

**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE**  
**ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MUAMMER MARAL**

**DANIŞMAN**

**YRD. DOÇ. DR. MEHMET ALİ HAMEDOĞLU**

**MAYIS 2016**



**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE**  
**ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**MUAMMER MARAL**

**DANIŞMAN**

**YRD. DOÇ. DR. MEHMET ALİ HAMEDOĞLU**

**MAYIS 2016**

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

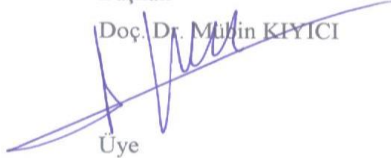
  
İmza

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Çatışma Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.


Başkan

Doç. Dr. Mübin KAYICI



Üye

Yrd. Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN



Üye

Danışman Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali Hamedoğlu



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

28.6./2016



Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Enstitü Müdürü

## ÖN SÖZ

Okullar, sosyal, ekonomik ve politik görevleri bünyesinde taşıyan, birçok bileşenden meydana gelen, sürekli olarak değişme ve gelişme ihtiyacı hisseden sosyal sistemlerdir. Günümüzde teknolojik, bilimsel, siyasal, ekonomik, sosyal alanlarda yaşanan gelişmelerden okullar da etkilenmekte ve bu değişim ile gelişime adapte olmakta ve bir bakıma gelişimin başlatıcısı konumuna gelmektedirler.

Okulların amaçları doğrultusunda etkili bir şekilde yönetilebilmesi, alanında iyi yetişmiş, paylaşımına açık, iletişim becerisi gelişmiş, yeniliğe ve gelişmeye açık, takım halinde çalışmaya elverişli liderler vasıtasıyla gerçekleştirilebilir. Okul yöneticileri bir lider olarak bu özelliklerin yanında çatışmalara bilinçli bir şekilde yaklaşma yeteneğini de kazanmalıdır. Bu durum eğitim sisteminin ve okulun gelişmesine, amaç ve hedeflerin en etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesine yardımcı olacaktır.

Hem yüksek lisans ders dönemleri hem de bu çalışmam boyunca, engin bilgi ve tecrübesini benimle paylaşan, bana kendimi geliştirmem konusunda fırsatlar sunan, öneri ve katkılarıyla çalışmamın oluşmasında ve geliştirilmesinde destek olan saygıdeğer hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU'na, bu günlere gelmemi sağlayan annem Meryem MARAL, babam Yaşar MARAL'a, çalışmam boyunca her türlü fedakârlığı gösteren hayat yoldaşım Nurdan MARAL'a teşekkürlerimi arz ederim.

## ÖZET

### OKUL YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Maral, Muammer

Yüksek lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali Hamedoğlu

Mayıs, 2016.xii+165 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayanarak okul yöneticilerinin liderlik stillerinin belirlenmesi, çatışma çözüm stratejilerinin ne derece kullanıldığının saptanması ve okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır.

Bu amaçla, okul yöneticilerinin liderlik stillerini belirlemek için Bass (1985) tarafından geliştirilen “ Çok Faktörlü liderlik Ölçeği”, çatışma çözme stratejilerini belirlemek amacıyla Rahim (1983) tarafından geliştirilen “Örgütsel Çatışma Ölçeği”nin Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır.

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Veriler, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesinde resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 365 öğretmen ve yöneticiden toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel veriler SPSS 22,0 paket programı ile çözümlenmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) değerlerine yer verilmiş, bunun yanında iki bağımsız grubun anlamlılık düzeylerinin belirlenmesinde bağımsız değişkenler t-testi, ikiden fazla grubun ortalamalarının karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve ilişki çözümlemelerinde Pearson Korelasyon Analizi(Basit Doğrusal Korelasyon) tekniği kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin en çok gösterdikleri liderlik stili dönüşümcü liderlik stilidir. Ardından sürdürümcü liderlik stili ve en az sergilenen liderlik stili ise serbest bırakıcı liderlik stilidir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile cinsiyetleri, eğitim durumları, görev yaptıkları okul türü, okullarındaki personel sayısı arasında anlamlı farklılık tespit edilmiş ancak kıdem değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı saptanmıştır. Okul yöneticilerinin çatışma durumlarında en çok kullandıkları çatışma çözme stratejisi tümleştirme stratejisi iken, onu takiben sırayla

uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stratejileri gelmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma çözme stilleri arasında pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişki tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Okul Yöneticisi, Liderlik Stilleri, Çatışma Çözme Stratejileri.



## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN LEADERSHIP STYLES AND CONFLICT SOLUTION STRATEGIES OF SCHOOL MANAGERS**

Maral, Muammer

Master Thesis, Department of Educational Sciences, Department of Educational  
Administration and Supervision

Supervisor: Asst. Prof. Mehmet Ali Hamedoğlu

May, 2016.159xii+165

The aim of this study is to determine the leadership styles of school managers, to specify what extent conflict solution strategies are used and to reveal whether there is a relationship between leadership styles and conflict solution strategies of school managers depending on school managers' and teachers' opinion.

For this purpose, Multifactor Leadership Questionnaire developed by Bass (1985) was used in order to determine leadership styles of school managers. Organizational Conflict Questionnaire developed by Rahim (1983) and adapted to Turkish by Gümüşeli (1994) was used so as to determine conflict solution strategies of school managers.

The research is a relational survey method. The data were collected from total 365 teachers and school managers which serve in official primary school, middle school and high school in Kağıthane district in 2015-2016 academic year. Quantitative data obtained from the surveys were analyzed with SPSS 22.0 packet program. In the analyze of data, frequency (f), percent (%) and mean ( $\bar{X}$ ) are given place, and also, in determining the level of significance of the two independent groups, independent t-test, in comparing the average of more than two groups, One Way Variance Analysis (ANOVA), and in the analysis of relation Pearson Correlation Analysis technique were used.

According to the results of this research, the most common leadership style of school administrators is Transformational Leadership Style. The second is Transactional Leadership Style, and the least is Laissez-Faire Leadership Style. There are significant differences between leadership styles of school managers and their gender, their educational status, type of school in which they work and the number of

staff of their school. But It is found that there is no significant difference according to seniority variable. In conflict situations, school managers uses Integrating Strategy most, Compromising Strategy, Obliging Strategy, Avoiding Strategy, Dominating Strategy come later. There is positive and middle-strength relation between school manager's leadership styles and conflict solution strategy.

**Key words:** School Managers, Leadership Styles, Conflict Solution Strategies.

# İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	i
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası .....	ii
Önsöz .....	iii
Özet .....	iv
Abstract .....	vi
İçindekiler .....	viii
Tablolar Listesi.....	xi
Şekiller Listesi.....	xiii
Bölüm I: Giriş .....	1
1.1.Araştırmanın Problemi .....	8
1.1.1.Alt Problemler .....	8
1.2.Araştırmanın Amacı .....	9
1.3.Araştırmanın Önemi.....	9
1.4.Varsayımlar .....	10
1.5.Sınırlılıklar .....	10
1.6.Tanımlar .....	10
Bölüm II: Kuramsal Çerçeve .....	12
2.1.LİDERLİK .....	12
2.1.1.Lider ve Liderlik Tanımlamaları .....	12
2.1.2.Liderlik Becerileri .....	15
2.1.3.Liderliğin Güç Kaynakları .....	20
2.1.4.Liderliğin Gelişimi ve Liderlik Kuramları .....	22
2.1.4.1. Büyük Adam Düşüncesi.....	24
2.1.4.2.Özellikler Kuramı .....	25

2.1.4.3.Davranış Kuramı .....	27
2.1.4.4.Durumsal Liderlik Kuramları.....	35
2.1.5.Liderlikle ve Yöneticilik Arasındaki Farklar .....	54
2.1.6.Eğitim Yönetiminde Liderlik .....	56
2.1.7.Dönüşümcü, Sürdürümcü ve Serbestlik Taniyan Liderlik .....	60
2.7.1.1. Dönüşümcü (Transformasyonel-Dönüşümsel) Liderlik .....	60
2.7.1.2.Sürdürümcü (Transactional-İşlemsel- Etkileşimci) Liderlik .....	65
2.7.1.3.Serbestlik Taniyan (Laissez-faire) Liderlik .....	67
2.2.Örgütlerde Çatışma ve Çatışma Yönetimi .....	68
2.2.1.Çatışma Kavramı ve Örgütlerde Çatışmalara Bakış .....	68
2.2.2.Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar .....	69
2.2.3.Çatışma Kaynakları .....	74
2.2.4.Çatışma Türleri.....	78
2.2.5.Çatışma Yönetimi ve Süreci .....	84
2.2.6.Çatışma Çözme Stratejileri .....	87
2.2.7. Çatışmanın Olası Olumlu ve Olumsuz Sonuçları .....	96
2.2.8.Eğitim Örgütlerinde Çatışma ve Çatışma Yönetimi .....	98
2.3.İlgili Araştırmalar .....	100
2.3.1. Çatışmaya Yönelik Araştırmalar .....	100
2.3.2. Liderliğe Yönelik Araştırmalar .....	106
bölüm III: Yöntem.....	109
3.1. Araştırma Modeli .....	109
3.2. Evren ve Örneklem .....	109
3.3. Veriler Toplama Araçları .....	110
3.4. Veri Toplama Süreci .....	112
3.5. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması .....	112

3.6. Normalliğin Sınanması.....	114
Bölüm IV: Bulgular ve Yorum .....	116
4.1. Araştırma Katılımcılarının Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular .....	116
4.1.1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Yönelik Bulgular .....	116
4.1.2. Görev Yapılan Okul Türüne Göre Katılımcıların Dağılımı .....	116
4.1.3. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Katılımcıların Dağılımı .....	117
4.1.4. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Katılımcıların Dağılımı .....	117
4.1.5. Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Katılımcıların Dağılımı .....	118
4.1.6. Okullardaki Personel Sayısına Göre Katılımcıların Dağılımı.....	118
4.1.7. Okul Yöneticilerinin Kıdemine Göre Katılımcıların Dağılımı .....	119
4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Bulgular .....	119
4.2.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular .....	119
4.2.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular .....	120
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular .....	129
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular .....	131
Bölüm V: Sonuç ve Öneriler.....	137
5.1. Sonuçlar .....	137
5.2. Öneriler .....	139
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	139
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	140
Kaynakça.....	143
Ekler .....	161
Ek-1: Veri Toplama Araçları .....	161
Ek-2: Anket İzinleri.....	162
Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri .....	166

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Fiedler'in Durumsallık Modeli ve Performans Göstergesi .....	39
Tablo 2. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar .....	55
Tablo 3. Çatışma Çözüm Stratejilerini Kullanmanın Uygun Olduğu ve Olmadığı Durumlar .....	93
Tablo 4. Evren bilindiğinde kuramsal örneklem büyüklükleri .....	110
Tablo 5. Ölçekte Kullanılan Değer Aralıkları .....	113
Tablo 6. Çatışma Çözme Stratejileri Alt Boyutları Normallik Testi Değerleri .....	114
Tablo 7. Liderlik Stilleri Alt Boyutları Normallik Testi Değerleri .....	115
Tablo 8. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı .....	116
Tablo 9. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı .....	116
Tablo 10. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetine Göre Katılımcıların Dağılımı .....	117
Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Katılımcıların Dağılımı .....	117
Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Katılımcıların Dağılımı .....	118
Tablo 13. Okullardaki Personel Sayısına Göre Katılımcıların Dağılımı .....	118
Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemine Göre Katılımcıların Dağılımı ..	119
Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Gösterdikleri Liderlik Stilleri .....	119
Tablo 16. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerini Kullanma Derecelerine İlişkin Katılımcıların Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları .....	120
Tablo 17. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerini Kullanma Derecelerine İlişkin Katılımcıların Görüşlerinin Anova Testi Sonuçları ..	123
Tablo 18. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerini Kullanma Derecelerine İlişkin Katılımcıların Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları .....	123
Tablo 19. Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerini Kullanma Derecelerine İlişkin Katılımcıların Görüşlerinin Anova Testi Sonuçları .....	126

Tablo 20. Personel Sayısı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerini Kullanma Derecelerine İlişkin Katılımcıların Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları .....	127
Tablo 21. Okul Yöneticilerinin Çatışma Çözme Stratejilerini Kullanma Derecelerine Yönelik Katılımcı Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	129
Tablo 22. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki .....	131
Tablo 23. Liderlik ve Çatışma Çözümü Arasındaki İlişki .....	131

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Blake ve Mouton'un Yönetmel Şebekesi .....	34
Şekil 2. Yol-Amaç Kuramı .....	41
Şekil 3. Hersey ve Blanchard liderlik Kuramı Modeli.....	43
Şekil 4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı Modeli .....	47
Şekil 5. Liderlik Serisi Modeli .....	49
Şekil 6. Vroom ve Yetton Karar Ağacı Modeli .....	53
Şekil 7. Geleneksel Yaklaşımında Çatışma ile Örgütsel Performans Arasında İlişki... 71	
Şekil 8. Çağdaş Yaklaşımında Çatışma ile Örgütsel Performans Arasındaki İlişki..... 73	
Şekil 9. Ortaya Çıkış Yerlerine Göre Çatışmalar .....	81
Şekil 10. Çatışma Yönetim Süreci .....	86
Şekil 11. Çatışma Yönetim Stratejileri Modeli .....	88
Şekil 12. Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ve Yorumlaması .....	111
Şekil 13. Liderlik Stilleri ve Çatışma Çözme Stratejileri Ölçekleri İçin Hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları.....	112



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Okulun toplumsal, ekonomik, siyasi vb. amaçlarının gerçekleştirilmesinde okul yönetimine önemli roller düşmektedir. Bursalıoğlu(2013)'na göre yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun şekilde ayakta tutmaktır. Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun şekilde yaşatmaktır. Örgütü amaçlarına uygun şekilde yaşatmak örgüt içinde bulunan insan ve madde kaynaklarını en uygun ve verimli biçimde kullanmakla gerçekleşebilir. Bunu gerçekleştirecek olan da okul yöneticileridir. Bu noktada okul yöneticilerine önemli görev ve sorumluluklar düşmesinin yanında okul yöneticilerinin belli yeterliklere de sahip olmaları gerekir.

Okul yöneticileri; araştırma ve mesleki gelişim, insan kaynakları yönetimi, okul-çevre ilişkileri, iletişim, öğrenci işleri, okul işletmeciliği, kişilik özellikleri ve daha bir çok alanda bazı yeterliklere sahip olmalıdır (Şahin, 2000). Okul yöneticisinin sahip olması gereken bu yeterlik alanlarından biri de liderliktir.

Liderlik, bir grup insanı belli amaçlar çerçevesinde toplayabilme, bu amaçları gerçekleştirmek adına onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır (Eren, 1998). Liderlerin ve eğitimcilerin benzer amaçları vardır. Her ikisi de kişisel ve sosyal sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmek için çaba gösterirler. İşgörenlerinin düşünce ve davranışlarını üst boyutlara taşımayı amaçlarlar(İmada ve diğerleri,2002:51;Akt: Tabak, 2005). Liderin başlıca görevleri, örgüt amaçlarını belirlemek, örgüte bu amaçları gerçekleştirecek havayı ve ortamı sağlamak, örgütün bu amaçlar çerçevesinde yaşamasını sağlamak ve örgüt içindeki çatışmaları çözmektir(Selznick,1957; Akt:Bursalıoğlu, 2013).

Kadın ve erkeklerin liderlik davranışlarını inceleyen, erkek ve kadınların davranışları ve bunların liderlik arasındaki ilişkilerini inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Ancak bu araştırmaların sonuçları arasında net bir fikir birliği bulunmamaktadır. Uzun (2005)'a göre bu araştırmaların birçoğunda kadın ve erkeklerin liderlik

davranışları arasında bir takım farklılıkların olduğu bulgulanmıştır. Ortalama olarak bir kadının kendine güveninin, erkeğinkinden çok daha az olduğu gözlemlenmiştir. Birçok durumda kadınların kendi becerilerine olan güvenleri erkeklerinkinden daha düşüktür (Maccoby ve Jacklin,1974;Aktaran: Uzun, 2005). Kendine güven eksikliği sonucunda kadınların liderlik için gerekli olan çabayı gösterme istekleri de azalmaktadır. Yönetici konumuna gelmiş kadın erkekten daha şiddetli olarak, başarı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı ile güdülenmiştir (Donnel ve Hall;Aktaran: Uzun, 2005). Kadın ve erkeklerin biyolojik olarak beyin yapıları da onların davranışları üzerinde etki yapmaktadır.McCarthy(2005)'e göre çoğu araştırmada kadın ve erkeklerin ortalama IQ sonuçlarının eşit olduğunu ancak erkeklerin uzamsal sorularda daha iyi performans gösterme eğiliminde oldukları kadınların ise okuma, ve sözel yetenekler açısından erkeklerden daha iyi oldukları bulgulanmıştır. Trumbo(1961), erkeklerin kadınlara göre değişime daha rahat ayak uydurduğunu ortaya koymuştur. Denmark ve Diggory(1961), erkeklerin kadınlara göre daha otoriter bir liderlik tarzını benimsediğini göstermiştir (Aktaran: Uzun, 2005)

Heinmen, McGlauchin, Legeros ve Freeman(1975), kadın yöneticilerin, astlar arasında meydana gelen çatışmalarla başa çıkmada zorluk çektiğini savunmaktadır. Bunun nedeni olarak da onların yüzleşmeden kaçınmalarına neden olan sosyalleşme sürecini görmekte olduklarıdır. Morsink(1966), kadın yöneticilerin, erkek yöneticilerle ve diğer erkek-kadın personelle kıyaslandığında; ikna edicilik, temsil, üretim odaklı olma, grubu takım halinde tutma ve üstlerini etkileme konularında daha yüksek değerlendirdiğini ortaya koymuştur.(Aktaran: Uzun, 2005). Eagly ve Johnson(1990), erkeklerin daha otokratik liderlik stilini gösterdiğini kadınların ise daha demokratik ve katılımcı liderlik stilini benimsediklerini ve kadınların erkeklerden farklı olarak insani ilişkilere de önem verdiklerini belirtmişlerdir. Yapılan bazı araştırmalarda da liderlik stili bakımından cinsiyet farkı bulunmuş ve kadınların hem kişilerarası hem de görev yönelimli stile erkeklerden daha fazla sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Aktaran:Uzun, 2005). Erkeklerin kadınlara göre daha otoriter yapıda olduklarını, kadınların ise kişilerarası ilişkilerde erkeklere göre daha başarılı olduğunu, kadınların daha demokratik davranışlar sergilediğini böylelikle cinsiyetin liderlik stilleri üzerinde bir etki oluşturabileceğini söyleyebiliriz.

Liderlikte deneyimin önemi göz ardı edilemez (Çetin, 2008). Liderlik, yapılarak öğrenilir ve hiçbir şey bu deneme-yanılma, başarma-başarısızlık döngüsünün yerini

alamaz. Liderliğe başlamadan önce alanla ilgili tecrübenin gerekli olduğu kabul edilmektedir. Bu deneyim, usta-çırak ilişkisi içinde olabilmektedir. Liderlikte tecrübe tek başına anlamsız olduğu gibi zaman, emek ve ürün kaybına sebep olan bir yoldur (Adair, 2003). Richard (2013), liderlerin yeni paradigma prensiplerini uygulayarak bir sıçrama yapabileceğini ve böylelikle liderliğin öğrenilebilir olduğunu belirtmektedir. Deneyim ya da kıdemin, bir liderin liderlik becerilerini tam olarak göstermesi açısından, örgütün amacına etkili ve verimli bir şekilde ulaşmasına yardımcı olacak olan önemli bir faktör olması açısından yadsınamaz özellikte olduğu açıktır. Gedikoğlu (2015)'na göre liderler deneyimleriyle tecrübeleriyle şekillenirler. Lider olarak doğmazlar. Beceriler modeline göre liderler, deneyimleri sayesinde yeteneklerini geliştirebilirler.

Okul liderinin sahip olması gereken bazı beceriler bulunmaktadır. Bu beceriler, teknik beceriler, insancıl beceriler ve kavramsal beceriler olmak üzere üçe ayrılmıştır (Bursalıoğlu, 2013). Okul liderinin yeni bir durumun kurucusu olabilmesi için onu oluşturabilecek bir kapasiteye ve fikre de sahip olması gerekir. Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, sürekli olarak değişen dünyada problemleri çözebilmeleri, ve gelişen koşullara adapte olabilmeleri için de etkili liderler ihtiyaçları vardır (Turan, 2014). Günümüzde okullarda kaliteli eğitimi sağlamak ve akademik başarıya ulaşmak için üstün liderlik becerilerine sahip olmak gerektiği gerçeği okul yöneticilerinin istenilen ve sahip olması gereken donanım ve formasyonu kazanabilmeleri için almaları gereken eğitimi gündeme getirmiştir (Gedikoğlu, 2015). Okul yöneticilerinin bir lider olabilmesi ve liderliğin gerektirdiği becerileri yerine getirebilmeleri için bugün dünyanın gelişmiş ülkeleri alanında uzman, yüksek lisans veya doktora yapmış kişileri okul yöneticisi olarak görevlendirmektedir. Okul yöneticisinin hem eğitim anlamında hem de yöneticilik alanında yetişmiş olması ve yeterli uzmanlığa erişmiş olması örgüt için hayati öneme sahiptir.

Yapılan bazı araştırmalar, ilköğretim okulları ile ortaöğretim okulları arasında örgüt kültürü açısından farklılıkların olduğunu, genel olarak ilköğretim okullarında güçlü bir örgüt kültürü olmasına karşın, ortaöğretim okullarında orta düzeyde bir örgüt kültürünün varlığına işaret etmektedir (Arslan ve diğ., 2005). Güçlü bir kültüre sahip olan örgütlerde liderin kültürü kontrol etmesinden çok, kültür lideri kontrol etmektedir(Duke,1998;Aktaran:Çelik, 2015). Okul ortamında yönetici ve öğretmenin beraber hareket etmesini sağlayan ana etken okul kültürüdür (Çelik, 2015). Okul

kültüründeki bu farklılıklar ilköğretim ve ortaöğretimde de kendini göstermekte ve okul yöneticisinin liderlik tarzını etkileyebilme ihtimalini oluşturmaktadır.

Okul liderlerinin etkili ve başarılı bir okul oluşturabilmeleri için, her şeyden önce sorumluluklarının neler olduğunu ve bu sorumluluklarını gerçekleştirirken hangi liderlik becerilerini kullanmaları gerektiğini bilmeleri gerekir. Okul liderinin “vizyoner olmak” gibi standart genel lider davranışlarının ötesinde, okulun başarısına katkı sağlayabilecek, geliştirebilecek daha belirli ve somut lider davranışlarına sahip olması gerekir (Gedikoğlu, 2015). Eğitim açısından bakıldığında liderler, okul misyonunu tanımlamak, pozitif öğrenme ortamını geliştirmek, öğretim müfredatını ve eğitim sürecini yönetmek, programları değerlendirmek, öğretim sürecini düzenli olarak gözlemek ve dönütler sağlamak gibi görevler üstlenirler (Özdemir ve Sezgin, 2002). Okulun amaçları ile işgörenlerin gereksemelerini bir bütün olarak görüp ele alırlar (Bursalıoğlu, 2013). Okulu amaçları doğrultusunda geliştirmek isteyen bir okul yöneticisi, etkili öğretimi sağlayabilmek için lider olmak zorundadır (Kaya, 1991). Bir okulun etkili bir şekilde yönetilmesi veya yönetilmemesi öğrencilerin başarısı üzerinde doğrudan etki yapmaktadır. (Gedikoğlu, 2015). Etkili okullarda öğrencilerin %72’sinin verilen bir testte başarılı olabileceklerinin beklenebilecek bir durum olduğunu ifade etmişlerdir (Marzano ve diğerleri,2005;Akt: Gedikoğlu, 2015). Okul liderleri başarıyı da başarısızlığı da tanımalıdır. Değişim ajanı olmalıdır. Bu ifadeyle, liderin okuldaki dengeyi bilinçli olarak bozup okulun amaçlarını gerçekleştirmesini sağlayacak şekilde yeniden dizayn etmesi açıklanmaktadır. Okul liderinin diğer sorumlulukları, ödüllendirme; öğretmen, öğrenci, veli ve çevreyle açık ve etkili iletişim kanalları oluşturma; okul kültürü oluşturma; öğretim zamanını koruma; esneklik; öğretmenleri karar alma sürecine katma; öğretmenlerin etkili okul ve etkili öğretim konularındaki kuram ve uygulamaları bilmelerini sağlama-entelektüel uyarım; değerlendirme; okulu temsil etme; öğretmenlere mesleki gelişim olanakları ve kaynak sağlama; görünür olma; iş görenlerin özel yaşam ve gereksinimlerine duyarlı olma; düzenlilik ve hesap verebilirliktir (Morzano ve diğerleri, 2005; Akt: Gedikoğlu, 2015). Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesinde yöneticilerin en önemli liderlik rollerinden biri de çatışmaları doğru ve etkili bir şekilde yönetmektir (Arslantaş ve Özkan, 2012).

Çatışma kavramına yönelik çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Bingöl(1996:124)’e göre çatışma, “insanlar bakımından fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik ihtiyaçların

tatminine engel teşkil eden olaylardan ve sıkıntılardan doğan gerginlikler” dir. Şimşek (2000:231) ise çatışmayı “bir örgütte iki kişi ya da örgüt arasında kıt kaynakların paylaşılması veya tahsisi ileyine bu kişi ya da örgütler arasındaki statü, amaç, değer ya da algı farklılıklarından kaynaklanan anlaşmazlık ya da uyuşmazlık” şeklinde tanımlamaktadır.

Çatışma hayatımızın doğal bir unsurudur. Bütün örgütlerde çatışma kaçınılmaz bir durumdur. Günümüzde çatışmanın tanımı, işlevler, kaynakları üzerinde farklı görüşler öne sürülsede çatışma sosyal ilişkilerin ayrılmaz bir parçası ve dinamik bir süreç olduğu görüşü ile çatışmanın yok edilmesinin değil, örgütün verimliliğine katkı sağlayacak şekilde yönetilmesinin gerekli olduğu genel görüş olarak karşımıza çıkmaktadır (Swingewood, 1998; Akt: Sığrı ve Gürbüz, 2014).

Modern yaklaşım, çatışmanın tamamen yok edilmesini değil çatışmanın yönetilmesini amaçlamaktadır (Konak ve Erdem, 2015). Modern yaklaşımda uyum, bir örgütün etkililiği ve verimliliği için istenilen bir durum değildir. Amaç uyumlu bir örgütsel ortam oluşturmak değil, örgütün problemlerle karşı karşıya kaldığında onları kavrayabilme ve çözebilme kabiliyetini geliştirmektir. Bu yaklaşım çatışmayı bir zorunluluk olarak görür. Çatışma yönetimi yalnızca çatışmanın çözümüyle sınırlı olmayıp, çatışmaların ortaya çıkarılmasını da içerir. Bu nedenle yöneticilerin farklılıkları izlemesi ve farklılıkların tartışılabileceği bir güven ortamı oluşturması gerekmektedir. Çatışmanın varlığı kötü yönetim anlamına gelmemektedir. Etkili bir yönetici çatışmayı sağlıklı bir düzeyde tutarak, örgüt ve kişiler için olumlu sonuçlar doğuracak şekilde yönetmeye çalışır (Karip, 2013).

Literatüre baktığımızda çatışma kaynaklarıyla ilgili birçok faktör ortaya atılmıştır. Bunlardan bazıları, ekonomik çatışmalar; değer çatışmaları; güç çatışmaları; algısal, bilişsel ve davranışsal faktörlerden kaynaklanan çatışmalar (Katz,1980; Akt: Sığrı ve Gürbüz, 2014), örgütsel otorite ve hiyerarşinin dağılımı; rol çatışmaları; sınırlı kaynaklara sahip olma; kişiler arası çatışmalar; kötü yönetim; sahip olunan farklı amaç ve değerler; geçmiş yaşantılar; karşılanmayan ihtiyaçlar; kişisel yetersizlikler(Barber,1966; Bodeine ve Crawford, 1988; Turan ve Taylor,1997; Türnüklü, 2007; Akt: Turan, 2014).

Diğer kurumlarda olduğu gibi okullarda da çatışmanın yaşanması kaçınılmaz bir durumdur (Açıkalın, 1994).Okullar insan unsurunun yoğun olduğu, bu nedenle de

farklı birey ve grupların yer aldığı örgütlerdir. Bu açıdan bakıldığında okul örgütlerinde çatışma kaçınılmazdır (Arslantaş ve Özkan, 2012). Sosyal bir sistem olan okullarda, çatışmaların olumsuz etkilerinin belirmeye başlaması, tüm paydaşları olumsuz yönde etkileyebilir. Topluma her alandan nitelikli insan kazandırma çabası içinde olan eğitim kurumlarında amaçlara ulaşamaması, toplumun geleceği açısından önemli bir unsurdur. Bu nedenle iyi yönetilemeyen çatışmaların olumsuz sonuçlarının bilincinde olmak büyük önem taşımaktadır (Koçak ve Atanur Baskan, 2013).

Çatışma iletişim yetersizliği, anlaşmazlık, örgüt içindeki bireylerin ihtiyaç ve beklentilerinin rekabeti anlamını içerdiği için yeni fırsatların öncüsü ve gelişmenin başlatıcısı olarak da değerlendirilebilir (Özmutaf, 2007). Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çatışmanın varlığının sorgulanmasından çok çatışmanın nasıl yönetileceği konusu önem taşımaktadır (Arslantaş ve Özkan, 2012).

Yetkin bir okul yöneticisi okulda birden çok grubun varlığını, bunlar arasında zaman zaman çatışmaların yaşanabileceğini bilir ve bu durumu yönetsel bir çalışma alanı olarak kabullenir. Burada kabullenmek demek çatışma durumunda soruna teslim olmak demek değildir. Var olan bir problemi kabullenmek, sorunun çözümü için ön koşuldur. Problemin çözümünde karar almayı kolaylaştıran bir unsurdur.(Açıklalın , 2000).

Okul içerisinden insan boyutunun baskın olması nedeniyle okul lideri, insan ilişkileri bakımından uzman olmalıdır. Okul yöneticisinin kendisini bir eğitim lideri olarak görebilmesi için çatışma konusunda gerekli donanıma sahip olması gerekir. Çünkü okul yöneticisi, personeli ile arasındaki çatışmaları kaldırmadıkça sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasından bahsedilemez (Doğan, 2012).Okulun insan ve madde kaynaklarını bütünleştirerek, okulu eğitsel ve yönetsel hedeflerine ulaştırmak, bir okul yöneticisinin en temel görevidir. Okul yöneticilerinin bu amaçlara yönelik görevlerini gerçekleştirebilmeleri, okuldaki olası çatışmaları okulun belirlenmiş amaçları doğrultusuna yöneltmesi ile olasıdır. Okul yöneticilerinin çatışmayı çözme ve yönetmedeki başarısı, öğretmenler üzerinde etkili olabileceği gibi öğrencilerin başarısı üzerinde de etkili olacaktır (Nural ve diğ., 2012)

Toplumun olduğu kadar örgütlerin de gelişmesi fikir farklılıkları oranında gerçekleşir. Çatışma ve fikir ayrılıkları, yeniliği ilke edinmiş örgütlerde her zaman

olacaktır. Anlaşılan o ki, gerçek problem, çatışmayı azaltmak kadar, yapıcı yönde kullanabilmektir. İyi kurulmuş olan ve işleyen bir okulda, yöneticinin çatışma durumundan korkmaması, bu durumlardan çekinmemesi gerekir. Çünkü böyle bir okulda çatışma durumundan faydalanılacak, çatışmayı olumlu yöne sürükleyecek imkan zaten vardır(Likert,1959; Akt: Bursalıoğlu, 2013). Çatışma konusunda okul yöneticisine düşen, değer ve davranış sorumlulukları vardır. Bu sorumlulukları yerine getirebilmek için okul yöneticileri kendilerinin hatasız olduğunu düşünmemeli, kendisi dışındakilerin de fikir yürütebileceğini, gerçeklerin kendi tekellerinde olmadığını bilmelidirler (Bursalıoğlu, 2013).

Toplumun en önemli yapı taşlarından olan okulların varlığını sürdürebilmesi, işleyişini devam ettirebilmesi, okulların yaşayan bir organizma olarak kalabilmesi ve okulun sosyal, ekonomik, toplumsal sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebilmesi için, okul yöneticisi bir lider olarak çatışmaları etkili ve verimli bir şekilde çözmek zorundadır. Okul yöneticisi çatışma durumlarında çatışmadan korkmadan, liderlik vasıflarını da kullanarak, çeşitli nedenlerden kaynaklanan çatışmaları, uygun çatışma çözme stratejileri kullanarak, örgüt iklimini olumsuz yönde etkilemeden, örgüt içi atmosferi üst seviyeye taşıyacak şekilde çözmelidir. Aynı zamanda okul yöneticisi, okuldaki tüm personeline çatışmanın kaçınılmaz ve doğal bir durum olduğunu, hatta çatışmanın olumlu yönlerinin olduğunu benimsetmelidir.

Bursalıoğlu'na göre (2013), okul yönetiminde liderlik, önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözmek için bazı yeterliklere sahip olmayı gerektirir. Gerçek liderlik, problemleri cesaretle karşılamak ve onları örgütün yararları doğrultusunda yöneltmektir.

Bundan dolayı okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma çözüm stratejileri ayrı bir önem kazanmaktadır. Daha önce çatışma çözüm stratejileri, liderlik stilleri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Ancak, liderlik stilleri ve çatışma çözüm stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okul yöneticilerini ve öğretmenlerini kapsayan bir çalışma yapılmamıştır. Bu yüzden bu araştırmaya gereksinim duyulmuş ve bu araştırmanın sonuçlarının okul yöneticisi yetiştirmeyle ilgilenen veya var olan okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini amaç edinmiş kurum ve kuruluşlara da bir örnek teşkil edeceği düşünülmüştür.

Bu çalışmada, İstanbul ili Kağıthane İlçesi resmî ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkilerin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre belirlenmesi; okul yöneticilerinin liderlik stili ile cinsiyeti, kıdemi, eğitim düzeyi, görev yaptıkları okul türü, okulundaki personel sayısı arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesi ve elde edilen bulgulara göre çeşitli önerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

## **1.1.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ**

Okul yöneticilerinin kullandıkları liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.1.1.Alt Problemler**

1. İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki okul yöneticileri ne tür liderlik stilleri göstermektedir?

2. Okul yöneticilerin liderlik stilleri;

- a) Cinsiyete
- b) Kıdeme
- c) Eğitim düzeyine
- d) Görev yapılan kademeye
- e) Okuldaki personel sayısına

göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma çözme stratejileri nelerdir?

4. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?



## 1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan ğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma çözüm stratejilerini ve liderlik stillerini belirlemek ve liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

## 1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Çatışma, rgtler için kaçınılmaz bir durum olarak görülmektedir. Günümüzde çatışmalar örgüte sadece zarar veren bir durum olarak değil, örgütün amaç ve hedefleri doğrultusunda yapıcı bir Şekilde iyi yönetildiği takdirde, örgüte fayda sağlayabilecek bir araç olarak görülmektedir. Eğitim rgtleri olan okullarda da çatışmaların çeşitli nedenlerden dolayı yaşanması kaçınılmaz bir durumdur. Bu nedenle okul yöneticileri çatışma durumlarında çatışmaları, okula fayda sağlayacak Şekilde yönetebilecek bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. atıŐmaların yönetilmesinde okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik özellikleri de önemli bir etkindir.

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken çatışma durumlarında kullandıkları çatışma çözme stratejileri ve liderlik özellikleri belirlenecek, okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejileri ile liderlik stilleriarasındaki ilişki tespit edilecek ve böylece, okulun amaç ve hedeflerinin etkin ve verimli bir Şekilde gerçekleştirilmesine yardımcı olan, çatışma durumlarında örgütsel faaliyetlerin doğru ve düzenli işleyişini sağlayan çatışma çözüm stratejilerinin liderlik özelliklerine göre daha uyumlu ve etkin bir Şekilde kullanılması konusunda bilgi sahibi olunacaktır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan, Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticilerinin eğitiminde yararlanacağı, ayrıca bu sonuçların Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticilerine çatışma ve liderlik konularında verilen hizmet içi eğitimlerde, liderlik ve çatışma konularının birlikte ele alınmasına imkân tanıyacağı düŐünülmektedir.

#### 1.4.VARSAYIMLAR

1. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişki, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkmaktadır.
2. Araştırmaya katılan katılımcılar, veri toplama araçlarındaki maddelere gerçeği yansıtacak şekilde cevap vermişlerdir.

#### 1.5.SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kâğıthane ilçesinde MEB'e bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırmanın alt problemlerinin incelenmesinde kullanılan verilerin toplanması, araştırmada kullanılan ölçeklerle sınırlıdır.
3. Araştırma alt problemlerinin incelenmesi, araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin algıları ile sınırlıdır.
4. Verilerin toplanması aşamasında yaklaşık 750 anket dağıtılmış, ancak bunların 380'i geri dönmüş, 365 anket ise değerlendirmeye alınmıştır. Burada görülmektedir ki, katılımcıların ankete katılım isteği oldukça düşüktür.
5. Anketlere ilişkin izin alma işlemleri oldukça uzun sürmektedir. Bu yüzden bu izinlerin iyi planlanması gerekmektedir.

#### 1.6.TANIMLAR

**Çatışma:** bireyler veya grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylardır (Eren, 1993:393).

**Çatışma yönetimi:** Uzlaşmazlığı belirli bir yönde sonuca yöneltebilmek amacıyla çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın karşılıklı olarak bir dizi eylemde bulunmasıdır(Karip, 2013:43)

**Çatışma Yönetim Stratejisi:** Çatışma durumlarında bireylerin karşı tarafa yaklaşımda izlediği yol.

**Lider:**Grupların belirledikleri amaçlara ulaşmalarını sağlamak üzere gruptaki kişileri etkileyen kişidir (Arıkan, 2001).

**Liderlik stilleri:**Örgütü amaç ve hedefleri doğrultusunda yönlendiren bireyin benimsediği liderlik modeli.

**Okul yöneticisi:**İstanbul ili Kâğıthane ilçesinde resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürleri.

## **BÖLÜM II**

### **KURAMSAL ÇERÇEVE**

#### **2.1.LİDERLİK**

##### **2.1.1.Lider ve Liderlik Tanımlamaları**

Bin yıldan daha eski bir kavram olan liderlik, Anglo-Sakson “leadare” kökünden gelmektedir. “leadare” kelimesi insanları yolculuğa çıkarmak ve onlar bu yolculukta rehberlik etmek anlamına gelmektedir (Turan, 2014). Liderlik konusu, yönetim alanında çalışma yapan bilim insanlarının çok yoğun olarak üzerinde durdukları bir konu olmuştur. Liderlik konusunda 3000’den fazla deneysel çalışma yapılmıştır. 1960 ve 1970’lerde liderlik konusunda bilimsel çalışma yapan bilim insanları sayısında ciddi artışlar gözlenmiş ve liderlik son derece popüler bir konu haline gelmiştir. Bunun sonucunda ise liderlik ile ilgili çok farklı tanımlamalar ve fikirler ortaya çıkmıştır. Liderlik tanımları genellikle tanımlamayı yapan kişinin ilgi alanına ve o alanın bakış açısına göre yapılmıştır (Rost, 2008; Çelik, 2015). Liderlik ile ilgili akademik tanımlara göz atacak olursak;

Liderlik, grup etkinliklerini grubun hedeflerine ulaşması amacıyla yönelik olarak etkileme gücüdür (Bass, 1985).

Grupların, bireylerin veya grupların davranışlarını etkileme girişimidir (Hersey ve Blanchard, 1977).

Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme, bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirecek bilgi ve becerilerin toplamı şeklinde tanımlamıştır.

Liderlik, belli amaçlar için bir grup insanı bir araya getirme, bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirecek bilgi ve becerilerin toplamıdır (Eren, 1998).

Liderlik, başkalarına esin kaynağı olmak ve onları yönlendirmektir. Bu anlamda örgütle gerçekleştirilecek değişimin itici gücü olmanın yanı sıra, herhangi bir sorunla karşılaşıldığında, karşılaşılan sorunu zmmektir (alık, 2003).

Liderlik, başkalarına ilham kaynağı olmak ve onları yönlendirmek, örgütle gerçekleştirilecek değişimin itici gücü olmanın yanı sıra, sorunla karşılaşıldığında sorunları zmmektir (alık, 2003).

Belirli bir durumda bir grubun, örgütsel hedeflere ulaşmak amacıyla gönüllü olarak girişimlerini teşvik eden, ortak hedeflere ulaşmasına yardımcı olan, deneyimlerini başarı için aktaran ve uygulayan, bireylerinin uygulanan liderlik türünden hoşnutluğunu sağlayan bir etkileme sürecidir (Werner, 1993).

Stogdill(1974), liderlik tanımı yapma girişiminde bulunan insanların sayısı kadar farklı liderlik tanımı yapıldığını ifade etmiştir. Ancak, zaman içerisinde liderliğin “rgt üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenmiş olan ortak amaçların gerçekleştirilebilmesi için çalışanların etkilenmesi” biçimindeki tanımı bilim insanları ve uygulayıcılar tarafından kabul görmeye başlamıştır(Rost,2008; Aktaran: Gedikoğlu, 2015).

Yukarıdaki tanımlar daha da çoğaltılabilir, ancak tanımların birleştiği noktaların genelde aynı olması dikkat çeken bir konudur. Liderlikle ilgili yapılan çoğu tanımda vurgu yapılan konuların amaç, insan topluluğu ve etkileme süreci olduğu görülmektedir (Gedikoğlu, 2015). Liderliğin tanımı yapıldığı kadar lider kavramının da birçok tanımı yapılmıştır.

Lider, işi doğru yapan değil doğru işi yapandır(Bennis, 1998; Aktaran: Sığrı ve Gürbüz, 2014)

Lider, grupların gruptaki kişileri belirlenen amaçlara ulaşmak amacıyla etkileyen kişidir (Arıkan, 2001).

Lider, büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısıdır (Bursalıoğlu, 2013).

Lider, bir ya da daha fazla kişinin tavırlarını, inanışlarını ve davranışlarını etkileyebilen kişidir (Ott, 1989; Aktaran: Sığrı ve Gürbüz, 2014).

Eren'e göre (1998) ise lider, grup üyesi olarak ancak, planlama, örgütlenme, ikna etme ve harekete geçirme yeteneklerine sahip olan kimsedir.

Liderlik, örgüte daha etkin bir hal kazandırırken örgüte ait değerleri, normları, idealleri çalışanların kişilikleri ile bütünleştirerek, etkili, yeterli ve dinamik bir örgüt oluşturmak şeklinde tanımlanabilir (Badaracco ve Ellsworth, 1978; aktaran: Cemaloğlu, 2007). Lider, örgütün anaçları doğrultusunda yaşamasını, ilerlemesini sağlamak için yaratıcı ve başlatıcı konumunda olan kişidir. Liderlik geleceği görmeyi, örgütün geleceğine yönelik hedefler, amaçlar, ve vizyon belirlemeyi ve insanları da bunları gerçekleştirmek için güdülemeyi içermektedir (Şişman ve diğ., 2003).

Liderlikle ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde bireysel özellikler ve davranışlar, diğer insanlar üzerindeki etkileme gücü, insanlarla iletişim biçimi ve rol ilişkileri, yönetimdeki konumu ile ilgili görev, etki, yetki ve gücün yasallaştırılmasına ilişkin olarak diğerlerinin algıları gibi konuların vurgulanarak liderlik tanımları yapıldığı görülmektedir (Yukl, 1981; aktaran: Turan, 2014). Liderlikle ilgili yapılan tanımlamalardan üzerinde durulan noktalar özetle şunlardır:

- Kişisel özelliklere bağlı olarak sahip olunan güç,
- Karar verme ve bu kararları uygulayabilme gücü,
- Gruba rehberlik etme ve grup işinde koordinasyonu sağlama,
- Grubu ortak amaçlar doğrultusunda etkileme,
- Grupla birey arasında gerçekleşen etkileme süreci,
- Mevcut amaç, yapı, süreç ve şartları değiştirebilme becerisi.

Diğer taraftan liderlik, çeşitli sosyal bilimlerin ortak inceleme alanlarından biridir. Her disiplin liderliği farklı bir açıdan ele almakta ve liderliğe farklı tanımlamalar yüklemektedir. Bununla birlikte bu tanımlar liderliğin bir yönünü öne çıkarmakta diğer yönlerini göz ardı etmektedirler. Bu yüzden liderlik kavramının bütüncül bir şekilde ele alınması önem taşımaktadır. Başka bir ifade ile liderliğin ne anlama geldiği, hangi anlamları ihtiva ettiği sosyal bilimciler arasında netleştirilememiştir. Liderlik, farklı bakış açılarıyla yaklaşıldığı zaman farklı analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir kavramdır. Buna göre liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili bir konu olduğu kadar psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi ve tarihsel açılardan ele alınabilecek bir kavramdır. Liderlik sosyal yaşamın çeşitli

alanlarında ele alınabilen bir kavramdır. Bu yüzden başarılı olmuş ülkelerin ve bu ülkelerdeki okulların bu başarısını yöneticilerinden çok liderlerine borçlu oldukları konusunda hem yönetim bilimciler hem de eğitim yöneticileri arasında görüş birliği mevcuttur (Duke, 1987; Aktaran: Turan, 2014).

### **2.1.2.Liderlik Becerileri**

Bir bireyin yaptığı işlerden başarılı olabilmesi için birtakım becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu durum liderlik için de geçerli bir durumdur. Başarılı liderlik için gereken becerilerin çoğu öğrenilebilen becerilerdir. Liderlik becerilerini üç grup altında toplamak mümkündür: 1. Yönetimsel beceriler, 2. Sosyal beceriler, 3. Kavramsal beceriler(Gedikoğlu, 2015).

#### **2.1.2.1. Yönetimsel beceriler**

Yönetimsel beceriler, etkili liderlikte anahtar bir role sahiptir. Yönetimsel beceriler, bir liderin örgütün amaçlarını gerçekleştirmesinde işe koştığı yeterlikleri ifade eder. Bunlar, liderin karar verme, planlama, örgütleme, yönlendirme, eşgüdümleme ve değerlendirme konularındaki becerilerini kapsar. Yönetimsel beceriler de üç kısma ayrılabilir.

##### **2.1.2.1.1. İnsanları yönetme becerileri**

Bir liderin en çok zaman harcamak zorunda kaldığı konu insanların yönetilmesidir. Gereken becerilere sahip olamayan bir yönetici insanları yönetme konusunda da başarılı olamaz. İnsanları yönetmenin en etkili yolu, yapılan işleri izlemek yerine bu işlere katılmaktır. İş görenleri süreç içinde etkili bir biçimde yönetmek için bazı becerilere sahip olunmalıdır. İş görenlerin motive edilmesi, takım halinde çalışma, iş görenler arasında etkili iletişim kurulması ve ihtiyaçların karşılanması gibi konularda bilgi ve beceri sahibi olunması gerekmektedir.

#### **2.1.2.1.2. Kaynakları yönetme becerileri**

Kaynaklar bir örgütün en hayati organlarından biridir ve insanlar, finansman, ekipman, malzemeler, mekan ve örgütün varlığını devam ettirebilmesi için gerekli olan her türlü materyal kapsamaktadır. Lider kaynakların temin edilmesinde ve kaynakları etkili ve verimli bir şekilde dağıtılmasında beceri sahibi olmalıdır. Kaynakların önem sırasına göre ve iş görenler arasında huzursuzluğa yol açmayacak bir şekilde dağıtılması liderin yönetsel görevleri arasında bulunmaktadır ve liderlerin bu konuda bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekmektedir.

#### **2.1.2.1.3. Teknik beceriler**

Teknik beceriler, bir liderin iş görenlerin yaptığı işler hakkında teknik kapasite ve bilgiye sahip olması demektir. Bir lider, örgütün hedeflerine ulaşması, işlerin aksamadan yürütülmesi için hangi teknik konuların uygulanması gerektiğinin bilincindedirler. Teknik yeterliğe sahip bir lider, örgütte yapılan tüm işlerin teknik özelliklerini en ince ayrıntısına kadar bilir.

#### **2.1.2.2. Sosyal beceriler**

Sosyal beceriler, bir liderin örgütün amaçlarını gerçekleştirme sürecinde örgüt içindeki kişilerle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için sahip olması gereken becerilerdir. Sosyal beceriler de kendi içinde dört gruba ayırmak mümkündür.

##### **2.1.2.2.1. İletişim becerileri**

İletişim açık sistemlerin vazgeçilmez öğelerinden biridir. İletişim, bir sistem içindeki alt sistemlerin birbirleriyle haberleşerek işbirliği yapabilmeleri ve üst sistemlerin de alt sistemlere rehberlik yapabilmesinin en iyi aracıdır. Örgütlerde gönderilen mesajla algılanan mesaj arasındaki farklılıklar iletişimin engelidir (Tutar, 2009). Örgütlerde iletişim dikey, yatay ve çapraz olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Dikey iletişim, bir örgütte yöneticiler ile işgörenler arasındaki iletişimdir. Yatay iletişim, eşit veya benzer pozisyona sahip yöneticiler ve işgörenler arasında işbirliğini sağlamak amacıyla kurulan iletişimdir. Çapraz iletişim ise örgütün farklı birimleri arasında birbirlerinin astı ve ya üstü olmaan işgörenler arasında gerçekleşen iletişimdir.



Örgütlerde çoğu zaman iletişim yukarıdan aşağıya olmaktadır. İletişim, günümüzde şeffaflık ve hesap verebilirlik olmak üzere tüm yönetim süreçlerinde işe koşulan etkili bir araçtır. Bu nedenle, yöneticiler örgütün hedeflediği başarıyı yakalamak için farklı yönlerde gerçekleşen iletişimi kuvvetlendirmeli, iletişim engellerini ortadan kaldırmalı ve iletişim kanallarını açık tutmalıdır. Böylece, tüm paydaşlar etkili iletişim üzerinden birbirleri ile bilgi alışverişinde bulunabilirler.

#### **2.1.2.2.2. Sosyal algı becerileri**

Sosyal algı, iş görenler için nelerin önemli olduğunun bilincinde olmayı, onların nasıl güdülenebileceklerini bilmeyi, değişime nasıl tepkiler verdiklerini belirlemeyi, karşılaştıkları problemlerle nasıl baş ettiklerini anlamayı kapsamaktadır. Eğer bir liderin sosyal algı becerisi yüksekse, bu lider iş görenlerin nabzını tutabilir, örgütsel değişim karşısında iş görenlerin nasıl bir tavır takınacaklarını tahmin edebilir. İş görenlerin örgütsel değişime nasıl bir tepki içinde olabileceğini tahmin edebilen bir lider, iş görenlerin dirençlerini kırmak için hangi önlemler alınması gerektiğini bilme avantajına sahip olacaktır.

#### **2.1.2.2.3. Duygusal zeka**

Duygusal zeka, birisinin kendi duygu, düşünce ve davranışlarının bilincinde olarak çevresine uygun tepkiler vermesi, davranış sergileme ve karar verme aşamasında doğru zamanda doğru davranışları sergileme becerisi ve bu davranışları sergilerken empati yapabilme ve bulunduğu gruplar içinde bireysel, grupsal, örgütsel amaçları dengeleyerek, uygun davranışları sergileme yeterliğidir. Duygular davranışların temelidir. Bu duygular insanı harekete geçirme ve davranışları önleme özelliğine sahiptir. Bu anlamda duygusal zeka yeterliklerini etkin olarak kullanmak önemlidir. Etkin bir liderlik ve başarılı örgütler için duygusal zeka becerileri kilit bir öneme sahiptir (Titrek, 2013). Duygusal olarak yüksek bir zekaya sahip bir örgütü meydana getirmek için, yüksek düzeyli liderlik becerilerinin kullanıldığı bir örgütsel gelişim gereklidir (Harrison, 1999; aktaran: Titrek, 2013). Üst düzeydeki liderleri olumlu yönde etkileyen duygusal zeka, örgüt iklimini etkileyerek olumlu bir dalga oluşturur. Bu dalga, örgütte alt düzeyde çalışanlara yayılırsa, duygusal zekalı bir örgüt sistemi oluşturulabilir (Titrek, 2013).

Bir lider, duygularını kontrol edebilmeli ve bu duyguları amaçlar için kullanmalıdır. Liderler, karar almak istedikleri zaman duygular da bu kararların alınmasında etkin bir rol oynar. Bu nedenle, duygularını tanıyan ve gerektiği zamanda kontrol altında tutan, iş görenlerin duygularına karşı duyarlı olan bir lider, karar alma sürecinde örgütün fayda sağlayacağı kararlar alma konusunda başarılı olur (Gedikoğlu, 2015).

#### **2.1.2.2.4. Çatışma yönetimi**

Çatışma, bir örgütte iki kişi ya da örgüt arasında kıt kaynakların paylaşılması ile yine bu kişiler ya da örgütler arasındaki statü, amaç, değer ya da algı farklılıklarından kaynaklanan anlaşmazlıktır (Şimşek, 2000). Çatışma toplumsal yaşamın kaçınılmaz ve doğal bir parçasıdır. Kişisel değerlerde, geçmiş yaşantılarda, inanç ve algılardaki farklılıklar anlaşmazlıklara neden olmaktadır. Bu anlaşmazlıkların meydana gelmesi doğaldır (Karip, 2013). Yaşamın doğal bir parçası olan çatışmaları görmek, sağlıklı olarak tanımlamak, çözüm yollarını araştırmak birey ve örgüt için önem taşımaktadır (Bozdoğan, 2004). Liderler, çatışma durumunu iyi anlamak, çözümlmek, hangi stratejiyi kullanacağını bilmek durumundadır. Aksi halde çatışmalar, örgütü çalışmaz ve işlemez bir hale getirecektir. Bu nedenle de örgütün amaçları gerçekleşmeyecektir (Elma, 1998).

#### **2.1.2.3. Kavramsal beceriler**

Kavramsal beceriler kavramlar ve düşüncülerle ilgili olup liderliğin fikri yönünü içermektedir. Bu beceriler üç grupta toplanabilir: 1. Sorun çözme becerileri, 2. Stratejik planlama becerileri, 3. Vizyon oluşturma becerileri

##### **2.1.2.3.1. Sorun çözme becerileri**

Problem çözme becerileri yeni, tuhaf, tam olarak tanımlanmamış örgütsel problemleri çözmek için liderin yaratıcılık becerisine işaret etmektedir. Bu beceriler; önemli problemleri tanımlama, problemle ilgili bilgileri bir araya getirme, problemle ilgili yeni anlayışı kesin ve net bir şekilde ifade edebilme ve problemin çözümü için plan oluşturabilmedir (Mumford ve diğ., 2000). Liderlik, önce problemleri gerçekçi bir şekilde görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı

gerektirmektedir. Problem durumundan korkan ve kaçınan, üstüne sormadan hiçbir girişimde bulunmayan, problemlerin çözümünde üstlerini örnek alan yöneticilerin liderlik niteliği şüphelidir (Bursalıoğlu, 2013).

#### **2.1.2.3.2. Stratejik planlama becerileri**

Mc Cune'ye göre (1986), stratejik planlama, bir örgütte görev yapan her kademedeki insanın katılımını ve örgüt yöneticisinin tam desteğini içeren sonuç almaya yönelik çabaların tümüdür. Böylelikle stratejik planlama, paydaşların ihtiyaç ve beklentileri, siyasetçilerin ve paydaşların örgütün misyonu, hedefleri ve performans ölçümünün nasıl belirleneceği hususunda etkin rol oynamasını sağlar (Aktaran:Küçüksüleymanoğlu, 2008). Stratejik planlama tüm paydaşların vizyona ulaşması için seferber edildiği, tüm paydaşların beklentilerinin dengelendiği bir örgütün misyonuna ve vizyonuna tüm faaliyetlere temel teşkil edecek bir süreçtir (Küçüksüleymanoğlu, 2008). Sorun çözme süreci gibi stratejik planlama da zihinsel bir etkinliktir. Bir liderin, örgütün amaçlarına ulaşması için, gerekli olan fikirleri üretmesi, bu fikirleri bir plan haline getirerek çevresindeki insan ve madde kaynaklarını işe koşarak yaşama geçirmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, stratejik yönetim liderlerin başburabilecekleri bir yöntemdir (Gedikoğlu, 2015).

#### **2.1.2.3.3. Vizyon oluşturma becerileri**

Covey'e göre (1990), lider açıkça vizyon belirleyebilen kişidir. Etkili lider belli bir vizyona sahip olmalıdır. Vizyon, karar verme sürecine katılma, iletişim kurma, yenileşme ve harekete geçmek için model oluşturmada yöneticinin en hayati parçasıdır. Vizyon somut bir gelecek görüntüsüdür. Vizyon, gelecekte olabilecek yada oluşturulabilecek bir durumun bulunan zaman içinde düşünce düzeyinde oluşturulmasıdır(Heintel, 1995; akt: Çelik, 2015). Vizyon yokluğu örgütsel baş dönmesine yol açar ve örgütü istenmeyen duruma sürükler. Geleceğe yönelik bir bakış açısı bulunmadığı zaman her hareketin önü tıkanır ve yol olur (Bennis, 1996; akt: Çelik, 2015).

Liderlik davranışının kaynağı açısından vizyon temel bir dinamiktir (Starratt, 1995). Etkili bir lider, örgütsel ortamda paydaşlar için bir ilham kaynağı olur; örgütün dışında bireylerle iyi bir şekilde ilgilenir, örgütün eğitimlerini kestirmeye çalışır ve

örgütsel değişmeyi gerçekleştirir (Wallace, 1996; akt: Çelik, 2015). Liderin belirlenen vizyonu yaşama geçirdiği fark edildikçe, iş görenlerin gözünden liderin değeri artacak ve iş görenler de belirlenen misyonu özümseyerek harekete geçeceklerdir (Gedikoğlu, 2015).

### **2.1.3.Liderliğin Güç Kaynakları**

Literatürde gücün tutarlı bir tanımlaması yapılamamıştır. Yazında genel kabul gören tanıma göre güç, herhangi bir kişinin diğer bir bireyin davranışlarını etkileme yeteneği veya kapasitesidir (Sığırı ve Gürbüz, 2014).Yönetim açısından güç ise, kısaca diğer insanları etkileme ve ikna edebilme yeteneğidir (Turan, 2014).Liderin güç kaynakları literatürde genel olarak, meşru güç, ödüllendirme gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve benzeşim (karizmatik) güç olarak belirtilmektedir (French ve Raven, 1959; aktaran: Meydan ve Polat, 2010).

Meşru güç, biçimsel otoriteye ve bireyin örgütteki konumuna bağlı olan güçtür. Zorlama ve ödül gücüne göre daha kapsamlıdır. Örgüt üyelerinin yöneticinin konumundan kaynaklanan otoritesini kabullenmesi ile ilgilidir. Örgüt üyelerinin bunu kabullenmesi örgütten belirli faydalar elde etmeyi umduklarındandır. Örgüt üyelerinin sürekliliğini sağlama konusunda yasal sözleşmeler önemli yer tutar ancak iş görenlerin meşru otoriteye uymayı kabul etmesi çoğu zaman yazılı olmayan bir anlaşmayla sağlanmaktadır (Yukl, 2010). Meşru güç liderin, kişiliğinden bağımsızdır ve liderin örgüt içindeki hiyerarşik pozisyonundan kaynaklanmaktadır (Mossholder ve diğ., 1998).

Ödüllendirme gücü, olumlu davranışların ödüllendirilmesiyle ilgilidir. İşgörenlerin değerli gördükleri ödülleri kontrol altından bulunduran yönetici bu ödülleri kullanarak ödüllendirme gücünü de elinde tutar. İş görenler de yöneticinin yöneticinin davranışlarına itaat edebilir. Bu ödüller ücret artışı, ikramiye gibi finansal ya da takdir edilme, terfi, izin vb. gibi manevi ödüller de olabilir. Ödül gücü etkilidir, çünkü bireye fayda sağlamaktadır (Yukl, 2010).

Zorlayıcı güç, ödül gücünün tersi olup ödüllendirmenin tersine cezalandırmayı öne çıkarır. Zorlayıcı güç, liderin emirlerine karşı astların karşı gelmesi halinde liderin itaatsizlik edenleri cezalandırması veya kontrol altında tutmasını ifade eder (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Zorlayıcı güç, hedef kişinin bir kural ya da politika ile

uyumsuzluğu sonucu kişinin istenmeyen sonuçlara katlanmak zorunda kalacağı tehdit veya uyarılarda uygulanmaktadır ve iş görenlerin kurallara ve emirlere uymaması durumunda karşılaştıkları olumsuz sonuçlardan kaynaklanan korkuya dayanır. Tehditler veya cezalar açık veya dolaylı olabilir (Denhardt ve diğ., 2002; Yukl, 2010).

Uzmanlık gücü, liderin bazı özel bilgi ve becerileriyle ilişkidir. Uzmanlaşmanın artmasıyla birlikte amaçların ve hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için örgütlerin uzmanlara gereksinimi artmıştır. Örneğin doktorlar uzmanlık gerektiren bilgilere sahiptir ve uzmanlık gücünü elinde bulundurur. Bu nedenle insanlar doktorların tavsiyelerine kulak verir (Robbins ve Judge, 2013). Liderlerin uzmanlık gücü astlarının yaptığı işlere ne kadar hakim olduğu, bu işlerin detaylarını bilip bilmediği ile ilişkilidir. Uzmanlık gücünün kapsamı diğer güç türlerine göre daha dardır (Yukl, 2010).

Benzeşim gücü, diğer adıyla karizmatik güç, olağanüstü olduğunu ve doğaüstü ya da istisnai güçler veya özelliklerin bahsedildiğini düşündüğü, kişiye has bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Adair, 2005). Iacocca'ya göre (2007) karizma, insanları peşinden sürükleyen esin verme yeteneğidir. Karizma kavramı Weberci görüşün temel hareket noktasıdır. Weber'e göre (1993) günlük rutin işlerin dışında kalan her türlü isteğin yerine getirilmesi kural olarak karizmatik temele dayanmaktadır. Karizmatik güç, hiçbir atama prosedürünü ya da sistemi tanımaz. Kurullarla sınırlı kariyer, terfi, maaş, uzmanlık gibi kavramlara yer vermez aynı zamanda yerel ya da işlevsel yetki alanlarını tanımaz, kalıcı kurumlara yer vermez. Bu özelliklerinden dolayı karizmatik güç, kurumların tüm rutin işlerinin, gelenekten kaynaklanan tek düze işleyişlerin karşısındadır (Weber, 1995). Kısacası karizmatik güç, liderlerin sahip olduğu kişilik özellikleri ile izleyenlerini etkileme kapasitesini ve gücünü ifade eder. İzleyenlerin lidere olan hayranlığı arttıkça ve astlar liderlerini örnek alarak kendilerini liderleriyle özdeşleştirdikçe liderlerin karizmatik gücü artar (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

Karizmatik ve uzmanlık gücü liderin kişisel gücünü ifade ederken, yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç ise pozisyon gücüdür yani liderin hiyerarşik ve yasal olarak elinde bulundurduğu gücü ifade etmektedir (Yukl, 2010).

#### **2.1.4.Liderliğin Gelişimi ve Liderlik Kuramları**

Bütün kültürlerde efsanevi liderler ile karşılaşmak mümkündür. Tarihte her kültür kendi liderini ortaya çıkarmış, onları efsane haline getirmiş ve dilden dile aktarmıştır. Bazen de söz konusu efsanevi liderler, toplum üyeleri tarafından kahraman ilan edilmiştir. Efsanevi liderler veya kahramanlar, yeni bir çağın, yeni bir dinin, yeni bir yerleşim yerinin ve yeni bir yaşam biçiminin kurucusu olmuşlardır. Efsane haline gelmiş liderlerin ortak özelliği yeni şeylerin kurucusu olmalarıdır. Liderin, yeni bir şeyin kurucusu konumuna gelebilmesi için onu yaratabilecek kapasiteye ve fikre sahip olması gerekmektedir. İnsanlık tarihinin başlangıcından beri insanlar lider olmayı, insanlar yol göstermeyi, onları yönlendirmeyi, bir grubun bir topluluğun içinde başı çekmeyi ve bu nedenle saygı duyulan birisi olmayı arzu etmişlerdir (Turan, 2014).

Bass (1981) liderliğin çok eski bir sanat dalı olduğundan söz etmektedir. Platon'un, Sezar'ın ve Plutarch'ın çalışmalarında liderlikle ilgili tartışmalar yer almaktadır (Marzano ve diğ., 2005). Ayrıca liderlik evrensel bir konudur. Amerika yerlilerinden, Avrupa ve Asya'daki ilkel kabilelerden, Eskimolara kadar gelişmiş veya gelişmemiş topluluklarda görülen bir olgudur (Gedikoğlu, 2015).

Tarihsel gelişim içinde her şey geliştiği gibi liderlik olgusuyla ilgili olarak da gelişmeler yaşanmış ve bu gelişmeler kendini kuramlarla göstermiştir. Sanayi devriminden 1950'li yıllara kadar olan süreçte hüküm süren "karizmatik liderlik", "büyük adamlar yaklaşımı" ve "özellikler yaklaşımı" ön plandadır. Bu görüşün çıkış noktası, Max Weber'in, Eski Yunan'da "tanrının armağanı" olarak adlandırılan karizma kavramından kaynaklanmaktadır. Weber'e göre tanrı bazı kişilere doğuştan bazı lider özelliklerini verecek o kişi de lider olacaktır. Bu da demektir ki, doğal liderlerin kişisel özellikleri ortaya çıkarılırsa liderde bulunan kişisel özellikler bilinecek ve lider yapılamak istenen kişilere bu özellikler kazandırılacaktır. Bu özellikler yaş, boy, cinsiyet, başkalarına güven verme gibi fiziksel özellikler; zeka, bilgi, iletişim, olgunluk gibi zihinsel; samimiyet, dürüstlük, açık sözlülük, kararlılık gibi kişilik özelliklerdir (Yugl,1989; Bowditch ve Buono, 1990; Koçel, 1995; akt: Sığrı ve Gürbüz, 2014).

1950-1970 yılları arasında liderlikte, daha çok liderlerin sahip olduğu özellikler yerine, kurumların benimsediği yönetim biçimini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan en önemlisi Rensis Likert tarafından yapılan otoriter-demokratik liderlik ayrımıdır (Sığırı ve Gürbüz, 2014). Likert bu çalışmalarında her kurumda iki tip liderlik tarzının benimsendiğini bunların otoriter ve demokratik liderlik olduğunu, otokratik liderler tüm kararları kendileri alır, işgörenlerin ilgi ve isteklerini görmezden gelir, yasal gücü elinde bulundurur, cezayı etkili bir araç olarak görür. Demokratik liderler ise, astlarının kararlarını dikkate alan, iş görenlerin ilgi ve isteklerine kulak veren, karar alma sürecine astlarını da katan, onların fikirlerini dinleyen liderlerdir. Demokratik ve otokratik liderlik tarzlarının hangisinin daha iyi olduğuna ilişkin bir çok araştırma yapılmıştır ve araştırma sonuçlarından bazıları otokratik liderliğin iyi olduğunu bazıları ise demokratik liderliğin daha iyi olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre her zaman ve her yerde tek bir liderlik tarzından bahsetmek mümkün görünmemektedir (Can ve diğ., 1994; Koçel, 2010). Bu nedenle 1970-1980'li yıllar arasında yapılan değişik çalışmalarda her zaman her yerde geçerli liderlik tarzının olmayacağı kanısına varıldı ve bu dönemde liderlik sürecinin, örgüt yapısı, kullanılan teknoloji, astların kültürü ve eğitim düzeyi ile örgütün dış çevre değişkenleri ile liderlik süreci arasındaki ilişkiler ortaya konmaya çalışıldı. Bu döneme durumsallık dönemi denmektedir (Sığırı ve Gürbüz, 2014).

1990'lı yıllarda liderliğe yönelik önemli paradigma değişiklikler meydana gelmiştir. Bu dönemde temel anlayış liderliğin tek bir insanla sınırlı olmadığı, liderliğin bir süreç içinde meydana geldiğidir. Liderliğin bir ikna etme süreci olduğu, yöneticilikle liderlik arasında önemli farklılıkların bulunduğu bu dönemde ortaya atılmış düşüncelerdir. 20. Yüzyılda da liderliğe ilişkin çok çeşitli görüş ve fikirler ortaya atılmış ve çeşitli liderlik tanımlamaları yapılmıştır. Liderlik tanımlarında daha çok değişim, hizmet, kubaşma, ortak amaçlar, karşılıklı etki, ikna gibi kavramlara yer verilmiştir. 1950 yılından 2000 yılına kadar liderliğe ilişkin tanımlamalarda farklılıklar bulunmakta, geçen bu elli yıllık süre zarfında liderlik tek kişinin davranışları olmaktan çıkmış bir grup insanın ortak amaçları gerçekleştirmek amacıyla karşılıklı etkileşim ve iletişimini içeren bir süreç olarak algılanmaya başlanmıştır (Gedikoğlu, 2015). Sonuç olarak bugün liderlik, liderle başlayan ve liderle biten bir süreç olarak görülmemektedir. Bu sürecin en önemli unsurlarından

birisi takipçi veya izleyen olarak adlandırılan astlar ve onların özellikleri, liderlin kişiliği, zaman, liderin hedefleri gibi farklı durumlar liderliğin kapsamına dahil edilmiştir (Sığrı ve Gürbüz, 2014).

#### **2.1.4.1. Büyük Adam Düşüncesi**

İskoçyalı tarihçi Thomas Carlyle 1840'lı yıllarda insanlık tarihini anlamının en iyi yolunun tarihin oluşmasına katkıda bulunmuş olan ve olağanüstü karizma, etki, zeka, ahlak ve erdeme sahip büyük insanların ve kahramanların yaptıklarının incelenmesini olduğunu iddia etmiştir. Aynı dönemde İngiliz bilim insanı olan Francis Galton da benzer fikirler öne sürmüştür. Böylelikle, liderlik konusunda ilk yaklaşımlar olan “Büyük İnsan” ya da “Büyük Adam” kuramları tartışılmaya başlanmıştır (Gedikoğlu, 2015).

Büyük adam düşüncesi liderlik alanındaki ilk yazılı çalışmaları oluşturmaktadır (Bass, 1990). İnsanlık tarihinde savaş, yönetim, din, sanat, siyaset gibi alanlarda başarılar elde etmiş insanların bütün eserlerinden ve yaptıkları işlerde kahramanlık, öncülük, kurtarıcılık etkisi vardır. Bu büyük adamlar insanlık tarihinin başlangıcından beri vardılar ancak bunların felsefi bir dille ilk olarak incelenmesi “On Heroes (Kahramanlar Üzerine)” adlı eseriyle Thomas Carlyle tarafından gerçekleştirilmiştir. Carlyle’ye göre, dış dünyada var olan ve kusursuz olarak görünen her şey maddi birer varlık gibi görünse de hepsi de kaynağını büyük adamların beyninden almıştır. İnsanlık tarihinin büyük adamların tarihinden ibaret olduğunu, toplumların da bu büyük adamlara tapmak için kurulduğunu öne sürmüştür (Adasal, 1979; aktaran: Şahin, 2012). Ralph Waldo Emerson tarafından 1850 yılında yayımlanmış eseri “Örnek Adam (Representative Man)” ile 1869 yılında yayımlanmış “Kalıtsal Deha (Hereditary Genius)” adlı eser büyük adamları ve kahramanları incelemiştir. Bu eserler liderlik çalışmalarında büyük adam düşüncesinin ilerlemesine neden olmuştur (Şahin, 2012)

Thomas Carlyle (1840) tarafından geliştirilen Büyük Adam Teorisi’nin dayanak noktası, büyük liderlerin hangi özelliklere sahip olduğu dolayısıyla hangi özelliklerin büyük liderleri meydana getirdiğini anlamaktır (Turan, 2014). Liderlerin doğuştan gelen bazı özellikler sayesinde olağanüstü işler başardığı fikri savunuluyordu (Bass, 1990; Northouse, 2001; Zaccaro, 2007). Birçok insan liderlerin normal bir insan



değil “Tanrı’nın bir armağanı” olduğuna inanıyorlardı. Teoriye göre liderlik doğuştan gelir. Eğitim, çevre şartları vb. değişkenler sadece liderlerin yeteneklerini şekillendirmekte, liderlik özelliğinin kazanılabilmesi doğuştan gelen bir durum olarak görülmekteydi. Caryle, etkili liderlerin tanrısal bir motivasyon ve doğru kişiliğın bir bileşimi olduğuna inanıyordu (Turan, 2014). Bu liderler, bazı sosyal, ekonomik, ahlaki ve yüksek duyguların oluşturduğu ihtiyaçların giderilmesi ve yerine göre uygulanması veya düzeltilmesi amacıyla en uygun zamanda ortaya çıkmış veya çıkarılmışlardır (Adasal, 1979; aktaran: Şahin, 2012). Özetle, Büyük Adam Teorisi liderliğin sonradan kazanılan bir nitelik, beceri, yetenek, durum olmadığını, doğuştan itibaren gelen birtakım özelliklerle lider olunabileceğini ve liderlerin birçok toplumda izler bıraktığını, tarih içinde de liderlerin önemli yer teşkil ettiğini vurgulamıştır.

#### **2.1.4.2.Özellikler Kuramı**

Özellikler kuramı, 1. Dünya Savaşı sırasında subaylara olan ihtiyaç için ortaya çıkmış bir kuramdır. A.B.D ordusu, 1. Dünya Savaşı’ndan önce Amerikan Psikoloji Derneği’nden bazı psikologları askeri personel seçimi ve bu personellerin elemesinde görevlendirmiştir. Psikologların araştırmaları sonucunda Alfa Zeka Testi başta olmak üzere birçok ölçme aracı oluşturulmuştur. Bu araçlar ve benzer teknikler daha sonradan endüstride kullanılmaya başlayınca özellikler kuramı ortaya çıkmıştır (Şimşek, 2006).

1900’lü yılların başından itibaren sosyal bilimciler liderlerin özelliklerini daha yakından inceleyen araştırmalara koyulmuşlar ve bu nedenle büyük adam düşüncesi yerini zamanla özellikler kuramına bırakmıştır. Aslında, özellikler kuramı büyük adam düşüncesinin devamı niteliğinde, liderlerin kişisel özellikleri üzerinde yoğunlaşan bir kuramdır ( Bass, 1990; Lussier ve Achua, 2004; Northouse, 2001; Yukl, 1989; akt: Şahin, 2012).

Özellikler kuramı, liderlerin bireysel özelliklerini ve sahip olduğu nitelikleri temele alan bir kuramdır. Bu kurama göre, liderin çeşitli kişilik özellikleri bakımından diğer grup üyelerinden farklı bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Bu kuram bir kişinin lider olabilmesi için birtakım özel niteliklere sahip olması gerektiğini savunur ve liderlerin diğer insanlara nazaran doğuştan gelen fiziksel, zihinsel, sosyal

üstünlüklerini olduğunu öne sürmekte (Gedikoğlu, 2015). Özellikler yaklaşımına göre zeka, özgüven, kararlılık, doğruluk, sosyallik olmak üzere bazı temel liderlik özellikleri belirlenmiştir. Zeka; güçlü sözel, algısal yetenek ve akıl yürütme yeteneğini ifade eder. Özgüven; kişinin sahip olduğu yeterlik ve beceriler hakkında kendisinden emin olma yeteneğini ifade eder. Kararlılık, bir işi yapma isteği konusunda istikrarlı olmaktır ve inatçılık, girişkenlik, inatçılık, baskınlık ve yönlendirici olma gibi özelliklere sahip olmayı ister. Doğruluk; dürüst olmak ve güvenilir bir kişi olmakla ilgilidir. Doğruluk özelliği gelişmiş bireyler, verdikleri sözde dururlar ve diğer insanlara güven verirler. Sosyallik; liderin sosyal ilişkiler kurma konusunda hevesli olmasıdır. Sosyal yönü gelişmiş liderler kişilerarası iletişim konusunda becerikli ve izleyenleriyle işbirliğine dayalı ilişkiler kurarlar (Northouse, 2007).

Özellikler kuramı çerçevesinde birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan bir tanesi Ralph Stogdill tarafından 1904-0947 yılları arasında yapılan 124 deneysel çalışmayı analiz eden bir çalışmadır. Bu çalışmada liderlerin özellikler arasında .09 ile .26 arasında bir ilişki bulunmuştur. Stogdill, liderlerin izleyicilerden farklı olan özelliklerini şu şekilde belirtmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 1991):

1. Kapasite (zeka, dikkat, özgünlük ve hüküm verme)
2. Başarı (eğitim, bilgi ve atletik başarı)
3. Sorumluluk (bağımlılık, girişim, saldırganlık, güven, üstün olma gayreti, direnme)
4. Katılma (etkinlik, işbirliği, sosyallik, uyum sağlama, şakacılık)
5. Konum (sosyo-ekonomik konum, popülerlik)

Liderlikte özellikler kuramı bağlamında yapılan ilk ve en önemli çalışmalardan biri Ordway Tead'ın çalışmasıdır. Bu çalışmasında Tead liderlik özelliklerini, fiziksel ve motivasyonel enerji, vizyon, tutku, arkadaşlık ve şefkat, dürüstlüğü teknik beceri, kararlılık, zeka, inanç, öğrenme yeteneği olarak sıralamaktadır (Şahin, 2012).

1950 yıllara gelindiğinde özellikler kuramı etkisini kaybetmeye başlamıştır (Şimşek, 2006). Etkili lideri belirlemede yetersizliği, izleyenlerin, grubun gereksinimlerini göz ardı etmesi, özelliklerin göreceli olması nedeniyle öneminin tam olarak anlaşılabilmesi, durumsal faktörlerin göz ardı edilmesi ve bu özelliklerin olayların sonucuna etkisinin tam olarak tespit edilememesi gibi nedenlerle dolaylı özellikler

kuramı etkisini yitirmiştir (Gedikoğlu, 2015; Sığrı ve Gürbüz, 2014).1940'ların sonundan 1960'ların ortalarına kadar olan dönemde liderin özelliklerine yoğunlaşmaktan ziyade liderlerin davranışları inceleme konusu olmaya başlamıştır (Robbins, 1994).

#### **2.1.4.3.Davranış Kuramı**

Kişisel zelliklerin lideri belirlemedeki yetersizliğinden ve o dönemde psikoloji alanında yapılan araştırmaların gözlenebilir davranışlar üzerine odaklanmasından dolayı bilim insanları, etkili liderleri belirlemek için alanında başarılı olan ve zor şartlar altında grubunu başarıya ulaştıran liderlerin belirgin ve farklı davranışlarını incelemeye başlamışlardır. Yapılan araştırmalar sonucu kritik lider davranışlarının tespit edilebilmesi ve eğitimle geliştirilebilmesi fikri ortaya atılmıştır (Robbins, 2002; Gedikoğlu, 2015). Bu yaklaşım, liderin etkililiğini bireysel özellikler değil, davranış özelliklerinin belirlediğini ve bu davranışların da eğitimle kazanılabileceğini ileri sürmektedir. Liderin amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan; izleyenlerle arasındaki iletişim türü, güdüleme şekli, grup bağlılığı, üyelerin karar alma sürecine katılmaları, yönlendirme ve toplantıları yönetme şekli, var olan kaynakları etkili bir şekilde kullanabilme gibi davranışları önemlidir (şimşek , 2006).

zellikler kuramı liderin ne olduğunu ele almaya çalışırken, davranışsal kuram liderlerin ne yaptığı ve yapacağı şeyi nasıl yaptığı konusu üzerine yoğunlaşmaktadır. Davranışsal liderlik kuramı, liderin etkinliğinin doğuştan gelen birtakım özelliklerden ziyade liderin davranışlarından ortaya çıktığını ne sürmektedir. 1940'ları sonuna değiren araştırmacılar, liderliği kişinin davranışları ile ilişkilendiren araştırmalarda bulunmuşlardır. Liderlerin kişiliğini araştırmak yerine liderlerin davranışlarının performansa ve izleyenlerin iş tatminine ne gibi katkıları olduğunu araştırmışlardır. Bu araştırmalar sonucunda, liderliğin kişiye özgü bir unsur olarak değil, diğer grup yeleri ile lider arasındaki ilişkilerden gelen davranış biçimi olduğu ortaya konulmuştur. Davranış kuramına göre, lider, ait olduğu gruptan bağımsız değildir ve grup ile ortaya koyduğu ilişkiler çerçevesinde ele alınmalıdır (Sığrı ve Gürbüz, 2014).

Davranışsal kuram çerçevesinde birçok kuram ortaya atılmıştır ancak burada en yaygın olan kuramlar incelenecektir. Bunların dışında davranışsal kuram

çerçevesinde liderliği ele alan kuramlar da vardır. Bu kapsamdaki çalışmaların ortak noktası, liderlerin nasıl davrandıklarını tespiti yönelik çalışmalar olmalarıdır (Sığrı ve Gürbüz, 2014).

#### **2.1.4.3.1. Harvard üniversitesi araştırmaları**

Harvard Üniversitesi araştırmacısı Robert Bale Ohio State ve Michigan Üniversitesi gibi görev yönelimli ve birey yönelimli olmak üzere iki liderlik davranışı üzerine yoğunlaşmış ancak yapılan çalışmalardan farklı olarak, tek bir liderde bu iki farklı özelliği aramaktan ziyade grup üyelerinden bu iki özelliğe sahip olan iki farklı lider ortaya koymuştur (Işık, 2014).

Yapılan çalışmalar sonunda liderlik davranışlarının; faaliyetlerin seviyesi, görevi başarıyla yerine getirebilme yeteneği ve üyeler tarafından sevilme derecesi olarak üç boyut olduğu belirlenmiştir (Yeşilyurt, 2007). Bunun yanında grubun amacına önem veren görev lideri ve grup üyelerinin toplumsal, duygusal gelişimlerine ve tatminlerine önem veren iş gören lideri olarak iki tip liderin olduğunu öne sürmüşlerdir (Başaran, 1992).

Bale'nin elde ettiği sonuçlara göre, hem en iyi fikirleri ortaya koyan, hem de grup tarafından sevilen üye lider olabilmeye şansını taşımaktadır. Bununla ilgili olarak grup üyeleri sadece ne kadar konuştuklarından ziyade ne söyledikleri açısından da farklılaşmaktadır. Bale'ye göre gruplarda aynı anda iki lider bulunabilmektedir. Bunlardan birincisi, gruptaki duygusal özellikler ile ilgilenirken, diğeri ise işlerin başarılı bir şekilde yapılmasıyla ilgilenmektedir (Zel, 2001).

#### **2.1.4.3.2. Likert'in sistem dört kuramı**

Michigan Üniversitesi profesörlerinden olan Rensis Likert, gruplardaki en önemli kaynağın insan olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebi olarak da insan kaynaklarındaki kayıpların diğer kaynaklar gibi telafi edilememesi olarak göstermiştir (Eren, 2007). Rensis Likert Sistem 4 Modeli, Michigan Üniversitesi çalışmalarının devamı niteliğinde bir modeldir. Likert iki konuya açıklık getirmek amacıyla çabalamıştır. Bunlardan birincisi, yönetim felsefesi ve liderlik tipi arasındaki ilişki, diğeri ise performans ve işten duyulan tatminin artırılması fırsatlarıdır. Likert davranışları, bir

uçta kişiye yönelik davranışların, diğer uçta işe yönelik davranışların bulunduğu bir doğru üzerinden toplanmıştır. Likert gruplardaki lider davranışlarının 4 grupta toplandığını ileri sürmektedir (Saruhan ve Yıldız, 2009; Luthans, 1992; Barutçugil, 2014).

*Sistem 1 (İstismarcı Otokratik Liderlik):* Yönetici astlara güvenmez. Astlar iş ile ilgili konuları tartışmak konusunda kendilerini rahat hissetmezler ve yönetici nadiren astların fikrine başvurur.

*Sistem 2 (Yardımsever Otokratik Liderlik):* Liderle astları arasında pozisyonlarından doğan karşılıklı bir güven vardır. Astlara az da olsa güven duyulur. Astlar kendilerini fazla serbest hissetmezler. Astların fikri yöneticiler tarafından bazen alınır.

*Sistem 3 (Katılımcı Liderlik):* Lider astlarına nispeten de olsa güvenmekte ancak alınacak kararlarda kontrolü elinde bulundurmak istemektedir. Astlar kendilerini oldukça serbest hissederler. Astların fikirleri genel olarak alınır ve kullanılmaya çalışılır.

*Sistem 4 (Demokratik Liderlik):* lider bütün konularda astlarına tam olarak güvenmektedir. Astlar kendilerini tamamen serbest hissederler. Astlar fikirlerini rahatça söyler, astların fikirlerin daima alınır ve kullanılmaya çalışılır.

Çalışmada genel olarak, verimliliği yüksek olan grupların Sistem 3 ve Sistem 4 tipi liderlik tarzlarını sergilediği; verimliliği düşük olan grupların ise Sistem 1 ve Sistem 2 tarzı liderlik stillerini sergilediği sonucuna ulaşılmıştır (Güney, 2000).

#### **2.1.4.3.3. McGregor'un X ve Y kuramları**

Douglas McGregor'un 1960 yılında "Örgütün İnsan Yanı (The Human Side of Enterprise)" adlı kitabından sonra davranış kuramlarına doğru bir yönelim başlamıştır (Bolden ve diğ., 2003). McGregor'un X ve Y kuramları olarak adlandırdığı kuramlarında, liderin davranışlarının liderin insanlar hakkındaki düşüncelerine göre değiştiği öne sürülmektedir. Liderlik tarzları liderin işe ve insana verdiği önem bakımından birbirinden ayrılan ve iki zıt kutup oluşturan otoriter ve demokratik liderlik tarzları arasında çeşitli görünüm alabilmektedir (Barutçugil, 2014).

Bu kuram klasik ve neo-klasik yönetim anlayışındaki insana bakış açısını açıklamaktadır. McGregor, Frederick W. Taylor ve Henry Fayol'un geliştirdiği klasik yönetim anlayışının tasvirini el almış ve buna "X Kuramı" adını vermiştir. Daha sonra bu X Kuramı'nı eleştirerek "Y Kuramı" nı ortaya atmıştır (Eren , 2001). X Kuramı Otoriter Liderliği, Y Kuramı ise Demokratik Liderliği temsil etmektedir. X Kuramı'na göre lider, insanı örgüt amaçlarını kabul eden pasif bir unsur olarak kabul etmekte ve otoriter bir davranış tarzı sergilemektedir (Erkutlu, 2014). Otoriter liderlik, işin yerine getirilmesine oldukça önem veren, geniş yeteneklere sahip, organizasyon görevlerini yerine getirmek için gerekli bilgilere sahip, buna uygun talimatlar veren, bunlar güç ve yaptırım kullanarak yerine getiren liderlik tarzıdır (Barutçugil, 2014). X Kuramı'nın genel özellikleri şöyle sıralanabilir: (Erkutlu, 2014)

- Kişi çalışmayı sevmez ve fırsat bulduğu an işten kaytarmaya çalışır.
- Kişi üzerine sorumluluk almak istemez.
- İş konusunda istekli değildir ve güven unsurunu her şeye tercih eder.
- İnsanları çalıştırmak için zorlamalı, yakından takip etmeli ve gerektiğinde cezalandırılmalıdır.
- Sıkı kontrol, baskı ve cezalandırmadan yana bir tutum sergiler.
- İnsan doğuştan tembeldir.

Buna karşılık Y Kuramı'nı benimsemiş bir lider, insanı güdülenmeye, sorumluluk almaya açık bir insan olarak görmekte ve demokratik tutum ve davranış içinde hareket etmektedirler. Y Kuramı insanın doğuştan tembel olduğu fikrini reddetmektedir ve işin bir doyum kaynağı olabileceğini savunmaktadır. Baskı ile çalışanların başarıya ulaşmasının mümkün olmadığını, insanların kendi kendilerini denetleyip değerlendirdikleri takdirde başarıya ulaşacaklarını öne sürmektedir. Y Kuramı'na göre yöneticilerin iş görenlere karşı varsayımları aşağıdaki gibi sıralanabilir: (Barutçugil, 2014; Erkutlu, 2014; Gedikoğlu, 2015).

- Kişi için çalışma oyun ve dinlenme kadar doğaldır.
- Kişi doğuştan tembel değildir. Onu bu hale getiren geçmiş deneyimleridir.
- İnsanlar amaçlarını gerçekleştirebilmek için öz yönlendirme ve öz denetim yaparlar.

- İş görenler örgütsel problemlerin çözümünde işe koşabilecekleri hayal gücüne, özgünlüğe ve yaratıcılığa geniş ölçüde sahiptirler.
- Her insan belli bir potansiyele sahiptir ve uygun koşullarda kişi bunu geliştirir, daha fazla sorumluluk almaktan kaçınmaz.
- Yöneticinin yapması gereken şey, uygun bir ortam oluşturarak, insanın kendini geliştirmesini ve insanların enerjilerini örgütün amaçları doğrultusunda harcamalarını sağlamaktır.

Sonuç olarak, X Kuramı temel prensip olarak, otorite kullanarak kontrol etme ve grubun amaçlarını ön plana çıkararak işe yönelik bir yaklaşım sergiler. Y Kuramı ise bunun tersine, işe yönelik değil kişilere yönelik olarak beşeri çabaları grubun amaçları ile bütünleştirmeye çalışır (Wickersberg, 1966; akt: Sığrı ve Gürbüz, 2014). McGregor bu çalışmaları ile gruplar için insanın ve beşeri unsurların önemini ortaya koymuştur. Grubun amaçları ile insanın amaçlarının bütünleştirilmesi gerektiğini ortaya koyan McGregor, liderlerin bu beşeri özelliklere uygun olarak liderlik etmeleri gerektiğini belirtmektedir (Sığrı ve Gürbüz, 2014).

#### **2.1.4.3.4. Micgihan üniversitesi liderlik çalışması**

Michigan Üniversitesi'ndeki araştırmacılar liderin davranışların küçük grupların performansı üzerindeki etkisini araştırmışlardır (Cartwright ve Zander, 1960; Katz ve Kahn, 1951; Likert, 1967; akt: Turan, 2014). Verimliliği düşük ve yüksek olan gruplardaki liderlik tarzlarının incelendiği bu araştırma, 1947 yılında Rennis Likert tarafından yürütülmüştür. Araştırmada grup üyelerinin tatminine ve grubun verimliliğine katkıda bulunan lider davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada; saat başı üretim, verimlilik, üyelerin iş doyumunu, üyelerin işi bırakma ve işe gelmeme oranları, masraflar, çalışanların ve yöneticinin motivasyonu, işçi devir hızı, şikayetler, işgörenlerin işe devam durumları, maliyet gibi ölçütler kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre iki tip liderlik davranışı tespit edilmiştir. Bu liderlik davranışları; "kişiye yönelik liderlik davranışı" ve "işe yönelik liderlik davranışdır." (Likert,1961 ; akt: Sığrı ve Gürbüz, 2014).

Micgihan Üniversitesi'nde yürütülen çalışmalar verimlilik, iş tatmini, devamsızlık, maliyet, motivaston, devamlılık durumu gibi kriterler kullanılarak grup üyelerinin tatminine ve verimliliğine etki eden faktörlerin araştırılmasına yönelikti. Çalışma

sonuçlarına göre bu faktörler dört grupta ele alınmıştır: Destek, karşılıklı ilişkileri kolaylaştırma, amacın belirlenmesi, iş kolaylaştırma. Destek, grup üyelerinin duygularına önem veren ve kişiye değer veren davranışlardır. Karşılıklı ilişkileri kolaylaştırma, grup üyeleri arasında karşılıklı olumlu ilişkilerin geliştirilmesini sağlayan davranışlardır. Amacın vurgulanması, grubun hedeflerine ulaşmasını destekleyen ve yüksek performansı elde etmek için motive edici davranışları ifade eder. İş kolaylaştırma ise, işi kolaylaştırmak amacıyla, teknik olanakların kullanılmasına ortam hazırlayan davranışlardır (Robbins , 1986).

İşe yönelik lider davranışı, çalışanların daha önceden planlanan kurallar ve prensiplere göre çalışıp çalışmadıklarını kontrol eden, çoğunlukla ceza yöntemini ve otoritesini kullanan bir davranışı temsil etmektedir (Koçel, 2010). İşgörene yönelik liderlik davranışı, güçlü insan ilişkileri ile astlarına yaklaşır, çalışanlarıyla insan olarak ilgilenir, onların bireyselliklerine değer verir ve çalışanların kişisel değerlerini dikkate alır (Kahn, 1956; akt: Turan, 2014).

Michigan üniversitesindeki bu araştırmalarda, kişiye yönelik liderlerin işe yönelik liderlere göre daha verimli çalışma grupları oluşturdukları tespit edilmiştir. Kişiyeye yönelik liderlerin gruplarında daha yüksek verimlilik ve iş tatmini belirlenmiştir (Hoy ve Miskel, 1991).

#### **2.1.4.3.5. Ohio state liderlik çalışması**

Bir kişilik özelliği olarak liderlik çalışmalarının sonuçlarının verimsiz olmasından dolayı Ohio State’de bir grup araştırmacı insanların bir grup ya da örgüt içinde lider olarak nasıl hareket ettiklerini araştırmaya başlamışlardır. Bu araştırmada astlara liderlerine ilişkin bir takım sorular sorulmuş bu sayede astların görüşlerine göre liderlerin hangi tip liderlik davranışlarını sergiledikleri ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmada liderlik davranışlarını belirlemek üzere “Liderlik Davranışlarını Betimleme Anketi (LBDQ)” kullanılmıştır (Hemphill ve Coons, 1957; akt: Turan, 2014). Bu anket orduda, eğitimde, sanayide çalışan bireylere uygulanmıştır. Uygulama sonunda liderlik davranışları ortaya konulmuştur. Astların ankete verdiği cevaplara göre iki tip liderlik davranışı bulgulanmıştır. Bu davranış tipleri; görev yönelimli ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarıdır (Hoy ve Miskel, 1991).



Görev yönelimli liderlik davranışı doğrudan örgütsel amaçlarla ilişkilidir. Bu boyut, örgütleme, görev analizi yapma, iletişim kanallarını kurma, işgörenler arasındaki ilişkileri belirleme ve grup performansını değerlendirme gibi davranışları kapsamaktadır. Bu tür liderlik davranışını gösteren kişiler, üyelerinin görevlerini yerine getirmesine, belirlenmiş performans standartlarının yerine getirilmesine ve kurallara uymaya önem verirler (Çelik, 2015). Kısaca bu liderlik davranışı, liderin işe verdiği önemi ifade eder (Sığı ve Gürbüz, 2014).

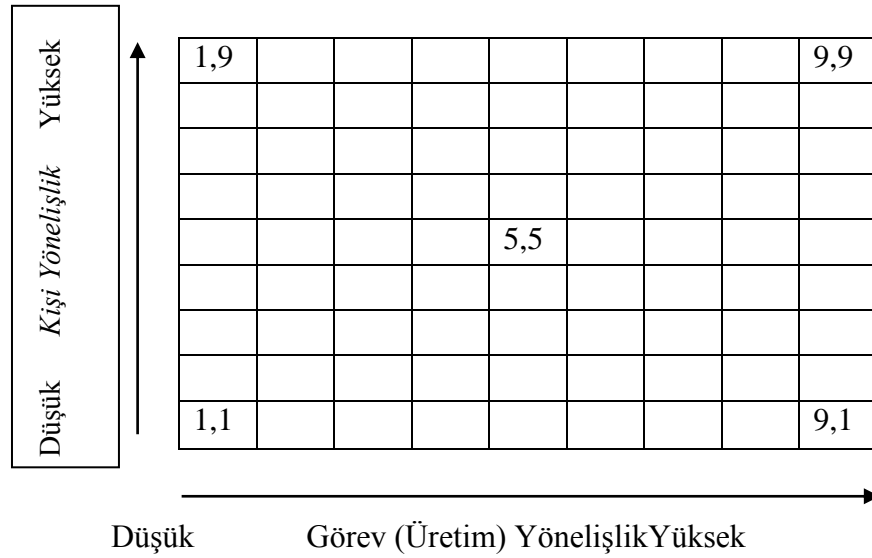
İlişki yönelimli liderlik davranışı, liderin izleyenlere olan saygısını, güvenini ve samimiyetini, lider ile astları arasındaki ilişkiyi, grubun ihtiyaçları ile ilgi düzeyi, katılımcı yönetimi ve iki yönlü bir iletişimi ortaya koyan bir davranıştır. Bu davranış liderlerin astlarına verdiği değeri ve önemi göstermektedir. İlişki yönelimli liderlikte, lider ile izleyenler arasında yüksek düzeyde psikolojik yakınlık vardır (Lunenburg ve Ornstein, 1991; Sığı ve Gürbüz, 2014).

Halpin, Ohio State Üniversitesi'nde yapılan araştırmanın sonuçlarını şu şekilde özetlemiştir (Hoy ve Miskel, 1991):

1. Liderlik Davranışını Belirleme Anketi tarafından görev yönelimli ve ilişki yönelimli olmak üzere iki tip liderlik davranışı tespit edilmiştir.
2. Görev ve ilişki yönelimli davranışa yüksek derecede önem vererek yüksek performans elde eden liderlik davranışı etkili liderlik davranışı olarak belirlenmiştir.
3. Görev ve ilişki yönelimli liderlik davranışlarının her ikisinin de yüksek olduğu örgütlerde kurallarda şeffaflık ve gruptaki üyelerin tutumlarında da değişiklikler görülmektedir.
4. Liderler görev yönelimli liderlik davranışını vurgularken, izleyenler ise ilişki yönelimli liderlik davranışlarını vurgulamaktadır.
5. Farklı örgütsel yapılar farklı liderlik biçimlerini güçlendirebilmektedir.
6. İzleyenlerin liderin davranışlarına ilişkin betimlemeleri ile liderlerin davranışları arasında zayıf bir ilişki vardır.

### 2.1.4.3.6. Yönetim tarzı matrisi (yönetim ızgarası)-(yönetim kafesleri analizi)

Ohio State Üniversitesi modeline alternatif bir liderlik kuramı olarak ortaya çıkmış olan bu kuram, Blake ve Mouton tarafından 1964 yılında geliştirilmiş bir kuramdır. Bu analiz yönetici tiplerini iki değişken açısından incelemektedir. Bu değişkenler yönetim kafesleri adı verilen diyagramın yatay ve dikey eksenlerinde gösterilmiştir. Yatay eksen 1'den 9'a giderek artan ölçüde işe verilen önem(üretim verilen önem) derecesini belirtirken, dikey eksen de 1'den 9'a kadar artan ölçüde insan ilişkilerine verilen önem derecesini göstermektedir (Barutçugil, 2014; Sığrı ve Gürbüz, 2014).



Şekil 1: Blake ve Mouton'un Yönetimsel Şebekesi (Daft, 1999)

Model, yöneticinin tutum ve davranışlarının bu eksenlerden hangisi üzerinde ağır bastığını belirleyerek yöneticinin yönetim felsefesini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Diyagram üzerinde toplam 81 değişik yönetici tipi belirlenmektedir (Barutçugil, 2014).

Diyagram üzerinde 1,1 ile ifade edilen yönetim tarzı, zayıf-cılız liderlik olarak adlandırılmaktadır. Bu noktada lider ne insanlarla ne de iş ile ilgilenir. İnsanların genelde tembel ve işe karşı ilgisiz olduğunu kabul eder. Onlara önem vermez. Bu noktada lider sadece liderliğini korumak için çaba gösterir. Bu durumda da böyle tip liderlerle sağlıklı ilişkiler kurulamaz. Burada çatışma kaçınılmazdır.

1,9 ile ifade edilen liderlik tarzı Şehir kulübü liderliği ya da Kulüp Yöneticisi adıyla adlandırılır. Bu tip yöneticilerin işle ilgisi pek azken insanlar arası ilişkilere

daha çok önem vermektedirler. Buyöneticiler dostluğa ve rahat çalışma ortamına önem verirlerken, çalışanlar da bu ortamlarda kendilerini, huzurlu, mutlu ve güvende hissederler. Böyle bir durumda astların iş tatmini yüksek olurken verimlilik düzeyleri daha düşüktür.

9,1 ile ifade edilen liderlik tarzı Görev liderliği ya da Otoriter yönetici olarak adlandırılır. Bu liderler, görevlerle daha çok ilgilenirler. Bu yönetim tarzı, çalışanların işlerini, projelerini planlamayı, yapılan planları yönetmeyi ve kontrol etmeyi yöneticinin görevi olarak görmektedir. İnsanı bir makine olarak çalıştırmayı ve çalışanların müdahalelerini kısıtlamayı öngörür. Çalışanların sorunlarıyla fazla ilgilenmeyen yönetici mevcuttur. Yani, otoriter liderlik söz konusudur.

9,9 ile ifade edilen liderlik, ekip yöneticisi ya da ekip liderliği adıyla adlandırılmaktadır. Bu liderlik tarzında çalışanların hem verimliliği hem de iş tatmini yüksektir. Liderler hem insani ilişkilere önem vermekte hem de iş ile en üst seviyede ilgilenmektedirler. Burada ekip yönetimi söz konusudur. Organizasyonun aşamalar doğrultusunda görevin ve insanların bür bütün haline getirilmesini savunur. Örgüt üyeleri arasında karşılıklı bağımlılık, saygı, güven ilişkileri mevcuttur.

5,5 ile gösterilen yönetim tarzı Orta yol yönetici ya da uzlaşmacı liderlik olarak adlandırılır. Liderler, performansını artırmak için çaba harcarken insanların moralini de yüksek tutmaya çalışır. Hem insan ile hem de iş ile ilgilenmeye çalışır. Her iki unsurla üst düzeyde ilgilenemez ancak her ikisine de orta düzeyde yaklaşmaya çalışarak dengeyi korumaya çalışır (Luthans, 1995; Barutçugil, 2014).

Bu kurama göre en etkili liderlik biçimi 9,9 tipi liderliktir. Bu tip liderler hem insanlara hem de işe en yüksek derecede önem verirler ve ekip lideri olarak hareket ederler. Ortak amaç etrafında sosyal ilişkileri en üst düzeyde tutarken, iş başarısının da optimum seviyede olmasını isterler (Erkutlu, 2014).

#### **2.1.4.4.Durumsal Liderlik Kuramları**

Liderlikte Durumsallık Yaklaşımları “özellikler” ve “davranışsal” yaklaşımların liderliği açıklamakta yetersiz kaldığı anlaşıldıktan sonra ortaya çıkmış bir yaklaşımdır (Sığırı ve Gürbüz, 2014).Liderlik konusunu araştıran araştırmacılar, belli bir tarihsel süreç içerisinde, liderlikte başarılı olmanın sadece liderlerin özelliklerine veya davranışlarına bağlı olmadığını sonucuna varmışlardır. Böylelikle liderlik

davranışlarındaki başarının oldukça farklı değişkenlere bağlı olduğu ortaya çıktı (Çelik, 2015).

Durumsallık kuramları, çağdaş liderlik kuramları arasında yer almaktadır. Liderlik ile ilgili daha önceki araştırmalarda liderlik özellikleri ile lider davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Durumsallık kuramları, farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden tahmin edilemeyeceğini savunmaktadır. Dolayısıyla durumsallık kuramlarına göre, her zaman geçerli olabilecek en etkili liderlik biçimi söz konusu değildir (Hoy ve Miskel, 1991).

Durumsallık yaklaşımı liderlik olayının olduğu koşullara ağırlık veren kuramlardan oluşmaktadır. Bu nedenle “Koşul-Bağımlılık Yaklaşımı” olarak da adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımın genel varsayımı, değişik durumlarda değişik liderlik tarzlarının gerekli olduğudur. Durumsallık yaklaşımı, en iyi liderlik davranışlarının koşullara ve durumlara göre değişeceğini savunduğundan Davranışsal Yaklaşımdan ayrılmaktadır. Çünkü Davranışsal Yaklaşım yönetimde tek ve en iyi liderlik stiline var olduğunu savunurken Durumsal Liderlik Kuramlarına göre bu durum söz konusu değildir (Koçel, 2003).

1960’lardan 1980’lere uzanan Durumsallık Yaklaşımına göre liderlik, yere ve zaman göre değişen yönetsel bir rol davranışdır. Liderlik; izleyiciler, amaçlar, liderin kişisel özellikleri ve ortamın bir bütün olarak algılanması ile oluşmaktadır (Sığı ve Gürbüz, 2014). Bu yaklaşım, liderliği “insanlar arası ilişkilere yönelmiş ve göreve yönelmiş lider” olarak iki kısma ayırmıştır. Yapılan araştırmalara göre, bazı durumlarda insanlar arası ilişkilere yönelik olan demokratik liderliğin, bazı durumlarda da göreve yönelik olan otoriter liderliğin verimli ve etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşım, hangi liderlik tarzının hangi durumlarda daha etkili ve verimli olduğunu ortaya çıkarmaya yöneliktir (Barutçugil, 2014).

Durumsal liderlik kuramları; etkin liderliğin görev, güç, kişilik özellikleri, davranışlar ve algıların karışımı sonucu oluştuğunu ifade eder. Özetle, bir durumdaki etkin liderlik başka bir koşulda istenildiği kadar etkili olamayabilir. Etkili liderlik, kişiler ve durumlar arasındaki farklılıklara uyum sağlayabilme esnekliği ile orantılıdır (Sığı ve Gürbüz, 2014). Araştırmacılar tarafında ortaya atılmış birçok Durumsallık Kuramları bulunmaktadır. Ancak bunlardan ikisi Durumsallık Yaklaşımını temsil eden iki önemli çalışmadır. Bunlar, Fiedler’in Etkin Liderlik Kuramı ile Hersey ve

Blanchard tarafından geliştirilen Olgunluk Modeli Kuramı (Etkin Liderlik Tarzı Eğrisi)' dir. Bunların yanında diğer kuramlara da kısaca değinilecektir.

#### **2.1.4.4.1. Fred Fiedler'in etkin liderlik kuramı**

Durumsallık kuramlarının en kapsamlısı Fred Fiedler'in öncülüğünde yapılan çalışmaya dayanmaktadır. Fiedler'in araştırması spor takımlarından askeri birliklere kadar yüzlerce grubu içine almış ve 22 yıl sürmüştür (Fiedler, 1965; aktaran: Sığrı ve Gürbüz, 2014).

Liderlikte durumsallık kuramını 1960'lı yıllarda ilk kez ele alarak ilk teoriyi geliştiren Fred Fiedler'dir (Turan, 2014). Fiedler, liderin kişiliği ile durum arasındaki bir etkileşim olduğunu ileri sürmüş, değişik kişilikteki liderin farklı koşullar altında başarılı olabileceklerini savunmuş ve yüzlerce gruptan topladığı gerçek verilerle bu görüşünü desteklemiştir (Sığrı ve Gürbüz, 2014). Fiedler'in Etkin Liderlik Kuramı çerçevesinde liderlik tarzları görev odaklı ya da ilişki odaklı olarak tanımlanır. Görev odaklı liderler, öncelikle bir amaca ulaşmakla uğraşırken, ilişki odaklı liderler yakın insani ilişkileri geliştirmekle uğraşmaktadır (Turan, 2014). Fiedler'in durumsal liderlik kuramına göre, gruplar üç boyutta ele alınmaktadır. Bunlardan birincisi, grup işinin yapısının belirli ya da belirsiz olmasıdır(görev yapısı). İkinci boyut, liderin pozisyon yani konum gücüdür. Üçüncü boyut ise, lider-üye ilişkilerinin olumlu ya da olumsuz olmasıdır. Bu üç faktör, liderlik için olumlu ya da olumsuz durumlar oluşturmaktadır (Sığrı ve Gürbüz, 2014; Turan, 2014).

Lider-üye ilişkisi, grup atmosferi, güven derecesi, bağlılık ve üyelerin liderlerinden etkilenme duygusu gibi kavramları içerir. Eğer grup içindeki atmosfer olumlu ve üyeler liderlerine güven duyuyor , liderlerini seviyor, liderleri ile ilişkileri iyi ise lider-üye ilişkisi iyi olarak tanımlanır. Eğer bunun aksi bir durum söz konusu ise, yani lider ile üyelerin etkileşimi bozursa, güven duygusu ortamda hakim değilse, grup içinde sürtüşmeler meydana geliyorsa, lider takipçi ilişkisi zayıf olarak tanımlanır (Turan, 2014).

İkinci durumsal değişken, görev yapısıdır. Görev yapısı değişkeni, görevin ne ölçüde belirli, tanımlanmış, çalışma standartlarına göre belirlenmiş ya da ne ölçüde belirsiz ve standartlaştırılmamış olduğunu göstermektedir. Bazı görevler kesin suretle kurallarla belirlenmiştir. Bazı görevler ise, tamamen işi yapacak olanları kararına

terk edilmiştir. Açık ve net olmayan, tanımlanmayan görevlerde liderin grubu etkileme ihtimali daha düşüktür. Çünkü lider de çalışanlar da işin nasıl gerçekleştirileceğini bilememektedir (Sığrı ve Gürbüz, 2014).

Üçüncü değişken ise liderin makamına, konumuna dayanan makam gücü değişkenidir. Bu değişken liderin kişisel özelliklerinden kaynaklanan otoritesinden farklı olarak, makamına bağlı olarak oluşan resmi gücü, otoriteyi ifade etmektedir. Bireylerin örgütte buldukları konumlarının bir sonucu olarak elde edilen gücü kapsar. Bir kişi, işten çıkarma, cezalandırma, işe alma, maaş ya da rütbe yükseltme konularında otoriteye sahipse makam gücünün yüksek olduğundan söz edilebilir. Ancak bunun aksi bir durum söz konusu olursa da makam gücünün düşüklüğü söz konusudur (Turan, 2014; Sığrı ve Gürbüz, 2014).

Fiedler'a göre liderin kişiliği ile bulunduğu ortamın karmaşıklığı ve yapısal özelliği biraraya gelerek lideri oluşturmaktadır. Yaklaşımına göre, liderin etkililiği, öncelikle liderin örgüt içindeki bulunduğu konuma ve karşı karşıya kaldığı koşullara bağlıdır. Bundan dolayı bazı liderler, buldukları koşullara göre bir örgütte başarıya ulaşırken diğer örgütlerde başarısız olabilmektedir (Erdoğan, 1991).

Fiedler'ın ortaya koyduğu üç ayrı değişkenin birbiriyle ilişkilendirilmesi sonucunda sekiz farklı durum ortaya çıkmıştır. Buna göre, liderin göstereceği davranış biçimi her bir durum için farklı olacaktır. Otoritesi yüksek ve görevi belirli bir liderin varlığı, üyelerin bu lideri benimsemeleri ve işin açıkça tanımlanması halinde liderin etkisinin kolaylaşacağı görülmektedir (1. Durum). Liderin sevilmediği, otoritesinin düşük olduğu, yapılan işin belirsiz olduğu durumlarda ise liderlik zorlaşacaktır (8. Durum). Fiedler'e göre bu üç değişkenden en önemlisi "lider-üye ilişkileri", en önemsizi ise "makam gücü" olarak görülmektedir. Fiedler'ın ortaya koyduğu bu üç değişkenin ilişkilendirilmesi sonucunda sekiz ayrı durum oluşmaktadır (Sığrı ve Gürbüz, 2014).

Tablo 1.Fiedler'in Durumsallık Modeli ve Performans Göstergesi (Robbins, 1986)

Lider- Ast İlişkisi	İyi				Kötü			
	Rutin		Karmaşık		Rutin		Karmaşık	
Görevin Yapısı	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf
Otorite Gücü								
Ortamın Şartları	Çok elverişli		Orta elverişli				Az elverişli	
Durum	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Liderlik Tarzı	Durum Görev	Durum Görev	Durum Görev	Durum Kişi	Durum Kişi	Durum Kişi	Durum Görev	Durum Görev
LPC Anket Puanı	Düşük				Yüksek		Düşük	

Fiedler'in durumsallık kuramına yönelik olarak yaptığı araştırmalarda şu sonuçlara ulaşılmıştır (Başaran, 1992):

- Üyeleriyle ilişkisi iyi olan lider, görevin yapısını üyeleri de kararlara ortak etme ile belirlediğinde ve makam gücü de yüksek olduğundan en yüksek etkililiğe ve verimliliğe ulaşmaktadır.
- Görev yapısını açık olarak belirleyen lider ve güçlü olan lider, üyeleriyle ilişkisi kötü olsa bile, yüksek verim elde etmektedir.
- Konum gücünü kullanma ve üyeleriyle ilişki kurma konusunda zayıf olan lider, etkililiği en düşük olan liderdir.
- Liderin elverişli liderlik biçimi göstermesi bir grubun etkililiğini etkilemektedir.
- Herhangi bir grubun üyesi, uygun şartlar oluştuğunda liderlik davranışını gösterebilmektedir.
- Her ortam için geçerli olan, evrensel ve en iyi liderlik biçimi bulunmamaktadır.

Fiedler'in geliştirdiği durumsallık kuramına yönelik çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu kurama ilişkin üç önemli öneri ortaya konulmuştur (Hoy ve Miskel, 1991):

1. Yüksek kontrol durumunda görev yönelimli liderler ilişki yönelimli liderlere nazaran daha etkili olmaktadır.
2. Orta derecedeki kontrol ortamlarında ilişki yönelimli liderler görev yönelimli liderlere göre daha etkili olmaktadır.
3. Düşüm kontrol ortamlarında görev yönelimli liderler ilişki yönelimli liderlere göre daha etkili olmaktadır.

#### **2.1.4.4.2. Yol-amaç (path-goal) kuramı**

Yol-amaç kuramı en çok bilinen durumsal yaklaşım kuramlarından birisidir. Martin Evans ve Robert House tarafından konuyla ilgili makaleleri ile geliştirilmiş bir kuramdır. Kuram, lider davranışlarının etkilerini, astların motivasyon, iş doyumunu ve performansları ile açıklamaya çalışmaktadır (House, 1996). Bu teorinin amacı çalışanların motivasyonuna odaklanarak onların performans ve memnuniyetlerini geliştirmektir (Turan, 2014).

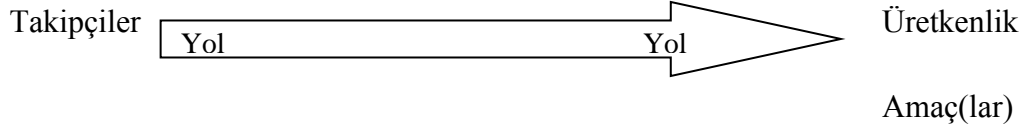
House ve Evans tarafından oluşturulan yol-amaç kuramı ile lider davranışlarının astların motivasyonuna, performansına, iş tatminine ne derece etki ettiği açıklanmaya çalışılmıştır. Kuramda geçen “yol” kavramı, izleyenlerin bekleyişlerini etkileme düzeyini ifade ederken, “amaç” kavramı ise izleyenlerin valensini etkileme düzeyini ifade eder. Bu kuram, Ohio State Üniversitesi araştırmaları sonucunda ortaya atılan “yapıyı harekete geçirme” ve “çalışanları ile ilgilenme” faktörleri ile motivasyonun “beklenti kuramının” bileşiminden oluşmaktadır (Brown, 2000).

Olumsuzluk teorisinin tersine yol-amaç kuramı liderin tarzı ile çalışanların ve çalışma alanının özellikleri arasındaki ilişkiyi vurgular. Bu kuramın temel varsayımı, çalışanların işleri yapabilme yeteneğine sahip olduklarını düşündüklerinde, çabalarının belli bir çıktı ile sonuçlanacağına ve yaptıkların işin karşılığı olarak tatmin edici düzeyde ücret aldıklarına inandıklarında motive olacaklarını öngören beklenti teorisinden kaynaklanır. Liderin bu noktada karşılaştığı en büyük engel ise çalışanları motive edecek en uygun liderlik tarzını sergilemektir. Liderler, çalışanları amaca ulaşmalarında ihtiyaç duyabileceği ödülleri ve faydalı bilgileri gibi bileşenleri



sağlar. Bunun yanında lider, işin nasıl yapılacağını açık ve net olarak belirttiğinde, standartları oluşturduğunda, amaca ulaşmayı engelleyecek faktörleri ortadan kaldırdığında, işi tatmin edici bir seviyeye taşıdığından motivasyon artmaktadır.

Zorluklar



#### Yol- Amaç Liderliği

- ✓ Amaçları tanımlar
- ✓ Yolu açıklar
- ✓ Engelleri ortadan kaldırır
- ✓ Destek sunar

Şekil 2. Yol-Amaç Kuramı (Northouse, 2007)

Yol-amaç kuramına göre kuramı her liderlik davranışının çalışanların motivasyonları üzerinde farklı etkiler doğurabileceğini savunur. Belirli bir liderlik davranışının çalışanları motive edip etmediği, görevin ve çalışanların özelliklerine, izleyiciler üzerindeki zaman ve çevre baskısına bağlıdır. Bu kurama göre dört farklı liderlik davranışı uygulaması vardır. Bunlar; yönlendirici liderlik(otoriter) liderlik, destekleyici liderlik, katılımcı liderlik, başarıya yönelik liderliktir (House, 1971; Turan, 2014; Vecchio, 1991).

*Yönlendirici liderlik*, yapıyı kurma kavramı ile benzerlik göstermektedir ve görev hakkında çalışanlara bilgi veren, işi nasıl yapacaklarını, işin ne zaman bitmesi gerektiğini bildirerek bu konularda talimatlar veren, standartların tam olarak uygulanmasını sağlayan liderlik çeşididir. Yönlendirici liderler, ile ilgili standartlar geliştirir, kurallar ve yöndergeleri oluşturur ve çalışanların bunlara uymasını ister.

*Destekleyici liderlik*, bir lider olarak çalışanlarla arkadaşça geçinmeyi, çalışanların istek ve ihtiyaçlarına cevap vermeyi kapsamaktadır. Liderler, çalışanların çalışma atmosferinin olumlu yönde seyretmesine imkan yaratırlar. Bu liderlik tipi çalışanlara eşit davranır ve onların konumlarına saygı duyar. Kendisiyle diyalog kurmak kolaydır.

*Katılımcı liderlik*, çalışanları alınacak kararlara katılmaya davet eder. Lider, çalışanların fikirlerine önem verir. Lider, grup ya da örgütün nasıl yönetileceği ile ilgili önerileri çalışanlardan alır ve bu fikirleri önemser.

*Başarıya yönelik liderlik*, çalışanların en üst düzeyde performans göstermelerini ister ve bu konuda onları zorlar. Liderler, iddialı amaçlar ortaya koyarlar ve çalışanlara bunları başarabileceklerine dair güven telkin ederler. Çalışanlardan her daim yüksek performans bekler ve sürekli gelişim içinde olmayı ister.

Yönetimde yapılacak iş ve işi yapan insan unsurları birarada bulunmaktadır. Bu nedenle değişik görüşlerin ortaya çıkması doğal bir durumdur. Amaç-yol kuramında, değişik olan her durum için farklı bir liderlik davranışı söz konusudur. Lider, sürekli olarak değişim içindedir ve bu hassas dengenin varlığını devam ettirmek zorundadır. Bu nedenle, House'ye göre bu liderlik davranışları farklı durumlar karşısında tek bir lider tarafından kullanılabilir (Vecchio, 1991). Yol- amaç kuramı, özellikler yaklaşımında olduğu gibi lideri tek tip bir liderliğe mahkum etmez. Buna göre liderler, davranışlarını duruma yada çalışanların motivasyon düzeylerine göre belirleyebilirler (Turan, 2014).

#### **2.1.4.4.3. Olgunluk modeli kuramı**

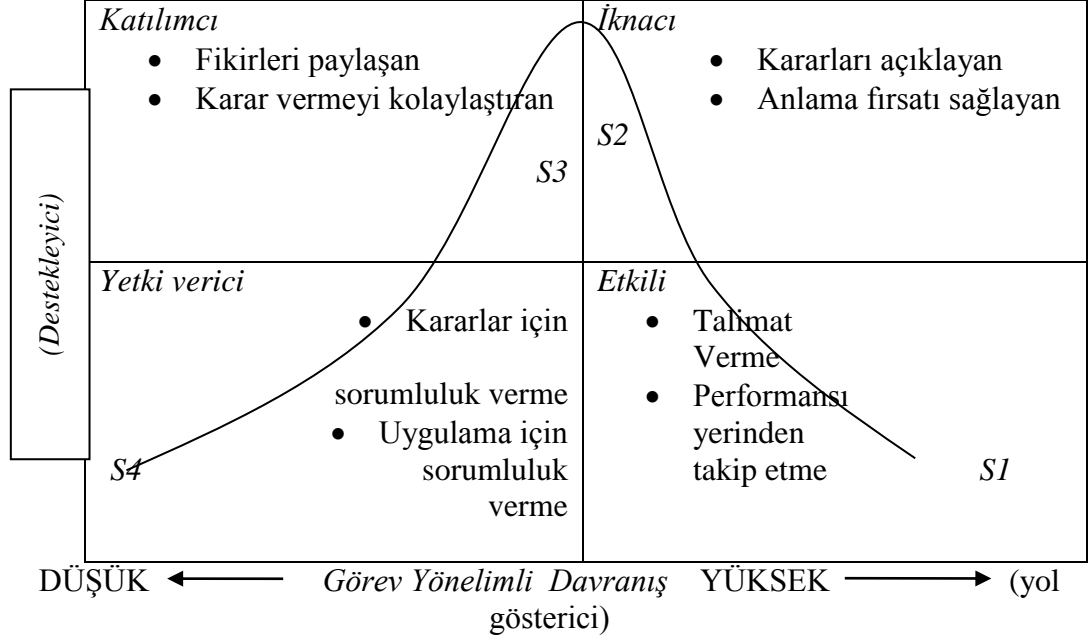
Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından geliştirilen “Olgunluk Modeli Kuramı”, Ohio Üniversitesi Liderlik Kuramı ile Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramının birleştirilmiş ve genişletilmiş halidir. Bu kuram, bir lideri lider yapan değişkenlerin, izleyenlerin olgunluk düzeyi olduğunu savunmaktadır (Hersey ve Blanchard, 1993). Bu yaklaşım, Yönetim kafeslerin analizine çalışanların özelliklerine (olgunluk düzeylerine) ilişkin bir başka boyut katarak yönteminin değişik yönetim becerilerini ne zaman ve nasıl kullanacağını, yani uygun liderlik biçiminin nasıl olması gerektiğini ortaya koymaktadır (Barutçugil, 2014).

Bu yaklaşıma göre çalışanlar olgunluk düzeyleri bakımında farklılık göstermektedir. Olgunluk düzeyini belirleyen değişkenler ise; uzmanlık, deneyim, yeterlilik, iş bilgisi, makam, kişilik özellikleri, grüç içindeki bağımsızlık düzeyi, lideri algılama düzeyleri, özelliklerinin seviyesi ve liderden beklentilerdir. Lider, kendini izleyenlerin olgunluk seviyelerine göre farklı liderlik biçimlerini sergileyebilmektedir (Hersey ve Blanchard, 1993). Yani bu yaklaşıma göre, olgunluk

düzeyi düşük (yeteneği, isteği, güveni zayıf olan) çalışanlar ile olgunluk düzeyi yüksek (yeteneği, güveni ve istekliliği yüksek) olan çalışanların aynı tip liderlik tarzı ile yönetilemeyeceğini öne sürmektedir (Barutçugil, 2014).

## LİDER DAVRANIŞI

YÜKSEK



## ASTLARIN İSTEKLİLİK SEVİYELERİ

Yüksek	Orta		Düşük
R4	R3	R2	R1
Becerikli İstekli Kendine güvenen	Becerikli İsteksiz Kendine güvensiz	Beceriksiz İstekli Kendine güvenen	Beceriksiz İsteksiz Kendine güvenen



İzleyenler Tarafından Yönetim



Lider Tarafından Yönetim

Şekil 3. Hersey ve Blanchard liderlik Kuramı Modeli (Hersey, 1985)

Lider davranış biçimleri ile astların isteklilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren bu kuramın model Şekil 3'te görülmektedir (Hersey, 1985). Model liderlik davranışı ile

astların isteklilik düzeylerinde oluşan iki farklı boyut üzerine konumlandırılmıştır. Şekilde görüldüğü üzere üst tarafta görev yönelişli ve kişi yönelişli davranışın birleşiminden oluşan ve hangi durularda hangi liderlik davranışının sergileneceğini belirten liderlik tarzları görülmektedir. Olgunluk seviyelerine göre liderlik tarzları dört biçimden oluşmaktadır. Bunlar, S1, S2, S3, S4 olarak adlandırılmıştır. Şeklin alt kısmında ise astların isteklilik özelliklerini belirten seviyeler görülmektedir. Bunlar da dört tanedir; R1, R2, R3, R4: (Robbins, 1986)

R1: Astlar düşük isteklilik seviyesindedir. Beceriksiz, isteksiz, sorumluluk almaktan kaçınan, kendine güveni az bireylerden oluşmaktadır.

R2: Astlar işi yapma konusunda isteklidirler ancak işi yapacak beceriye sahip değildirler. Ayrıca kendilerine güvenen kişilerden oluşur.

R3: İsteklilik seviyeleri ortanın üstünde olan astlar, iş konusunda becerikli ve yeteneklidirler ancak liderin istediklerini yapma konusunda isteksiz ve kendine güveni azdır.

R4: Bu seviyedeki astlar hem isteklidirler, hem işin gereklerini yerine getirmelerine imkan sağlayan becerilerle donatılmış olmanın yanında kendilerine güvenmektedirler.

Astların isteklilik seviyelerinin yanında, bunlarla uyumlu liderlik davranışları da belirlenmiştir.

*S1: Etkili (Telling) liderlik tarzı*, yüksek görev yönelişli ancak düşük kişi yönelişli davranışı kapsamaktadır. Bu davranış biçiminde lider kimin ne yapacağını kendisi tayin eder ve astlarına neyi, nerede, ne zaman ve nasıl yapacağını bildirir.

*S2: İknacı (Selling) liderlik tarzı*, yüksek görev ve yüksek kişi yönelişli davranışı kapsamaktadır. Bu tip liderler, hem destekleyici hem de yönlendirici bir davranış sergiler.

*S3: katılımcı (Participating) liderlik tarzı*, düşük görev yönelişli ancak yüksek kişi yönelişli davranışı ifade etmektedir. Bu tip liderler, iletişimi sağlama ve işi kolaylaştırma konusu üzerinde daha fazla durmaktadırlar. Liderler, karar verme konusunda astları ile iletişim ve fikir alışverişi içindedir.

*S4: Yetki dağıtıcı (Delegating) liderlik tarzı*, hem düşük görev hem de düşük kişi yönelişi davranışı ifade eder. Bu tip liderler çok az yönlendirme yapar ve astlarına karşı çok az destek olurlar (Hersey ve Blanchard, 1993).

Bu kurama göre astlar, en düşük olgunluk seviyesi olan R1 seviyesinde iseler etkili liderlik tarzı, biraz daha yüksek olgunluk seviyesi olan R2 seviyesinde iseler iknacı liderlik tarzı, ortanın üstü olgunluk seviyesi olan R3 seviyesinde iseler katılımcı liderlik tarzı, en yüksek olgunluk seviyesi olan R4 seviyesinde iseler yetki dağıtıcı liderlik tarzının uygulanmasını tercih edebilirler (Sığırı ve Gürbüz, 2014).

Olgunluk kuramı işletmeler tarafından ilgi görmesine rağmen, araştırmacılar tarafından fazlaca ilgi görmemiş bir kuramdır. Bu kuramın geçerliği ABD lise öğretmenleri ve başöğretmenler arasında yapılmıştır. Öğretmenlerin performansları ile hazırbulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişki en yüksek ilişki olarak bulunmuştur (Vecchio, 1989). Olgunluk kuramı Fiedler'in kuramına göre daha anlaşılabilir olmasına karşın, sadece astlara odaklı bir kuram olduğundan diğer durumlar göz ardı edilmiştir (Daft, 1999).

#### **2.1.4.4.4. Üç boyutlu liderlik kuramı**

Üç boyutlu liderlik kuramı, davranışsal liderlik yaklaşımından durumsal liderlik yaklaşımına geçişte bir yol görevi gören, Durumsallık Yaklaşımı içinde yer alan bir kuramdır. Ohio State Üniversitesi Liderlik Modeli'nin göreve ve ilişkilere yönelik olma boyutunu temele alan Reddin, liderlik tarz ve kavramı ile belirli bir kesimin durumsal taleplerini bütünleştirmeye çalışmaktadır. Reddin, Ohio State Üniversitesi ve Yönetmelik İzgara çalışmalarına etkililik kavramını da dahil etmiş ve liderliğin üç temel boyut üzerinde değişkenlik gösterebileceğinden söz etmiştir. Bu nedenle Reddin'in kuramı üç boyutlu kısaca 3-D (three dimension) kısaltması ile anılır (Ömürgönülşen ve Leyla, 2005).

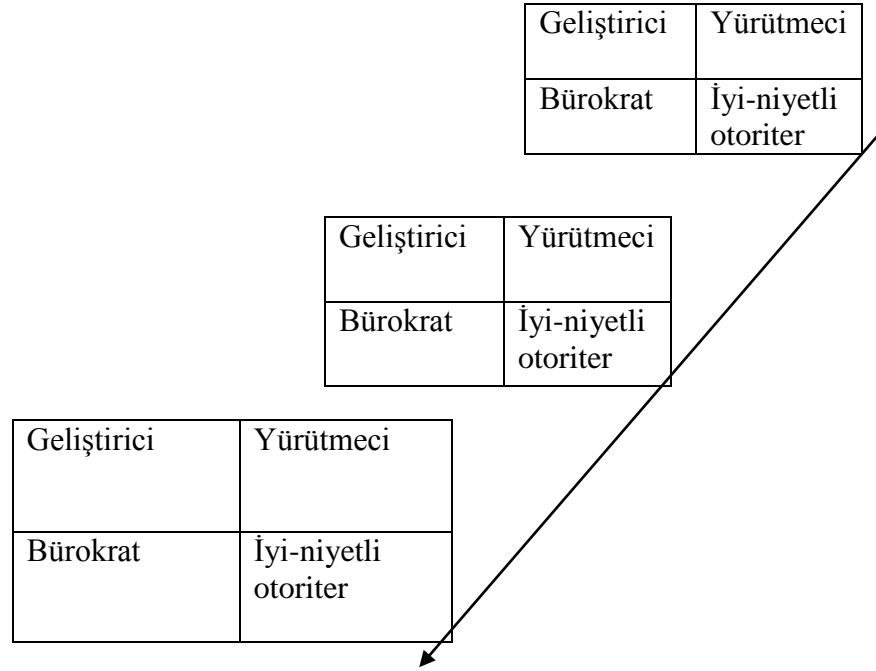
Reddin'e göre her durumda geçerli olabilecek tek bir liderlik biçimi yoktur. Liderlik tipi liderin görev yaptığı duruma uygun olduğunda etkili, uygun olmadığında ise etkisiz olacaktır (Reddin, 1970). Merkezde yer alan liderlik gözenğinde dört farklı liderlik tipi bulunmaktadır. Bu liderlik tipleri ilgili liderlik, bütünleşmiş liderlik, soyutlanmış liderlik ve adanmış liderliktir. Etkili ve etkisiz liderlik biçimleri eşit bir dağılımı göstermektedir. Bunların dördü etkili liderlik iken dördü etkisiz liderlik

biçimi olarak belirlenmiştir (Çelik, 2015). Etkili liderlik yaklaşımları, bürokrat, geliştirici, yürütmeci, iyi niyetli otoriter liderliktir. Etkisiz liderlik yaklaşımları ise, teslimiyetçi, misyoner, uzlaştırıcı, otoriter liderliktir (Reddin, 1970).

Reddin Ohio State Üniversitesi liderlik araştırmaları ve yönetsel ölçek modellerinden etkilenerek, yukarıda da bahsedildiği gibi ilgili lider, bütünleştirici lider, soyutlanmış lider ve adanmış lider olmak üzere dört liderlik biçimi olduğunu ileri sürmüştür.

- İlgili Yönetim Biçimi: Bu tarz liderlerde liderin insan ilişki yönü yüksek ancak görev yönü düşüktür. Bu tarz liderler, insanları tanımak için uğraşırlar ve onları oldukları gibi kabul ederler. Bu durumu astları için de uygularlar. Bu liderler, kendilerini astların yerine koyarak onları tanımaya çalışır ve astları diğer insanlarla ilişkilerine bakarak değerlendirirler. Üstlerini ise çalışanlarına gösterdikleri ilişki bağlamında değerlendirirler. Bu tip liderler, astlarının yaptıkları hataya olumlu ve nazik bir şekilde yaklaşır, bu hatalara göz yumarlar.
- Bütünleştirici Yönetim Biçimi: Bu liderlerin hem görev boyutu hem de insan ilişkileri boyutu yüksektir. Katılımcı bir ruha sahiptirler. Hem astlarıyla hem de üstleriyle sık sık iletişime geçerler. Ancak bu liderlerin çalışanları bağımsız olamamaktan yakınırırlar. Bu tip liderler bağımsızlık olma ihtiyacını bazı durumlarda göz ardı ederler.
- Soyutlanmış Yönetim Biçimi: Bu tarz liderlerin insan ilişkileri ve görev boyutları düşüktür. Kurallara sıkı sıkıya bağlıdırlar. Astları ile ve üstleri ile olan iletişimleri zayıftır. Örgütü onu oluşturan bireylerden ayrı bir bütün olarak benimserler. Çalışanlarını kurallara uyup uymamalarına göre değerlendirirlerken, üstlerini ise mantıklı hareket edip etmemelerine göre değerlendirirler. Çalışanların yaptıkları hatalara karşı müsamaha göstermezler ve bu hataların tekrarlanmaması için daha fazla tedbir almaya çalışırlar.
- Adanmış Yönetim Biçimi: Bu tip liderlerin insan ilişkileri konusunda zayıf ancak görev boyutunda ise yüksek bir anlayışa sahip oldukları belirtilir. Bu tarz liderler, çalışanlarını otorite altına almaya çalışırlar. Astlarını üretken olup olmadıklarına göre, üstlerini ise otoritelerini ne derece kullandıklarına göre değerlendirirler. Hata yapan çalışanı cezalandırma yoluna gider ve ortaya çıkan çatışmaları yok etme, bastırma yolunu seçerler.

Reddin, liderlik biçimlerini insan ve görev yönelimli olarak iki boyutta düşünmüş ancak bunların her zaman ve her koşulda geçerli olmayacağını düşünerek etkililik boyutunu da modeline eklemiş ve yeni bir yaklaşım geliştirmiştir. Yukarıda değinilen dört temel yaklaşımın yanında dördü etkili, dördü de etkisiz olmak üzere toplam sekiz liderlik yaklaşımı da ortaya koymuştur (Eren, 1984).



Şekil 4. Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Kuramı Modeli (Reddin, 1970)

Etkili liderlik biçimleri şunlardır (Aydın, 1994; Owens, 1987; Lunenburg ve Ornstein, 1991;Tura, 2012):

1. *Geliştirici*: Bu liderlik biçiminde lider en üst düzeyde ilişki ile ve minimum düzeyde görevle ilgilenir. Geliştirici lider, çalışanlarına güven verir.
2. *Yürütmeci*: Bu tip liderler, hem görev hem de ilişkiye yüksek düzeyde önem vermektedir. Yönetici lider, iyi derecede motive eden, yüksek standartlar belirleyen, bireysel farklılıkların farkında olan ve grup yönetiminden faydalanan liderlerdir.
3. *Bürokrat*: Bürokrat liderler, hem göreve hem de ilişkiye az önem verirler. Bu tip liderler, asıl olarak kurallara, standartlara önem verirler. Kuralların gücünü kullanarak durumunu devam ettirmek ister.

4. *İyi niyetli otoriter*: Bu liderler düşük düzeyde ilişkiye önem verirken göreve üst düzeyde önem vermektedirler. Bu biçimdeki liderler ne istediklerinin farkındadırlar ve çalışma arkadaşlarını üzmeyecek davranışlar sergilerler.

Etkisiz liderlik biçimleri ise şunlardır;

1. *Misyoner*: Böyle bir yönetim biçimine sahip olan lider kişiye maksimum, göreve ise minimum ilgi gösterir. Bu liderlik biçimi, iyi tavır takınmayı seven bir yönetici tipidir ve bir uyum beklentisi içindedir.
2. *Uzlaştırıcı*: Bu tarzı benimsemiş bir lider hem işe hem de kişiye oldukça önem verir. Bazı durumlarda ya işe ya da ilişkiye göre karar vermek durumunda kalabilir. Böyle durumlarda bu tarz liderler her ikisine de önem verdikleri için kararsız kalabilirler. Bu nedenle uzlaştırıcı liderler kararsız kalmayı tercih edebilirler.
3. *Teslimiyetçi*: Bu liderlik biçimini benimsemiş liderler göreve ve ilişkiye minimum düzeyde ilgi gösterir ve pasiftirler.
4. *Otokrat*: Bu liderler uygun olmayan durumlarda göreve çok fazla işgörene ise çok daha az önem verirler. Otokrat liderler, başkalarına güvenmezler ve var olan göreve oldukça önem verirler.

Reddin'in kuramı üç temel üzerine inşa edilmiş basit bir kuram değildir. Bu kuramda lider özellikleri ve davranışları ile durumsal faktörler birlikte analiz edilmeye çalışılmaktadır. Reddin'in kuramı özellik kuramları, davranışsal kuramlar ve durumsallık kuramları ile bir bütünlük göstermekte ve bu kuram söz konusu üç kuramın sentezi olarak görülmektedir (Çelik, 2015:37).

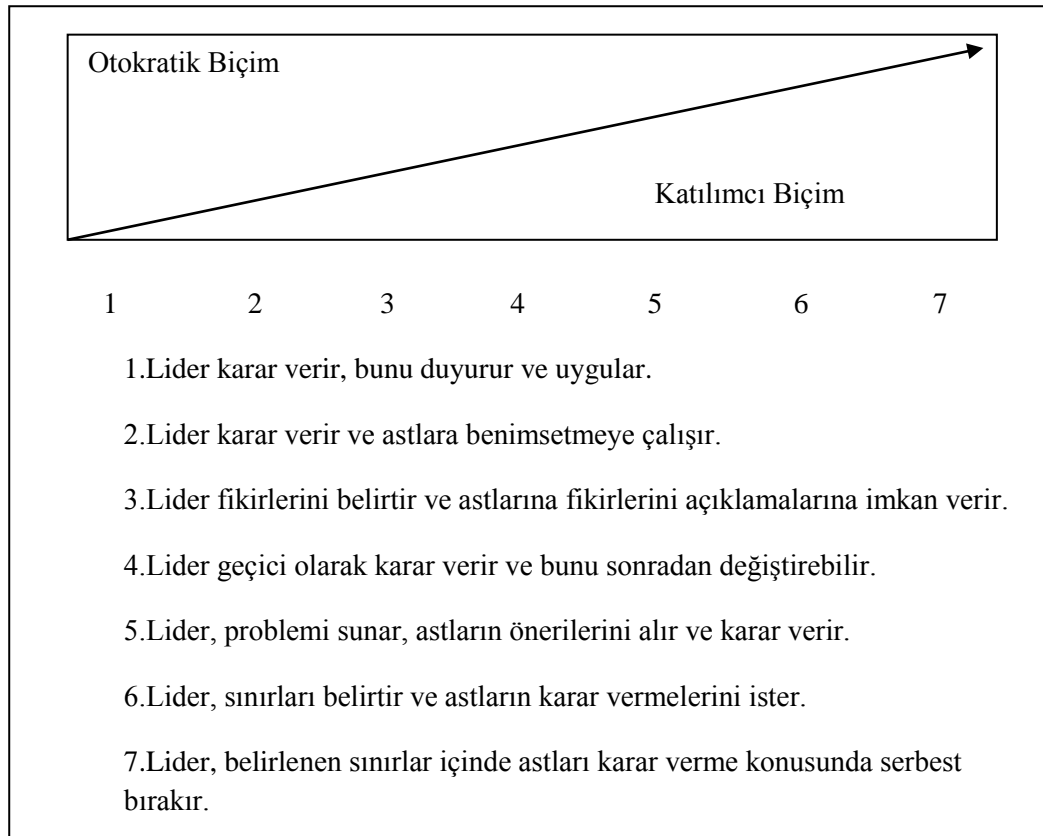
Sonuç olarak lider, yöneticilik hayatı boyunca birçok durumla karşı karşıya kalacaktır. Liderin bu durumlara uyum sağlayabilmesi ve koşullara en uygun davranışı göstermesi, çalışanların motivasyon ve başarısını olumlu yönde etkilerken, kendisinin de değişen durumlara ve koşullara uyum sağlayabilen 3 boyutlu bir lider olduğunu gösterecektir (Baysal ve Tekarslan, 1987).

#### **2.1.4.4.5. Önderlik doğrusu kuramı**

Önderlik doğrusu kuramı Robert Tannenbaum ve Warren H. Schmidt tarafından ortaya atılmış bir kuramdır. Önderlik doğrusu çalışmasında, liderin otoritesini ne



derece kullandığı ile astlara tanınan inisiyatifin ne derece olduğu değişkenleri temele alınmaktadır. Bundan dolayı, üstün otoritesi ile astın inisiyatifi birer doğrusal düzlemde yer almaktadır. Düzlemde merkezi (üste yönelik) ve merkezi olmayan (asta yönelik) liderlik tarzları arasındaki geçişler incelenmiştir. Bu kuram ve modele göre lider odaklı ve ast odaklı liderliğe dayalı yedi farklı liderlik biçiminden söz edilmektedir. Tannenbaum ve Schmidt'in burada vurgulamaya çalıştığı nokta yönetici, uygun bir liderlik biçimine karar verirken sadece kendi ihtiyaç ve tercihlerine göre karar vermemesi gerektiğinin vurgulanmasıdır. Yönetici, karar verirken astlarla birlikte örgütün çevresini de dikkate almalıdır. Şekil 5'de görüleceği üzere model tek boyutlu bir model olup, lider-ast ilişkisinin karar verme boyutunu kapsamaktadır (Tannenbaum ve Schmidt, 1973; Lussier ve Achua, 2004; Erkutlu, 2014).



Şekil 5.Liderlik Serisi Modeli ( Lussier ve Achuan, 2004)

Şekil 5'den faydalanarak Tannenbaum ve Schmidt'in liderlik modelindeki liderlik davranışları aşağıdaki gibi açıklanabilir (Kılıç, 2006).

Yönetici karar verir ve bildirir. Böyle bir durumda yönetici problemi ortaya koyar, farklı çözüm yolları üretir, bu çözümlerden birisini seçer ve bu çözümün uygulanması için astlarını bilgilendirir. Karar verme aşamasında astlarının fikirlerini önemsemez, hiçbir şartta astlar katılımını sağlamaz.

Yönetici karar verir ve astlara benimsetmeye çalışır. Bu davranış şeklinde yönetici, problemi teşhis eder ve karar verir. Yukarıda değinilen davranıştan farklı yönetici astlara kararını duyurmak yerine astları bu kararı kabul etmeleri yönünde ikna eder. Astların bu karardan neler kazanacaklarını onlara aktarır.

Yönetici fikirlerini belirtir ve astların soru sormalarına imkan tanır. Yönetici öncelikle kendi fikirlerini açıklar daha sonra da astlardan karara yönelik soru sormalarını ister. Bu şekilde yönetici ve astlar kararı detaylı bir şekilde değerlendirme fırsatı bulurlar.

Yönetici değişme ihtimali olan kesinleşmemiş kararını açıklar. Bu davranış astların yöneticinin verdiği karar üzerine etki edebileceklerini sağlar. Yönetici astları ile toplanmadan önce problem hakkında düşünür ve bir karara varır. Ancak bu karar kesin değildir. Sonradan değişme ihtimali vardır.

Yönetici problemi ortaya koyar, astlardan problemle ilgili önerileri alır ve bu önerilerden sonra kararını verir. Yukarıda bahsedilen davranış biçimlerinde yönetici her zaman kararını almış bir şekilde astlarının önüne geliyordu. Ancak bu noktadan itibaren yöneticiler astların önüne daha kararını vermeden gelmekte ve astların da fikirlerini aldıktan sonra kararını vermektedir.

Yönetici sınırları belirtir ve astlarından bir karara varmalarını ister. Bu davranış biçiminde yönetici karar verme sorumluluğunu astlara devretmektedir. Ancak astlar tam olarak serbest değildirler. Yönetici alınacak kararın sınırlarını daha önceden belirlemiştir ve astların bu sınırlar çerçevesinde karar vermelerini ister.

Yönetici astların çizdiği sınırlar içerisinde karar vermelerine izin verir. Bu grup özgürlüğün uç noktasıdır. Takımın yöneticisi problemi teşhis eder ve çözüm için alternatif yollar geliştirir ve bu seçeneklerden bir yada bir kaçında karar kılınır. Eğer yönetici karar aşamasına katılmak isterse, tek başına karar veremez. Grup hangi kararı verirse, yönetici bu kararı uygulamaktan kaçamayacaktır.

#### 2.1.4.4.6. Karar ağacı modeli

Bu model 1973 yılında Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından ortaya atılmıştır ve liderin karar verme süreci üzerine yoğunlaşmıştır. Bu nedenle karar ağacı modeli olarak da ifade edilmektedir (Vroom ve Yetton, 1973). Bu model liderliğin durum ve koşullara bağlı olarak değişebileceğini ve değişik ortamlarda değişik liderlik biçimlerinin daha etkili olabileceğini savunan durumsal liderlik kuramlarından biridir (Özkalp ve Kırıl, 2010). Şimdiye kadarki liderlik kuramları belli bir şablona dayalı kuramlar iken karar ağacı modeli sadece değişik karar verme durumlarındaki liderlik özelliklerini inceleyerek yalnızca bir faaliyete odaklanmaktadır. Bu kuram grubun katılımı ile daha etkili ve verimli kararların verilebileceğini savunur. Vroom ve Yetton'a göre karar verme sürecindeki en önemli nokta problemin doğasına bağlıdır (Vroom ve Yetton, 1973).

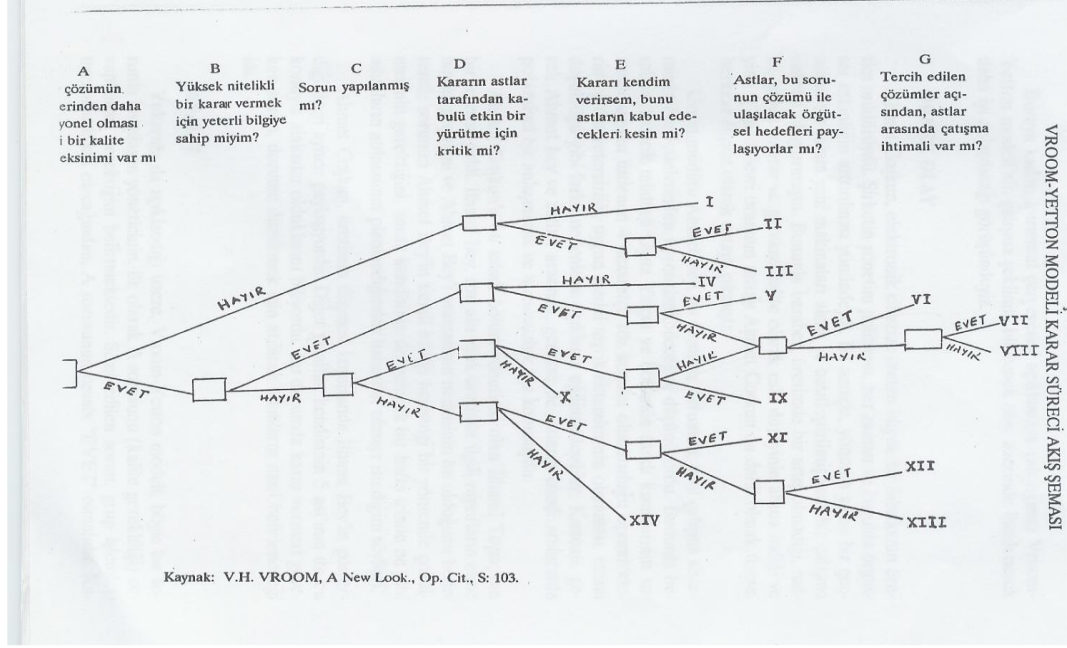
Vroom ve Yetton'a göre bir kararın etkililiği 3 önemli faktöre bağlıdır. Bunlar (Zel, 2006; Kılıç, 2006; Sığırı ve Gürbüz, 2014):

- *Kararın Niteliği:* Çalışanların iş başarısını, performansını ve verimliliğini etkileyen kararlardır. Çalışanların motive edilmelerinde direkt etkiye sahiptir. Örgüt içinde alınan kararlar performans ile yakından ilişkili iken bazı kararların ilişkisi daha düşüktür. Lider tarafından alınan kararın niteliği örgüt ve grup içinde çalışanlar ve çalışma yolları ile ilgiliyse, bu kararlar verimliliği ve etkililiği doğrudan etkilemektedir.
- *Kararın Kabul Edilebilirliği:* Modele göre, liderin kullandığı karar verme yöntemleri, çalışanların karar verme mekanizmasına katılımına olanak vermelidir. Aksi halde çalışanların katılımı olmadan alınan kararlar teknik olarak doğru olarak görülse bile uygulamada problemler oluşacaktır. Çünkü alınan kararları uygulamak zorunda bırakılan çalışan, kararı uygulama konusunda direnç gösterebilir. Çalışanların göstereceği bu direniş etkililiğin ve verimliliğin azalmasına neden olabilir. Eğer alınan kararlar, grup içindeki çalışanlar tarafından benimsenirse, çalışanlar kararı uygulama konusunda daha istekli olacaklardır.
- *Zamanı Etkili Kullanmak:* Kabul edilebilir ve kaliteli kararlar vermek için liderin gerekenden fazla zaman harcaması, gruplar için etkili bir sonuç doğurmayacaktır. Yani, gereken zamanı en alt düzeye çekecek bir karar verme stratejisinin uygulanmalıdır şeklinde yorumlanabilir.

Modele göre lider, verimliliği ve çalışanların etkinliğini artırmak için farklı problemlerin çözümünde farklı karar verme yöntemleri kullanmalıdır. Her zaman “en iyi” olarak tanımlanabilecek bir karar verme süreci yoktur. Lider tarafından alınan kararların etkili olabilmesi verilen kararın çalışanlar tarafından benimsenmesine bağlıdır. Bu nedenle çalışanların karar verme sürecine daha fazla katılması gerekmektedir. Modele göre beş çeşit karar verme süreci bulunmaktadır (Vroom ve Yetton, 1973):

1. *Otokratik-1 (A1)*: Lider, mevcut bilgiler dâhilinde sorunu kendi kendine çözer.
2. *Otokratik-2 (A2)*: Lider, astlarından ek bilgi ister ve sorunu yine kendisi çözer.
3. *Danışmacı-1 (C1)*: Lider, kararını vermeden önce bireysel olarak astların fikir ve önerilerini alır. Daha sonra kararını kendisi verir.
4. *Danışmacı-2 (C2)*: Lider, karar vermeden önce grup olarak astlarının fikir ve önerilerini alır. Daha sonra kendisi karar verir.
5. *Grupçu-2 (G1)*: Problemi astlarıyla paylaşır. Kararlarda grubun uyumunu amaçlar. Kendi fikirlerini astlarının fikirlerinden üstün tutmaz. Problem ortak olarak tartışılır ve karar ortaklaşa verilir.

Kuramda durum ile lider davranışlarını ilişkilendirebilmek amacıyla Şekil 6’da görülen karar ağacı modeli kullanılmaktadır. Şeklin üst bölümünde durumla ilgili olarak yedi farklı soru bulunmaktadır. Yönetici duruma uygun davranışı buluncaya kadar sorulara soldan dağa doğru evet veya hayır şeklinde cevaplar vermektedir. Bu şekilde lider, duruma en uygun davranışı bulacaktır (Luthans, 1992).



Şekil 6. Vroom ve Yetton Karar Ağacı Modeli (akt.Kılınc, 1987:9)

Model, verili bir koşulda uygun liderlik stilini ortaya koymaya çalışmaktadır. Modelde aynı liderin farklı liderlik stilleri sergileyebileceği varsayılır. Lider davranışının sadece bir boyutunu oluşturan karar vermede, astların katılımı üzerinde durulmakla birlikte alınan kararların kaliteli olmasına dikkat edilmekte ve astların karar sürecine katılımı sağlanmaktadır. Sonuç olarak bu model yöneticilerin var olan liderlik davranışlarının belirlenmesinde ve onların karar verme sürecinde astlarıyla olan ilişkilerinde daha esnek davranmalarını sağlayacak yönde eğitilmelerinde yardımcı olabilir (Kılınc, 2006).

#### 2.1.4.4.7. Yatay ilişki kuramı

Bu kuram George Graen tarafından ortaya atılmıştır. Grup içinde astlar ile lider arasındaki birebir ilişki ve kişilerarası ilişkiler üzerine kurulmuştur. Araştırmaya göre, lider kuracağı ilişkinin türünü astların göstereceği performansla göre belirlemektedir. Yatay ilişki kuramı lider ile birey arasındaki sosyal etkileşimi gerçekçi bir şekilde ortaya koyuyorsa da alt grupların nasıl belirleneceğini, hangi lider davranışlarının etkinliğin ölçümünde önemli olacağı konularına yer verilmemiştir. Kurama göre lider 3 tür ilişki kurmaktadır (Dansereau, Graen ve Haga, 1975).

- *Grup içi ilişkiler*, liderin karşılıklı güven temeline bağlı olarak kurduğu ilişkilerdir. Karşılıklı iletişim, güven, anlayış ve saygı vardır. Kurulan bağa liderlik denilmektedir. Liderlik bağı kurulan grupta, başarıya dönük, güvenilir, yüksek motivasyona sahip kişiler bulunur.
- *Grup dışı ilişkiler*, resmi otoriteye bağlı olarak kurulan ilişkilerdir. Dikey iletişim, göreve dönük yapısal, hiyerarşik, otoriter ilişkiler söz konusudur. Kurulan bağa yöneticilik denilmektedir. Bu bağda en dikkat çeken özellik güven azlığıdır. Lider seçtiği kişilerle resmi ve mesafeli ilişkiler kurar.
- *Grup ortası ilişkiler*, liderin görüşmeyi devam ettirdiği ilişkilerdir. Tarafsızlık, göreve dönüklük, karşılıklı iletişim, takdir edici bir yapı mevcuttur. Kurulan bağ kahyalık olarak adlandırılır. Bu bağda, belirli görevlere ilişkin iletişim söz konusudur ve bunun dışında iletişim zayıftır.

### **2.1.5.Liderlik ve Yöneticilik Arasındaki Farklar**

Yönetim (management), liderlik (leadership) ve idare (administration) birbirleri ile ilişki ve birbirlerinin yerine kullanılabilen kavramlardır. Bunlardan” yönetim” kavramı daha çok İngiltere, Avrupa ve Afrika’da kullanılırken, “idare” kavramı Amerika, Kanada ve Avustralya’da kullanılmaktadır (Bush, 2003).

Gerek literatürde gerekse iş dünyasında yönetici ve lider kavramları sürekli olarak birbirleriyle karıştırılmaktadır. Liderlik, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için yöneticilerin astlarını etkilemek ve iş görmelerini saptamak amacıyla sahip oldukları bazı güçleri kullanabilme yetenekleridir (Can ve diğ., 2011). Başka bir tanıma göre liderlik, belirli koşullar altında kişisel amaçları veya grup amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Koçel, 2010). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere liderliğin biçimsel bir organizasyonla bağlantılı bir süreç olmadığını söyleyebiliriz. Başka bir ifade ile liderlik sadece hiyerarşik yapılarda değil, biçimsel olmayan yapılarda da görülebilir. Liderin en belirleyici ölçütü, etkili sonuçlar alan bir ekip oluşturabilme ve bu ekibin etkinliğini devam ettirebilme becerisidir. Lideri lider yapan kendisine inanmış ve güvenmiş insanlarla birlikte başarıyı yakalamak ve bu başarıyı devam ettirebilmektir (Erkutlu, 2014).

Yönetim; sistemler, süreçler, teknoloji, hedefler, standartlar, ölçümler, kontrol ve planlamayla ilgilidir. İşleri sürdürme, yönlendirme ve tepki verme biçimidir. Yönetim var olanı iyileştirme çabasıdır. Liderliğin konusu ise insanlardır, yapı ve kültürdür, hayal edilen gelecektir, ilke ve amaçlara bağlılıktır. Yöneticiler gücünü hiyerarşiden alırlar. Yönetici, emredici ve yönlendirici bir makama dayalı olarak örgütün yönetim süreçlerine odaklanır. Örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için kaynakları etkili ve verimli bir şekilde dağıtır ve örgütün insan kaynaklarından en üst düzeyde faydalanır. Yöneticiler genellikle bir örgütle organik bağ içerisinde iken, liderler örgüt bağı olmaksızında liderlik işlevini sürdürebilmektedirler (Gardner, 2007; Erkutlu, 2014; Barutçugil, 2014; Gedikoğlu, 2015).

Yönetici ve lider kavramları arasındaki temel farklılıklar Tablo 2’de verilmiştir (Bennis, 1993; Law ve Glover, 2009; Genç, 2012).

Tablo 2. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

<i>Yönetici Özellikleri</i>	<i>Lider Özellikleri</i>
Yönetici gücünü yasalardan alır.	Lider gücünü kendi kişiliği ve yeteneklerinden alır.
Yönetici astlarını yasal yollardan gerektiğinde zorla çalıştırır.	Lider insanları güdüler.
Yönetici işleri doğru yapar	Lider doğru işleri yapar.
Yönetici hata arar.	Lider hata düzeltir.
Yönetici emir verir.	Lider öneri öneri getirir.
Lider “ben” der.	Lider, “biz” der.
Yönetici kopya eder.	Lider özgündür.
Yönetici kısa vadeli bakar.	Lider uzun vadeli bakar.
Yönetici statükoyu kabullenir.	Lider statükoyu değiştirir.
Yönetici örgütü öne çıkarır.	Lider insanı öne çıkarır.
Yönetici için gizlilik önemlidir.	Lider için şeffaflık önemlidir.
Yönetici emir verir, yönetir, dikte eder. Nasıl ve ne zaman biçiminde soru sorar.	Lider danışır, görüşür, yönlendirir. Neden ve niçin soruları önemlidir.
Klasik anlamda iyi askerdir.	Kendisidir.
Düşünceleri doğrudur.	Doğru düşünür.

Kotter'e (1990) göre yöneticilik karmaşık durumlara başa çıkma ile ilgilidir. Yöneticiler, karmaşık faaliyetlerin düzenlenmesi ve çözümlenmesi ile ilgilidir. Liderler ise değişimle başa çıkmaya ilişkindir. Örgütlerin geçmişe göre daha rekabetçi ve hareketli olması daha fazla liderlik özelliğine ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle liderlik ve yöneticilik iki ayrı ancak tamamlayıcı eylem sistemidir.

### **2.1.6.Eğitim Yönetiminde Liderlik**

Okul yönetiminde liderlik, kısaca, yönetici, öğretmen ve denetçiler tarafından okulla ilgili bazı durum ve olayları etkilemede kullanılacak güçler olarak tanımlanabilir (Segiovanni, 1984). Eğitim ve okul yönetimi alanında gündeme gelen liderlik kavramı, çeşitli sosyal bilim alanlarında geliştirilmiş liderlik yaklaşımlarına dayanmaktadır. Yönetim alanında olduğu gibi eğitim yönetiminde de liderlik yeni bir konu değildir (Burnett ve Pankake, 1990; akt: Turan, 2014).

Eğitimde liderlik kendisini yetki, görev yürütme ve etki ile belli eder. Formal yetki yöneticiye sadece statü liderliği sağlayabilir. Ancak informal yetki yöneticiye liderlik verir (Pelz, 1952; akt: Bursalıoğlu, 2013). Küreselleşmenin giderek arttığı, rekabetin her geçen gün daha da yoğunlaştığı günümüzde okullarda kaliteli bir eğitim ve başarı sağlamak üstün liderlik becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir. Bir okulun belli amaçlara ve açık bir misyona sahip olması, okuldaki örgüt ikliminin sağlıklı ve belli bir temele oturtulması, öğretmenlerin çevresindekilere karşı olumlu bir tutum sergilemesi, öğretmenlerin sınıflarında oluşturdukları etkili öğrenme ortamları ve uygulamaları, liderlik ile okul yönetimi arasındaki ilişkiyi yansıtan en önemli göstergelerdir. Bu konulardaki olumlu ilerlemeler, okulda etkili bir liderliğin varlığına işaret eder (Gedikoğlu, 2015).

Eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen reformların başarılı olup olmaması büyük ölçüde okul merkezli girişimlere bağlıdır. Merkezi otoritelerin eğitimle ilgili aldıkları kararlar uygulamaya geçirilmedikçe bir önem arz etmemektedir. Dolayısıyla eğitimde değişimin odak noktasının okul olması ve bu değişim sürecinde de okul



yöneticilerinin liderlik rolü sorumluluğunu almaları gerekmektedir (Galton ve Blyth, 1989).

Okul liderleri etkili ve başarılı bir okul oluşturabilmeleri için, her şeyden önce sorumluluklarının neler olduğunu bilmeli ve bu sorumluluklarını yerine getirirken hangi liderlik becerilerini kullanmaları gerektiğinden haberdar olmalılar. Okul liderlerinin “vizyoner olmak” gibi standart genel liderlik davranışlarının ötesinde okulun başarısını artıracak daha somut lider davranışlarına sahip olması gerekmektedir. Marzano ve diğ. (2005) okul liderlerinin sorumluluklarından ve bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri için hangi liderlik davranışlarını işe koşmaları ve hangi eylemleri gerçekleştirmeleri gerektiğinde söz etmişlerdir. Bu bağlamda okul liderlerinin bazı sorumlulukları sıralanmıştır:

- Okul liderinin *başarı ve başarısızlığı tanıma* sorumluluğu, liderin okulun başarısına sevinmesi kadar başarısızlıklarını da tanınması konusundaki tutum ve davranışlarını içermektedir. Okulun başarılarında bahsetmek bir lider için ne kadar kolaysa, başarısızlıklarından bahsetmek de o derece zordur. Başarısızlıkları görmezden gelmek sorumluluklardan kaçmak anlamına gelmektedir.
- Okul liderinin *değişim ajanı* sorumluluğu, liderin var olan statükoyu değiştirme ihtiyacını ifade eder. Değişim ajanı olmanın temelinde liderin okuldaki dengeyi bilinçli olarak bozup okul için hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesi için yeniden düzenlenmesi yatmaktadır. Bu noktada okul liderinin en önemli sorumluluğu, belirsizlikler, çatışmalar ve karmaşık durumlarla baş edebilmesidir.
- Okul liderinin *ödüllendirme* sorumluluğu, liderin öğretmenlerin bireysel başarılarını ödüllendirmesini ifade etmektedir. Okul lideri öğretmenlerin performanslarını belirleme ve bu performansların okulun başarısına yaptığı katkıyı ortaya çıkarma ve gerekli kişilere ödüllendirmeyi yapma konusunda hassas olmalıdır.
- Okul liderinin *iletişim* sorumluluğu, liderin öğretmen ve öğrencilerle sağlam bir iletişim kanalı oluşturma konusundaki tutum ve davranışlarını kapsar. Okul liderinin iletişim konusunda yeterli, becerikli olması diğer sorumluluklarını yerine getirebilmesinde büyük bir öneme sahiptir. Etkili bir

iletişim ortamı oluşturmak, sorumlulukların yerine getirilmesinde ön koşul olarak kabul edilebilir.

➤ Okul liderinin *okul kültürü oluşturma* sorumluluğu, liderin öğretmenleri ve öğrencileri etkileyerek okulun başarısını artıracak bir okul kültürünü yaratması sorumluluğunu ifade eder. Okul liderinden öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak, öğretmenlerin görevlerini huzurlu bir ortamda severek, mutlu bir şekilde yerine getirebilmelerine imkân verecek bir ortam oluşturması beklenir. Ayrıca okulda etkili bir değişimi gerçekleştirmek ve paylaşılan vizyon oluşturmak etkili bir okul kültürünün varlığı ile mümkündür.

➤ Okul liderinin *öğretim zamanını koruma* sorumluluğu, liderin sınıflarda öğretime ayrılan zamanı etkili ve verimli bir şekilde devam edebilmesini sağlayacak fırsat yaratmasını, öğretmenlerin çevreden gelen ve zamanlarını alacak uyarıcılara karşı korunmasını ifade eder. Okul liderleri öğretmenlerin ve öğrencilerin zamanlarını alacak olumsuz etkileri engellemeli, uygun öğretim ortamı oluşturmalıdır. Öğretime ayrılan zamanın en etkin ve verimli bir biçimde kesintiye uğramadan, gereksiz müdahalelere maruz kalmadan sadece öğretim etkinlikleri ile zaman geçirilmesi okulun başarısı için önemlidir. Bu neden okul lideri uygun ortamı oluşturma sorumluluğuna sahiptir.

➤ Okul liderinin *esneklik* sorumluluğu, liderin yeni durumlara ve koşullara göre davranışlarını değiştirmesi, duruma ayak uydurması ile ilgilidir. Okulda öğretmenlerin ve diğer personelin farklı fikir ve görüşlere, önerilere açık olması liderin esneklik sorumluluğu ile örtüşmektedir. Etkili bir lider her zaman farklı görüşlerin ortaya çıkmasına olanak sağlayan ortamı oluşturur, öğretmenleri ve diğer personeli farklı görüş ve önerilerin seslendirilmesi konusunda cesaretlendirir.

➤ Okul liderinin *katılım sağlama* sorumluluğu, liderin öğretmenleri okulun karar alma süreçlerine ve öğretime ilişkin etkinliklere dâhil etme konusundaki sorumluluğunu ifade eder. Bir okulun etkinlik düzeyi öğretmenlerin bu süreçlere hangi düzeyde katıldıkları ile yakından ilişkilidir. Okul liderin okulun politikalarını belirlerken tüm öğretmenlerin görüşünü almalı, mümkünse oy birliği ile kararların alınmasına dikkat etmelidir.

- Okul liderinin *entelektüel uyarım* sorumluluğu, liderin öğretmenlerin etkili okul ve etkili öğretim konularına ilişkin kuramları ve var olan uygulamaları bilmelerini sağlaması ve bu süreci okulun bir parçası haline getirmesini ifade eder. Bunu sağlamanın en etkili yolu bu konularda öğretmenlerin birbirleriyle tartışmalarını, görüş alışverişi yapmalarını sağlayacak şekilde yönlendirilmeleridir. Yapılacak bu etkinlikler okulun değişimle daha iyi baş etmesine imkân sağlayacaktır. Çünkü köklü ve kalıcı değişiklikler sadece içselleştirilmiş öğrenmeler sayesinde gerçekleşebilir. Lider sürekli olarak öğretmenlerin etkili okul ve etkili öğretim konularındaki yeni araştırmaları izlemelerini sağlayacak, güncel konuları takip edecek ortamı sunmalıdır.
- Okul liderinin *değerlendirme* sorumluluğu, liderin okul uygulamalarının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkilerini izleme sorumluluğunu ifade eder. Öğrenci başarısının artırılmasında en önemli unsur dönüttür. Etkili bir geri besleme sisteminin oluşturulması okul liderinin sorumluluklarından biridir. Etkili ve başarılı okullarda yöneticiler okulda ve sınıfta değerlendirme sürecine aktif olarak katılmaktadırlar. Değerlendirme verileri ışığında yapılan hatalar düzeltilir, daha nitelikli ve daha etkili bir biçimde süreç işletilir.
- Okul liderinin *temsil etme ve sözcülük* sorumluluğu, okul liderinin okulun çevresiyle olan iletişim sorumluluğunu kapsar. Okul çevresinden soyutlanmış bir kurum değildir, aksine çevresiyle sürekli iletişim içinde olan ve toplumun bir parçası olan kurumlardır. Bu nedenle okul lideri okulu çevresinde temsil edebilecek yetenek ve kapasiteye sahip olmalı, çevresiyle sürekli iletişim halinde olmalıdır.
- Okul liderinin *öğretmenlere mesleki gelişim olanakları ve kaynakları sağlama* sorumluluğu, liderin öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirebilmeleri amacıyla ihtiyaç duyabilecekleri araç ve gereçleri temin etmedeki ve mesleki gelişimlerini devam ettirebilecek ortamı sağlama sorumluluğunu kapsar.
- Okul liderinin *görünür olma* sorumluluğu, liderin öğretmenler, öğrenciler ve velilerle olan ilişkisi ile ilgili sorumluluğunu ifade eder. Etkili okul lideri değerlendirmeye yapmakta olduğu kadar, öğretmenlere profesyonel destek sağlamalı, her yerde görünür olmalıdır. Kendisini makam

odasında hapseden bir yöneticinin öğretmen ve öğrencilerle etkileşim ve iletişim içinde olması mümkün değildir.

➤ Okul liderinin *iş görenlerin özel yaşam ve gereksinimlerine duyarlılık* sorumluluğu, liderin öğretmelerin ve diğer iş görenlerin özel yaşamlarına ilişkin ve ihtiyaçlarına ilişkin duyarlılığı ile ilgilidir. Liderin öğretmenlerle veya diğer iş görenlerle kuracağı duygusal bağlar, onların karmaşık dönemlerinde liderlere olan bağlılıklarını sürdürmesini sağlar. Okul liderinin bu sorumluluğunu gerçekleştirebilmesi etkili iletişim ve empati yapabilme becerisiyle alakalı bir durumdur.

➤ Okul liderinin *düzenlilik* sorumluluğu, liderin okuldaki bazı standart ve rutin işleri düzenli bir şekilde yürütmesinden kaynaklanan sorumluluklardır. Okul liderin okulda var olan enerjinin en kolay şekilde hareket edebileceği, enerjiden en verimli ve etkili bir şekilde yararlanılabileceği yapıları kurmaktan sorumludur. Bu yapılar içerisinde öğretmenler ve öğrenciler kendilerine sağlanan yapılar içinde, zamanlarını, kaynakları ve inisiyatifleri kullanarak öğretimsel etkinlikler üzerine daha çok yoğunlaşırlar. Okul liderinin rutin işlemleri belirlemesi, okulun işlevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesine, öğretmenlerin ve diğer iş görenlerin kolayca anlayıp uygulayabilecekleri standartların geliştirilmesine imkan sağlar.

➤ Okul liderinin *hesap verebilirlik* sorumluluğu, okul yönetimi ile ilgili olarak ortaya koyduğu ile ilgili sorumluluğu ifade eder. Okul liderinin okul ile ilgili tüm işlerinde çevresine, topluma, velilere yaptığı iş ve işlemlerle ilgili hesap verebilmesi, ne yaptığını bilmesidir.

### **2.1.7.Dönüşümcü, Sürdürümcü ve Serbestlik Taniyan Liderlik**

#### **2.7.1.1. Dönüşümcü (transformasyonel-dönüşümsel) liderlik**

Dönüşümcü liderlik, liderlik alan yazınına yeni girmiş sayılabilecek, 1980'lerden itibaren ağırlık kazanmaya başlayan bir kavramdır. Bu kavram ilk olarak Burns tarafından 1978 yılında etkileşimsel liderlik kavramı ile birlikte ortaya atılmıştır (Erdil, 1997; Thite, 1999; Erkutlu, 2014).

Dönüşümcü liderlik kavramı hakkında alanyazınında birçok tanım görmek mümkündür. Bunlardan birkaçı şu şekildedir:

- Dönüşümcü liderlik, karizmatik becerilerini kullanarak ilgi ve kişilik güçleriyle izleyenlerin duygularına etki etme ve izleyenlerin maksimum düzeyde güdülenmelerini sağlama sürecidir(Hellriegel ve diğerleri, 1986).
- Dönüşümcü liderlik, izleyenlerin ortak bir amacı taşımak üzere birleşmelerini, istek düzeylerini artırmalarını ve kapasitelerinden çok daha fazlasını yapabilmelerini sağlamak amacıyla onları daha iyisini ve daha fazlasını yapabilmeleri için motive eden liderliktir (Bass, 1990).
- Dönüşümcü liderlik, değişimi etkin olarak yürürlüğe koymak, bu değişime rehberlik edecek ileri görüşlülüğü oluşturmak ve değişim için duyulan gereksinimi belirlemek için ihtiyaç görülen yeteneklerin bütünüdür (Keçicioğlu, 1998).

Dönüşümcü liderlik kurumsal yapı ve işleyişte köklü değişim ve dönüşümü hedefleyen bir liderlik yaklaşımıdır. Bu nedenle dönüşümcü liderlerin birtakım karakteristik özellikleri bulunmaktadır. Dönüşümcü liderlerin birinci önemli davranışı, iş görenlerin vizyonla olan iletişimini sağlamaktır. Örgütün sadece bir vizyona sahip olması tek başına yeterli değildir. İş görenler vizyonu bilmeli ve vizyonla etkili bir iletişim sürecine girmelidirler. Dönüşümcü liderin ikinci önemli davranışı ise, iş görenlerin kendi vizyonuna sıkı sıkıya bağlanmasını sağlamaktır. İşgörenlerin örgütsel bağlılığı son derece önemlidir ve lider etkililiğinde bu davranış dikkate alınmalıdır. Transformasyonel liderin bir diğer davranış biçimi işgörenlere saygı duymasıdır. Dönüşümcü lider, işgörenlerinin sorunlarıyla yakından ilgilenir, onlarla sürekli olarak iletişim halindedir. İşgörenlerin planlama sürecine dahil edilmesi, daha güçlü bir bağlılık oluşturması bakımından dönüşümcü liderin göstermesi gereken davranışlarındandır. Bu davranışların yanında dönüşümcü liderler örgütsel özdeşleşmeyi sağlarlar. İşgörenler lideri sözüne sadık, inanılır, güvenilir biri olarak görmek isterler (Çelik, 2015; Gedikoğlu, 2015).

Bass ve Avolio (1994) yaptıkları araştırma sonucunda dönüşümcü liderliğin temelini oluşturan dört boyutu ortaya koymuşlardır. Bunlar; İdealize Edilmiş Etki (Karizma), Entelektüel Uyarım, İlham Verici Motivasyon, Bireyselleştirilmiş Etkidir (Özkalp ve Kırel, 2011).

- *İdealize Edilmiş Etki (karizma)*, liderlik boyutlarının en önemli parçasıdır. Araştırmacıların dönüşümcü liderleri, güven veren, saygı duyulan, iş görenler üzerinde hayranlı uyandıran kişilere olarak tanımladıkları görülmektedir. Karizmatik davranış tek başına yeterli değildir. Karizmatik davranışın yanında liderler, çalışanlarını aktif, heyecan verici ve başarı yolunda ilerletebilmesi için entelektüel etki ve bireysel uyarımı da göz önüne almalıdırlar (Schermerhorn ve diğerleri, 1988)
- *Entelektüel Uyarım*: Dönüşümcü lider, entelektüel uyarım davranışları ile açık bir şekilde izleyenlerin değerlerinde kendi düşüncelerini hakim kılmayı ve izleyenlerin maksimum düzeyde yarar ve doyumunu gözetir (Bass ve Steidmeier, 1999). İzleyenler yeni fikirlerle ortaya çıkabilir ve izleyenlerin fikirleri liderin fikirlerinden farklı bile olsa izleyenler eleştirilmeyeceklerini bilir. İzleyenlerini problemlerin çözümünde yeni yaklaşımları denemeleri için motive eder, cesaretlendirir. Eğer grup üyeleri tarafından sunulan fikir ve çözüm önerileri liderler tarafından sunulan fikirlerle farklılık gösteriyorsa asla eleştirmezler (Hinkin ve Tracey, 1999; İraz ve Şimsek, 2004).
- *İlham Verici Motivasyon*: İlham verici motivasyon, liderin önceden belirlenmiş bir vizyona ulaşmak amacıyla izleyenlerini bu vizyon çerçevesinde birleştirip harekete geçirme yollarını sunmasıdır (Demir ve Okan, 2008). İlham verici motivasyon davranışı gösteren bir lider hem iyimser hem de ulaşılabilir bir hedef belirler. Önder, izleyenlerin yaptıkları işlere anlam kazandırarak güdüleyici ve ilham artırıcı bir şekilde davranır ve izleyenlerini en iyisini yapmaya yönlendirir (Celep, 2014).
- *Bireyselleştirilmiş İlgi*: Dönüşümcü lider her izleyen bir birey olarak davranır, izleyenleri lider olarak geliştirmeye çalışır. İzleyenlerin bireysel yeteneklerini keşfederek daha başarılı olmalarını sağlamak amacıyla belirlenmiş ulaşılabilir ortak amaçlara yönlendirir (Bass ve Steidmeier, 1999). Çalışanların kişisel gelişimlerine önem vererek onları yönlendirir ve onlara bu yönde özel görevler yükler (Hinkin ve Tracey, 1999).

Dönüşümcü liderlerin izleyenler üzerindeki etkileri şu şekilde sıralanabilir (Celep, 2014);

- Örgütü bir bütün olarak algılar ve örgütün ulaşabileceği hedefleri kestirebilir.

- Kendi yeteneklerinin bilincindedir.
- Sahip oldukları görevleri severek yaparlar.
- İzleyenlere güven duygusunu aşılama ve karizmatik olma eğilimindedirler.
- İnsanlara karşı saygılıdır.
- İzleyenleri sıradan olanın daha ilerisine güdülerler.
- Dönüşümcü liderler, sürekli olarak çözümler ve yönlendirmeler yerine izleyenlerinin karşılaşılan problemleri çözmeleri için onları cesaretlendirir ve özendirir.
- Çevresindeki herkesin herşeyin farkında olmasını sağlarlar.
- Dönüşümcü liderler, kendi ilgilerinin ötesinde düşünme ve davranmada model olurlar.

Dönüşümcü liderler, problemlerin çözümü için gerekli olan kritik ve yenilikçi düşünmeyi teşvik etmek amacıyla astlarını desteklerler. Dönüşümcü liderler, örgüte ve örgüt içindeki bireylerin amaçlarına ulaşmalarını sağlamak amacıyla, bilginin tanımlanması, kazanılması ve uygulanmasını içeren öğrenmeyi de destekler (Rahim, 2001).

Dönüşümcü liderlik, çatışma yönetimi için uygun bir liderlik tarzıdır. Karizmatik lider olarak da adlandırılan dönüşümcü liderler, problem çözme ve düşünmenin yeni yollarını çalışanlarında esinlendirmek amacıyla kişisel güçlerini kullanırlar. Bass(1985), dönüşümcü liderlerin karizma, entelektüel uyarım ve bireyselleştirilmiş etki adında üç faktöre sahip olduklarını da göstermiştir.

Yapılan araştırmalara göre dönüşümcü liderlik davranışlarını gösteren liderlerin örgütsel faaliyetlere önemli ve olumlu katkılar yaptığını göstermiştir. İzleyenlere göre dönüşümcü liderlerin diğer liderlere göre daha etkili olduklarını değerlendirmişler, ayrıca dönüşümcü liderlerin örgütün performansına ve başarısına daha fazla katkı sağladıkları belirlenmiştir (Lowe ve diğerleri, 1996). Bunun yanında dönüşümcü liderlerin çalışanların örgütsel bağlılıklarını olumlu olarak etkilediği ve onlarda güven duygusu oluşturduğu belirlenmiştir (Podsakoff ve diğerleri, 1990).

### 2.7.1.1.1. Okullarda dönüşümcü liderlik

Dönüşümcü liderlik kuramı, değişim kültürünün önemini ortaya koymaktadır. Değişimin olabilmesi için öncelikle örgüt kültürünün olması gerekir. Değişim kültürünü oluşturan ve yöneten kişi dönüşümcü liderdir. Model olma, destekleme, teşvik etme ve iş birliği içerisinde çalışma gibi dönüşümcü liderlik uygulamaları okul kültürünü yenilik ve değişim doğrultusunda değiştirir. Dönüşümcü lider öğretmenleri bilişsel olarak özendirir, onlara dönüşümün ruhunu aşıl原因an liderdir.

Okullarda dönüşümcü liderliğin temelinde öğretmenler, öğrenciler ve veliler bulunmaktadır. Dönüşümcü liderler, çevresel şartlar ve koşullar değişse bile kendisinin ve işgörenlerinin mesleki ve kişisel gelişimlerini devam ettirebilmeleri için okul kültürünü yenide oluşturur. Okullarda dönüşümcü liderlik uygulamaları eğitimsel değerler üzerine yoğunlaşır. Bu bakımdan bu değerlerin kime ait olduğu ve hangi temellere oturduğu önemlidir (Gedikoğlu, 2015).

Dönüşümcü liderlik kuramı diğer kuramlardan farklı olarak, örgüt, lider ve çevre ilişkileri üzerine yoğunlaşmaktadır (Çelik, 2000). Dönüşümcü yöneticilerin değişime kapalı olmadıkları, okul gelişiminin kendilerinin ve işgörenlerinin kişisel ve mesleki anlamdaki gelişimleriyle paralel olduğunun bilincinde oldukları zaman dönüşümcü liderliği benimsedikleri söylenebilir (Celep, 2014). Bu bakımdan dönüşümcü okul yöneticilerinin yapmaları gerekenlerden bazıları şu şekilde sıralanabilir (Leithwood, 1998; aktaran: Celep, 2014):

- Ortak amaçlar için işgörenle birlikte çalışmayı desteklemek,
- Mesleki gelişim ve davranış için beklentileri yüksek tutmak,
- İşgörelere öğrenme konusunda model olmak, kendini geliştirmek,
- Mesleki gelişimleri için bireysel destek sağlamak,
- Öğrenci hizmetlerinin gelişimine değer vererek üretici bir okul kültürü oluşturmak,
- İşgörenlerin işlerindeki davranışlarını artırmaları,
- Yeni projeler, fikirler üretmeleri için işgörenleri teşvik etmek,
- Karar verme sürecinde katılımcı bir yapıyı benimsemektir.

Okul yöneticilerinin işgörenlerini düşündüklerinden daha fazlasını yapmaya olabildiğince motive ederek yeniliklere ve değişime açık olmaları gerekir. Dönüşümcü liderlik davranışının liderlik kuramına getirdiği en önemli kazanım



dönüşümdür. Dönüşümcü liderler değişme yöneliktir. Eğitimde dönüşümdü liderlik; eğitim sistemi, okul, süreç ve yapıda derin bir dönüşümü gerektirir.

Okul yöneticisinin dönüşümcü lider olarak kullandığı stratejiler şu şekilde sıralanabilir:

- Sınıfları her gün ziyaret eder ve gerekli konularda yardımcı olur.
- Sene başında tüm işgörenlerin okulun inanç ve hedeflerinin belirlenmesine katılımlarını sağlar.
- Gücü paylaşma yöntemi olarak okul geliştirme takımlarını ve araştırma takımlarını kullanır. Herkese görev yükler.
- Okul gelişimine katkıda bulunan işgörenlerin çabalarını takdir eder.
- Öğretmenlerin istek ve gereksinimlerine duyarlı davranır.
- Öğretmenlerin yeni görüşlerle tecrübe kazanmalarına izin verir. Araştırmalarını onlarla paylaşır ve tartışır.
- Öğretmen ve öğrencileri için yüksek beklentiler oluşturur ve öğretmenlerden olabileceklerin en iyisini yapmalarını ister.
- Öğretmenlere zaman harcattırarak gereksiz kırtasiye işlerinden korur.
- Öğretmenlere sadece kendi sınıflarından değil okuldaki tüm öğrencilerden sorumlu olmaları gerektiğini belirtir.

Karar verme sürecinde ortaya çıkan problemleri ortadan kaldırmada, örgütsel çatışmaları çözmede, okula katkıda bulunan toplumsal çevreyle iyi ilişkiler kurmada dönüşümcü liderlik etkili olabilir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin hedeflerini artırmalı, okulda ortam bir hedef geliştirmeli, bu hedefler için ortak davranış biçimleri gösterilmesini teşvik etmelidir. Dönüşümcü liderlik uygulamaları, yöneticilerin ortak amaçlarla uyumlu halde olmasını, izleyenleriyle heyecan verici ve kolay bir ilişki kurmasını sağlamıştır (Starratt, 1995).

#### **2.7.1.2.Sürdürümcü (transactional-işlemsel- etkileşimci) liderlik**

Sürdürümcü liderlik, örgütsel hedeflere yönelik olarak yüksek performans karşılığında, bireysel gereksinimlerin giderilmesi yoluyla izleyenlerin motive edilmelerini kapsayan bir liderlik tarzıdır. Sürdürümcü liderler, mevcut ortamda faaliyet gösterirler, değişim ve dönüşümden daha çok var olan faaliyetlerin sürdürülmesini tercih ederler (Block, 2003). Sürdürücü liderler örgütte her şeyin

önceden planlandığı şekilde, aksamadan yürümesini sağlarlar. Bunu sağlamak için de var olan uygulamaları izlerler ve iş görenlerin başarılı olup olmadıklarını değerlendirirler. Sonuca göre iyi performansı ödüllendirir ve başarılarını takdir ederken oluşan problemleri, yetersizlikleri de düzeltirler (Gedikoğlu, 2015).

Sürdürümcü liderlik, liderin yönetimindeki hizmetle ödülün yer değiştirmesine dayanır (Leithwood, 1992; Liontos, 1992; Miner, 1992). Bu liderler çalışanlarla ekonomik, politik ve psikolojik olarak alışveriş halindedirler. Sürdürümcü liderler örgütün fiziksel kaynaklarını işletirler ve çalışanların alt düzey ihtiyaçlarını karşılarlar (Koppang, 1996). Sürdürücü liderler çalışanlarla sadece iş ilişkileri kurarlar ve onlarda eksiksiz bir itaat beklerler. Bu liderlerin yönetim tarzları işleyenlere yönelik olumlu ve olumsuz beklentiye bağlıdır. Olumlu beklentiye göre lider, iş görenlerin performansını takip eder, hata varsa bunları düzeltme yoluna gider. Olumsuz beklentiye göre ise lider, işgörenlerin performansını dikkat çekecek seviyeye gelinceye kadar izlemeye kalır, sonra da olumsuz davranışlarla bunları düzeltme yoluna gider (Gedikoğlu, 2015). Bu liderler yapılan işe ve ortaya konulan performansa göre ödül verirler, gerektiği zaman ceza yöntemine de başvururlar, statükonun devamını bu şekilde sağlama yoluna giderler (Parkman, 2001; Gedikoğlu, 2015).

Bass ve Steidlmeier (1999) sürdürümcü liderlerin durumsal koşulsal ödüllendirme ve yönlendirme sistemi temeline dayandığını belirtmektedir. İzleyenler bakımından disiplin, liderin vaatleri, övgüleri veya ödülleri ile motive olmakta ya da kınama, uyarı, azarlama gibi önlemlerle sağlanmaktadır. Liderin tutum ve davranışları hedeflenen performansa, amaca ne kadar ulaşıldığına göre değişmektedir.

İşlemsel liderlikte liderin dört ana görevi vardır (Pillai ve diğerleri, 1999):

- Örgütsel amaç ve hedefleri belirlemek,
- Kişisel beklentilerini belirlemek,
- Takipçilerin haklarını ve sorumluluklarını belirlemek,
- Örgütün haklarını ve sorumluluklarını belirlemek.

Sürdürümcü liderler ayrıca güç kullanırlar ve bu nedenle bu liderlerin çoğu otokratik liderlik özelliği göstermektedir. Sürdürümcü liderler için güç, önemli bir servettir. Bu liderler doğası gereği yüksek düzeyde güdülenme, iş doyumunu, motivasyonu sağlayacak özellikte bir liderlik stili değildir. Bu tip liderler çalışanların

gereksinimleri üzerine yoğunlaşırlar ve gerekli performans iş görenler tarafından gösterildiği takdirde bu gereksinimleri karşılanır (Bass, Good, Better, Best, 1985; Leithwood ve Jantzi, 1997; Slater ve diğerleri, 1994; Gedikoğlu, 2015).

#### **2.7.1.2.1. Okullarda sürdürümcü liderlik**

Sürdürücü liderlik, daha çok okul liderlerinin eğitime yönelik olarak geliştirilmiş politikaları okulda uygulamak, belirlenen yetersizlikleri ortadan kaldırmak ve performans düşüklüğünü giderip performansı artırmaya yönelik olarak işe koşulan bir liderlik tarzıdır. Sürdürümcü liderlik uygulamaları okulların gelişimini ve başarısını sınırlı düzeyde artırırken okul yöneticilerinin özerkliklerini sınırlayarak kendi iradeleri ile liderlik tarzını seçip uygulamalarını da engellemektedir. Dış baskıların ve denetimlerin yoğun olarak yaşandığı okullarda sürdürümcü liderliğin etkin olduğu söylenebilir (Gedikoğlu, 2015).

#### **2.7.1.3.Serbestlik tanıyan (laissez-faire) liderlik**

Serbestlik tanıyan liderlik adından da anlaşılacağı üzere liderliğin işe karışmayan, işten sakınan stilini ifade etmektedir (Baloğlu ve diğ., 2009). Bass (1998) tarafından geliştirilen çok faktörlü liderlik teorisinde serbestlik tanıyan liderlik, örgütsel faaliyetlerle aktif olarak ilgilenmeyen, pasif durumdaki bir liderlik stilini ifade etmektedir. Bu liderlik tarzında liderler, elindeki otoriteyi neredeyse hiç kullanmaz, çalışanlarını kendi haline bırakmayı tercih ederler (Erdal, 2007).

Serbestlik tanıyan liderlikte, liderler, çalışanları kendi özgür bırakır ve herkesin kendilerine verilen sorumluluklar ve görevler doğrultusunda plan ve program yaparak belirlenen amaçlarını gerçekleştirmelerine imkan tanır (Şahin ve diğ., 2004).

Serbestlik tanıyan liderlik tarzında, izleyenler herhangi bir sorun ortaya çıktığında sorunu çözebilmek için gerekli olan bilgiye ihtiyacı olduğu, kendilerini eğitmeleri gerektiği konusunda güdülenmişlerdir. Gerekli olduğu takdirde isteyen kişi istediği kimselerle grup oluşturarak sorunlarını çözmekte, kendileri için en uygun kararları alabilmektedirler. Bu noktada liderin esas görevi kaynak sağlamaktır. Lider kendisine danışıldığı zaman görüşünü bildirir, ancak liderin bu görüşü izleyicileri

bağlayıcı nitelikte değildir. Bu tip liderler, yetkilerine sahip çıkmamakta, yetkilerini astlarına devretmektedirler (Arun, 2008).

Bu tip liderler, izleyicilerin gereksinimlerini karşılamakta çok az çaba gösteren, kararların gecikmeli olarak alındığı ve görev ve sorumluluklarını üzerinden atan bir davranış gösterme eğilimindedirler (Schwarzkopf, 2004).

Bass ve Stodgil (1990), dönüşümcü ve etkileşimci liderlerin içsel ve dışsal motive kaynaklarıyla kişilerin performansını artırmaya yönelik girişimlerde bulunduğu belirtirken, tam serbestlik tanıyan liderlerin kayıtsız kaldıklarını, hatta liderlik göstermediklerini ifade etmişlerdir (Xirasagar, 2008).

## **2.2.ÖRGÜTLERDE ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ**

### **2.2.1.Çatışma Kavramı ve Örgütlerde Çatışmalara Bakış**

Çatışma kavramına yönelik olarak araştırmacılar tarafından birçok tanım getirilmiştir. Ancak yapılan bu farklı tanımlamalarda görüş birliğine varılamamıştır. Stoner'ın çatışma kavramına yönelik tanımlaması oldukça sık kullanılan bir tanımlamadır. Stoner'e göre (1978) çatışma organizasyonda iki veya daha fazla kişi veya grup arasında kıt kaynakların paylaşılması, faaliyetlerin gerçekleştirilmesi veya bu kişi veya gruplar arasındaki statü, amaç, değer ya da algılama farklılıklarından kaynaklanan anlaşmazlık ya da uyuşmazlıktır. Robbins'e göre (1974) çatışma, hertürlü karşı koyma ve karşılıklı negatif ilişki anlamına geldiği ve gücün, kaynakların veya toplumsal durumun yetersizliğine ve değer yargılarına dayandığı görüşündedir. Folger ve arkadaşlarına (2013) göre çatışma, birbirleriyle bir şekilde bağlantılı olan insanların aralarında bir şeylerin uygun olmadığını, denk düşmediğini algılamalarına adyalı olan etkileşimdir. Çatışmayı örgüt üyelerinin zıt davranışları olarak tanımlayan Thompson'a göre (1960) çatışma, karşıt davranışlar, kıt kaynakların kullanımı, faaliyetlerin birbirleriyle bağlantılı olması, iletişim aksaklıklarından ortaya çıkabileceği gibi, çalışanların farklı kişilik özelliklerinden de kaynaklanabilir. Bingöl'e göre (1996) çatışma, insanlar arasında fizyolojik, sosyolojik ve psikolojik ihtiyaçların tatminine teşkil eden olaylardan ve sıkıntılardan meydana gelen gerginlikler olarak tanımlanırken, Şimşek'e göre (2000) ise çatışma, bir örgütte iki kişi ya da birden fazla örgüt arasında kıt kaynakların paylaşılması veya

tahsisi ile bu kişi ya da örgütler arasındaki statü, amaç, değer ya da algı farklılıklarından kaynaklanan anlaşmazlık, uyuşmazlık şeklinde tanımlanmaktadır.

Organizasyonlarda çatışma genel olarak dört ayrı anlamda kullanılır (Louis, 1967):

- Çatışmaya yol açan şartlar; kıt kaynaklar, farklı politikalar vb.
- Çatışmaşan kişilerin duygusal durumları; stres, huzursuzluk, endişe, nefret vb.
- Kişilerin algılama seviyesi; çatışmayı kavrama ve far ketme yetenekleri
- Çatışmacı davranışlar; pasif direnişten açık saldırganlığa kadar değişen uyumsuz davranışlar

Çatışma kavramı genellikle hafızamızda olumsuz duygular uyandıran bir kavram olarak durmaktadır. Ancak çatışmalar hem örgütsel hem de kişisel olarak kaçınılmazdır. İletişim ve etkileşim içinde olan toplumsal tarafların tercihlerinde, isteklerinde, değerlerinde, inançlarında ve çıkarlarında farklılıklar olduğu sürece çatışmalar yaşamını sürdürecektir. Çatışma kaçınılmaz olduğuna göre yapılması gereken şey; çatışmanın meydana getirebileceği olası faydalardan yararlanabilmek, yıkıcı etkilerini engelleyebilmek için çatışmaları etkili bir şekilde yönetmektir. Farklılıklar ilerleme kaynağı olabilir. Farklılıklardan nasıl yararlanılacağını bilmemek, yıkıcı sonuçlar doğurabilir (Karip, 2013).

### **2.2.2.Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar**

Çatışmaya yönelik tutum ve anlayışları başlıca üç grup altında toplamak mümkündür. Bunlar; klasik görüş, neo-klasik görüş ve modern görüş şeklindedir. Yapılan farklı çalışmalarda bu gruplamanın, geleneksel, davranışsal, etkileşimci olarak da yapıldığı görülmektedir.

#### **2.2.2.1.Geleneksel yaklaşım (klasik yaklaşım)**

1900'lerin başında çalışma alanında, çatışmalar kesinlikle olumsuz, zararlı, gereksiz ve mantıksız olarak görülüyordu. Çatışmanın örgütün verimliliğini düşürdüğü, örgütün amaçlarına ulaşmasında bir engel teşkil ettiği, var olan düzeni bozarak kurumları karmaşıklığa sürüklediği görüşü benimseniyordu. Çatışma konusuna bu bakış açısı *geleneksel görüş* olarak bilinir. Her türlü çatışmanın kötü ve zararlı

olduğuna, kesinlikle engellenmesi gerektiğine, bu sebeple önlenmesi için detaylı kurallardan, çatışma yaratanın cezalandırılmasına kadar çeşitli tedbirlerin alınması gerektiğine inanılıyordu (Yeniçeri, 2009).

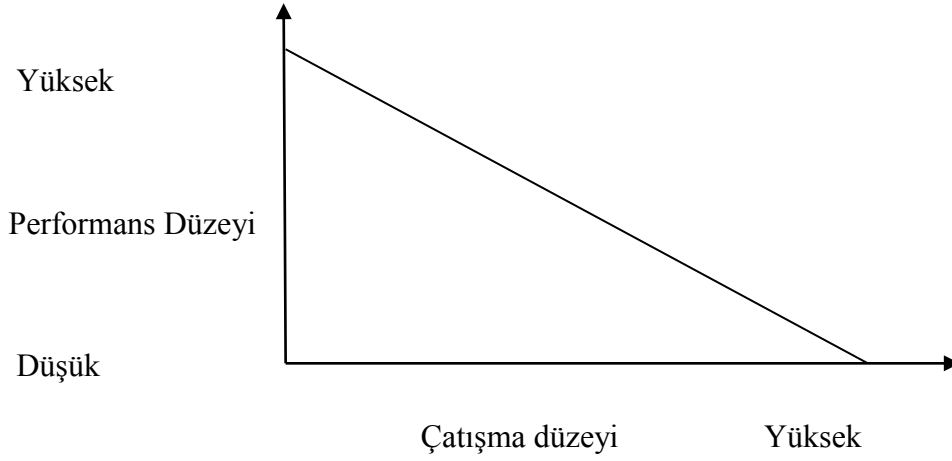
Geleneksel görüşe göre, çatışma ister kişi, isterse örgüt için olsun her zaman ve her şekilde zararlı olduğu savunulur (Robbins, 1998). Bu görüşe göre çatışmalar mutlaka önlenmeli, eğer önlenemezse örgüte zarar vereceği savunulur (Tosi ve diğerleri, 1994). Bu görüşün sahip olduğu varsayım, etkili yönetim ve organizasyon ilkelerini temele alan bir örgütte çatışmamanın yaşanmaması gerektiği yönündedir. Bu görüş kapalı sistem anlayışını esas alan, klasik ve geleneksel yönetim yaklaşımlarının bir sonucudur (Koçel, 1999).

Klasik örgüt teorisyenleri, örgütte meydana gelen çatışmaları bir tür hastalık belirtisi olarak nitelendirmişlerdir. Bu anlamda her türlü çatışmanın örgüte zarar vereceğini ya da zararlı olduğunu iddia etmişlerdir. Bütün çatışmalar yıkıcı olarak görüldüğünden yönetimin görevinin bu çatışmaları yok etmek ya da engellemek olduğunu belirtmişlerdir (Robbins, 1977).

Klasik yaklaşımın çatışma konusundaki görüşlerinin ortak yanları şu şekildedir (Yeniçeri, 2009):

- Çatışma engellenebilecek bir olgudur.
- Çatışma kötü yönetimden, yönetime ilişkin ilke ve kuralların iyi uygulanmamasından kaynaklanır.
- Çatışmalar, örgütün yapısını deforme eder, performansını engeller, örgütte istikrarsızlık yaratır.
- Yönetimin asıl görevi çatışmaları ortadan kaldırmaktır.
- Çatışma konusunda otoritenin kurallarını takip etmek önemlidir.
- Çatışmalar ortadan kaldırılırsa en uygun- başarı elde edilir.

Klasik yaklaşımın egemen olduğu dönemlerde çatışmadaki ideal durumun “0” noktası yani çatışmaların hiç yaşanmaması, çatışmasız bir ortam olduğu savunuluyordu. Genel kanaat de çatışmaların yok edilmesi üzerineydi. Ancak daha sonraları yönetim anlayışındaki gelişme ve değişmeler çatışma konusuna ilişkin görüşlerin ve yaklaşımların da değişmesine yol açmıştır (Sexton, 1970).



Şekil 7. Geleneksel Yaklaşımda Çatışma ile Örgütsel Performans Arasında İlişki  
(Gray ve Starke, 1984)

#### 2.2.2.2. Davranışçı yaklaşım (neo-klasik yaklaşım)

1940’larda insan kaynakları yönetimi anlayışı ve davranışsal psikoloji yaklaşımının örgütlerde egemen olmasıyla birlikte ikiden fazla kişinin olduğu örgütlerde çatışmanın kaçınılmaz ve doğal olduğu yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışanlar arasında çatışmaların yaşanmasının doğal bir olgu olduğu görüşü egemen olmuştur (Yeniçeri, 2009).

Klasik yaklaşımda her türlü çatışmanın fonksiyonel olmaktan uzak olduğu ve örgüte her halde zarar verdiği görüşünün aksine davranışsal yaklaşımda çatışmaların örgütler için doğal olduğu, örgütte ortaya çıkan çatışmaların en azından birkaçının bazı sorunların varlığına işaret ettiği ve bu çatışmaların bu sorunların giderilmesi amacıyla yönetimi harekete geçirdiği görüşü benimsenmiştir. Bu nedenle klasik yaklaşımda “fonksiyonel olmayan çatışma” mevcutken, davranışsal yaklaşımda çatışmalar “fonksiyonel çatışma” şeklinde nitelendirilmiştir (Şimşek, 1987).

Davranışsal yaklaşım çatışma konusunda geleneksel yaklaşımın tersi bir görüntü çizmektedir. Bu görüşe göre örgütlerin etkinliği için belirli düzeyde çatışmaların olması zorunludur ve çatışmalar bir düzeye kadar örgütlerde olmalı ve yararlıdır. Açık sistem anlayışını ele alan bu görüş neo-klasik yaklaşımın bir ürünüdür (Sıgrı ve Gürbüz, 2014).

Neo-klasikler, gerçekte ileri sürdükleri çatışma görüşleriyle çatışmanın varlığını rasyonelleştirmeye çalışmışlardır. Bunun tipik bir örneği Katz’dır. Katz, bütün çatışmaların kötü olmadığını, üzerinde çalışılması gereken tek amacın çatışmaların

düzeltilmesi olduğunu belirtmiş ve grup çatışmalarının olumlu birtakım sosyal fonksiyonları olduğunu belirtmiştir (Robbins, 1977). Bennis ise çatışmaların kesinlikle ortadan kaldırılamaz bir durum olduğuna inanmadığını, çatışmaların aslında bireyler veya gruplar arasındaki farklılıklardan doğduğunu, çatışmaların ortadan kaldırılmasının da bu farklılıkları yok etmek anlamına geleceğini, çatışma yönetiminin hedefi bireyler ve gruplar arasındaki farklılıkların kabul edilmesi ve bu farklılıkların çoğaltılması olduğunu belirtmiştir (Bennis ve diğ., 1985).

Neo-klasikler genelde çatışmalara gereken önemi vermekten uzaktırlar. Çatışmayı örgütün önemli bir sorunu olarak kabul etmezler. Bu yaklaşımda da çatışma konusuna yaklaşmak yerinde ondan uzaklaşmak, güç kararlar almamak ve sorun yokmuş gibi görünmek önemlidir (Ertekin, 1985). Neo-klasiklerin çatışma ile ilgili görüşleri, klasik örgüt kuramcılarının görüşlerine oranla, ortamı gereği, çatışmaların yaşanmasının örgütlerde doğal olduğu gerçeğini kabullenmesi nedeniyle daha akılcı ve gerçekçidir (Tokat, 1999).

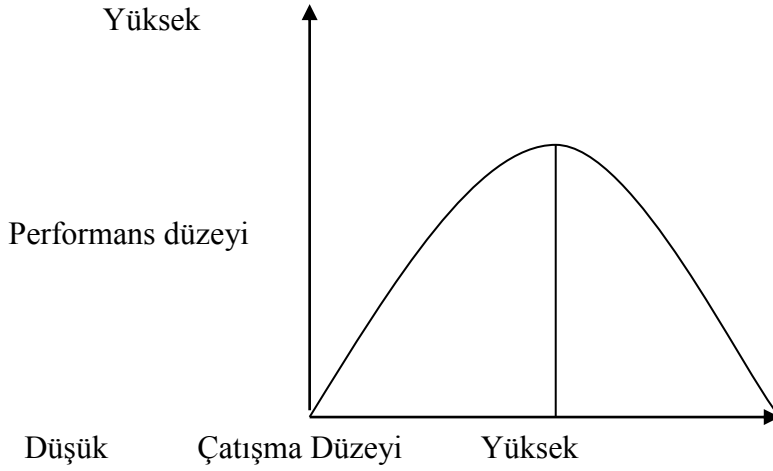
### **2.2.2.3.Etkileşimci yaklaşım (modern anlayış)**

Geleneksel kuramcılar örgütü sadece biçimsel olarak, neo-klasik kuramcılar ise sadece insan davranışları açısından ele alıp incelemelerine karşın, etkileşimci yaklaşımçılar örgütü, o örgütün üyesi, bireyleri, grupları, örgütüm tüm parçalarını, amaçlarını, davranışlarını ve örgütü tamamıyla bir bütün olarak görmüş ve incelemiştir. Modern anlayışa göre örgüt sosyal bir sistemdir. Örgütü oluşturan her bir birim birbirinden bağımsız değil birbirini etkileyen bir sistemdir. Örgütte var olan her hareket örgütün tümünü etkilemektedir (Onal, 1983). Bu görüşü savunanlara göre, örgütün verimliliği ve performansının artırılması için mutlak suretle belirli düzeyde çatışmanın mevcut olması gerekir (Tosi ve diğ., 2000).

Etkileşimci yaklaşıma göre çatışmaların hiç yaşanmaması grubun performansını olumsuz olarak etkileyebileceği gibi çatışmaları çok şiddetli yaşanması da örgütsel faaliyetlerin etkili ve verimli bir şekilde yürütmesine engel teşkil edecektir. Günümüzde ulaşılan sonuç Şekil 8'de görüldüğü gibi, düşük seviyedeki çatışmaların örgütsel performansta düşüşe, yüksek düzeyde çatışmaların da yine örgütsel performansta düşüşe neden olabileceği, en uygun düzeydeki çatışmaların ise örgütün



performansını maksimum düzeye çektiği şeklinde değerlendirilmektedir (Sıgır ve Gürbüz, 2014).



Şekil 8. Çağdaş Yaklaşımda Çatışma ile Örgütsel Performans Arasındaki İlişki (Tosi ve diğ., 1994)

Çatışma konusunda modern anlayışa sahip görüşlerin ortak yönlerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Kelly, 1974):

- Çatışmalar kaçınılmazdır.
- Çatışma değişimin tamamlayıcı bir özelliğidir.
- Çatışmaların kaynağı, örgütsel yapı, amaçlardaki farklılıklar, sorunlara bakış açısındaki farklılıklar ve benzer nedenlerdir.
- Çatışma örgütsel etkililiği artıracak ve yaratılışı sağlayacak şekilde yönetilebilir.
- Çatışmanın en alt düzeyi en iyi olanıdır.

Modern kuramcılara göre çatışmalar iyi veya kötü olarak nitelendirilemez. Sadece çatışmaların sonucu iyi veya kötü olabilir. Modern kuramcılar, çatışmanın çözülmesi değil çatışmaların yönetilmesinden yanadır. Onlar çatışmayı olumsuz bir olgu olarak değil örgüt içinde enerji ve sinerji yaratan bir faktör olarak görmektedirler. Onlara göre çatışmaların gelişimci ve yenileyici olabilmesi ve fayda sağlayabilmesi için doğru şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Yeniçeri, 2009).

### **2.2.3.Çatışma Kaynakları**

Çatışmaların kaynakların konusu üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Çatışmaların kaynakları çok çeşitli olabilir ve farklı sınıflandırmalar yapılabilir. Toplumsal yapısal kuram ve psiko-kültürel çatışma kuramı çatışmaların kaynaklarını birbirinden oldukça farklı olarak ele almaktadır. Yapısal çatışma kuramına göre çatışmalar grupların birbirleriyle rekabet halinde olan amaçlarından kaynaklanırken, psiko-kültürel kuram ise çatışmayı bireyin kendisi, diğerleri ve davranışlara ilişkin inançlarını biçimlendiren psikolojik ve kültürel güçlerle açıklamaya çalışır (Ross, 1993). Bu iki kuramın çatışma kaynaklarına ilişkin farklılıklarının nedeni, çatışmanın yaşandığı dzeye yönelik farklı bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Aslında bu iki kuramın çatışma kaynaklarına ilişkin bakış açıları farklı olmakla birlikte, bu bakış açıları birbirini tamamlayıcı nitelikler göstermektedir. Ortaya çıkan çatışmaları organizasyonlarda etkin bir şekilde yürütebilmek için, meydana gelen bu çatışmaların hangi kaynaklardan beslendiğini ve nedenlerinin bilinmesi gereklidir (Karip, 2013).

#### **2.2.3.1. Kişisel farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar**

Sosyal bir sistem içinde olan bireylerin farklı sosyal ve kültürel bir ortamdan gelmeleri ve geldikleri sosyo-kültürel ortamın alışkanlıklarını geldikleri ortamda da sürdürmeye devam etmeleri gizli çatışmalara neden olan sebeplerdendir. Kişilerin, farklı amaç, değer, inanç, tutum, davranış, yetenek ve özelliklerde olmaları çatışmayı doğuran sebepler arasındadır (Akat ve Budak, 2002). Kişilik farklılıklarından kaynaklanan çatışmaları doğuran diğer bir sebep ise kişilerin işle ilgili düşünceleri, nezaket şekli, ödülleri ve bulunduğu konum ile ilgilidir (Özalp, 1989).

#### **2.2.3.2. Kıt kaynakların paylaşımı**

Çatışmaların ana sebeplerinden biri de kıt kaynaklar için yapılan rekabettir. Bütçe, malzeme, personel, destekleyici hizmetler gibi kıt kaynakların örgütlerde yeterince bulunmaması, kıt olması problemlere neden olur. Var olan kaynaklar rekabet içindeki tarafların ihtiyaçlarını karşılamadığından bu kıt kaynaklar için rekabet ortamı doğar ve bu da çatışmalara neden olur (Bumin, 1982).

### **2.2.3.3. Statülerin farklı algılanması**

Örgütlerde belirli kişiler ve gruplar kendi statülerini başkalarından farklı olarak algırlar her birey kendi statüsünün normalden daha fazla prestije sahip olduğunu düşünür. Statü algılamalarındaki bu farklılıklar algı ve haberleşmeyi etkileyerek çatışmanın sebebi olabilirler (Koçel, 2010). Organizasyonlarda ödül, göreve atama, çalışma koşulları ve statü sembollerine yönelik algılamaların yaratacağı problemler statü çatışmalarını oluşturan diğer sebeplerdendir. İş görenler veya iş ile ilgili birim örgütsel fırsatlardan daha az yararlandığını iddia ediyorsa, tepki mekanizmaları çalışmaya başlayacak ve çatışma meydana gelecektir (Bumin, 1990).

### **2.2.3.4.Amaç ve çıkar farklılıkları**

Örgüt içindeki alt birimler zamanla uzmanlaştıkça farklı amaçlar geliştirmeye başlarlar. Bu farklı amaçlar her bir alt birim üyeleri arasında farklı beklentilerin ortaya çıkmasına neden olur. Amaç farklılıkları, kaynakların kıt olması, ödüllendirme sistemlerinin rekabet yaratması, bireysel amaç farklılıkları ve örgüt amaçlarının kişisel olarak yorumlanmasından dolayı çatışmalar yaşanabilir (Can, 2002).

Örgüt içinde yer alan birey veya grupların çıkar ve değerlerinin birbirleriyle ya da sistemle uyumsuzluk göstermesi çatışmaya neden olabilir.. örgütlerdeki çatışmaların büyük bir bölümü alt grupların değer ve çıkarlarının birbirleriyle veya örgütün çıkarlarıyla uyumsuz olmasından kaynaklanmaktadır (Kılınç, 1985).

### **2.2.3.5.Örgüt içi güç kazanma amacı**

Güç çatışmaları, her bir grubun diğeri üzerindeki kontrol ve etkisini maksimum düzeye getirme çabasıdır. Bu bir egemenlik mücadelesidir. Çoğunlukla, tehdit, manipülasyon ve aldatma gibi olumsuz güçlerin kullanımı ile ortaya çıkar (Sığı ve Gürbüz, 2014). Böyle durumlarda çoğu zaman örgütler güç gösterilerinin yapıldığı bir alana dönüşebilir. Bu tür durumlar çatışma ortamı yaratır. Gücün aşırı şekilde ve dengeleri yıkacak şekilde kullanımı bazı grupların güç kaybetmesine neden olur. Bu durum da çatışmaları hızlandırır (Özalp, 1989). Mevcut

gücünü ve hakimiyet alanını genişletmek isteyen kişi ve gruplarla, statükoyu korumak isteyen kişi ve gruplar çatışmayı daha fazla artırabilirler (Yeniçeri, 2009).

#### **2.2.3.6.Amaçlardaki değişim**

Örgütlerde karar verme sürecinde aktif olan birey ve grupların amaçları zaman içinde değişime uğrayabilmektedir. Bu durum örgüt içinde çatışmaların yaşanmasına neden olabilmektedir (Yeniçeri, 2009).

#### **2.2.3.7. Karar verme tarzları**

Örgütlerdeki karar verme tarzları, örgüt üyeleri arasında uyumsuzluklara neden olabilir. Örgütlerde daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde, örgüt içerisindeki bireylerin herhangi bir konuda karar verirken farklı davranış ve tutum içinde olduklarını göstermektedir (Hodgets ve Luthans, 1993; aktaran: Sığrı ve Gürbüz, 2014). Karar verme yöntemlerindeki farklılıklar genellikle yönetim ile çalışanların değerleri örtüşmediği durumlarda çatışmalara neden olabilmektedirler (McFarlin ve Sweeney, 2006).

#### **2.2.3.8.Denetim**

Örgütlerde denetim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde bireyler ve örgütler arasında fikir farklılıklarının olabileceği ortaya konmaktadır. Örgüt içerisinde bazı bireylerin ya da örgütlerin amaçlarına ulaşmalarında ölçülebilir, sayısal, nesnel denetim araçlarına odaklandığı, planlar ve sayısal verilerin düzenlenmesine özen gösterdiği gözlemlenirken; bazı birey ya da örgütlerin sürece yönelik olmayı benimsedikleri ortaya çıkmaktadır (Hodgets ve Luthans, 1993; aktaran: Sığrı ve Gürbüz, 2014).

#### **2.2.3.9. Yöneticilik tarzları arasındaki farklılıklar**

Her yöneticinin kendine özgü bir yönetim tarzı bulunmaktadır (Koçel, 2007). Karar verme sürecinden zamanın kullanılmasına kadar her yöneticinin izlediği bir yol olabilir. Eğer yöneticiler ile astları arasında bu konularda önemli farklılıklar varsa bunlar çatışma sebebi olabilmektedir (Koçel, 2010). Örgütte ortak bir şekilde

alınması gereken kararlar olduğu durumlarda yöneticinin karar vermeyi sadece kendine has kutsal bir iş olarak görüyor olması ve yöneticinin bu hassasiyeti göstermemesi örgütte açık ve gizli çatışmaların doğmasına sebep olabilir (Yılmaz, 1986).

#### **2.2.3.10. İletişim eksiklikleri**

Örgütün yapısı, boyutları ve önemi bir bakıma haberleşme teknikleriyle belirlenir. Çünkü iletişim, toplumsal yapının temelini oluşturan sistemin, örgüt işleyişini düzenleyen yapının, insan ilişkilerini geliştiren tekniği oluşturmanın ve başarılı bir yönetimin ilk şartıdır. Örgütteki kişiler ve gruplar arasındaki iletişim eksiklikleri önemli çatışma kaynaklarından. Kişiler ve gruplar arasındaki mesaj akışında gecikmeler, mesajların filtrelenmesi, yanlış algılamalar, mesajın açık ve net olmaması, iletişimin engellenmesi veya kötü işlemesi örgütlerde çeşitli çatışmalara sebep olabilir (Aydın, 1994; Sabuncuoğlu, 1977; aktaran: Yeniçeri, 2009; Koçel, 2010).

#### **2.2.3.11. İşbölümü**

Örgütler görevlerini başarı ile yerine getirebilmek için işleri mantıklı bir çerçevede paylaşmakta ve işgörenler arasında işbölümü yapmaktadır. Örgütte her grup veya bölüm, kendi yaptığı işi diğer grup veya bölümlerin işlerine kıyasla daha öncelikli ve önemli olarak görebilmektedir. Bu düşünce, örgüt içinde çatışmaya neden olabilmektedir (Sökmen, 2010).

#### **2.2.3.12. Örgütlerdeki değişim**

Örgütler de bireyler gibi günlük faaliyetleri sırasında birçok değişim gösterirler. Örgütlerin değişimi kimi zaman içyapılarından kimi zaman da dış çevrelerinden kaynaklanmaktadır. Çevreden gelen değişimi başlatıcı şartlar girdi kaynaklarından veya çıktılardan ortaya çıkabilir. Değişimi gerektiren böyle bir durum oluştuğunda örgüt yeni duruma ayak uydurması gerektiğinden içyapısında değişimler meydana gelecektir. Bu değişimlerin tümü çatışmalara sebep olabilmektedir (Hussey, 1995). Kişilerin değişen koşullar nedeniyle farklı rollere sahip olmaları ve bu rollerin

gereklerini yerine getirmeleri sorumluluğu da rol çatışmalarına neden olmaktadır. Yeniden yapılanma ve reorganizasyon çalışmaları çeşitli çatışmaları meydana getirebilir (Koçel, 2010).

### **2.2.3.13. Örgüt büyüklüğü**

Örgütler genişleyip büyüdükçe çatışmalar hızla artmaktadır. Örgütün büyümesi örgüt üyelerinin örgüte yabancılaşmasına neden olmakta, bireysel amaçla örgüt amaçları ayrılaşmaya başlamaktadır. Bunun yanında gelişen örgütlerde uzmanlaşma artmakta, iletişim ve koordinasyon sorunları ortaya çıkmaktadır (Seval, 2006).

### **2.2.4.Çatışma Türleri**

Örgütlerdeki çatışma türleri ile ilgili olarak farklı sınıflandırmalar mevcuttur. Jehn (1995) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre çatışmalar “görev çatışması”, “ilişki çatışması”, “süreç çatışması” olarak sınıflandırılmıştır. *Görev çatışması*, düşüncelere, projelere, fikirlere, planlara yönelik tartışmaları içermektedir. *İlişki çatışması*, kişisel, savunmacı ve kızgınlık içeren bir şekilde ortaya çıkmaktadır. *Süreç çatışması* ise, örgüt bireylerinin görevin nasıl yapıldığına yönelik bakış açıları ve kimin hangi işi yapacağı ile ilgili tartışmaları içermektedir (Thompson, 2004). Çatışmaların çeşitlerine yönelik olarak farklı sınıflandırmalar olmakla birlikte literatürde çatışmalar genel olarak “örgüt verimliliğine etkilerine”, “örgüt içindeki yerlerine”, “örgütte ortaya çıkış şekline”, “örgütte ortaya çıkış yerlerine” göre çatışmalar şeklinde sınıflandırılmaktadır.

### **2.2.4.1. Örgüt verimliliğine etkilerine göre çatışmalar**

#### **2.2.4.1.1. Fonksiyonel çatışma**

Fonksiyonel çatışmalar, örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine doğrudan doğruya katkısı olan çatışmalardır. Bu tür çatışmalar, örgütün farklı seviyelerindeki sorunlarına dikkat çekmeleri nedeniyle önemlidir. Dolayısıyla bu sorunlara yöneticilerin odaklanmasını sağlar. Bunun yanında örgüte canlılık kazandıracak yenilik ve değişikliklerin gerçekleştirilmesini kolaylaştırır (Koçel, 2010).

#### **2.2.4.1.2. Fonksiyonel olmayan çatışma**

Fonksiyonel olmayan çatışmalar, grubun amaçlarına ulaşmasını engelleyen, amaçların gerçekleştirilmesine katkı sağlamayan çatışmalardır. Klasik ve neo-klasik yaklaşımlar bütün çatışmaları fonksiyonel olmayan çatışmalar olarak ele almışlardır. Modern yaklaşıma göre ise her çatışmayı fonksiyonel olmayan çatışma olarak ele almak mümkün değildir (Sığrı ve Gürbüz, 2014).

#### **2.2.4.2. Örgüt içindeki yerlerine göre çatışmalar**

Hiyerarşik yapının etkili olduğu örgütlerde çatışma içinde bulunan tarafların örgütsel yapıdaki konumlarının bilinmesi, çatışma konusu ile davranışının yorumuna katkı sağlayacaktır. Buna göre çatışmalar “yatay” ve “dikey” çatışma olarak ikiye ayrılmaktadır (Schermerhorn ve diğ., 2000).

##### **2.2.4.2.1. Dikey çatışma**

Dikey hiyerarşide farklı düzey kişi ve gruplar arasında ortaya çıkan çatışmalardır. Dikey çatışma örgütteki astlar ve üstler arasındaki çatışmayı ifade eder ve farklı konularda meydana gelir. Üstlerin talimatlarının kesin ve net olmadığı, mesajların anlaşılmadığı, üstün yetki alanını genişletmek istediği, astın birden çok üste karşı sorumlu olduğu, üstlerin astlarına karşı uzmanlık ve benimseme güçlerinden çok yasal güçlerini kullandığı durumlarda sıkça dikey çatışmalara rastlanır. Bu tür çatışmaların önlenmesinde üstlere büyük görevler düşmektedir (Tokat, 1999; Sığrı ve Gürbüz, 2014).

##### **2.2.4.2.2. Yatay çatışma**

Yatay çatışma, hiyerarşide aynı düzeydeki kişiler ya da bölümler arasında meydana gelmekte ve bir örgütte benzer hiyerarşik düzeyde olan kişiler arasındaki çatışmayı ifade etmektedir. Örgüt içinde yetkilerin kesin olmadığı, belirsiz olduğu durumlarda aynı düzeyde çalışan kişiler veya gruplar arasında sıkça görülen çatışmalardır. Yatay çatışmalar, kimin hangi işi yapacağını tam olarak belirlenemediği durumlarda, ortada kalmış iş durumlarında sıklıkla görülür (Sığrı ve Gürbüz, 2014).

### **2.2.4.3.Örgütte ortaya çıkış şekline göre çatışmalar**

#### **2.2.4.3.1. Potansiyel çatışma**

Potansiyel çatışma, çatışmayı başlatabilecek sebepleri ifade etmektedir. Amaç farklılıkları, kıt kaynakların paylaşımı gibi konular çatışmaların ortaya çıkmasına neden olabilecek faktörlerdir ve çatışma potansiyeli taşıyan konulardır (Gordon, 1991). Farklı bir şekilde belirtmek gerekirse potansiyel çatışma ortaya çıkmamış gizli bir çatışma durumunu anlatmaktadır (Bulut, 2009).

#### **2.2.4.3.2. Algılanan çatışma**

Algılanan çatışma, çatışmaya konu olan tarafların olayları ve durumları algılama biçimleri ile ilgilidir. Tarafların birbirinden habersiz olarak bazı konuları çatışma sebebi olarak algılamaları da mümkündür. Çatışma sebebi olan konunun, diğer tarafın dikkatini çekmemiş olması durumu söz konusudur (Sığı ve Gürbüz, 2014).

#### **2.2.4.3.3. Hissedilen çatışma**

Hissedilen çatışma, çatışma halindeki tarafların olaylar konusundaki duygularını ifade etmektedir (Sığı ve Gürbüz, 2014). Örneğin, çatışmanın tarafları, kızgın, kırgın, endişeli, her an açık çatışmaya girmeye hazır olabilmektedirler. His ve tutumlarda var olan durumun çatışmaya dönüşecek şekilde kişiselleştirip kişiselleştirilmeyeceğini belirlemektedir. Kişiselleştirilmiş durumlarda çatışmalar sorun çözme yöntemleriyle çözülebilmektedir ancak bu durumlarda taraflarda gerginlik ve endişeye sebep olmaktadır (Koçel, 2010).

#### **2.2.4.3.4. Açık çatışma**

Bu aşama çatışmanın sonuçlarıyla ilgilidir. Örneğin, açık bir şekilde tartışma, karşılıklı tartışma, birbirine ağır sözler kullanma, belirli bilgi ve verileri karşı tarafa gönderme, fiziki kuvvet kullanma şeklinde ortaya çıkan çatışmalardır. Açık çatışmalar sonunda ya grup başarısını artırır ya da düşürür (Can, 1992; Koçel, 1982).

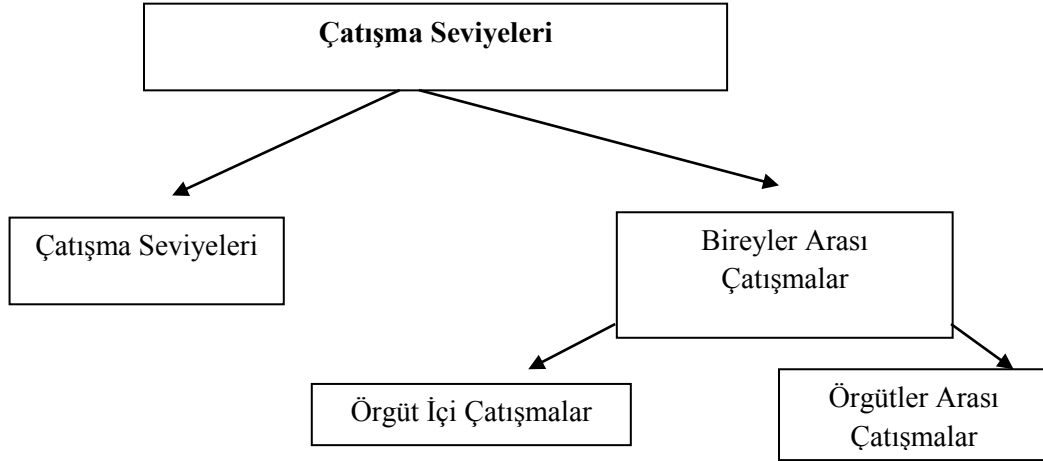


#### 2.2.4.3.5. Gizli çatışma

Çatışmalar her zaman açık olmayıp gizli de olabilirler. Gizli çatışmalar genelde akılcı değildir, ani, tepkisel, duygusal ve kendiliğinden bir özellik taşırlar. Gizli çatışmalar genelde resmi antlaşmaların içinde bulunurlar. Gizli çatışmalarda mantıklı sıra ve adımlar reddedilir ve insanlar bunun farkına varamayabilirler. Hatta insanlar zaman zaman bunları bir çatışma olarak bile göremeyebildiğinden bunlarla baş etme yöntemleri, normal çatışmalarla baş etme yöntemlerinden farklı olmalıdır (Gordon, 1996).

#### 2.2.4.4. Örgütte ortaya çıkış yerlerine göre çatışmalar

Ortaya çıkış yerlerine göre aşağıda Şekil 9’da görüldüğü gibi 4 farklı çatışma türü bulunmaktadır (Schermerhorn ve diğ., 2000:221).



Şekil 9. Ortaya Çıkış Yerlerine Göre Çatışmalar (Schermerhorn ve diğ., 2000:221)

#### 2.2.4.4.1. Birey içi çatışma

Bu tür çatışma, en genel anlamda, bireyin kendi kararlarını kendi vermede, hareket tarzını seçmede ya da eylemi yerine getirmede zorluklarla karşılaşması sonucu ortaya çıkan durumları ifade eder (Baysal ve Tekarslan, 1996). Bireyin kendi iç çatışması, kişinin kendisinden ne beklendiğinden tam olarak emin olmadığı veya kendisinden çelişkili davranışlar, kararlar, tutumlar beklendiği veya kendisinden

yapabileceklerinin, kapasitesinin üstünde bir beklenti olduğu durumlarda ortaya çıkan, bireyi huzursuzluğa, kızgınlığa ve psikolojik olarak baskı altında kalmaya yönelten çatışmadır (Koçel, 2010). Bu çatışmanın asıl nedeni, toplumsal baskı ve toplumun etkileri ile kişinin kendi benimsediği kimliğinin birbiriyle tam olarak uyuşmamasıdır (Falomir ve diğerleri, 2000).

#### **2.2.4.4.2. Bireyler arası çatışma**

Örgüt üyelerinden iki bireyin birbirleri ile fikir ve görüş ayrılıklarına düştükleri durumlarda görülen çatışmadır. Bireyler arası çatışmalar ast-üst arası ilişkilerde uyuşmazlıkların sonucu olabileceği gibi, aynı düzeyde çalışan bireyler arasında da çatışmaya neden olabilir (Cüceloğlu, 1997; Karip, 2013). Bireylerarası çatışmalar iki bireyin birbirleri ile fikir, duygu, düşünce ayrılıklarına düşmelerinden kaynaklanmaktadır (Erol, 2000). Ancak bireyler arası çatışmalar, birbirleriyle etkileşimde bulunan ikiden fazla birey arasında da yaşanabilmektedir (Baysal ve Tekarsan, 1996). Kişilerarası iletişimde sürtüşme ve çatışmaların yol açtığı tartışmalar yapıcı ve yıkıcı yönde olabilir. Yıkıcı tartışmalar, kızgınlık ve üzüntü belirten, kişilerin gücünü zayıflatmaya, iletişimini yok etmeye, amaç, hedef ve davranışlarından farklı yöne iten anlaşmazlığı, uyuşmazlığı, ayrılıkları artıran bir iletişim çeşididir (Cüceloğlu, 1997). Yıkıcı tartışmaların neden olduğu problemleri ortadan kaldırmak için, sağlıklı, etkili ve açık iletişime yönelmek gerekmektedir (Pratkanis, 2000).

#### **2.2.4.4.3. Örgüt içi çatışma**

Örgüt içi çatışma, bir grup ya da birim içinde grup üyeleri arasında grubun amaçları, görevleri, prosedürler vb. üzerindeki anlaşmazlıklardan kaynaklanan çatışmalardır. Grup içi çatışmalar, grup üyeleri arasında olabileceği gibi grup üyeleriyle grup lideri ya da grup içinde alt gruplar arasında da olabilmektedir (Karip, 2013). Örgüt içi çatışmaların çoğunluğu, örgüt içi iletişim ve etkileşimden kaynaklanmaktadır. Örgüt içi çatışmalar bireylerarası çatışmalara benzemektedir. Ancak örgüt içi çatışmalar, örgüt içinde birlikte çalışması gereken kişiler arasındaki fikir ayrılıklarından ortaya çıkar. Bu tür çatışmalar iyi yönetilmezlerse örgütsel etkililiğe ve grup verimliliğine ciddi zararlar verir. Örgüt içi çatışmaların en önemli sebeplerinden biri kişilerarası

ilişkilerin sağlıklı bir şekilde yönetilememesidir. Güç farklılıkları, kaynak kıtlığı, sosyal farklılıklar ve değer farklılıkları çatışmaya ortam hazırlayan nedenlerdir (Varney, 1989). Örgüt içi çatışmalar bireysel çatışmalardan çok daha önemlidir ve bireysel çatışmaların toplamından daha fazla kapsamlıdır (Topaloğlu ve Boylu, 2006).

#### **2.2.4.4.4. Örgütler arası çatışma**

Örgütler arası çatışmalar, benzer fiziki ya da sosyal ortamda bulunan ve birbirleri ile etkileşim halinde olan iki ya da daha fazla grubun çatışması olarak tanımlanabilir (Özkalp ve Kırel, 2010; Erdoğan, 1999). Örgütler arası çatışma, bir örgütte bölümler ya da bölümler içindeki gruplar arasında yaşanan çatışmalardır. Örneğin, yönetim ile personel, muhasebe ile üretim, okullarda branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri ya da zümreler arasında yaşanan çatışmalar birer örgütler arası çatışmalara örnektir (Karip, 2013).

Örgütler arası çatışmalar aynı ya da farklı bölüm yöneticisine bağlı olan örgütlerin birbirleriyle mücadele içinde olmalarından dolayı da kaynaklanabilir. Örgütlerde biçimsel olmayan bölümler arasında düşünce, planlama ve uygulama yolları bakımından veya bazen duygusal açıdan uyuşmazlıklar çıkabilir. Örgüt içindeki gruplar arasındaki küçük güç mücadeleleri buna örnek teşkil edebilir (Sığırı ve Gürbüz, 2014).

Örgütler arası çatışmalar bir grup içinde bulunan bireylerin daha fazla çalışması ve daha verimli olması için onları teşvik edici bir özelliğe sahip olabilir. Özellikle yapılan faaliyetler aynı zamanda bireyi korumaya yönelikse daha da istekli bir şekilde faaliyet gösterirler. Böyle bir durumda örgüt genel olarak birbirine daha fazla bağlanır ve topyekün hareket edebilmek için kordinasyona daha büyük önem verilir (Tosi ve diğerleri., 1994). Yapılan araştırmalarda örgütler arası çatışmanın örgüt içinde bağlılık oluşturduğu, ancak yakın dönemdeki araştırmalara göre grup içi bütünleşmenin oluşmasında her zaman gerekli olmadığını ortaya koymuştur. Literatürde gruplar arası çatışmanın örgüt bütünlüğünü artırıcı bir etkisi olduğu söylene bile, örgüt bütünlüğünün gruplararası çatışmayı artırdığına dair çok az bulguya rastlanmıştır (Sığırı ve Gürbüz, 2014).

Örgütler arası rekabetin, örgüt içi ilişkiler bakımından oldukça önemli etkileri olmuştur. Bunlar (Şimşek ve diğerleri., 2001):

- Gruplararası bilgi alışverişi ve iletişim imkanları başlamış ve bu durum grupların birbirleri hakkında yanlış ve eksik bilgiler edinmelerine neden olmuştur.
- Yanlış ve eksik bilgi nedeniyle gruplar birbirleri hakkında gerçekçilikten uzak, önyargılar ve kalıplar geliştirmeye başlamışlardır.
- Bu iki faktör nedeniyle gruplar birbirlerine düşmanca tutum sergilemeye başlamışlardır.

Ancak bu olumsuz yönlerin yanında örgütler arası çatışmaların olumlu yönlerinin bulunduğu da yer verilmiştir (Şimşek, 2002):

- Çatışmaya giren taraflar, kendi içlerindeki uyuşmazlıklarını bırakarak grup bağlılığını ve dayanışmasını artırmıştır.
- Graplardan her biri diğerinden daha üstün olmak amacıyla üstün çaba göstermiş ve belirlenen hizmet standartlarının üstüne çıkmıştır.

Örgütler arası çatışmalar örgüt içindeki dayanışmayı artırırken, örgütler arasındaki iletişimi ve etkileşimi olumsuz olarak etkiler ve verimliliği düşürür bu nedenle örgütler arasındaki mücadelelerin çatışmadan ziyade rekabet şeklinde olmasına dikkat edilmeli ve bu tür çatışmalar uygun çatışma yönetim stratejileri kullanılarak yıkıcı olmaktan çok yapıcı olarak yönlendirilmelidir (Topaloğlu ve Boylu, 2006). Yöneticilerin en önemli görevlerinden biri, örgütler arası çatışmaların olumlu sonuçlarından faydalanırken, olumsuz sonuçlarını da en az maliyetle yönetebilmeyi başarabilmektir (Schermerhorn ve diğ., 2000).

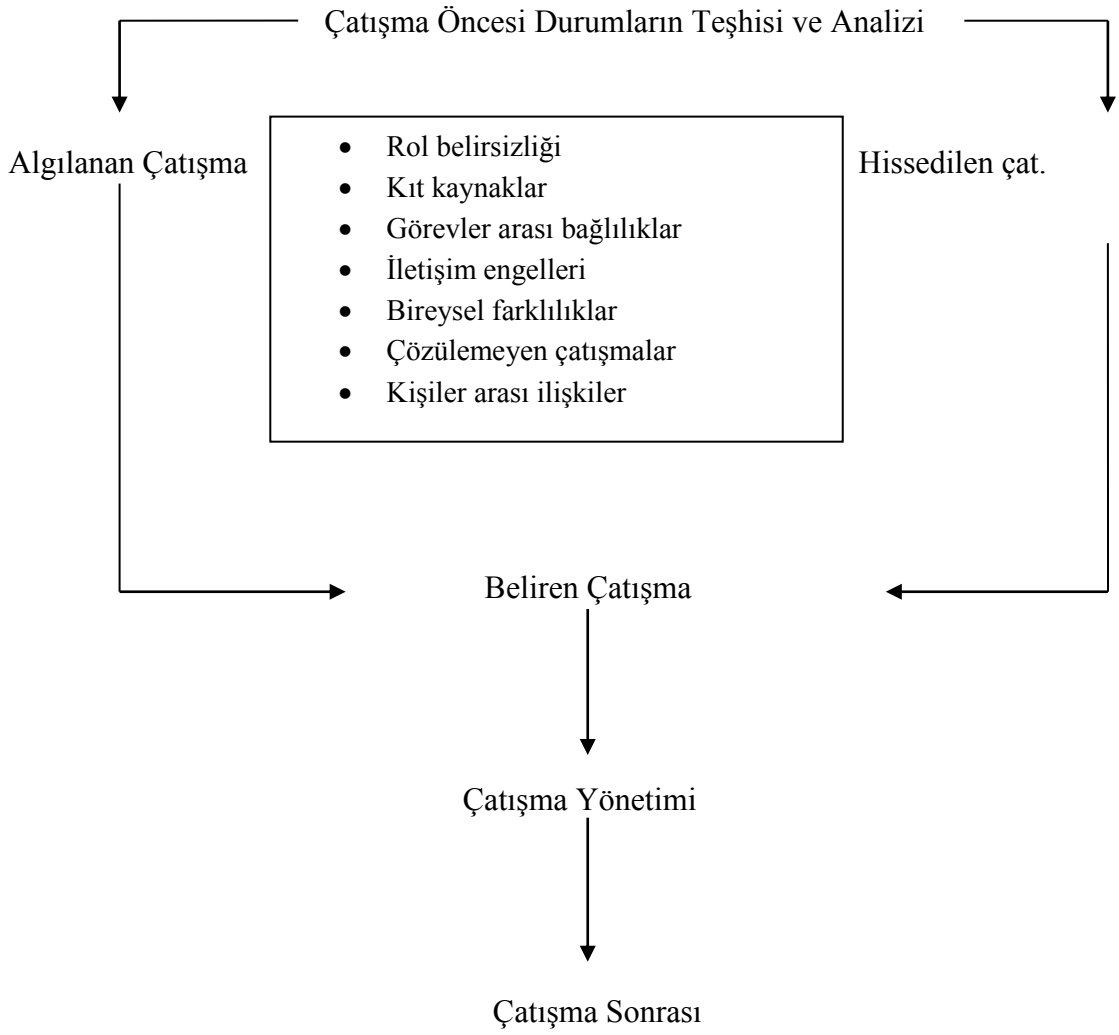
### **2.2.5.Çatışma Yönetimi ve Süreci**

Çatışma yönetimi ile çatışma süreci farklı kavramlardır. Çatışmalar üzerine çeşitli çalışmalar yapmış olan Rahim, bu iki terimin birbirinden farklı olduğunu ileri sürer ve bu farklılığı üç temele dayandırır (Gümüseli, 2001; aktaran: Konak ve Erdem, 2015). Birincisi, çatışma çözümünde amaç, çatışmanın yok edilmesi ve en aza indirgenmesi iken çatışma yönetiminde amaç, farklı çatışma yönetim stratejileri ile çatışmaları bireysel ve örgütsel düzeyde yararlı hale getirmektir. İkincisi çatışma miktarına yöneliktir. Çatışma çözümünde çatışmayı yok etme veya çatışmayı en az

seviyeye indirme hedeflenirken, çatışma yönetiminde örgütsel ve bireysel şartların gerektirdiği ölçüde çatışmanın var olmasını ve sürdürülmesini amaçlanmaktadır. Üçüncüsü ve önemlisi ise çatışmaya bakış açılarıdır. Çatışma çözümü, çatışmayı örgüte zarar verebilecek ve en kısa sürede çözülmesi, yok edilmesi gereken bir sorun olarak algılarken, çatışma yönetimi çatışmayı, örgütsel ve bireysel yaşama katkı sağlayacak fırsatlar olarak görmektedir .

Çatışma yönetimi, örgütte her seviyede oluşan çatışmaların, gruba zarar verebilecek düzeye gelmesini engellemek amacıyla, sorunlara yaratıcı çözümler sunulabilmesi doğrultusunda yapılandırılması ve yönlendirilmesidir (Bumin, 1990). Çatışma yönetimi anlaşmazlığı belirli bir yönde çözüme yönetebilmek için çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü tarafın karşılıklı olarak bazı eylemlerde bulunmasıdır. Bu eylemler çatışmanın tamamen sona erdirilmesine ya da çatışma sürecinin etkilenmesi doğrultusunda olabilir. Çatışma yönetiminin amacı işbirlikçi, barışçıl, uzlaşmacı bir biçimde çatışmaları sona erdirmek olabileceği gibi karşı tarafa üstünlük kurmaya yönelik de olabilir (Karip, 2003). Örgütsel çatışmalar iyi bir şekilde yönetilirse, probleme farklı çözümleri getirebilir, örgüt içindeki güç ilişkilerini açıkça belirleyebilir, yaratıcılığın gelişmesini teşvik edebilir, örgüt içindeki bireylerin katkılarının daha iyi anlaşılabilmesini sağlayabilir ve zaman zaman rasyonel olmayan duygusal alternatifleri de gündeme getirerek zenginlik oluşturabilir (Torrington ve Weightman, 1989).

Çatışma örgütlerde kaçınılmaz bir olgu olarak görülmektedir. Çatışmalar; iletişim yeterliliği, anlaşmazlık, uyuşmazlık, örgüt içi rekabet gibi anlamlar içerdiği gibi yeni fırsatların öncüsü ve başlatıcısı olarak da değerlendirilebilir (Özgan, 2007). Çatışmaları örgüt için bir tehdit olmaktan çıkarıp fırsata dönüştürmek ancak çatışmaların etkili bir şekilde yönetilmesinden geçer (Arslantaş ve Özkan, 2012). Ancak çatışma yönetimi sürecinde her zaman çatışmanın çözümlenmesi ve bir şekilde taraflar arasında uzlaşma sağlanarak çatışmanın ortadan kaldırılması gerekmez. Çatışma yönetimi örgütsel etkililik için belirli düzeyde çatışmanın varlığını ve bu çatışmaların farklı durumlarda farklı uygun stratejilerle yönetilmesini gerektirebilir. Çatışma yönetim süreci çatışmanın tanımlanması ve çatışmaya müdahale sürecini içerir (Karip, 2013). Çatışma yönetimi ile ilgili çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Şekil 10'da çatışma yönetim süreci görülmektedir.



Şekil 10. Çatışma Yönetim Süreci (Schermerhorn, 2000)

Çatışma öncesi durumların teşhisi ve analizi seviyesi, çatışmaya neden olan kaynakları meydana çıkarmayı ve bu nedenlere yönelik olarak önlemler almayı amaçlamaktadır. Uyuşmazlıkların, anlaşmazlıkların tespit edilmesi, çatışmaya yapılacak müdahalelerin temelini oluşturmaktadır. Anlaşmazlıkların doğru bir şekilde tespit edilememesi ve gerçek nedenlerin ortaya konulamaması, çatışmaya yanlış müdahale yapılmasına dolayısıyla istenmeyen durumlarla karşı karşıya kalınmasına neden olacaktır (Rahim, 1986:234). Bu nedenle örgütsel çatışmaların tespiti ve teşhisinin ölçüm ve analizlere dayalı olarak yapılması, çatışmada kullanılacak stratejilerin tasarlanmasından önce gelmektedir. Çatışmanın analizi,

çatışmaya neden olan yüzeysel nedenleri incelemekle birlikte, çatışmaların altında yer alan çıkarları, değerleri ve ihtiyaçları da hesaba katmaktadır. Bu analizlerin tarafsız, güvenilir, uzman kişiler tarafından yapılması gerekir (Sığrı ve Gürbüz, 2014).

Çatışmanın teşhisi ve analizi doğru bir şekilde yapıldıktan, çatışmanın ortaya çıkmasından yani “beliren çatışma” yaşanmasından itibaren ve müdahaleye gerek olduğuna karar verildikten sonra “çatışma yönetimi” safhasına geçilir. Çatışmaların yönetiminde genel olarak davranışsa (süreç) yaklaşımı ve yapısal yaklaşım olmak üzere iki yaklaşım bulunmaktadır. Süreç yaklaşımı, örgütün iç ve dış çevre şartları ile bunlar arasındaki etkileşim sonucu şekillenen süreçler, iletişim, resmi-gayri resmi gruplar, birey değer normları, örgüt değer normları, liderlik, karar verme, denetim gibi konuları içerir. Bunun yanında örgüt bireylerinin çatışma yönetimi stratejilerinde yapılacak olan olumlu değişiklikler ile örgütsel etkililiğin artırılması hedeflenir. Yapısal yaklaşım ise, örgüt üyelerinin etkin bir biçimde görevlerini yerine getirebilmelerini sağlamak amacıyla, görev, teknoloji vb. etkenlere yönelik düzenlemeleri ifade eder (Rahim, 1986).

Çatışma yönetimi sürecinden sonra çatışma sonrası safha yaşanmaktadır. Bu safhada, çatışmanın sonucu izlenir, çatışmanın ve çatışma nedenlerinin gerçekten ortadan kalkıp kalkmadığı gözlemlenir. Bu safhada istenilen sonucun elde edilmediği değerlendirilir. Bu safha, gelecekte benzer çatışmaların yaşanmaması ya da yaşandığı taktirde çatışmaların daha iyi bir şekilde yönetilebilmesi açısından geri gönür sağlar (Sığrı ve Gürbüz, 2014).

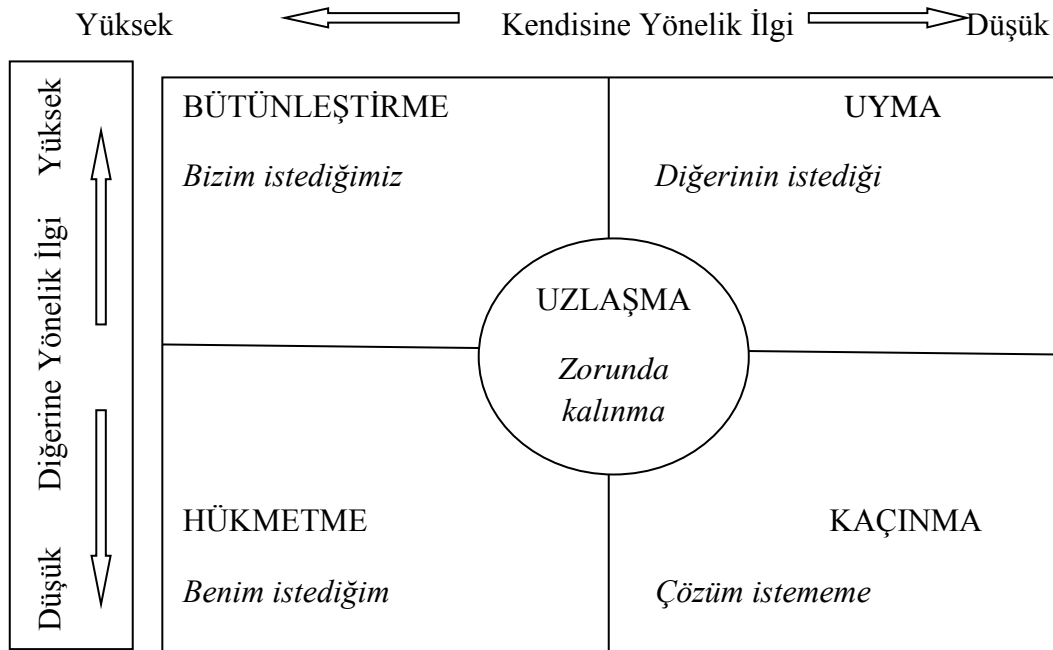
### **2.2.6.Çatışma Çözme Stratejileri**

Bir örgütteki her yönetici, bir çatışma çözümleyicisidir. Bu nedenle yöneticiler çatışmaların nedenlerini araştırıp kavradıktan sonra, çatışma için en uygun çözüm yolunun ne olduğuna karar vermek durumundadır. Çatışma yönetim olgusu, çatışmaların, sosyal ve biçimsel yapılarının örgüt içinde verimliliği artıracak şekilde değerlendirilmesini ifade eder (Akat ve Budak, 2002).

Çatışma yönetimi stratejileri, bir bireyin herhangi bir çatışma durumu ile karşılaştığında düzenli olarak gösterdiği davranışlar bütünüdür (Gümüşeli, 2001). Çatışma yönetim stratejilerine ilişkin olarak çeşitli araştırmalar yapılmış olup,

araştırmacılar bu stratejilere ilişkin farklı modeller ortaya koymuşlardır. Ancak bunların içinde 1964 yılında Blake ve Mouton tarafından ortaya atılan ve daha sonra Hall, Lawrance ve Lorsh, Thomas, Rahim ve Bonama başta olmak üzere birçok bilim insanının araştırmalarında kullandıkları; tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stratejileri olarak sınıflandırılan beşli grupta en yaygın olanıdır (Gümüşeli, 1994).

Günümüzde en yaygın olarak kullanılan modellerden birisi, Rahim Organizational Conflict Inventory-2 veya ROCI-2 olarak bilinen bir ölçek geliştiren Rahim (1983)'in modelidir. Rahim çatışmalarla çatışma yönetim stratejilerini “kendi çıkarını düşünme” ve “başkalarının çıkarını düşünme” boyutlarının kombinasyonunun oluşturarak sınıflandırmıştır. Bu iki boyutun çeşitli bileşimlerinden elde edilen beş çatışma yönetim stratejisi oluşturulmuştur (Karcıoğlu ve Alioğulları, 2012).Şekil 11’de çatışma çözme stratejileri modeli görülmektedir.



Şekil 11. Çatışma Yönetim Stratejileri Modeli (Rahim, 1994)

Çatışma yönetimi stratejileri modelinde iki boyuttan söz etmek mümkündür. Bunlardan birincisi taraflardan her birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarının tatminine



verdikleri önemin derecesini, ikinci boyut ise taraflardan her birinin diğer tarafında ilgi ve ihtiyaçlarının tatminine verdikleri önemin derecesini “yüksek” ve “düşük” olarak nitelendirmektedir. Bu boyutlar çatışma sürecinde tarafların her birinin çatışma yönetim stratejilerini belirlemeleri bakımında önemlidir. Çatışma sürecinde tarafların tercih ettikleri çatışma yönetim stratejisi, kendisinin ve karşı tarafın ilgi, ihtiyaç ve çıkarlarına verilen değerin göstergesi olabilir (Karip, 2013: 64).

#### **2.2.6.1. Tümüleştirme**

Tümüleştirme stratejisi, tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verdikleri önem derecesinin yüksek olduğu durumlarda kullanılan çatışma çözme stratejisidir. Tümüleştirme stratejisinde, taraflar bir araya gelerek problemin ne olduğunu ve neler yapabileceklerini açık bir şekilde tartışır. Çatışma durumunda olan her iki taraf için de kabul edilebilir bir çözüme ulaşmak için aralarındaki farklılıkları analiz ederler. Taraflar işbirliği içinde problemin ne olduğunu, nedenlerini ve farklılıkları yapıcı bir şekilde ortaya koyabilirler. İşbirliği içinde çalışmada amaç, egemen olmaktan ziyade problemin çözümüne yönelik olarak ortak çözüm bulma yönündedir. Bu şekilde her iki taraf da ne yapılabileceği konusunda kendi sınırlı bakış açılarını genişletebilirler. Tümüleştirme stratejisi bütünüleştirme ya da problem çözme stratejisi olarak da adlandırılır (Karip, 2013; Buller, 2005). Bu stratejide elde edilecek sonuçlara ve karşı tarafla olan ilişkiye verilen önem en üst düzeydedir. Ayrıca, bu tarzda; aktif dinleyici olmak, ilgi odağı olan konuları belirlemek ve dinlemek, girdilerin etkili bir şekilde analizini gerçekleştirmek önem kazanmaktadır. Tümüleştirme stratejisinde bireylerin sahip olduğu görüş genel olarak, “başkaları da vazgeçmeyi kabul ederse ben de kendi fikirlerimden vazgeçebilirim” şeklindedir (Sığı ve Gürbüz, 2014). “Kazan-kazan” politikası bu stratejinin felsefesinin temelini oluşturmaktadır (Buller, 2005).

Tümüleştirme stratejisini diğer stratejilerden ayıran temel farklılıklar problem çözme ve karşılaştırmadır. Karşılaştırmada açık ifadelerle yanlış anlaşılmalardan ortadan kaldırılır ve çatışmanın gerçek sebepleri araştırılır. Karşılıklı güven ve açıklığın egemen olduğu bir iletişim tarzı, problem çözmenin ön koşulu olarak kabul edilir (Karip, 2013).

### **2.2.6.2.Ödün verme**

Bu stratejide taraflardan birinin, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının ön plana çıkması karşılığında kendi ilgi ve ihtiyaçların tatmininden vazgeçmesi söz konusudur. Bu durum karşı tarafın isteklerine boyun eğme uyma olarak ifade edilebilir. Uyma davranışı gösteren taraf, farklılıkları görmezden gelerek taraflar arasında var olan benzerliklerden hareket eder daha çok astlarla üstler arasında medyana gelen çatışmalarda astlar, durumu kurtarmak amacıyla bu stratejiyi kullanma eğilimi gösterirler (Kozan, 1994). Bu stratejide çatışmadan galip çıkmak için taraflar kendilerini çatışma sürecinde geri plana alarak, örgütteki diğer bireylerin aktif olmalarına fırsat verirler (Sargut, 1994: 124). Bu yöntemin temel düşünce felsefesi “üzerinde anlaşılabilen konularda birlikte hareket etmek, anlaşılamayacak konularda ise tartışmadan uzak durmak” şeklindedir. Kısa dönemli hedeflere ulaşmak istendiği durumlarda bu stratejinin kullanımı uygundur. Ancak güç birliği yapmak, dağılıp parçalanmanın tehlikeli olacağına dikkat çekmek ve problemin gerçek nedenlerini ortaya koymamak anlamına gelen bu yöntem, geçici baskı özelliği de göstermektedir (Eren, 1984:149).

Uyma, yumuşatma ya da dengeleme stratejisi olarak da adlandırılan bu stratejide karşı tarafla ilişkiye verilen önem en üst seviyede, elde edilecek sonuçlara verilen önem ise en alt seviyededir. Bu stratejide uyumlu bir çalışma ortamı vardır ancak çatışmalar, nedenlerinin temeline inmeden çözüme kavuşturulmaya çalışılır. Kendi isteklerini bir kenara itmek, belirlenmiş kurallara yorum yapmadan itaat etmek ve kendini ikinci plana çıkarmak gibi yaklaşımlar bu stratejinin temelini oluşturmaktadır (Harris ve Moran, aktaran: Sığırı ve Gürbüz, 2014:503).

### **2.2.6.3.Hükmetme**

Hükmetme stratejisi, taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçları pahasına önem vermesi durumundan kullanılan bir çatışma çözme stratejisidir. Bu strateji aynı zamanda rekabet olarak da bilinir. Taraflardan biri kazanmak için her yolu deneyebilir. Daha çok yetkici bir yönetsel anlayışın hakim olduğu kurumlarda kullanılır. Üstünlük kurma girişimi sonucunda başarılı olan taraf grup içinde ve karşı tarafın gözünde değer kazandığını düşünür ve bu

yüzden bu durum bu stratejinin tercih edilmesindeki nedenlerden biridir (Karip, 2013:66).

Rekabetçi strateji olarak da adlandırılan hükmetme stratejisinde, karar verici sahip olduğu bakış açısını herhangi bir çatışma ortamında diğer tarafa empoze etmeye çalışır. Bu yöntem, yöneticinin kendi gücünü ya da otoritesini kullanarak çatışmaları çözmeye çalışmasını ifade etmektedir. Bu yolu izleyen bir yönetici “ burada patron benim, bu iş bu şekilde olacaktır” demektedir (Koçel, 1995: 119).

Hükmetme stratejisinde taraflardan biri çeşitli şekillerde güç kullanarak karşı tarafa kendi çözümünü empoze etmesi söz konusu olduğundan üzerinde baskı kurulan, hükmedilen taraf durumdan memnun değildir. Burada bir çözümden çok zorlama vardır. Hükmedilen taraf zayıf olduğu ve başkaca bir seçeneği bulunmadığından dolayı kabul etmek zorunda kalabilir. Bu şekilde bir çözümün baskı altına alınmaya çalışılan tarafın moralini ve verimliliğini olumsuz yönde etkilemesi muhtemeldir. Kısa dönemde özellikle astlar ile üstlerarasındaki çatışmalarda kısa yoldan, hızlı bir çözüm yolu olarak görünse de uzun dönemli olarak bakıldığından örgütsel etkililik üzerinde olumsuz etkileri olabilecek bir yöntemdir ( Koçel, 2010; Karip, 2013). Bu çatışma yönetim stratejisinde “sonuçlara verilen önem” maksimum düzeyde iken, “ilişkiye ve karşı tarafa verilen önem” minimum düzeydedir (Sığrı ve Gürbüz, 2014).

#### **2.2.6.4.Kaçınma**

Kaçınma stratejisi, hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına verilen önemin düşük olduğu durumlarda kullanılan bir stratejidir (Karip, 2013). Kaçınma stratejisinde, çatışmaya taraf olan örgütlerin, olabildiğince yüz yüze gelmemeleri ve duygu ve düşüncelerini birbirlerine ifade etmelerinden uzak durma durumu mevcuttur. Bu tutum ve davranış çatışmayı görmezlikten gelme ile ilgilidir ve çatışmaya ilişkin karar alma ertelenir (Sığrı ve Gürbüz, 2014:500).

Kaçınma stratejisi, çatışmanın önemsiz olduğu dolayısıyla zaman ve emek harcamanın gereksiz görüldüğü durumlarda, çatışmanın taraflar tarafından daha etkin bir şekilde çözülebileceği hallerde ve tarafların rollerini yerine getirmede karşılıklı olarak bağımlılıklarının olmadığı durumlarda tercih edilebilecek bir stratejidir (Sığrı ve Gürbüz, 2014). Bu tür bir davranışta, var olan sorunlara kayıtsız kalma ya da soyutlama sık görülen bir durumdur. Bu yaklaşımda karar verici, çatışma ile

uğraşmaz ya da uğraşmak istemez. Bunun doğal bir sonucu olarak da çatışma çözümsüz kalır (Buller ve diğerleri, 2000). Çatışmaların çözümü oluruna bırakılmıştır ve çatışmaya neden olan etkenlerin temeline inilmez ve ortam terk edilir (Sığrı ve Gürbüz, 2014:500).

#### **2.2.6.5.Uzlaşma**

Karşılıklı olarak kabul edilebilir bir karara varmak amacıyla her iki tarafın da bazı şeylerden vazgeçmesi mantığına dayalı olan yaklaşımdır (Rahim, 2002: 217-220; Rahim ve Clement, 2002: 307). Uzlaşma sonucunda, ne bir galip ne de mağlup vardır. Her iki taraf da anlaşmadan memnundur ve her iki tarafı da yeterli derecede memnun edecek bir karara varılmasına imkan sağlanmıştır (Eren, 2001). Çatışmaya taraf olanlar amaçlarından belli bir derece fedakarlık yaparak orta noktada buluşmaktadırlar. Böyle bir yaklaşımda taraflardan hangisinin ne kadar taviz vereceği kısmen tarafların güçlerine bağlıdır. Çoğu zaman bu yöntem geçici bir çatışma yöntemidir ve bu çatışma yönetim stratejisinden sonra tarafların yeniden çatışması olasıdır (Koçel, 2007:516).

Çatışma yönetimi stratejilerinden olan uzlaşma stratejisinde ilişkiye ve sonuca verilen önem orta seviyededir. Taraflar uyuşmazlıkları konuşarak halletmeye çalışırlar. Bu tarz çatışma yönetiminde, orta noktayı bulmak, görüşmeyi tercih etmek, iki tarafı memnun kılacak temelin oluşturulmasını sağlamak gibi yöntemler önem kazanmaktadır (Sığrı ve Gürbüz, 2014:504).

#### **2.2.6.6. Uygun stratejinin seçimi**

Çatışma çözüm stratejilerinden hangisinin tercih edileceği aşağıdaki kriterlere bağlıdır (Rahim ve diğerleri, 1992):

- ❖ *Örgütsel Öğrenme ve Etkililik:* Çatışma yönetim stratejileri örgütsel öğrenmeyi artırmak ve uzun dönemli etkililik için tasarlanmalıdır. Bu amaca ulaşmak için, çatışma yönetim stratejileri, doğru problemleri çözmeyi öğrenmek için yenilikçi ve eleştirel düşünmeyi teşvik edici şekilde dizayn edilmelidir (Mitroff, 1998)

❖ *Paydaşların İhtiyaçları:* Çatışma yönetim stratejileri paydaşların beklenti ve ihtiyaçların karşılayacak ve onlar arasında bir denge kuracak şekilde tasarlanmalıdır.

❖ *Ahlak Kuralları:* Akıllı bir lider etik bir şekilde davranmalıdır. Bunun yanında lider, yeni bilgilere açık olmalı ve fikirlerini değiştirme konusunda istekli davranmalıdır. Aynı şekilde astlar ve paydaşlar verilen kararların sonuçlarının ciddi olması halinde denetmenlerin/yöneticilerin kararlarına karşı açıkça konuşabilmek için etik bir göreve sahip olmalıdır. Çatışmaları ahlaki bir şekilde çözmek için, örgütler çalışanın, çevrenin ve paydaşların taraflarını kurumsallaştırmalıdır.

Tablo 3.Çatışma Çözüm Stratejilerini Kullanmanın Uygun Olduğu ve Olmadığı Durumlar(Rahim, 1992:82)

<i>Çatışma Stratejisi</i>	<i>Uygun olduğu durumlar</i>	<i>Uygun olmadığı durumlar</i>
<i>TÜMLEŞTİRME (BÜTÜNLEŞTİRME)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Konu karmaşık</li> <li>➤ En iyi çözüm için fikirlerin sentezi gerekli</li> <li>➤ Başarılı bir çözüm için diğer tarafın katkısına ihtiyaç var.</li> <li>➤ Problemin çözümü için uygun zaman var.</li> <li>➤ Bir taraf problemi tek başına çözemez.</li> <li>➤ Ortak bir problemi çözmek için tarafların sahip oldukları kaynaklara ihtiyaç var.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Problem basit</li> <li>➤ Acil bir şekilde karar verilmesi gerekli.</li> <li>➤ Diğer taraf sonuçla çok ilgilenmiyor.</li> <li>➤ Diğer taraf problem çözme yeteneğine sahip değil.</li> </ul>
<i>ÖDÜN VERME(UYMA)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tarafların biri hatalı olduğunu düşünüyor.</li> <li>➤ Konu diğer taraf için daha önemli</li> <li>➤ Taraflardan biri gelecekte elde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Konu sizin için oldukça önemli</li> <li>➤ Haklı olduğunuza inanıyorsunuz</li> <li>➤ Diğer taraf hatalı ya da haksız</li> </ul>

---

	<p>edeceği bazı şeyler karşılığında bazı şeylerden feragat etmeyi kabul etmiş.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tarafların biri diğerine göre daha zayıf</li> <li>➤ İlişkinin sürekliliği önemli</li> </ul>	
<i>HÜKMETME</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Konu değersiz, önemsiz</li> <li>➤ Acele bir şekilde karar alınması gerekli</li> <li>➤ Hoş olmayan bir karar uygulanacak</li> <li>➤ Astlarla mücadele edebilmek için zorunlu</li> <li>➤ Diğer tarafın alacağı memnun etmeyecek kararın size maliyeti yüksek</li> <li>➤ Astlar teknik kararları almak için gerekli becerilere sahip değil</li> <li>➤ Konu sizin için oldukça önemli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Konu karmaşık</li> <li>➤ Konu sizin için önemli değil</li> <li>➤ Her iki taraf da eşit güce sahip</li> <li>➤ Kararın hızlı bir şekilde alınmasına gerek yok</li> <li>➤ Astlar yüksek derecede yeterliğe sahip</li> </ul>
<i>KAÇINMA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Konu değersiz, önemsiz</li> <li>➤ Diğer tarafla karşı karşıya gelmenin sağlayacağı zarar, çözümün sağlayacağı faydadan daha fazla</li> <li>➤ Sakinleşme sürecine ihtiyaç var</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Konu sizin için önemli</li> <li>➤ Karar vermek sizin sorumluluğunuzda</li> <li>➤ Taraflar çekilmeye karşı isteksiz ve çözüm zorunlu</li> <li>➤ Acil çözüm gerekli</li> </ul>
<i>UZLAŞMA</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Tarafların amaçları karşılıklı olarak ayrıcalıklı</li> <li>➤ Her iki taraf da eşit derecede güçlü</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bir taraf diğerinde daha güçlü</li> <li>➤ Sorun problem çözme yaklaşımı getirecek kadar</li> </ul>

---

---

<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Görüş birliği sağlanamıyor</li><li>➤ Bütünleştirme ve hükmetme stratejileri başarısız</li><li>➤ Karmaşık bir soruna geçici olarak bir çözüm gerekli</li></ul>	karmaşık
---	----------

---

Tablo 3'te çatışma çözüm stratejilerinden her birinin kullanımının uygun olup olmadığı durumlar verilmiştir. Aşağıda çatışma yönetim stratejilerinin genel değerlendirmesini görmek mümkündür (Karip, 2013: 69-70).

Genel olarak durumlar ve stratejiler değerlendirildiğinde bütünleştirme ve uzlaşma stratejilerinin daha çok stratejik sorunların çözümünde kullanılabileceği görülmektedir. Hükmetme, ödün verme ve kaçınma stratejilerinin ise daha çok günlük rutin sorunların çözümünde kullanılan taktiksel stratejiler olduğu görülmektedir.

Bir örgütün amaçları, politikaları ve planları ile ilgili durumlarda, uzun dönemli kararların alınıp uygulanmasının gerektiği durumlarda tümleştirme stratejisinin kullanılması gerekmektedir. Bütünleştirme stratejisinin kullanımı, farklı fikir, yetenek ve yeterliklere sahip bireylerin örgütün gelişmesine katkı sağlar.

Ödün verme ya da diğer adıyla uyma stratejisini genel olarak durumu kurtarmak amacıyla kullanılabilir. Gelecekte karşı taraftan bir beklentinin olması ya da diğer tarafın daha güçlü bir pozisyonda olması nedeniyle kendi çıkarlarından belli bir derece vazgeçilmesi durumunda böyle bir stratejinin seçimi olasıdır.

Hükmetme stratejisi, örgütte yeteneklerin, bilgilerin ve deneyimlerin kullanımına engel teşkil eder. bunun yanında günlük rutin işlere acil bir şekilde cevap verilmesi gerektiğinde bu strateji kullanılabilir.

Çatışmadan kaçınma stratejisi ise çatışma hakkında yeterli derecede bilgiye sahip olmayan tarafın bilgi edinmek amacıyla zaman kazanması gerektiği durumlarda kullanılabilir. Kullanılacak diğer stratejilere rağmen çatışmaya girmek taraflar arasındaki ilişkiye ciddi zararlar verecekse çatışmadan uzak durmak, kaçınmak uygun bir strateji olarak görülebilir.

Uzlaşma strateji de tarafların çatışmanın çözümü sürecinde tıkanma noktasına geldiği, tarafların karşılıklı olarak ödün vermeyi kabul ettiği ve bazı isteklerinden vazgeçme hususunda ılımlı olduğu durumlarda tercih edilebilecek bir strateji olaabilir. Çatışmanın şiddetinin arttığı durumlarda en uygun acil eylem planı olarak düşünülebilir.

### **2.2.7. Çatışmanın Olası Olumlu ve Olumsuz Sonuçları**

Örgütlerde çatışmalar işlevsel olma ya da olmama durumuna göre yararlı veya zararlı sonuçlara meydana getirebilir. Örgütlerde kontrolsüz bir şekilde ortaya çıkan muhalefet, memnuniyetsizlik doğurur. Ortak noktaları yok eder ve sonuç olarak örgütün ya da grubun yok olmasına neden olabilir. Bunun yanında, işlevsel olmayan çatışmalar grup etkinliğini azaltabilir, iletişimin gecikmesine neden olabilir. Çatışmaların yaşanması, bireylerin stres düzeyini artırır ve örgütte kapalı bir iklim oluşturur (Robbins, 1994:235).

Çatışmanın birey ve örgüt için bazı yararlar sağlamasına karşı, çatışmalar iyi yönetilmediğinde kaynakların verimsiz kullanımı, tarafların stres düzeyinin artması ve enerjilerinin yanlış yönde kullanılması gibi birçok olumsuzluğa neden olabilir. Yanlış yönetilen çatışmalar ya da görmezden gelinen çatışmalar; verimsizlik, kalitesizlik, insan ve para kaynaklarının boşa harcanması, iş kaybı, örgütün yok oluşu anlamına gelmektedir (Tjosvold, 1991). Çatışmaların iyi yönetilmemesi, çalışanların sosyal ve iş ilişkilerinin bozulmasına, strese bağlı ruhsal huzursuzlukların ortaya çıkmasına neden olabilir. Sürekli olarak çatışmadan kaçınan bireyler kendilerini güçsüz ve güven eksikliği içinde hissederler. Çatışmaların örgüt ve birey açısından olası olumsuz sonuçları şu şekilde sıralanabilir (Rahim, 1992):

- Stres ve işten bıkkınlık,
- Örgütsel iletişimde bozukluklar, iletişimin azalması,
- Güvensizlik ve şüpheciliğin egemen olduğu çalışma iklimi,
- İş doyumunu ve performans düşüklüğü,
- Değişime karşı direnç artışı,
- Örgüte bağlılığın azalması.

Geleneksel düşünceye sahip yöneticiler, çatışmaların olumsuz bir durum olduğunu, örgüt için yıkıcı bir güç oluşturduğunu düşünmekte ve örgütü çatışma durumlarından



korumak, çatışma nedenlerini yok etmek için çaba harcamaktadırlar (Seval, 2006). Ancak iyi yönetilen ve olumlu bir şekilde sonuçlandırılmış çatışmaların birey ve örgüt için olumlu sonuçları bulunmaktadır (Karip, 2013:36).

Çatışmaların sonuçlarının olumlu olması; çatışmanın birey ve örgüt için faydalı sonuçlar sağlaması için taraflar arasında iletişim ve ilişkileri karşılıklı güven ve saygı temelinde olması gereklidir. İletişim açık, devamlı ve karşılıklı güvene dayalı olduğu bir çatışma durumunda taraflar çatışmayı gerçekçi olarak ele alabilir ve işbirliği içerisinde çözüm arayışında bulunabilirler (Murphy, 1994).

Çatışma, problemlerin tanımlanmasında ve çözümlenmesinde etkin bir araç olarak kullanılabilirler. Örgüt içerisinde, farklı fikirler, bilgiler ve tercihlerin olması ve bunların tartışılması sonucunda belli bir karar alınması, kararların etkililiğini artırıcı bir etkiye sahip olabilir. Çatışmayı etkili ve verimli bir şekilde yöneterek; amaçları ve yapılan uygulamaları yeniden ele almak, kaliteyi artırmak, maliyeti düşürmek, kurumun işlevselliğini artırmak, işbirliği içinde çalışmak mümkündür (Baron, 1986; Bergman ve Volkema, 1989; Tjosvold, 1991; Murphy, 1994; Kindler, 1996). Karip'e göre (2013:36-38), çatışmaların olumlu sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

- Daha iyi ilişkilerin oluşturulması,
- Psikolojik olgunluk,
- Bireyin öz saygısının geliştirilmesi,
- Kişisel gelişim,
- Etkililik ve verimliliğin geliştirilmesi,
- Problemlerin bilincinde olmak ve problemleri tanımak,
- Daha iyi çözüm yolları yaratmak,
- Örgütsel değişimi sağlamak,
- Monotonluğu azaltmak,
- Uyumlu bir takım halinde çalışmak.

Burada dikkat edilmesi gereken nokta, çatışmanın olumlu sonuçlarının her iki taraf için de geçerli olmasıdır. Çatışma taraflardan biri için olumlu, diğeri için olumsuz bir durum teşkil ettiğinde sonuçların örgüt için faydalı olduğunu söylemek güçleşir. Yukarıdaki olumlu sonuçlar, taraflardan birinin dışlanmasına neden olmaz. Taraflardan birinin olumsuz bir durumla karşı karşıya kaldığı çatışmalarda,

çatışmalar örgüt için veya taraflardan biri için olumsuz sonuçlar doğurur (Karip, 2013:38).

### **2.2.8.Eğitim Örgütlerinde Çatışma ve Çatışma Yönetimi**

Çatışma, örgütlerde kaçınılmaz bir olgu olarak görülmektedir. Çatışma, iletişim yetersizliği, anlaşmazlık, örgüt bireylerinin ihtiyaç ve beklentilerinin rekabet içinde olması anlamlarını içerdiği gibi yeni fırsatların öncüsü ve gelişmenin başlatıcısı olarak da değerlendirilebilir (Özgan, 2007).

Okullar insan unsurunun çok yoğun olarak bulunduğu örgütlerdir. Bu nedenle de farklı birey ve grupların var olduğu örgütlerdir. Her örgütte çatışmaların yaşanması doğal ise, eğitim örgütleri olan okullarda da çatışmaların yaşanması doğal bir olgudur ve okullarda çatışmanın yaşanması kaçınılmaz bir durumdur. Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çatışmaların varlığının sorgulanmasından ziyade nasıl yönetileceği konusu ön plana çıkarılmalıdır. Okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesinden okul yöneticilerinin en hayati görevlerinden biri de çatışmaları doğru ve örgüte yarar sağlayacak şekilde yönetmeleridir. Etkili yöneticiler, çatışmaların kaynaklarından ve çatışma yönetme stratejilerinden haberdar olan yöneticilerdir (Arslantaş ve Özkan, 2012).

Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çatışmaların doğal olduğundan hareket edilecek olursa, çatışmadan kaçma ya da onu görmezlikten gelme yerine, çatışmanın üzerine gidilmeli ve ondan yararlanmaya çalışılmalıdır. Örgütsel çatışmaya modern bir yaklaşımla yaklaşıldığı takdirde, çatışmanın kaçınılacak ve korkulacak kadar kötü bir olgu olmadığı görülmektedir (Durukan, 2004).

Eğitim örgütlerinde çatışmalar; amaçların net ve anlaşılır olarak tanımlanmamasından, örgütün büyüklüğünden, iş bölümünün net olarak belirlenememesinden, iletişim engellerinden, hiyerarşik düzenin karmaşıklığından, sınırlı kaynaklardan, karara katılma ilkesinin uygulanmamasından, denetim biçiminden ve bireysel özelliklerden kaynaklanmaktadır (Durukan, 2004:197).

Okul yöneticisi bir lider olarak, örgütün varlığının sağlıklı bir şekilde devam etmesini sağlamak amacıyla örgüt içinde meydana gelen çatışmaları çözmek durumundadır. Çatışmanın çözüm yollarını aramak ve doğru olan yöntemi belirleyerek işe koşmak durumundadır. Okul yöneticisi bunu yaparken liderlik

niteliklerini de kullanmak durumundadır (Doğan, 2012:228). Okul yöneticisi örgüt içindeki çatışmaları sağlıklı olarak yönlendirebilmesi için çatışmaların neden kaynaklandığını çok iyi bilmeli, bunların giderilmesi için de mutlaka demokratik yöntemleri tercih etmelidir. Çatışmanın sadece olumsuz yönlerine bakılarak, çeşitli değerlerin hayat bulduğu eğitim örgütlerinde çatışmayı baskıcı/hükmedici yöntemlerle ortadan kaldırmaya çalışmak, örgütü yanlış noktalara taşıyabilir (Durukan, 2004:197). Okul yöneticisinin, çatışmaları çözmeye kullanacağı en uygun strateji tümleştirme strateji sidir. Bu strateji, kullanılabilir en verimli stratejidir. Ancak bu strateji diğer stratejiler gibi her durumda kullanılamaz. Tümleştirme stratejisinde, atılacak il adım, çatışmayı açık bir şekilde ortaya koymak, çatışmayı tanımak, belirlemek ve tartışmaktır. Böylelikle tarafların istek ve ihtiyaçları açığa çıkmış ve yeniden değerlendirilmiş olacaktır (Bursalıoğlu, 2013:157).

Eğitim yöneticisi, çatışmanın olumlu yönlerinden yararlanırken, çatışmaların zaman ve emek bakımından örgütte kayıplara yol açabileceği düşünerek, çatışmaları minimum seviyede tutmalı ve oluşan çatışmaları iyi yönetmelidir. Ancak, çatışmaları yönetirken sürekli olarak yetkiye, hükmetmeye başvurarak çatışmaları bastırmaya çalışmamalıdır. Böyle bir yaklaşım, çatışmaları çözmekten ziyade çatışmaların belli bir süreliğine rafa kaldırılmasına neden olur (Durukan, 2004:198).

Çatışma yönetimi sürecinde okul yöneticilerine düşen temel görev, okulda adil bir çalışma ortamı oluşturmak, açık bir iletişim sistemi sağlamak ve ortak değerlere dayalı bir okul kültürü ve ikliminin oluşmasına yönelik çabalarda bulunmaktır. Okul, topluma ait olup herkes için bir öğrenme yaşama alanıdır. Okul yöneticisi, okulla ilgili okul içinden veya dışından gelen bütün istek ve ihtiyaçları dikkate alarak bunları katılıcı bir yönetim anlayışıyla müzakare ederek tartışmalı, çoğunluğu yararına olabilecek orta bir yolu bulmalı ve diğer geri kalanları da dışlamayacak şekilde özenli davranmalıdır. Okul yöneticisi kazan-kaybet temeli üzerine çatışmaları yönetmekten uzak durmalı, herkesin faydalanabileceği kazan-kazan stratejisi üzerinden çatışmaları etkili bir şekilde yönetebilmelidir (Turan, 2014:150).

Okul yöneticilerinin katılımcı, demokratik, açık bir yönetim anlayışı benimsemeleri, öğretmenlerin kendini okulun bir parçası olarak görmeleri açısından önemlidir. Öğretmenlerle işbirliği, kararlara katılımlarının sağlanması, öğretmenlerin özgür bir ortamda çalışmalarını için gerekli ortamın oluşturulması, olumlu bir iklimin oluşmasına katkı sağlayacaktır (Kılıç, 2006). Bu açıdan çatışmayla etkili bir şekilde

başa çıkabilme yeteneği, yöneticilerin kesin olarak sahip olması gereken becerilerden biri olarak görülmektedir (Everard ve diğ., 2004).

## 2.3.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.3.1. Çatışmaya Yönelik Araştırmalar

Gümüşeli(1994) tarafından yapılan bir araştırmada okul yöneticilerinin öğretmenlerle aralarında çıkan çatışmaları yönetmede, en fazla “tümleştirme” stratejisini kullandıklarını, daha sonra sırasıyla uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stillerinin izlediği ortaya çıkmıştır.

Ural (1997) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışma Yönetme Yöntemleri” isimli çalışmada, Bolu ili’nde 1996-1997 eğitim öğretim yılı itibarıyla açık olan ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin; öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede, problem çözme, kaçınma, ödün verme, uzlaşma ve hükmetme yöntemlerini kullanma derecelerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerle aralarında meydana gelen çatışmaları yönetmede “problem çözme” ve “uzlaşma” yöntemlerini “her zaman”; “kaçınma” yöntemini “genellikle” ve “ara sıra”; ödün verme yöntemini ise “ ara sıra” gösterdiklerini; “ hükmetme” yöntemini ise “hiçbir zaman” göstermediklerini ortaya koymuştur.

Uğurlu (2001), “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetme Stilleri” konulu araştırmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin çatışma yönetme stillerinden en çok tümleştirme stratejisini kullandıklarını, en ise hükmetme stratejisini kullandıklarını saptamıştır.

Turan ve Ebiçlioğlu (2002) tarafından “ Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, okul yöneticilerinin sahip olduğu liderlik niteliklerini cinsiyet değişkenleri açısından inceleyerek, bayan ve erkek okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik niteliklerinin ne derece farklılaştığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, farklı cinsiyetteki okul yöneticilerinin liderlik davranışları açısından aralarında anlamlı farklılıklar olmadığı ortaya çıkmıştır.

Stanley (2004), çalışmasında liderlik stilleri ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada, alanyazında çatışma yönetimi stilleri ile liderlik stilleri arasında bir ilişki olabileceğine yönelik bulgulara rastlandığı ancak bu bulguları kesinleştirecek çalışmalar yapılmadığını belirtmiştir. Katılımcıların liderlik stilleri, dönüşümsel liderlik ve liberal liderlik stili olarak iki boyutta ele alınmıştır. Katılımcıların çatışma yönetimi stilleri ise rekabet, uzlaşma, işbirliği ve uyma stilleri şeklinde dört boyutta ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, söz konusu liderlik stilleri ile çatışma yönetimi stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak dönüşümsel liderlik ile liberal liderlik stiline birbiriyle ters yönde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Doğan (2005) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezi çalışmasının örneklemini, Ankara ilinde bulunan Sincan, Etimesgut ve Ayaş ilçelerindeki 56 ilköğretim okulunda görev yapan 204 yönetici ve 318 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma çözüm stratejileri arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmadan çıkan sonuçla, okul yöneticilerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyleri arttıkça çatışma çözüm stratejilerini kullanma düzeylerinin de arttığıdır.

Şahan (2006) tarafından gerçekleştirilen “Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Bunun Öğretmenlerin Stres Düzeyine Etkisi” adlı araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin en fazla kullandıkları çatışma yönetim stratejisi tümleştirme stratejisidir.

Cemaloğlu (2007) tarafından yapılan “Okul yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısında İncelenmesi” adlı çalışmanın örneklemini Ankara, Yozgat, Kastamonu ve Van illerinde resmi 25 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan toplam 500 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Bass ve Avolio tarafından geliştirilen “ Çok Faktörlü Liderlik Anketi- Değerlendirme Formu (5x Kısa)” (Multifactor Leadership Questionnaire MLQ) kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumlarına, yaşlarına, kıdemlerine, mezun oldukları okullara, görev yaptıkları okul türüne göre farklılık gösterirken, branşlarına göre farklılık göstermediği, dönüşümcü liderlik ile ekstra çaba, doyum ve etkililik, koşullu ödül ile ekstra çaba, doyum ve

etkililik arasından yüksek düzeyde pozitif ilişki gösterirken, laissez-faire liderlikle ekstra çaba, doyum ve etkililik arasında negatif yönde orta düzeyde ilişkinin varlığı bulunmuştur.

Şirin (2008) “Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi” adlı doktora tezinde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu yöneticilerin liderlik stilleri ve çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerini, yönetici ve akademisyenlerin algılarına göre belirleyerek yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Yöneticilerin algılarına göre, yöneticilerin kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri sırasıyla, tümleştirme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetmedir. Akademisyenlerin algılarına göre ise okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri tümleştirme, hükmetme, uzlaşma, kaçınma ve ödün vermedir. Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma dereceleri ödün verme stilinde cinsiyet, tümleştirme stilinde mesleki kıdem ve uzlaşma stilinde mezuniyet durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre mesleki kıdemi 11-15 yıl olanların tümleştirme stratejisini 6-10 yıl olanlardan daha fazla kullandığı; beden eğitimi dışındaki diğer alanlardan mezun olanların uzlaşma stratejisini daha fazla kullandığı ve kadınların ödün verme stratejisini erkeklerden daha fazla kullandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akgün ve diğerleri (2009) tarafından yapılan “Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Yöntemleri” adlı çalışmanın örneklemini Bolu Merkez ilçede 16 ortaöğretim okulunda görev yapan 240 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları öncelikle problem çözme ve uzlaşma yöntemleriyle, daha sonra ödün verme, kaçınma ve hükmetme yöntemleri ile çözdükleri; öğretmen görüşlerine göre ise yöneticilerin çatışmaları çözmede öncelikli olarak problem çözme ve uzlaşma yöntemlerini kullandıkları, daha sonra ise hükmetme, kaçınma ve ödün verme yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Özmen ve Aküzüm (2010) tarafından yapılan “ Okulların Kültürel Yapısı İçinde Çatışmalara bakış Açısı ve Çatışma Çözümünde Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları” adlı çalışma Diyarbakır il merkezindeki 30 okul yönetici örneklemiyle

yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları okullarda çatışmaların iyi karşılanmadığını; bunun yanında okul yöneticilerinin çatışmaları yönetmede genellikle tümleştirme ve uzlaşma yolunu tercih ettiklerini göstermektedir.

Fırat (2010) tarafından yapılan “Öğretmen algılarına göre ortaöğretim okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin amacı, ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi ve buradan hareketle öneriler getirilmesidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır: Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri en fazla problem çözme stratejisini sonra sırayla kaçınma, hükmetme ve uzlaşma stratejilerini kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşleri, okul türü, cinsiyet, buldukları okulda çalışma süreleri, kıdem ve branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği ancak eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre; fen lisesi öğretmenleri ve kadın öğretmenlerin, problem çözme boyutundaki ortalamalarının daha yüksek; yabancı diller ve meslek dersleri branşları öğretmenlerinin hükmetme alt boyutundaki ortalamalarının daha yüksek; kıdemi 1-3 yıl olanlarla 20 yıl ve üzeri olanların problem çözme alt boyutundaki ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Özmen ve diğerleri (2011) tarafından yapılan “Yönetici Görüşlerine Göre Okul Mensuplarının Okullardaki Çatışma Sonuçlarına Yönelik Tavrı Alışları” adlı araştırmanın örneklemini Diyarbakır il merkezindeki 30 okul yöneticisi oluşturmaktadır. yöneticilerin görüşleri, görüşme yöntemi aracılığı ile alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, örgüt içi çatışmaların genellikle olumlu sonuçlandığı ve bu sonuçların okul mensupları tarafından iyi karşılandığı; okul yöneticilerinin çatışmaları yönetmede genellikle tümleştirme ve uzlaşma yolunu tercih ettikleri, ancak çatışma yönetiminde genellikle baskılara maruz kaldıkları bulgulanmıştır.

Nural ve diğerleri(2012) tarafından yapılan “Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Yöntemleri” adlı çalışmaya Trabzon ilinde görev yapan 277 öğretmen katılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, okul müdürlerinin kullandığı çatışma yönetimi yöntemlerinden uzlaşmanın, öğretmenler tarafından algısı kurum içindeki mesleki kıdem arttıkça arttığı belirlenmiştir.

Arslantaş ve Özkan (2012) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Görev Yapan öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Yaklaşımlarının İncelenmesi” adlı çalışmanın örneklemini Kilis ilinde görev yapan toplam 142 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin tümleştirme stilini daha çok kullandıkları, daha sonra sırasıyla uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stratejilerinin kullanıldığı bulgulanmıştır. Cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunmadığı, yöneticilik deneyimi değişkenine göre “hükmetme” stratejisinde öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kırçan ve Bostancı (2012) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetmede Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri” adlı çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin çatışmaları yönetmede çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğretmen ve yönetici görüşlerinin göreve, öğretmen görüşlerinin ise görev yaptıkları sosyo-ekonomik çevreye, görev sürelerine, cinsiyet ve medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Beşiktaş ilçesinde 66 öğretmen ve 22 yönetici, Fatih ilçesinde 83 öğretmen ve 37 yönetici ve Gaziosmanpaşa ilçesinde 150 öğretmen ve 55 yönetici oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim okul yöneticilerinin çatışmayı yönetmede, çatışma yönetim stratejilerini kullanma düzeylerine yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri tüm stratejilerde göreve göre farklılaşmaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin çatışma yönetimi stillerinden en sık kullandıkları stilin tümleştirme olduğu ve bunu uzlaşma stilinin izlediği bulgulanmıştır.

Özkan (2014) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Okul Yöneticilerinin Etkililik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin örneklemini Konya ili Ereğli ilçesinde bulunan 94 resmi ilköğretim, ortaokul ve lisede görev yapan toplam 450 yönetici ve öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bass ve Avolio tarafından geliştirilen “Çok Faktörlü Liderlik Anketi- Değerlendirme Formu (5x Kısa)” (Multifactor Leadership Questionnaire MLQ) ve Ali Balcı tarafından geliştirilen “ Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda liderlik ile ilgili olarak, okul yöneticilerinin



dönüşümcü liderlik stilini etkileşimci liderlik stiline göre daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Yöneticilerin öğretmenlere göre kendilerini hem dönüşümcü liderlik hem de etkileşimci liderlik alt boyutlarında daha yüksek puanla değerlendirdikleri görülmüştür. Bunun yanında okul yöneticilerinin liderlik stillerinin, yöneticilerin cinsiyet, öğrenim durumları gruplarına göre dönüşümcü ve etkileşimci liderlik alt boyutlarının tamamında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin, okul türü ve okuldaki görev süreleri değişkenlerine göre dönüşümcü liderlik stili alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Küçüksüleymanoğlu ve Bingöl (2014) tarafından yapılan “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Yöntemlerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın amacı ortaöğretim kurumları yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan çatışma yönetim yöntemlerinin belirlenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında Bursa ili Yıldırım ilçesi sınırları içinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görevli ve çalışmaya istekli olarak katılan toplam 102 öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre; araştırmaya katılan öğretmenler, okul yöneticilerinin çatışma çözmede “hükmetme ve ödün verme” yöntemlerini çoğunlukla kullandıklarını ifade ederken, “uzlaştırma, kaçınma ve tümleştirme yöntemlerini ara sıra, az kullandıklarını belirtmişlerdir. 20 yıl ve daha az olan öğretmenler okul yöneticilerinin hükmetme yöntemini daha fazla, uyma yöntemini ise daha az kullandıklarını belirtmişlerdir. Kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ise okul yöneticilerinin uzlaşma yöntemini daha fazla hükmetme yöntemini ise daha az kullandıklarını ifade etmişlerdir. 41 yaş ve üzeri olan öğretmenler okul yöneticilerinin çatışma yönetiminde tümleştirme yöntemini, 40 yaş ve daha genç olanlara göre daha çok kullandıklarını belirtmişlerdir. 41 ve daha yaşlı olan öğretmenler yaş 30 ve altında olanlara göre çatışmaları yönetmede okul yöneticilerinin "uyma" yöntemini daha çok kullandıkları saptanmıştır. 30 yaş ve daha genç olan öğretmenlere göre okul yöneticileri hükmetme yöntemini 31 yaş ve üstündekilere göre daha fazla kullanmaktadırlar. 30 yaş ve daha yaşlı olan öğretmenler okul yöneticilerinin çatışma yönetimi yöntemlerinden uzlaşma yöntemini 30 yaş ve altında olan öğretmenlere göre daha çok kullandıklarını algıladıklarını belirtmişlerdir. 30'a kadar öğretmenin çalıştığı okullarda görev yapan

öğretmenler çatışma yönetiminde okul yöneticilerinin uyma yöntemini, 31-60 öğretmeni olan okullara göre daha çok kullandıkları saptanmıştır.

Karataş (2014) tarafından yapılan “Cinsiyete Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Nedenleri ve Çatışma Yönetim Stratejileri” adlı yüksek lisans tezinin örneğini Edirne ili Keşan ilçesinde 2013-2014 eğitim öğretim yılı 2. Döneminde görev yapan toplam 16 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna göre, okul yöneticilerinin çatışma durumlarında sırasıyla tümleştirme, uzlaşma, uyma, kaçınma ve hükmetme stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Konak ve Erdem (2015) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İlkokul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Çatışma Yönetim Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasının sonuçlarına göre öğretmen algılarına göre okul yöneticileri çatışma yönetim stratejilerinden en çok tümleştirmeyi daha sonra sırasıyla; uzlaşma, kaçınma, ödün verme ve hükmetme stratejilerini uygulamaktadırlar.

Titrek ve diğerleri (2015) tarafından yapılan “Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetim stratejileri” adlı araştırmanın örneğini, İstanbul ili Kağıthane ilçesinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında resmi ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan 300 öğretmen oluşturmaktadır. araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticileri tümleştirme ve uzlaşma stratejilerini “çoğunlukla”, ödün verme ve kaçınma stratejisini “ ara sıra”, hükmetme stratejisini “az” kullandıkları ortaya çıkmıştır. En sık kullanılan strateji tümleştirme iken onu takiben sırayla, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stratejileri gelmektedir.

### **2.3.2. Liderliğe Yönelik Araştırmalar**

Cemaloğlu (2007) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın örneğini Ankara, Yozgat, Kastamonu ve Van illerinde resmi 25 ilköğretim ve ortaöğretim okullarından görev yapan toplam 500 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Bass ve Avolio tarafından geliştirilen “Çok Faktörlü Liderlik Anketi- Değerlendirme Formu (5x Kısa)” (Multifactor Leadership Questionnaire MLQ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin cinsiyetine, medeni durumlarına, yaşlarına, kıdemlerine, mezun oldukları okullara, görev yaptıkları okul

türüne göre farklılık gösterirken, branşlarına göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Töremenve Yasan (2010) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Malatya İli Örneği)” adlı çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını ortaya koyma amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilköğretim okul yöneticilerinin genel olarak dönüşümcü liderlik sergilediği bulgulanmıştır.

Tura (2012) tarafından hazırlanan “ İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin İş Doyumu Üzerine Etkisi- Karacabey İlçesi Örneği” adlı yüksek lisans tezinin amacı, öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik stillerinin belirlenmesi, öğretmenlerin iş doyumunun saptanması ve ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında bir ilişki olup olmadığının ortaya konmasıdır. Araştırmanın örneklemini Karacabey ilçe merkezinde görev yapan 253 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin dışsal doyum ve genel doyum düzeylerinde erkekler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stili ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik stilini gösterme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin iş doyum düzeyleri de artmaktadır. İlköğretim okulu müdürlerinin sürdürümcü liderlik stili ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında ise düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlköğretim okulu müdürlerinin serbestlik tanıyan liderlik stili ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında ise negatif düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlköğretim okulu müdürlerinin serbestlik tanıyan liderlik stilini göstermeleri öğretmenlerin iş doyumları üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir.

Doğan (2012) tarafından gerçekleştirilen “ İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın amacı, ilköğretim okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma çözüm stratejileri arasındaki ilişkileri, okul yöneticilerinin görüşlerine dayanarak açığa kavuşturmadır. Araştırmanın örneklemini Ankara ili merkez ilçelerinden Sincan, Etimesgut ve Ayaş ilçelerinde görev yapan toplam 204 yönetici oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile

kullandıkları çatışma çözüm stratejileri arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

#### **3.1. ARAŞTIRMA MODELİ**

Bu araştırmada değişkenler arasındaki korelasyonel ve karşılaştırmalı incelemeyi içeren ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2008).

Bu araştırmada, Kağıthane ilçesindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayanarak, okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejileri ve liderlik stilleri belirlenmiş, okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejileri ile liderlik stilleri arasında ilişkinin var olup olmadığı, varsa hangi yönde ilişkinin var olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır.

#### **3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmanın çalışma evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı İstanbul Kağıthane ilçesinde resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yaklaşık 2100 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise İstanbul ili Kağıthane ilçesinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 365 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem sayısının hesaplamasında aşağıdaki tablodan yararlanılmıştır (Cohen vd., 2000; aktaran: Erkuş, 2005:91).

Tablo 4. Evren bilindiğinde kuramsal örneklem büyüklükleri

EVREN	% 95 güvenle	%99 güvenle
50	44	50
100	79	99
200	132	796
500	217	476
1000	278	907
2000	322	1661
5000	357	3311
10000	370	4950
20000	377	6578
50000	381	8195
100000	383	8925
1000000	384	9706

Araştırmanın evren sayısı bilindiğinden dolayı (n=2100), %95 güven aralığında örneklem için gereken sayı en az 322 iken, bu araştırmanın örneklemini 365 öğretmen ve yönetici oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede, oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

### 3.3. VERİLER TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada Kâğıthane ilçesindeki resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerin çatışma çözme stratejileri ile liderlik stillerini belirlemek, liderlik stillerini çeşitli değişkenler açısından incelemek, çatışma çözme stratejileriyle liderlik stilleri arasında ilişki olup olmadığına bakmak amacıyla üç farklı ölçek kullanılmıştır. Bunlardan birincisi “Demografik Bilgi Formu” dur. Bu form ile katılımcıların cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, görev yaptıkları kademesi, okuldaki personel sayısı, mesleki kıdemi belirlenmiştir.

İkinci ölçek, okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejilerini belirlemek amacıyla “Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Çatışma Çözme Stillerine İlişkin Algılarını Belirleme Ölçeği” dir. Bu ölçek Rahim (1983) tarafından geliştirilmiş olan “Örgütsel Çatışma Ölçeği” nin Gümüşeli (1994) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış halidir.

Ölçek 28 maddeden oluşmakta olup 5’li likert tipinde (1=hiçbir zaman, 2= çok az, 3= bazen, 4= çoğunlukla, 5= her zaman) hazırlanmıştır.

Ölçek tümleştirme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma, ödün verme stratejisi olmak üzere beş farklı çatışma çözme stratejisini ölçmektedir. Ölçekte yer alan maddelerden 1., 5., 12., 22., 23., 28. maddeleri tümleştirme stratejisine, 3., 6., 16., 17., 26., 27. maddeleri kaçınma stratejisine, 4., 7., 10., 14., 15., 20. maddeleri uzlaşma stratejisine, 2., 11., 13., 19., 24. maddeleri ödün verme stratejisine, 8., 9., 18., 21., 25. maddeleri hükmetme stratejisine aittir. Gümüşeli (1994) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçeğin Cronbach alpha tekniği ile ölçülen güvenilirliği 0,72 ile 0,77 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin kullanımı için araştırmacı ile görüşülmüş ve gereken izin alınmıştır.

Üçüncü ölçek ise, okul yöneticilerinin liderlik stillerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Liderlik stillerini belirlemek amacıyla Bass (1985) tarafından hazırlanmış olan “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği”, liderlik stillerini çoklu faktörlere göre ortaya çıkarmak amacıyla oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Akdoğan (2002) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 36 maddeden oluşmakta ve 5’li likert (Hiçbir zaman, nadiren, bazen, genellikle, daima) tipindedir. Ölçekte yer alan maddelerden 2, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 23, 25, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36 nolu maddeler dönüşümcü liderlikle ilgili; 1, 3, 4, 11, 12, 16, 20, 21, 22, 24, 26, 27 nolu maddeler sürdürümcü(etikileşimci) liderlikle ilgili; 5, 7, 17, 28, 33 nolu maddeler ise serbestlik tanıyan liderlikle ilgilidir.

Akdoğan (2002) tarafından ölçeğin geneli için maksimum güvenilirlik Cronbach alpha tekniğinde 0.93, minimum güvenilirlik değeri Guttman tekniğinde 0.91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğinin yorumlanmasında aşağıdaki çizelge kullanılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği Liderlik Stilleri ve Çatışma Çözme Stratejileri alt boyutları için aşağıdaki çizelgede verilmiştir (Özdamar, 1999; aktaran: Tavşancıl, 2006).

Güvenirlik katsayısı Değerleri	Sonuç
$0,00 \leq \alpha < 0,40$	Güvenilir değil
$0,40 \leq \alpha < 0,60$	Düşük derecede güvenilir
$0,60 \leq \alpha < 0,90$	Oldukça güvenilir
$0,90 \leq \alpha < 1,00$	Yüksek derecede güvenilir

Şekil 12. Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı ve Yorumlaması

Güvenirliği Hesaplanan Boyut	Cronbach Alpha Katsayısı	Ölçeğin Geneli İçin Cronbach Alpha Katsayısı	Sonuç
Dönüşümcü Liderlik	0,93		
Sürdürümcü Liderlik	0,50		
Serbest Bırakıcı Liderlik	0,77	0,85	Oldukça Güvenilir
Tümleştirme Str.	0,93		
Uzlaşma Stratejisi	0,83		
Ödün v. Stratejisi	0,79	0,85	Oldukça Güvenilir
Kaçınma Stratejisi	0,60		
Hükmetme Stratejisi	0,74		

Şekil 13. Liderlik Stilleri ve Çatışma Çözme Stratejileri Ölçekleri İçin Hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

### 3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama araçları araştırmacı tarafından 04.04.2016-25.04.2016 tarihleri arasında Kağıthane ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve liselerden belirlenen okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilere okul içi ve dışı zamanda dağıtılmış ve yine araştırmacı tarafından toplanmıştır.

### 3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI

Veriler SPSS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programına sayısal olarak yüklenerek analiz edilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş, verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin çözümlemelerde frekans (f) ve yüzde (%) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözülmesinde frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) değerlerine yer verilmiştir. Bunların yanında iki bağımsız grubun anlamlılık



düzeylerini belirlemek amacıyla İlişkisiz örneklem t-testinden yararlanılırken, üç veya daha fazla bağımsız grubun anlamlılık düzeylerinin belirlenmesinde “Anova (İlişkisiz Örneklem İçin Varyans Analizi)” testinden yararlanılmıştır. Varyans analizi sonucunda, ortalamaları arasında anlamlı fark bulunan gruplarda bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-hoc tekniklerinden olan Tukey testinden yararlanılmıştır. İki veri dizisi arasındaki ilişkinin yönünü ve miktarını belirlemek amacıyla da “Basit Doğrusal Korelasyon (Pearson Moment Çarpım Korelasyonu)” tekniğinden yararlanılmıştır.

Ortalamalar bakımından yapılacak karşılaştırmalarda aşağıdaki değerler kullanılmıştır.

Tablo 5. Ölçekte Kullanılan Değer Aralıkları

Verilen Aralık	Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği	Liderlik Stilleri Ölçeği	Aralık Değerleri
1	Hiçbir zaman	Hiçbir zaman	1.00-1.80
2	Az	Nadiren	1.81-2.60
3	Ara sıra	Bazen	2.61-3.40
4	Çoğunlukla	Genellikle	3.41-4.20
5	Her zaman	Daima	4.21-5.00

Korelasyon katsayısının yorumlanmasında aşağıdaki değerler dikkate alınmıştır (Doymuş, 2009).

$\pm 0,00 \leq r \leq \pm 0,25$  zayıf ilişki

$\pm 0,26 \leq r \leq \pm 0,49$  düşük ilişki

$\pm 0,50 \leq r \leq \pm 0,69$  orta düzey ilişki

$\pm 0,70 \leq r \leq \pm 0,89$  kuvvetli ilişki

$\pm 0,90 \leq r \leq \pm 1,00$  çok kuvvetli ilişki

Yapılan analizler  $p < .05$  anlamlılık düzeyinde çözümlenmiş ve yorumlanmış, bunun yanı sıra Basit Doğrusal Korelasyon testinin analiz sonuçlarının çözümlenmesi ve yorumlanmasında  $p < .01$  anlamlılık düzeyinden de yararlanılmıştır.

### 3.6. NORMALLİĞİN SINANMASI

Spss programında verilerin analiz edilmesinde kullanılan testler, verilerin normal dağılıp dağılmamasına göre farklılık göstermektedir. Veriler normal dağılım gösteriyorsa parametrik testlerle analiz edilmekteyken, verilerin normal dağılım göstermemesi durumunda da parametrik olmayan testlerle analiz edilmektedir. Can (2014:81)'a göre araştırmalarda yapılan istatistiksel testlerin,şartlar elverdiğince, öncelikle parametrik test olması, araştırma sonuçlarının güvenilirliği ve genellenebilirliği açısından istenilen bir durumdur.Bu nedenle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir.

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmenin birkaç yolu bulunmaktadır. Bunlardan biri de verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakmaktır. Morgan vd. (2004:49)'e göre genel geçer bir kural olarak, çarpıklık katsayısının -1 ile +1 arasında olması normal dağılımın ölçüsüdür (Aktaran; Can, 2014: 85). şencan (2005:199)'e göre de çarpıklık ve basıklık katsayısının -1 ile +1 arasında olması verilerin normal dağıldığının göstergesidir. Normalliği test etmenin diğer bir yolu da verilerin ortalama (mean), ortanca (media), mod (mode) değerlerine bakmaktır. Bu değerlerin birbirine yakın olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Can, 2014:84).

Tablo 6. Çatışma Çözme Stratejileri Alt Boyutları Normallik Testi Değerleri

	Skewness değer	Kurtosis değer	Ortalama(Mean)	Ortanca	Mod(Mode)	Normallik durumu
Tümleştirme	-0,809	0,128	3,86	4,00	5,00	Normal Dağılım
Ödün verme	-0,297	-0,25	3,19	3,20	3,20	Normal Dağılım
Hükmetme	0,695	0,125	2,30	2,20	2,00	Normal Dağılım
Kaçınma	0,079	-0,390	3,06	3,00	3,33	Normal Dağılım
Uzlaşma	-0,708	0,255	3,59	3,67	3,83	Normal Dağılım

Tablo 6’da çatışma çözme stratejileri verilerinin çarpıklık ve basıklık katsayılarına, ortalama, ortanca ve mod değerlerine yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma boyutlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 arasından olduğundan ve ortalama, ortanca, mod değerlerinin birbirine yakın olduğundan verilerin normal dağıldığını söyleyebiliriz. Veriler normal dağıldığı için veri analizlerinde parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 7. Liderlik Stilleri Alt Boyutları Normallik Testi Değerleri

	Skewness değeri	Kurtosis değeri	Ortalama(Mean)	Ortanca (Median)	Mod(Mode)	Normallik durumu
Dönüşümcü Liderlik	-0,727	0,296	3,77	3,84	3,84	Normal Dağılım
Etkileşimci (sürdürümcü) Liderlik	-0,020	0,274	3,46	3,50	3,50	Normal Dağılım
Serbestlik Tanıyan Liderlik	0,484	-0,629	2,05	2,00	1,00	Normal Dağılım

Tablo 7’de liderlik stilleri alt boyutları verilerinin çarpıklık ve basıklık katsayılarına, ortalama, ortanca ve mod değerlerine yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik, serbestlik tanıyan liderlik boyutlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 arasından olduğundan ve ortalama, ortanca, mod değerlerinin birbirine yakın olduğundan verilerin normal dağıldığını söyleyebiliriz.

Veriler normal dağıldığı için veri analizlerinde parametrik testler kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

#### 4.1. ARAŞTIRMA KATILIMCILARININ KİŞİSEL BİLGİLERİNE YÖNELİK BULGULAR

##### 4.1.1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Yönelik Bulgular

Tablo 8. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>		<i>Yüzde %</i>
Kadın	212		58,1
Erkek	153	41,9	
<i>Toplam</i>	<i>365</i>		<i>100</i>

Tablo 8’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan katılımcıların 212’si kadın (%58,1), 153’ü ise erkektir. Araştırmaya toplam 365 öğretmen ve yönetici katılmıştır.

##### 4.1.2. Görev Yapılan Okul Türüne Göre Katılımcıların Dağılımı

Tablo 9. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

<i>Okul türü</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
İlkokul	101	27,7
Ortaokul	198	54,2
Lise	66	18,1
<i>Toplam</i>	<i>365</i>	<i>100</i>

Araştırmaya katılan öğretmen ve okul yöneticilerinin okul türüne göre dağılımı Tablo 9’da görülmektedir. Tabloya göre araştırmaya katılan katılımcıların 101’i (%27,7) ilkokulda, 198’i (%54,2) ortaokulda, 66’sı (%18,1) da lisede göre yapmaktadır.

#### 4.1.3. Okul Yöneticilerinin Cinsiyetlerine Göre Katılımcıların Dağılımı

Tablo 10.Okul Yöneticilerinin Cinsiyetine Göre Katılımcıların Dağılımı

Cinsiyet	N	Yüzde %
Kadın	48	13,2
Erkek	317	86,8
<i>Toplam</i>	<i>365</i>	<i>100</i>

Tablo 10’da araştırmaya katılan katılımcıların, okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre dağılımı görülmektedir. Tabloya göre 48 katılımcının(%13,2) okul müdürü kadın iken, 317 katılımcının okul müdürü (%86,8) erkektir.

#### 4.1.4. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Katılımcıların Dağılımı

Tablo 11. Okul Yöneticilerinin Yaşlarına Göre Katılımcıların Dağılımı

Yaş	N	Yüzde %
39-44 yaş	125	34,2
45-49 yaş	64	17,5
50+ yaş	176	48,2
<i>Toplam</i>	<i>365</i>	<i>100</i>

Tablo 11’de okul yöneticilerinin yaşlarına göre katılımcıların dağılımı verilmiştir. Tabloya göre araştırmaya katılan katılımcıların 125’i (%34,2) 39-44 yaş aralığındaki okul yöneticilerinin okullarında, 64’ü (%17,5) 45-49 yaş aralığındaki okul müdürlerinin okullarında, 176’sı (%48,2) da 50 ve üzeri yaştaki okul müdürlerinin okullarında görev yapmaktadır.

#### 4.1.5. Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Katılımcıların Dağılımı

Tablo 12. Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumlarına Göre Katılımcıların Dağılımı

Eğitim Durumu	N	Yüzde %
Lisans	265	72,6
Lisansüstü	100	27,4
Toplam	365	100

Tablo 12’de okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre katılımcıların dağılımı verilmiştir. Buna göre katılımcıların 265’inin (%72,6) okul müdürü lisans mezunu iken, 100’ünün (%27,4) okul müdürü lisansüstü(yüksek lisans, doktora) mezunudur.

#### 4.1.6. Okullardaki Personel Sayısına Göre Katılımcıların Dağılımı

Tablo 13. Okullardaki Personel Sayısına Göre Katılımcıların Dağılımı

Personel Sayısı	N	Yüzde %
1-49	194	53,2
50+	171	46,8
Toplam	365	100

Tablo 13’de okullardaki personel sayısına göre katılımcıların dağılımı verilmiştir. Tablo 13’e göre, araştırmaya katılan katılımcıların 194’ünün (%53,2) okullarındaki personel sayısı 1-49 aralığında iken, 171’inin (%46,8) okullarındaki personel sayısı 50 ve üzerinde personele sahiptir.

#### 4.1.7. Okul Yöneticilerinin Kıdemine Göre Katılımcıların Dağılımı

Tablo 14. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemine Göre Katılımcıların Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	Yüzde %
15-19 yıl	72	19,7
20-24 yıl	166	45,5
25+ yıl	127	34,8
Toplam	365	100

Tablo 14’de okul yöneticilerinin mesleki kıdemine göre katılımcıların dağılımı verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan katılımcıların 72’sinin (%19,7) okul müdürü 15-19 yıl aralığında mesleki kıdeme, 166’sının (%45,5) 20-24 yıl aralığında mesleki kıdeme, 127’sinin (%34,8) 25 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir.

## 4.2. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

### 4.2.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “İstanbul ili Kağıthane ilçesinde okul yöneticileri ne tür liderlik stilleri göstermektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaca yönelik olarak, okul yöneticilerinin liderlik stilleri olan dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlik, serbest bırakıcı liderlik boyutlarına yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 15. Okul Yöneticilerinin Gösterdikleri Liderlik Stilleri

Liderlik Stilleri	N	Ss	$\bar{X}$
Dönüşümcü Liderlik	365	0,73	3,77
Sürdürümcü Liderlik	365	0,44	3,46
Serbestlik Tanıyan Liderlik	365	0,84	2,05

Tablo 15’de okul yöneticilerinin hangi liderlik stilini ne derecede gösterdiğini betimleyen aritmetik ortalama, standart sapma değerleri verilmiştir.Tablo 15’de görüleceği üzere okul yöneticilerinin “çoğunlukla” dönüşümcü liderlik stilini gösterme eğiliminde oldukları ( $\bar{X}=3,77$ ), yine “çoğunlukla” sürdürümcü liderlik stilini gösterme eğiliminde oldukları( $\bar{X}=3,46$ ) görülmektedir. Okul yöneticilerinin serbestlik tanıyan liderlik stilini ise “az” düzeyde gösterdikleri ( $\bar{X}=2,05$ ) görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayanarak ortaya çıkan aritmetik ortalamalara bakıldığında, okul yöneticilerinin en çok dönüşümcü liderlik stilini gösterdikleri ( $\bar{X}=3,77$ ), en az ise serbestlik tanıyan liderlik stilini gösterdikleri ( $\bar{X}=2,05$ ) görülmektedir.

#### 4.2.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminin a maddesinde problem, “ Okul yöneticilerinin liderlik stilleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Buna amaca yönelik olarak okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını bulmak amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır.Tablo 16’da ilgili probleme yönelik olarak ortaya çıkan analize göre,katılımcı sayısına(N), aritmetik ortalamaya ( $\bar{X}$ ), standart sapma değerine(Ss), serbestlik derecesine (sd),t-testi değerine (t) ve t-testi anlamlılık değerine (p)yer verilmiştir.

Tablo 16. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Kullanma Derecelerine İlişkin Katılımcıların Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	48	4,06	0,52		3,96	0,00*
Sürdürümcü Liderlik	Erkek	317	3,72	0,75			
Sürdürümcü Liderlik	Kadın	48	3,50	0,33	363	1,01	0,31
Sürdürümcü Liderlik	Erkek	317	3,45	0,45			
Serbestlik Tanıyan Liderlik	Kadın	48	1,92	0,72		1,20	0,23
Serbestlik Tanıyan Liderlik	Erkek	317	2,07	0,86			

p<.05



Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair yapılan t-testi sonuçlarına göre, dönüşümcü liderlik boyutunda kadın ve erkek yöneticilerin ortalamaları arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $t_{(363)}=3,96$ ,  $p < .05$ ). Sürdürümcü liderlik ve serbestlik tanıyan liderlik boyutlarında ise kadın ve erkek yöneticilerin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Tablo 16 incelendiğinde, kadın ve erkek okul yöneticilerinin göstermiş oldukları liderlik stillerine ilişkin aritmetik ortalamalar görülmektedir. Buradaki farklılığın, dönüşümcü liderlik stili boyutunda kadın ve erkek yöneticilerin aritmetik ortalamaları arasındaki yüksek farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir.

Kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre dönüşümcü liderlik stilini daha çok gösterdikleri görülmektedir. Kadın yöneticilerin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=4,06$  iken, erkek yöneticilerin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin ortalaması  $\bar{X}=3,72$ 'dir. Buna göre kadın yöneticiler de erkek yöneticiler de “çoğunlukla” dönüşümcü liderlik stilini benimsedikleri söylenebilir. Ancak kadın ve erkek yöneticilerin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalamasına bakıldığında kadın yöneticilerin lehine bir durum söz konusudur.

Sürdürümcü liderlik bazında, katılımcıların görüşlerine göre kadın yöneticilerin aritmetik ortalaması ( $\bar{X}=3,50$ ), erkek yöneticilerin belirtilen liderlik stiline ilişkin aritmetik ortalamasından ( $\bar{X}=3,45$ ) daha yüksektir. Buna göre hem kadın hem de erkek yöneticilerin sürdürümcü liderlik stilini “çoğunlukla” sergilediği söylenebilir.

Serbestlik tanıyan liderlik stiline ilişkin kadın ve erkek yöneticilerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında kadın yöneticilere ilişkin aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}=1,92$ ), erkek yöneticilere ilişkin aritmetik ortalamadan ( $\bar{X}=2,07$ ) daha az olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, kadın ve erkek yöneticilerin serbestlik tanıyan liderlik stilini “az” düzeyde sergiledikleri görülmektedir.

Donnell ve Hall (1980)'a göre, yönetici konumuna gelmiş kadın erkeklerden daha şiddetli bir şekilde, başarı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı ile güdülenmektedir. Morsink (1966), kadın yöneticilerin, erkek yöneticilerle ve diğer erkek-kadın çalışanla kıyaslandığında; ikna etme, temsil, üretim odaklı olma, grubu takım halinde tutma ve üstlerini etkileme konularında daha yüksek değerlendirdiğini ortaya

koymuştur. Liderlik davranışlarında cinsiyet farklılıklarını konu alan 171 araştırmanın meta analitik incelemesini yapan Eagly ve Johnson (1990), erkeklerin daha otokratik liderlik stilini gösterdiğini, kadınların ise daha demokratik ve katılımcı liderlik stilini benimsediklerini ve kadınların erkeklerden farklı olarak insani ilişkilere daha fazla değer verdiğini belirtmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda da liderlik stili bakımında cinsiyet farkı bulunmuş ve kadınların hem kişilerarası hem de görev yönelimli stile erkeklerden daha fazla sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda da ortalama olarak bir kadının kendine güveninin, erkeğinkinden çok daha az olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Aktaran: Uzun, 2005:47).

Liderlik stilleri ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırma yapılmıştır. Ancak bu araştırmalar birbirleriyle paralellik göstermemektedir. Kimi araştırmalarda, cinsiyet faktörüne bağlı olarak liderlik ile cinsiyet arasında ilişki bulunurken, kimi araştırmalarda da liderlik stilleri ile cinsiyet arasında herhangi bir farklılık tespit edilememiştir. Bu araştırmada ise, liderlik stilleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır ve dönüşümcü liderlik stilinde kadın yöneticiler lehine anlamlı farklılık bulgulanmıştır.

Literatür, kadınların erkeklere göre dönüşümcü liderlik davranışına daha elverişli ve yatkın olduğunu, izleyenleri iktidara paydaş ettiğini ve izleyenleri bilgiye teşvik ettiğini, işgörenlerin pozisyonlarını kuvvetlendirmeye çalıştıklarını ileri sürmüştür. Ayrıca, kadınlar için çalışmanın daha etkin ve tatmin edici bir işlevi olduğu, kadın yöneticilerin işgörenleri ekstra bir çaba ile çalışmaya cesaretlendirdikleri, dönüşümcü liderliğin dört boyutunda da erkeklere göre daha yüksek seviyede oldukları ortaya çıkmıştır (Owen vd., 2007:321). Bu çalışma bu noktada literatürü destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden b maddesinde problem, “Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kıdemleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaca yönelik olarak okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Tablo 17’de yapılan analiz sonuçları tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 17. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerini Kullanma Derecelerine İlişkin Katılımcıların Görüşlerinin Anova Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dönüşümcü Liderlik	Gruplar arası	1,839	2	0,919	1,732	0,178
	Grup içi	192,160	362	0,531		
	Toplam	193,999	364			
Sürdürümcü Liderlik	Gruplar arası	0,132	2	0,066	0,341	0,711
	Grup içi	69,984	362	0,193		
	Toplam	70,116	364			
Serbestlik Tanıyan Liderlik	Gruplar arası	1,042	2	0,521	0,730	0,482
	Grup içi	258,093	362	0,713		
	Toplam	259,135	364			

p<.05

Mesleki kıdem değişkeni ile katılımcıların okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan Anova testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir. Buna göre okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle okul yöneticilerinin kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden c maddesinde problem “Okul yöneticilerinin liderlik stilleri eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerini Kullanma Derecelerine İlişkin Katılımcıların Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Dönüşümcü Liderlik	Lisans	265	3,89	0,68	363	4,938	0,00*
	Lisansüstü	100	3,47	0,76			
Sürdürümcü Liderlik	Lisans	265	3,52	0,43	363	4,522	0,00*
	Lisansüstü	100	3,30	0,42			
Serbestlik Tanıyan Lid.	Lisans	265	1,93	0,84	363	4,982	0,00*
	Lisansüstü	100	2,40	0,75			

p<.05

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile eğitim durumları arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır ( $t_{(363)}=4,522$ ,  $p<.05$ ).

Tablo 18 incelendiğinde hem lisans mezunu hem de lisansüstü okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini sergileme düzeyleri “çoğunlukla” düzeyindedir. Ancak lisans mezunu okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğe ilişkin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=3,89$  iken, lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=3,47$ 'dir. Lisans mezunu okul yöneticilerinin aritmetik ortalamasının daha fazla olması, katılımcıların görüşlerine göre, lisans mezunu okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik stilini, lisansüstü mezunu okul yöneticilerinden daha fazla sergiledikleri anlamına gelmektedir.

Yapılan ilişkisiz örneklem t-Testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stilleri ile eğitim durumları arasında da anlamlı farklılık bulgulanmıştır ( $t_{(363)}= 4,522$ ,  $p<.05$ ). Lisans mezunu okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stiline ilişkin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=3,52$ , lisansüstü okul yöneticilerinin sürdürümcü liderlik stiline ilişkin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=3,30$ 'dur. Bu durumda, lisans mezunu okul yöneticileri “çoğunlukla” sürdürümcü liderlik stilini göstermekteyken, lisansüstü mezunu okul yöneticileri “ara sıra” sürdürümcü liderlik stilini göstermektedirler.

Tablo 18'de görüldüğü gibi, serbestlik tanıyan liderlik stili ile okul yöneticilerinin eğitim durumu arasında da anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $t_{(363)}=4,982$ ,  $p<.05$ ). Lisans mezunu ve lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin serbestlik tanıyan liderliğe ilişkin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, lisans mezunu okul yöneticilerini serbestlik tanıyan liderliğe ilişkin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=1,93$  iken, lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin serbestlik tanıyan liderliğe ilişkin aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,40$  olarak görülmektedir. Buna göre, hem lisans mezunu okul yöneticilerinin hem de lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin serbestlik tanıyan liderliği “az” düzeyde gösterdikleri, lisans mezunu okul yöneticilerin serbestlik tanıyan liderliğe ilişkin aritmetik ortalaması, lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin serbestlik tanıyan liderliğe ilişkin ortalamasından daha düşük olduğu söylenebilir.

Okul liderinin sahip olması gereken bazı beceriler bulunmaktadır. Bu beceriler; teknik beceriler, insan ilişkilerine yönelik beceriler ve kavramsal beceriler olmak üzere üç kısımda incelenmektedir (Bursalıoğlu, 2013). Okul liderinin yeni bir durumun kurucusu, yaratıcısı olabilmesi için onu oluşturabilecek bir kapasiteye, beceriyre ve fikre sahip olmalıdır. Örgütlerin var olma amaçları doğrultusunda yaşamlarını devam ettirebilmeleri, sürekli olarak değişen dünyada problemleri çözebilmeleri ve değişen koşullara adapte olabilmeleri için de etkili liderlere ihtiyaç vardır (Turan, 2014). Günümüzde okullarda kaliteli eğitime ve akademik başarıya ulaşmak için üstün liderlik becerilerine sahip olmak gerektiği gündeme gelmiştir (Gedikoğlu, 2015). Okul yöneticilerinin okulun amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesi yolunda bir lider olabilmesi ve liderliğin gerektirdiği becerileri yerine getirebilmeleri için okul yöneticilerinin alması gereken eğitim göz ardı edilemez. Okul yöneticilerinin hem eğitim hem de yöneticilik alanında gelişmiş olması ve yeterli beceri ve uzmanlığa erişmiş olması okul için hayati önem taşımaktadır.

Dönüşümcü liderlik stilinde lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin lehine bir sonuç beklenebilmektedir. Ancak araştırmada, lisans mezunu okul yöneticileri ile karşılaştırıldığında lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin aleyhine bir sonuç görülmektedir. Ancak sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik boyutunda okul yöneticilerinin eğitim durumları incelendiğinde, lisans mezunu okul yöneticilerinin, lisansüstü mezunu okul yöneticilerine göre daha sürdürümcü ve serbest bırakıcı olduğu görülmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin lisansüstü eğitimde liderlik ile ilgili bir eğitim almamalarından ya da almış olsa bile bu eğitimi yaşantıya geçirememelerinden kaynaklanabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden d maddesinde problem “ Okul yöneticilerinin liderlik stilleri görev yapılan kademeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle görev yaptıkları kademe arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla Anova testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19’de görülmektedir.

Tablo 19. Görev Yapılan Kademe Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerini Kullanma Derecelerine İlişkin Katılımcıların Görüşlerinin Anova Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri	Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dönüşümcü Liderlik	Gruplar arası	6,246	2	3,123	6,022	0,003*
	Grup içi	187,753	362	0,519		
	Toplam	193,999	364			
Sürdürümcü Liderlik	Gruplar arası	4,127	2	2,063	11,319	0,000*
	Grup içi	65,990	362	0,182		
	Toplam	70,116	364			
Serbestlik Tanıyan Liderlik	Gruplar arası	6,351	2	3,175	4,757	0,011*
	Grup içi	252,784	362	0,698		
	Toplam	259,135	364			

p<.05

Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile görev yapılan kademe arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan Anova testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin görev yaptıkları kademe ile dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik stilleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu bulgulanmıştır. Ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Post Hoc testinden yararlanılmıştır.

Analiz sonucunda, dönüşümcü liderlik stilinde, ilkokul ( $\bar{X}=3,59$ ) ve lisede ( $\bar{X}=3,97$ ) görev yapan okul yöneticilerine ilişkin, katılımcıların görüşlerinin ortalaması arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ( $F_{(2-362)}= 6,022$ ,  $p<.05$ ). Buna göre hem ilkokul hem de lise okul yöneticileri dönüşümcü liderlik stilini “çoğunlukla” sergilemektedirler. Etkileşimci liderlik stilinde, ilkokul ( $\bar{X}=3,37$ ) ve lisede ( $\bar{X}=3,68$ ) görev yapan okul yöneticilerine ilişkin, katılımcı görüşlerinin ortalaması arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Ortalamalara göre, ilkokul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stilini “ ara sıra” tercih ettikleri, bunun yanı sıra lise yöneticilerinin “çoğunlukla” tercih ettiği görülmektedir. Yine etkileşimci liderlik stilinde, ortaokul ( $\bar{X}=3,43$ ) ve lisede ( $\bar{X}=3,68$ ) görev yapan okul yöneticilerine ilişkin, katılımcı görüşlerinin ortalaması arasında anlamlı farklılık vardır ( $F_{(2-362)}= 11,319$ ,  $p<.05$ ). Ortalamalara bakıldığında, hem ortaokul hem de lise yöneticilerinin etkileşimci liderlik stilini “çoğunlukla” sergilediği söylenebilir. Serbestlik tanıyan liderlik

stilinde, ortaokul ( $\bar{X}=2,13$ ) ve lisede ( $\bar{X}=1,78$ ) görev yapan yöneticilere ilişkin katılımcı görüşlerinin ortalaması arasında anlamlı farklılık vardır ( $F_{(2-362)}= 4,757$ ,  $p<.05$ ). Ortalamalara bakıldığında, ortaokul yöneticilerinin serbestlik tanıyan liderlik stilini “az” düzeyde sergilediği, lise yöneticilerinin ise “hiçbir zaman” sergilemediği söylenebilir.

Yapılan bazı araştırmalar, ilköğretim okulları (ilkokul, ortaokul) ile ortaöğretim okulları arasında örgüt kültürü açısından farklılıkların olduğunu, genel olarak ilköğretim okullarında güçlü bir örgüt kültürü olmasına karşın, ortaöğretim okullarında orta düzeyde bir örgüt kültürünün varlığına işaret etmektedir (Arslan vd.,2005). Güçlü bir kültüre sahip olan örgütlerde liderin kültürü kontrol etmesinden çok, kültür lideri kontrol altına almaktadır (Duke, 1988; aktaran: Çelik, 2015). Okul ortamında yönetici ve öğretmenin işbirliği içinde hareket etmesini sağlayan ana etken okul kültürüdür (Çelik, 2015). Okul kültüründeki bu farklılıklar ilköğretim ve ortaöğretimde kendini göstermekte ve okul yöneticilerinin liderlik stilini etkilemektedir. Bu araştırmada liderlik stilleri ve okul türleri dikkate alındığında, ortaöğretim okul yöneticilerinin daha dönüşümcü lider ve daha az serbest bırakıcı lider oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durumun araştırmanın yapıldığı bölgedeki okul kültürlerindeki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemlerinden e maddesinde problem “Okul yöneticilerinin liderlik stilleri okuldaki personel sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle okuldaki personel sayısı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20. Personel Sayısı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerini Kullanma Derecelerine İlişkin Katılımcıların Görüşlerinin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t-Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri	Personel Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Dönüşümcü	1-49	194	3,85	0,694		2,350	0,019*
Liderlik	50+	171	3,67	0,759			
Sürdürümcü	1-49	194	3,53	0,426	363	3,536	0,000*
Liderlik	50+	171	3,37	0,438			
Serbestlik	1-49	194	2,00	0,805		1,301	0,194
Tanıyan	50+	171	2,11	0,883			
Liderlik							

$p<.05$

Tablo 20’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile okuldaki personel sayısı arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili ile personel sayısı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t_{(363)}=2,350$ ,  $p<.05$ ). Okuldaki personel sayısı 1-49 arasında kişiden oluşan okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin katılımcı görüşleri ortalamaları ile 50 ve daha fazla personele sahip okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin katılımcı görüşlerinin ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu farklılık ortalamalar arasındaki farktan kaynaklanabilmektedir. 1-49 personele sahip olan okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin katılımcı görüşlerinin ortalaması  $\bar{X}=3,85$  iken, 50 ve üzerinde personele sahip okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin katılımcı görüşlerinin ortalaması  $\bar{X}=3,67$ ’dir. 1-49 personele sahip okul yöneticileri de, 50 ve daha fazla personele sahip okul yöneticileri de dönüşümcü liderlik stilini “çoğunlukla” sergiledikleri ortalamalara bakılarak söylenebilir. Ancak personel sayısının daha az olduğu okullarda, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini daha fazla sergilediği görülmektedir.

Yapılan t-testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin etkileşimci (sürdürümcü) liderlik stili ile personel sayısı arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t_{(363)}=3,536$ ,  $p<.05$ ). 1-49 personele sahip olan okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stiline ilişkin katılımcı görüşlerinin ortalaması  $\bar{X}=3,53$  iken, 50 ve üzerinde personele sahip okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stiline ilişkin katılımcı görüşlerinin ortalaması  $\bar{X}=3,37$ ’dir. 1-49 personele sahip okul yöneticileri etkileşimci liderlik stilini “ara sıra” tercih ederken, 50 ve daha fazla personele sahip okul yöneticileri etkileşimci liderlik stilini “çoğunlukla” tercih etmektedir.

Yapılan t-testi sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stili ile personel sayısı arasında da anlamlı farklılık bulunmamıştır. ( $t_{(363)}=1,301$ ,  $p>.05$ ). 1-49 personele sahip olan okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stiline ilişkin katılımcı görüşlerinin ortalaması  $\bar{X}=2,00$  iken, 50 ve üzerinde personele sahip okul yöneticilerinin serbest bırakıcı stiline ilişkin katılımcı görüşlerinin ortalaması  $\bar{X}=2,11$ ’dir. 1-49 personele sahip okul yöneticileri de, 50 ve daha fazla personele sahip okul yöneticileri serbest bırakıcı stilini “az” düzeyde tercih ettikleri söylenebilir.



Personel sayısı fazla olan, daha kalabalık okullarda görev yapan okul yöneticilerine göre, personel sayısı daha az olan okullarda görev yapan okul yöneticilerinin, dönüşümcü liderlik stilini daha fazla tercih ettiği bulgulanmıştır. Buna göre, okul yöneticilerinin öğretmenlerle işbirliği içerisinde hareket etmesi, kararların beraber alınması, okul misyon ve vizyonunun takım halinde belirlenebilmesi, okulun amaç ve faaliyetlerinin etkili ve verimli bir şekilde işleyebilmesi, okulun toplumsal görevlerinin yerine getirilmesinde önemli rol oynayabilecek dönüşümcü liderliğin, daha az kalabalık okullarda uygulanabilmesinin bir avantaj sağladığı söylenebilir.

#### 4.2.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “ İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma çözme stratejileri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaca yönelik olarak, okul yöneticilerinin çatışma çözme stratejilerinden tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma, ve uzlaşma stratejilerine yönelik katılımcı görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Okul Yöneticilerinin Çatışma Çözme Stratejilerini Kullanma Derecelerine Yönelik Katılımcı Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Liderlik Stilleri	N	Ss	$\bar{X}$
Tümleştirme	365	0,912	3,86
Uzlaşma	365	0,760	3,58
Ödün verme	365	0,798	3,19
Kaçınma	365	0,694	3,06
Hükmetme	365	0,816	2,30

Tablo 21’de görüldüğü gibi, katılımcı görüşlerine göre okul yöneticilerinin, tümleştirme ( $\bar{X}=3,86$ ) ve uzlaşma stratejisini ( $\bar{X}=3,58$ ) “çoğunlukla”, ödün verme ( $\bar{X}=3,19$ ) ve kaçınma stratejisini ( $\bar{X}=3,06$ ) “ara sıra”, hükmetme stratejisini ise

( $\bar{X}=2,30$ ) “az” kullandıkları görülmektedir. Okul yöneticilerinin en sık kullandıkları çatışma çözme stratejisi, “tümleştirme” stratejisi iken, ardından sırayla, uzlaşma, ödün verme, kaçınma, hükmetme stratejileri gelmektedir.

Niderauer (2006), Arslantaş ve Özkan (2012), yaptıkları araştırmalarda okul yöneticilerinin en çok tümleştirme ve uzlaşma stratejilerini kullandıkları, Gümüşeli (1994), Açıkgöz (2009), Karataş (2014), Titrek vd., (2015) okul yöneticilerinin en çok tümleştirme stratejisini, onu takiben uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve son olarak da hükmetme stratejisini kullandıkları, Uğurlu (2001) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin en çok tümleştirme en az ise hükmetme stilini kullandıkları, Ural (1997), Özmen (1997), Arslantaş ve Özkan (2012) yaptıkları araştırmada okul yöneticilerinin en az hükmetme stratejisini kullandıkları bulgulanmıştır. Sözen (2002) ise yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin en çok kullandıkları çatışma çözüm stratejileri arasında “uzlaşma” stratejisi de yer almaktadır. Şahan (2006) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin en çok tümleştirme stratejisini kullandıkları saptamıştır. Anılan araştırmalar, bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın bu sonucuna göre, genel olarak okul yöneticilerinin, çatışma durumları ile karşılaştığında çatışmadan kaçmak, çatışmayı rafa kaldırmak, sonuçsuz bırakmak yerine öğretmenlerle birlikte çatışmayı ele aldıklarını, çatışmanın birlikte anlaşılabilmesi ve kaynağının belirlenerek okulun yararları doğrultusunda çatışmayı yönlendirdiklerini, yetki ve otoritesini kullanarak kendi çıkarları lehine kararlar almaktansa karşı tarafında ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak bir çözüm stratejisini ortaya koyduklarını göstermektedir. Okul yöneticileri öncelikle bunları göz önüne alarak çatışmaları yönetmekte, eğer bu yaklaşımlar sonuç vermezse kaçınma ve hükmetme stratejilerini kullanmaktadırlar. Ancak, okul yöneticilerinin ara sıra çatışmalardan kaçınma eğiliminde oldukları görülmektedir. Bunun nedeni olarak okul yöneticilerinin çatışma kavramını tamamen olumsuz bir durum olarak görmeleri, çatışma hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, çatışma çözümü konusunda bilgi ve beceriden yoksun olmaları söylenebilir. Ural (1997) tarafından yapılan araştırmada birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin “genellikle” kaçınma davranışını sergiledikleri görüşü ortaya çıkmıştır. Doğan (2005) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin

çatışma durumlarında kaçınma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, araştırmayı destekler niteliktedir.

#### 4.2.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bunu test etmek amacıyla “Basit Doğrusal Korelasyon” diğer adıyla “Pearson Moment Çarpım Korelasyonu” tekniği kullanılmış ve analiz sonuçları aşağıda Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki

Liderlik Stilleri ve Çatışma Çözme Stratejileri	Tümleştirme	Ödün verme	Hükmetme	Kaçınma	Uzlaşma
Dönüşümcü Liderlik	0,861**	0,743**	-0,536**	0,290**	0,802**
Sürdürümcü Liderlik	0,600**	0,487**	-0,285**	0,243**	0,565**
Serbest Bırakıcı Liderlik	-0,604**	-0,399**	0,620**	0,120	-0,509**

p<.01

Tablo 23. Liderlik ve Çatışma Çözümü Arasındaki İlişki

	Liderlik	Çatışma Çözümü
Liderlik	1	0,551**
Çatışma Çözümü	0,551**	1

p<.01

Tablo 22 görüldüğü üzere, dönüşümcü liderlik stili ile tümleştirme stratejisi arasında yüksek ve pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır ( $r=0,861$ ,  $p<.01$ ). Buna göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili kullanma sıklığı arttıkça çatışma çözme stratejilerinden tümleştirme stratejisini kullanma eğilimi de artmakta, dönüşümcü liderlik stilini kullanma sıklığı azaldıkça da tümleştirme stratejisini kullanma eğilimi azalmaktadır. Diğer bir deyişle, dönüşümcü liderlik stilini daha fazla kullanan yöneticilerin çatışma durumlarında tümleştirme stratejisini daha çok tercih ettiği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili ile ödün verme stratejisi arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=0,743$ ,  $p<.01$ ). Buna göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini kullanma sıklığını artırdıkça veya azalttıkça çatışma durumlarında ödün verme stratejisini kullanma veya kullanmama düzeyi de buna paralel olarak artmakta veya azalmaktadır. Dönüşümcü liderlik stilini daha fazla gösterme eğiliminde olan okul yöneticilerinin ödün verme stratejisini de daha fazla kullanma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Tablo 22’de görüleceği üzere dönüşümcü liderlik stili ile uzlaşma stratejisi arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki bulgulanmıştır ( $r=0,802$ ,  $p<.01$ ). Buna göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini kullanma derecesi arttıkça çatışma çözme stratejilerinden biri olan uzlaşma stratejisini kullanma eğilimi de artmaktadır. Dönüşümcü liderlik stilini daha fazla gösterme eğiliminde olan okul yöneticilerinin çatışma durumlarında uzlaşma stilini de tercih ettikleri söylenebilir.

Dönüşümcü liderlik stili ile kaçınma stili arasında ise pozitif yönde düşük bir ilişki saptanmıştır ( $r=0,290$ ,  $p<.01$ ). Bu bulgu, okul yöneticilerinin kaçınma stratejisini kullanmasında dönüşümcü liderlik stilinin önemli bir etkisinin olmadığını, dönüşümcü liderliği sergileyen okul yöneticilerinin çatışma durumlarında kaçınma stratejisini önemli derecede tercih etmediğini göstermektedir.

Dönüşümcü liderlik stili ile tümleştirme, ödün verme, uzlaşma stratejileri arasında olumlu yönde yüksek bir ilişki saptanmıştır. Ancak dönüşümcü liderlik ile belirtilen stratejiler arasında en yüksek ilişkiye sahip olan strateji, tümleştirme stratejisidir. Kaçınma stratejisi ise en düşük ilişkiye sahip olan stratejidir. Dönüşümcü liderlik ile hükmetme stratejisi arasında ise negatif yönlü orta düzey bir ilişki saptanmıştır ( $r=-0,536$ ,  $p<.01$ ). Buna göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilini gösterme

eğilimi arttıkça, hükmetme stratejisini kullanma eğilimleri azalmakta, dönüşümcü liderlik stilini gösterme eğilimleri azaldıkça da hükmetme stratejisini kullanma eğilimleri artmaktadır.

Tablo 22 incelendiği zaman, tümleştirme stratejisi ( $r=0,600$ ,  $p<.01$ ) ve uzlaşma stratejisi ( $r=0,565$ ,  $p<.01$ ) ile sürdürümcü liderlik stili arasında pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişki saptanmıştır. Bunun yanı sıra sürdürümcü liderlik stili ile ödün verme stratejisi arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki ( $r=0,487$ ,  $p<.01$ ) saptanmışken, kaçınma stratejisi ile pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulgulanmıştır ( $r=0,243$ ,  $p<.01$ ). Sürdürümcü liderlik ile negatif yönlü düşük bir ilişkiye sahip olan çatışma çözme stratejisi ise hükmetme stratejisidir ( $r=-0,285$ ,  $p<.01$ ). Tabloda da görüldüğü gibi, sürdürümcü liderlik ile en yüksek ilişkiye sahip olan strateji tümleştirme stratejisi iken, en düşük ilişkiye sahip olan strateji kaçınma stratejisidir. Ancak tümleştirme stratejisi ile ilişki bakımından dönüşümcü liderlik stilinin tümleştirme stratejisi ile ilişkisi, sürdürümcü liderlik stilinin tümleştirme stratejisi ile olan ilişkisinden daha yüksektir.

Serbest bırakıcı liderlik stili ile çatışma çözüm stratejileri arasındaki ilişkiye bakıldığında, tümleştirme stratejisi ( $r=-0,604$ ,  $p<.01$ ) ve uzlaşma stratejisi ( $r=-0,509$ ,  $p<.01$ ) ile serbest bırakıcı liderlik stili arasında negatif yönlü orta kuvvetli bir ilişki, ödün verme stratejisi ( $r=-0,399$ ,  $p<.01$ ) ile negatif yönlü düşük bir ilişki, hükmetme strateji ( $r=0,620$ ,  $p<.01$ ) ile de pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki, kaçınma stratejisi ( $r=0,120$ ,  $p<.01$ ) ile de pozitif yönlü çok düşük bir ilişki görülmektedir. Bu durum, aslında, serbest bırakıcı liderlerin, çatışma durumlarında çatışmalara uzak durmadığını, çatışmaları var olan ama çoğunlukla kullanmadıkları yetki ve otoriteleriyle çözmeye çalıştıklarını göstermektedir.

Liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi özetlemek gerekirse, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili ile çatışma çözme stratejilerinden tümleştirme, ödün verme, uzlaşma stratejileri arasında pozitif ve yüksek ilişki varken, hükmetme stratejisi ile negatif yönde orta kuvvetli bir ilişki söz konusudur. Dönüşümcü liderlik stilini kullanma eğiliminde olan okul yöneticileri, çatışma durumlarında demokratik olmayan hükmetme stilini değil, tümleştirme, ödün verme, uzlaşma stilini tercih etmektedirler. Dönüşümcü liderlik stili ile kaçınma stratejisi arasında ise pozitif yönlü düşük bir ilişki belirlenmiş ve bu stratejinin dönüşümcü liderler tarafından tercih edilen bir strateji olmadığı görülmüştür. Dönüşümcü liderlik

stili ile en yüksek ilişkiye sahip çatışma çözme stratejisi tümleştirme iken, en düşük ilişkiye sahip strateji ise kaçınma stratejisidir.

Sürdürümcü liderlik stili ile tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stratejileri arasında pozitif yönlü orta kuvvetli bir ilişki saptanmış, kaçınma stratejisi ile ise düşük bir ilişki saptanmıştır. Sürdürümcü liderlik ile hükmetme stratejisi arasında da negatif yönlü düşük bir ilişki bulgulanmıştır.

Dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlik stillerinin her ikisiyle de pozitif yönlü ilişki içinde olan stratejiler, tümleştirme, ödün verme, uzlaşma ve kaçınma stratejileridir. Bu stratejilerin her biri sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerine göre dönüşümcü liderlik stili ile daha yüksek bir ilişki içindedir. Ancak kaçınma stratejisinin bu liderlik stilleri ile olan ilişkisi düşüktür. Hükmetme stratejisi de hem dönüşümcü hem de sürdürümcü liderlik stili ile negatif yönlü bir ilişki içindedir.

Serbest bırakıcı liderlik stili, hükmetme stratejisi ile pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişkiye sahiptir. Okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik stillerini gösterme eğilimleri arttıkça hükmetme stratejisi daha fazla kullandıkları, bunun yanı sıra serbest bırakıcı liderlik stili ile tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme stratejileri ile negatif yönlü bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Serbest bırakıcı liderlik stili ile kaçınma stratejisi arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki mevcuttur. Serbest bırakıcı liderlik stili ile en yüksek ilişkiye sahip çatışma çözme stratejisi hükmetme stratejisi olduğu bulgulanmıştır.

Liderlik ve çatışma çözme değişkenleri arasındaki korelasyon analizi Tablo 23'te görülmektedir. Korelasyon analizinden elde edilen bulgulara göre liderlik ve çatışma çözümü arasında pozitif yönlü, orta düzeyde kuvvetli anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Doğan (2005), yaptığı araştırmada dönüşümcü liderlik stili ile uzlaşma stili arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki saptamıştır. Bu araştırmada ise pozitif yönlü yüksek bir ilişki saptanmıştır. Bu yönüyle bu araştırma Doğan (2012)'nin yaptığı araştırma ile kısmen paralellik göstermektedir. Yine anılan araştırmada dönüşümcü liderlik stili ile kaçınma stratejisi arasında herhangi bir ilişki bulunmazken, bu araştırmada dönüşümcü liderlik stili ile kaçınma stratejisi arasında pozitif yönlü düşük bir ilişki saptanmıştır.

Tura (2012) tarafından yapılan araştırma, okul yöneticilerinin en çok dönüşümcü liderlik stilini, ardından sürdürümcü liderlik stilini ve en az da serbest bırakıcı

liderlik stilini kullandıklarını göstermektedir. Bu bulgu, bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Çatışma, insan yaşamının her alanında var olan bir durumdur. İnsanların hayatları boyunca birbirleriyle uyum içinde yaşamaları ne kadar doğalsa, zaman zaman çatışmaya düşmeleri, uyuşmazlık içinde yaşamaları da o kadar doğaldır (Topaloğlu, 2011:250). Çatışma, hayatın bir gerçeği olduğu gibi farklı kültürde insanların bir arada yaşadığı örgütlerde de çatışmaların yaşanması doğaldır. Etkin bir yönetim anlayışında çatışmanın hayatın doğal bir parçası olduğunu kabullenmek ve çatışmanın yararlarını öğrenmek gerekir. (Mirzenoğlu, 2005:52). Liderler daha iyi toplumlar, örgütler ve insan ilişkileri için çatışma yönetimini öğrenmek zorundadır. Çatışma yönetimini çözüme yönelik olarak öğrenmek, çatışmanın yıkıcı etkilerinden kurtulmak anlamına gelmektedir (Fritz vd.,1999).

Eğitim örgütleri olan okullarda da çatışmaların yaşanması doğal bir durumdur. Okul birçok farklı kültür yapısına sahip bireylerin aynı ortamda çalışmak durumunda olduğu, zaman zaman çeşitli sebeplerden çatışmaların yaşandığı bir sistemdir. Açıkalın (1998)'a göre, yetkin okul yöneticileri, okullarında birden çok grubun varlığını, bunlar arasındaki çok yönlü ilişkilerin var olduğunu, farklı şiddetlerde çatışmaların yaşanabileceğini bilir, bu durumu da yönetsel bir çalışma alanı olarak kabullenir. Var olan bir problemin kabullenilmesi, problemin çözümü için ön koşuldur.

Okul yöneticisinin kendisini bir eğitim lideri olarak tanımlayabilmesi için çatışma konusunda gerekli donanıma, bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Çünkü okul yöneticisi, personeli ile arasındaki çatışmaları ortadan kaldıramadıkça sağlıklı bir okul iklimi oluşturamaz (Doğan, 2012).

Okul yöneticileri, okulun amaç ve hedeflerini, sistem içerisindeki bütünlüğü sağlayarak, okulun paydaşlarıyla birlikte en etkili ve verimli yöntemleri kullanarak gerçekleştirmek durumundadır. Bunu yaparken de öncelikle okulun misyon ve vizyonunun takım halinde iyi belirlenmiş olması gereklidir. Amaçsız ve hedefsiz olarak yapılan her iş, hangi yol kullanılırsa kullanılsın doğru yere varamayacak ve amacından sapmış olacaktır. Okul yöneticilerin belirlenen amaçlara ulaşmak için öğretmenlerle, velilerle işbirliği içinde olmalı, okulun bir bütün olduğu anlayışını benimsemeli, amaçlara ulaşma yolunda ortaya çıkan problemlerin de bir bütün

olarak, işbirliği içerisinde ele alınması gerektiği yaklaşımını benimsemelidir. Okul yöneticisi ortaya çıkan sorunların doğal olduğunu kabul etmeli ve buna göre hareket etmelidir. Tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da zaman zaman anlaşmazlıkların, uyuşmazlıkların, çatışmaların yaşanması doğaldır ve yaşanmaktadır. Artık günümüzde, çatışmaların sadece örgüte zarar veren bir durum olduğu anlayışından uzaklaşmış, çatışmaların iyi yönetilirse örgüte faydalı hale bile gelebileceği anlayışı benimsenmiştir. Okul yöneticileri de okullarda yaşanan çatışmaları öncelikle kabullenmeli ve çatışmaların kaynağını araştırmalıdır. Çatışmalara olumsuz bir bakış açısıyla yaklaşmayla çatışmaların iyi yönetilemeyeceği açıktır. Okul yöneticileri bir lider olarak, çatışmalara olumsuz yaklaşmamalı, çatışmalardan kaçınmamalıdır. Çatışmadan kaçınmak bir çözüm yolu değil; çatışma durumunun bir süre kenarda bekletilmesi demektir. Bu nedenle, okul yöneticileri işbirlikçi, demokratik, katılımcı, paylaşımcı bir liderlik niteliğine bürünerek çatışmalar yaklaşmalı, serbest bırakıcı bir liderlik stili ile sorunlara yaklaşmamalı, çatışma durumlarında yetki ve otoritesini kullanarak lehine sonuç çıkarmaya çalışmamalıdır. Okul yöneticileri, liderlik stilleri ve çatışma çözme stratejileri arasındaki bu ilişkiyi bilerek hareket ettiği takdirde, çatışma durumlarında çatışmalara daha bilinçli yaklaşacaktır.



## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırmaya ilişkin verilerin analizi sonucunda elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### **5.1. SONUÇLAR**

1. Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan katılımcıların görüşlerine göre okul yöneticilerinin en çok dönüşümcü liderlik stiline sahip oldukları, ardından sırayla sürdürümcü (etkileşimci) liderlik stiline ve serbestlik tanıyan liderlik stiline sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla okul yöneticileri genel olarak dönüşümcü liderlik stilini benimsemekte, böylelikle öğretmenlerle işbirliği içerisinde olmakta, öğretmenlerin performansından en üst düzeyde faydalanabilmek amacıyla onları güdülemekte, takım halinde değişim ve dönüşüm hareketini başlatmakta, okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için var olan enerjiyi etkin ve verimli bir şekilde yönlendirmektedir.
2. Liderlik ve çatışma çözümü arasında pozitif yönlü orta kuvvette bir ilişki tespit edilmiştir.
3. Kadın yöneticiler ile erkek yöneticiler arasında dönüşümcü liderlik stiline ilişkin ortalamalar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre kadın yöneticiler, erkek yöneticilere göre dönüşümcü liderlik stiline daha fazla sahiptirler.
4. Kıdem değişkeniyle okul müdürlerinin kullandıkları liderlik stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5. Okul yöneticilerinin eğitim durumu ile liderlik stilleri arasında anlamlı farklılık mevcuttur. Buna göre, lisans mezunu okul yöneticileri, lisansüstü okul yöneticilerine göre hem dönüşümcü liderlik stilini hem de sürdürümcü liderlik stilini daha fazla kullanma eğilimindedirler. Serbestlik tanıyan liderliği ise lisans mezunu okul yöneticileri daha az sergilemektedirler.
6. Liselerde görev yapan okul yöneticileri, diğer okul kademelerinin yöneticilerine göre, hem dönüşümcü liderlik stilini hem de etkileşimci liderlik stilini daha fazla göstermekteyken, her iki liderlik stilini en az kullanan, ilkokul yöneticileridir. Serbest bırakıcı liderlik stilini en az kullanan okul yöneticileri, lisede görev yapan okul yöneticileridir. Bu durum, liselerde görev yapan yöneticilerinin, diğer kademe okul yöneticilerine göre, okulun amaç ve görevlerinin gerçekleştirilmesi için kuralları ve standartları net olarak belirlediğini, öğretmenlere yapacakları görevleri net olarak sunduğunu, faaliyetlerin etkili ve verimli bir şekilde işlemesi için ihtiyaçların karşılandığını, aynı zamanda öğretmenlerin performansını artırmak için onları motive ettiğini, öğretmenlerle işbirliği içinde hareket ettiğini göstermektedir.
7. Personel sayısı değişkenine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, daha az sayıda personele sahip olan okullarda görev yapan okul yöneticilerinin hem dönüşümcü liderlik stilini hem de sürdürümcü liderlik stilini daha fazla gösterdiği bulgulanmıştır.
8. Araştırmaya katılan katılımcıların görüşlerine göre, okul yöneticilerin çatışma durumlarından en fazla tümleştirme stratejisini, ardından sırayla uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve en az da hükmetme stratejisini kullanmaktadırlar.
9. Dönüşümcü liderlik stili ile tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme stratejileri arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki; hükmetme stratejisi ile negatif yönlü orta kuvvette bir ilişki vardır. Dönüşümcü liderlik stilini gösteren okul yöneticileri, çatışma durumlarında baskıcı bir tutum içinde olmaktan ziyade, uzlaşmacı, işbirlikçi ve takım halinde çatışmalara yaklaşmaktan yanadırlar.
10. Sürdürümcü liderlik stili ile tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme stratejileri arasından pozitif yönlü, orta kuvvette bir ilişki saptanmıştır. Sürdürümcü liderlik stilini gösteren okul yöneticileri çatışma durumlarında zaman zaman bu stratejileri tercih etmektedirler.

11. Sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stillerine göre, dönüşümcü liderlik stili ile tümleştirme, ödün verme, uzlaşma, kaçınma stratejileri arasından daha yüksek bir ilişki vardır.
12. Liderlik stilleri ile en düşük ilişkiye sahip olan çatışma çözüm stratejisi kaçınma stratejisidir.
13. Serbest bırakıcı liderlik stili ile hükmetme stratejisi arasında pozitif yönlü orta kuvvette ilişki vardır. Serbest bırakıcı liderlik ile tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme stratejileri arasında negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Okul yöneticileri serbest bırakıcı liderlik stilini ne kadar fazla gösterirse, çatışma durumlarında hükmetme stratejilerini o derece fazla kullanmaktadır ve o derece tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme stratejilerini kullanmaktan uzak durmaktadırlar.
14. Hükmetme stratejisi ile en yüksek ilişkiye sahip liderlik stili, serbest bırakıcı liderlik stilidir.

## 5.2. ÖNERİLER

### 5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Okul yöneticileri öncelikle, çatışmaların her örgüt için var olduğunu, çatışmaların doğal bir durum olduğunu, eğitim örgütleri olan okullarda da diğer örgütler gibi zaman zaman çatışmaların yaşandığını ve yaşanacağını bilmelidir.
2. Okul yöneticileri çatışma durumlarında çatışmadan kaçınmak, çatışmayı görmezden gelmek, var olan bir çatışma durumunu rafa kaldırmak, geçici çözümler sunmak yerine, çatışmaların etkin bir şekilde yönetilebileceğini bilmeli, çatışmayı örgütün amaç ve hedefleri doğrultusunda okula zarar vermeyecek stratejilerle, öğretmenlerle işbirliği içerisinde çatışmayı ele almalı, bu hususta öğretmenleri görmezden gelmemelidir.
3. Okul yöneticileri çatışma durumunda yetki ve otoritesini kullanarak kendi çıkarları doğrultusunda çatışmaları yönetme yaklaşımından ziyade, daha yapıcı ve geliştirici nitelikte çatışmaya yaklaşmalıdırlar.

4. Okul bir eğitim ve öğretim kurumu olduğundan, topluma ve çevresine karşı görev sorumlulukları olan bir kurum olduğundan dolayı, okul yöneticileri okul ile ilgili görevlerde serbest bırakıcı bir yaklaşım yerine, bu görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirebilecek, okulun amaçlarına uygun bir yaklaşımı tercih etmelidir.
5. Okul yöneticileri öğretmenlerle birlikte, okulla ilgili standartları geliştirmeli, bunun yanında ortak bir misyon ve vizyon belirlemelidir.
6. Okul yöneticileri çatışma durumuyla karşı karşıya kaldıklarında, etkili ve verimli bir çatışma çözümü ortaya koymak için gerekli ve yeterli bir iletişim becerisine sahip olmalıdır.
7. Okul yöneticileri çatışmalara, örgüte zarar verecek seviyeye gelmeden, zamanında müdahale etmelidir.
8. Okul yöneticilerine çatışma çözümü konusunda hizmet içi eğitimler verilerek, çatışmaların sadece zararlı bir durum olmadığı, çatışmaların zamanında, etkili ve verimli yönetilerek zararlarının bertaraf edilebileceği, çatışmaların çeşitli sebeplerden kaynaklandığı vb. konularda farkındalık sağlanmalıdır.
9. Okul yöneticileri okulda çatışmayı başlatacak nedenleri önceden tahmin etmeli ve bu faktörlerle ilgili gerekli düzenlemeleri çatışma oluşmadan çözmeli ve bu sayede çatışmayı doğmadan önlemiş olmalıdır.
10. Okul yöneticileri, liderlik stilleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi görürse, çatışmalara daha bilinçli ve sağlıklı yaklaşacaktır.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma çözüm stratejileri arasındaki ilişki, öğrenci ve veli görüşlerine dayandırılarak yapılabilir.
2. Liderlik ve çatışma konusunda eğitim almış veya almamış öğretmen ve yöneticilere ilişkin araştırmalar yapılabilir.
3. Özel okul, resmi okul değişkeni üzerinden okul yöneticilerinin liderlik stiller ve çatışma çözme stratejileri incelenebilir. Özel okullarda çalışanlar iş güvencesi altında olmadıklarından dolayı, yöneticiye ve velilere bazı durumlarda hesap vermek durumunda olduklarından dolayı özel okul yöneticileri ile çalışanlar arasındaki çatışmalarda, okul yöneticileri

hükmetmeye dayalı bir çatışma çözme stratejisi izleyebilir. Yöneticilik anlayışı bakımından daha sürdürücü bir liderlik tarzı benimseyebilir. Resmi ve özel okul değişkeni üzerinden böyle bir araştırmanın yapılması liderlik ve çatışma konusunda özel okul yöneticilerinin yaklaşımını ortaya koyacaktır.

4. Araştırmalarda ölçeklerin kullanılabilmesi için bazı kurum ve kuruluşlardan izin alınması gerekmektedir. Bu süreç en az yaklaşık olarak 20 günü bulmaktadır. Araştırmacılar, araştırma sürecini planlarken bu süreyi dikkate almalıdırlar.

5. Yaklaşık olarak 750'ye yakın anket dağıtılmış bu anketlerden 380'i geriye gelmiş ve 365'i değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmacılar, örneklem sayısını belirledikten sonra o sayıda anket çoğaltmaktalar, ancak genellikle bu sayının altında anket elde etmektedirler. Araştırmacılar, örneklem sayısını ve oranını iyi belirlemeli, buna göre verileri elde etmeye çalışmalıdır. Dağıtılan anketlerin istenilen sayıda gelmemesi hesaplanan oranların bozulmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, dağıtılan anketlerin hepsinin geri gelmeyeceği, geri gelen anketlerden de uygun olmayanların eleneceği ve sayının azalacağı hesaba katılarak, önceden hesaplanan sayıya ulaşılmaya çalışılmalıdır. Eğer çalışılan evren büyükse, anketlerin tamamının okullara çok kısa bir sürede dağıtılmasından ziyade bu işlemin yavaş yavaş yapılması karışıklıkları da önleyecektir.

6. Daha küçük yerleşim yerlerinde bu araştırma yapılabilir. Kağıthane ilçesi öğretmen sayısının yüksek olduğu ilçelerden biridir. Daha büyük yerleşim yerlerinde genellikle öğretmenler, okul içinde görev zorunluluğu dolayısıyla bir arada iken, okul dışında pek fazla bir arada olamamaktadırlar. Öğretmenlerin iletişim halinde olması sadece okul içinde sınırlı kalmaktadır. Ancak küçük yerleşim yerlerinde öğretmenler hem okul içinde hem de okul dışında birbirleriyle daha fazla iletişim kurmakta birbirleriyle daha samimi olmaktadır. Bu durum sadece öğretmenler düzeyinde değil, okul yöneticileri düzeyinde de gerçekleşmektedir. daha küçük ölçekli yerleşim birimlerinde öğretmenler, idareciler, mülki amir birbirini daha iyi tanımakta, hatta öğretmenler sadece kendi okullarındaki meslektaşlarını değil, başka okullardaki öğretmen ve yöneticileri de çok iyi tanımaktadır. Bu durum yöneticilerin liderlik stilleri ve çatışma çözme stratejilerini etkileyebilen bir durumdur. Bu nedenle daha küçük ölçekli yerleşim birimlerinde bu araştırma

yapılabilir. Ancak böyle bir araştırmada veriler daha derinlemesine, daha ayrıntılarıyla yapılması araştırmanın sağlıklı olması açısından önem taşımaktadır. Büyük lekli yerleşim birimlerinde sayı yüksek olduğu için derinlemesine veri toplamak mümkün değildir ancak küçük yerlerde bu durum mümkündür.

## KAYNAKÇA

- Açıklalın, A. (2000). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Açıklalın, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Açıklalın, A. (1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*.Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Açıkgöz, A. (2009). *Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Örgütsel Adalet Algısı Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Adair, J. (2005). *Kıskırtıcı Liderlik*. (P. Ozaner, Çev.) Bursa: ALTEO.
- Adair, J. (2003). *Inspiring Leadership: Learning From Great Leaders*.London: Thorogood.
- Akat, İ., Budak, G. (2002). *İşletme Yönetimi*(4. Baskı). İzmir: Barış Yayınları Fakülteler Kitabevi, Şafak Matbaacılık.
- Akdoğan, E. (2002). *Öğretim Elemanlarının Algıladıkları Liderlik Stilleri ile İşdoyum Düzeyleri Arasındaki İlişki*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akgün, N., Yıldız, K., Çelik, D. (2009). Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Yöntemleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 89-101.
- Arıkan, S. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*.Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arslan, H., Kuru, M., Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(44), 449-472.
- Arslantaş, H. İ., Özkan, M. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 555-570.
- Arslantaş, H. İ., Özkan, M. (2012). Okul Müdürlerinin Çatışma Çözmede Yapıcı-Yıkıcı Olmaları İle Öğretim Liderliği Arasındaki İlişki. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(34), 231-240.

- Arun, K. (2008). *Liderlik Tarzları ile Paylaşımçı Bilgi Kültürü İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Bakan, İ., Büyükbese, T. (2010). Liderlik “Türleri” ve “Güç Kaynakları”na İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması: Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Algılarına Dayalı Bir Alan Araştırması. *KMÜ Sosyal ve EkonomiK Araştırmalar Dergisi*, 12 (19), 73-84.
- Baloğlu, N., Karadağ, E., Gavuz, Ş. (2009). Okul Müdürlerinin Çok Faktörlü Liderlik Stilllerinin Yetki Devrine Etkisi: Bir Doğrusal ve Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2), 547-479.
- Baron, R. A. (1986). *Behavior In Organizations*. Boston: Allyn and Bacon.
- Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik*. İstanbul: Kariyet Yay. İl. Eğ. Hiz. Ltd.Şti.
- Basım, H. N., Çetin, F., Meydan, C. H. (2009). Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarında Kontrol Odağının Rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(21), 57-69.
- Bass, B. M. (1998). *Transformational Leadership: Industrial, Military and Educational Impact*. Matwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B. M. (1990). *Bass ve Stogdill”S Handbook of Leadership*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From Transactional To Transformational Leadership: Learning To Share The Vision. *Organizational Dynamics*, 19 (3), 19-31.
- Bass, B. M. (1985). Good, Better, Best. *Organizational Dynamics*, 13 (3), 20-40.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1981). *Stogdill's Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness: Through Transformational Leadership*. New York: Sage Publication.
- Bass, B. M., Steidmeier, P. (1999). Ethics, Character and Authentic Transformational Leadership Behavior. *The Leadership Quarterly*, 10 (2), 181-217.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Gül Yayınevi.



- Baysal, A. C., Tekarslan, E. (1996). *İşletmeler için Davranış Bilimleri*(2. Basım B.). İstanbul: Avcıol Yayıncılık.
- Baysal, A. C., Tekarslan, E. (1987). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Yayını.
- Bennis, W. G. (1993). *On Becoming A Leader*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bennis, W. G., Benne, K. D., Chin, R. (1985). *The Planning of Change*. New York: Rinehart ve Winston Inc.
- Bergman, T. J., Volkema, R. J. (1989). Understanding and Managing Conflict At Work: Its Issues, Interactive Processes, and Consequences. M. A. Rahim içinde, *Managing Conflict*. New York: Praeger.
- Bingöl, D. (1996). *Personel Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Block, L. (2003). The Leadership-Culture Connection: An Exploratory Investigation. *Leadership and Organization Development Journal*, 24, 318-334.
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A., Dennison, P. (2003). *A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks*. UK: Centre of Leadership Studies, University of Exeter.
- Bozdoğan, Z. (2004). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Brown, R. (2000). *Group Processes*. New York: Blackwell Pub.
- Buller, D. B., Buller, M. K., Larkey, L. K., Sennott-Miller, L., Aickin, M., Wentzel, T., Et Al. (2000). Implementing A 5 Days Peer Helat Educator Program For Public Sector and Trades Employees. *Health Education Behavior*, 27 (2), 232-240.
- Buller, D. J. (2005). *Adapting Minds: Evolutionary Psychology and The Persistent Quest for Human Nature*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Bulut, F. (2009). *Hastane Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin Çatışmayı Yönetme Düeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bumin, B. (1990). *İşletmelerde Organizasyon Geliştirme ve Çatışmanın Yönetimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.
- Bumin, B. (1990). *Organizasyonlarda Çatışma Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Bumin, B. (1982). *Organizasyonlarda Çatışmanın Yönetimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*(18. Basım B.). Ankara: Pegem Akademi.

- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage.
- Can, A. (2014). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H. (2002). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H. (1992). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Adım Yayınları.
- Can, H., Akgün, A., Kavuncubaşı, Ş. (1994). *Kamu ve Özel Sektörde Personel Yönetimi*. Ankara: H.Ü.İİBF Yayınları.
- Can, H., Azizoğlu, Ö. A., Aydın, E. M. (2011). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Celep, C. (2014). *Eğitim Yöneticisinin Liderlik Davranışı* (Genişletilmiş 2. Basım B.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). Oku Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 73-112.
- Covey, S. (1990). *Principle Centered Leadership*. New York: Summit Books.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çalık, T. (2003). *Performans Yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal Liderlik Çözömlerinin Işığında, Okul Müdürlüğü ve Eğitilebilir Durumsal Liderlik Özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 74-84.
- Daft, R. L. (1999). *Management*. Tennessee: The Dryden Press.
- Dansereau, F., Graen, G. B., Haga, W. J. (1975). A Vertical Dyad Linkage Approach To Leadership İn Formal Organizations. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13 (1), 46-78.
- Demir, H., Okan, T. (2008). Etkileşimsel ve Dönüşümsel Liderlik: Bir Ölçek Geliştirme Denemesi. *İstanbul İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 61, 72-90.
- Denhardt, D. R., Denhardt, J. V., Aristigueta, M. P. (2002). *Corporate Culture and Organizational Effectiveness*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Doğan, S. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 226-233.
- Doğan, S. (2005). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Kullandıkları Çatışma Çözüm Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doymuş, K. (2009). *Korelasyon*. Nisan 24, 2016 Tarihinde <https://KemalDoymus.Files.Wordpress.Com/2009/12/Korelasyon.Ppt> Adresinden Alındı
- Durukan, H. (2004). Eğitimde Çatışma ve Yönetimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 193-198.
- Elma, C. (1998). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetme Yeterlikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elma, C., Demir, K. (2000). *Yönetimde Çağdas Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdal, M. (2007). İşletmelerde Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Analizi. *Yüksek Lisans Projesi*, 17. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdil, O. (1997). Lider Yönetici Geliştirmenin Artan Önemi ve Yeni Yaklaşımlar. *Öneri (Adnan Tezel Anısına Özel Sayı)*, 1 (1), 65-70.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. İstanbul: İ.Ü. İşl. Fak. İşl. ve İkt. Enstitüsü Araştırma ve Yardım Vakfı.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Eren, E. (1993). *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım.
- Eren, E. (1984). *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Ergün, M. *Eğitim Sosyolojisi*. Kasım 7, 2015 Tarihinde Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sanal Eğitim Kütüphanesi: <http://www.Egitim.Aku.Edu.Tr/Egsos.Pdf> Adresinden Alındı

- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erkutlu, H. V. (2014). *Liderlik, Kuramlar ve Yeni Bakış Açılımları*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Erol, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Daütım Yayınevi.
- Ertekin, Y. (1985). *Örgüt İklimi*. Ankara: T.O.D.A.İ.E. Yayınları.
- Everard, K. B., Morris, G., Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Falomir, J. M., Mugny, G., Perez, J. A. (2000). Social İnfluence and İdentity Conflict. D. J. Terry, M. A. Hogg içinde, *Attitudes, Behavior, and Social Context* (S. 246). London: Lawrance Erlbaum Associates Publishers.
- Fırat, S. (2010). *Öğretmen Algılarına Göre Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi.
- Folger, J. P., Poole, M. S., Stutman, R. K. (2013). *Working Through Conflict Strategies for Relationships, Groups, and Organizations*(7. Basım B.). (F. Akkoyun, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Fritz, S. M., Lunde, J. P., Brown, W., Banset, E. A. (1999). *Interpersonal Skills for Leadership*. NJ: Prentice Hall.
- Galton, M., Blyth, A. (1989). *Handbook of Primary Education İn Europa*. London: David Fulton.
- Gardner, J. W. (2007). The Nature of Leadership. M. Fullan İçinde, *The Jossey Bass Reader On Educational Leadership* (S. 17-26). San Francisco: John Wiley ve Sons.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gordon, J. R. (1996). *Organizational Behavior: A Diagnostic Approach*(6. Basım B.). New York: Prentice-Hall.
- Gordon, J. R. (1991). *Diagnostic Approach To Organizational Behavior*. New Jersey: Allyn and Bacon.
- Gray, L. L., Starke, F. A. (1984). *Organizational Behavior*. C.E. Merrill Pub. Co.

- Gümüşeli, A. İ. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stratejileri ile Öğretmenlerin İş Doymu Arasındaki İlişki. İstanbul: Y.T.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi
- Gümüşeli, A. İ. (1994).*İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W., Woodman, R. W. (1986). *Organizational Behavior*. St. Paul, MN: West Publishing Company.
- Hersey, P. A., Blanchard, K. (1993). *Management of Organizational Behavior*. N.J: Prentice Hall.
- Hersey, P. (1985). *Situational Selling*. California: Center of Leadership Studies.
- Hersey, P., Blanchard, K. H. (1977). *Management of Organization Behavior: Utilizing Human Resources*. NJ: Prentice-Hall.
- Hinkin, T. R., Tracey, J. B. (1999). The Relevance of Charisma For Transformational Leadership In Stable Organizations. *Journal of Organizations Change Management*, 12 (2), 105-119.
- House, R. J. (1996). Path-Goal Theory of Leadership: Lessons, Legacy and A Reformulated Theory. *Leadership Quarterly*, 7 (3), 323-352.
- House, R. J. (1971). A Path-Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Quarterly*, 16 (3), 321-339.
- Hoy, W. K., Miskel, C. G. (1991). *Educational Administration*. New York: Mcgraw-Hill.
- Hoy, W. K., Miskel, C. G. (1991). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. New York: Mcgraw-Hill.
- Hunkin, T. R., Tracey, B. J. (1999). The Relevance of Charisma For Transformational Leadership In Stable Organizations. *Journal of Organizational Change Management*, 12 (2), 105-119.
- Hussey, D. E. (1995). *How To Manage Organizational Change*. London: Koğan Page Limited.
- Iacocca, L. (2007). *Bütün O Liderler Nereye Gitti?* (F. Gülfidan, Çev.) Bursa: Optimist Yayınları.

- İraz, R., Şimsek, G. (2004). Örgütsel Değişimin Gerçekleştirilmesinde Liderliğin Rolü: Transformasyonel Liderlik İncelemesi. *Selçuk Üniversitesi İ.İ.B.F. Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1, 7-13.
- Işık, N. (2014). *Liderlik Yaklaşımları ve Hizmetkar Liderliğin İşgörenlerin Organizasyonel Bağlılıklarına Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jehn, K. (1995). A Multimethod Examination of The Benefits and Detriments of Intragroup Conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40 (2), 256-282.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, E. (2014). *Cinsiyete Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Nedenleri ve Çatışma Yönetim Stratejileri (Keşan Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karcioğlu, F., Alioğulları, Z. D. (2012). Çatışmanın Nedenleri ve Çatışma Yönetim Tarzları İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26 (3-4), 215-237.
- Karip, E. (2013). *Çatışma Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karip, E. (2003). *Çatışma Yönetimi*(3. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Keçicioğlu, T. (1998). *Liderlik ve Liderler*. İstanbul: Kalder Yayınları.
- Kelly, J. (1974). *Organizational Behavior*. Illinois: R.D. Irwin.
- Khan, M. L., Langove, N., Shah, F. A., Javid, M. U. (2015). The Modes of Conflicts and Managerial Leadership Styles of Managers. *Global Business and Management Research: An International Journal*, 7 (2), 44-52.
- Kılıç, G. (2006). *Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, S. (2006). *Özel Okul Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımları ile Çatışmayı Yönetme Stilleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, T. (1987). Durumsal Liderliğe Vroom-Yetton Yaklaşımı. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 18 (1).

- Kılınç, T. (1985). Örgütlerde Çatışma: Mahiyetleri ve Nedenleri. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 103-124.
- Kindler, H. S. (1996). Managing Conflict Constructively. *Training and Dvelopment*, 50 (7), 11-13.
- Kırçan, E., Bostancı, A. B. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetmede Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49-62.
- Koçak, S., Atanur Başkan, G. (2013). Okul Müdürleri Tarafından Kullanılan Çatışma Yönetim Yöntemlerinin Etkililik Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 212-224.
- Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon- Organizasyonlarda Davranış-Klasik- Modern- Çağdaş Yaklaşımlar*. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Koçel, T. (1999). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Koçel, T. (1995). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Koçel, T. (1982). *İşletme Yöneticiliği, Yönetici Geliştirme, Organizasyon ve Davranış*. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayını.
- Konak, M., Erdem, M. (2015). Öğretmen Görüşlerine Göre İlkokul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları ile Çatışma Yönetme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21 (1), 69-91.
- Koppang, A. F. (1996). *Transformational and Transactional Leadership Behaviors of Administrators of Performing and Visual Arts Schools*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. University of North Dakota, Grand Forks.
- Kotter, J. (1990). What Leaders Really Do? *Harvard Business Review*(1), 1-12.
- Kozan, M. K. (1994). Turkey. M. A. Aflazur, A. A. Blum İçinde, *Global Perspectives On Organizational Conflict*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2008). Stratejik Planlama Süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 403-412.
- Küçüksüleymanoğlu, R., Bingöl, M. A. (2014). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Yöntemlerinin İncelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 1 (2), 39-53.

- Law, S., Glover, D. (2009). *Educational Leadership and Learning*.Maidenhead, Berkshire: Open University Press, Mcgraw Hill Education.
- Leithwood, K. A. (1992). The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 45 (5), 8-12.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (1997). Explaining Variation In Teachers' Perceptions of Principals' Leadership: A Replication. *Journal of Educational Administration*, 35 (4), 312-331.
- Liontos, L. B. (1992). *Transformational Leadership*.ERIC Clearinghouse On Educational Management, ERIC Identifier: ED347636.
- Louis, R. P. (1967). Organizational Conflict: Concepts and Models. *Administrative Science Quarterly*, 12, 298.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G., Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness Correlates of Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Review. *Leadership Quarterly*, 7, 385-425.
- Lunenburg, F. C., Ornstein, A. C. (1991). *Educational Administration*.Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Lusier, R. N., Achua, C. F. (2004). *Leadership: Theory, Application and Skill Development*.Minnesota: South-Western Publishing.
- Luthans, F. (1995). *Organizational Behavior*(7. Baskı B.). New York: Mcgraw-Hill.
- Luthans, F. (1992). *Organizational Behavior*.New York: Mcgraw Hill.
- Marzano, R. J., Waters, T., Mcnulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works: From Research To Results*.Alexandria, Virginia: Mid- Continent Research For Education and Learning.
- Mcfarlin, D. B., Sweeney, P. D. (2006). *International Management*.Boston: Houghton Mifflin Company.
- Meydan, C. H., Polat, M. (2010). Liderin Güç Kaynakları Üzerine Kültürel Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 123-140.
- Miner, J. B. (1992). *Industrial Organizational Psychology*.New York: Mcgraw-Hill.
- Mirzenoğlu, N. (2005). Örgütsel Çatışma ve Yönetimi: Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Bir Uygulama. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 51-56.
- Mitroff, I. I. (1998). *Smart Thinking For Crazy Times: The Art of Solving The Right Problems*.San Francisco: Berrett-Koehler.



- Mossholder, K. W., Bennett, N., Kemery, E. R., Wesolowski, M. A. (1998). Relationships Between Bases of Power and Work Reactions: The Mediation Role of Procedural Justice. *Journal of Management*, 24 (2), 533-552.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., Fleishman, E. A. (2000). Leadership Skills: Conclusions Skills For A Changing World: Solving Complex Social Problems. *Leadership Quarterly*, 11 (1), 11-35.
- Murphy, J. (1994). *Managing Conflict At Work*. New York: Business One Irwin/Mirror Press.
- Niderauer, S. (2006). *Üniversite Üst Düzey Yöneticilerinin Kişilik Tipleri ve Örgütsel Çatışma Çözme Stilleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and Practice*. CA: Sage.
- Northouse, P. (2007). *Leadership Theory and Practice*. CA: Sage.
- Northouse, P. G. (2001). *Leadership: Theory and Practice*. London: Sage Publications.
- Nural, E., Ada, Ş., Çolak, A. (2012). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Yöntemleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 197-210.
- Onal, G. (1983). *İşletme Organizasyon ve Yönetimi*. Bursa: Akademi Yayınevi.
- Owen, H., Hogson, V., Gazzard, N. (2007). *Liderlik El Kitabı*. (M. Çelik, Çev.) İstanbul: Optimist Yayımlar Dağıtım.
- Owens, R. G. (1987). *Organizational Behavior İn Education*. Prentice-Hall International.
- Ömürgönülşen, M., Leyla, S. (2005). Reddin'in Üç Boyutlu Teorisi'nin Liderlik Literatüründeki Yerinin İncelenmesi ve Ampirik Bir Araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 12 (2), 91-104.
- Özalp, İ. (1989). Örgütlerde Çatışma. *E.A.Ü., İ.İ.B.F. Dergisi*, 7 (1), 82-83.
- Özdemir, S., Sezgin, F. (2002). Etkili Okullar ve Öğretim Liderliği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 265-282.
- Özgan, H. (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetim Stratejilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Özkalp, E., Kirel, Ç. (2011). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özkalp, E., Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özkan, Y. (2014). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Okulların Etkililik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özmen, F. (1997). *Fırat ve İnönü Üniversitelerinde Örgütsel Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özmen, F., Aküzüm, C. (2010). Okulların Kültürel Yapısı İçinde Çatışmalara Bakış Açısı ve Çatışma Çözümünde Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2 (2), 65-75.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Aküzüm, L. (2011). Yönetici Görüşlerine Göre Okul Mensuplarının Okullardaki Çatışma Sonuçlarına Yönelik Tavrı Alışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 86-100.
- Özmutaf, N. M. (2007). Örgütlerde Bireysel Performans Unsurları ve Çatışma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8 (2), 41-60.
- Parkman, A. W. (2001). *An Investigation of Bass' Model of Transformational and Transactional Leadership Theory In Respiratory Care*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Minneapolis, USA: University of Capella.
- Pillai, R., Schriesheim, C. A., Williams, E. S. (1999). Fairness Perceptions and Trust As Mediators For Transformational and Transactional Leadership: A Two-Sample Study. *Journal of Management*, 25 (6), 297-933.
- Podsakoff, M. P., Mackenzie, S. B., Moorman, R. H., Fetter, R. (1990). Transformational Leader Behaviors and Their Effects On Followers' Trust İn Leader, Satisfaction and Organizational Citizenship Behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1 (2), 107-142.
- Pratkanis, A. R. (2000). Altercasting As A İnfluence Tactic. D. J. Terry, M. A. Hogg İçinde, *Attitudes, Behavior, and Social Context* (S. 203). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rahim, A., Clement, P. (2002). A Model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study İn Seven Countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), 302-326.
- Rahim, M. A. (2002). Toward A Theory of Managing Organizational Conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13 (3), 206-235.
- Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict İn Organizations* (3. Basım B.). London: Quorum Books.

- Rahim, M. A. (1994). Introduction. M. A. Rahim, A. A. Blum İçinde, *Global Perspectives On Organizational Conflict*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Rahim, M. A. (1992). *Managing Conflict In Organizations*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Rahim, M. A. (1986). *Managing Conflict In Organizations*. New York: Praeger Publishers.
- Rahim, M. A. (1983). Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict. *Academy of Management Journal*(26), 368-376.
- Rahim, M. A., Buntzman, G. F., Garrett, J. E. (1992). Ethics of Managing Interpersonal Conflict In Organizations. *Journal of Business Ethics*, 11, 423-432.
- Reddin, W. J. (1970). *Managerial Effectiveness*. New York: Mc-Graw-Hill.
- Richard, L. D. (2013). *Leadership Experience*. Stanford: Canada.
- Robbins, S. (1998). *Organizational Behavior*(8. Basım B.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Robbins, S. (1986). *Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Robbins, S. P. (2002). *Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. Eskişehir: Etam A.Ş. Basım Yayım.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. (A. Öztürk, Çev.) Eskişehir: ETAM Aş.
- Robbins, S. P. (1986). *Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Robbins, S. P. (1977). *Örgütsel Çatışmanın Yönetimi (Geleneksel Olmayan Bir Yaklaşım)*. (B. A. Himmetoğlu, A. Ergenç, Çev.) İzmir: E.Ü. İkt. ve Tic. İl. Fak. Yayını.
- Robbins, S. P. (1974). *Managing Organizational Conflict: A Nontraditional Approach*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Robbins, S. P., Judge, T. A. (2013). *Organizational Behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ross, M. H. (1993). *The Management of Conflict*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Rost, J. C. (2008). Leadership Definition. A. Marturana, J. Gosting İçinde, *Leadership: The Key Concepts*(S. 94-99). New York: Routledge.

- Sargut, S. (1994). *Kültürlerarası Farklılaşma ve Yönetim*. Ankara: Verso Yayınları.
- Saruhan, F. C., Yıldız, M. L. (2009). *Çağdaş Yönetim Bilimi*. İstanbul: Beta.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. G. (2000). *Organizational Behavior*. Canada: John Wiley and Sons.
- Schermerhorn, J., Hunt, J., Osborn, R. (1988). *Managing Organizational Behavior*. New York: John Wiley and Sons.
- Schwarzkopf, N. (2004). IT Leadership Style. *Educause Center For Applied Research, 1*, 63-72.
- Segiovanni, T. J. (1984). Leadership and Excellence İn Schooling. *Educational Leadership, 41* (5), 5-13.
- Seval, H. (2006). Çatışmanın Etkileri ve Yönetimi. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 245-254*.
- Sexton, W. P. (1970). *Organizational Theories*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Sığrı, Ü., Gürbüz, S. (2014). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Beta.
- Slater, R. O., Goldring, E., Bolman, L., Thurston, P. W., Crow, G. M. (1994). Leadership and Management Processes. W. K. Hoy İçinde, *Educational Administration* (S. 6-31). New York: Mc-Graw Hill.
- Sökmen, A. (2010). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Sözen, D. (2002). *Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Bunun Öğretmenlerin Stres Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Stanley, A. D. (2004). *Leadership Styles and Conflict Management Styles: An Exploratory Study*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Regent University, Virginia.
- Starratt, R. J. (1995). *Leaders With Vision The Quest School Renewal*. Corwin Press Inc.
- Stoner, J. (1978). *Management*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Şahan, İ. (2006). *Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Bunun Öğretmenlerin Stres Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 243-260*.

- Şahin, A., Temizel, H., Örselli, E. (2004). Bankacılık Sektöründe Çalışan Yöneticilerin Liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimleri ile Çalışanların Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimlerine Yönelik Liderlik Tarzlarını Algılayış Biçimlerine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma. 3. *Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi*(S. 657-665). Eskişehir: Osman Gazi Üniversitesi Yayın No: 108.
- Şahin, F. (2012). Büyük Adamlar Düşüncesinden Liderlikte Özellikler Kuramına Kavramsal Bir Bakış. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 13 (1), 141-163.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, A. (2006). *Duygusal Zekanın, Ana-Baba Tutumunun ve Doğum Sırasının Tercih Edilen Liderlik Tarzına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şimşek, M. Ş. (1987). Örgütlerde Çatışma ve Yaratıcılığın Yönetimi. *A.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 7 (1-2), 11-12.
- Şimşek, Ş. (2002). *Yönetim ve Organizasyon*(7. Baskı B.). Konya: Günay Ofset.
- Şimşek, Ş. (2000). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, Ş., Akgemci, T., Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütsel Davranış*(2.Baskı B.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şirin, E. F. (2008). *Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi.
- Şişman, M. S., Turan, M., Acat, B. (2003). Preparing Turkish School Leaders For The 21 St Century: A Model For Administrator Preparation Programs. *University of Bahçeşehir Publication*, 269-283.
- Tabak, A. (2005). *Lider ve Takipçileri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Tannenbaum, R., Schmidt, W. H. (1973). How To Choose A Leadership Pattern. *Harvard Business Review*, 162-180.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Thite, M. (1999). Identifying Key Characteristics of Technical Project Leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 20 (5), 253-261.
- Thompson, J. D. (1960). Organizational Management of Conflict. *Administrative Science Quarterly*, 4 (4), 389-409.

- Thompson, L. L. (2004). *Making The Team: A Guide For Managers*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Titrek, O. (2013). *IQ'dan EQ'ya: Duyguları Zekice Yönetme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Titrek, O., Maral, M., Barut Kızılkaya, D. (2015). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri. *International Journal of Human Sciences*, 12 (2), 1734-1755.
- Tjosvold, D. (1991). *The Conflict-Positive Organization*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Tokat, B. (1999). Örgütlerde Çatışma ve Çatışmanın Yönetimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(1), 23-40.
- Topaloğlu, C. (2011). Yönetim Kuramları ve Örgüt İçi Çatışmalar. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 6 (1), 249-265.
- Topaloğlu, C., Boylu, Y. (2006). Örgütiçi Çatışmaların Türleri: Otel İşletmeleri Açısından Ayrıntılı Bir İnceleme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(16).
- Torrington, D., Weightman, J. (1989). *The Business of Management*. New York: Prentice-Hall Inc.
- Tosi, H. L., Mero, N. P., Rizzo, J. P. (2000). *Managing Organizational Behavior*(4. Baskı B.). New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Tosi, H. L., Rizo, J. R., Carrol, S. J. (1994). *Managing Organizational Behavior* (3. Basım B.). New York: Blackwell Publishers.
- Töremen, F., Yasan, T. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Malatya İli Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(28), 27-39.
- Tura, M. (2012). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- Turan, S. (2014). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S., Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(31), 444-457.
- Tutar, H. (2009). *Örgütsel İletişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Türnüklü, A. (2007). Liselerde Öğrenci Çatışmaları, Nedenleri, Çözüm Stratejileri ve Taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(49), 129-166.
- Uğurlu, F. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetme Stilleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ural, A. (1997). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Yöntemleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzun, G. (2005). *Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıklar ve Bankacılık Sektöründe Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varney, G. H. (1989). *Building Productive Teams*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Vecchio, R. P. (1991). *Organizational Behavior*. Orlando: The Dryden Press, Saunders College Publishing.
- Vecchio, R. P. (1989). Situational Leadership Theory: An Evaluation of A Prescriptive Theory. *Journal of Applied Psychology*, 444-451.
- Vroom, V. H., Yetton, P. W. (1973). *Leadership and Decision Making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Weber, M. (1995). *Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı*. (Ö. Ozankaya, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi.
- Weber, M. (1993). *Sosyoloji Yazıları*. (T. Parla, Çev.) İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Werner, I. (1993). *Liderlik ve YÖNETİM*. (V. Üner, Çev.) İstanbul: Rota Yayın Yapım Tanıtım Ticaret Ltd. Şti.
- Xırasagar, S. (2008). Transformational, Transactional and Laissez-Faire Leadership Among Physician Executives. *Journal of Health Organization and Management*, 22 (6), 519-613.
- Yeniçeri, Ö. (2009). *Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Yönetimi*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Yeşilyurt, P. (2007). *Türk ve İtalyan Yöneticilerinin Liderlik Tarzları: Türkiye'de Faaliyet Gösteren Türk-İtalyan Ortak Girişimlerinde Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yukl, G. (2010). *Leadership In Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.

Zaccaro, S. J. (2007). Trait-Based Perspectives of Leadership. *American Psychologist*, 62 (1), 6–16.

Zel, U. (2006). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

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



## EKLER

### EK-1: VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

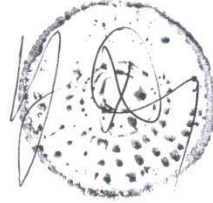
174

Ek -3

#### ÇATIŞMA YÖNETİMİ STİLLERİ ANKETİ

Aşağıda çalıştığınız okulun yöneticisiyle ilgili olabilecek bazı ifadeler yer almaktadır. Sizden istenilen, bu ifadeleri okuyarak söz konusu ibarenin sizin görüşünüze ne derecede uyduğunu değerlendirmenizdir.  
Sorulara vereceğiniz samimi cevaplar araştırmanın sağlıklı bir biçimde yürütülmesine yardımcı olacaktır.  
Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

	Çok Az	Az	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman
Okul Müdürüm;	1	2	3	4	5
1-Hepimizin kabul edebileceği bir çözüm bulmak için sorunu bizimle incelemeye çalışır.	( )	( )	( )	( )	( )
2-Sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarımızı karşılamaya çalışır.	( )	( )	( )	( )	( )
3-Bizlerle olan anlaşmazlığımızı açığa vurmamaya çalışır.	( )	( )	( )	( )	( )
4-Ortak bir karara ulaşabilmek için bizlerle fikir birliği sağlamaya çalışır.	( )	( )	( )	( )	( )
5-Soruna hepimizin beklentilerini karşılayacak nitelikte çözümler bulmak için bizlerle birlikte çalışmaya çaba gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )
6-Bizlerle görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınır.	( )	( )	( )	( )	( )
7-Sorun ya da anlaşmazlığı bulmak için orta yol bulmaya çalışır.	( )	( )	( )	( )	( )
8-Kendi fikirlerini kabul ettirmek için baskı yapar	( )	( )	( )	( )	( )
9-Kendi lehine kararlar çıkarmak için yetkisini kullanır.	( )	( )	( )	( )	( )
10-Bizim isteklerimizi de dikkate alır.	( )	( )	( )	( )	( )
11-Bizim isteklerimizi koşulsuz benimser.	( )	( )	( )	( )	( )
12-Sorunu birlikte çözmemiz için bizlerle bilgi alış-verişi yapar.	( )	( )	( )	( )	( )
13-Bizlere ödün verir.	( )	( )	( )	( )	( )
14-Anlaşmazlıklarda tıkanmayı önlemek için bir orta yol önerir.	( )	( )	( )	( )	( )
15-Bir uzlaşma sağlamak için bizleri görüşmeye davet eder.	( )	( )	( )	( )	( )
16-Bizlerle anlaşmazlığa düşmekten kaçınır.	( )	( )	( )	( )	( )
17-Bizlerle karşılaşmaktan kaçınır.	( )	( )	( )	( )	( )
18-Kendi lehine kararlar çıkarmak için becerilerini kullanır.	( )	( )	( )	( )	( )
19-Bizim önerilerimize uyar.	( )	( )	( )	( )	( )
20-Uzlaşma sağlamak için bizlerle pazarlık yapar.	( )	( )	( )	( )	( )
21-Sorunun kendini ilgilendiren yönünü çok sıkı takip eder.	( )	( )	( )	( )	( )
22-Sorunun en iyi şekilde çözümlenebilmesi için tüm endişelerimizin açığa çıkmasına çaba gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )
23-Ortak bir karara ulaşabilmek için bizlerle işbirliği yapar.	( )	( )	( )	( )	( )
24-Beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )
25-Bazen yarışma gerektiren bir durumda kazanmak için yetkisini kullanır.	( )	( )	( )	( )	( )
26-Olumsuz duyguları önlemek için bizlerle olan görüş ayrılıklarını gizler.	( )	( )	( )	( )	( )
27-Bizlerle nahoş tartışmalardan kaçınır.	( )	( )	( )	( )	( )
28-Bir sorunun doğru anlaşılabilmesi için bizlerle çalışmaya çaba gösterir.	( )	( )	( )	( )	( )



G

**ÇOK FAKTÖRLÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ**  
(LİDERLİK TARZLARINI BELİRLEME)

Aşağıdaki ifadelerde, size göre Okul Müdürünüzün görevini yaparken gösterdiği davranışlara en uygun olan sıklık derecesini daire içine alınız.		Hicbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Daima
1.	Çalışanlara ancak onlar gayret gösterdiklerinde destek olur.	0	1	2	3	4
2.	Kritik kararların uygunluğunu sorgulayarak tekrar gözden geçirir.	0	1	2	3	4
3.	Sorunlar ciddileşmeden karışmaz.	0	1	2	3	4
4.	Dikkatini yazılı kurallara yönelik uygunsuzluk, hata ve standartlardan sapmalara odaklar.	0	1	2	3	4
5.	Önemli konular gündeme geldiğinde katılmaktan kaçınır.	0	1	2	3	4
6.	Kendisi için çok önemli olan değer ve inançlardan bahseder.	0	1	2	3	4
7.	İhtiyaç duyulduğunda yoktur.	0	1	2	3	4
8.	Sorunları çözerken farklı bakış açıları arar.	0	1	2	3	4
9.	Gelecek hakkında iyimser konuşmalar yapar.	0	1	2	3	4
10.	Çalışanları kendisiyle işbirliği içinde oldukları için över.	0	1	2	3	4
11.	Amaçlanan hedeflere ulaşmak için çalışanların sorumluluklarını detaylı bir biçimde belirler.	0	1	2	3	4
12.	Harekete geçmek için işlerin kötüye gitmesini bekler.	0	1	2	3	4
13.	Başarıya ulaşmak için güdüleyici konuşmalar yapar.	0	1	2	3	4
14.	Güçlü bir hedefe ulaşma anlayışına sahip olmanın önemini vurgular.	0	1	2	3	4
15.	Çalışanları eğitmek ve onlara yardımcı olmak için zaman harcar.	0	1	2	3	4
16.	Hedeflenen performans sonuçlarına ulaşmak için, çalışanlardan(ın) beklentilerinin neler olduğunu öğrenir ve onlardan neler beklediğini açıkça belirtir.	0	1	2	3	4
17.	"Bozuk değilse tamir etme" söyleminin savunucusudur.	0	1	2	3	4
18.	Grubun iyiliği için kendi menfaatlerinden vazgeçer.	0	1	2	3	4
19.	Çalışanlara grubun bir üyesi olarak değil bir birey olarak davranır.	0	1	2	3	4
20.	Sorunun çözümüne girmeden önce sorunun kronik olması gerektiğini belirtir.	0	1	2	3	4
21.	Başkalarının ona saygı göstermesini sağlayacak şekilde rol yapar.	0	1	2	3	4
22.	Tüm dikkatini hatalar, şikâyetler ve yetersizlikler üstünde toplar.	0	1	2	3	4
23.	Kararların manevi ve etik sonuçlarını göz önünde bulundurur.	0	1	2	3	4
24.	Yapılan tüm hataların sorumlusu bulununcaya kadar peşini bırakmaz.	0	1	2	3	4
25.	Güç ve güven duygusu sergiler.	0	1	2	3	4
26.	Kurum vizyonunu vurgular.	0	1	2	3	4
27.	Dikkatini, hata ve başarısızlıkların en aza indirilmesi ve standartlara kavuşması için toplar.	0	1	2	3	4
28.	Karar vermekten kaçınır.	0	1	2	3	4
29.	Bireyin farklı ihtiyaç, kabiliyet ve isteklere sahip olduğunu düşünür.	0	1	2	3	4
30.	Çalışanların sorunlara farklı açılardan bakmalarını sağlar.	0	1	2	3	4
31.	Çalışanlara kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar yaratır ve destekler.	0	1	2	3	4
32.	Çalışanlara görevlerin nasıl tamamlanacağı konusunda yeni bakış açıları önerir.	0	1	2	3	4
33.	Acil sorulara cevap vermeyi geciktirir.	0	1	2	3	4
34.	Ortak görev anlayışını vurgular.	0	1	2	3	4
35.	Çalışanlar beklentilerine kavuştuklarında memnuniyetini ifade eder.	0	1	2	3	4
36.	Hedeflere ulaşılacağına dair güven oluşturur.	0	1	2	3	4

Anket bitmiştir, katıldığınız için teşekkür ederim.



## EK-2: ANKET İZİNLERİ



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.3261409  
Konu: Muammer MARAL

22.03.2016

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) 04.03.2016 tarih ve 3167 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 21.03.2016 tarih ve 3242892 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Muammer MARAL'ın "*Çalışma Yönetimi Stilleri ve Liderlik Tarzlarını Belirleme*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

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

Mustafa YİĞİT  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

Elektronik İmza Sistemi	Elektronik İmza Aslı
Adı Soyadı: Muammer MARAL	İmza: Muammer MARAL
Unvanı: Öğretim Üyesi	Bölüm Şefi
Tarih: 24.03.2016	
İmza: [İmza]	
	Elektronik İmza Aslı
	Yerimizde Mevcuttur

İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 0599-302b-3441-ac7d-ee68 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.3242892

21/03/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Sakarya Üniversitesinin 04.03.2016 tarih ve 3167 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 16.03.2016 tarihli tutanağı.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Muammer MARAL'ın "*Çalışma Yönetimi Stilleri ve Liderlik Tarzlarını Belirleme*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Kağıthane ilçesinde bulunan tüm özel/resmî anaokul, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilere; çalışma yönetimi stilleri anketi ve çok faktörlü liderlik ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

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

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
21/03/2016

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

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

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 51fd-d40e-34f5-b5f1-7d52 kodu ile teyit edilebilir.



YNT: anket izni için



Ali İlker Gümüşeli

Kime: MUAMMER MARAL <muammermaral@hotmail.com>; ✉

↩ Yanıtla | ▾

07:18

Fotoğraflar

21.4.2016 07:20 tarihinde yanıt verdiniz.

Merhaba Muammer Bey.

Ölçeği referans göstererek kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Ali İlker Gümüşeli

## ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Muammer Maral, 23 Nisan 1988 tarihinde Samsun'un Salıpazarı ilçesinde doğdu. İlkokul ve ortaokulu Salıpazarı Gökçeli İlköğretim okulunda, lise öğrenimini K.K.T.C. Geçitkale Cumhuriyet Lisesinde tamamladı. 2010 yılında Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sınıf Öğretmenliğinden mezun olup aynı yıl Ordu ili Korgan ilçesine Sınıf Öğretmeni olarak atandı. Buradaki 2 yıllık görevinin ardından askerliğini Şanlıurfa Akçakale'de Yedek Subay Öğretmen olarak tamamladı. 2014 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. Aynı zamanda Anadolu Üniversitesi Kamu Yönetimi lisans öğrencisidir. Yabancı dili İngilizcedir. 2013 yılından beri ise İstanbul'da Sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

İletişim: muammermaral@hotmail.com