmuştur. Örneklemi genişletmek için kadın yönetici sayısının fazla olduğu diğer sektörlerde uygulanması önerilebilir.

Yapılan araştırma, liderlik ve problem çözme ilişkisini cinsiyet ve yöneticilik süresi değişkenleri açısından oratya koymaya çalışmaktadır. Araştırmayı farklı boyutlara taşıyabilmek adına, farklı değişkenler açısından belirtilen ilişkinin aranması önerilebilir. Liderlik ve problem çözme yeteneğine uygun yaratıcılık, eleştirel düşünce ve iletişim becerileri gibi farklı değişkenler araştırmaya dahil edilebilir. Nitekim, yaratıcılık boyutu yapılmış olan bu araştırmada da incelenmek istenmiş fakat zaman kısıtına bağlı olarak ölçeğin uygulanabilirlik zorluğu dikkate alınarak araştırmaya dahil edilmemiştir.



KAYNAKÇA

Kitaplar

Akat, İlder, Gönül Budak ve Gülay Budak. (1999). **İşletme Yönetimi**, 3. Baskı. İzmir: Barış Yayınları.

Aslan, A. Esra. (2002). “Yaratıcı Problem Çözme” A. Esra Aslan (Der.) **Örgütte Kişisel Gelişim**, İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım, 325-370.

Balcı, Ali. (1998). “ Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri” Haydar Taymaz, Muhsin Hesapçioğlu (Der.), **Türkiye’de Eğitim Yönetimi**, İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

Baysal, A. Can ve E. Tekarslan. (1996). **İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri**, İstanbul: Avcıol Basım-Yayın.

Bennis, Warren. (1999). **Bir Lider Olabilmek**. Çeviren: Utku Teksöz. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Brodeth, Esmeralda. (1996). “ Changing the Rules of the ‘Men’s Club’ : A Woman’s Experience of Senior Management in Higher Education”, **Vision and Values in Managing Education**. Ed.: Judith Bell and Bernard T. Harrison. London: David Fulton Publishers, ss. 118-127.

Cüceloğlu, Doğan. (1997). **İnsan ve Davranışı**, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çelik, Vehbi. (2000). **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dinçer, Ömer ve Yahya Fidan. (2000). **İşletme Yönetimine Giriş**, İstanbul: Beta Basın Yayım.

Erçetin, Ş. Şule. (1998). **Lider Sarmalında Vizyon**. Ankara: Önder Matbaacılık.

Erdoğan, İrfan. (2000). **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Gürsel, Musa. (1998). "Öğrenen Örgütler" Haydar Taymaz, Muhsin Hesapçioğlu (Der.) **Türkiye'de Eğitim Yönetimi**, İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, 85-96.

Hall, Valerie. (1997). "Women in Educational Management", **Leadership and Teams in Educational Management**. Ed.: Megan Crawford, Lesley Kydd, and Colin Riches. Buckingham: Open University Press, 73-87.

Keçecioğlu, Tamer. (1998). **Liderlik ve Liderler**. İstanbul: KalDer Yayınları.

Morgan, Clifford T. (1995). **Psikolojiye Giriş**. Çeviren: Rükzan Eski, Ankara: HÜ Psikoloji Bölümü Yayınları.

Neubeiser, Marie-Louise. (1996). **Liderlik ve Büyü**. İstanbul: Evrim Yayınevi ve Tic. Ltd. Şti.

Özden, Yüksel. (2002). **Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Sungur, Nuray. (1997). **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul: Evrim Yayınevi.

Şişman, Mehmet. (2002). **Öğretim Liderliği**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Tan, Mine. (1998). "Eğitim Yönetiminden Bir Kadın Profili" Haydar Taymaz, Muhsin Hesapçıoğlu (Der.) **Türkiye'de Eğitim Yönetimi**, İstanbul: Kùltür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, 219-233.

Temen, Başak. (2002). "Liderlik Geliştirme" A. Esra Aslan (Der.) **Örgütte Kişisel Gelişim**, İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım, 163-197.

Yukl, Gary. (1989). **Leadership in Organisations**. New York: Prentice Hall.



Sürelî Yayınlar

Aslan, A. Esra. (2001). “*Kavram Boyutunda Yaratıcılık*”, **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, v:2, n:16, 15-21.

Carless, Sally A. (1998). “*Gender Differences in Transformational Leadership: an Examination of Superior, Leader and Subordinate Perspectives*”, **A Journal of Research**, v:39, i:11-12, 887, December.

Çelikten, Mustafa. (2001). “*Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri*” **Eğitim Yönetimi**, Yıl:7, Sayı: 27, 297-309.

Dağlı, Abidin. (2001). “*İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Denetmenlerinin Liderlik Davranışları*”, **Eğitim Yönetimi**, Yıl: 7, Sayı: 26, 211-219.

Dönmez, Burhanettin. (2002). “*Müfettiş, Okul Müdürü ve Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Müdürlerinin Yeterlilikleri*”, **Eğitim Yönetimi**, Yıl: 8, Sayı:29, 27-45.

Ekiert-Grabowska, Dorota. (1996). “*Creative Approach to School Management*”, **International Creativity Network Newsletter**, v:4, n: 2, 7-10.

Gümüşeli, Ali İlker. (2001). “*Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları*”, **Eğitim Yönetimi**, Yıl:7, Sayı: 28, 531-548.

Kotter, John P. (1998). “*What Leaders Really Do*”, **Harvard Business Review**. Boston: Harvard Business School Press, 37-60.

Şahin, N., Şahin, N. H. ve Heppner, P.P. (1993). “*Psychometric Properties of the Problem Solving Inventory in a Group of Turkish University Students*”, **Cognitive Therapy and Research**, 17(4), 379-396.

Zaleznik, Abraham. (1998). *“Managers and Leaders: Are They Different?”*, **Harvard Business Review**. Boston: Harvard Business School Press, 61-88.



Diğer Yayınlar

Çakar, Ulaş. (2002). “Duygusal Zekanın Dönüşümcü Liderlik Davranışı Üzerindeki Etkisi”. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Merih, Kutlu. (2001). Liderlik Sosyal Bir Kalitedir. Erişim: <http://www.merih.com/liderlik.htm> [19.06.2001]

T. C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü. (1999). Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık: Türkiye’de Eğitim Sektörü Örneği, Ankara: T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü.





EKLER

Ek 1. Liderlik Ölçeği

“Burada sözü edilen durumlar ne sıklıkla ortaya çıkarlar?”

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz:

1. Her zaman
2. Çoğunlukla
3. Bazen
4. Ender olarak
5. Hiçbir zaman

	“Burada sözü edilen durumlar ne sıklıkla ortaya çıkarlar?”				
	Her zaman				Hiçbir zaman
1. Çalışanlarım benimle çalışmaktan mutlu olurlar.	1	2	3	4	5
2. Çalışanlarım benimle çalışmaktan gurur duyarlar.	1	2	3	4	5
3. Çalışanlarım bana yüreктen inanırlar.	1	2	3	4	5
4. Çalışanlarım için neyin iyi olduğunu rahatlıkla anlayabilme gibi bir yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5
5. Çalışanlarım beni bir başarı örneği olarak görür.	1	2	3	4	5
6. Çalışanlarım bana saygı duyarlar.	1	2	3	4	5
7. Çalışanlarımın yaptıklarına büyük ilgi gösteririm.	1	2	3	4	5
8. Çalışanlarıma da aktardığım özel bir görev anlayışım vardır.	1	2	3	4	5
9. Çalışanlarımın geleceğe ümitle bakmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
10. Çalışanlarımın benim her zorluğun üstesinden gelebileceğim konusundaki inançları tamdır.	1	2	3	4	5

	“Burada sözü edilen durumlar ne sıklıkla ortaya çıkarlar?”				
	Her zaman				Hiçbir zaman
11. Çalışanlarım için yüksek hedefler belirlerim.	1	2	3	4	5
12. Çalışanlarıma onları harekete geçirebilecek bir vizyon sunarım.	1	2	3	4	5
13. Çalışanlarıma çok önemli amaçları bile basit bir şekilde aktarabilirim	1	2	3	4	5
14. Çalışanlarımı cesaretlendirecek ortamlar yaratırım.	1	2	3	4	5
15. Çalışanlarımın işlerine odaklanmalarını sağlamak için örnekler kullanırım.	1	2	3	4	5
16. Çalışanlarımla onları cesaretlendirici konuşmalar yaparım.	1	2	3	4	5
17. Çalışanlarıma onlardan çok şey beklediğimi bir şekilde aktarırım.	1	2	3	4	5
18. Düşüncelerimle çalışanlarımın bugüne kadar üzerinde düşünmedikleri fikirleri ortaya çıkarmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
19. Çalışanlarımın olaylara farklı bir bakış açısıyla bakmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
20. Çalışanlarımın kafalarını karıştıran problemlere farklı bir bakış açısıyla bakmaları için onlara imkan sağlarım.	1	2	3	4	5

	"Burada sözü edilen durumlar ne sıklıkla ortaya çıkarlar?"				
	Her zaman		Hiçbir zaman		
21. Çalışanlarımın olaylara ilişkin bakış açılarını değiştirmeleri gerektiğini söylediğimde bunun nedenlerini de ifade ederim.	1	2	3	4	5
22. Çalışanlarımın önlerine çıkan engelleri aşmak için akıllarını kullanmalarının önemini vurgularım.	1	2	3	4	5
23. Çalışanlarımın görüşlerini belli bir mantık çerçevesinde savunmalarını isterim.	1	2	3	4	5
24. Çalışanlarımın karmaşık olaylarda önemli noktaları saptamalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
25. Çalışanlarıma harekete geçmeden önce problemleri enine boyuna analiz etmelerinin önemini vurgularım.	1	2	3	4	5
26. Çalışanlarıma harekete geçmeden önce üzerinde çalıştıkları problemlerin neleri kapsadığını enine boyuna düşünmelerini söylerim.	1	2	3	4	5
27. Çalışanlarımın problem çözerken mantıklarını ve ellerindeki kanıtları kullanarak objektif bir biçimde probleme bakmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5

“Burada sözü edilen durumlar ne sıklıkla ortaya çıkarlar?”

Her zaman

Hiçbir zaman

	Her zaman				Hiçbir zaman
28. Yalnız kalmış gibi görünen çalışanlarım özel bir ilgi gösteririm.	1	2	3	4	5
29. Çalışanlarımın önlerine çıkan her engеле bir öğrenme fırsatı gözüyle bakmalarını sağlarım.	1	2	3	4	5
30. Çalışanlarımın performansları konusunda geribildirim sağlarım.	1	2	3	4	5
31. Çalışanlarımın her birine birer birey gözüyle bakarım.	1	2	3	4	5
32. Çalışanlarımın amaçlarını saptamalarına ve bu amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak yollar belirlemelerine yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
33. Çalışanlarım iyi bir iş çıkardıklarında onları ne kadar takdir ettiğimi kendilerine söylerim.	1	2	3	4	5
34. Çalışanlarımın ihtiyaçları olduğunda onlara yol gösteririm.	1	2	3	4	5
35. Çalışanlarımın tavsiyeye ihtiyacı olduğunda bunu onlara sağlarım.	1	2	3	4	5
36. Çalışanlarımın istediği her an yol göstermeye ve yardımcı olmaya hazırım.	1	2	3	4	5
37. Yeni gelen çalışanlara her konuda yardımcı olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5

Ek 2. Problem Çözme Ölçeği

“Burada sözü edilen davranışı ben ne sıklıkla yaparım?”

Yanıtlarınızı aşağıdaki ölçeğe göre değerlendiriniz:

6. Her zaman böyle davranırım.
7. Çoğunlukla böyle davranırım.
8. Sık sık böyle davranırım.
9. Arada sırada böyle davranırım.
10. Ender olarak böyle davranırım.
11. Hiçbir zaman böyle davranmam.

	Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?					
	Her zaman			Hiçbir zaman		
1. Bir sorunumu çözmek için kullandığım çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırmam.	1	2	3	4	5	6
2. Zor bir sorunla karşılaştığımda ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağımı uzun boylu düşünmem.	1	2	3	4	5	6
3. Bir sorunumu çözmek için gösterdiğim ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğimden şüpheye düşerim.	1	2	3	4	5	6
4. Bir sorunumu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmem.	1	2	3	4	5	6
5. Sorunlarımı çözme konusunda genellikle yaratıcı ve etkili çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5	6
6. Bir sorunumu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğüm sonucu karşılaştırırım.	1	2	3	4	5	6
7. Bir sorunum olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceğim yolların hepsini düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6

	Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?					
	Her zaman			Hiçbir zaman		
8. Bir sorunla karşılaştığımda neler hissettiğimi anlamak için duygularımı incelerim.	1	2	3	4	5	6
9. Bir sorun kafamı karıştırdığında duygu ve düşüncelerimi somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşmam.	1	2	3	4	5	6
10. Başlangıçta çözümünü farketmesem de sorunlarımın çoğunu çözme yeteneğim vardır.	1	2	3	4	5	6
11. Karşılaştığım sorunların çoğu, çözebileceğimden daha zor ve karmaşıktır.	1	2	3	4	5	6
12. Genellikle kendimle ilgili kararları verebilirim ve bu kararlardan hoşnut olurum.	1	2	3	4	5	6
13. Bir sorunla karşılaştığımda onu çözmek için genellikle aklıma gelen ilk yolu izlerim.	1	2	3	4	5	6
14. Bazen durup sorunlarımın üzerine düşünmek yerine gelişigüzel sürüklenip giderim.	1	2	3	4	5	6
15. Bir sorunla ilgili olası bir çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerimin başarı olasılığını tek tek değerlendirmem.	1	2	3	4	5	6
16. Bir sorunla karşılaştığımda, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
17. Genellikle aklıma ilk gelen fikir doğrultusunda hareket ederim.	1	2	3	4	5	6

	Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?					
	Her zaman			Hiçbir zaman		
18. Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır, sonra karar veririm.	1	2	3	4	5	6
19. Bir sorunumu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğime güvenirim.	1	2	3	4	5	6
20. Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6
21. Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmem.	1	2	3	4	5	6
22. Bir sorunumu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığım bir yöntem; daha önce başıma gelmiş benzer sorunları düşünmektir.	1	2	3	4	5	6
23. Yeterince zamanım olur ve çaba gösterirsem karşılaştığım sorunların çoğunu çözebileceğime inanıyorum.	1	2	3	4	5	6
24. Yeni bir durumla karşılaştığımda ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğime inancım vardır.	1	2	3	4	5	6
25. Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığım halde, bir türlü esas konuya giremediğim ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığım duygusunu yaşarım.	1	2	3	4	5	6
26. Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyarım.	1	2	3	4	5	6
27. Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğime güveniyorum.	1	2	3	4	5	6

	Ne kadar sıklıkla böyle davranırsınız?					
	Her zaman			Hiçbir zaman		
28. Elimdeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığım sistematik bir yöntem vardır.	1	2	3	4	5	6
29. Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmam.	1	2	3	4	5	6
30. Bir sorunla karşılaştığımda bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek benim dışındaki etmenleri genellikle dikkate almam.	1	2	3	4	5	6
31. Bir konuyla karşılaştığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	1	2	3	4	5	6
32. Bazen duygusal olarak öylesine etkilenirim ki, sorunumla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almam.	1	2	3	4	5	6
33. Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle benim beklediğim sonuca uyar.	1	2	3	4	5	6
34. Bir sorunla karşılaştığımda, o durumla başa çıkabileceğimden genellikle pek emin değilimdir.	1	2	3	4	5	6
35. Bir sorunun farkına vardığımda, ilk yaptığım şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	1	2	3	4	5	6

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
AKADEMİK YAKLAŞIM MERKEZİ