

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR YÜKSEKOKULU
YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ VE ÇATIŞMA
YÖNETİMİ STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Erkan Faruk ŞİRİN**

ANKARA-2008

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR YÜKSEKOKULU
YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ VE ÇATIŞMA
YÖNETİM STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
Erkan Faruk ŞİRİN**

**Danışman
Prof. Dr. A. Azmi YETİM**

ANKARA-2008

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Erkan Faruk ŞİRİN'e ait **"BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR YÜKSEKOKULU YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ"** başlıklı tezi 19/12/2008 tarihinde, jürimiz tarafından "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği" Anabilim Dalında **"DOKTORA TEZİ"** olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Temel ÇALIK

Üye: Prof. Dr. A. Azmi YETİM

(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Faik İMAMOĞLU

Üye: Yrd. Doç. Dr. Hakan SUNAY

Üye: Yrd. Doç. Fatih YENEL

ÖNSÖZ

Tüm dünyada olduğu gibi, ülkemizde de yaratıcı/yeni fikirler üreterek, bunları uygulayan bireylerle nitelikli işgücünü yetiştiren kurumlar olarak; bilgi çağında önemi daha da artan üniversitelerin değişen koşullara ayak uydurabilmesi ve küreselleşen dünyada öncü konumunu sürdürebilmesi için yönetim ve liderlik alanında değişim ve dönüşümü, kaçınılmazdır. Üniversitelerde etkin liderlikte, gerekli değişim ve gelişimin sağlanması adına farklı grupların bir araya getirilmesi ve desteklerinin alınması gerekmektedir. Üniversitedeki çok çeşitliliğin farkına varmak liderlik vasfı olarak artık yeterli olmamaktadır. Bunun yanı sıra örgütün varlığını sağlıklı bir biçimde sürdürebilmesini sağlamak için örgüt içerisinde oluşan çatışmaların uygun stratejilerle yönetilmesi gerekmektedir. Çatışmanın çözüm yollarını aramak ve doğru olan stratejiyi belirleyerek; uygulamaya koymak durumunda olan akademik yönetici, liderlik özelliklerini de ortaya koyarak bu süreçte fakülte ya da yüksekokulu en iyi şekilde yapılandırmalıdır. Kurum içerisindeki çatışmalar da liderlik stillerinin etkili olduğu düşünülürse, liderliğin hem çatışma kaynakları arasında yerini alması hem de çatışmaların çözümünde etkin bir rol üstlenmesi çatışma yönetimi sürecinde liderlik stiline önemini daha fazla artırmaktadır. Önemli olan etkili bir liderlik stili ve çatışma yönetimi ile sorunların örgütsel etkiliği ve verimliliği düşürmesine engel olabilmek ve sorunları işlevsel sonuçlara dönüştürebilmektir.

Bu bağlamda, üniversite yöneticilerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu tezin liderlik ve çatışma alanlarında yapılan diğer çalışmalara farklı bir boyut kazandıracağı, liderlere çatışma yönetim stratejileri konusunda liderliğin etkisini daha iyi anlamaları açısından yardımcı olacağı ve akademik örgütlerde, ekiplerde ve kuruluşlarda liderlerin seçilmesi, eğitilmesi ve gelişmesi konularında faydalı olacağı düşünülmektedir.

Tez çalışmam süresince ilgi, destek ve yardımlarını esirgemeyen, araştırmanın her aşamasında fikirleri ve yapıcı eleştirileriyle çalışmama yön veren

tez danışmanım Sayın Prof.Dr. A. Azmi YETİM'e, verilerin analiz kısmında bana yardımcı olan Sayın Arş. Gör. Sabri SİDEKLİ'ye, çevirilerde bana yardımcı olan Özer YILDIZ'a, bu günlere gelmemde benden hiçbir fedakarlıklarını esirgemeyen babam Hüseyin ŞİRİN'e annem Ümit İfakat ŞİRİN'e ve kardeşlerime, teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Erkan Faruk ŞİRİN

Ankara-2008

ÖZET

BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR YÜKSEKOKULU YÖNETİCİLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ VE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

Şirin, Erkan Faruk

Doktora, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. A. Azmi YETİM

Aralık-2008

Bu araştırma, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetim stratejilerini kullanma düzeylerini yönetici ve akademisyenlerin algılarına göre belirlemek, kişisel özelliklerinin liderlik stilleri ile çatışma yönetim stratejileri üzerindeki etkisini araştırmak ve yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki devlet üniversitelerine bağlı 38 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullu ve 2 Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu’nda görev yapan, 89 yüksekokul yöneticisi ile 521 akademisyen oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Bernard Bass ve Bruce Avolio (1995) tarafından geliştirilen “Liderlik Stilleri Ölçeği (Multifactor Leadership Questionnaire-MLQ 5X - SHORT)”, M. Afzalur Rahim (1983) tarafından geliştirilen “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” (The Rahim Organizational Conflict Inventory-II) ve kişisel özellikleri belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Yönetici ve akademisyenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin kişisel özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesinde ikili küme karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi ve ikiden çok küme karşılaştırmalarında ise Kruskal-Wallis varyans analizi istatistik yöntemi kullanılmıştır. Anlamlı çıkan farklılığın kaynağını bulmak amacıyla Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Yöneticilerin ve akademisyenlerin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon katsayısı tekniğinden faydalanılarak bakılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda,

1. Yönetici ve akademisyenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin ilk önce dönüşümcü ve sonra etkileşimci liderlik stili sergiledikleri belirlenmiştir.
2. Yöneticiler akademisyenlerden daha yüksek ve anlamlı bir ortalamayla kendilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stili davranışlarını gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler.

3. Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin, yöneticilerin yaş, akademik unvan, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, yönetim konusunda kurs ve/veya seminer alma durumu ve lisans mezuniyet grupları algılarına göre dönüşümcü liderlik alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin cinsiyet gruplarında ise telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stilleri, yöneticilerin cinsiyet, akademik unvan, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve lisans mezuniyet grupları algılarına göre alt boyutların tamamında anlamlı farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin yaş gruplarında; istisnalarla yönetim (aktif) ve kurs ve/veya seminere katılma düzey gruplarında; istisnalarla yönetim (pasif) boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir.

4. Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin, akademisyenlerin akademik unvan ve bölüm grupları algılarına göre dönüşümcü liderlik alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılık göstermemektedir. Akademisyenlerin cinsiyet gruplarında; telkinle güdüleme, yaş gruplarında; telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek, mesleki kıdem gruplarında; telkinle güdüleme ve entelektüel uyarım boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stilleri, akademisyenlerin cinsiyet gruplarında; istisnalarla yönetim (aktif) ve istisnalarla yönetim (pasif), yaş gruplarında; koşullu ödül ve laissez-faire liderlik, akademik unvan ve mesleki kıdem gruplarında; laissez-faire liderlik, bölüm gruplarında; istisnalarla yönetim (aktif) boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir.

5. Yöneticilerin algılarına göre kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri sırasıyla; tümleştirme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetmedir. Akademisyenlerin algılarına göre ise okul yöneticilerinin kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri tümleştirme, hükmetme, uzlaşma, kaçınma ve ödün vermedir.

6. Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma dereceleri yönetici ve akademisyenlerinin algılarına göre kaçınma, stratejisinde anlamlı farklılık göstermezken, tümleştirme, ödün verme, hükmetme ve uzlaşma stratejilerinde anlamlı farklılık göstermiştir.

7. Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerinin, yöneticilerin yaş, unvan, yöneticilikteki kıdem ve yöneticilik konusunda kurs ve/veya seminere katılma grupları algılarına göre çatışma yönetimi stratejilerinin tamamında anlamlı farklılık göstermemiştir. Yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma dereceleri cinsiyet gruplarında; ödün verme, mesleki kıdem gruplarında; tümleştirme ve lisans mezuniyet gruplarında; uzlaşma stratejilerinde anlamlı farklılık göstermiştir.

8. Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri akademisyenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve bölüm grupları algılarına göre stratejilerin tümünde anlamlı farklılık göstermemiştir. Akademisyenlerin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri yaş gruplarında; ödün verme ve uzlaşma, unvan gruplarında; hükmetme stratejisinde anlamlı farklılık göstermiştir.

9. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri arasında, yönetici ve akademisyenlerin algılarına göre anlamlı ilişkiler vardır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik stilleri, çatışma yönetimi stratejileri, MLQ, ROCI-II

ABSTRACT

LEADERSHIP STYLES OF PHYSICAL EDUCATION and SPORTS SCHOOL MANAGERS and STUDY OF CONFLICT MANAGEMENT STRATEGIES

Şirin, Erkan Faruk

Doctoral of Philosophy, Physical Education and Sport Teaching Department

Advisor: Prof. Dr. A. Azmi YETİM

December- 2008

This research was done to determine the using level of leadership styles of physical education and sports school managers and conflict management strategies according to managers' and academicians' perception, to research influence of personal characteristics on their leadership styles and conflict management strategies and to put forward the relationship between the transformational and transactional leadership styles and conflict management strategies.

Population was consisted of 89 academy managers and 521 academicians who work in 38 Physical Education and Sports School and 2 Sports Sciences and Technology School that are connected to state universities in Turkey, between 2007-2008 educational term.

In order to collect data, Multifactor Leadership Questionnaire-MLQ 5X – SHORT was developed by Bernard Bass ve Bruce Avolio (1995), The Rahim Organizational Conflict Inventory-II was developed by M. Afzalur Rahim (1983) and “Personal Information Form” was developed by the researcher in order to determine personal characteristics.

U test was used to compare dual groups which were examined whether they are differentiationed or not according to their personal characteristics' influence on using level of conflict management strategies and leadership styles of school managers. Kruskal-Wallis variance analyse statistical method was used to compare more than two groups. In order to find source of significance difference, Bonferroni Corrective Mann Whitney U test was used. Spearman Brown Order Differences Correlation factor technique was used to put forward the relationship between leadership styles of the managers and academicians and their conflict management strategies. Significance level was accepted as 0.05.

Research results:

1. According to perception of managers and academicians, school managers execute firstly transformational, later they execute transactional leadership style.
2. The managers think that they realize transformational and transactional leadership style behaviours with a higher degree and significant average than the academicians.
3. There is no significant difference in total sub-dimension of transformational leadership according to leadership styles of school managers, age, academic title,

professional seniority, managerial seniority, status of having course and/or seminars about management and bachelor graduation. However, there is a significant difference in inspirational motivation, intellectual stimulation, individualized consideration of managers' sex groups. There is no significant difference in school managers' transactional leadership style according to their perception of sex, academic title, professional seniority, managerial seniority and bachelor graduation groups. There is a significant difference in managers' age groups; management-by-exception (active) and status of having course and/or seminar level groups; management-by-exception (passive).

4. There is no significant difference in total sub-dimension of transformational leadership according to perception of school managers' leadership style, academic title and department of the academicians. There is a significant difference in academicians' sex group; inspirational motivation, age groups; inspirational motivation, intellectual stimulation and individualized consideration, professional seniority groups; inspirational motivation and intellectual stimulation. There is a significant difference in school managers' transactional leadership, academicians' sex groups; management-by-exception (active) and management-by-exception (passive), age groups; contingent reward and laissez-faire leadership, department groups; management-by-exception (active).

5. Conflict management strategies of the managers according to their perception can be ordered as follows: compromising, making concession, avoiding, dominating. However, conflict management strategies of the academicians according to their perception can be ordered as follows; integrating, dominating, compromising, avoiding and making concession.

6. There is no significant difference in avoiding strategy according to the using level of conflict management strategies of school managers and academicians. But there is a significant difference in integrating, making concession, dominating and compromising strategies.

7. There is no significance difference in whole conflict management strategies according to perception of groups of managers' age, title, managerial seniority, having course and/or seminar about management. There is a significant difference in the using level of managers' conflict management strategies according to their sex groups; making confession, professional seniority groups; integrating and bachelor graduation groups; compromising strategies.

8. There is no significance difference in the using degree of using conflict management strategies of school managers in whole strategies according to sex, professional seniority and department groups' perception. There is a significant difference in using degree of conflict management strategies of the academicians according to age groups; making confession and compromising, title groups; dominating strategy.

9. There is a significant relation between school managers' leadership styles and their conflict management strategies compare to perception of managers and academicians.

Key Words: Leadership styles, conflict management strategies, MLQ, ROCI-II

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	11
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.6. Tanımlar	13
BÖLÜM II	15
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	15
2.1. Yönetim ve Yönetici Kavramı	15
2.2. Liderlik Kavramı.....	16
2.3. Lider ve Yönetici Farklılığı.....	21
2.4. Liderlik Kuramları	23
2.4.1. Özellikler Kuramı (Traits Approach).....	24
2.4.2. Davranışsal Liderlik Kuramı (Behaviors Approach)	26
2.4.3. Durumsallık Kuramı (Contingency Approach).....	37
2.4.4. Yeni Liderlik Kuramları (Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik).....	45
2.5. Çatışmanın Tanımı ve Çatışmayla İlişkin Yaklaşımlar	74
2.5.1. Geleneksel Yaklaşım (Klasik Yaklaşım)	77
2.5.2. Davranışçı Yaklaşım (İnsan İlişkileri Yaklaşımı).....	79
2.5.3. Modern Yaklaşım (Etkileşimci Yaklaşım).....	80

2.6. Çatışma Türleri.....	81
2.6.1. Çatışma Kaynaklarına Göre Çatışma Türleri.....	82
2.6.2. Çatışma Düzeyine Göre Çatışma Türleri	85
2.7. Çatışmalara Neden Olan Faktörler.....	86
2.7.1. Kişisel Farklılıklardan Kaynaklanan Çatışma Nedenleri	87
2.7.2. Örgütsel Yapıdan Kaynaklanan Çatışma Nedenleri	88
2.7.3. İletişime İlişkin Faktörlerden Kaynaklanan Çatışma Nedenleri	95
2.8. Çatışma Evreleri.....	98
2.9. Çatışmanın Sonuçları	101
2.9.1. Çatışmanın Sonucu Ortaya Çıkan Olumlu Etkiler	103
2.9.2. Çatışmanın Sonucu Ortaya Çıkan Olumsuz Etkiler.....	105
2.10. Çatışma Yönetimi	107
2.10.1. Çatışma Yönetimi Stratejileri.....	111
2.10.2. Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Etkiliği ve Uygun Strateji Seçimi ..	122
2.11. İlgili Çalışmalar.....	126
2.11.1. Liderlikle İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	126
2.11.2. Liderlikle İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	136
2.11.3. Çatışma Yönetim Stratejileri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	140
2.11.4. Çatışma Yönetim Stratejileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	147
BÖLÜM III.....	153
YÖNTEM.....	153
3.1. Araştırmanın Modeli	153
3.2. Evren ve Örneklem	155
3.3. Verilerin Toplanması	160
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	161
3.3.2. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ-5X)	161
3.3.3. Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği (ROCI-II).....	170
3.4. Verilerin Analizi.....	177
BÖLÜM IV	180
BULGULAR VE YORUMLAR	180

4.1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Liderlik Stilllerine İlişkin Yüksekokul Yöneticilerinin ve Akademisyenlerinin Algılarına Ait Bulgular.....	180
4.2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Liderlik Stilllerine İlişkin Yüksekokul Yöneticilerinin Algılarına Ait Bulgular.....	186
4.3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Liderlik Stilllerine İlişkin Akademisyenlerin Algılarına Ait Bulgular.....	204
4.4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerini Kullanma Derecelerine İlişkin Yüksekokul Yöneticilerinin ve Akademisyenlerinin Algılarına Ait Bulgular.....	220
4.5. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerine İlişkin Yüksekokul Yöneticilerinin Algılarına Ait Bulgular	226
4.6. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerine İlişkin Akademisyenlerin Algılarına Ait Bulgular.....	239
4.7. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Algılarına Göre Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki	249
4.8. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Akademisyenlerinin Algılarına Göre Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki.....	257
BÖLÜM V.....	263
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	263
5.1. Sonuçlar	263
5.2. Öneriler	271
KAYNAKÇA	275
EKLER.....	305

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Yirmibirinci Yüzyılda Yönetici ve Liderlerin Bazı Özellikleri.....	23
Tablo 2.2. Başarılı Liderlerin Özellik ve Yetenekleri.....	25
Tablo 2.3. Çatışmayla İlgili Geleneksel ve Modern Yaklaşımın Karşılaştırılması....	81
Tablo 2.4. Çatışmaya İlişkin Yanılgılar ve Gerçekler.....	102
Tablo 2.5. Çatışma Yönetimi Konusunda Çalışan Önemli Araştırmacılar ve Araştırmalarındaki Temel Noktalar	113
Tablo 2.6. KişilerArası Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Kullanılmasının Uygun Olduğu ve Uygun Olmadığı Durumlar	125
Tablo 3.1. Evrendeki Üniversite ve Yüksekokullarına ait Toplam Akademisyen Sayıları İle Anketi Cevaplayan Akademisyen Sayıları.....	156
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Akademisyen Sayıları.....	157
Tablo 3.3. Yöneticilerin Kişisel (Demografik) Özellikleri	158
Tablo 3.4. Akademisyenlerin Kişisel (Demografik) Özellikleri.....	159
Tablo 3.5. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ) ve Alt Boyutları	162
Tablo 3.6. Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik İçin KMO ve Bartlett Uzaklık Testi Sonuçları	168
Tablo 3.7. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Madde Alt Boyut Dağılımları, Maddelerin Faktör Yükleri, Alt Boyutlarda Belirlenen Cronbach Alfa Değerleri ve Faktörlerin Tanımlamaları	169
Tablo 3.8. Etkileşimci Liderlik Ölçeği Madde Alt Boyut Dağılımları, Maddelerin Faktör Yükleri, Alt Boyutlarda Belirlenen Cronbach Alfa Değerleri ve Faktörlerin Tanımlamaları	170
Tablo 3.9. Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği (ROCI-II) Alt Boyutları	171
Tablo 3.10. ROCI-II İçin KMO ve Bartlett Uzaklık Testi sonuçları	175
Tablo 3.11. ROCI-II Ölçeği Madde Alt Boyut Dağılımları, Maddelerin Faktör Yükleri, Alt Boyutlarda Belirlenen Cronbach Alfa Değerleri ve Faktörlerin Tanımlamaları	176
Tablo 3.12. Yöneticilerin Algılarına Göre Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Alt Boyutlarına Uygulanan Kolmogorov Smirnov Testi ve Shapiro Wilk Testi Sonuçları.....	179

Tablo 3.13. Akademisyenlerin Algılarına Göre Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Alt Boyutlarına Uygulanan Kolmogorov Smirnov Testi ve Shapiro Wilk Testi Sonuçları	179
Tablo 4.1. Akademisyen ve Yöneticilerin Algılarına göre Liderlik Stillerine İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	180
Tablo 4.2. Akademisyen ve Yöneticilerin Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Alt Boyutları Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	183
Tablo 4.3. Yöneticilerin Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	186
Tablo 4.4. Yöneticilerin Yaş Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	192
Tablo 4.5. Yöneticilerin Akademik Unvan Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	194
Tablo 4.6. Yöneticilerin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	196
Tablo 4.7. Yöneticilerin Yöneticilikteki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	198
Tablo 4.7. Yöneticilerin Yöneticilikteki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Devamı)	199
Tablo 4.8. Yöneticilerin Yöneticilik Konusunda Kurs ve/veya Seminere Katılma Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	200
Tablo 4.9. Yöneticilerin Lisans Mezuniyet Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	202
Tablo 4.10. Akademisyenlerin Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	205

Tablo 4.11. Akademisyenlerin Yaş Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	209
Tablo 4.12. Akademisyenlerin Akademik Unvan Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	212
Tablo 4.12. Akademisyenlerin Akademik Unvan Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Devamı).....	213
Tablo 4.13. Akademisyenlerin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	214
Tablo 4.13. Akademisyenlerin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Devamı)	215
Tablo 4.14. Akademisyenlerin Bölüm Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	217
Tablo 4.14. Akademisyenlerin Bölüm Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Devamı)	218
Tablo 4.15. Yönetici ve Akademisyenlerin Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerine İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	220
Tablo 4.16. Yönetici ve Akademisyenlerin Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	225
Tablo 4.17. Yöneticilerin Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	226
Tablo 4.18. Yöneticilerin Yaş Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	228

Tablo 4.19. Yöneticilerin Akademik Unvan Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	230
Tablo 4.20. Yöneticilerin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	232
Tablo 4.21. Yöneticilerin Yöneticilikteki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	235
Tablo 4.22. Yöneticilerin Yöneticilik Konusunda Kurs ve/veya Seminere Katılma Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	237
Tablo 4.23. Yöneticilerin Lisans Mezuniyet Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	238
Tablo 4.24. Akademisyenlerin Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	240
Tablo 4.25. Akademisyenlerin Yaş Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	242
Tablo 4.26. Akademisyenlerin Akademik Unvan Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	244
Tablo 4.27. Akademisyenlerin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	245
Tablo 4.27. Akademisyenlerin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Devamı).....	246

Tablo 4.28. Akademisyenlerin Bölüm Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	247
Tablo 4.29. Yöneticilerin Algılarına Göre Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları	249
Tablo 4.30. Akademisyenlerin Algılarına Göre Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları	257

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Liderliğe İlişkin Kavramsal Bir Model.....	19
Şekil 2.2. Liderliğe İlişkin Kavramsal Bir Çerçeve	19
Şekil 2.3. Ohio Üniversitesi Liderlik Araştırmaları Sonucunda Elde Edilen Dört Liderlik Tarzı	30
Şekil 2.4. Tannenbaum ve Schmidt'in Liderlik Doğrusu Modeli.....	32
Şekil 2.5. Blake ve Mouton'nun Yönetim Kafesi	33
Şekil 2.6. Liderin Durumlarına Göre Davranış Biçimleri.....	40
Şekil 2.7. Etkileşimci Liderlik Modeli ve Takipçilerin Çabası.....	49
Şekil 2.8. Koşullu Ödül Modeli	53
Şekil 2.9. İstisnalarla Yönetim Modeli	55
Şekil 2.10. Etkileşimci Liderlik Tarzının Koşullu Ödül ve İstisnalarla Yönetim Davranışları.....	57
Şekil 2.11. Dönüşümcü Liderlik Modeli ve Takipçilerin Çabası	64
Şekil 2.12. Dönüşümcü Liderlik Davranışları ve Çıkış Noktaları	65
Şekil 2.13. Dönüşümcü Lider Davranışları Modeli	73
Şekil 2.14. İletişim Süreci	96
Şekil 2.15. M.A.Rahim'in Çatışmanın Evreleri Modeli	99
Şekil 2.16. Çatışma Yönetimi Süreci	109
Şekil 2.17. Rahim ve Bonama'nın Çatışma Yönetim Stratejileri Modeli.....	116
Şekil 3.1. İlişkisel Araştırma Modeli	154

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıklar ve tanımlar alt başlıkları yer almaktadır.

1.1.Problem

Bir toplumun gelişmesinde ve kalkınmasında hiç şüphesiz ki eğitimin rolü çok büyüktür. Eğitimin içerisinden özellikle üstlendiği görev, fonksiyon ve amaçlar bakımından, yüksek öğretimin bir ülke veya toplum hayatında stratejik öneme sahip olduğu söylenebilir (Fisher, 2005:3). Yüksek nitelikli ve yaratıcı insan gücü yetiştiren kurumlar olarak üniversiteler; özgür ve demokratik ortamlarda bilginin üretildiği, yayıldığı, çeşitli yöntemlerle araştırmaların yapıldığı, insanın, toplumun ve ülkenin geleceğinin inşa edildiği vazgeçilmez kurumlardır. Üniversiteler; toplumun gereksinimlerini karşılayacak bilginin üretilmesi, yayılması ve bilgiye erişim yöntemlerinin değişmesinin bir sonucu olarak sürekli bir arayış içinde olmak ve buna paralel olarak akademik ve kurumsal işleyiş anlamında zorunlu olan yenilenmeyi gerçekleştirmek durumundadır. Kuşkusuz bu işlevlerini yerine getirebilmesi için üniversitelerin öncelikle etkili yönetilmesi gerekir. Zira yönetimin görevi örgütleri amaçları doğrultusunda etkili bir biçimde çalıştırmaktır. Dolayısıyla üniversitelerde yönetimde bulunan fakülte ve yüksekokul yöneticilerinin liderlik ve çatışma yönetimi stratejilerinin belirlenmesi ve incelenmesi faydalı olacaktır.

Çatışma ve liderlik, çalışma ekibinin yüksek performansı için merkezi öneme sahiptir. Çünkü çatışma, ekibin karar alma sürecini etkin kılan ekip ortamının doğal bir parçası olarak kabul edilir. Araştırmalar, performansı düşük ekiplerde çatışmadan tamamen kaçınıldığını ve çatışmanın olumsuz sonuçlarıyla karşı karşıya kalındığını, yüksek performans gösteren ekiplerde ise, çatışmanın uygun biçimde yönetildiğini ve

çatışmanın olumlu katkısının ortaya çıkarıldığını göstermiştir (Amason, ve diğ., 1995:23).

Ayrıca araştırmalar, ekip içi çatışma yönetiminin güvenilirliği ve sorumluluğunun direk olarak ekip liderlerinin (yöneticilerin) omuzlarında olduğunu göstermiştir (Amason ve diğ., 1995:23). Bu düşünceyle, çatışma yönetiminin liderliğin bir işlevi olduğu söylenebilir. Yöneticilerin kurumlarında, istekli veya isteksiz olarak çatışmalarla karşılaşması kaçınılmazdır (Darling ve Walker, 2001:230). Yöneticiler, çatışmaların bireylerin farklı değer, inanç ve durumlarından kaynaklandığını belirtmektedir. Darling ve Walker, çatışmayı aynı birimde çalışan iki veya daha fazla bireyin birbirleriyle anlaşmazlık ve uyuşmazlık durumunda olmaları şeklinde tanımlamışlardır. Eğer böyle bir çatışma uygun bir davranışla kabul edilir ve yönetilirse kişisel ve kurumsal çıkarların artacağı vurgulanmıştır. Darling ve Walker (2001:232) araştırmalarında, etkili çatışma yönetimine değinirken, bireyler ve aynı zamanda kurumları için yöneticilerin çatışmayı gelişme fırsatları olarak gözlemlmeleri gerektiğini belirtmektedir. Dahası liderlerin, bireyin diğer bireylerle nasıl çalıştığını, davrandığını ve iletişim kurduğunu yansıtan baskın bir davranış gücüne sahip olduklarını belirtmiştir.

Zigarelli (2002:4), liderlerin (yöneticilerin) %83'ünün çalışanlar arasındaki çatışmaları çabucak çözmenin kendi görevleri olduğu konusunda hemfikir olduğunu belirtmiştir. Dubrin (2004:368) liderlerin zamanlarının yaklaşık %20'sini çatışmalarla mücadele etmeye adadıklarını ve çatışmaları çözmek adına yılda neredeyse 9 iş haftası harcadıklarını belirtmiştir. Araştırmalar örgütün türüne bakmaksızın, yöneticinin bir lider olarak kendini yönetme görevinde bulunduğunu ve çatışma yönetiminin de bu alanda oldukça riskli bir kısmı oluşturduğunu göstermektedir.

Günümüzde örgüt çatışması sadece meşru ve kaçınılmaz bir davranış olarak değil, aynı zamanda yaratıcı ve yetki veren ekip liderliğinin sağlıklı bir işareti olarak da görülmektedir (Rahim, 2001:63). Ayrıca araştırmalar, örgütlerin gelişim ve dönüşümü arzu ediyorsa çatışma yönetiminin de sağlıklı bir şekilde yönetilmesinin

önemini vurgulamaktadır (Amason ve diğ., 1995:25). Rahim (2001:64) çatışma yönetimini, çatışmanın işlevsizliğini azaltmak ve yapıcı öğrenmeyi ve örgütün etkinliğini arttırmak için etkin stratejilerin oluşturulması süreci olarak tanımlamıştır. Çatışma yönetim stratejilerinin ekip üyeleri ve daha da önemlisi ekip lideri tarafından uygun kullanımı yapıcı çatışma yönetimi ve ekibin yüksek performansı için anahtar rol oynamaktadır (Gross ve Guerrero, 2000:203).

Yukarıdaki bilgiler ışığında çatışmanın yönetilmesi uygun stratejiler belirleyerek çözebilecek ve aynı zamanda çalışma ekibini yüksek performansa ulaştıracak doğru lider kimdir? Veya bu araştırmaya uygun olan soru şu olacaktır, “üniversitelerde akademisyenlerin yüksek performansı amaçlanıyorsa çatışmayı en uygun ve etkin bir şekilde yönetmek için doğru liderlik stili nedir?”. Yükseköğretime yön veren yeni eğilimler, yükseköğretim kurumlarının vizyon ve misyonlarını yeniden tanımlama zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Küresel rekabet, ileri teknolojiler, yeni kamu yönetimi anlayışı, demografik değişmeler, yeni öğrenme ve öğretme yöntemleri ve akademik liderlik anlayışındaki gelişmeler yükseköğretim kurumlarını değişmeye zorlamaktadır. Yükseköğretim kurumlarının kurumsal anlamda bir dönüşümü başlatabilmesi için güçlü bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır.

Akademik personel sadece üniversite içinde belli sorumlulukları olan kişi değildir. Öğretim elamanlarının eğitim ve öğretimin yanında bir takım sosyal sorumlulukları da bulunmaktadır. Akademik görevi kavramsallaştırdığımız zaman, bir öğretim elamanının eğitim, öğretim, araştırma, bilgi transferi, yönetim, liderlik ve toplumsal sorumluluklar gibi çok sayıda görevi bulunmaktadır. Bütüncül akademik gelişme yaklaşımında, akademisyenlerin görevleri arasında dengenin kurulması amaçlanmaktadır. Akademisyenler arasında bazen gerilim ve çatışma yaşanmaktadır. Bu dengenin kurulmasında da modern liderlik anlayışına sahip, yeniliğe ve dönüşüme açık yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Rahim (2001:72) çatışma yönetiminde dönüşümcü liderliğin doğru liderlik stili olduğunu, dönüşümcü liderlerin, ekip üyelerinin çatışma yönetimi ve çözümlerinde yeni yöntemler için ilham vermek üzere güçlerini kullandıklarını öne

sürmektedir. Ayrıca Rahim (2001:72) dönüşümcü liderlerin çatışmaları etkin bir şekilde yönetmek için zorunluluk olarak gösterdiği tümleştirme stratejisini, liderlerin problemleri çözmede eleştirel ve yenilikçi düşünme için ekip üyelerini teşvik ettiğini savunmaktadır. Rahim (2001:76)'e göre, çatışma yönetimi için deneme, risk alma, açıklık, karşıt görüşler, enformasyon ve bilgi paylaşımına ihtiyaç vardır ki, bütün bunlar dönüşümcü liderliğin işaretleridir.

Rahim'in bakış açısı, en azından çatışmanın ılımlı bir seviyesini geliştiremeyen örgütlerin atıl ve tepkili kuruluşlar olarak görüldüğünü savunan Nelson ve Burns (1983) tarafından da desteklenmektedir. Ayrıca bu ekipler genellikle ben-merkezci, hata-bulucu, ayakta kalma odaklı ve geleneksel liderliğin zorlayıcı stratejileri ile yönlendirilen ekipler olarak kategorize edilmektedir. Tepkisel ekipler genellikle katılımcı liderliğe kaçıp, grup düşüncesi yaklaşımını benimserler. Ters olarak da, yüksek performanslı çalışma ekipleri ilke-merkezli, mükemmel yönlendirilen, gelecek odaklı ve dönüşümcü liderlikle yönetilen ekipler olarak kategorize edilmektedir. Ayrıca, dönüşümcü liderliğin (Çok-faktörlü Liderlik Anketi ile ölçülen) performansla pozitif bir ilişki içinde olduğunu gösteren önemli bulgular vardır (Akt. Garcia, 2004:7).

Modern liderlik teorileriyle çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiler yapılan araştırmalarda net olarak ortaya konulmasada bazı araştırmalarda bu ilişkilerin varlığına işaret edilmektedir. Bu ilişkiler etkileşimci ve dönüşümcü liderlik teorileriyle şu şekilde açıklanmaktadır; Etkileşimci liderlik teorisinde liderlerin, takipçileriyle değişimler için pazarlığa girmeleri ifade edilmektedir. Bundan dolayı bu teori liderlerin etkileşimci liderlik özelliklerinin ve onların hükmetme-üstünlük kurma çatışma yönetimi stratejileri arasında olumlu bir ilişki olabileceğini belirtmektedir. Bununla beraber bu teori değişim için yapılan anlaşmaya dayanarak aynı zamanda liderin etkileşimci liderlik özelliklerinin çatışma yönetim stratejilerinin uzlaşma boyutuyla pozitif (olumlu) bir ilişki göstereceği de belirtilmiştir. Etkileşimci liderler takipçileriyle bir değişime girmek istediklerinden kaçınmak veya takipçilerin isteklerini yerine getirmekten kaçınmak istemezler. Böylelikle, bu teori liderlerin etkileşimci liderlik özellikleriyle, çatışma yönetim stratejilerinde kaçınma ve

hükmetme boyutları arasında negatif (olumsuz) ilişkileri ifade eder. Dönüşümcü lider, takipçileriyle beraber çalışacak ve takipçilerine takımın ve organizasyonun önemini hatırlatmayı sürdürecektir. Bu nedenle, dönüşümcü liderlik teorisi, liderlerin dönüşümcü liderlik ve tümleştirme stratejileri arasında olumlu bir ilişkiyi ve onların kaçınma puanları arasında negatif (olumsuz) bir ilişki belirtilmektedir (Stanley, 2004:3).

Dönüşümcü ve etkileşimci liderler, kurumlarında meydana gelen problemleri önlemek ve çözmek için mücadele veren aktif liderler olarak tanımlanabilirler (Yammarino ve diğ., 1993:88). Hartog ve diğ. (1997:21) liderliğin bu aktif tiplerini ve son derece pasif “laissez-faire liderlik” tipini birbirinden ayırt etmiş, laissez-faire lideri son derece pasif ve hareketsiz olarak tanımlarken, karar vermekten ve danışmanlık sorumluluğundan kaçtıklarını belirtmişlerdir. Böylelikle laissez-faire liderlik teorisi, liderlerin laissez-faire liderlik stili ve kaçınma arasında pozitif, tümleştirme arasında negatif bir ilişki belirtilmektedir (Stanley, 2004:4).

Örgütlerde en uygun ve etkin çatışma yönetimi stilini kullandığı algılanan ve çatışmayı etkin bir şekilde yöneten liderlerin aynı zamanda hedeflere ulaşan ve yüksek ekip performansını yakalayan yetkin ve yeterli liderler olarak da görüldüğü belirtilmektedir. Bunun tam tersi, çatışmayı etkin bir şekilde yönetme isteği ya da yetisi olmayan liderler de genellikle yüksek performanslı ekipleri kurmada daha az yetkin ve yeterli daha da ötesi daha az başarılı olarak görülmektedirler (Gross ve Guerrero, 2000:205).

Görüldüğü gibi çatışma ve liderlik örgütün ayakta kalabilmesi ve yüksek performansı için merkezi bir öneme sahiptir (Amason ve diğ., 1995:26). Fakat yapılan araştırmalarda dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki açıkça belirtilmemiştir. Ayrıca, modern liderlik ve çatışma yönetimi araştırmalarının önemli bir kısmı dönüşümcü liderlik ile çatışma yönetimi stratejileri; özellikle tümleştirme, uyma, kaçınma ve hükmetme stratejileri arasındaki ilişkiye işaret ederlerken bu ilişkinin varlığına ait ampirik bir çalışmaya da rastlanmamıştır.

Liderlerin ve takipçilerin belli bir çatışma durumunda kullanmak için uygun olan çatışma yönetim stratejilerini nasıl belirledikleri bilinmemektedir. Fakat daha önce de belirtildiği gibi yapılan araştırmaların çok azı dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki bağı incelemiştir. Bu ilişkinin ortaya konulması ve daha iyi anlaşılması, bu bağın ekip liderinin etkinliği ve ekibin performansı üzerindeki etkisine ilişkin önemli görülmektedir. Bununla beraber, Bass ve Avolio'nun belirttiği gibi dönüşümcü liderlik ekip üyelerinin memnuniyeti, ekibin yüksek performansı ve problem çözmenin birleştirici biçimleri ve çatışma çözümleri ile pozitif bir biçimde ilişkili olarak gösterilmektedir (Bass ve Avolio, 1994-b:8). Rahim'in çatışma yönetimi stratejileri üzerinde odaklaşan Gross ve Guerrero (2000:204)'nin araştırması tümleştirme stratejisinin genellikle en uygun ve en etkin strateji olarak algılandığını belirtmektedir (kibar, sosyal, uyum sağlayıcı ve durumsal olarak uygun strateji olması sebebiyle). Ayrıca, hükmetme stratejisinin kullanıldığında en uygunsuz strateji olarak algılandığını da belirtmiştir. Fakat diğer yandan bazı çalışmalarda tümleştirme stratejisinin yanı sıra hükmetme stratejisinin de kullanıldığında liderlerin kendilerini daha etkili algıladıkları belirtilmiştir. Buna rağmen bugüne dek, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki akademik örgütlerde (üniversitelerde) her hangi bir araştırmanın konusu olmamıştır. Ayrıca Bass ve Avolio'nun "Çok-faktörlü Liderlik Anketi (MLQ (5X))" kullanılarak belirlenen liderlik stilleri ile Rahim'in "Çatışma Yönetim Stratejileri Ölçeğiyle (ROCI-II)" belirlenen stratejiler arasındaki ilişkiyi de gösteren önemli bir araştırma yürütülmemiştir.

Alan yazında çatışma, çatışma yönetimi, liderlik, liderlik becerileri, liderlik yeterlikleri ve liderlik stilleri konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaların bazılarında çatışma yönetim stilleri, çatışma yönetiminin iş doyumu, performans veya örgütsel etkililik vb. üzerindeki etkileri incelenmiş bazılarında ise liderlik stilleri ile benzer değişkenler üzerindeki etkilerine değinilmiştir. Ancak birçok alan uzmanı tarafından liderlik stillerinin çatışma yönetim stratejileri üzerinde oldukça önemli etkilerinin bulunduğu ve çatışma ile liderliğin ilişkisel kavramlar olduğu belirtilmesine rağmen (Bass ve Avolio, 1994-b:8; Burns, 1978:426; Hartog,

ve diğ., 1997:20; Yammarino, ve diğ., 1993:87; Gross ve Guerrero, 2000:205) yöneticilerin özellikle de eğitim yöneticilerinin çatışma yönetimini ve liderlik stillerini birlikte inceleyen, aralarındaki ilişkiye odaklanan çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle çalışmada üniversite yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklanılmış, liderlik stillerinin çatışma yönetimi süreci üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, devlet üniversitelerine bağlı Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetimi stratejilerini kullanma derecelerini belirlemek, kişisel özelliklerinin liderlik stilleri ile çatışma yönetim stratejileri üzerindeki etkisini araştırmak ve yöneticilerin liderlik stilleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bunun yanında, araştırmada bu yapıların arasındaki ilişkinin gücü iki farklı perspektiften; akademisyenlerin algıları ve yöneticilerin kendi algılarından yararlanılarak incelenmiştir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stilleri yüksekokul yöneticilerinin ve akademisyenlerin algılarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin yüksekokul yöneticilerinin kendi algıları; cinsiyet, yaş, akademik unvan, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, yönetim konusunda kurs ve/veya seminer alma durumu ve lisans mezuniyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin yüksekokul akademisyenlerinin algıları; cinsiyet, yaş, akademik unvan, mesleki kıdem ve bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma dereceleri yüksekokul yöneticilerinin ve akademisyenlerin algılarına göre farklılaşmakta mıdır?

5. Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin yüksekokul yöneticilerinin kendi algıları; cinsiyet, yaş, akademik unvan, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, yönetim konusunda kurs ve/veya seminer alma durumu ve lisans mezuniyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

6. Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin yüksekokul akademisyenlerinin algıları; cinsiyet, yaş, akademik unvan, mesleki kıdem ve bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?

7. Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin algılarına göre; Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetimi stratejilerini kullanma dereceleri arasında bir ilişki var mıdır?

8. Beden eğitimi ve spor yüksekokulları akademisyenlerinin algılarına göre; Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetimi stratejilerini kullanma dereceleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Üniversiteler bilgi toplumunun en önemli kurumlarından biri olarak görülmektedir. Bilginin, üretimi, dağıtımı ve pazarlamasına öncülük etmesi gereken üniversiteler, çevresel değişimin yoğun baskısı altında kalmaktadırlar. Üniversitelerde yaşanan değişim sürecine paralel olarak küresel bir rekabet de yaşanmaktadır. Bu rekabet sürecinde, küresel pazarda var olma iddiasını sürdüremeyen üniversiteler, üniversitelerin fakülte, yüksekokul, enstitü gibi birimleri küresel pazarın dışına itilmekte ya da yerel düzeyde eğitim-öğretim faaliyetini sürdürmektedir. Uluslar arası ölçütlere göre dünyanın en kaliteli üniversiteleri sınıflandırılmaya çalışılmaktadır. Küresel rekabetin giderek daha fazla kızıştığı bir

dünyada, ülkemizdeki üniversitelerin bir dünya üniversitesi olma vizyonu daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Liderlik yapması beklenen üniversite yöneticileri, yönettikleri üniversiteyi dünya üniversitesi olma vizyonuna ne ölçüde taşıyabilmektedir? Dünya üniversitesi vizyonuna sahip olmayan bir üniversite ve üniversite birimleri yöneticisi ne küresel bir lider ne de dönüşümcü lider olabilir. Bölgesel olma iddiasını bile sürdüremeyen bir üniversitenin dünyada kendine yer bulması çok zordur.

Üniversite yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik olarak ABD, Kanada, Avustralya ve Avrupa ülkelerinde hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir. Hizmet içi eğitim etkinliklerinde liderlik de dahil olmak üzere çok önemli konularda yönetim eğitimi verilmektedir (European University Association, 2003:8). Ülkemizde üniversite yöneticilerinin yetiştirilmesiyle ilgili ciddi bir hizmet içi eğitim etkinliğine rastlanılmamıştır. Modern lider dünyayı iyi okuyabilen, dünyadaki gelişmeleri çok iyi görebilen gerektiğinde dönüşümü uygulayabilen liderdir. Dünyanın en saygın yükseköğretim kurumları arasında yer almak bir tesadüf değildir. Dünyanın saygın üniversiteleri çok kaliteli bilim adamlarına sahip olmakla birlikte çok etkili bir yönetim anlayışına da sahiptirler. Kaliteli bilim adamlarına sahip olan, ancak modern liderlik anlayışından yoksun kötü yönetilen bir üniversitenin, dünya çapındaki saygın üniversiteler arasında yerini alabilmesi mümkün değildir.

Başarılı liderler, sadece kalitenin yükselmesi değil, aynı zamanda ekibin büyümesi ve ayakta kalması için de karar sürecine geniş katılımın şart olduğunu farkındadırlar (Amason ve diğ., 1995:25). Günümüzde liderler çözümlerin kurum içinde farklı kaynaklardan farklı seviyelerde geldiğinin farkındadırlar. Liderler aynı zamanda katılımcı sürece yardımcı olacak yapıyı kurabilirler. Fakat, katılımın artması ekiplerin çoğalması, örgütlerde çatışma sürecinin önünü açabilecekleri endişesine yol açmıştır. Bu şu demektir ki, ekibin verimliliği ve üreticiliği ekiplerin ve katılımcı liderliğin tanıtımıyla sendeleyebilir (Amason ve diğ., 1995:26). Yıllar boyu bu endişeler birçok yöneticide ekip kavramını çatışmaların kaynağı olarak görmelerine sebep olmuştur.

Bununla beraber daha önce de belirtildiği gibi, günümüz araştırmaları, çatışma ve liderlik konularının örgütün etkinliğinde merkezi öneme sahip olduğunu göstermiştir. Çatışma, ekibin karar almasını etkin kılan sürecin doğal bir parçasıdır. Etkin ekipler, çatışmanın pozitif katkı yapması için çatışmayı nasıl yöneteceklerini bilirler. Öte yandan, daha etkin olamayan ekipler ya çatışmadan tamamen kaçınırlar ya da çatışmaların olumsuz sonuçlar vermesine göz yumarlar. Her iki örnekte de, ekip içinde çatışmayı yönetmenin güvenilirliği ve sorumluluğu yöneticinin yani örgüt liderinin üstündedir. (Amason ve diğ., 1995:26). Bu konuda ilginç olan ise, yapılan birçok araştırmada çatışmayı ekip başarısında önemli bulurken, bir o kadar araştırma da başarı için zararlı olduğunu görüşündedir (Rahim, 2001:65). Araştırma bulgularındaki bu ayrılık çatışma yönetim stratejilerinin etkin kullanılmaması ve yöneticilerin takipçilerinin çatışma durumlarında etkin bir çatışma yönetimini sergileyebilmek için yetenek, beceri ve isteğe sahip olmadığı gerçeğine bağlanmaktadır (Rahim, 2001:65). Daha önce de belirtildiği gibi, etkin yönetebilen çatışmalar işlevsel ve avantajlı çatışmadır, çünkü sonuçta ekiplere daha yüksek performansa ulaşmaları için yardımcı olan tartışma ve müzakereleri harekete geçirirler.

Günümüzde pek çok çalışan kariyerlerinde ilk kez çalışma ekipleri içinde bir araya getiriliyor ve sonuçta etkileşim, karar, inisiyatif ve ortak çalışma ürünleri için güvenilir olmaları bekleniyor. Üniversitelerde de bu durum aynıdır. Göreve yeni başlayan bir araştırma görevlisi, yükseköğretimle ilgili tüm mevzuatı bilemez. Göreve yeni başlayan akademik personel için örgütsel kültür bir sosyalleştirme işlevi görür. Örgütsel kültür içinde sosyalleşen birey, üniversitenin kurumsal kimliğine uygun davranışlar göstermeye çalışır. Bu süreçte yöneticinin liderlik özelliği ön plana çıkmaktadır. Bunların eğer başarılı olmaları için herhangi bir şansları olacaksa, çok büyük ölçüde rol modelliğine ve koçluğa ihtiyaçları vardır. Rol modelliğine ek olarak, liderler yapıcı bir çatışma yönetiminin kurumsal ortamını yaratmak için kendi kişisel vizyonlarını ve ilham verecek entelektüel motivasyonlarını kullanmak zorundadırlar (Bass, 1990-b:21).

Özet olarak bugünün örgüt liderleri, kurum içinde yapıyı, süreçleri ve davranışı dönüştürmek üzere etkin çatışma yönetim stratejilerini kullanmak zorundadırlar. Günümüzde çatışmanın yönetimi için dönüşümcü liderliğin doğru liderlik olduğu belirtilmektedir. Çünkü dönüşümcü liderler ekip üyelerinin yeni düşünme ve problem çözme biçimlerine ilham vermek için kendi kişisel güçlerini kullanırlar. Bu bağlamda üniversitelerdeki okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve kullandıkları çatışma yönetim stratejileri önem kazanmaktadır. Hangi tip liderin hangi çatışma yönetim stratejilerini kullandıkları bilinmemektedir. Bu çalışmada yükseköğretim yöneticilerinin liderlik özellikleri ile kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı sorusunun cevabı aranacaktır. Liderlik stilleri ve kullandıkları çatışma yönetim stratejileri arasında çıkacak olan ilişkiler, liderlik ve çatışma alanlarında yapılan diğer çalışmalara farklı bir boyut kazandıracaktır. Ayrıca bu çalışmanın sonuçları, liderlere çatışma yönetim stratejileri konusunda liderliğin etkisini daha iyi anlamaları açısından yardımcı olabilir. Bu liderlik (dönüşümcü ve etkileşimci) ve çatışma yönetim stratejileri hakkında var olan literatüre katkı sağlayabilir. Bu araştırmayla, akademik örgütlerde, ekiplerde ve kuruluşlarda liderlerin seçilmesi, eğitilmesi ve gelişmesi konularında faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada kabul edilen varsayımlar aşağıdaki gibidir.

1. Araştırmada kullanılan Çok Faktörlü Liderlik Envanteri (MLQ), yönetici ve akademisyenlerin liderlik stillerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilmektedir.
2. Araştırmada kullanılan Çatışma Yönetim Stratejileri (ROCI-II)'nin, yönetici ve akademisyenlerin çatışma yönetim stratejilerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kabul edilmektedir.
3. Seçilen örneklem grubunun evreni temsil ettiği kabul edilmektedir.

4. Araştırmaya katılanların her iki envanteri de gerçek ya da doğru yanıtladıkları kabul edilmektedir.

5. Anketleri uygulayan araştırmacının, anket sonuçlarını objektif olarak yansıttığı kabul edilmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. 2007-2008 öğretim yılı ile,
2. Türkiye’deki devlet üniversitelerine bağlı 38 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullu ve 2 Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu’nda görev yapan yönetici ve akademisyenler ile,
3. Yüksekokullarda “yönetici” olarak isimlendirilen “okul müdürü” ve “bölüm başkanları” ile,
4. Yüksekokullarda “akademisyen” olarak isimlendirilen “öğretim üyeleri”, “öğretim görevlileri”, “uzmanlar”, “okutmanlar” ve “araştırma görevlileri” ile,
5. Yüksekokullarda “akademisyen” grubunda yer alan araştırma görevlileri ilgili yüksekokullarda görev yapan araştırma görevlileridir. 35 madde ile kendi üniversiteleri adına başka üniversitelerde eğitimini gören araştırma görevlileri araştırma grubuna alınmamıştır.
6. “Çok Faktörlü Liderlik Envanteri” ve “Çatışma Yönetim Stratejileri Envanteri”nin verileri ile,
7. Üniversitelerin beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetim stratejileri, yüksekokul yöneticilerinin ve akademisyenlerin algıları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yöneticiler: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında görev yapan müdür ve bölüm başkanlarıdır.

Akademisyenler: Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında görev yapan öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, uzmanlar, okutmanlar ve araştırma görevlileridir.

Lider: Grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç etrafında faaliyete geçiren kimsedir (Eren, 2001:465).

Liderlik: Liderin sergilediği tutum ve davranışlar.

Etkileşimci Liderlik: Durağan, gelişmenin ve yeniliğin olmadığı örgütler için uygulanan; lider ile izleyenler arasındaki etkileşimden meydana gelen süreç.

Dönüşümcü Liderlik: Yüksek performansa sahip olma, daha iyi ilerleme gayreti taşıma, izleyenleri gelişime ikna etme, örgütteki inançları ortaya çıkarma.

Çatışma: Dahil olan kişi veya kişilerin iç ve dış koşullarıyla şekillenen ve bireysel veya grup performansını olumlu veya olumsuz biçimde etkileyen, kişiler arası bir dinamiktir (Lin, 2003:17).

Çatışma Yönetimi: Çatışmaların teşhis edilmesini ve çatışmalara müdahale edilmesi süreçlerini içermektedir (Rahim, 2002:222).

Çatışma Yönetim Stratejileri: Çatışma durumlarında bireylerin belirli davranış modelleri doğrultusunda kendilerini ifade etme eğilimleridir (Gümüşeli, 1994:22).

Kısaltmalar

MLQ= (Multifactor Leadership Questionnaire) Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği

ROCI-II= (The Rahim Organizational Conflict Inventory-II) Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, yönetim-yönetici kavramı, liderlik kavramı, liderlik kuramları ve modern liderlik modelleri ile çatışma kavramı, kuramları, türleri, evreleri, sonuçları ve çatışma yönetimi ve çatışma yönetimi stratejileri ve bu alanda yapılan ilgili çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1. Yönetim ve Yönetici Kavramı

Liderlik kavramını açıklamadan önce yöneticiliğin ne anlama geldiğini belirtmek uygun olacaktır. Yönetimin tanımı hakkında literatürde farklı tanımlamalara rastlanmaktadır. Tabi ki bu tanımların farklılıkları tanımları yapanların da yönetsel felsefelerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Bunlar arasında en tanınmış olanı, Mary Parker Follet'in "işlerin insanlar aracılığı ile yaptırılması sanatıdır" tanımıdır. Burada vurgulanmak istenilen, yöneticilerin kendileri doğrudan değil ama başkalarına belirli işlevleri yaptırarak örgütleri tasarladıkları amaçlara ulaştırmaları sanatıdır (Akt. Çelikten, 2008:129).

Yönetim kavramı; değişen çevrede sınırlı olan kaynakları kullanarak, organizasyonu amaçlarına ulaştırmak için başkaları ile işbirliği yapmaktır. Yönetim bir grup çalışması olup, iş birliği, iş bölümü ve uzmanlık gerektirmektedir. Yönetici ise, kurumun belirli amaçlarına ulaşmak için eldeki tüm kaynakları birbirleriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamını yöneten kişidir (Yalçın, 1995:53).

Yöneticilik, bireysel çabalarla çözülemeyecek türdeki işlerin çözümü için, bir kişi veya grup tarafından işgörenlerin faaliyetlerinin organize edilip yönlendirilmesi sürecidir (Donnelly ve diğ., 1998:3). Yöneticiden yönetme sürecinde beklenen başlıca

görevler; insan kaynaklarının yönetimi, koordinasyonu, geleneksel yönetim uygulamaları ve rutin iletişim faaliyetleridir (Luthans ve diğ., 1985:259). Değişimin hızlı yaşandığı dünyada iş anlayışları ve buna dayalı olarak çalışanlara bakış açısı da değişmiştir. Kurum amirlerinden beklenen aslında klasikleşmiş rollerden ziyade liderlik davranışları sergilemeleridir.

2.2. Liderlik Kavramı

Liderlik konusunun incelenmesi insanlık tarihi kadar eskidir. İlk bilimsel anlamda çalışmalar Taylor ve Fayol'un ABD'de, Max Weber'in (1864-1920) Almanya'da yönetim üzerine yaptığı araştırmalar ışığında 1920'li yıllarda niteliksel teorinin incelenmesi ile başlamıştır (Akt. Koçak ve Kirazcı, 1997:300). Liderlik, tarihsel süreç içerisinde genellikle üç teori ile ele alınmıştır. Bunlar niteliksel (özellikler), davranışçı ve durumsal yaklaşımlardır. 1980'li yıllardan sonra ise karizmatik, vizyoner, dönüştürücü yaklaşımlar gibi yeni yaklaşımlarla liderlik incelenmektedir (Avolio ve diğ., 1999:459).

Liderlik ve lider kavramları üzerinde bu zamana kadar birçok araştırma yapılmış ve bu terimler çok farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Liderlik kelimesi, dünya literatürüne 14. yy'da girmiş olmasına rağmen son iki yüzyılda sıklıkla kullanılmaktadır. Araştırmacılar, liderliğin tanımını daha çok kişisel perspektiflerine ve önem verdikleri olgulara göre yapmışlardır (Zel, 2001:90). Oxford İngilizce sözlükte, lider kelimesinin varlığının 1300'lere kadar gittiğini, ama liderlik kavramının çok yeni bir kavram olup 19.yy'ın ilk yarısında ortaya çıktığı belirtilmektedir. Liderlik kavramının diğer dillere geçişi ise çok daha yeni tarihlere rastlamaktadır (Bass, 1990-a:11). İngilizce "leadership" kelimesinden Türkçeye liderlik olarak geçen bu terime, Türkçe karşılık olarak "önderlik" ve "liderlik" gibi kelimeler önerilmişse de çoğu kez liderlik sözcüğü tercih edilmektedir (Şişman, 2004:2).

İnsanlığın başlangıcından bu yana lider ve liderliğe yoğun bir ilgi duyulmaktadır. Konfüçyüs'çü düşünce, liderler ve asları arasındaki ilişkileri

düzenleyen bir takım kurallar ortaya koymuştur. Plato, ideal cumhuriyeti kurmak amacıyla doğru ve akıllıca karar veren filozof ve kralların liderlik özelliklerini tanımlamıştır. Daha sonra, Plato ve takipçileri bu özellikleri eski yunanda lider yetiştiren okullarında uygulanabilir hale getirerek tesis etmeye çalışmışlardır (Sorenson, 2001:1).

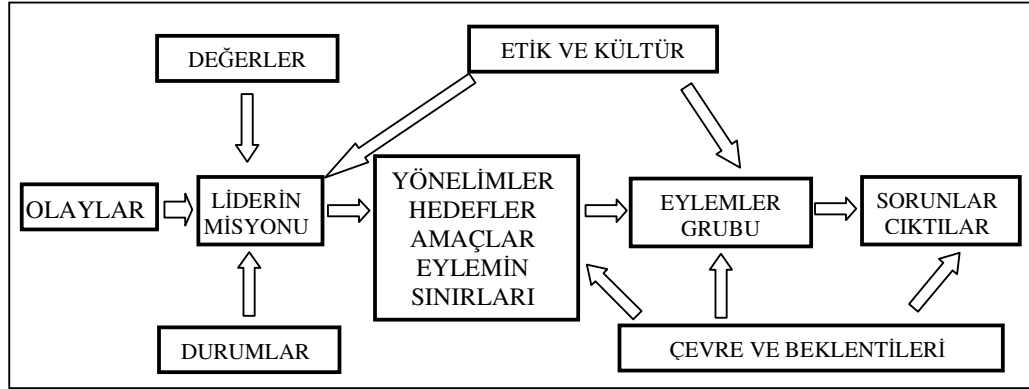
Çalışmalar, liderlikle ilgili çeşitli yaklaşımların gelişmesine, tanımlar da liderliğin açıklanmasına katkıda bulunmuştur. Aşağıda liderlik tanımına ilişkin kronolojik gelişim sıralanmıştır (Erçetin, 2000:9).

- 1902, C.H.Cooley'e göre, liderlik sosyal hareketlerin özeğinde olabilmektir.
- 1906, E.F. Mumford'a göre, liderlik, sosyal hareketlerin kontrol edilmesi sürecinde, grupta bir kişinin ön plana çıkmasıdır.
- 1911, F.W.Blackmar'a göre, liderlik, tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya koyabilmektir.
- 1921, E.L.Munson'a göre, liderlik, en az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir.
- 1924, F.S.Chapin'e göre, liderlik, grubun işbirliğine özel bir anlam verebilmektir.
- 1927, L.L.Bernard'a göre, liderlik, grup üyelerinin gereksinimlerini ve isteklerini fark ederek; enerjilerini bu gereksinimleri ve istekleri karşılamaya yöneltmektir.
- 1930, C.M.Bundel'a göre, liderlik, insanları ikna ederek, onları istediklerini yaptırabilme sanatıdır.
- 1935, C.E.Kilbourne'e göre, liderlik, hayranlık duyulan kişilik özelliklerinin pek çoğuna sahip olduğunu ortaya koymaktır.
- 1939, T.R.Phillips'e göre, liderlik, amaçların gerçekleştirilmesi için moral birliğini sağlamak ve sürdürmektir.

- 1942, N.Copeland'a göre, liderlik, insanları fiziksel, duygusal, zihinsel olarak etkileyebilme sanatıdır.
- 1948, I.Knickerbocker'a göre, liderlik, grup üyeleri ile onların gereksinimlerini karşılayacak tüm araçları kontrol altında tutan kişi arasındaki işlevsel bir ilişkidir.
- 1950, R.M.Stogdill'e göre, liderlik, amaçların oluşturulması ve gerçekleştirilmesi için grubu etkileme sürecidir.
- 1955, H.Koonetz & C.O'Donnell'a göre, liderlik, ortak bir amacı başarmak için insanları etkilemektir.
- 1960, G.Terry'e göre, liderlik, grup amaçlarını gönüllü olarak gerçekleştirmek için insanları etkileme eylemidir.
- 1964, J.Lipham'a göre, liderlik, örgütsel amaçlara ve hedeflere ulaşmak için yeni bir yapı ve süreç başlatmaktır.
- 1968, R.Dubin'e göre, liderlik, yetki kullanarak kararlar alabilmektir.
- 1974, R.M.Stogdill'e göre liderlik tanımları on başlıkta toplanmaktadır:
 - ✓ Grup süreçlerinin odak noktası olarak liderlik,
 - ✓ Kişilik ve etkileri olarak liderlik,
 - ✓ Uyuma ve izlemeye ikna etme sanatı olarak liderlik,
 - ✓ Etkinin kullanılması olarak liderlik,
 - ✓ Eylem ve davranış olarak liderlik,
 - ✓ İnancı biçimlendirme olarak liderlik,
 - ✓ Amaçları başarmanın bir aracı olarak liderlik,
 - ✓ Etkileşimin etkisi olarak liderlik,
 - ✓ Farklılaşan bir rol olarak liderlik,
 - ✓ Başlatıcı olarak liderlik.
- 1978, D.Katz & R.L.Kahn'a göre liderlik, örgüt üyelerini örgütün rutin yönelimlerine mekanik bir uyum sağlamanın ötesinde, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır.

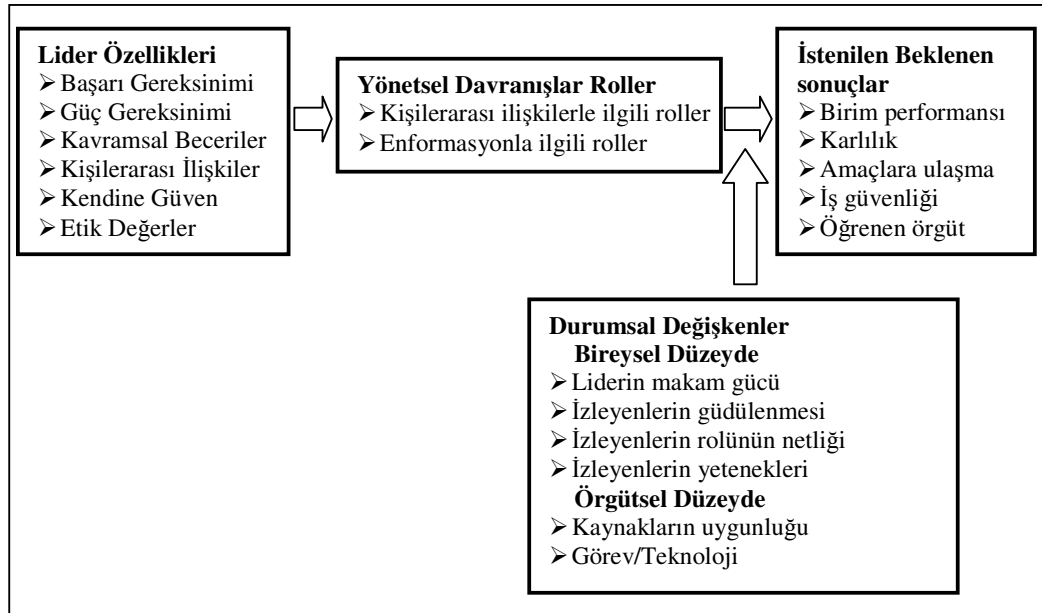
➤ 1986, R.R.Krausz'a göre liderlik, diğerlerinin faaliyetlerini etkilemekte kullanılan güç şeklidir.

➤ 1988, Immagert, liderliği tanımlamanın güçlüğünü vurgulamış, liderliği açıklamak için de Şekil 2.1'de verilen kavramsal bir model geliştirmiştir.



Şekil.2.1. Liderliğe İlişkin Kavramsal Bir Model

➤ 1989 Yukl'da liderliği Şekil 2.2'de verilen kavramsal çerçevede açıklamıştır.



Şekil.2.2. Liderliğe İlişkin Kavramsal Bir Çerçeve

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

- 1991, E.Jaques & S.D.Clemnt'e göre liderlik, birden çok sayıda kişiyi tüm bağıllık ve yeterlilikleriyle, ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilme ve başarıya ulaştırabilme sürecidir.
- 1992, W.Pagonis'e göre liderlik, insanları belli bir amacı gerçekleştirmek için uzmanlık, empati gibi aktif, önemli ve birbirleriyle bütünleşen davranışlar sergileyerek etkileyebilmektir.
- 1993, T.J.Kowalski & U.C.Reitzig'e göre liderlik, karmaşık ve sorunlu bir işe girişebilmektir.
- 1994, R.Heifetz'a göre liderlik, farklı durumlarda davranışlara, farklı anlamlar yükleyebilmektir.
- 1995, R.T.Ogawa & S.T.Bossert'a göre liderlik, örgüt üyelerinin etkileşim görüntülerini olaylara bağlı olarak anlamlı kılıp, şekillendirmektir.
- 1996, G.R.Sullivan & M.V.Harper'a göre liderlik, amaç, kültür, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır.
- 1997, K.Gallagher'e göre liderlik, tüm potansiyelleri ve isteklilikleriyle amaca ulaşma çabası sarfetmek için insanları etkileme sürecidir.

Görüldüğü üzere tanımların birleştiği noktalar genelde aynıdır. Ortak payda durumundaki kriterler; belli bir amacın olması, belli bir grup insanın olması ve bu grubu yönlendirebilecek bir liderin bulunmasıdır. Liderlik konusunda yazan öncü yazarlar liderliği, grup süreçlerini ve grup faaliyetlerini bir odak noktası olarak tanımlamışlardır. Daha sonra yapılan çalışmalarda liderlik, uymayı özendiren sanat olarak görülmüştür. Yakın zamanda ise araştırmacılar liderliği bir güç ilişkisi, farklılaşmış bir rol ve rol yapısının harekete geçirilmesi, geleceğin ve değişimin yönetilmesi olarak görmektedir.

Liderlik, sadece resmi organizasyonlara has bir süreç olmamakla birlikte belirli bir grubun, belirli bir kişinin arkasından belirli amaçları gerçekleştirmek üzere gitmesi ile liderlik süreci oluşmaktadır. Liderliğin oluşması için, liderin resmi

yetkilerle dolu olması da şart değildir. Hiçbir resmi yetkisi olmadığı halde, büyük bir grubu peşinden sürükleyen liderler olabileceği gibi; çok geniş yetkilere sahip olduğu halde bunları kullanmayan, dolayısıyla grubu peşinden sürükleyemeyen liderlerde olabilmektedir. Ayrıca, liderlik sadece örgütlerin üst kademelerini işgal edenlere has bir süreç değildir. Liderlik bir konum değildir. Liderlik, karakter ile becerinin birleşimidir (Doğan, 2001:9).

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

2.3. Lider ve Yönetici Farklılığı

Liderlik ve yöneticilik kavramları bir birine yakın görülmele birlikte eş anlamlı sözcükler değildirler. Liderin öncelikli fonksiyonu örgütün temel amaçlarını veya gelecek için vizyonunu belirlemek ve bunlara ulaşmak için stratejiler geliştirmektir. Buna karşılık yöneticinin işi bu vizyonu uygulamaya geçirmektir (Greenberg ve Baron, 2003:471).

Yirminci yüzyılın son yarısından itibaren yönetici ve lider kavramı aralarındaki ayrıtlara rağmen örgüt başarısının öğeleri olarak beraberce kullanılmaya başlanmıştır. Yöneticilerin davranışları liderlik özellikleriyle paralel gitmeye başladığı kabul edilmiştir (Başaran, 1992:106).

Yönetici ile lider arasındaki farklar devamlı olarak incelenen konulardır. Lider; değişimi gerçekleştiren kişidir. Yönetici ise; örgütün amaç ve hedeflerini gerçekleştirmede varolan yapı ve işlemlerden yararlanan kişidir. Yönetici, varılan yapı ve işlemlerin varlığını sürdürmekle ilgilenir. Lider kavramı tanımlanmaya çalışılırken, lider ile yönetici arasındaki farklılık belirlenmiştir. Yönetici politikayı sürdürmeye çalışır, lider ise politika belirler. Yönetici ağacı düşünür; liderin ise bakış açısı çok geniştir. Lider ormanla ilgilenir (Çelik, 2007:2).

Bir başka deyişle, yöneticilik ve liderlik arasındaki farkı belirginleştirmek için, “fotoğrafçı” ve “ressam” örnekleri verilmiştir. Bir fotoğrafçı, sadece karşısında var olan nesneleri ve olayları, mekanik bir araç ve süreç vasıtasıyla, gerçekte olduklarının bir kopyasını kullanarak tespit eder. Yani yönetici “işleri doğru yapar”. Ressam ise karşısında var olan veya olmayan nesneleri ve olayları, kendi yaratıcılığı, yorumu ve tarzı ile ortaya koyar. Yani lider “doğru işleri yapar”. Fotoğrafçı sadece “bir kez” kağıt üzerinde yaratırken, ressam hem zihninde ve hem de tuvalinde olmak üzere “iki kez” yaratmaktadır (Akar, 2004:143).

Lider, grup üyeleri tarafından hissedilen ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç etrafında faaliyete geçiren kimsedir (Eren, 2001:465). Diğer bir deyişle; liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme, bilgi ve yeteneklerinin toplamıdır. Bu bağlamda anlaşılabileceği gibi, yöneticilik bir “süreci”, liderlik ise insanları etkileyebilme gibi bir “fonksiyonu” ifade etmektedir. Dolayısıyla yönetici “süreçleri yöneten” kişi iken, lider “insanları etkileyen ve arkasından sürükleyen” kişidir (Werner, 1993:16). Liderlik, izleyenleri istekli bir şekilde amaçları gerçekleştirmeleri için teşvik etme ve etkileme sürecidir (Newstroom ve Davis, 1993:222). Yönetici belirlenmiş amaçlara hizmet etmektedir oysa lider amaçları kendi saptamaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001:181). Yönetici “işleri doğru yapan”, lider ise “doğru iş yapan” olarak tanımlanmaktadır (Bennis, 1989:7).

Yöneticilik ve liderlik her zaman birbirine çok karıştırılan, ancak temelde birbirinden farklı özelliklere sahip olan iki ayrı kavramdır (Drucker, 1999:4). Liderlik, yöneticilikten tamamen farklı eylemler içinde olmayı gerektirmektedir (Acar, 2002:106). Her yöneticinin liderlik özelliklerine sahip olması beklenmezken, her liderin yöneticilik özelliklerine sahip olması beklenmektedir. Başka bir deyişle, lider aynı zamanda yönetici olabilmektedir ancak her yönetici gerçek ve fiili lider olamamaktadır (Peker ve Aytürk, 2002:54).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında yönetici ve lider arasında bir karşılaştırılma yapıldığında yirmi birinci yüzyılda ikisi arasında başlıca şu farklılıklardan söz edilebilir (Tablo 2.1.) (Gregory ve Joseph, 2000:8).

Tablo 2.1. Yirmi birinci Yüzyılda Yönetici ve Liderlerin Bazı Özellikleri

Yönetici	Lider
➤ İdarecidir	➤ Yenilikçidir
➤ Tekrarcıdır	➤ Farklılık yaratır
➤ Muhafaza eder	➤ Geliştiricidir
➤ Sistem ve yapılar üzerinde odaklanır	➤ İnsanlar üzerinde odaklanır
➤ Denetime güvenir	➤ Güven ilham eder
➤ Kısa vadeli görüşe sahiptir	➤ Uzun vadeli perspektife sahiptir
➤ Nasıl ve ne zaman biçiminde soru sorar	➤ Ne ve niçin diye sorar
➤ Klasik anlamda iyi askerdir	➤ Kendisidir/başına buyruk kişidir
➤ Gözü her zaman kar/zarar çizgisindedir	➤ Gözü ufukları arar
➤ Mevcut durumu kabul eder	➤ Mevcut durumu sorgular
➤ İş doğru yapar	➤ Doğru işi yapar

2.4. Liderlik Kuramları

Liderlikle ilgili olarak literatürde yapılmış birçok sınıflandırma mevcuttur. Temel çalışma konumuz olan Modern Liderlik Teorileri (Günümüz Liderlik Teorileri) içerisinde bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Ancak liderlik konusunun bütünlüğünü bozmama amacı ile geçmişten günümüze gelen liderlik yaklaşımlarına da değinilecektir.

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

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

20'nci yüzyılın başlangıcında insanlar, karizmatik özelliklere sahip kişilerin lider olabileceğine inanıyorlardı. Ancak 1940'lardan itibaren sosyal psikologlar tarafından yapılan araştırmalar sonucunda; demokratik liderlik davranışı sergileyen

liderlerin daha etkin olduğu ortaya çıkarılmıştır. Böylece büyük adam teorileri unutulmuş ve sadece özellikler yaklaşımıyla liderlik konusuna cevap bulunamadığından 1960'lı yılların sonuna kadar etkin liderin davranışı üzerinde araştırmalar yapılmıştır. 1980'lerde liderlerin davranışına durum faktörü de eklenmiştir. Liderlik konusunda bugün gelinen noktada ise yukarıda anlattığımız teorilerin hepsini içine alacak kavramsal bir ereve kurulamamış ve liderlerin mükemmel organizasyonlar meydana getirdikleri sonucuna varılmıştır (Rost, 1993:17). Mükemmel organizasyonlar meydana getiren liderlerin ise: Dürüstlük, enerjik olma, gibi özellikleri olduğu ve sürecin içerisinde yer alma, süreci yönlendirme, organizasyon kültürü oluşturma gibi davranışlar sergiledikleri sonucu ortaya çıkarılmıştır. Görüldüğü üzere; bir anlamda bugünkü liderlik kavramı eskiye oranla daha karmaşık bir durumdadır. Çünkü 1980'lerde büyük adam ve davranış teorilerine sahip çıkanların eskiye oranla daha fazla olduğu görülmektedir (Rost, 1993:21). Aşağıda tarihsel gelişimi içerisinde, liderlik tanım ve teorileri incelenerek günümüzde liderlik kavramının geldiği nokta tespate çalışılmıştır.

2.4.1. zellikler Kuramı (Traits Approach)

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

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

Bu kurama göre lider özellikleri, astları yöneltme sürecini etkileyen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir özellikler kuramı, liderin grubun diğer

elamanlarından farklı olduğunu kabul eder (Drummond, 2000:75; Ertürk, 2000:138). Lider özelliklerine sahip kişilerin başarıları, ihtiyaçları, enerjileri, bir işe başlama türü, yönetme arzuları, dürüstlükleri, diğer insanlarla kaynaşabilme yetenekleri, kavrama yetenekleri ve kendine güvenleri başkalarından farklılık göstermiştir (Brestrich, 2000:52).

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

Özellikler kuramına göre; lideri diğer insanlardan ayıran, liderde olması gereken özellikler ve beceriler Tablo 2.2.’de görülmektedir (Çelik, 2007:10).

Tablo 2.2. Başarılı Liderlerin Özellik ve Yetenekleri

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

Özellik kuramına ilişkin yapılan araştırmaların ortaya koyduğu sınırlılıklar ve bu kuramın etkili lider davranışını açıklamadaki yetersizliği, araştırmacıları liderlik konusunda başka boyutları araştırmaya yöneltmiştir. Özellik kuramını izleyenlerin ihtiyaçlarını göz ardı etmesi, çeşitli özelliklerin görece önemini açıklığa kavuşturmaması ve durumsal faktörleri dikkate almaması, önemli sınırlılıklarını oluşturur. 1940’ların sonundan 1960’ların ortasına kadar olan dönemdeki liderlik araştırmaları, liderlerin tercih ettikleri davranış biçimleri üzerinde yoğunlaşmıştır (Koçel, 2003: 470; Çelik 2007:9).

2.4.2. Davranışsal Liderlik Kuramı (Behaviors Approach)

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

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

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

yönlendirebilmesi için hangi davranışları sergilemesi gerektiğinin tespiti yapılmış ve bu davranışların kazanılmasının eğitile olabileceği savunulmuştur (Brestrich, 2000:52).

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

Davranışsal yaklaşım kapsamında bazı araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalar sonucunda liderin sergilemesi gereken davranışlar ifade edilmeye çalışılmıştır. Aşağıda Davranışsal Yaklaşım kapsamında yapılan araştırmalar ve teorik çalışmalar incelenecektir.

Kurt Lewin'in Klasik Ayrımı: IOWA Üniversitesi çalışmaları olarak ta bilinen ve 1930'larda Ronald Lippit ve Ralph K.White tarafından Kurt Lewin rehberliğinde yapılan çalışmalardır. Lewin ve arkadaşlarının incelemeleri, sonraki deneysel çalışmalara öncülük ettiği ve lider davranışlarını ilk defa “bilimsel olarak sınıflandırmasından” dolayı önemlidir (Akt. Luthans, 1995:47).

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

Araştırma sonuçları özetle, çocukların üç liderlik biçimi altında gösterdikleri davranışlar arasında farklılıklar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Örneğin, “demokratik”

liderlik altında çocuklar, “otoriter” liderliğe kıyasla daha fazla tatminkârlık ve birbirlerine karşı daha az saldırganlık sergilemişlerdir (Alganer, 2002:7).

Bu araştırmanın önemi şu olmuştur: Birincisi, çeşitli liderlik davranışları, yapısal özelliklerden bağımsız olarak benimsenebilir (yani, demokratik bir davranış sergilemek yapının değil, öğrenmenin bir ürünüdür) ve liderle grubun üretimini ve ilişkisini etkileyebilir. İkincisi liderlik davranış biçimleri, en azından bu çalışmada gözlemlendiği gibi, grubun üyelerini ve grubun yapacağı işi dikkate alan iki boyutta düşünülebilir. Lewin'in araştırmasında otoriter biçim, grup faaliyetlerinin nasıl yapılacağı konusunda kurallar getirmiş ve demokratik gruba oranla daha fazla iş üretmiştir. Diğer yandan grup üyelerinin düşüncelerine duyarlık gösteren demokratik liderlik, daha az iş üretmesine rağmen, işin kalitesinin ve üyelerin tatminin yüksek olmasını sağlamıştır (Alganer, 2002:7).

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

Ohio State Üniversitesi Çalışmaları: Liderliği davranışsal açıdan inceleyen Ohio State üniversitesinin çalışmaları ikinci dünya savaşından hemen sonra başlamış, liderlerde görülen belli davranış kalıplarının ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır. 1945'te başlayan araştırmalar sonucunda 1800'e yakın lider davranış biçimi ortaya çıkarılmıştır (Stogdill, 1974:7). Bu davranış biçimleri anket haline dönüştürülerek “Liderlik Davranışı Tanımlama Anketi (Leadership Behavior Description Questionnaire (LBDQ))” oluşturulmuştur (Brestrich, 2000:54). Yapılan analizler sonucu 150 lider davranışı belirlenmiştir.

Bu anketin orijinalini Hemphill ve Alvin Coons geliştirmiştir. LBDQ anketi daha sonra Halpin ve Winer tarafından yeniden düzenlenmiştir. Psikoloji, sosyoloji, ekonomi alanlarından oluşturulan araştırmacı grubu, hava kuvvetlerindeki komutanlar, deniz kuvvetlerindeki sivil yöneticiler, üretim hattındaki yöneticiler, bölge kooperatifi yöneticileri, üniversite yöneticileri, orta öğrenimdeki öğretmen ve

okul yöneticileri, çeşitli öğrenci ve toplumsal grupların liderleri üzerinde yapılan araştırmalar, liderin zamanını bireysel ve kişiler arası ilişkilerde ne biçimde kullandığı, sorumluluk ve otorite düzeyi (neler yaptığı) konuları üzerinde yoğunlaştırmıştır. İzleyici durumundaki kişilere liderin davranış biçimleriyle ilgili sorular yöneltilmiş ve bulguların değerlendirilmesi sonucunda lider davranışlarının temelde iki ayrı boyutta toplandığı görülmüştür (Şimşek, 1999:178; DuBrin, 1995:219; Yukl, 1989:5). Bunlara; “yapıyı harekete geçirme (initiating structure)” ve “bireyi önemseme (consideration)” adı verilmiştir.

Yapıyı harekete geçirme, liderin kendi görevi ya da grubun görevleri ile ilgili olarak işi ve amaçları tanımlamaya, şekillendirmeye ve harekete geçirmeye yönelmiş faaliyetleri kapsar. Yapıyı harekete geçirmeye önem veren bir liderin gösterdiği davranış ya da eğilim, özellikle yapılan işin başarıya ulaşması amacıyla kaynaklanır ve bu sonuca yöneliktir (Gutknecht ve Miller, 1990:128; Yukl, 1989:5).

Bireyi önemseme ise kişilerarası ilişkilerde karşılıklı güven, ikili iletişim, astların fikirlerine saygı ve onların duygularıyla ilgilenme gibi faaliyetleri kapsar (Brestrich, 2000:55). Bu faktör, örgütteki kişiler arasındaki karşılıklı güven, saygı ve dayanışmayı güçlü kılmaya yönelik liderlik davranışlarını kapsar. Liderin göz ardı edemeyeceği konular; astların kişisel sorunlarıyla ilgilenmek, astların tekliflerini dikkate almak ve astların haklarını savunmak şeklinde sıralanabilir (Yukl, 2001:50; Bedelan, 1989:429; Çelik, 2007:12).

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

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

Şekil.2.3. Ohio Üniversitesi Liderlik Araştırmaları Sonucunda Elde Edilen Dört Liderlik Tarzı

Şekil 2.3’de, dört ayrı lider davranışı teorik olarak ifade edilmektedir. Bu örneğe göre ikinci bölmedeki lider hem grubun başarmaya çalıştığı işe hem de grup üyelerine birey olarak önem veren bir davranış gösterirken; dördüncü bölmedeki lider, grup üyelerinin ihtiyaçlarına önem vermeyen fakat grubun amaçladığı işe fazla ağırlık veren bir davranış göstermektedir (Bedelan, 1989:430).

Ohio Eyalet Üniversitesi çalışmalarına göre lider, çalışanların istek ve özelliklerini dikkate alarak yapıyı harekete geçirmelidir. Lider, çalışanlara güvenmeli, saygı duymalı ve onlarla iyi ilişkiler kurmalıdır.

Michigan Üniversitesi Çalışmaları: Michigan Üniversitesi’nin liderlik konusunda yaptığı araştırmalar, Ohio Üniversitesi tarafından yapılan araştırmalarla aynı döneme rastlamıştır. Michigan Üniversitesi’nin araştırmaları da liderin davranışsal özelliklerini araştırmaya yönelmiştir (Luthans, 1995:549; Çelik, 2007:13; Yukl, 2001:52).

Michigan Üniversitesi Çalışmaları, 1950’lerin sonlarında Bennis Rensis Likert ve Michigan Üniversitesi’ndeki diğer arkadaşları tarafından yapılmıştır. Çalışma grubu Ohio Üniversitesi gibi lider davranışının iki boyutunu belirlemiştir. (Robbins, 1996:174). Bu araştırma sonucuna göre işe yönelik lider; iş ve görevin teknik tarafının üzerinde yoğunlaşır, çalışanların önceden tespit edilen ilke ve

yöntemlere göre çalışıp çalışmadığını denetler, cezalandırma ve resmi yetkisini çok fazla kullanır (Brestrich, 2000:55). İşgörene/çalışana yönelik lider; kişiler arası ilişkilere önem verir, çalışanların bireysel ihtiyaçlarıyla ilgilenir, bireysel farklılıklara önem verir, yetki devrini esas kılar (Kılıç, 2003:79).

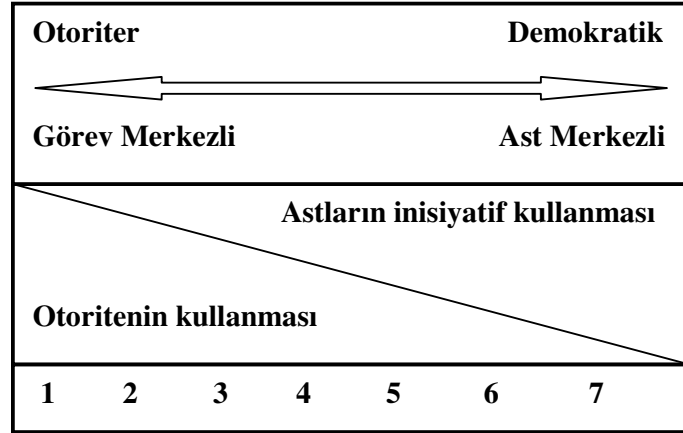
Bu araştırmaların sonunda; işgören/çalışan merkezli liderlerin örgütlerinde performansın daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Michigan grubu çalışmalarını insana yönelik liderlerin daha başarılı oldukları şeklinde sonuçlandırmıştır (Certo, 1992:427).

Liderlik Doğrusu Teorisi: Robert Tannenbaum ve Warren H. Schmidt bir yöneticinin liderlik stilini seçmesinde etkili olduklarına inandıkları değişik faktörleri tanımlayan ilk kuramcılardandır. Liderlik tarzlarını liderlik davranışlarının özelliğini gösteren bir doğru üzerinde açıklamışlardır. Liderliğin iki uç noktası olarak “otokratik liderlik” ve “demokratik liderlik” olduğunun kabul etmektedirler (Şekil 2.4.). Bu iki uç arasına yetki kavramı üzerine kurulu yedi ayrı lider davranış biçimi yerleştirilmiştir. Liderlik davranışı, liderin kullandığı yetki miktarı ve asta verilen yetkinin derecesi ile meydana gelmektedir (Robbins, 1996:247). Otoriterliği ifade eden kısmı patron davranışlarına ağırlık vermekte, demokratikliği ifade eden kısmı ise astların davranışlarını ön plana çıkarmaktadır.

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

1. Durum: Yönetici kararını verir ve duyurur.
2. Durum: Yönetici karar verir ve astlara benimsetmeye çalışır.
3. Durum: Yönetici fikirlerini açıklar. Astlarına soru sorma imkanı verir ve bunları cevaplar.
4. Durum: Yönetici geçici bir karar verir, astlarına değiştirme hakkı tanır.
5. Durum: Yönetici sorunu bildirir, astlarının önerilerini alır ve kararını verir.
6. Durum: Yönetici konunun sınırlarını belirler ve grubun öneriler geliştirmesine ve karar vermesine imkan tanır.

7. Durum: Yönetici sorunun sınırlarını belirler ve bu çerçeve içinde astlarına alanları ile ilgili istedikleri kararları alıp uygulama izni verir.



Şekil 2.4. Tannenbaum ve Schmidt'in Liderlik Doğrusu Modeli

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

Yönetim Gözeneği Kuramı: Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilen “Yönetim Gözeneği (yönetim ızgarası) (managerial grid) Kuramı”, örgütsel liderliğin boyutlarını açıklaması bakımından ünlüdür (Keçecioğlu, 1998:127). Bu kuram aslında Ohio State Üniversitesi'nin lider davranışının boyutları olarak geliştirdiği göreve ağırlık verme yada kişiyi dikkate alma boyutlarıyla olduğu kadar, Michigan Üniversitesi'nin işgörene yönelik veya üretime yönelik lider davranışı boyutlarıyla da büyük benzerlik göstermektedir (Çelik, 2007:14).

Blake ve Monton liderlik çeşitlerinin iki boyutlu bir matris üzerinde gösterilebileceğini belirtmişlerdir. Matrisin boyutları üretime dönüklük (üretime

yönelik olma) ve insana dönüklük (kişiler arası ilişkilere yönelik olma) şeklindedir (Eren, 2007:416; Schermerhorn ve diğ., 1998:212). Bunu grafiksel şekilde belirleyip yönetici tiplerini bir ızgara şeklinde belirtmişlerdir (Brestrich, 2000:55). Yönetim matrisi her eksen boyunca dokuz olası pozisyona sahiptir. Bu matrise göre seksen bir çeşit liderlik davranışı ortaya çıkmaktadır. Montan ve Blake bu ızgarada liderin tutum ve davranışlarının üretime ve insana dönük olmasına bağlı olarak beş farklı liderlik tarzı geliştirmişlerdir (Şekil 2.5.) (Tucker ve diğ., 2002:228).

BİREYE İLĞİ	1,9 Kulüp Lideri Lider düşüncelidir, astları ile rahat ve arkadaşça ilişkiler yaratmaya büyük önem verir buna karşılık üretime, göreve ilgisi en alt seviyededir.						9,9 Ekip Lideri Hem göreve hem de insana en fazla önem veren liderlik biçimidir. Lider ortak örgüt amacı etrafında sosyal ilişkileri maksimum düzeyde tutarken, yüksek verime de yönelmiştir		
				5,5 Örgüt Lideri Lider hem işe hem de insana önem vermektedir. Yapılacak işin miktarı ile çalışanların moralini dengede tutmaya çalışarak uzlaştırıcıdır.					
		1,1Etkili Olmayan Lider Örgütte kalmak için gerekli işin yerine getirilmesi için en az seviyede çaba harcamaktadır.						9,1Görev Lideri Lider astlarını bir makine gibi görürü, insan ilişkileriyle ilgisi yok denilecek kadar azdır, lider verimliliği sağlarken otoritesini kullanır.	
- YAPIYI HAREKETE GEÇİRME +									

Şekil 2.5. Blake ve Mouton'nun Yönetim Kafesi

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

Blake ve Mouton, liderlikte çevresel faktörlere önem vermemiş ve grup liderliğinin her ortamda etkili olabileceğini savunmuştur. Oysaki daha sonraki yıllarda ortaya çıkan durumsallık kuramları, her ortamda geçerli olabilecek bir liderlik biçiminin olmadığını ileri sürmektedir. Blake ve Mouton'un kuramı lider davranışının yönelimini açıklaması açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte

liderleri izleyenlerin özelliklerini ve durumsal faktörleri dikkate almaması, bu kuramın temel sınırlılığını oluşturmaktadır (Çelik, 2007:16).

Douglas McGregor'un X ve Y Teorileri: McGregor'a göre yöneticilerin davranışlarını belirleyen en önemli faktörlerden biri onların insan davranışı hakkındaki varsayımlarıdır. Bu varsayımlar birbirine zıt görüşleri içeren iki grupta toplanabilir ve X ve Y Teorisi olarak adlandırılabilir. İlk defa 1957'de yayımlanan bu görüşe göre X Teorisi, şu varsayımları içermektedir (Akt. Koçel, 2003:474);

- Ortalama bir insan çalışmayı sevmez ve işten mümkün olduğu kadar kaçmaya çalışır.
- Ortalama bir insan sorumluluk yüklenmek istemez, fazla istekli değildir ve güvenceyi her şeye tercih eder.
- Bu özellikleri dolayısıyla insanları çalıştırmak için onları zorlamalı, yakından kontrol etmeli ve amaçları gerçekleştirmeleri için cezalandırılmalıdır.

McGregor'a göre, X teorisinin varsayımları endüstri işletmelerinin çoğunda kullanılmıştır, fakat her yöneticinin sahip olduğu potansiyelden tam olarak faydalanabilmesi bakımından yeterli değildir (Akt. Alganer, 2002:13).

Buna karşılık Y Teorisi adı altında toplanan varsayımlar şunlardır (Koçel, 2003:475);

- Kişi için iş, oyun ve dinlenme kadar tabiidir.
- Kişi doğuştan tembel değildir. Onu bu hale getiren tecrübeleridir.
- Kişi belirlediği amaç doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışır.
- Her insanın potansiyeli vardır. Uygun şartlar altında kişi bunları geliştirir ve daha fazla sorumluluk yüklenmeyi öğrenir.

➤ Dolayısıyla yöneticinin yapması gereken uygun bir ortam yaratmak suretiyle insanın kendini geliştirmesini ve sahip olduğu enerjiyi amaçları doğrultusunda kullanmasını sağlamaktır.

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

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

Likert’in Sistem Dört Modeli: Michigan Üniversitesi profesörlerinden Likert ve arkadaşları insan ve sermaye kaynaklarının uygun yönetimi gerekli kılan değerler olduğunu görmüşler ve bu düşünceden hareketle örgütsel değişim programları değiştirmişlerdir. Likert’e göre, sermaye kaynaklarındaki kayıplar, sigortalama, ödünç alma v.b. gibi yollarla kolayca kapatılabildiği halde, insan kaynaklarında meydana gelen kayıplar kolayca kapatılamazlar. Bu kaynakların sigortası mevcut değildir. Yeni işe alma, eğitime ve geliştirme uzun yıllar alır. O halde, örgütlerin en önemli servetleri insan kaynaklarıdır ve bu kaynakları yönetme en zor ve önemli bir görevdir (Eren, 2001:33).

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

Likert, Michigan araştırmalarının devamı olarak, liderlik davranışlarını dört ana başlıkta toplamıştır (Alganer, 2002: 14): Sistem-1: Sömürücü-Otoriter Liderlik, Sistem-2: Yardımsever-Otoriter Liderlik, Sistem-3: Katılımcı Liderlik ve Sistem-4: Demokratik Liderlik'tir.

Sonuç olarak, Sistem-1, görev eğilimli, otoriter ve biçimsel bir yönetim şeklini temsil etmektedir. Sistem-4 ise, grup çalışmasına ve karşılıklı güvene dayanan ilişkilere eğilimli bir yönetim sistemidir. Sistem-2 ve 3 ise, bu iki ucun arasındaki orta aşamalardır. Likert'e göre, örgütün yönetim tipi Sistem-4'e ne kadar yakınsa, o ölçüde yüksek ve sürekli bir verim sağlamaktadır (Eren, 2001:35). Sistem 4 Mayo ve Mc Gregor'un öncülüğünü yaptığı beşeri ilişkiler ekolünden büyük ölçüde esinlenerek geliştirilmiştir (Gençay, 2001:18).

Liderin ortaya çıkmasını sağlayan çevre ve koşullara ağırlık vermemeleri bu teorinin zayıf tarafını oluşturmaktadır. Çünkü davranışsal teoriler genellikle demokratik liderlik davranışının etkin olduğunu varsaymışlardır. Oysa değişik koşullarda işe ve üretime ağırlık veren liderlik davranışları da, en azından kişilere ağırlık veren lider davranışı kadar etkin olabilir.

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

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

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

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

2.4.3. Durumsallık Kuramı (Contingency Approach)

Özellikler ve davranışsal kuramlar birbirinden farklı olmasına rağmen birisi liderin özellikleri hakkında genellemeler yapmaya çalışırken diğeri liderin davranışları konusunda genellemeler yapmaya çalışmıştır. Her iki yaklaşımda da organizasyonların ve çalışanların içinde bulundukları durumsal faktörler göz ardı edilmiştir (Brestrich, 1999:65). Bu sebepten dolayı, özellikler ve davranışsal liderlik teorileri üzerine yapılan çalışmalarda birçok sorunla karşılaşmıştır.

Durumsallık kuramı; tüm durumlar için uygun liderlik biçiminin olmadığı, bir durum için uygun olan liderlik biçiminin farklı durumlarda geçerli olmayacağı varsayımı üzerine kurulur. Bu kurama göre, amacın özelliği, grup üyelerinin yetenekleri ve beklentileri, örgütün özellikleri, liderin ve grup üyelerinin geçmiş deneyimleri lider davranışlarını etkileyen temel değişkenler olarak kabul edilmiştir (Kılıç, 2003:79; Ivancevich ve Matteson, 1990:391). Aynı zamanda farklı durumlarda etkili olabilecek liderlik davranışlarının önceden kestirilmesinin mümkün olmadığını savunmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre her ortamda geçerli olabilecek en etkili bir liderlik biçimi yoktur (Çelik, 2007:17).

Durumsallık yaklaşımı, liderlik olayının oluştuğu koşullara ağırlık veren teorilerden oluşmaktadır. Bu nedenle, “Koşul-Bağımlılık Yaklaşımı” olarak da adlandırılmaktadır. Durumsallık Yaklaşımı’nın genel varsayımı, değişik koşulların (durumların) değişik liderlik tarzları gerektirdiğidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001:223). Dolayısıyla, liderlik olayını açıklamaya çalışan bir teori, “koşullar” değişkenini de modelin bir parçası yapmak zorundadır. Durumsallık Yaklaşımı, en uygun liderlik davranışının koşullara ve durumlara göre değişeceğini savunduğu için, yönetimde “tek ve en iyi” yönetim tarzı bulunduğunu ileri süren Davranışsal Yaklaşım’dan farklılaşmaktadır. Bu nedenle, her durumda geçerli olan “tek en iyi” liderlik tarzı söz konusu değildir. Ayrıca, Durumsallık Yaklaşımı, liderlik yeteneklerinin eğitim ve tecrübe yolu ile geliştirilebileceğini kabul etmektedir (Koçel, 2003:598; Higgs, 2003:275).

Fiedler’in Durumsallık Kuramı: Liderlikte durumsallık kuramını ilk kez Fred Fiedler kullanmıştır (Başaran 1992:76). Fiedler, davranışçı kuramların bazı isabetli boyutlarını yakalamış olmakla birlikte, liderliğin durumlara bağlı olarak değişebileceği sorusunu yanıtsız bıraktığı tezinden hareket etmiştir, o da, davranışçı kuramların saptamış olduğu boyutlara benzer iki liderlik davranış biçimi tanımlamıştır. Bunlardan ilki, işe güdülü; diğeri ise insana güdülü liderlik biçimleri olarak tanımlanmıştır. Buraya kadar Fiedler modeli davranışçılardan pek fazla ayrılmamaktadır. Ancak Fiedler, bu iki liderlik biçimlerinin, liderliğin yapıldığı

ortama göre değişebileceği görüşünü eklemiştir. Fiedler'e göre, her bir durum üç temel boyutta değerlendirilmelidir (Alganer, 2002:15).

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

Göreve yönelik liderler yönlendirici olup, şartları oluştururlar ve son tarihleri belirlerler. İlişkiye yönelik liderlik ise insanlar üzerinde odaklanarak onların problemleri ile ilgilenirler. Yüksek ve düşük LPC değerli liderleri çeşitli doğal gruplarda inceleyen Fiedler, hangi liderlik özelliğinin hangi ortamlarda daha etkin olduğunu bulmaya çalışmıştır. Bu araştırmalar sonucunda liderin etkinliği üç önemli değişken arasındaki ilişkilere ve etkileşime göre değişmeler göstermiştir. Bu üç değişken;

- Lider ile grup üyeleri arasındaki ilişkiler,
- İşin yapısı,
- Liderin mevkiye dayanan gücü'dür.

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

Liderlerin davranışlarını araştıran Fiedler, daha sonra, bu davranışların etkililiğini belirleyen üç önemli durumsal etmeni incelemiştir. Bunlar; (1) Lider-üye ilişkisi (The leader-member relationship) (2) Görevin yapısal belirginliği (The degree of task structure) ve (3) Konum gücüdür (Position power). Bu üç faktör lider için olumlu ya da olumsuz bir durum oluşturarak, gösterilmesi gereken liderlik davranışını belirler. Bu üç durumsal faktörün alacağı değerlere göre oluşan her

durumda değişik bir liderlik davranışı etkili olacağı savunulmaktadır (Lussier, 2002:238). Fiedler’a göre en olumlu durum işin yapısının belirli, lider gücünün yüksek ve lider-üye ilişkisinin olumlu olduğu durumdur ve bu şartlarda ilişki yönelimli (Zel, 2001:121) lider daha etkilidir. Bu durum tersinde, belirsiz iş yapısı, düşük lider gücü ve kötü ilişkiler hali ise en kötü durumu yansıtır ve bu şartlar altında görev yönelimli lider davranışı daha etkili olacaktır.

LPC ölçeği yardımıyla liderin işe veya gruba yönelik davranışının analizi yapılmıştır. 18 bölümden oluşan LPC ölçeği ile liderin birlikte çalışmaya olumlu veya olumsuz yönelimi belirlenmeye çalışılmıştır. LPC ölçeğinde bir kavramın iki uç noktası belirlenip, iki uç arası 8 duruma bölünmüştür (Şekil. 2.6.) (Çelik, 2007:23). Bu ölçek temelde, liderin liderlik biçimini ölçmeyi amaçlamaktadır (Erdoğan,1991:341).

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

Uygun-----Uygun Değil

Şekil. 2.6. Liderin Durumlarına Göre Davranış Biçimleri

Şekil 2.6.’da liderin durumlara göre davranış biçimleri yer almaktadır. En uygun durum, lider-üye ilişkilerinin iyi olması, görevin iyi yapılandırılması ve liderin konumsal gücünün yüksek olması durumudur. En uygun olmayan durum ise lider-üye ilişkilerinin kötü olması, görevin yapılandırılmaması ve konumsal gücün düşük olması durumudur. Fiedler’in modeli pek çok araştırmaya öncülük etmesine rağmen bunun yanında değişik eleştirilere de neden olmuştur (Schermerhorn ve diğ., 2000:292).

Yol Amaç Kuramı: Robert House ve Martin Evans birbirinden habersiz olarak 1970’lerin başında yeni bir yaklaşımla liderin nasıl etkili olabileceğine farklı perspektiften öneri getirmiş ve ikisinin çalışmaları “yol-amaç teorisi” altında birleştirilmiştir. Yol-Amaç Modelinin temeli motivasyondaki umut (beklenti) (expectancy) modelinin bir uzantısı sayılabilir (Eren, 2001:478).

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

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

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

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

Yol-amaç kuramı, liderler ve astlar arasındaki ilişkiyi liderin etkililiği ve astların güdülenmesi boyutunda çözümlemeye çalışmıştır. Güdülemeye ilişkin kuramların bulgularıyla da tutarlı görünen bu çözümleme biçimi, astların güdülenmesi ve bunu sağlayan gereksinimlerin karşılanması aracılığıyla örgütlerde

etkili bir liderlik sürecinin nasıl gerçekleştirilebileceğini algılama kolaylığı sağlamaktadır (Erçetin, 2000:46).

Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı: İlk olarak 1973 yılında Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından geliştirilen Vecchio, 1995:319) sonra Vroom ve Arthur G.Jago tarafından katkıda bulunup yaygınlaştırılan bu model, liderin karar verme süreci üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu modelin üzerinde durduğu belirlenen durumlar için, lider ile astların ortak katılımından veya ilişkisinden ortaya çıkan lider davranışlarıdır. Bu modelin bir diğer amacı astlar tarafından kabul edilen kararların, daha iyi sonuçlar verdiğini açıklamak (Vroom ve Jago, 1988:66) ve kararın niteliğini korurken, astlar tarafından kararların kabul edilmesini sağlamaktır.

Bu modelde, belirli koşullar altında verilecek kararlara astların katılmalarını sağlamak amacıyla onlara nasıl cesaret verileceği ve sonuçta ne kadar astın katılımının sağlanacağı saptanmak istenmiştir. Lider karar verme aşamasında, katılım şeklini ve katılım düzeyini bir karar kuralı ile sağladığından, model “normatif model” (Vroom ve Jago, 1988:66) ve “karar ağacı modeli” olarak da adlandırılmaktadır (Vecchio, 1995:319).

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

Vroom ve Yetton, belli durumlar karşısında hangi şekilde karar vermenin doğru olacağını belirleyebilmek için cevaplanması gereken yedi soru tespit etmişlerdir (Bedelan, 1989:442). Lider, otokratikten katılımcıya kadar uzanan beş karar verme tarzından hangisinin kullanılacağını kararını yedi soruyu cevaplandırdıktan sonra belirler. Sorular kararın kalitesi ve teknik olarak doğruluğu

ile kararın grup üyelerince kabulünü ortaya çıkarmaya yöneliktir (Baack ve Wisdom, 1995:304).

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

Vroom ve Yetton'un kuramı daha sonra yapılan bazı araştırmalarda desteklenmiş, geliştirmiştir. Ancak kuram yapılan bazı çalışmalar en etkili karar seçeneğinin tercihinde bazı belirsizliklerin oluşu, liderin kişisel özelliklerinin ve astların tepkilerinin yeterince dikkate alınmayışı gibi konularda eleştirilmiştir (Erçetin, 2000:50; Zel, 2001:132). Bununla beraber, bu kuramın odak noktasını kendi kendine bilgiden yararlanma oluşturmaktadır. Yöneticiler duruma uygun olarak etkili yada etkisiz olabilecek bir dizi soru listesi oluşturmaktadır. Ayrıca bir ülkenin kültürel normları, karar verme sürecine etkide bulunabilir. Yöneticinin kabul etmesi ve istemesine bağlı olarak astlar karar verme sürecine katılmaktadır. Dolayısıyla bu kuramda liderin astlarını karar verme sürecine katma davranışı temel belirleyici olmaktadır (Çelik, 2007:25).

Üç Boyutlu Liderlik Kuramı: William J. Reddin'in üç boyutlu lider etkinliği modeli, Ohio çalışmalarının ve Blake ve Mouton'un liderlik modelinin göreve ve ilişkilere dönük boyutlarını temel almaktadır (Durmuş, 2001:28; Ömürgönülşen ve Sevim, 2005:93). Reddin'in teorisinin dayandığı temel nokta “Yönetmel Etkililik”tir. Etkililiğin, yönetimin temel amacı olduğunu savunan Reddin “3-D” adını verdiği kuramını bu temele oturtmuştur. Reddin'e göre, “Yönetmel Etkililik”, bir yöneticinin pozisyonunun gerektirdiği çıktı gereklerini (işleri) yerine getirme derecesidir (Eren, 2001:479).

Reddin, “Yönetmel Etkililik (Managerial Effectiveness)” adını verdiği kitabında, yöneticinin tek görevinin yaptığı işte başarılı olmak olduğunu ileri

sürmektedir. Etkililiği ise, yöneticinin görevinin gerektirdiği işlerin başarıma derecesi olarak açıklamaktadır. Yönetmel etkililiğın anlaşılması için “görünüşte etkililik” ve “kişisel etkililik” kavramları arasındaki farkların açıklanması gerekir (Zel, 2001:125).

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

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

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

Durumsal liderlik kuramı, etkili liderlik davranışlarıyla grubun olgunluk düzeyi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmaktadır. Bu kuramın temel varsayımının lider etkinliğinin lider davranışıyla grup yada bireyin olgunluk düzeyi arasındaki tutarlılığa dayanmasıdır (Çelik, 2007:28; Kılıç, 2003:87). Hersey ve Blanchard, geliştirdikleri liderlik kuramıyla, etkili liderliğı sağlamak için, çeşitli durumlar ile

liderlik biçimleri arasında ussal bir bağ kurmaya çalışmışlardır. Bu kuramda iki boyutta ele alınan liderlik biçimleriyle izleyenlerin olgunluk düzeyi arasında bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Bu anlamda liderlik biçimlerinin, izleyenlerin “olgunluk düzeyine” uygun olması gerektiği vurgulanmıştır.

Astların olgunluğu; yüksek fakat ulaşılabilir hedefler belirleyebilme kapasitesi, sorumluluk alma isteği ve konuyla ilgili sahip olduğu eğitim ve tecrübenin miktarı olarak tanımlanabilir. Ayrıca, olgunluğun özellikli bir görevle bağlantılı olarak incelenmesi gerekir. Bir kişi belli bir işte hayli “olgun” olsa da, başka bir işte o kadar olgun olmayabilir (Yukl, 1989:105).

Kuram, Blanchard tarafından yeniden gözden geçirilerek, geliştirilmiştir. Blanchard tarafından yeniden gözden geçirilen “Liderliğin Yaşam Döngüsü Kuramı” yaygın olarak kabul görmüştür. Liderlerin ve izleyenlerin eğitiminde yararlanılabilir ipuçları sağlamaktadır. Üstelik izleyenlerin eğitimi, yetiştirilmesi, geliştirilmesi diğer bir deyişle olgunluk düzeylerinin yükseltilmesi ile liderin grubu etkilemesi arasında kurulan ilişki, liderlik sürecine daha demokratik, daha paylaşımcı bir nitelik kazandırmaktadır. Ayrıca kuram, gücün sevgi gibi paylaşıldıkça artacağına, yetkinin uygun bir biçimde dağıtıldıkça, pekişip çeşitleneceğine ilişkin yargıyı da doğrulamakta ve desteklemektedir (Erçetin, 2000:46).

2.4.4. Yeni Liderlik Kuramları (Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik)

1900’lerden 1980’lere uzanan birbirlerini tamamlayıcı nitelikteki araştırmaların çizdikleri çerçeve her ne kadar liderlikle ilgili birçok konuya açıklık getirse de, çevresel ve örgütsel değişimlere bağlı olarak değişen liderlik kavramı, liderler ve çalışanların paylaşılan bir amacı elde etmek için karşılıklı etkileşimlerini bir süreç olarak tanımlamaya yönelik değişmiştir (Celep, 2004:23). Yönetim ve organizasyon alanında ortaya çıkan gelişmeler ve yeni kavramlar liderlik alanında da yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına sebep olmuş, özellikle 1978 yılından itibaren yeni ayrımlara gidilerek Alman sosyolog Max Weber’in karizmatik liderlik teorisinden yola çıkılarak, liderlik şekli ile geleneklere ve geçmişe daha bağlı olan

etkileşimci liderlikle (transcantional leader), geleceğe, yeniliğe ve değişime açık olan dönüşümcü liderlik (transformational leader) adı altında sınıflandırma ortaya çıkmıştır. Başka bir anlatımla, geçmişle bugünü bağdaştıranlar transaksiyonel liderler, bugün ile geleceği bağdaştıranlar ise transformasyonel liderler olarak adlandırılmış (Bass, ve diğ., 2003:211) ve günümüze kadar güncelliğini korumuştur.

Burns (1978:18) liderlik ile ilgili çok kapsamlı yazılar yazmıştır. Burns liderliğin güçten farklı bir durum olduğunu açıklamaktadır. Hedefi olmayan şeyler için değişkenleri kontrol etmek (araçları, kaynakları, parayı, enerji) bir güç hareketidir, liderlik değildir. Aynı zamanda bütün liderlerin gerçek ve potansiyel gücü elinde tutanlar oldukları fakat gücü elinde tutanların tümünün lider olmadıklarını ileri sürmektedir.

İlk olarak, 1978 yılından itibaren Burns ve Bass yönetim ve liderlik çalışmalarında, klasik ve geleneksel lider davranış biçimlerine ilişkin bir ayrımın yapılmasının zorunlu olduğuna işaret etmişlerdir. Siyaset bilimci Burns tarafından 1978 yılındaki “dünya sınıf liderleri” adlı çalışmasında dönüşümsel liderlik kavramı isimlendirilmiş ve Bass tarafından savunulmuştur (Bass, ve diğ., 2003:211).

McGregor Burns, politik liderlik konusunda Weber’in ekonomik ve ekonomik olmayan otorite kaynağından ve Herbert A.Simon’un yönetsel öğretilerinden yola çıkarak dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik ayrımına gitmiştir. Etkileşimci lider; geleneksel, yönetsel, işgördürücü, işlemci, işlemsel, sürdürücü, durumsal liderlik adı altında ifadenilmiş ve bu liderlik tipinin yeni gelişen sosyal ve ekonomik şartlarda başarılı olamaması üzerine dönüşümcü liderlik kuramı ortaya atılmıştır. Bu konudaki ilk çalışmalarında dönüşümcü liderliği etkileşimci liderlikten ayırt edici özellikleri tespit etmeye yönelik olarak başlamıştır (Akt. Brestrich, 1999: 113; Allix, 2000:10).

Etkileşimci ve dönüşümsel liderlik modelleri arasındaki ilk karşılaştırılma Weber, (1947)’in karizmatik liderlik üzerindeki etkileyici çalışmasına dayanarak James MC Gregor Burns tarafından yapılmıştır. Burns karizma teriminin anlamını

yitirdiğine inandığı için, dönüşümsel liderleri takipçilerini adalet ve eşitlik gibi yüksek moral ve güdüleme düzeylerine erişmede birbirlerine esin kaynağı olan kişiler olarak betimlemiştir (Burns, 1978: 20). Buna karşın etkileşimci liderleri ise, lider takipçilerinin rol ve görev gereksinimlerini netleştirerek örgütsel amaçlara ulaşmada bireysel katkıda bulunan kişileri yönlendirir yada motive eder diye açıklamıştır (Burns, 1978:19).

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

Bass ve onun yardımcısı Avolio tarafından geliştirilen çok faktörlü liderlik anketi (Multifactor Leadership Questionnaire) (MLQ) kullanılarak Bass bağımsız ve birbirini tamamlayan iki yaklaşım bulmuştur. Şu an itibariyle etkileşimci ve dönüşümcü liderlik alanında yapılan araştırmaların büyük oranda bu ölçek tarafından şekillendiği ve genel itibariyle birbiriyle tutarlı sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

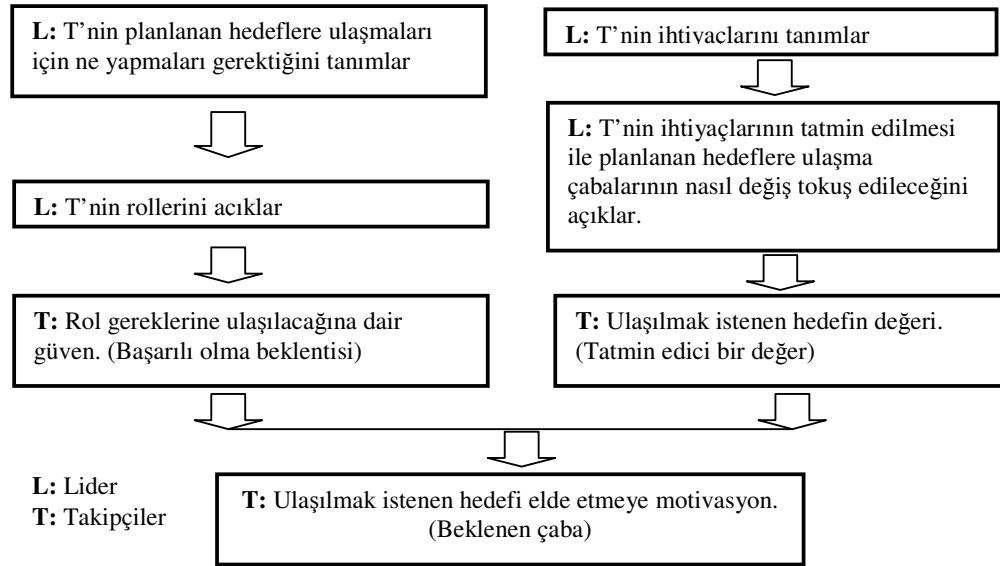
Etkileşimci Liderlik (Transactional Leadership)

Kuramın fikir babası olan Burns, etkileşimci liderliği, lider ile takipçi arasında meydana gelen bir tür alışveriş" (Bass, 1985:19) olarak tanımlamıştır. Burns'un ortaya koyduklarından yola çıkan Bass ise, etkileşimci liderliği, lider ile astları arasındaki amaç-ödül ilişkisine dayanan bir alışveriş süreci olarak ele almıştır. Takipçiler liderin ortaya koyduğu amaçlar doğrultusunda hareket ettikleri taktirde prestij, ücret, terfi gibi birtakım kazançlar sağlayacaklarını belirtmiştir (Bass, 1985:10). Kuram Fieldler'ın durumsal yaklaşımının, House ve Dessler'in yol-amaç

kuramının ve Yukl'ın liderlikte çelişki kuramlının bir sentezlemesi olarak ortaya çıkmıştır. Bu ilk kuramlarda ayrışık biçimde ele alınan lider, takipçi ve durum, çok boyutlu liderlik yaklaşımında bütünsel bir yapıyla ele alınmıştır.

Etkileşimci ya da transaksyonel liderler, çalışanların geçmişten süregelen faaliyetlerini daha etkin ve verimli kılmak veya iyileştirmek sureti ile iş yapma ve yaptırma yolunu seçmektedirler. Bu yaklaşımı benimseyen liderler, yetkilerini çalışanları ödüllendirmeyi, daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanırlar. Çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönleri ile çok az ilgilenirler (Eren, 2001: 457). Aynı zamanda, ceza ile düzeltici hareketlerden kurtulmaları ile takipçilerin başarıyla bitirdikleri görevler sonucunda liderden elde ettikleri övgü ve ödül kazanımı şeklinde yapılan liderlik biçimidir (Howell ve Avolio, 1993:894). Lider, astlara bu görevleri yerine getirmeleri karşılığında, onların beklentilerini tatmin edecek ücretler teklif eder. Bu alışverişin konusu ekonomik, politik veya psikolojik olabilir ve her iki taraf birbirine karşı bağımlıdır. Her iki taraf da ilişkinin değerini anlamakta ve bu ilişkinin söz verilen etkileşimlere dayalı olduğunu bilmektedir (Bass, 1985:19). Lider performansı iyi olanlar için daha yüksek ödeme, saygınlık, itibar gibi gereksinimleri karşılarken, performansı düşük olanlar ise cezalandırılır (Bass, 1990-b:21; Bass ve Steidlmeier, 1999:183).

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



Şekil.2.7. Etkileşimci Liderlik Modeli ve Takipçilerin Çabası

Şekil 2.7’de etkileşimci liderlik modeli ve lider ve takipçi ilişkisi görülmektedir. Şekilde kişinin gösterdiği çaba iki duruma bağlıdır. İlki, kişinin kendine duyduğu güven yada gerekli performansı göstermesi sonucunda beklenen hedefe ulaşacağını düşünmesidir. İkincisi ise kişinin çabaları sonucunda elde edileceği hedefin değeri, hedefin ne kadar çok arzulanması yada bu çıktı vasıtasıyla ulaşabileceği ikincil hedeflerin istenme derecesidir (Bass, 1985:12).

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

Etkileşimci liderlik anlayışında, liderin etkililiği izleyicilerinin değişen ihtiyaçlarını hangi ölçüde karşılayabildiğine bağlıdır. Etkileşimci liderlik anlayışında ast ile üst arasındaki karşılıklı bağımlılık, düşük veya yüksek düzeyde etkileşim

olarak tanımlanan kavramlar ile sağlanmaktadır. Buna göre iki dereceli davranış tanımlanmıştır. Bunlar düşük kaliteli ve yüksek kaliteli değiş tokuştur. Düşük kaliteli davranış mal ve haklara dayanırken, yüksek kaliteli davranış kişisel bağlara dayanır. Etkileşimci liderlikte şekle ilişkin değerler olarak söz ettiği saygı, güven gibi moral değerler mevcuttur (Kirby ve diğ., 1992:307). Bu arada etkileşimci liderlikte liderler ödül ve ceza üzerine yoğunlaşırlarken astların tutum, norm ile düşünme becerileri ile uğraşmazlar. Onlar daha düşük düzeydeki güvenlik, güven ve bağlılık gibi gereksinimleri karşılama eğilimindedirler (Ingram, 1997:16).

Bu liderlik stili, geleneksel yönetimin fonksiyonlarını da taşımaktadır (Yukl, 1999:285). Lider, taraftarların görevlerini, iş gereklerini, yapıyı belirler, uygun ödülleri geliştirir, taraftarların sosyal ihtiyaçları üzerinde durur. Liderin, taraftarları memnun etme kabiliyeti verimliliği artırmaktadır. Özellikle yönetim fonksiyonları üzerinde üstündürler. Çok sıkı çalışanlar ayrıca çok hoşgörülüdürler. Zekidirler. Her şeyin planlı ve etkili bir şekilde işlemlerinden dolayı kendileri ile övünürler. Lider daha çok kişisel olmayan performans, plan, program ve bütçeye önem verir. Kaynakları, organizasyonel kuralları düzenleme eğilimindedirler (Warner, 1997:322).

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

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

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

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

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

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

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

Bass, etkileşimci liderliğin mekanik nitelikli örgütlerde görülme olasılığının yüksek olduğunu ileri sürmüştür (Conger, 1999:150). Etkileşimci liderlik, geleneksel uygulamalara daha bağlı olup, ağırlıklı olarak rasyonel süreçler üzerinde durur. Bu

nedenle, tepkiseldir, mevcut konu ve sorunlara yöneliktir. Durumsal faktörleri ve takipçilerin beklentilerini doğru olarak tanımlamaya çalışır (Gül, 2003:14).

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

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

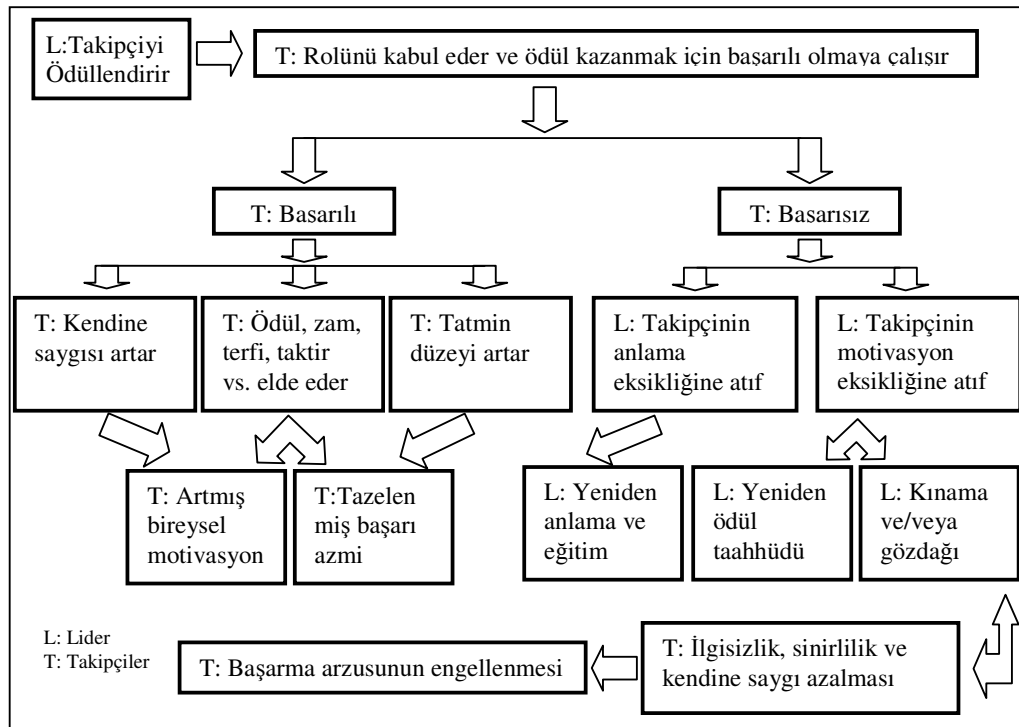
Bass ve Avolio (1994-b:4) etkileşimci liderliği tanımlarken, etkileşimci liderlerin takipçilerinin performansına iki özgün şekilde yanıt verdiğini (ödül veya ceza) belirtirler. Etkileşimci liderlik, koşullu ödül veya kabul edilen yöneticiliğin aktif ve pasif biçimlerine dayanır.

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

1. Koşullu ödül (contingent reward): Liderin astlarıyla amaç-ödül etkileşimi içine girdikleri davranış biçimidir. Olası beklentileri karşılamak ve hedefler ile görevlerin tamamlanması sonucunda verilen ödül ve onaylanmalardır. Lider ile astlar arasında yapılan bir müzakere ile karşılıklı olarak beklentilerin neler olduğu ve varılması istenen performans kriterleri açıkça ortaya koyulur (Bass ve Steidlmeier, 1999:183). Lider astları belirlenen amaç doğrultusunda harekete geçirebilmek için onları ödül ile motive eder (Bass, 1985:122; Karip, 1998:448). Bu ödüller parasal ödül ve onaylanma şeklinde olumlu olabileceği gibi kariyer düşürme, eleştirme ve ödüllerin kesilmesi şeklinde olumsuz yönde uygulanabilir (Burns, 1978:19). Bu mükafatların ve diğer koşullu ödüllerin kullanımı motivasyonu etkileyecektir. Koşullu ödül kullanan liderler, bireyin bir hedefe ulaştığında ne elde edeceğini açık olarak ifade etmiş olurlar (Avolio ve Bass, 2004:97).

Koşullu ödüllendirmede lider, takipçileri ile yapıcı ilişkiler kurar. Astlarını, kendilerinden beklenenler ve başarılı olmaları halinde ne tip ödüller alacakları konusunda bilgilendirir. Bu tarz liderlik anlayışında yöneticiler, astlarının yaptıklarını gözlemler, sürekli geribildirimde bulunur ve başarılarını takdir ederler. Burada gerçekleşebilecek olumsuz bir sonuç, etkileşimci lider ile anlaşmaya varılan ya da diğer bir deyişle, “pazarlığı yapılan” sonuçların alınamamasıdır (Howell ve Avolio, 1993:891; Boehnke ve diğ., 2003: 5; Tucker, ve diğ., 1999: 19).

Şekil 2.8.’de de görüleceği gibi lider astlara görevlerine yönelik kaynakları sağlar ve sadece gerekli oldukça onları motive eder. Lider astlara belirlenmiş hedef doğrultusunda çalıştıkları sürece destek verir ve onların amaca ulaşmasını sağlayan davranışları ödüllendirir. Ceza ise performans azalması durumlarında astları hedefe yönlendirmek ve onlardan verim alabilmek için verilir. Bu davranışların ödül ve cezaların neler olduğu en başta yapılan müzakerede karşılıklı anlaşarak belirlenir (Bass, 1985:148).



Şekil 2.8. Koşullu Ödül Modeli

Koşullu ödül modelini etkileşimci bir tarz yapan ve onu dönüşümcü modelden ayıran husus, koşullu ödül davranışı sergileyen bir liderin doğrunun ne olduğu ile değil, işin mevcut durumunun ne olduğu ile ilgilenmesidir. Bu tür liderler güçlerini çeşitli dozlarda ödül ve ceza vererek organizasyonel düzenin ve sorunsuz çalışan sistemlerin mevcut durumlarını korumaya veya sınırlı olarak halihazır durumlarını geliştirmeye harcarlar (Zaleznik, 1983:35). Ayrıca araştırmalar koşullu ödül davranışı ile dönüşümcü liderlik tarzı arasında yüksek korelasyonun olduğunu göstermiştir. Liderlik olgusu aktif ve pasif liderlik şeklinde iki üst boyutta ele alındığında, aktif liderlik boyutunu dönüşümcü liderlik tarzı ve koşullu ödül davranışının oluşturduğu gözlenmiştir (Bycio ve diğ., 1995:470).

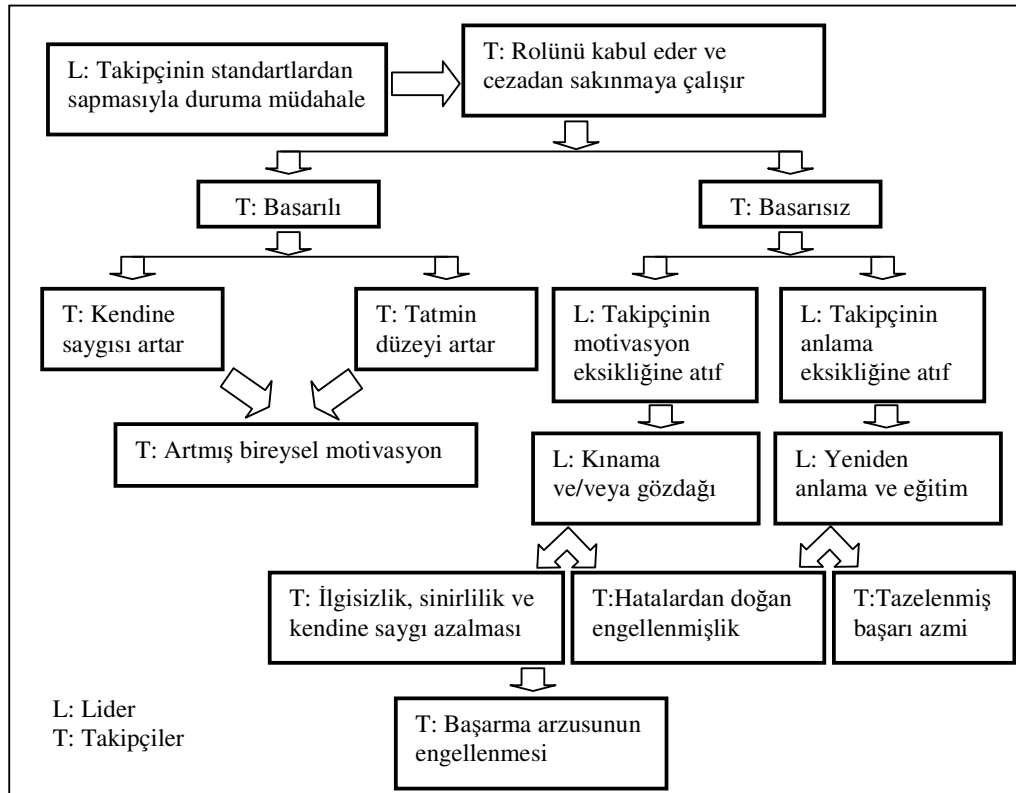
2. İstisnalarla yönetim (aktif-pasif) (Management-by-exception active-passive): İstisnalarla yönetimde lider, astların görevi başaracaklarına karşı üstü kapalı da olsa güvenir ve işler düzgün gittikçe kenarda durmayı tercih eder. Kısaca istisnalarla yönetim davranışı, astlara kısmi güven, statükonun devamı, zayıf iletişim ve kendine güven duygusunda zayıflık şeklinde kendini gösterir (Sarros ve Santora, 2001:385).

Etkileşimci liderliğin bu boyutu aktif ve pasif olarak ikiye ayrılır. Aktif lider, sapmalar ve düzensizlikler oluştuğu zaman harekete geçer. Lider uyulacak yöntemleri ve etkisiz performans kriterlerini belirler ve takipçiler bu standartlara uymadıklarında cezalandırır. Performansın görülebilen uygulaması takipçilerin kurallara uyma şartlarını kuvvetlendirir ve liderle anlaştıkları kurallara uymaları konusunda motive eder. Bu yöntemi uygulayan liderler kendi dikkatlerini hatalar üzerinde yoğunlaştırarak standartların yerine gelmesini sağlarlar (Avolio ve Bass, 2004:97).

Pasif lider ise önceden belirlenmiş prosedüre uymama eğilimi ortaya çıktığında harekete geçer (İnci, 2001:60). Başka bir deyişle lider, örgüt içinde hata yapılması durumunda ya da bu tür bir olasılığın bulunması halinde astlarına müdahale eder. Pasif istisnalarla yönetim anlayışında liderler davranışları izleyerek yanlışları, hataları ve yapılmaması gerekenleri gözlemler ve bu davranışlar

oluştığında harekete geçerek düzeltme yoluna gider. Müdahale etmeden kaçınır yada çekincemeleri oluşur. Müdahale ettiğinde de zaten iş işten geçmiştir. Genellikle, bu liderler olaylara göre hareket ettikleri için zayıf performans ve müdahaledeki yetersizliklerden dolayı etkisiz kalmaktadırlar. Dahası bu tarz liderler, şikayet gelene kadar olaylara müdahale etmezler (Avolio ve Bass, 2004:97).

İstisnalarla yönetimde lider ya çok aktif olup astlarını sürekli izler ve hatalar ortaya çıkmadan önce müdahale eder; ya da nispeten daha az aktif olup, hangi durumlarda nasıl bir tepkide bulunacağını astlarına önceden bildirir veya pasif olmayı tercih edip, hatanın yapılmasını bekler ve ondan sonra müdahale ederek gerekli önlemleri alır (Howell ve Avolio, 1993:891; Boehnke ve diğ., 2003: 5; Tucker ve diğ., 1999:19). Şekil 2.9’da görüleceği gibi istisnalarla yönetim tarzı sergileyen lider astların çabalarını takip eder ve ancak plan dışı gelişen durumlarda düzeltmelerde bulunur (Bass, 1985:136).



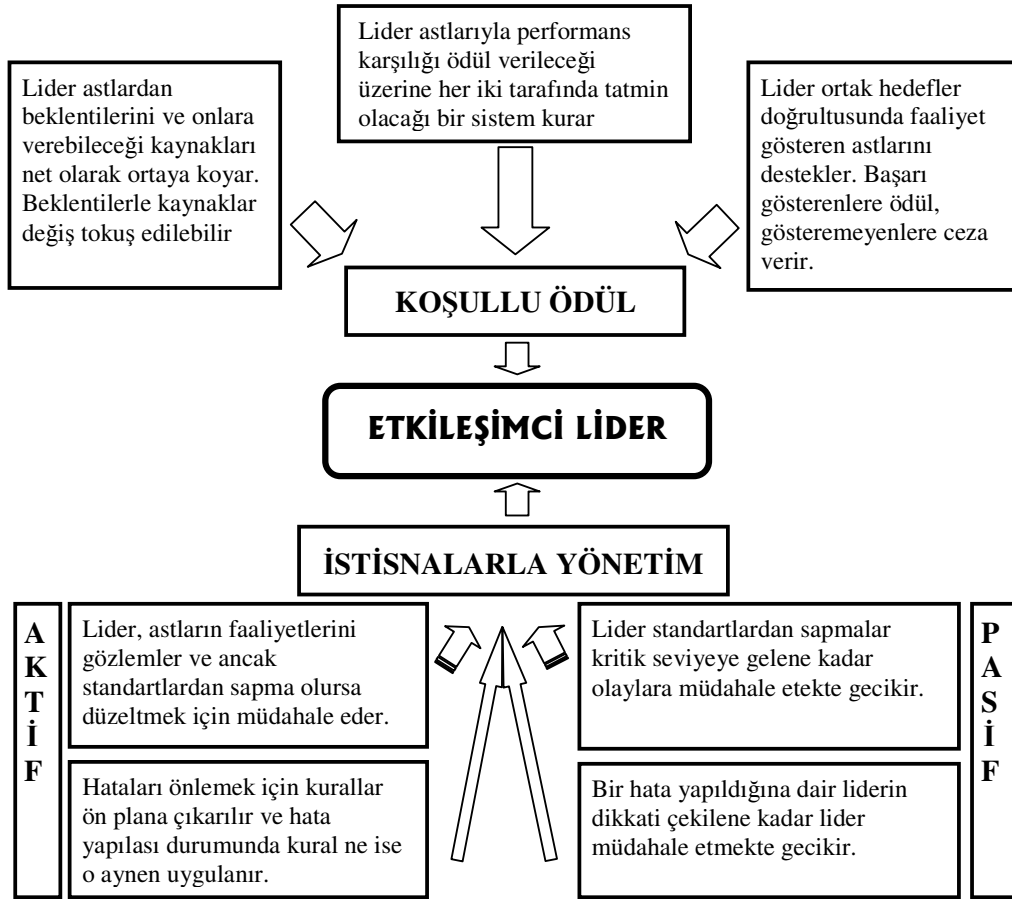
Şekil 2.9. İstisnalarla Yönetim Modeli

3. Laissez-faire liderlik (Laissez-faire): Burns (1978)'ın belirlediği dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin dışında Bass, liderliğin olmaması durumundan bahsetmiştir. Bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler anlayışının (Iaisses-faire) olduğu bir yerde liderlikten bahsetmek mümkün değildir. Bu tip ortamlarda yetki sahibi olan yöneticiler yönetim yetkisine çok az ihtiyaç duyan takipçileri kendi hallerine bırakır. Çünkü bireyler kendi yollarını ve sorumluluklarını kendileri üstlenirler (Akt. Seçmen, 2001: 49).

Sözcük anlamından da anlaşılacağı üzere, işgörenlere sınırsız özgürlük alanı yaratan lider anlamına gelmektedir. Bu liderlik tipi liderin sözde var olduğu durumdur. Lider astları kendi haline bırakır. Bu durum genellikle liderlik özelliklerinden yoksun atanmış yöneticilerde görülür. Bu liderler sorumlulukları reddeder; karar almaktan kaçınırlar (Karip, 1998:449; Luthans, 1995:562). Lider astlarla bir takas ya da antlaşma yapmaz. Bu liderler, özellikle karar vermekten çekinirler (Çelik, 1998:429; Bass ve Avolio, 1994-a:543). Bu tarz liderlerin davranışlarına diğer örnekler ise lider ödülleri sağlamaz ve astları güdülemek için hiçbir girişimde bulunmaz, önemli konular ortaya çıktığında olaylara dahil olmaktan kaçınır ve acil sorunlara cevap vermezler. Bu tip yönetici reaktif veya proaktif olmak yerine etkin olmamayı tercih eder. Bass bu tip liderlik tarzının, diğer liderlik tarzları ile korelasyonunun zayıf olduğunu belirtmiştir. Bass, laissez-faire liderlik tarzının astların performansını, gayretini ve davranışlarını olumsuz olarak etkilediğini ifade etmektedir (Akalın, 2003:56).

Laissez-faire (tam serbesti tanıma) türü liderlikte, yöneltme ve yönlendirme en alt düzeyde tutulmaktadır. Lider ile takipçileri arasında etkileşim, ilişki ve ortak faaliyetler alt düzeydedir. Tam serbesti tanıma durumunda, yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyulmakta, takipçiler kendi hallerine bırakılmakta ve her takipçinin kendisine verilen kaynaklar dahilinde amaç, plan ve program yapmalarına olanak tanınmaktadır (Bass, 1990-b:21; Avolio, 1999: 10; Eren, 2001:411). Diğer bir ifadeyle tam serbesti tanıyan liderler, yetkiye sahip çıkmamakta ve yetki kullanma haklarını tamamı ile astlara bırakmaktadırlar. Bu liderliğin en belirgin dezavantajı liderin otoritesi ortadan kalktığı için grup içerisinde anarşi ortaya çıkabilmektedir.

Şekil 2.10'da etkileşimli liderlik tarzının iki temel davranışı olan koşullu ödül ve istisnalarla yönetim davranışları görülmektedir (Çalıköğlü, 2004:33). Ayrıca aktif ve pasif istisnalarla yönetim alt boyutları arasındaki farklılık da karşılaştırmalı olarak ortaya konulmuştur.



Şekil 2.10. Etkileşimli Liderlik Tarzının Koşullu Ödül ve İstisnalarla Yönetim Davranışları

Dönüşümcü Liderlik (Transformational Leadership)

Günümüzde hiçbir örgüt değişime karşı bağımsız değildir. Yeni teknoloji, rekabet ve demografik güçlerinin üstesinden gelmek için, liderler örgütlerinin işlerini yürütme tarzını temelden değiştirmek zorundadır. Bu değişim çabaları kalite yönetimi, yeniden düzenleme, yeniden yapılanma ve toparlanmayı gerektirmektedir. "Örgütlerin yaşayabilmesi ve çevresel değişimlere uyum sağlayabilmesi, örgütsel

değişme kapasitesini geliştirebilmesine bağlıdır” (Çelik, 2007:141). Dünyada ki makro dönüşümler, yönetim alanında da dönüşümlere neden olmaktadır. Yönetim alanındaki dönüşümler de ya yönetici-lider tarafından uygulamaya konulmak ya da anılan yönetici-lider tarafından geliştirilmektedir (Akdemir, 1997:142).

Bu bağlamda eski (geleneksel) liderlik davranışlarıyla değişim sürecine uyum sağlayabilmek mümkün değildir. Bu değişim hızına en çok dönüşümcü liderlerin uyum sağlayabileceği ileri sürülmektedir. Dönüşümcü liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Dönüşümcü liderlikte örgütün iç çevresinin denetim ve eşgüdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bu liderlik biçiminde değişimi destekleyen yeni örgütsel değerler geliştirme önem kazanmaktadır (Bass, 1985:3).

Dönüşümcü liderlik ilk olarak Dawston’un (1973) “İsyan Liderliği” (Rebel Leadership) adlı çalışmasında belirtilmiştir. Sosyolojik bir tez olan “dönüşümcü liderlik” kavramı daha sonra 1978 yılında James McGregor Burns tarafından sistematize edilmiştir. Burns politik liderlik konusunda Alman sosyolog Weber’in ekonomik ve ekonomik olmayan otoritenin kaynağından yola çıkarak dönüşümcü ve davranışçı liderlik olarak bir ayrıma gitmiştir (Akt. Sashkin ve Rosenbach, 1993:17). Burns’un yaptığı bu çalışma etkileşimci ve dönüşümcü liderlik ayrımının ötesine gidememiştir. Ortaya atılan teorinin net ve anlaşılır olmaması ve teori ile ilgili ölçüm aracının geliştirilmemiş olması liderlik çalışmalarını sınırlamıştır (Den Hartog ve diğ. 1997:34). Bernard Bass, çalışmasıyla Burns’un yeni teorisini ilk kez ölçülebilir ve anlaşılabilir noktaya taşımıştır. Bass çalışmasında Çok Faktörlü Liderlik Anketi (Multiple Leadership Questionnaire) hazırlamıştır. Bu anket yardımıyla liderin 360 derecelik resmini çekmek mümkün olmuştur. Anketin içeriği iki liderlik biçimini değişik kategorilerde açıklamaya yöneliktir (Sashkin ve Rosenbach, 1993:90). Bu liderlik tipleri dönüşümcü ve etkileşimci liderliktir (Sashkin ve Rosenbach, 1993:91). Dönüşümcü liderlik özellikle Bass’ın geliştirdiği bu anket ile çok değişik alanlarda ölçülmeye çalışılmıştır. Eğitim kurumları-ordu, emniyet örgütü, işletmelerde, özel ve

kamu kurumlarında dönüştürücü liderlik çalışmaları yapılmaktadır. Dönüştürücü liderlik konusuna birçok bilim adamı ilgi göstermiştir (Zel, 1997:64).

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

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

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

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

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

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

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

Dönüştürücü liderlere göre başarıya ulaşmanın bir ya da birden fazla yolu vardır. “Dönüştürücü liderler kendilerini izleyenlerin duygusal ve entelektüel ihtiyaçlarını karşılarlar” (Bass, 1997:21). Avolio'a göre dönüştürücü liderlik süreci, takipçilerin bilinçaltında yatanı bilinçli hale getirmektir. Lider, birbirinden farklı

değerler veya değerler ile halihazırdaki davranışlar arasındaki potansiyel çatışmayı daha da belirginleştirir. Liderin rolü, hem kendini hem de takipçilerini bütün üyeler için yüce bir amaç altında birleştirerek daha yüksek ve temel değerlere taşımaktır. Bu noktada liderin, takipçilerini, değerler, amaçlar ve ihtiyaçlar açısından bir değişime uğratması söz konusudur (Akt. Colvin, 1999:24).

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

- Takipçilerin bilincini ve özgüvenini yükseltmek ve ulaşmak istenen hedeflerin değerinin ve öneminin farkına varmalarını ve kabul etmelerini sağlamak. Bu sayede hedefe ulaşma yollarını keşfetmelerini sağlamak.
- Takipçilerin kişisel ilgi alanlarını dönüşümün yararına ve hedefler doğrultusunda çeşitlendirmelerini ve kendilerini aşmalarını temin etmek.
- Takipçilerin grup lehine ihtiyaçlar hiyerarşisinde daha üst basamakları arzulamalarını veya ihtiyaçlarını çeşitlendirmelerini sağlamak.

Dönüşümcü liderler değişimde etkili olan, enerji veren, çalışanları aydınlatan ve yeni tavırlar geliştiren liderlerdir (McShane ve Von Glinow, 2005:428). Bass, dönüştürücü liderleri, astlarının sonuçlara daha fazla duyarlı olması konusunda çaba harcayan kişiler olarak tanımlamıştır. Duyarlılığın güçlendirilmesi ise vizyon sahibi, öz-güvenli, neyin iyi ya da doğru olduğunu başarılı bir şekilde sorgulama dirayetine sahip, günü kurtarma düşüncesinden ve kolaycılıktan uzak bir lider gerektirmektedir (Boehnke ve diğ., 2003:5-6; Bass, 1990-b:19-20).

Dönüşümcü lider, örgüt üyelerinin varsayımlarını, belli başlı tutumlarını, örgütün misyonunu, amaçlarını ve stratejilerini değiştirir. Dönüşümcü liderliğin temelinde değişim, yenilik ve girişimcilik vardır. Onlar dönüşüme yol gösterirler ve gerekli yeniden canlanma için ihtiyacı fark ederler, yeni bir vizyon belirlerler ve

dönüşümü kurumsallaştırırlar (Dessler, 2004:264). Dönüşümcü liderler gelecek için gerçekçi ve çekici bir stratejik vizyon yaratırlar ve çalışanların ve örgüt amaçlarının bu vizyona odaklanmasını sağlarlar. Ayrıca çalışanlarla iletişim kurarak onlara amacın önemini yükseltecek vizyon oluşturmalarını sağlar. Dönüşümcü liderler vizyonu çalışanların yaşamlarındaki sembollerden, metaforlardan, hikayelerden ve diğer araçlardan yararlanarak, açık bir dille anlatarak paylaşabilirler (McShane ve Von Glinow, 2005:430).

Dönüşümcü liderlik, astların duygu, düşünce, inanç ve değerlerini dönüştürerek, onların beklentilerin de ötesinde performans sağlama amacına yöneliktir (Rafferty ve Griffin, 2004:330). Dönüşümcü liderlik, astların salt birer takipçi olmaktan çıkarılarak, kendi görev ve sorumluluklarının lideri olacak şekilde dönüştürülmesi düşüncesine dayanmaktadır. Dönüştürücü liderler bunu, astların kendi özçıkırlarını ve değerlerini kullanarak yapmaktadırlar (Boehnke ve diğ., 2003:6).

Dönüşümcü liderlik, lider ve takipçiler arasındaki değişimin doğasına yönelik bir yaklaşımdır (Tincy ve Devana, 1990:244). Liderlik, örgüt ile çalışanlar arasında sosyal alışveriş temeli üzerine oturmaktadır (Bass, 1990-b:21-22). Dönüşümcü liderlik ile birlikte dikkatler, “astlara ödüller vererek onları yönlendirme” yönteminden, “karşılıklı destek ve teşvik ilişkisinin geliştirilmesi yolu ile onları güçlendirerek birer lider yapma” yöntemine kaymıştır (Boehnke ve diğ., 2003:6). Mintzberg ve ark. (1995:418), bir liderin astlarındaki yetenekleri ortaya çıkarıcı, koruyucu ve geliştirici yönde hareket etmesi gerektiğini belirtmektedir. Peters ve Waterman (1982:83), dönüştürücü liderlerin, kendilerini yükselmiş hisseden astlar ile iletişime geçmeye önem verdiklerini belirtmektedir. Pillai ve diğ. (2003:164)’e göre dönüştürücü liderlik; lideri izleyenlerin etkileyici bir vizyonla harekete geçirilmelerini, problemlerin üstesinden gelmeleri için cesaretlendirilmelerini, grup hedeflerinin kabulünün teşvik edilmesini ve bireysel gelişim faaliyetlerine katılmayı kapsamaktadır.

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

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

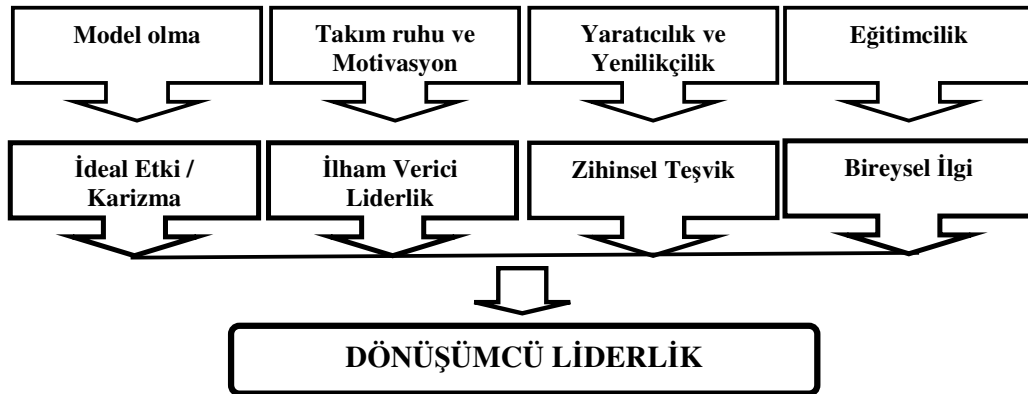
Bass'a göre dönüşümcü liderlik etkileşimci liderliğin özel bir halidir (Bass, 1990-a:21-22; Higgs, 2003:276). Bu yaklaşıma göre, dönüşümcü liderlik, amaçlanan başarıya ulaşmak için karşılıklı ödüllendirme ve teşvik sisteminin ötesinde bir yaklaşımdır. Kendi ihtiyaçlarını grubun ihtiyaçlarının önünde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

Dönüşümcü liderlikten bahsedildiği zaman, ölçüm anında dönüşümcü liderlik özelliklerini etkileşimci liderlik özelliklerinden daha fazla gösteren kişi kastedilmektedir. Bu durum etkileşimci liderlik içinde böyledir. Bunun sebebi etkileşimci ve dönüşümcü lider tarzlarının birbirinin tersi olmayıp, birbirini tamamlar

Dönüşümcü Liderliğin Boyutları: Bass'ın geliştirdiği çok yönlü liderlik anketinde dönüştürücü liderlik boyutları dört kısma ayırmıştır. Bunlar;

- Karizma veya ideal etki: “takipçiler liderlerini mükemmel görür ve örnek alırlar”,
- Telkin: “takipçiler ortak bir amaca ulaşmak için güdülenirler”,
- Bireysel düzeyde ilgi: “takipçilerin ihtiyaçları bireysel ve eşit olarak karşılanır”,
- Zihinsel teşvik: “takipçilerini önceki geleneksel düşüncelerden kurtarmak için cesaretlendirilir” (Bass, 1985:23; Bass ve Avolio, 1993:58; Howell ve Avolio, 1993:895; Sivanathan ve Fekken, 2002:201) olarak sıralanabilir.

Şekil 2.12’de dönüşümcü liderliğin dört davranış biçimi ve bunların çıkış noktaları görülmektedir (Çalikoğlu, 2004:42). Dönüşümcü liderin karizmatik davranışları için takipçileri tarafından model olarak alınması, ilham vermesi için takım ruhunu desteklemesi ve motivasyonu arttırması, zihinsel teşvik için yaratıcılığı ve yenilikçi olması, bireysel ilgi için eğitici olması baz alınmıştır.



Şekil 2.12. Dönüşümcü Liderlik Davranışları ve Çıkış Noktaları

1. İdealleştirilmiş etki (atfedilen-davranış)/karizma (Idealized influence attributed-behavior/charisma): Karizma kavramı sosyal bilimlerde ilk olarak Max Weber tarafından kullanılmıştır. Sosyolog Weber, 1947’de karizma kavramını;

izleyenleri üzerinde hissedilebilir bir güce sahip olan ve özellikle yönlendirmenin çok gereksinim hissedildiği kriz zamanlarında ortaya çıkan liderlik biçimini açıklamak için “karizmatik güç” şeklinde kullanmıştır (Akt. Brestrich, 1999:86). Karizma, lider ve onu izleyen kişiler arasındaki güçlü duygusal bağı ifade etmektedir. Dönüşümcü liderler, takipçiler ile aralarındaki bu karizmatik bağı oluşturabilmek için öncülük ettikleri grubun umut, istek ve duygularını çok iyi bir biçimde bilmelidirler. Bu durumun varlığı bireylerin lidere karşı güçlü bir sadakat ve güven duygusu tanımalarına yol açacaktır. Lidere karşı duyulan sadakat ve güven de kapsamlı dönüşümleri gerçekleştirmede son derece büyük öneme sahiptir (Akt. Coad ve Berry, 1998:165).

Weber’den günümüze kadar karizma konusunda pek çok araştırma yapılmış ancak bu çalışmalarda karizma kavramı daha çok politik, sosyal ya da dini liderlik kapsamında değerlendirilmiştir (Yukl, 2001:317). Karizma kavramı Max Weber tarafından yukarıdaki anlamına uygun bir şekilde, “ilahi lütuf” veya “ilahi hediye” anlamında kullanılmıştır. Weber bu kavramı takipçilerin, liderlerinin kalite ve özelliklerine olan inanç ve güvenlerinden dolayı onu bir mecburiyet ve ihtiyaç sonucu izledikleri anlamında kullanmıştır. Weber’e göre karizmatik liderlerin hareketleri ilham verici, heyecanlandırıcı ve olağanüstü coşkulu olduğu için topluluk duyguları ve dostluk etme inancının gelişmesini tetiklemektedir (Aaltio-Marjosola ve Takala, 2000:146).

Dönüşümcü liderliğin önemli teorisyenlerinden Bass, karizmayı, vizyon ve misyon duygusu oluşturma, gurur duyma, saygı ve güven duyma süreci olarak tanımlamıştır (Bass, 1985:22). Bass dönüşümcü liderlerin daha çok karizmatik özellikler taşıdıkları ve bu liderlerin olağanüstü çaba göstererek örgütün beklentisini karşılamaya çalıştıklarını saptamıştır. Bass’ın bu çalışmasında karizma liderin davranışı olarak ölçülmemiştir. Çünkü karizma, dönüşümcü liderliğe neden olmanın ötesinde sonucudur. Bass, Weber’in Yunanca da tanrının armağanı olarak gördüğü karizmanın anlamını göz ardı etmektedir. Bu yüzden sadece karizmatik özelliklere sahip olmanın ötesinde olan dönüşümcü liderliği anlayabilmek için, liderin hem

davranışları hem de karakter özellikleri üzerinde durulması gerekmektedir (Sashkin ve Rosenbach, 1993:93).

Literatürde ideal etki olarak liderin karizmatik olması ele alınmaktadır ve karizmanın, dönüşümcü liderliğin en önemli unsuru olduğu konusunda tüm araştırmacılar arasında fikir birliği mevcuttur (Avolio, ve diğ., 1999:444). Karizmatik liderliğin en önemli göstergeleri baskın olma hissi, kararlılık ve özgüvendir. Dönüşümcü liderlikte ele alınan karizma kavramında kendine saygı ve özgüvenin yanı sıra takipçilere de saygı ve güven duyma vardır (Popper ve Zakkai, 1994:5; Bass, ve diğ., 2003:209). Takipçiler liderlere kuvvetli duygularla bağlıdır. Konuda araştırılan tipik bir anket cevabı şu şekildedir: “Engeli yenmek için ona güvenmeye hazırdır” (Dessler, 2004:264).

İdealleştirilmiş etki boyutu bazı kaynaklarda karizma olarak adlandırılmakla birlikte Leithwood ve diğerlerine göre karizmadan farklı olarak değerlendirilmesi gerekir. Karizma, karizmatik olarak nitelendirilen lidere takipçilerin atfettiği nitelikleri tanımlamaktadır (Leitwood, ve diğ., 1996:793-794). Bu boyuta göre liderin etkisi, özellikleri ve davranışları takipçileri tarafından idealleştirilmiştir. İdealleştirilmiş etki, davranış olarak idealleştirilmiş etki ve atfedilen idealleştirilmiş etki olarak iki alt boyutta ele alınabilir. Davranış alt boyutu, liderin kendisi için önemli olan değerler ve inançlarla ilgili konuşması, bir amaca sahip olmanın önemli olduğunu anlatması, kararların etik kurallara uygun olmasına dikkat etmesi ve ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın gerekliliğini vurgulaması gibi davranışları içerir. Lidere atfedilen etkiler ise; takipçilerin kendisi ile çalışmaktan gurur duymalarını sağlaması, grubun yararına olacak konuları kendi çıkarlarından daha önemli görmesi, takipçilerin kendisine saygı duymasını sağlaması ve güçlü biri olduğu izlenimi vermesidir (Karip, 1998:451).

Dönüşümcü lider için gerçek bir ideal etkiden bahsederken denge unsuru olarak üzerinde durulan konu ahlakıdır. Gerçek bir dönüşümcü lideri sahtesinden ayıran konu, doğru ve ahlaki davranışları yine doğru ve ahlaki niyetlerle yapıp yapmamasıdır. Bu öyle bir tür liderliktir ki; kökleri manevi erdemlerde, temeli ahlaki

değerlerde ve çatısı doğruluk ve dürüstlük üzerine kurulmuştur (Bass ve Steidlmeier 1999:184).

Özet olarak, ideal etki liderin takipçiler tarafından özel bir kişi olarak düşünülmesini, benimsenmesini ve model olarak görülmesini sağlayan ve tüm takipçileri liderin ortaya koyduğu vizyon doğrultusunda harekete geçiren bir takım özellik ve davranışlar bütünüdür (Bass, 1999:222).

2. Telkinle güdüleme (Inspirational motivation): Bass, esasında ilham verici liderliği, karizmatik liderliğin bir alt unsuru olarak tanımlamıştır. Bir liderin karizması bireylere ilham vermeye yardım eder fakat gereksinim değildir. İlham verici liderlik kurum üyelerinin coşkusunu yansıtan semboller, vücut dili ve kültürel unsurlar gibi diğer etkenleri kullanırlar. Bu liderlik örgütleri karizmatik liderler kadar hareketlendirebilirler. İlham verme kavramı en basit anlamı ile liderin takipçilerde daha iyisini yapmaya karşı duygusal uyanış meydana getirmesi sürecidir. Bu süreç tamamen duygusaldır ve kesinlikle bilişsel bir süreç değildir (Bass, 1985:62).

Liderler, takipçileri motive ederek ve onlara ilham vererek, onların işlerine karşı meydan okumalarını, onu kavramalarını sağlarlar. Takım ruhu harekete geçirilir. Birçok çeşitli zeka grubu ilham verici liderlerin oluşumuna katkıda bulunur (Bass, 2002:107). Başka bir deyişle dönüşümcü lider ortak amaç, görev yada vizyon doğrultusunda takipçilerin kendilerini geliştirmeleri ve ilgi alanlarını arttırmaları için ilham kaynağı olur (Howell ve Avolio 1993:894). Liderin ilham kaynağı olması, onun sergilediği davranışlarla takipçileri yaptıkları işe dört elle sarılmaya itecek şekilde motive etmesine bağlıdır (Awamleh ve Gardner 1999:347).

İlham verici liderlik çerçevesinde ele alınabilecek davranışlar şunlardır:

- Lider gelecekle ilgili talep edici ve gerçekleştirilebilir bir vizyon çizer.
- Takipçileri ulaşılması zor standartlara talip olmaya yolunda teşvik eder.
- Kendilerini geliştirmelerini temin eder.

- Olumlu, iyimser ve coşkulu konuşmasıyla ilham kaynağı olur.
- Lider cesaret verir, motivasyonu ve kolektif çalışma arzusunu artırır.

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

3. Entelektüel uyarım (Intellectual stimulation): Zihinsel teşvik en basit anlamı ile takipçilerin problemlerin farkına varmaları ve problem çözme becerilerindeki artış ile sembolize edilir. Daha geniş bir perspektifte ise takipçilerin problemlerle karşılaştıklarında problemi algılama ve anlama, yapısını sezme ile çözüm aşamasında kullandıklarını kavramsallaştırma, tasavvur etme ve tahayyül etme becerilerindeki bireysel gelişme anlaşılır (Bass, 1985:98). Bir sorun karşısında doğrudan harekete geçmek yerine, problem üzerinde düşünmek ve probleme farklı açılarından yaklaşabilmek söz konusudur.

Liderler, takipçilerine var olan varsayımlara, değerlere ve beklentilere meydan okumayı öğretmek ve sonuçları geliştirmek adına yeni tekniklere teşebbüs etmeleri için zihinsel teşvik kullanırlar (Bass, 1985:99). Risk almada, yeni ve var olan problemleri çözmede yaratıcı olmak önemlidir. Takipçiler yaratıcı fikirler için rahatsız edilir (Bass, ve diğ., 2003:210) ve takipçiler takımlarının performansı üzerine pozitif bir etki yapmak için zihinlerini meşgul etmeleri için motive edilir (Bass, 1985:99). Dönüştürücü liderler yenilik ve yaratıcılığı destekleyerek ve cesaretlendirerek, meydan okumaları birer tehdit unsuru olmaktan kurtarıp fırsatlara dönüştürebilirler (Parry ve Proctor 2001:380). Kurumsal olarak bu konularda eleştiri olmaması takipçilerin risk almaları konusunda kendilerine güvenlerini de artırır (Bass, ve diğ., 2003:210).

Friedman ve diğ., (2000:34)'ne göre dönüşümcü lider, izleyenlerini cesaretlendirir ve mevcut yapıya, değişim karşıtı anlayışa (*status quo*) karşı koymaya yöneltir. Dönüşümcü lider, izleyenlerini problemlerin çözümünde yeni yöntemler bulmaya iter ve onları motive ederek işe yöneltir. İzleyenlerine negatif düşünceleri reddetmeyi öğretir ve olumlu düşüncenin gücüne inanırlar.

Takım üyelerine zihinsel teşvik sağlayan, yeni bir vizyon aşlamak ve iletişim kurmak liderin yeteneği dahilindedir ve dönüşümcü liderin önemli bir özelliğidir. Takipçiler, kurumun yeni vizyonu ile coşturulurken; zihinlerindeki yenilikleri kullanmak ve kurum için gösterdikleri gayretin bir önceki seviyelerini aşarak kurumun hedeflerini kendi hedeflerinden önce yerine getirmek için dönüştürülmüşlerdir. Lider bu özelliği, takipçilerin yetenek becerilerini anlayarak hafifletmelidir ve o yetenekleri abartmamak şartıyla genişletmelidir. Burada istenen seviye, mevcut olan veya olması muhtemel problemlere veya fırsatlara doğru ve yüksek kaliteli bakış açıları geliştirerek, bunları tüm organizasyonun tatmin olacağı şekilde uygulayabilmektir.

4. Bireysel destek (Individualized consideration): Dönüşümcü liderliğin son unsuru, liderin izleyenlerinin her biri ile kişisel bir ilişki geliştirmesidir. Dönüşümcü lider, çalışanları ile yakın ilişkiler kurarak ve her bir çalışanın kişisel ihtiyaçlarını dikkate alarak çalışanlara karşı kişisel ilgi gösterir. Lider her bireye karşı bireysel ilgi oluşturarak onlara karşı farklı fakat adil davranır. Sonuçta liderin bu tutumu sebebiyle çalışanlar kendilerini özel, teşvik edilmiş ve motive olmuş hissederler. Bu da çalışanların başarısını artırıcı bir etki ortaya çıkarır (Darling, 1999:313).

Bireysel ilgi davranışı çeşitli şekillerde gösterilebilir. En önemlisi iyi yapılmış bir iş için teşekkür etmektir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta yapılan işin çok önemli bir iş olması değil, işin iyi yapılmış olmasıdır (Bass, 1985:82). Bireysel ilgi göstermenin diğer bir şekli ise astların hatalı ve zayıf oldukları yönleri yapıcı şekilde dile getirmektir. Amaç onları eleştirmek değil, geliştirmek olmalıdır. Bunun için onlara çeşitli özel projeler veya yeteneklerini ön plana çıkarabilecekleri görevler

verilerek özgüven kazanmaları ve kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Bireysel ilgi gösteren liderin anlayışlı, sempatik, empatik, ilgili ve destekleyici olması da önemlidir. Bu sayede astlarda oluşabilecek rol belirsizlikleri ve rol çatışmaları önlenmiş olacak, tüm çaba göreve teksif edilebilecektir.

Bass ve Avolio (1994-b:8)'a göre dönüşümcü lider her izleyeni birebir gözlemlemek için çaba sarf eder ve ayrı ayrı birey ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Bunu yaparken lider astlarının temel gereksinmelerinden daha üst seviyedeki gereksinmelerini karşılamak için özen gösterir. Görev dağılımı astlara öğrenme fırsatı sağlayacak şekilde yapılır. Lider astları yalnızca grubun bir üyesi olarak değil, aynı zamanda her şeyiyle ilgilenilmesi gereken bir birey olarak görür. Astlarının kaygılarını dinler ve azami ilgi gösterir. Lider astların bireysel farklılıklarını, gereksinmelerini ve yeteneklerini dikkate alırken, astlarına başkalarının gereksinim ve yeteneklerinin farkına nasıl varılacağını da öğretir.

Dönüşümcü liderin bireysel ilgi davranışı, takipçileri cesaretlendirmeyi ve desteklemeyi, onlara yükselme imkanları sunarak kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı ve her takipçiye bir birey olarak değer vermeyi, güvenmeyi ve saygı göstermeyi içerir. Takipçilerin kendilerine saygılarının oluşturulması ve kişisel gelişim göstermeleri bireysel ilginin odak noktasını teşkil eder (Conger, 1999:150).

Astların kişisel gelişim göstermesi için liderin danışmanlık ve eğitmenlik rolünü üstlenmesi gerekir. Lider astlarda sürekli gelişim sağlamak için fırsatları kollamalı ve astları kendilerini geliştirmeleri yönünde motive etmeli ve cesaretlendirmelidir. Tipik bireysel ilgi davranışları şunlardır (Akt. Çalıkoğlu, 2004:50).

- Lider astların her birisini ayrı bir birey olarak ele alır; ilgiyle ve içtenlikle dinler.
- Lider astların ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve hedeflerini dikkate alır.

➤ Lider astların eğitim ve gelişimiyle ilgilenir, öğretmen ve danışman rolü üstlenir.

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

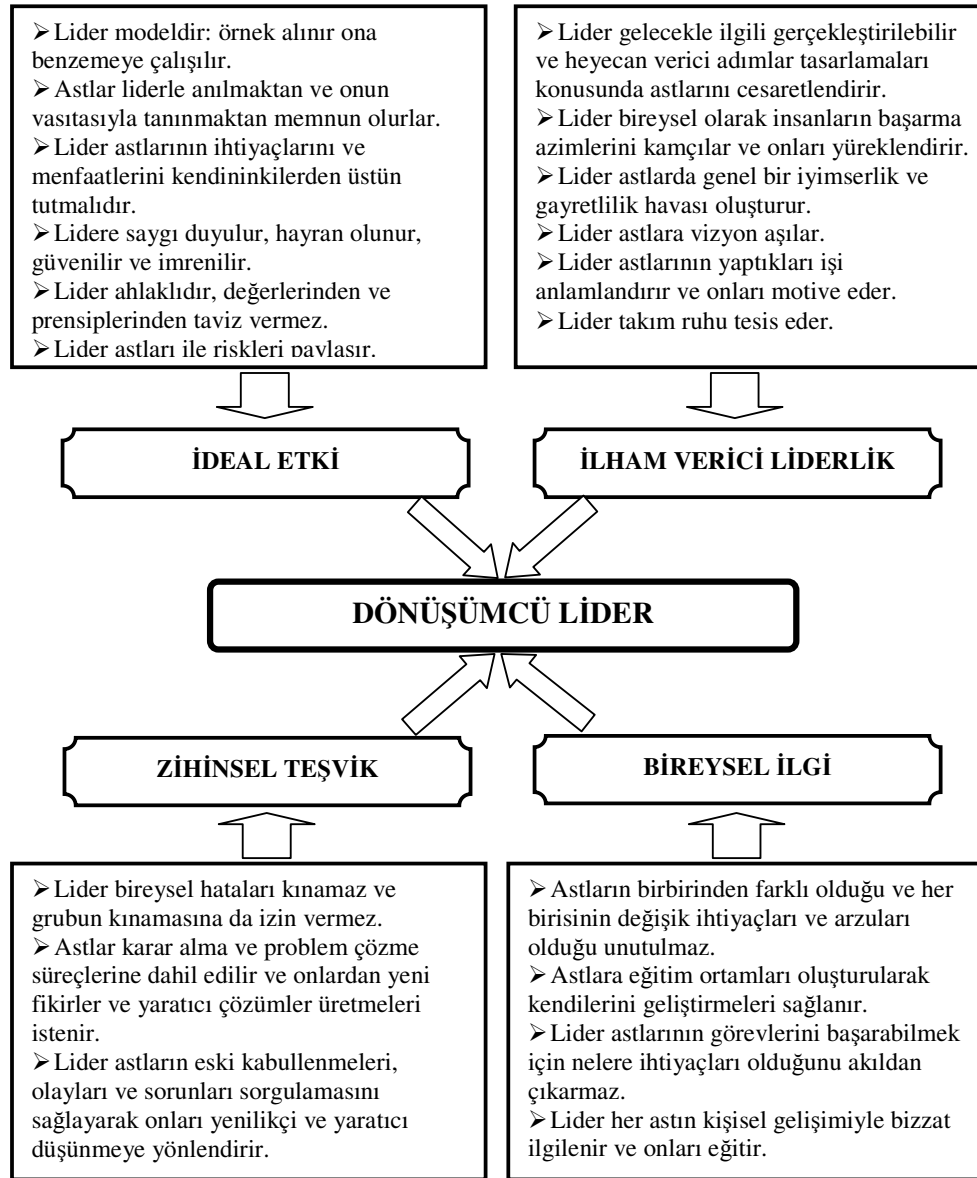
Sonuç olarak dönüşümcü liderlik özellikleriyle ilgili Bateman (2002:397) liderlerin başlıca üç önemli özelliğini vurgulamıştır:

- Öncelikle karizmatiktirler.
- Takipçilerin her birini birey olarak dikkate alırlar. Herkese aynı davranmazlar. Çünkü bütün bireyler farklıdır.
- Dönüşümcü liderler entelektüel uyarım yaparlar. Takipçilerin, problemlerin ve potansiyel çözümlerinin farkında olmalarını sağlarlar. Örgütün, fırsatlarını, tehditlerini, güçlerini ve zayıflıklarını açıkça ifade ederler.

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

Önceki bölümlerde ayrı ayrı detaylı olarak anlatılan bu davranışlar Şekil 2.13’de birbirleriyle olan ilişkileri çerçevesinde bir bütünlük içinde ele alınmıştır (Çalıkoglu, 2004:51).. Dönüşümcü lider davranışlarının ölçülmesinin ve ardından

faktör analizleri yapılmasının neticesinde dönüştürücü lider davranışlarının dört ana davranış grubunda ele alınabileceği bulunmuş ve bu davranış grupları dönüştürücü liderliğin boyutları olarak adlandırılmıştır.



Şekil 2.13. Dönüştürücü Lider Davranışları Modeli

2.5. Çatışmanın Tanımı ve Çatışmayla İlişkin Yaklaşımlar

Günlük yaşantımızda sık sık kullandığımız ve karşılaştığımız “çatışma” terimi, genel anlamda anlaşmazlık, uyumsuzluk, sıkıntı, stres, düşmanlık ve kaygı gibi olumsuz duygu ve davranışları ifade etmektedir. Bunun temel nedeni insanların çatışma ile geçmişte yaşamış oldukları acı dolu tecrübeleridir.

Çatışmanın pek çok farklı tanımı bulunmaktadır. Bu tanımlar araştırmacının çatışmayı bir çıktı, bir süreç veya bir iletişim biçimi olarak algılamalarına bağlı olarak farklılıklar göstermektedir (Alexander, 1995:33). En genel anlamda, çatışma, anlaşmazlık ve uyuşmazlıklar sonucunda sosyal varlıklar arasında ortaya çıkan interaktif bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Sirivun, 2001:7). Çatışma, dahil olan kişi veya kişilerin iç ve dış koşullarıyla şekillenen ve bireysel veya grup performansını olumlu veya olumsuz biçimde etkileyen, kişiler arası bir dinamiktir (Lin, 2003:17).

Çatışma, kişinin içinde bulunduğu sosyal ortam ve zaman dilimi içinde istemediği durumlarla karşı karşıya kalması ve bir sonuç için zorlanması durumunda, gerçekleştirdiği davranış, ulaştığı duygusal yapı olarak da tanımlanabilir (Erdoğan, 1996:146). Webster ise çatışmayı, bir menfaat ayrılığı veya bireysel hedeflere ulaşamadığına dair bir inanç olarak değerlendirmiştir (Akt. Aslan, 2004:600). Çatışma iki veya daha fazla kişi arasında düşünce, değer ve duygulardaki farklılıklardan kaynaklanan kötü niyet içermeyen iç uyumsuzluk (Kelly, 2006:22), bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar (Eren, 1984:363), iki veya daha fazla birey ya da grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlık, uyuşmazlık, zıtlasma veya birbirine ters düşme (Asunakutlu ve diğ., 2004:28) olarak da tanımlanmıştır. Robbins, örgütlerde çatışma kavramını, işletme içindeki kişilerin veya grupların bazı amaçlarına ve çıkarlarına ulaşmak için birbirlerini engelledikleri bir süreç olarak tanımlamıştır. Robbins’e göre bir örgütlerde çatışmadan bahsedebilmek için, taraflardan birinin ya da her ikisinin de bu çatışmanın farkına varması ve onu açıkça algılaması gerekmektedir (Robbins, 2003:163-164).

Çatışma öncelikle duygusal bir terimdir, sosyal anlamı; taraflardan ve çatışmayla ilgili stratejik seçimlerden kaynaklanmaktadır. Çatışma bağımlı bir ilişki olmakta ve çatışan taraflar arasında birbirine bağımlılık söz konusu olmaktadır (Bodtker ve Jameson, 2001:260-261).

İnsanların etkileşim halinde olduğu her ortamda çatışma kaçınılmaz bir olgudur. Bireyler, gruplar ve örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için çalışırken sürekli bir etkileşim içindedirler. Bu etkileşim sürecinde taraflar arasındaki ilişkilerde, etkinliklerde uyumsuzluk ve tutarsızlıklar iki taraf arasında çatışmayı doğurur. Uyumsuzluk ve tutarsızlıklar tarafların kıt bir kaynağı paylaşımı, ortak bir eylem veya etkinlikte farklı şeyler yapmak istemeleri, farklı değerlere, tutumlara ve inançlara sahip olmalarından kaynaklanabilir. Çatışma bir çıkar, güç ve statü çekişmesi olarak da tanımlanabilir (Karip, 2003:1).

Yukarıda da ifade edildiği gibi, insanların etkileşimde bulunduğu her ortamda çatışma kaçınılmaz bir olgudur. Bu yüzden çatışma, sadece yönetim ya da örgüt psikolojisinin üzerinde durduğu bir kavram olmayıp sosyoloji, psikoloji, antropoloji, ekonomi ve benzeri bilimlerde de çatışma incelenmektedir (Asunakutlu ve diğ., 2004:170).

Rahim (2000:7) ise çatışmayı; sosyal varlıkların (bireyler, gruplar, örgütler vb.) kendi içinde veya birbirleri arasında uyumsuzluk, anlaşmazlık ve çekişme yaşamaları durumunda ortaya çıkan etkileşimli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Etkileşimin var olduğu her ortamda kaçınılmaz bir olgu olarak tanımladığımız çatışmayı, örgüt açısından ele aldığımızda; bağdaştırılamaz ayrılıkları ya da uzlaşmaz özellikleri olan işgörenler ve gruplar arasındaki etkileşim durumu olarak tanımlanabilir. Birbirleriyle etkileşim içinde olan kişilerin çatışma davranışı, bilişsel ve duygusal güçlerini etkileyen olaylara ve çelişkilere verdikleri tepkidir. Örgütler büyüdükçe, karmaşılaşırlar; bireysel ayrılıkları olan işgörenlerin ve kümelerin sayısı artar. İşgörenlerin bireysel ayrılıkları ve kümelerin sayısı arttıkça örgütte çatışmalar artar (Başaran, 2004:323).

Louis Pondy, çatışmanın tanımlarının çatışmanın nedenlerine göre değiştiğini gözlemlemiştir. Ona göre; tek bir tanım üzerine tartışmak yerine bir bütün olarak çatışma tanımlarını içine alan bir tanım yapmak uygun olacaktır (Pondy, 1990:203). Pondy'e göre; örgütsel çatışma fonksiyonel olup olmayacağı çatışmanın örgütsel verimlilik, karlılık ve uyum yeteneğini güçlendirici sonuç yaratmasına bağlıdır. Böyle bir sonuç yaratıyorsa örgütsel çatışma fonksiyoneldir (Ertekin, 2006:95).

Örgütte oluşan gruplar arası problemler sadece çatışmalar değildir. Ancak çatışmalar örgütsel yaşamın her zaman hissedilebilecek ve ortaya çıkabilecek temel bir gerçeğidir. Kısacası, örgütlerde çatışmalar kaçınılmazdır (Eren, 2007:527; Everard ve diğ., 2004:99; Başaran, 2004:323; Asunakutlu ve diğ., 2004:170; Savaşer, 2002:78; Gibson ve diğ., 2000:225; Hodge ve Anthony, 1991:528; Rahim, 2001:1; Robbins, 1996:444; Kılınç, 1985:105). Zira bireylerin bilgi ve tecrübeleri, ilgi alanları ve yetenekleri birbirlerinden oldukça farklıdır (Eren, 2007:527).

Çatışmalar, bazen olumlu bazen de olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Gibson, ve diğ., 2000:225). Bu açıdan, çatışmayla etkili şekilde başa çıkabilme yeteneği, yöneticilerin kesin olarak sahip olması gereken önemli bir beceri olarak değerlendirilmektedir (De Cenzo, 1997:401). Yönetimin tüm çatışmaları ortadan kaldırması beklenemez, ancak örgütün amaçlarına ulaşmasını engelleyecek nitelikteki yıkıcı etkilere neden olabilecek çatışmaları en aza indirme yönündeki çabası gerçekçi ve işlevsel bir yönetsel etkinlik olarak düşünülebilir (Gibson, ve diğ., 2000:225). Zira çatışmayla başa çıkabilme yeteneği, yönetsel başarı için anahtar faktörlerden birisi olarak kabul edilmektedir (Everard ve diğ., 2004:99). Uygun bir çatışma yönetimi ise çatışmaların yıkıcı etkilerini azaltacak, maliyeti düşürecek ve olumlu sonuçları artıracaktır. Bu nedenle batılı örgütlerde çatışma yönetiminin liderlerin sorumluluk alanlarından birisi olarak kabul edildiği söylenebilir (Kim ve diğ., 1999:130).

Sonuç olarak, çeşitli şekillerde sürekli olarak birbirleriyle iletişim ve etkileşim içinde bulunan sosyal varlıkların eğilimlerinde, isteklerinde, değerlerinde,

inançlarında ve çıkarlarında farklılıklar olduğu sürece çatışmaların var olacağı ileri sürülebilir. Çatışmanın kaçınılmaz olması, çatışmanın olumsuz olmasını gerektirmez. Çatışmanın olumlu sonuçlar getirmesini sağlamak, yapıcı bir yaklaşım ve bu yaklaşımın uygulanmasını olanaklı kılacak çatışma yönetme bilgi ve becerisini gerektirir (Karip, 2003:4). Çatışmalardan kaçınmak yerine, çatışmalarla ortaya çıkabilecek olası yıkıcı etkileri en aza indirmek ve olumsuzlukları olumluya; durağanlığı, hareketliliğe; adaleti, dinamizme dönüştürerek çatışmaları işlevsel hale getirme çabası örgütsel etkililik açısından işlevsel bir yaklaşım olarak düşünülebilir. Zira görüş, davranış, eğilim farklılıkları ve anlaşmazlıklar gibi farklılıklar nasıl baş edilebileceği bilindiği takdirde ilerlemenin ve gelişmenin kaynağıdır. Bu nedenle yöneticilerin çatışmaları yararlı hale getirebilmeleri için bu konuda gerekli çatışma yönetimi bilgi ve becerisine sahip olmaları önem taşımaktadır (Karip, 2003:3-4).

Çatışma konusundaki ilk katkıların çoğu filozoflar ve sosyologlar tarafından yapılmıştır. Son yıllarda ise yönetim bilimciler de bu konuya ilgi duymaya başlamıştır (Rahim, 2001:12). Yönetim bilimcileri tarihsel süreç içinde çatışma kavramı çeşitli yönetim kuramları tarafından farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır (Can, 2002:47). Literatür incelendiğinde, örgütlerde ortaya çıkan çatışmalara yönelik olarak geleneksel, davranışsal ve etkileşimci yaklaşım olmak üzere üç temel yaklaşımdan bahsedildiği görülmektedir (Sütlü, 2007:5; Özgan, 2006:16; Robbins, 1990:414; Kılıç, 1985:107; Brooks, 2003:230-231; Robbins, 2003:164; O'Rourke IV, 2004:255; Erdoğan, 1996:161; Şimşek, 1999:227; Şimşek ve diğ., 2001:239).

2.5.1. Geleneksel Yaklaşım (Klasik Yaklaşım)

Organizasyonlarda çatışmanın önemi, ilk olarak 1920'li yıllarda yönetim teoristi Mary Parker Follet tarafından ele alınmıştır. Geleneksel Yaklaşım çerçevesinde klasik örgüt kuramının başlıca temsilcileri Foyal, Weber, Gulick, Urwick ve Taylor'dur. Geleneksel yaklaşımın geçerli olduğu dönemde, Taylor'un öncülüğünü yaptığı Bilimsel Yönetim Hareketi, Fayol'un öncülüğünde gelişen Yönetim Teorisi ve Weber'in Bürokrasi Teorisi'nde çatışma istenilmeyen bir durum

olarak kabul edilmiştir (Akt. Öztürk, 2002:498). Etkisi 1940'lı yıllara kadar devam etmiştir.

Geleneksel yaklaşımı temsil eden yönetim bilimciler iş, verim ve örgüt yapısına önem vermişler. 1940'lara kadar popüler olan bu görüşe göre; çatışmanın örgütler için zararlı olduğu, örgütler için gereksiz önlenmesi gereken bir süreç olarak ele alındığı ve bir şeylerin kötü gittiğinin kanıtı olarak varsayılmaktadır (Robbins, 1996:443; Şimşek, 1999:288). Klasik örgüt yaklaşımına göre çatışmalar, örgütün ahenkli ve etkin işlemlerini etkileyen ve bozan durumlardır (Koçel, 2001:545). Çatışma olayı, tamamen olumsuz bir durum gibi görülüp; şiddet, yok etme ve mantıksızlık gibi olumsuz çağrışım yapan kavramlar ile aynı anlamda kullanılmakta ve kesinlikle kaçınılması gereken bir durum olarak görülmektedir (Can, 2002:47; Robbins, 2003:164). Çatışmaların her ne pahasına olursa olsun ortadan kaldırılmasının gerekli olduğu savunulmaktadır. Bu görüşe göre, tüm çatışma türleri yıkıcı etkilere sahiptir (De Cenzo, 1997:402; Hodge ve Anthony, 1991:529). Bu bakımdan çatışmanın örgütsel verimlilik için açık bir şekilde olmasa da dolaylı bir şekilde zararlı olduğunu varsaymışlar ve çatışmaların ortadan kaldırılmasının gerekli olduğunu vurgulamışlardır (Rahim, 2001:8-10).

Geleneksel yönetim anlayışı, çatışmanın önlenmesi ya da bastırılması için yetkilerin açık ve net olarak tanımlandığı, iş bölümünün sağlandığı, hiyerarşik yapıya sahip mekanik bir örgüt reçetesi sunmaktadır. Örgütte uyum ve işbirliği ancak böyle bir yapı ile sağlanabilir. Max Weber'in bürokratik örgüt görüşünde çatışmanın ya da kurallardan sapma gösterecek bir davranışın yeri yoktur. Bireylerin davranışları kurallarla belirlenir ve sınırlanır (Karip, 2003:6). Klasik yaklaşımçılar, örgütleri kapalı sistemler olarak kabul etmişlerdir. Örgütsel etkililiğin aracı olarak uyum ve talimatlara yönelik kuralların, yapıların ve usullerin bu yaklaşımda ön görülen örgüt modelinin özellikleri olduğu söylenebilir (Hodge ve Anthony, 1991:529). Görüldüğü gibi, klasik örgüt teorisyenlerinin, çatışmaların örgüt üzerindeki değişik etkilerinin farkında olmadıkları söylenebilir (Rahim, 2001:8).

Geleneksel yaklaşım, 1930 ve 1940’larda grup davranışları hakkında yapılan araştırmalarda tutarlı sonuçlar vermiştir. Hawthorne deneyleriyle çatışmanın bireylerde iletişim kopukluğu, güvensizlik, yöneticilerin çalışanların gereksinim ve isteklerine duyarsızlığı gibi sonuçlar yarattığı ortaya çıkmıştır (Akt. Robbins, 2003:164).

Sonuç olarak klasik yönetim yaklaşımı; çatışma yokluğunun ve bunun sonucu olarak da uyum ve işbirliğindeki artışın örgütsel etkililiği artırabilmek için gerekli olduğu varsayımı üzerine kurulmuştur (Rahim, 2001:8). Örgüt yönetiminde 1940’lara kadar hakim olan ve çatışmanın yaratıcılığı ve verimliliği artırıcı yönünü dikkate almayan bu yaklaşım, günümüzde büyük ölçüde geçerliliğini kaybetmiştir (Baysal ve Tekarslan, 1996:307).

2.5.2. Davranışçı Yaklaşım (İnsan İlişkileri Yaklaşımı)

Neoklasik yönetim anlayışının çatışmaya bakış açısını yansıtan davranışsal yaklaşım, Mary Parker Follet’in “yapıcı” çatışmanın değerini 1920’lerde fark etmesiyle gelişmiştir (Akt. Kılınç, 1985:108). Neoklasik yaklaşımı savunanların büyük bir kısmı, çatışmayı örgütlerin doğasında bulunan ve kaçınılamayan bir durum olarak kabul etmiş ve çatışmadan yararlanmak, onu ussallaştırmak gerektiğini savunmuştur. Davranışsal Yaklaşım 1940’lardan 1970’lere kadar baskın olarak kabul görmüştür (Robbins, 2003:168).

Klasik yönetim anlayışının temsilcileri içinde, çatışmayı zararlı ve mutlaka “ortadan kaldırılması” gereken bir olgu olarak görmeyen tek isim Mary Parker Follet’dir. Follet’e göre bir örgütün gelişimini, örgütteki çatışmaların niteliğini izleyerek değerlendirebiliriz. Yapıcı bir çatışma örgüt için önemli bir değerdir (Akt. Karip, 2003:7).

Elton Mayo’nun öncülüğünü yaptığı yönetimde davranışsal yaklaşımına göre de çatışmanın önlenmesi ya da en aza indirilmesi gerekir. Çatışma kaçınılmaz değildir. Üstelik ekonomik olarak da örgüte zarar vermektedir. Çatışma, personel

arasında uyumsuzluk gösteren birkaç kişinin ortaya çıkardığı bir sorundur. Bu nedenle, personel arasında farklılıklar verimliliği düşürür. Davranışsal yaklaşımının temsilcilerinden Moreno'ya (1953) göre, benzer özelliklere sahip bireylerden oluşan gruplar daha verimli bir biçimde çalışır. Çatışmanın önlenmesi için personel arasında farklılıkların grup süreçleri kullanılarak en aza indirilmesi gerekir (Akt. Karip, 2003:7).

Sonuç olarak, davranışsal yaklaşım kapsamında çatışma, örgüt ve gruplar için doğal bir olgu olarak ele alınmıştır. Çatışma, geleneksel görüşte ele alındığı gibi olumsuz değil, yönetilmesi gereken ve yönetildiğinde de örgüt açısından olumlu işlevleri olacak bir olgu olarak değerlendirilmiştir. Fakat Davranışsal yaklaşımda da geleneksel yaklaşımda olduğu gibi çatışma ortaya çıkar çıkmaz çözümlenmesi gereken aksi halde ortadan kaldırılması gereken bir olgu olarak görme eğilimi göstermişlerdir.

2.5.3. Modern Yaklaşım (Etkileşimci Yaklaşım)

Rahim'in (1992) modern yaklaşım olarak nitelendirdiği davranış bilimleri yaklaşımına göre, çatışma kaçınılmazdır. Modern yaklaşımda uyum, bir örgütün verimliliği ve etkililiği için arzulanan bir durum değildir. Amaç, uyumlu bir örgütsel ortam oluşturmak değil, örgütün karşı karşıya olduğu problemleri kavrayabilme ve çözebilme yeteneğini geliştirmektir. Uyum, örgütte durgunluğa, ortalama bir başarı ile yetinmeye ve yanlış da olsa grup kararlarına bağlılığa neden olabilir. Bu yaklaşım çatışmayı bir zorunluluk olarak görür. Bireyler örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çabalarken, farklı ve karşıt düşünceleri ifade etmeye, ortaya çıkarmaya teşvik edilmelidir (Akt. Karip, 2003:8).

Modern örgüt kuramlarında örgütsel çatışma; meşru, kaçınılmaz ve etkili bir örgüt yönetimi için pozitif bir gösterge olarak kabul edilmektedir. Hatta belirli düzeyde çatışmaların örgütsel üretkenlik için gerekli olduğu belirtilmektedir (Rahim, 2001:12). Ters durumlar ise huzurlu, sakin ve uyumlu olmasına rağmen örgütün duyarsızlaşacağı ve durağanlaşacağı varsayılmaktadır (De Cenzo, 1997:402). Başka

bir anlatımla, modern yaklaşım taraftarları, çatışmanın varlığını kaçınılmaz olarak görürler ve çatışmanın en azından çok fazlasından da kaçınılması gerektiğini vurgularlar (Rollinson ve diğ., 1998:402). Çünkü çok az çatışma ilgisizlik, durağanlık, değişime ve yaratıcılığa karşı duyarsızlık gibi; çok fazla çatışma ise, zamanın boşa harcanması ve işbirliğinin olmaması gibi olumsuz durumlara neden olur (Brooks, 2003:231). Dolayısıyla modern yaklaşımın en büyük katkısı, grup liderlerinin asgari düzeyde “grubu uyanık, öz eleştiri yapabilen ve yaratıcı tutabilecek düzeyde” çatışma sürdürmeleri için teşvik etmesidir.

Çatışmayla ilgili yaklaşımlarda geleneksel ve davranışçı yaklaşımı “geleneksel yaklaşım”; etkileşimci yaklaşımı da “modern yaklaşım” olarak kabul görülmektedir. Geleneksel ve modern yaklaşımın karşılaştırılması (Şimşek, 1999: 290) Tablo 2.3’de verilmiştir.

Tablo 2.3 Çatışmayla İlgili Geleneksel ve Modern Yaklaşımın Karşılaştırılması

Geleneksel Yaklaşım (Klasik ve Neoklasik)	Modern Yaklaşım (Etkileşim Modeli)
➤ Çatışma kaçınılabilir.	➤ Çatışma kaçınılmazdır.
➤ Çatışma, yönetimin örgüt yapısını oluşturmada ve onu yönetmesindeki hatalarından sorun yaratıcılar tarafından ortaya çıkarılır.	➤ Çatışma, Örgütsel yapı, amaçlardaki kaçınılmaz farklılıklar, hat ve kurmay elemanlarının algı, değer ve sorunlara bakış açılarındaki farklılıklar ve benzeri çeşitli nedenlerden kaynaklanır.
➤ Çatışma, örgütün düzenli biçimde işlemesini kesintiye uğratar ve optimal başarımını (performansını) engeller.	➤ Çatışma değişik derecelerde örgütsel başarıya katkıda bulunabileceği gibi onda azalmaya da neden olabilir.
➤ Yönetimin temel görevi, çatışmayı ortadan kaldırmaktır.	➤ Yönetimin görevi, çatışmanın çözümünü optimal örgütsel başarıya hizmet edecek biçimde yönetmektir.
➤ Optimal örgütsel iş başarımı çatışmanın ortadan kaldırılmasını gerektirir.	➤ Optimal örgütsel iş başarımı makul düzeyde bir örgütsel çatışmanın varlığını gerekli kılar.

2.6. Çatışma Türleri

Örgütsel davranış ve yönetim alanyazını incelendiğinde, örgütlerde ortaya çıkan çatışmaları çeşitli şekillerde sınıflamak mümkündür. Bu sınıflamalardan birisinde, çatışma türlerinin; çatışmanın niteliği, ortaya çıkış şekli, örgüt içindeki yeri, çatışmaya taraf olanların özelliklerine göre yapıldığı görülmektedir. Bununla

beraber örgütlerde yaşanan çatışmaların; taraflarına, örgüt içindeki konumlarına ve fonksiyonel olup olmamalarına göre türlere ayrıldığı görülmektedir (Aşçıoğlu, 2007:13). Daha ayrıntılı ve çok yönlü başka bir sınıflandırmanın ise Rahim tarafından yapıldığı görülmektedir. Rahim'e (2001:20) göre çatışma türleri çatışma kaynaklarına ve ortaya çıktığı örgütsel düzeylere göre sınıflandırılabilir.

Rahim'in sınıflamasının daha bilgilendirici ve çatışmaların niteliğinin anlaşılmasına daha çok katkı sağlayıcı bir nitelikte olduğu düşünülmektedir (Karip, 2003:20). Bu nedenle, çalışmada Rahim'in (2001:21) yaptığı sınıflandırma temel alınarak yukarıda bahsedilen çatışma kaynaklarının birleşiminden oluşan daha kapsamlı bir sınıflandırma kullanılacaktır.

2.6.1. Çatışma Kaynaklarına Göre Çatışma Türleri

Çatışmalar çatışmaya neden olan, çatışma öncesi koşullara göre sınıflandırılabilir. Çatışmalar duygu düşünce değer, amaç farklılıkları gibi çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilir. Çatışmaların doğru anlaşılabilmesi ve değerlendirilebilmesi için kaynaklarına göre sınıflandırılması uygun olabilir (Karip, 2003:20; Rahim, 2001:21).

Duygusal çatışma: Bu çatışma psikolojik çatışma olarak da bilinir. Taraflar ortak bir problemi çözmeye çalışırken, problemle ilgili olarak duygularının, hislerinin uyuşmadığını fark ederler. Bu farklılık duygulara dayalı bir çatışma ortaya çıkarır (Karip, 2003:20; Rahim, 2001:21).

Çıkar çatışması: Sınırlı miktarda bir kaynağın paylaşımında tarafların tercihleri, istekleri uyuşmaz. Burada çatışma, bu kaynaktan kimin hangi miktarda pay alacağından kaynaklanabileceği gibi, paylaşım probleminin nasıl çözüleceği; paylaşımı sağlayacak yöntem üzerinde uyuşmazlıklardan da kaynaklanabilir (Karip, 2003:21). Başka bir anlatımla bu çatışma türü, içinde bulunulan durumla ilgili aynı anlayışa sahip tarafların ya kıt kaynakların dağıtılması ya da bu kaynakların

paylaşımına ilişkin çözüm yollarına karar verme konusunda farklı ve yetersiz bir çözüm tercih etmeleri durumunda ortaya çıkar (Rahim, 2001:21).

Değer çatışması: Tarafların belirli konularda değerlerinin uyumsuzluğundan kaynaklanır. Değer çatışması ideolojik çatışma olarak da bilinir. Örneğin, iki öğretmen ya da öğretmen-yönetici arasında okullarda dayanın bir disiplin aracı olarak kullanılıp, kullanılmamasına ilişkin değer farklılıkları çatışmaya neden olabilir (Karıp, 2003:21; Rahim, 2001:22).

Bilişsel çatışma: Tarafların düşünme süreçlerinde, algılarında ve yargılarında farklılıklar bilişsel çatışmaya neden olur. Bilişsel çatışmada taraflar benzer ya da aynı bilgiyi farklı biçimlerde yorumlar ve anlamlandırırılar. Tarafların yorumları mantıksal olarak uyumsuzluk gösterir (Karıp, 2003:21).

Amaç çatışması: Tarafların tercih ettiği amaçların hedeflerin uyumsuzluğu amaç çatışmasına neden olur. Amaçlarda kısmi uyumsuzluklar olabileceği gibi, bazı durumlarda taraflardan birinin amacının gerçekleşmesi diğerinin amacının bütünüyle ortadan kalkması anlamına gelebilir (Karıp, 2003:21). Amaç çatışması, tarafların ulaşmak istedikleri sonuçların farklı olduğu durumunda ortaya çıkar (Hellriegel ve diğ., 1998:429; Rahim, 2001:22).

Esas çatışma: Temel konularda ortaya çıkan çatışmalar esas çatışma olarak nitelendirilir. Görev ya da işle ilgili önemli konularda uyumsuzluklar esas çatışmalara neden olabilir. Bu tür çatışmada bir bilgiyi farklı algılama yorumlamadan öte, bilgi üzerinde görüş farklılığı söz konusudur. Esas çatışma içeriğe ve öze ilişkin bir çatışmadır (Karıp, 2003:22).

Gerçekçi ya da gerçekçi olmayan çatışma: Gerçek çatışmalar ussal bir nedene dayanır. Çatışmanın amaçlar, değerler, görevler, yöntemler gibi içeriğe ilişkin gerçekçi bir nedeni vardır. Gerçekçi çatışmanın bir amacı vardır. Gerçekçi olmayan çatışma ise, gerilimi azaltmak, duyarsızlık, düşmanlığı ifade etmek gibi ihtiyaçlardan ya da bir hatadan kaynaklanabilir. Gerçekçi olmayan, rasyonel bir nedene

dayanmayan bu tür çatışmaların bir amacı olmayıp, çatışmanın kendisi bir amaçtır. Gerçekçi olmayan çatışmalarda gerçek amaç gizlenir. Çoğu zaman yöneticiler kendi konumlarını güçlendirmek için zayıf bir hedef seçerek çatışmaya girebilirler. Bu çatışma personelin haklarını koruma gibi oldukça ussal bir nedene dayandırılabilir (Karip, 2003:22).

Kurumsallaşmış ve kurumsallaşmamış çatışmalar: Kurumsallaşmış çatışmalarda taraflar önceden belirlenmiş ve açıkça ifade edilmiş kurallara göre hareket ederler. Bu nedenle, tarafların davranışları kestirilebilir niteliktedir ve ilişkileri süreklilik gösterir. Burada tarafların davranışları belirli kurallara bağlıdır. Belirli kuralları olmayan, tarafların davranışlarının önceden kestirilemeyeceği ve ilişkilerin sürekliliğinin olmadığı çatışmalar kurumsallaşmamış çatışmalardır (Karip, 2003:22). Yönetim kademesi ile işgörenlerin ücret pazarlıkları veya sosyal haklar konusundaki müzarekeleri kurumsallaşmış çatışmalara örnek olarak verilebilir. En radikal çatışmaların ise çatışma sürecinde belirli kuralların takip edilmediği, tahmin edilebilir davranışların sergilenmediği ve ilişkilerde sürekliliğin sağlanamadığı kurumsallaşmamış çatışmalar olduğu belirtilmektedir (Rahim, 2001:22).

Cezalandırıcı çatışma: Bu çatışmada amaç karşı tarafa mümkün olduğunca fazla zarar vermek, diğerini cezalandırmaktır. Taraflardan her biri kendini diğerinin kaybı ölçüsünde kazançlı görür (Karip, 2003:23).

Yanlış atfedilen çatışma: Çatışma nedeni yanlış kişiye atfedilir (Karip, 2003:23).Örneğin, birim yöneticisinin itirazlarına rağmen üst kademe yöneticileri tarafından birim bütçesinde yapılan bir kısıtlama, işgörenler tarafından birim yöneticisine atfedilebilir ve yönetici çatışmada taraf olma konumuna itilebilir.

Yanlış yöneltilen çatışma: Burada yanlış atfedilen çatışmadan farklı olarak, yanlış yöneltilen çatışmada taraflar husumetlerini, öfkelerini ve eylemlerini çatışmanın içinde olmayan başka taraflara yöneltirler. Bu yöneltme genellikle bilinçlidir, bir yanlışlığın ya da bilgisizliğin sonucu değildir. Çatışmanın gerçek tarafları arasında güç dengesizliği olduğunda taraflardan zayıf olan kendisi için

aslında çatışmanın dışında olan daha kolay bir hedef seçebilir (Karip, 2003:23-24). Bu tür çatışmalarda, çatışan taraflar hayal kırıklıklarını ve saldırganlıklarını ya çatışmanın tarafı olmayan kişilere yöneltirler ya da çatışmayı daha farklı konulara çekerek çatışma dışında kalan taraflar üzerinde güç elde etmeye çalışırlar.

2.6.2. Çatışma Düzeyine Göre Çatışma Türleri

Örgütsel çatışma, örgüt içi ve örgütler arası çatışma olarak sınıflandırılabilir. Örgüt içi çatışmalar da, birey içi, bireyler arası, grup içi ve gruplar arası çatışma olarak sınıflandırılabilir. Burada örgüt içi dört tür çatışma ele alınmıştır:

Birey içi çatışma: Bu tür çatışma bireyden kendi uzmanlığı, ilgileri, çıkarları, amaçları ve değerleri ile uyuşmayan görevler, uygulamalar istenildiğinde ortaya çıkar. Bireyin birbiri ile çelişen roller üstlenmesi de birey içi çatışmalara neden olabilir (Karip, 2003:24).

Bireyler arası çatışma: Bu tür çalışmalar ast-üst arası ilişkilerde uyuşmazlıkların sonucu olabileceği gibi, aynı düzeyde çalışan personel arasında uyumsuzluklar da çatışmaya neden olabilir. (Karip, 2003:24). Hiyerarşik seviyeler, birimler ya da aynı seviyedeki örgüt üyeleri arasındaki çatışmalardır (Rahim, 2001:23). Bireyler arası çatışmalar iki ya da daha fazla bireyin birbirleriyle tutum, davranış, duygu, düşünce veya görüş ayrılıklarına düşmeleri ya da belirli bir durumu yanlış anlamları sonucunda görülür (Eren, 2007:535; Sims, 2002:250).

Grup içi çatışma: Bir grup ya da birim içinde grup üyeleri arasında grubun amaçları, görevleri, prosedürler vb. üzerinde uyuşmazlıklardan kaynaklanan çatışmalardır. Çatışma bireyler arasında olabileceği gibi, grup üyeleri ile grup lideri ya da grup içinde alt gruplar arasında da olabilir (Karip, 2003:25). Grup içi çatışmalar, aynı zamanda iki alt grubun birbirleriyle anlaşmazlıkları olarak ele alınabilir. Aynı grubun içindeki üyeler arası çatışmaları ise bireysel çatışmalar olarak değerlendirilebilir. Grup içi çatışmalarda, çoğu zaman grubun amacını ve normlarını kabul etmeyen üyeler çatışmayı kaybetmek durumunda kalırlar (Eren, 2007:535).

Gruplar arası çatışma: Bir örgütte birimler arasında ya da birim içinde gruplar arasında yaşanan çatışmalardır (Karip, 2003:25). Bölümler arası çatışma olarak da bilinir. Örgüt içerisindeki bölümler ya da gruplar arasındaki çatışmaları çağrıştırır. Gruplar arası çatışmalar dikey çatışma, yatay çatışma, kurmay-yönetici çatışması ve farklılıklara dayalı çatışmalar olarak kendi içerisinde ayrıştırılabilir (Hellriegel ve diğ., 1998:439).

2.7. Çatışmalara Neden Olan Faktörler

Çatışmaya neden olan faktörlerde farklı yazarlar tarafından farklı olarak ele alınmıştır. Kılıç (2001:92-93) çatışma kaynaklarını; iş bölümü, fonksiyonel bağımlılık, sınırlı kaynaklar, statü farklılıkları, iletişim engelleri, örgüt büyüklüğü, örgütlerde farklılaşma, bireysel farklılıklar, bireysel özellikler, daha önce çözümlenmemiş çatışmalar ve rekabetçi ödüllendirme sistemleri olarak sınıflandırmıştır. Gibson ve diğ., (2000:226) çatışma nedenlerini görevsel bağımlılık, hedeflerdeki farklılıklar, algılama farklılıkları ve uzman gereksinimindeki artış olarak sıralarken; Robey (1991:158) bu nedenleri farklılaşma, bağımlılık ve kaynak paylaşımı olarak belirtmektedir. Eren (2007:528-529)'e göre ise çatışmaların ana nedenleri örgüt içi bağımlılıklar, amaçlardaki farklılıklar ve algılamadaki farklılıklardır. Gutknecht ve Miller (1990:49), çatışmaların doğal bir şekilde örgüt yapısına ve algılamadaki farklılıklara bağlı olarak arttığını, ödül sisteminin, uzmanlaşmanın ve değişimin çatışmalara neden olabildiğini vurgulamaktadır. Newstrom ve Davis (1993:393-394) ise kişiler arası çatışmaların örgütsel değişim, kişilik çatışmaları, değerlerdeki farklılıklar, pozisyona yönelik tehditler ve algılama farklılıklarının neden olduğu zıtlasmalar gibi çok farklı kaynaklardan çıktığını belirtmektedir. Çatışma kaynakları çok çeşitli olduğu halde birçok çatışmanın iletişim farklılıklarından ve kişisel farklılıklardan kaynaklandığı vurgulanmaktadır (De Cenzo, 1997:405). Griffin (1993:436) ise çatışma nedenlerini bağımlılık, amaçlardaki farklılıklar, kaynak kullanımı ve kişiler arası dinamikler olarak belirtmektedir.

Bu farklı sınıflandırmalar temelde hemen hemen birbirinin aynıdır. Çatışma nedenlerinin farklı şekillerde sınıflandırılmış olması, bu nedenlerin birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılamaması ve iç içe girmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Bu görüşler etrafında çatışmalara neden olan faktörler; bireysel (kişisel) faktörler, yapısal (örgütsel) faktörler ve iletişimden kaynaklı faktörler olarak 3 ana başlık altında ele alınacaktır.

2.7.1. Kişisel Farklılıklardan Kaynaklanan Çatışma Nedenleri

Kişilik: Örgütlerde çalışanlar arası kişilik farklılıkları çatışmaya neden olmaktadır. Yüksek baskıcılık, dogmatizm ve düşük özsaygınlık gibi kişilik özelliklerinin çatışmayla ilişkisini inceleyen araştırmalar, otoriteler ve baskıcı kişiliğin çatışmaları arttırdığı sonucunu ortaya koymuştur. Diğer yandan, yeniliğe ve değişime karşı çıkan dogmatik kişilik yapısının da çatışmalara neden olduğu saptanmıştır (Baysal ve Tekarslan, 1996:315). Bu nedenle, kişilerin farklı kişilik yapılarına sahip olmaları, olaylara farklı bakış açılarından yaklaşmaları ve farklı davranışlar göstermeleri açısından çatışma nedenidir (Luthans, 1995:278; Rollinson, ve diğ., 1998: 405).

Statü farklılıkları: Statü, kişinin dahil olduğu davranış düzlemiyle ilişkisinden doğan bir kavramdır (Eroğlu, 1998:77). Örgütlerde belirli kişi veya gruplar kendi statülerini başkalarından farklı ve daha fazla prestiji olan bir statü olarak görebilir. Aynı şekilde başkaları da belirli kişileri prestij sahibi olarak görebilir. Statü anlayışındaki bu tür farklılıklar, algı ve haberleşmeyi etkileyerek bir çatışma nedeni olabilir (Koçel, 2001:539-540; Koçel, 2003:495). Ayrıca, örgüt üyelerinin birtakım işleri kendi rolleri içerisinde algılayıp algılamamaları ya da sahip oldukları rolleri kendilerine uygun bulup bulmadıkları, örgütsel çatışmanın oluşumunu etkilemektedir (Dökmen, 2003:38). Başka bir anlatımla bireyin kendisini bir pozisyonda bulunabilecek yetenekte görme eğilimi, algılanan statü ile bulunulan statü arasındaki fark çatışmaya neden olmaktadır.

Amaç ve değer farklılıkları: Örgütlerde çatışma ihtimalini arttıran bir diğer durum da kişiler ve grupların amaçlarındaki farklılıklardır. Bu amaç farklılıkları çok değişik şekillerde görülebilir. Bireysel amaçlarda farklılık olabileceği gibi uzmanlaşmanın sonunda birimler arası amaç farklılıkları da görülebilir. Bireysel amaçlardaki farklılıklarda, her birey farklı değer yargısı, tutum, yetenek ve ahlaki değerlere sahip olduğu için, olaylar karşısında ki davranış şekilleri de değişiktir. Bu da çatışmaların önemli bir nedenini teşkil eder. Birimler arası farklılık ise örgütlerde, değişik işlevleri olması nedeniyle bölümlerin de farklı hedefleri vardır. Bu farklı amaçlar her iki bölümün personeli arasında farklı beklentilere yol açabilir ve çatışmaya neden olabilir (Ivancevich ve Matteson, 1990:309). Kişiler ya da gruplar arasında ulaşılabilecek amaca götürecek yollar konusunda da farklı görüşlerin olması, çatışmalar için ortam yaratan bir diğer nedendir. Ayrıca, yöneticiler işletmenin veya bölümlerin amaçları konusunda farklı düşünebilecekleri gibi, yönetenlerle yönetilenler arasındaki amaç farklılıkları da çatışmalara neden olabilir (Koçel, 2001:539).

Algılama farklılıkları: Örgüt içinde kişilerin ya da grupların örgütsel konuları, olayları ve problemleri farklı algılamaları ve yorumlamaları çatışma yaratıcı bir etkidir (Peker ve Aytürk, 2002:241). Çeşitli kaynaklardan doğan algı farklılıkları, kişileri veya grupları birbirleri ile zıt duruma düşürebilecektir (Koçel, 2001:560). Algılamadaki farklılıklar; bilgi edinme ve göndermeden, bilgi sağlamada bağımsızlıktan, zaman ufkundaki farklılıklardan, bölüm amaçlarının farklı oluşundan, yöneticilerin görüş ve uygulamalarının değişik bulunmasından, statü değişikliklerinden, yeniliklerin gerektirdiği yeni bilgi ve görüş ayrılıklarından kaynaklanabilir (Can, 2002:329).

2.7.2. Örgütsel Yapıdan Kaynaklanan Çatışma Nedenleri

Bireylerin meydana getirdiği örgütlerin biçimsel veya sosyal yapılarından kaynaklanan çatışmalarda bulunmaktadır. Huczynski ve Bunchanan'a göre çatışmalar iş ilişkisinden, kıt kaynaklar üzerindeki rekabetten, yetki veya sorumluluğun belirsizliğinden, birbirine bağımlılıktan ve ayırım yapmaktan

kaynaklanmaktadır (Yıldırım, 2003:42). Öztürk (2005:357)'e göre ise örgütsel çatışma nedenlerini şöyle sıralar: kaynakların kıt ve değerli olması, yeni uzmanlıkların oluşması, amaçlarda farklılıklar, ortak karar verme, fonksiyonel bağımlılık, iş bölümü, yönetim alanı ile ilgili belirsizlikler, yönetim biçimindeki farklılıklar, işletmelerin büyüklüğü, ödüllendirme sistemleri, iletişim engelleri, bürokratik nitelikler, statü ve güç farklılıkları, algılama farklılıkları, personelin farklılığı ve denetim biçimidir.

Örgütsel yapıdan kaynaklanan çatışmalar; örgütün büyüklüğü, bürokratik nitelikler, yönetim biçimindeki farklılıklar, iş bölümü, fonksiyonel bağımlılık, ortak karar verme, yeni uzmanlıklar, denetim biçimi, bireylerarası farklılıklar, kıt kaynaklar, ödül sistemi ve rekabet, yetki ve sorumluluk belirsizliği, örgütsel değişim ve örgüt iklimi gibi nedenlerden ortaya çıkmaktadır. Aşağıda, bu çatışma nedenlerine kısaca değinilecektir.

Örgütün büyüklüğü: Örgütler büyüdükçe çatışma artmaktadır. Örgütlerin büyümesi örgüt üyelerinin örgütle yabancılaşmasına neden olmakta, bireysel amaçlarla örgütsel amaçlar farklılaşmaya başlamaktadır. Çatışma ile örgütün büyüklüğü arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmalar vardır. Bunlara göre, örgüt ne kadar büyükse çatışma olasılığı da o kadar yüksektir (Baksı,1998:33). Yapıların büyümesi, amaçların karmaşıklaşması, hiyerarşik kademelerin artması, iletişim kanal sayısının ve iletişim araçlarının çokluğu anlamına gelir (Robbins, 2001:387). Yapısal büyüklük arttıkça, hedeflerin daha az açık, ilişkilerin daha biçimsel olacağı; uzmanlaşmanın bireylerin uzmanlık sahasını korumak için gittikçe artan baskılar doğuracağı ve bilginin çok sayıda düzeylerden geçerken iletişimin bozulacağı söylenebilir. Aynı zamanda yapısal büyüklük, üstle astın yüz yüze ilişkide bulunmalarını ve birbirlerini tanıma olanaklarını da azaltacak ve çatışma için gerekli ortamı hazırlamış olacaktır (Tulunay, 1990:212-213). Bu eğilimlerin her biri uyumlu ve barışçıl çalışma ortamının yaratılmasını engeller (Korkmaz, 2000:24).

Bürokratik nitelikler: Birçok örgütte, bürokratik ve resmi bir yapı ile birlikte katı ve kişisel olmayan bir hava vardır. Buda çatışma ihtimalini

yükseltmektedir. Bürokratik engeller çoğunlukla sistem tarafından oluşturulur ve profesyonelin etik değerleri ile çatışabilir. Pondy (1967)'e göre biçimsel organizasyonlarda alt birimler arasında çatışmanın üç tipinden biri Ast-üst arasındaki ilişkilerini içeren bürokratik çatışmadır (Deniz ve Çolak, 2008:311).

Yönetim biçimindeki farklılıklar: Her yönetici karar verme, planlama, bunları uygulatma bakımından astlarını harekete geçirme, onları güdüleme ve kontrol etme yönünden diğer yöneticilerden farklı yol ve yöntemlere sahiptir. Bunlar bazen örgütün genel personel politikasına ve planlarına ters düşebilir. Ayrıca çeşitli bölümlerde farklı yönetim biçimlerinin kullanılması ve sorunlara her yöneticinin kendi algılama biçimi ile bakması ve değerlemesi bazı anlaşmazlıkların ortaya çıkmasına neden olabilir. Diğer bir husus da, bir yöneticinin uyguladığı yönetim biçiminin astlarınca benimsenmemesi durumudur (Eren, 2001:550).

Davis'e göre bazı yöneticiler; astların görüşlerinin dikkate alınmadığı, yalnızca verilen emirlerin yerine getirilmesinin beklendiği, otokritik yönetim yaklaşımını uygun görürken; bazıları, herhangi bir karar alınmadan ya da uygulamaya geçilmeden önce, konuyla ilgili çalışanların görüşleri alınarak, bu görüşlere yönelik uygulamanın esas olduğu, demokratik yaklaşımı benimsemiş olabilir (Akt. Aşçıoğlu, 2007:36). Yöneticilerin uyguladığı otoriter yönetim biçimi daha çok hiyerarşik çatışmalara; demokratik yönetim biçimi ise, personel arasında kişisel çatışmalara neden olmaktadır (Peker ve Aytürk, 2002:242).

İş bölümü ve uzmanlaşma: İşbölümü ve uzmanlaşma mal ve hizmet üretiminde verimliliğin sağlanmasında modern örgütlerin temel özelliğini oluşturur. Fayol'a göre işbölümü (veya uzmanlaşma), aynı çaba ile daha iyi ve daha fazla üretimde bulunabilmek için gereklidir. Uzmanlaşma sayesinde dikkat ve çaba yöneltmemiz gereken konu ve alanların sayısı azalır. Gulick, ise işbölümünün örgütün temel ögesi ve nedenini oluşturduğunu belirtmiş ve iş bölümünün;

➤ Çeşitli beceri ve yeteneklerden daha iyi ve daha çok yararlanmayı olası kılacağını,

- Zaman tasarrufu sağlayacağını,
- Uzmanlaşmanın sağladığı bir takım tasarrufların söz konusu olacağını ifade etmiştir (Akt. Erdem, 1997:100).

Örgütler üstlendikleri görevleri başarabilmek için, onları rasyonel bir biçimde bölerek personel arasında iş bölümü oluştururlar. İş bölümü yapılması, her bölümün kendi işini genellikle başka bir bölümün işinden daha öncelikli ve önemli olarak algılanmasına neden olur. Bölüm üyelerinin, organizasyonun hayatta kalabilmesinin ancak kendileri sayesinde olduğuna inanması ve kendi performanslarının diğer bölüm performansının çok üzerinde olduğu düşüncesi çatışmaların meydana gelmesinde önemli bir etken oluşturmaktadır (Ertürk, 1994:130).

Örgütlerde görülen çatışmaların en yaygın olanı uzmanlaşmanın yol açtığı çatışmalardır. Uzmanlaşmanın artması yeni uzmanlık alanlarının ve uzmanların görev almasına yol açmaktadır. Uzmanlık ve bürokratik roller çoğu zaman çatışır. Uzmanlaşmanın yol açtığı çatışmalar dört grupta incelenebilir (Ertekin, 2006:72):

- Uzmanın bürokratik kurallara karşı direnişi: Örgütte bürokratlar görevlerini sınırlı bir takdir hakkı ile sürdürürlerken uzmanlar daha özgür olmak isterler.
- Uzmanın bürokratik standartları kabul etmemesi: Bürokratlar örgütsel normlara bağlı iken uzmanlar kendi mesleki normlarına bağlıdırlar.
- Uzmanın bürokratik denetime karşı direnmesi: Uzmanlar örgütteki formal yetkiden rahatsız olurlar; bu yetkiye dayanan denetime de karşı çıkarlar.
- Uzmanın örgüte karşı bağlılığı: Uzmanlar bir örgütte karşılaştığı tüm şartları diğer örgütlerinki ile karşılaştırırlar. Eğer sağlanan olanaklar azsa örgütten ayrılabilirler. Örgüte bağlılık bu şartlarla mümkündür.

Fonksiyonel (işlevsel) bağımlılık (birbirine bağlı olarak çalışma): İki veya daha fazla sayıda birey ya da grubun görevlerini yerine getirebilmek için birbirlerine bağımlı olmalarıdır. Yani, amaca ulaşabilmek için diğerlerinin desteğine ve

yardıma ihtiyaç duyması durumunda ortaya çıkmaktadır (Gibson, ve diğ., 2000:228). Örgüt içindeki her kişi veya grubun performansı, diğer kişi veya grupların performansına bağlıdır (Greenberg ve Baron, 1997:460). Ayrıca iş bölümü sonucu bölümler ve gruplar arası fonksiyonel bağımlılık oluşmaktadır. Grupların ve bireylerin birbirine bağımlı hale gelmesi ile çatışmaların ortaya çıkabilme ihtimali ise oldukça yükselir ve fonksiyonel çatışma kaçınılmaz hale gelebilmektedir (Gibson ve diğ., 2000:228).

Fonksiyonel bağımlılık nedeniyle ortaya çıkan çatışma, genellikle sınırlı kaynakların ortaklaşa kullanımından meydana gelir. Fonksiyonel olarak birbirine bağlı gruplardan birinin işini zamanında yerine getirmemesi, bu gruplar arasında çatışmaya neden olacaktır (Öztürk, 2005:300).

Gordon (1993:454-455) ve Robey (1991:63), görevsel bağımlılıkları toplu bağımlılık, sıralı bağımlılık, karşılıklı bağımlılık ve takım bağımlılığı olarak; Gibson ve diğ., (2000:228) ise toplanmış bağımlılık, sıralı bağımlılık ve karşılıklı bağımlılık olarak sınıflandırmaktadır. Eren (2007:529) ise örgüt içi bağımlılıkların ortaya çıkardığı çatışmaları; sınırlı kaynaklara karşılıklı bağımlılıklar, faaliyetlerin zamanlamasında iç bağımlılıklar ile örgütsel görevlerde ve sorumluluklarda karışıklıklar olarak üç başlık altında toplamaktadır.

Ortak karar verme: Bireyler kendilerini ilgilendiren her türlü kararın verilmesinde düşüncelerini söylemek veya bu konularda fikirlerin sorulmasını arzu etmektedir. Bireylerin bu isteklerinin temelinde, başkaları tarafından yönetilen araç konumunda olmak istememeleri yatmaktadır (Eren, 2007:379). Örgütler büyüdükçe kişi ve birimlerin tamamen bağımsız kararlar alması zorlaşmakta, birbirleriyle işbirliği ve koordinasyon gerekliliği artmaktadır. Özellikle yetkilerin paylaşılması durumlarında çatışma olasılığı artmakta, yetki kullanımındaki görüş ayrılıkları çatışmanın kaynağını oluşturabilmektedir.

Denetim biçimi: Aydın (1986:1) denetimi, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması

süreci olarak açıklamıştır. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Örgütlerde yakından denetim çatışmayı arttırmaktadır. Bununla birlikte çalışanların kendi kendini denetlediği ve kendi işlerini kendilerinin planladığı örgütlerde çatışma oranı azalmaktadır. Yapılan araştırmalarda; yakın denetim biçiminin, genel denetim biçimine nazaran, çatışmaya daha fazla neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Baysal ve Tekarslan, 1996:311). Buna gerekçe olarak da yakın denetimin, birey ya da grubun rahat hareket etmesini engellemesi ve çalışma yöntem ve kurallarını kendince belirlemesine izin vermemesi gösterilmiştir (Kılınç, 1985:111).

Kıt kaynaklar konusunda rekabet: İşletme yönetimi sahip olduğu kıt kaynakları (insan, rekabet, malzeme, para vb.), farklı bölümler ve gruplar arasında optimal şekilde paylaşmak zorundadır. Kaynakların paylaşımı sırasında her bölüm ya da grup, kendisine verilecek payı artırmak için mücadele verir. Burada asıl amaç; bu sınırlı kaynaklardan, kendisine ayrılan payı daha da artırmaktır. Kaynaklardaki sınırlılık, kaynakların nasıl bölüştürüleceğiyle ilgili olarak çatışmaları ortaya çıkarabilir (Eren; 2001:545; Greenberg ve Baron 1997:460). Kaynakların sınırlı olmasının yanı sıra kaynakların ortak kullanımı da örgütlerde bir çatışma nedeni olarak ortaya çıkmaktadır (Nelson ve Quick, 2005:283).

Sonuçta kendine verilen paydan hoşnut olmayan birimler diğer birimlerle işbirliğine girmekten kaçınacak ve kaynak dağılımını lehlerine çevirmek için onlarla açık çatışmaya bile girmekten kaçınmayacaklardır. Örgütsel kaynakların üretkenlik temeline göre tahsisi mümkün olsa bile, bu kez de her grup kendi departmanlarının örgütsel verimlilikteki nispi önemi üzerinde münakaşaya girme uyuşmazlığa düşmeleri her zaman ihtimal dahilindedir (Şimşek, 1999:300).

Ödül sistemi ve rekabet: Örgütlerde işbirliği yerine rekabetin teşvik edilmesi ve ödüllendirme sisteminin buna göre kurulması veya örgütün temel amaçları göz ardı edilip, sadece birimlerin kendi amaçlarını gerçekleştirmelerini dikkate alan bu sistem çatışmalara neden olabilecektir. Ayrıca, ödüllendirme

sistemlerinin tüm bölümlerin ortak başarısı yerine, her bölümün başarılarının ayrı ayrı değerlendirilmesi yönünde oluşturulması da çatışmalara neden olabilir (Baysal ve Tekarslan, 1996:312). Hatta ödüllerin dağıtımı bir gruba bağlı olduğu durumlarda çatışmalar daha da şiddetlenebilmektedir (Gibson ve diğ., 2000: 330).

Örgütteki rekabet ortamı zaman zaman bireyleri birer rakip haline getirebilmektedir. Çoğu çatışmaların kökeninde bireylerin gösterdikleri başarıların ölçüsünde ödüllendirmeleri yatmaktadır. Ödüllerin gösterilecek başarıya bağlanması hatta eldeki örgütsel olanakların bu başarılar ölçüsünde dağıtılması kişileri yarışma içine sokmaktadır. Bu yarışma havası duygusal açıdan bireyleri düşmanca bir tutum içine sokmaktadır. Bu rekabet hilelerin, kıskançlıkların girmesi ve örgüt içinde güç birliği yerine adeta birbirinin gücünü azaltan, kötüleyen kişi veya grupların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu tür çatışmalar iyi bir çözüme kavuşturulmadıkları zaman tüm örgütsel etkinliği ve işbirliği sistemin zayıflatacaktır (Eren, 2001:546-547).

Örgütsel görev ve sorumluluk belirsizliği: Çatışma ve anlaşmazlıkların temelinde bazen iyi belirlenmemiş örgütsel görev, yetki ve sorumluluklar bulunabilmektedir (Baksı, 1998:24). Örgütte görev yetki ve sorumlulukların açık bir şekilde yazılı olarak belirlenmemesi, kimin kime karşı sorumlu olduğunun belirsiz oluşu, komuta ve kurmay personelin görev tanımlarının iyi yapılmamış olması kişi ve gruplar arasında çatışma kaynağı oluşturabilmektedir. Sorumlulukların yetersiz tanımlandığı bu tip durumlarda bireyler sorumluluklarının ve sorumluluklarını yerine getirirken sahip oldukları yetkilerin sınırlarını bilemezler. Bu yüzden bazı işler hiç kimse tarafından üstlenilmezken bazı işlerde birden fazla kişi tarafından üstlenilir ve üstlenilmeyen işlerin ortada kalması sonucu örgütün işleyişinde aksamalar meydana gelebilir (Şendur, 2006:14). Biçimsel olmayan yapılarda sözel, biçimsel yapılarda da yazılı olarak yetki ve sorumlulukların belirlenmiş olması, pek çok çatışmayı önleyebilir (Stoner ve Freeman, 1989:395).

Örgütsel değişim: Her örgütsel yenileşme çabasının direnmeyle karşılaşması muhtemeldir. Yenileşme sonucunda görev, rol ve statülerinde değişimler olacağı

kuşkusu duyan personel bu yenileşmeye direnir. Bu direnmenin aşılması durumunda ise görev, rol ve statüsü değişen personel arasında çatışma olur (Özgan, 2006:37). Özellikle kişilerin değişen koşullar nedeniyle farklı roller oynamalarının gerekli olması halinde bunlar bir çeşit rol çatışması hissedebilirler. Yeniden yapılanma ve reorganizasyon çalışmaları sonucunda bu tür çatışmalar ortaya çıkabilir. Aynı durum bir üst kademeye yükselen yöneticiler için de söz konusu olabilir. Bu ise yeni bilgi, davranış, tutum, yetenek ve yaklaşımları zorunlu kılar. İşte böyle bir geçişi başaramayan yöneticiler muhtemelen bir rol çatışması içine gireceklerdir (Koçel, 2003:496). Diğer bir husus da, bu yenilik ve değişmelerin gerektirdiği bilgi, tecrübe ve esnekliği bazı eski yöneticilerin algılayamamaları ve bunlarla ilgili uygulamaları bir an önce yürürlüğe koyamamalarıdır ve bu durum bir takım çatışmalara neden olabilecektir (Eren, 2001:550).

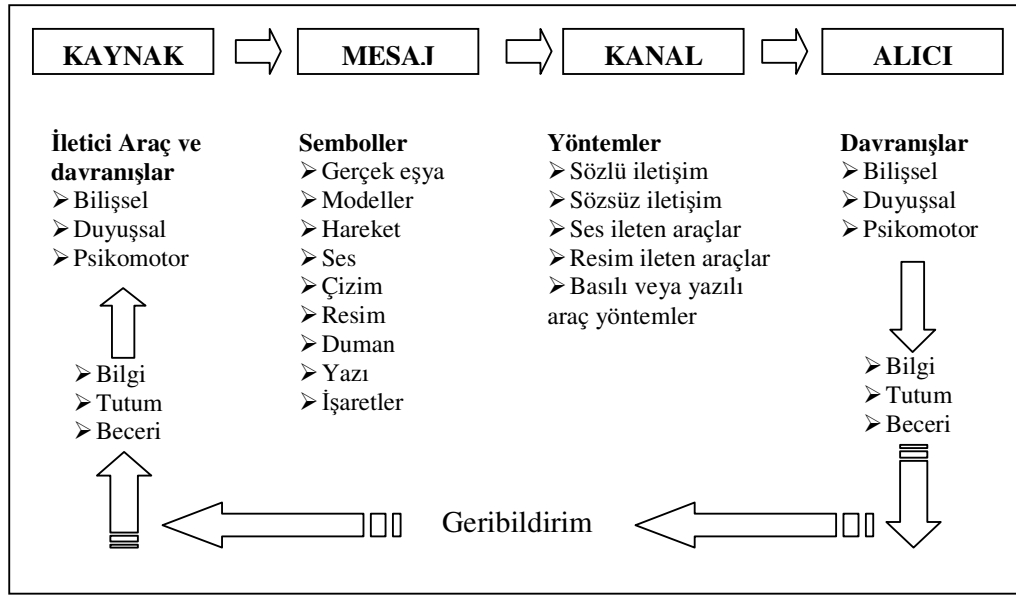
Bu nedenle örgütte bir yenilik yapmak gerektiğinde yeni durumun getirdiği değişimler çalışanlara açıklanmalı ve bu yenilikleri benimsemeleri sağlanmalıdır. Personelin benimsemediği yeniliğin başarıya ulaşması çok zordur (Özgan, 2006:37).

2.7.3. İletişime İlişkin Faktörlerden Kaynaklanan Çatışma Nedenleri

İletişim; bir bireyden başka bir bireye bilgi, duygu, düşünce ve anlayışın aktarılması süreci olarak tanımlanabilir (Ertürk, 2001:161). Örgüt içinde iletişim, kişilerin ve grupların, amaçlara uygun araç, yöntem ve politikalara bağlı olarak, biçimsel ve biçimsel olmayan etkileşim ilişkileridir (Onal, 2000:22). Başka bir deyişle, örgütsel iletişim işletmenin amaçlarına ulaşılabilmesi, devamlılığını sağlayabilmesi için, hem işletme içinde bölümler arasında gerekli ilişkilerin kurulmasını sağlayan, hem de işletmenin dış çevresiyle yapılan sürekli bilgi ve fikir alışverişi sürecidir.

Çatışmaların çok önemli bir bölümü, iletişim ve etkileşim süreçlerindeki aksamaların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. İletişim süreci: “Anlamaların bir kaynaktan alıcıya dinamik olarak iletilmesi” şeklinde tanımlanabilir. Başka bir anlatımla iletişim süreci; bir işletmede ast ve üst konumlarındaki kişilerle ya da aynı

düzeydeki personel arasında bilgi, veri, algı ve düşüncelerin aktarılmasına hizmet eden ve bu kişilerin belirli bir yapı içerisinde, anlaşmalarını sağlayan bir köprü görevi görmektedir. Bu sürecin amacı; mesajın kaynağının, alıcıda mesajın amacına uygun etki yaratmasıdır (Şimşek ve diğ., 2001:104). Memmişoğlu (2004:90)'na göre iletişim süreci Şekil 2.14'te verilmiştir.



Şekil 2.14. İletişim Süreci

Hocker ve Wilmot'a (1995:22) göre, bireyler arası çatışmaların temel nedeni iletişimidir. İletişim ile çatışma arasındaki ilişkiyi dört madde şeklinde belirtmektedir:

1. İletişim biçimi genellikle çatışma yaratır.
2. İletişim sekli çatışmayı yansıtır.
3. İletişim aracılığıyla çatışma yapıcı ya da yıkıcı bir boyut kazanır.
4. İletişim ve çatışma birbirinden ayrılmayacak kadar iç içedir.

Literatürde iletişime ilişkin faktörler; yetersiz bilgi alışverişi, anlama güçlüğü/yetersizliği ve haberleşme kanallarındaki bozukluk şeklinde gruplandırılmaktadır.

Yetersiz bilgi alışverişi: Örgütsel alt sistemlerin birbirleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasından, algı ve beklentileri farklılığından dolayı çatışmalar ortaya çıkabilir (Kılınç, 1985:114). Pek çok çatışma şekli, kişi ya da grupların arasında yeterince bilgi alışverişinde bulunamamalarının bir neticesidir. Özellikle kişilerin ya da grupların ortak bir genel amaç çerçevesinde, farklı alt amaçlara sahip olarak yer aldığı düzlemlerde, aralarındaki bilgi ve fikir alışverişinin yetersiz olması, diğer tarafa karşı eksik bilgi dolayısı ile çeşitli önyargıların doğmasına neden olacaktır (Baysal ve Tekarslan, 1996:310). Bireylerin konuşmaları, hareketleri, inançları ya da onunla ilgili anlatılanlar doğrultusunda önyargılar geliştirebiliriz. Önyargılı kişi ya da gruplar arasında birbirlerini gerçekten tanımalarını sağlayacak bilgi alışveriş sistemi kurulmamışsa, çatışma bir yerde kaçınılmaz olacaktır (Tekarslan ve diğ., 2000:277).

Anlam güçlüğü/yetersizliği: Anlam güçlükleri, belirli bir lisana sahip olmama ya da uygun iletişim araçlarından yoksun bulunma nedeniyle doğan engellerdir. Ortak sembollerin olmadığı ortamlarda, anlam güçlükleri kaçınılmaz bir şekilde ortaya çıkacaktır (Baysal ve Tekarslan, 1996:309-310). Bireylerin birbirlerine duygu ve düşüncelerini iletmek için değişik semboller kullanırlar. Bu semboller sözlü-yazılı veya sözsüz sembollerdir. İletişimin etkinliği bu sembollerin anlaşılabilirliğine bağlıdır. Ortak sembollerin olmaması veya bu sembollerin çeşitli nedenlerle anlaşılmasında anlam güçlüklerini ortaya çıkartarak, çatışmalara sebep olabilir (Kılınç, 1985:113).

İletişimin etkinliği kaynaktan alıcıya gönderilen mesajın doğru algılanması olduğu için eğer mesaj oluşturulurken kullanılan semboller alıcı tarafından bilinmiyor ya da doğru anlaşılmıyorsa anlam güçlükleri doğabilir. Ayrıca, göndericinin bir kelimeye verdiği anlamla, alıcının bu kelimeye verdiği anlam farklı olursa, yanlış anlaşılardan kaynaklanan çatışmalar ortaya çıkabilir (Robbins, 2001:386).

Haberleşme kanallarındaki bozukluk: Haberleşme kanallarındaki bozulma, mesajın gerçek anlamda iletilmesinde engel teşkil eder. Mesajın, kaynaktan

çıktığındaki anlamı ile alıcı tarafından algılandığı anlamı arasındaki farklılık yanlış anlamalara ve dolayısıyla çatışmalara yol açar. İletişim kanallarının sayıca çokluğu ya da kanallardan bazılarındaki tahrifatlar, mesajın alıcıya gerçek anlamından farklı bir şekilde ulaşmasına neden olur. Alıcının mesaja, kaynağın gönderdiği gibi değil de, kendi algıladığı şekilde tepki göstermesi, kaynak ve alıcı arasında bir çatışmaya neden olur (Baysal ve Tekarslan, 1996:310).

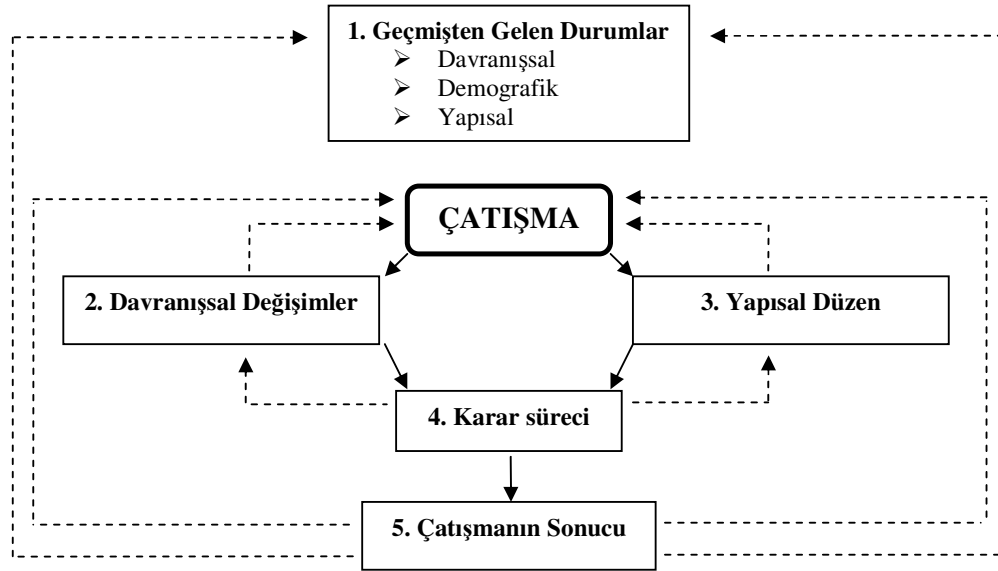
İletişime ilişkin faktörlerle ilgili sonuç olarak; kaynağın duygu ve düşüncelerinin (ileti) alıcıya aynen ulaşması olanaksızdır. Bu bir telden geçen akımın dirence karşı güç yitimine benzetilebilir. Bu nedenle iletişimin olgusunu engelleri ile birlikte algılamak, iletişimin etkililiğini artırmanın ön koşuludur (Açıkalin, 1998:41-42).

2.8. Çatışma Evreleri

Çatışmanın farklı biçimlerde tanımlanmasının ve anlaşılmasının nedeni, bu kavramın farklı düzeylerdeki uyumsuzluklar için bir niteleme yapılmadan kullanılmasından kaynaklanabilir. Bu kavramın kullanımına baktığımızda, fiziksel şiddet içeren bir kavga çatışma olarak nitelendirilirken, herhangi bir anlaşmazlığın, uyumsuzluğun ya da sözel olarak karşılıklı atışmanın da çatışma olarak adlandırıldığını görüyoruz. Hendricks (1991) çatışmaları üç evrede tanımlamaktadır. Birinci evre günlük rutin problemler olarak görülür ve çoğu zaman bir müdahale gerektirmez (Akt. Karip, 2003:11). Günlük sıradan çatışmalar yapıcı bir biçimde çözülmediğinde ikinci evreye taşınabilir. İkinci evrede taraflar arasında zıtlasmalar yoğunlaşır ve problemin çözümü giderek güçleşir. Bu evrede çözülmeyen çatışmalar üçüncü evreye, tarafların kazanmaktan çok diğerine zarar vermeye çalıştığı, fiziksel ya da psikolojik şiddet evresine tırmanabilir ya da taraflar karşılıklı olarak duyarsızlaşabilir. Hatta taraflar karşılıklı olarak problemleri yok sayarak “mutluluk” ve “iyilik” oyununu oynamaya yönelebilirler.

Örgütsel çatışma süreci çeşitli bilim adamlarınca değişik şekillerde incelenmiştir. Bu çalışmamızda özellikle araştırmamızın da konusu olan M.A.Rahim'in çatışma süreçlerini nasıl inceledikleri ele alınmıştır.

M.A. Rahim'e göre çatışma evreleri: M.A.Rahim bir sentez çalışmasıyla çatışma ile ilgili beş evreli bir model geliştirmiştir. Şekil 2.15. de gösterilen model bireyler arası, grup içi ve gruplar arası çatışmaları tanımlamakta kullanılabilir. Şeklin üstünden altına doğru ardışık olarak bağlantılı evreler düz çizgilerle gösterilirken, kesikli çizgiler bir sonraki çatışma evrelerini açıklamak için evrelerin nasıl birleştirildiğini göstermektedir (Rahim, 2001:544).



Şekil 2.15. M.A.Rahim'in Çatışmanın Evreleri Modeli

İlk evre olan geçmişten gelen durumlar; çatışma durumu oluşmadan önce de mevcut (varolan) olan, kişiler yada grupların içinde bulunduğu durumları ifade etmektedir. Bu durumlar davranışsal, demografik ve yapısal olarak sınıflandırılabilir. Bu evrede davranışsal durumlar ile çatışan tarafların kişilikleri, yaklaşımları, yönelimleri ve örgüte uyumları kastedilmektedir. Demografik koşullar; çatışan tarafların yaşı, cinsiyeti, eğitimi, çalıştığı kademe ve çalışma süresi gibi değişkenleri içine alır. Yapısal durumlar, hem örgütsel yapıyı hem de görevin yapısını belirtir.

Örgütün yapısı, ast-üst ilişkilerinin ve sorumluluk alanlarının tam olarak açıklanmadığı bir şekilde tanımlanmışsa bu durum bireylerin ya da grupların birbirlerinin görev yada rol alanlarına tecavüz etmelerine yol açabilir. Bu gibi durumlar örgütte başarının herkesçe üslenilmesi, başarısızlık halinde ise sorumluluğu kimsenin alamayarak diğerlerini suçlama eğilimleri şeklinde çatışmalara dönüşebilmektedir. Bunun gibi görevin yapısı da çatışma potansiyeli üzerinde etkilidir. Bireylerin bilgi ve yeteneklerine göre atanmış, amaçların açıkça tanımlandığı görevler, bu koşulların sağlanmadığı görevlere nazaran daha az çatışma yaratma eğilimi gösterir (Öztaş, 2005:28-29).

İkinci evrede ise davranışsal değişimleridir. Davranışsal değişimler çatışma başladıktan sonra oluşur. Birey yada gruplar hedefe ulaşma yolunda bir engelle karşılaştığında savunma mekanizmaları geliştirir. Saldırganlık, geri çekilme, direnme veya uzlaşma şeklinde görülebilen bu davranışlar tarafların anlayış yada bakış açısını farklılaştırabilir. Bu durum bireyler arası çatışmada gelecekteki işbirliğini zorlaştırır. Bu evrede çatışan taraflar birbirlerini düşman olarak görmeye başlayabilirler (Öztaş, 2005:29).

Çatışan taraflar ilişkilerinde daha katı hale gelince tarafların davranışlarının kurallara dayandığı ve birbirleriyle ilişkilerinde yazılı iletişim kullanıldığı üçüncü evre olan yapısal düzen meydana gelir. Taraflar birbirlerine unvanları ile hitap ederler. İlişkiler mümkün olduğu kadar resmileştirir. Bu durum çatışmanın doğabileceği koşulların, çatışmanın derece ve şiddetinin, çatışma çözüm yollarının, içinde yer alınan örgüt tarafından belirlendiği, tarafların bir çatışma halinde nasıl davranacaklarının, hangi yöntemleri izleyeceklerinin ayrıntılı olarak tanımlanması sonucunu doğurabilir. Bu şekilde bir yaklaşımı izleyen yönetim çatışmayı kurumsallaştırmış olur.

Dördüncü evre tarafların çatışmayı çözüme yöntemlerini geliştirdiği karar süreçleridir. Bu aşamada taraflar çatışmayla başa çıkmak için çeşitli yöntemleri dener. Günümüzde sendika-yönetim çatışması genellikle fikir birliği ve müzakereler yoluyla çözümlenmesi yerine uzun tartışmalar hatta üçüncü tarafın hakemliği ile

çözülmektedir. Ast-üst çatışmasında ise genellikle çözüm için emir verme ve kararname yayınlama yolu seçilir. Eşit statüdeki bireylerin çatışmasında ise ortak bir amirin yardımına başvurulur.

Beşinci ve sonuncu evre olan sonuç aşaması ise çatışma çözümlendikten sonra oluşur. Yönetim, çatışmayı taraflardan birinin haksızlığa uğraması şeklinde çözüme ulaştırmışsa bu durum kolaylıkla gelecekteki ilişkilere taşınabilir ve gizli çatışmalar sebep olabilir. Diğer yandan çatışma, genel bakış açısına uygun olarak fikir birliği ile sonuçlanırsa, varılan anlaşmaya bağlı olarak iki taraf da gelecekteki ilişkilerinde daha yapıcı ve işbirliğine uygun hareket ederler. M.A. Rahim'in Çatışmanın Evreler Modeli, çatışmaya yol açan nedenleri ve çatışma durumunda yaşananları tanımlamak için kullanışlı ve dinamik bir modeldir (Öztaş, 2005:30).

2.9. Çatışmanın Sonuçları

Yönetim yaklaşımlarının çatışmalara bakışları farklıdır. Geleneksel yaklaşım çatışmaların engellenmesi ve ortaya çıktığı takdirde hemen ortadan kaldırılması düşüncesindedir. İnsan ilişkileri yaklaşımı çatışmaları kaçınılmaz ve bir miktar faydalı olarak nitelese de çoğunlukla zararlı kabul etmektedir. Etkileşimci yaklaşım ise açık sistem anlayışının etkisi ile çatışmaların örgüt için olumlu olabileceğini ve gerekirse teşvik edilmesini öngörmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001:197).

Mary Parker Follet'a göre çatışma ne iyi ne kötüdür, yani çatışma ne pozitif ne de negatiftir (Northcraft ve Neale, 1990:221). Çatışma tehlikelerin belirtisi olabileceği gibi yeni fırsatların habercisi de olabilir. Çatışmanın sonuçlarının olumlu ya da olumsuz olması çatışmanın nasıl anlaşıldığına ve nasıl yönetildiğine bağlıdır. Çatışmanın olumsuz bir kavram olarak görülmesi, çatışmanın anlamı hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaktan ve geçmişteki olumsuz yaşantılardan hareketle çatışmaya yıkıcı bir anlam yüklemekten kaynaklanabilir. Bir olay ya da olgu hakkında bilgi yetersizliği onun hakkında yanlışlar oluşmasına neden olur. Yanılgılar ise o olayla karşılaştığımızda yanlış varsayımlarla ve yanlış bir anlayışla hareket edilmesi sonucunu doğurur (Karip, 2003:33). Çatışmanın birey ve örgüt için

yararlı ya da zararlı olduğu biçiminde tartışmalar anlamsız bir ikileme dönüşebilir. Çatışmanın sonuçlarının ve çatışma sürecinde yaşananların yararları ve zararları çatışmanın niteliğine, tarafların yaklaşımlarına ve sonuçlara ilişkin toplumsal yargılara bağlı olarak değişebilir. Çatışmanın yararları ve zararlarına ilişkin yapılan değerlendirmeler genellikle iki zıt görüşü temsil etmektedir. Örneğin, Hendricks'in (1991) yaptığı değerlendirmede bu zıtlığı somut olarak görebiliriz. Hendricks çatışmaya ilişkin beş önemli yanlışdan ve bunların karşıtı gerçeklerden söz eder (Tablo 2.4.).

Çatışmaya ilişkin yanlışlar ve gerçekler biçiminde ifade edilen bu yargılar mutlak anlamda geçerli iki farklı görüşü, bakış açısını temsil etmekten çok, farklı bakış açılarının betimlenmesinde zıtlıkların kullanımı biçiminde değerlendirilmelidir. Çoğu zaman iki farklı kavram ya da bakış açısını açıklamak için zıtlıklardan yararlanılabilir (Karip, 2003:33).

Tablo 2.4. Çatışmaya İlişkin Yanlışlar ve Gerçekler

YANILGILAR:	GERÇEKLER:
➤ Çatışmanın varlığı kötü yönetimin bir belirtisidir.	➤ Yönetim çatışmanın varlığıyla değil, çatışmanın varlığında ne yaptığı ile yargılanmalıdır.
➤ Çatışma bireyin örgüte verdiği önemin düşük olduğunu gösterir.	➤ Çatışma doğal bir ilgi ve önemin göstergesidir.
➤ Öfke-kızgınlık olumsuz ve yıkıcıdır.	➤ Öfke-kızgınlık yanlışların düzeltilmesi ve değiştirilmesi için gerekli enerjiyi sağlar.
➤ Hiçbir şey yapmazsanız, çatışma kendiliğinden çözülür.	➤ Kendi haline bırakılan çatışma daha da yoğunlaşabilir.
➤ Çatışma mutlaka çözülmelidir.	➤ Acil çözüm yaklaşımı, başarı olasılığını düşürür.

Yanlış olarak nitelenen yargılar belirli koşullar altında doğruluk kazanabilir ve gerçekler olarak nitelenen yargılar da belirli koşullarda birer yanlışlığa dönüşebilir. Örneğin, bireylerin önem verdikleri, değer verdikleri şeyler için çatışmaya girecekleri doğru olmakla birlikte, bireyler işe ya da örgüte önem vermiyorlarsa bu durum da çatışmaya neden olabilir.

Sonuç olarak, çatışma örgüt için her daim var olan bir olgudur; örgüte optimum seviyede yarar sağlaması gerektiği düşünülür. Belli bir düzeye kadar çatışmalar örgüt için yararlı olduğu ve iyi yönetildiği takdirde; performans ve örgüt

etkinliğini artırıcı sonuçlara neden olacağı, örgütsel değişime ve gelişime yarar sağlayacağı ortaya konmaktadır. Çatışma etkili şekilde yönetildiğinde de verimsizlik, iş kaybı, stres v.b. gibi olumsuz sonuçlara neden olmaktadır. Çatışmanın etkileri bu çerçevede ele alındığında örgüt açısından olumlu ve olumsuz sonuçlarından söz edilebilir.

2.9.1. Çatışmanın Sonucu Ortaya Çıkan Olumlu Etkiler

Çatışmanın sonuçlarının olumlu olması; çatışmanın birey ve örgüt için yararlı sonuçlar sağlaması için taraflar arasında iletişim ve ilişkilerin karşılıklı güven ve saygıya dayalı olması gerekir. Böylece, taraflar çatışmaya ilişkin gerçek duygu ve düşüncelerini, amaçlarını ve niyetlerini ortaya koyabilirler. Taraflar diğerinin ihtiyaçlarının da olduğunu ve diğerinin ihtiyaçlarının da önemli olduğunu farkındadır. İletişimin açık, sürekli ve karşılıklı güvene dayalı olduğu bir çatışmada taraflar çatışmanın ne olduğunu gerçekçi bir biçimde tanımlayabilir ve birlikte çözüm arayabilirler. Olumlu çatışmalar daha çok işe dönük, kişisel olmayan çatışmalardır (Karip, 2003:36).

İyi yönetilen örgüt ve iş gören açısından olumlu sonuçlanan çatışmaların birey ve örgüt için genel olarak olumlu etkisi şu şekilde sıralanabilir;

- Çatışma ile farklı görüşler ortaya çıkar ve bununla birlikte bireylerin zihinsel çabalarını artırarak yaratıcılıklarının güçlendirilmesinde etki eder.
- Çatışma ile eski amaçlar yerini daha iyi ve geniş amaçlara bırakır.
- Çatışma ile bireyler kendilerini daha iyi ifade etme imkanlarını bulurlar. Bu şekilde çatışma ile oluşan anlaşmazlık durumu ortadan kalkar ve taraflar arası yaklaşma doğmasını sağlar. Bireyler arası ilişkileri güçlendirir.
- Bireyler çabalarını daha iyi sonuç elde edebilecekleri alanlara yoğunlaştırarak işlerinin verimliliği ve etkinliğini artıracaktır.

- Çatışma örgütsel değişimi bütünleştirici bir niteliktedir. Çatışmaya yol açan kararsızlık ve uyuşmazlıklar ortadan kaldırıldığında örgütü bütünleştirebilir.
- Çatışma sonucundaki biçimsel yapıdaki eski liderlik tarzının yetersizliği açığa çıkarak, sisteme yeni bir liderlik biçimi gelebilir.
- Çatışma iş görenleri güdüleyerek örgütteki tembelliği ortadan kaldırabilir.
- Örgüt kaynaklarının daha dengeli dağıtımlarına yol açabilir.
- Çatışma çağın gerisinde kalmış işlemlerin, görevlerin, yapıların ve amaçların sorgulanması ve değiştirilmesi için gerekli ortam oluşturulmasına destek sağlar.
- Çatışma örgüt hedeflerini işlevselleştirmeye yönlendirebilir.
- Çatışma örgüt sorunlarının su yüzüne çıkmasına böylece ilgililerin gözlerini sorunlara çevirmelerine yol açar.
- Örgütte iş görenler arasındaki iletişim kanallarının açılmasına bilgi akışının hızlanmasına yardım edebilir (Sütlü, 2007:19).

Karip (2003:37-38) ise iyi yönetilen ve olumlu bir biçimde sonuçlandırılan bir çatışmanın birey ve örgüt için sonuçlarını şu şekilde sıralar:

- Dahi iyi ilişkilerin oluşması
- Psikolojik olgunluk
- Bireyin kendisine saygısının geliştirilmesi
- Bireysel gelişim
- Etkililiğin ve verimliliğin geliştirilmesi
- Problemlerin farkına varmak ve problemleri tanımak
- Problemlere daha iyi çözümler oluşturmak
- Örgütsel değişimi sağlamak
- Monotonluğu azaltmak

- Ahenkli bir takım çalışmasının oluşturulması

Burada dikkat edilmesi gereken nokta, olumlu sonuçların yalnızca taraflardan birisi için değil, her iki taraf için de geçerli olmasıdır. Çatışma taraflardan bir için olumlu, diğeri için olumsuz sonuçlara neden olduğunda, sonuçların örgüt için yararlı olduğunu söylemek güçleşir. Yukarıda ifade edilen yararlar taraflardan birini dışlamaz. Taraflardan birinin dışlandığı çatışmalarda çatışmalar örgüt için (ve en azından taraflardan biri için) olumsuz sonuçlar doğurur (Karip, 2003:38).

2.9.2. Çatışmanın Sonucu Ortaya Çıkan Olumsuz Etkiler

Taraflar arasında iletişimin sınırlı olduğu, tarafların gerçek düşünce, duygu, amaç ve niyetlerini paylaşmadıkları çatışmalarda, çatışma süreci ve çatışmanın sonuçları olumsuz; birey ve örgüt için zarar verici hale gelir. Olumsuz çatışmalarda iletişim ve ilişkiler tek yönlü, savunmacı, karşı tarafı yıldırmaya, yanıltmaya, korkutmaya ve güce dayalı bir nitelik taşır.

Çatışmanın birey ve örgüt için belirli yararlar sağlamasına karşın, çatışma etkili bir biçimde yönetilmediğinde kaynakların verimsiz kullanımı, tarafların stres düzeyinin yükselmesi ve enerjilerinin yanlış yönde kullanılması gibi bir çok olumsuzluğa neden olabilir. Yanlış yönetilen ya da göz ardı edilen çatışma; kalitesizlik, verimsizlik, insan kaynaklarının ve parasal kaynakların israfı, iş kaybı ve hatta örgütlerin yok oluşu anlamına gelebilir (Karip, 2003:39).

Çatışmanın birey ve örgüt için olumsuz sonuçları genel olarak şu şekilde sıralanabilir;

- Çatışma örgütsel amaçların sapmasına yol açabilir.
- Tarafları yoran bir mücadele; işyerinde zaman, emek ve paranın boşa harcanmasına yol açabilir.
- Stres ve işten bıkkınlığa neden olur.

- Örgütte iletişimin azalmasına ve iletişimde bozukluklara neden olur.
- Çatışma, çatışma içindeki birey ya da grupların amaçlarını, örgütün genel amacının üstünde görmelerine yol açabilir.
- Örgütte güvensizlik ve şüpheciliğin hakim olduğu bir havanın oluşmasına neden olur.
- Çatışma işgörenin morali ve iş doyumunu olumsuz yönde etkileyerek iş doyumunu ve performansının düşmesine neden olur.
- Örgüte bağlılık ve adanmışlığın azalmasına neden olur.
- Çalışanlar, aralarında oluşan iletişimin anlamını kendi gereksinmelerine göre çarpıtabilir.
- Bölümler ya da takımlar, üstünlük karmaşasını yaşamaya eğilim gösterebilirler; yaptıklarını hep doğru, karşı bölümün ya da takımın yaptıklarını hep yanlış görebilirler, güçlerini ve başarılarını abartabilirler, çalışanlarının düşüncelerini kısıtlayabilirler (Sütlü, 2007:20).

Birçok çatışma günlük rutin işler içinde sıradan rahatsızlıklar olarak nitelendirilebilir. Ancak, daha ciddi çatışmalar yoğun bir strese, verimin ve kalitenin düşmesine neden olmaktadır. Çatışma kaçınılmaz olabilir. Olumsuz sonuçlar kaçınılmaz değildir; etkili bir yönetimle engellenebilir ve hatta olumlu bir çatışmaya dönüştürülebilir (Karip, 2003:41).

Yukarıda sıralanan olumlu ve olumsuz sonuçlara başka maddeler de eklemek mümkündür. Ancak, önemli olan nokta, çatışmaların mutlaka zararlı ve önlenmesi gereken gerçekler olarak görülmemesi gerekliliğidir. Kuşkusuz, olumsuz sonuçlanması kuvvetle muhtemel olan çatışmaların giderilmesi, çatışmanın yer aldığı ortamın etkinlik ve sağlığı açısından bir zorunluluktur. Bununla beraber, özellikle rekabetten kaynaklanan çatışmaların enerji ve güdülenmeyi artırıp, yaratıcılığı harekete geçirerek, verimliliği yükselteceği de unutulmamalıdır (Baysal ve Tekarslan, 1996:317).

2.10. Çatışma Yönetimi

Organizasyonlar çeşitli faaliyetlerde bulunan birey ve grupların karşılıklı aksiyonlarının, ihtiyaçlarının, değerlerinin, inançlarının ve perspektiflerinin ortaya çıkmasıyla oluşmuş yapılardır. Tüm bu karşılıklı aynı zamanda kompleks ilişkiler örgütlerde çatışmalara neden olmaktadır. Bu bakımdan çatışma yönetimi; uzlaşmazlığı belirli bir yönde sonuca yöneltebilmek için, çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın bir dizi eylemde ve karşı eylemde bulunmasıdır. Eylemler çatışmanın sona erdirilmesine ya da çatışma sürecinin etkilenmesine yönelik olabilir. Çatışma yönetiminin amacı olumlu, yapıcı, barışçıl ve uzlaşmacı bir biçimde çatışmayı sonlandırabileceği gibi karşı tarafa üstünlük kurmaya yönelik de olabilir. Çatışmayı çözme ise çatışma yönetiminden farklı olarak, çatışmanın taraflar arasında uzlaşma ya da anlaşma ile sonuçlanmasını içerir (Karip, 2003:43).

Çatışmalar, örgütlerin gelişmesi için fırsatlar olarak düşünülmelidir. Yöneticiler, örgütte ortaya çıkabilecek çatışmaları yönlendirebileceklerine inanıyor ve bu konuda kendilerine güveniyorlar ise, yaratıcılık kısılcımlarının yavaş yavaş yok olup verimin düştüğü durumlarda, uygun bir çatışma ortamı yaratmalıdırlar. (Türkel, 2000:82). Örgütlerde çatışma yaşanmama durumunda ise sorumluluktan kaçınma, ilgi zayıflığı ve düşünce zayıflığı gibi sonuçlarla yüz yüze gelinebileceği belirtilmektedir (Everard ve diğ., 2004:99).

Örgütsel çatışmayı büsbütün ortadan kaldırılabilecek bir örgüt ortamı oluşturmak olanaksızdır. Çatışmaların olduğu noktalarda negatif sonuçlar alındığı gibi birey ve grupların gelişimi için pozitif sonuçlara da ulaşmak mümkündür. Çünkü örgütsel çatışma örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için bir güç olarak kullanılabilir. Bu açıdan, çatışmayla etkili şekilde başa çıkabilme yeteneği, yöneticilerin kesin olarak sahip olması gereken önemli bir beceri olarak değerlendirilmektedir (De Cenzo, 1997:401). Organizasyonlarda çatışmaların yönetilmesi zorunluluğu örgüt ve birey gelişimi için pozitif sonuçlara ulaşmayı ve negatif sonuçları engellemeyi amaçlar. Her yönetici aynı zamanda bir çatışma çözümleyicisidir ve örgüt amaçlarına katkıda bulunacak her uygulama ardından başarıyı getirecektir. Uygun bir çatışma

yönetimi ise çatışmaların yıkıcı etkilerini azaltacak, maliyeti düşürecek ve olumlu sonuçları artıracaktır. Bu nedenle batılı örgütlerde çatışma yönetiminin liderlerin sorumluluk alanlarından birisi olarak kabul edildiği söylenebilir (Kim ve diğ., 1999:130).

Çatışma yönetiminde etkililiğin sağlanabilmesi için yöneticiler ve personel çatışma yönetimi ile ilgili temel becerilerini geliştirmek zorundadırlar. Murphy'e göre bu temel beceriler dört grupta toplanabilir (Karip, 2003:49).

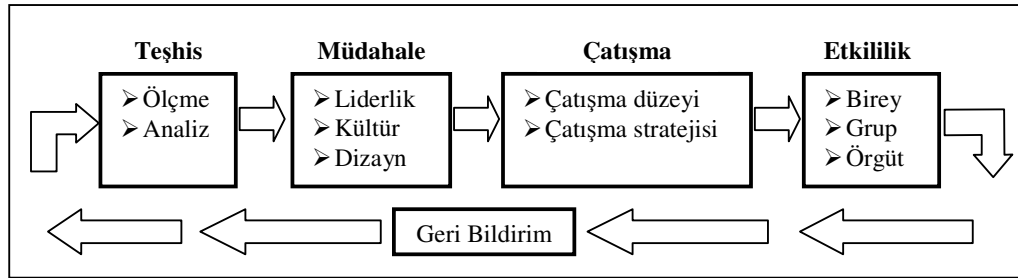
1. Entelektüel beceriler: Planlama, problemi tanımlama, çözümleme, yargılama sezgi sahibi olma ve objektiflik.
2. Duygusal beceriler: kararlılık, kendini kontrol, sonuca yönelik olma, girişkenlik ve isteklilik.
3. Bireyler arası beceriler: Duyarlılık, ikna edebilme, iletişim ve etkili dinleme.
4. Yönetimsel beceriler: Güdüleme, rehberlik edebilme, iş bölümü ve görevlendirme yapabilme.

Çatışmayı yönetme sürecinde aşamalar çeşitli kaynaklarda farklı biçimlerde sıralanmakla birlikte (Karip, 2003:46-49) genel olarak aşağıda belirlenen eylem basamakları şeklinde sıralanmıştır:

- Kızgınlığı-öfkeyi kontrol altına almak.
- Çözüm için eyleme geçmeden önce bir değerlendirme yapmak.
- Olumlu bir hava oluşturmak.
- Çatışma yönetimi sürecinde temel kurallara dikkat etmek.
- Problemi karşılıklı tartışma ve müzakere süreci içinde tanımlamak.
- Olası çözümler için beyin fırtınası yöntemine başvurmak.
- Olası çözümleri değerlendirmek ve uygun olanları belirlemek.

- Çözümlerin işlerliğini izlemek.

Çatışma yönetimi, çatışmaların teşhis edilmesini ve çatışmalara müdahale edilmesi süreçlerini içermektedir. Daha ayrıntılı analiz edilebilmesi için çatışma yönetimi süreci Şekil 2.16’da sunulmuş ve ayrıntılı şekilde açıklanmaya çalışılmıştır (Rahim, 2002:222).



Şekil 2.16. Çatışma Yönetimi Süreci

Çatışmalara müdahale edilmeden önce teşhis edilmeleri, başka bir ifadeyle doğru tanımlanmaları büyük önem taşımaktadır (Karip, 2003:44). Zira teşhis süreci müdahale sürecinin temelini oluşturmaktadır. Ancak teşhis sürecinin birçok modern örgütte göz ardı edildiği (Gordon, 1993:471; Rahim, 2002:222-223), sıklıkla problemlerin özü anlaşılmadan müdahalenin önerildiği ve bunun da etkili olmayan sonuçlara neden olduğu belirtilmektedir. Çünkü çatışmaların görünen neden ve etkilerinin her zaman çatışmaların altında yatan asıl nedenler ya da etkiler oldukları söylenemez. Bu açıdan, örgütsel çatışmaların nedenlerinin ve etkilerinin doğru teşhis edilmesi büyük önem taşımaktadır. Eğer ki müdahale, doğru bir teşhis yapılmadan gerçekleştirilirse asıl sorun yerine yanlış sorun çözülmeye çalışılabilir. Teşhis süreci ise çatışmaların ölçülmesini ve analizini gerekli kılmaktadır (Rahim, 2002:222-223). Çatışmayı yöneten kişinin teşhis sürecinde durumlarla ilgili şu sorulara yanıt vermesi gerekli görülmektedir (Gordon, 1993:471):

- Çatışma hangi seviyede çıkmıştır (kişisel, kişiler arası, grup içi vb.)?
- Çatışmayı yöneten kişi çatışmada taraflar arası ilişkilerde hangi rolü oynamaktadır?

➤ Taraflar arası ilişkilerde arzu edilen durum nedir?

Daha ayrıntılı bir ifadeyle, çatışmaların doğru şekilde teşhis edilerek tanımlanabilmesi; çatışma miktarının, çatışma yönetimi stratejilerinin, çatışma kaynaklarının ve çatışmaların bireysel, grupsal ve örgütsel öğrenmeyle aralarındaki ilişkilerin belirlenmesini, değerlendirilmesini ve analiz edilmesini gerekli kılmaktadır (Karip, 2003:44; Rahim, 2002:223-229). Ancak analiz sonucunda duygusal çatışma veya görevsel çatışma düzeyinin çok düşük ya da çok yüksek çıkması ve tarafların çatışmalarla etkili şekilde baş edememeleri, başka bir deyişle tarafların uygun çatışma yönetimi stratejilerini kullanamayışları çatışmalara müdahaleyi gerektirebilir (Karip, 2003:45; Rahim, 2002:229).

Süreç yaklaşımı ve yapısal yaklaşım olmak üzere çatışmalara yönelik iki çeşit müdahale yöntemi vardır. Süreç yaklaşımı, duygusal ve görevsel çatışmaların düzeylerini değiştirerek, örgüt çalışanlarının farklı çatışma yönetimi stratejilerini uygun şekilde kullanabilmelerini amaçlar. Bu yönde çalışanların becerilerini geliştirmeye çalışarak çatışmaları yönetmeye çalışır. Kısacası, süreç yaklaşımında örgütsel etkililiği artırabilmek için kullanılan çatışma yönetimi stratejilerinin değiştirilmesine çalışılır. Yapısal yaklaşım ise örgütün yapısal özelliklerini değiştirerek çatışmaları yönetmeyi amaçlar. Yapısal müdahale esasen sıradan olmayan işler konusundaki görevsel çatışmaların miktarını orta dereceye çıkarmayı ve bu seviyede sürdürmeyi; duygusal çatışmaların ortaya çıkma sıklığını ise bu çatışmaların kaynaklarını değiştirmeye çalışarak azaltmayı amaçlar (Karip, 2003:45; Rahim, 2002:229). Müdahale sürecinde uygun bir yaklaşımın kullanılması, çatışma düzeyinin örgütsel açıdan sağlıklı bir seviyede tutulmasına ve taraflarca uygun çatışma yönetimi stratejilerinin kullanılabilmesine fırsat sağlayacaktır (Karip, 2003:45).

Özetle, örgütsel çatışmalar gerçekte azaltılmamalı, bastırılmamalı veya ortadan kaldırılmamalıdır. Aksine, örgütsel öğrenme ve etkililiği artıracak şekilde yönetilmelidir. Bireysel, grup içi veya gruplar arası seviyedeki çatışma yönetimi; duygusal çatışmaların azaltılmasını, her seviyede sıradan olmayan işlerle ilgili

görevsel çatışmaların miktarını orta dereceye çıkarmayı ve bu seviyede sürdürmeyi kapsamaktadır. Aynı zamanda çatışma yönetimi, duygusal ve görevsel çatışmaların düzeylerini değiştirerek örgüt çalışanlarının değişik çatışma durumlarıyla etkili şekilde başa çıkabilmeleri için kişiler arası çatışma yönetimi stratejilerini öğrenmelerini sağlamayı da kapsar (Rahim, 2002:229).

2.10.1. Çatışma Yönetimi Stratejileri

Çatışma yönetimi konusunda oldukça geniş bir literatür vardır. Örgütsel çatışmanın yönetimi için örgüt ve yönetim kuramları çatışmayı farklı ele alarak değişik yollar gösterirler. Her biri ayrı tekniğe sahip olmakla birlikte etkinlikleri farklılıklar göstermektedir. Çatışmanın yönetiminde her zaman çatışmanın çözümlenmesi veya uzlaşma sağlanması gerekmez. Çatışmanın örgütsel etkililik için belirli bir düzeyde varolmasını ve farklı durumlarda uygun stratejilerle yönetilmesini gerektirir. Çatışma yönetimi stratejileri, çatışma durumlarında bireylerin belirli davranış modelleri doğrultusunda kendilerini ifade etme eğilimleridir (Gümüşeli, 1994:22).

Tarihsel açıdan baktığımız zaman, 1940'lar da çatışma yönetimi ile ilgili ilk yapıcı yaklaşımlarla birlikte, çeşitli çatışma çözüm yöntemleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Mary Follet (1940) ilk olarak üç ana yol belirlemiştir. Bunlar; hükmetme (domination), uzlaşma (compromise) ve bütünleştirme (integration) stilleridir. Daha sonra Follett, çatışma stratejileri arasına kaçınma (avoidance) ve uyma (suppression) stratejilerini de eklemiştir. Blake ve Mouton ise çatışma yönetimi stratejilerinin sınıflandırılması konusunda ilk olarak bir kavramsal şema ortaya atmışlardır. Bu şemada yöneticilerin üretime ve insanlara yönelik ilgi dereceleri temele alınarak kişiler arası çatışma stilleri; hükmetme (forcing), kaçınma (withdrawal), uyma (smoothing), uzlaşma (compromise) ve problem çözme (problem solving) olarak sınıflandırmıştır (Rahim ve diğ., 1999:157; Rahim, 2002:216). Thomas ise Blake ve Mouton'un modelini, tarafların amaçlarını da dikkate alarak tekrar yorumlamıştır. Thomas, tarafların niyetlerini; karşı tarafın ilgilerini doyurmaya çalışmayı ifade eden işbirliği (cooperativeness) ve kendisinin ilgisini doyurmaya çalışmayı ifade eden

direnmecilik (assertiveness) şeklinde iki boyuta dayandırmıştır. Pruitt'in çift yönlü ilgi modeli (kendisine yönelik ilgi-başkalarına yönelik ilgi) ise uyma (yielding), problem çözme (problem solving), kaçınma (inaction) ve hükmetme (contending) olmak üzere çatışma yönetimini dört boyutlu olarak öngörmektedir. Ancak Pruitt uzlaşma boyutunu (compromising) belirgin bir stil olarak görmemiştir. Çift yönlü ilgi modelinin temel düşüncelerinden birisi çatışan tarafların kendisine ve karşı tarafa yönelik ilgi düzeylerinin kullanacakları çatışma yönetimi stratejisinin seçiminde güdüleyici olmasıdır. Rahim ve Bonoma, Pruitt'in çift yönlü ilgi modeline benzer şekilde çatışma yönetimi stratejilerini iki ana boyuta (kendisine yönelik ilgi-başkalarına yönelik ilgi) ayırmıştır. Tarafların kendilerine ve başkalarına yönelik ilgileri bu boyutlarda düşükten yükseğe doğru derecelendirmiştir (Rahim ve diğ., 2000:9). Çatışma sürecinde bireylerin güdüleyici yönelimlerini ifade eden bu boyutların birleşimiyle birlikte kişiler arası çatışmalarla baş edebilme yolları; hükmetme (dominating), bütünleştirme (integrating), uyma (obliging), kaçınma (avoiding) ve uzlaşma (compromising) stratejileri olarak belirlenmiştir (Rahim, 2001:33; Rahim, 2002:216-217; Sorenson ve diğ., 1999:25). Rahim ve Bonoma'nın bu modeli Ruble ve Thomas'ın, Van de Vliert ve Kabanoff'ın çalışmalarıyla da desteklenmiştir (Rahim, 2002:216-217).

Yapısal örgüt ve yönetim kuramları, çatışmayı otoriter bir yaklaşımla çözmeyi önerirken; yönetsel kuramlar, zorla, pazarlıkla ya da yöneticileri güçlendirerek çözmeyi önerirler. Davranışsal kuramlar, çatışmayı, çatışanları yüz yüze getirerek, ilişkileri geliştirerek ve onların çözmesine olanak sağlayarak yönetmenin yararlı olacağını savunurlar. Sistem kuramlarıysa, çatışmayı, işgörenlerin ortak değerler geliştirerek ve karşılıklı konuşarak çözmelerinden yanadırlar (Başaran, 2004:342).

Tablo 2.5'de, yukarıda açıklanan çatışma yönetim modeli ve diğer önemli araştırmacıların çatışma yönetim stilleri sunulmaktadır.

Tablo 2.5. Çatışma Yönetimi Konusunda Çalışan Önemli Araştırmacılar ve Araştırmalarındaki Temel Noktalar

Araştırmacılar	Boyutlar	Çatışma Yönetim Stilleri
<i>Follett (1940)</i>		Temel Stiller: Hükmetme, uzlaşma ve bütünleştirme İkinci Dereceden Stiller: Kaçınma ve örtbas etme
<i>Deutsch (1949-1990)</i>		İşbirliği etme, rekabet etme
<i>Bales (1950)</i>		Anlaşma ve anlaşmazlık
<i>Blake ve Mouton (1964)</i>	Diğerlerine yönelik ilgi ve üretime yönelik ilgi	Zorlama, geri çekilme, yatıştırma, paylaşma ve problem çözme
<i>Thomas (1976)</i>	İşbirliği etme ve iddiacı olma	Uyma, kaçınma, işbirliği etme, rekabet etme ve uzlaşma
<i>Rahim ve Bonama (1979)</i>	Kendine yönelik ilgi ve diğerlerine yönelik ilgi	Kaçınma, uzlaşma, hükmetme, problem çözme ve uyma
<i>Putnam ve Wilson (1982)</i>		Kontrol etme, karşı karşıya gelmeme ve çözüme yönelme
<i>Putnam ve Jones (1982)</i>		İletişimde bulunma
<i>Pruitt (1983)</i>		Problem çözme, ödün verme, hareketsizlik, var olanla yetinme
<i>Lee (1990)</i>		Rakiple olan ilişkiye bağımlı olma: Astlar, üstler ve eşdeğer statüde bulunanlar
<i>Tjosvold (1990)</i>		İşbirliği etme, rekabet etme
<i>Ting-Toomey (1991)</i>	Bireyci ve kolektivist kültürler	Kaçınma, uzlaşma, hükmetme, problem çözme ve uyma
<i>Hocker ve Vilmot (1991)</i>		Kaçınma, işbirliği etme, rekabet etme
<i>Hoy ve Miskel (2000)</i>		Uyma, işbirliği etme, rekabet etme, kaçınma, uzlaşma

Yönetici, çatışmanın niteliğini ve ortamını iyi tanıdıktan sonra, çatışmayı yönetecek yöntemleri aramalı, uygun yöntemi seçmeli, çatışmayı işgörenlerin ve örgütün zararına olamayacak biçimde yönetmelidir (Başaran, 2004:342). Yönetici, işgörenler arasında çatışmanın kaçınılmaz olduğunu bilerek, çatışmayı yönetmeye hazır olmalıdır. Bunun için yönetici, çatışmayı yönetmede yeterli olmalı, kendine güvenmeli, örgüt ortamını çatışmaya elverişli olmayacak nitelikte geliştirmesi gerekir.

Özetle, 1990'lara kadar örgütlerde yaşanan kişiler arası çatışmalarda her çatışma vakasında taraflarca tek bir stratejinin kullanılması benimsenmiştir. Ancak günümüz çalışmaları çatışmalarda çoklu strateji kullanımının daha uygun olacağını belirtmektedir. Nitekim ilgili bir araştırmada çoklu çatışma yönetimi stratejisi kullanımı tek bir strateji kullanımına göre daha etkili bulunmuştur. Kısacası çatışma

yönetiminde günümüze doğru davranışçı yaklaşımlardan durumsalcı yaklaşımlara doğru bir geçişin olduğu görülmektedir (Euwema ve diğ., 2003:120; Munduate ve diğ., 1999:5).

Durumsalcıların görüşünü paylaşan Rahim (2002:218) ise çatışma yönetimi süreci için durumsallık yaklaşımlarından hareketle bir durumsallık teorisinin geliştirilebileceğini vurgulamaktadır. Buna göre; çatışma yönetimi sürecinde, durumsal liderlik yaklaşımlarıyla paralellik gösterir bir şekilde her durumda kullanılabilecek ya da kullanılması uygun tek bir çatışma yönetimi stratejisinin olmadığı belirtilmektedir. Örneğin, düşük karar kalitesinin ve düşük karar kabulünün hakim olduğu bir çatışma durumunda hükmetme stratejisinin kullanılmasının uygun görülebileceği; yüksek karar kalitesinin ve yüksek karar kabulünün hakim olduğu tersi bir durumda ise bütünleştirme stratejisinin en uygun yöntem olacağı vurgulanmaktadır.

Rahim (2002:218), modelinde çatışma yönetimi stratejilerini, Fiedler'in durumsal liderlik kuramı, House'nin yol-amaç teoremi ile Vroom ve Yetton'un liderlik karar teoremi gibi çağdaş liderlik kuramlarıyla uyumlu olacak şekilde tasarlamıştır. Bu teorilere göre, farklı durumlarla etkili şekilde baş edebilmenin en iyi tek bir yolu yoktur. Bu nedenle uygun liderlik tipi duruma bağlı olarak değişebilmektedir. Rahim (2002:218) tarafından sunulan çatışma yönetimi modeli, çatışma yönetimi stratejisinin seçilmesi ve kullanılması noktasında durumlara ve etkenlere göre esneklik göstermektedir. Kısacası, duruma uygun çatışma yönetimi stratejisi, çatışmaların etkililikle sonuçlanabilmesini sağlayabilecek stratejidir.

Rahim'in modeli, müdahaleye yönelik yapısal ve davranışsal yaklaşımlar ile örgütsel çatışmalardaki iletişimin rolünü de göz önüne çıkarmaktadır (Weider-Hatfield, 1988:351-352). Rahim'in geliştirdiği ROCI-II (Rahim Organizational Conflict Inventory II) ölçeğinde, çatışma yönetimini örgütsel düzeyde ele almış ve seleflerine göre daha çağdaş bir çatışma ölçeği olarak kabul sunmuştur (King Jr ve Miles, 1990:224).

Bu değerlendirmeler ışığında Rahim'in çatışma yönetimi stratejilerinin çalışmada temele alınması uygun görölmüştür. Bu nedenle, bu modelin içerdığı çatışma yönetim stilleri (bütünleştirme, uyma, uzlaşma, hükmetme, kaçınma) ayrıntılı olarak açıklanacaktır.

Rahim ve Bonoma çatışma yönetim stratejileri: M.A.Rahim ve Bonoma (1979) ve M.A.Rahim (1983), çatışmanın çözümlenebilmesi için beş yöntemden bahsetmektedir. Geliştirmiş oldukları bu modeldeki yöntemler, hem çatışan bireyler tarafından bireysel çatışma çözümünde hem de yöneticileri tarafından örgütsel çatışma çözümünde kullanılabilir. Rahim & Bonoma (1979) Blake ve Mouton (1964) ve Thomas'ın (1976) kuramsal çalışmalarını temel alarak, çatışma çözüm yöntemi olarak iki temel boyut getirmiş; kendisi için ve diğerleri için kaygı duyma (Akt. Rahim ve diğ.,1992:428). İlk boyut tarafların kendisi için düşük veya yüksek derecede endişe duyması, ikinci boyut ise düşük veya yüksek derecede diğerleri için endişe duymalarıdır. Bu boyutlar çatışma sürecinde tarafların çatışma stratejilerini belirlemede önemli bir role sahiptir. Taraflardan her birinin tercih ettiği çatışma yönetimi stratejisi; kendisinin ve karşı tarafın ilgi, ihtiyaç ve çıkarlarına verilen değerin/önemin ortak bir işlevi olarak görülebilir (Karip, 2003:64). Yönetici ise, çatışmanın niteliğine göre en uygun yöntemi seçmeye çalışır (Rahim ve diğ., 2000:10). 1976 yılında Ruble ve Thomas ve 1990 yılında Van De Vliert ve Kabanoff tarafından yapılan çalışmalar, bireylerin çatışma durumunda bu iki boyut çerçevesinde çözüm geliştirdiklerini göstermiştir. Bu iki boyutun kombinasyonu sonucunda Şekil 2.17' de gösterildiği üzere beş ayrı çatışmayı çözümleme yöntemi ortaya çıkmıştır. Her bir yöntemin özelliklerine aşağıda yer verilmektedir (Rahim, 2002:217; Rahim ve diğ., 2000:11; Karip, 2003:63).



Şekil 2.17. Rahim ve Bonama'nın Çatışma Yönetim Stratejileri Modeli

1. Tümleştirme: Tümleştirme stratejisinde, çatışan tarafların hem kendisine hem de karşı tarafa yönelik ilgisi yüksektir. Yani, kişi, çatışma durumunda hem kendisi, hem de karşı taraf için yüksek derecede endişeleniyorsa, bütünleştirme yoluyla çatışmayı çözümlemeye çalışır (Friedman ve diğ., 2000:33). Çatışma yönetimi ile ilgili literatür incelendiğinde tümleştirmenin, problem çözme, tümleştirme, işbirliği yapma, kazan-kazan veya pozitif toplam şeklinde de bilindiği görülmektedir. Çatışan taraflarca kabul edilebilir etkili bir çözüm üretebilmek için taraflar arası işbirliğini gerekli kılmaktadır. Açık sözlülük, bilgi paylaşımı, alternatiflerin üretilmesi ve farklılıkların sorgulanması bu işbirliğinin özelliklerindendir (Gross ve Guerrero, 2000:206; Rahim, 2001:29; Rahim, 2002:218; Rahim ve diğ., 1999:158). Tümleştirmenin sağlanmasında ilk kural, masanın üzerine kartları koymak, gerçek konuyla yüzleşmek ve çatışma konusunu açıkça irdelemektir (Friedman ve diğ., 2000:33).

İşbirliği ve karşılıklı yarar sağlayacak sonuç arayışı ancak çatışan tarafların her birinin hem kendisinin hem de karşı tarafın ilgisini tatmin etmeye çatıştığı durumlarda görülebilir. Tümleştirme stratejisini diğer stratejilerden farklı kılan nokta burasıdır. Bu stratejide tarafların amacı farklılıkları aydınlatarak problemi çözmeye çalışmaktır (Robbins, 1996:452; Tidd ve Friedman, 2002:240). Kısacası, taraflar

kabul edilebilir bir çözüm sağlayabilmek amacıyla karşı karşıya gelirler ve aralarındaki farklılıkları analiz ederler (Karip, 2003:64).

Tümleştirme stratejisi, her biri kendine özgü iki öğeye sahiptir. Bunlar; karşı karşıya gelme ve problem çözmedir. Karşı karşıya gelme açık bir iletişim tarzını, yanlış anlamaları ortadan kaldırmayı ve çatışmanın altında yatan sebepleri çözümlemeyi içerir. Tümleştirme yönteminde en önemli konu tarafların arasındaki iletişimi sağlamaktır. Yöntemin temelindeki varsayım; açık iletişim sayesinde farklılıkların ortaya konabileceği ve böylece anlaşmazlığın giderilebileceğidir (Rahim ve diğ., 1999:158). Bu aşama problem çözme için ön koşul niteliğindedir. Problem çözme ise çatışan tüm tarafların maksimum doyum sağlayabilmelerine imkan tanıyabilmesi açısından gerçek problemin belirlenmesini, tanımlanmasını ve çözülmesini içerir (Rahim, 2001:29). Tümleştirme stratejisinde işbirliği sayesinde taraflar gerçek problemi, problemin nedenlerini ve farklılıkları yapıcı bir biçimde ortaya koyabilirler (Karip, 2003:64). Ayrıca karşı tarafa yönelik olumlu duygular da bu stratejinin kullanımını artırmaktadır (Desivilya ve Yagil, 2005:61).

Bu yöntemde kimin kazandığı, kimin kaybettiği veya kimin haklı kimin haksız olduğu tartışmalarına izin verilmez. Amaç her iki taraf için de fikir ayrılıklarını belirleyerek en iyi çözümü bulabilmektir. Taraflar fikirlerini açıkça ortaya koyarlar, karşı tarafın görüş ve düşüncelerini dinlerler. Bu durum, anlaşmaya varılıncaya kadar devam eder (Rahim ve diğ., 2000:11).

Tümleştirme stratejisinin karmaşık durumlarla etkili şekilde başa çıkabilmede faydalı oluşu belirtilmektedir. Taraflardan birisinin yalnız başına problemi çözemediği ve daha iyi bir sonuca varabilmek için tarafların fikirlerinin sentezine başka bir deyişle sinerjiye ihtiyaç duyulduğu durumlarda uygun olduğu vurgulanmaktadır. Ancak tümleştirme stratejisinin kullanılabilmesi için zamanın kısıtlı olmaması gerekmektedir. Bu stratejinin örgütsel hedefler, politikalar ve uzun dönemli planlar gibi stratejik konularla başa çıkabilmede uygun olduğu söylenebilir (Rahim, 2002:218).

2. Ödün Verme-Uyma: Ödün verme stratejisinde, çatışan taraflardan birisinin kendisine yönelik ilgisi düşük, karşı tarafa yönelik ilgisi yüksektir. Yani kişi, çatışma durumunda, kendisi için düşük, diğer taraf için yüksek derecede endişeleniyorsa, çatışmayı uyma yoluyla çözümleme yolunu seçebilir. Aynı zamanda yardıma hazır olma veya karşı koymama şeklinde de tasvir edildiği görülmektedir (Friedman,ve diğ., 2000:38). Başka bir anlatımla itaat eden taraf, karşı tarafın ilgilerini ve beklentilerini karşılayabilmek için farklılıkları önemsememeye, bunun yerine ortak noktaları vurgulamaya çalışır. Bu stratejide fedakarlık ve özveride bulunma vardır. Özveri ve fedakarlık, karşı tarafın isteklerini yerine getirebilmek için cömertlik, karşısındaki düşünme, yardımseverlik veya itaat şekline dönüşebilir. İtaat eden taraf, kendisinin beklentilerini karşı tarafın beklentilerine kurban eder (Rahim, 2001:29; Rahim, 2002:218-219; Rahim ve diğ., 1999:158; Robbins, 1996:452).

Ödün verme stratejisi, taraflardan birisinin çatışma konusuna aşina olmadığı durumlarda ya da diğer taraf haklı olduğunda ve çatışma konusunun karşı taraf için daha fazla önem taşıdığı durumlarda faydalıdır. Bu çatışma stili, çatışan taraflardan birisinin bazı noktalarda ödün verip karşılığında diğer taraftan çıkar elde etmek istediği durumlarda kullanılabilir (Rahim, 2002:220). Ödün verme stratejisi, karşı tarafla ilişkilerin korunması ve söndürülmesine verilen önemin, ilgilerin ve ihtiyaçların doyurulmasına verilen önemden daha yüksek olduğu durumlarda etkili olabilir. Ancak çatışma konusu çatışan taraflar için önemliyse ve taraflar kendilerinin haklı olduklarına inanıyorlarsa uyma stratejisi bu durumda etkili olmayabilir (Karıp, 2003:66).

3. Hükmetme (üstünlük kurma): Hükmetme stratejisinde çatışan taraflar kendileri için yüksek ilgi, karşı taraf için düşük ilgi gösterme eğilimindedirler. Bu strateji, kazan-kaybet yönelimi ya da çatışmadan kazançlı çıkabilmek için sergilenen zorlayıcı davranışlar olarak tanımlanabilir (Rahim ve diğ., 2000:11; Rahim, 2001:29; Rahim ve diğ., 1999:158). Bu yöntemde kazanma yolunda diğer tarafın duygu, düşünce ve beklentileri dikkate alınmaz. Kendi amaçlarına ulaşmanın diğer taraf üzerindeki etkisi önemsenmez. Çatışan taraflardan, kendini diğer taraftan nispeten güçlü olduğunu hisseden taraf, durumu kendi lehine çevirmek için güç kullanır. Bu

güç onun eğitimi, tecrübesi ya da biçimsel yetkisi olabilir (Friedman, ve diğ., 2000:39). Süreçte ortaya çıkan karşı tarafa yönelik olumsuz duygular artıkça da hükmetme stratejisinin kullanılmasında artış görülür (Desivilya ve Yagil, 2005:61).

Bazen hükmeden taraflar ne pahasına olursa olsun çatışmadan kazançlı çıkan taraf olmak isterler. Hükmeden yöneticilerin genellikle makam güçlerini kullanarak astların itaat etmesini sağlama ve kendi isteklerini dayatma eğiliminde oldukları söylenebilir (Rahim, 2001:29). Kendi gücünü ve yetkisini kullanarak çözümleme yolunu seçen yönetici bu tavrını, “burada amir benim, bu iş şu şekilde olacaktır” şeklinde sergiler, güçlerini zorla kabul ettirmekten, emirlerine itaat ettirtmekten hoşlanır (Rahim, ve diğ., 2000:11).

Hükmedilen taraf çatışmanın sonucundan genellikle memnun değildir. Çünkü hükmedilen taraf için çözümünden çok zorlama söz konusudur. Bu durumda hükmedilen taraf zayıflığından veya başka bir seçeneği olmadığından çözümü kabul etmek zorunda kalmış olabilir. Genellikle çözümün hükmedilen taraf için moral düşüklüğü ve verimde azalma ile sonuçlanabilmesi olası bir durumdur (Karip, 2003:66-67).

Baskı (hükmetme) yönteminde kullanılan çok çeşitli davranış biçimleri vardır. Bunların en belirginleri davada ısrar, tehdit ve cezalardır. Davada ısrar, kişinin kendi istek ve beklentilerini karşı tarafa kabul ettirme çabasıdır. Davada ısrarın başarısı karşı tarafın bu ısrara ne kadar dayanabileceğine bağlıdır. Ayrıca ısrar eden tarafın isteklerini karşı tarafa kabul ettirebilmesi veya onu buna zorlaması, ondan biçimsel yetki bakımından daha üstün olmasını gerektirir. Tehdit, örgüt tarafından kabul edilemeyecek düşünce ve davranışların, yönetici tarafından o kişiye hatırlatılmasıdır. Bir çeşit uyarı niteliğindedir. Bunun işe yaramadığını gören yönetici, gücünü fiilen kullanma yolunu da seçebilir. Ceza, gücün fiilen kullanımıdır. Kişinin işten uzaklaştırılması ya da daha düşük bir pozisyona atanması yönünde olabilir. Ancak, gerek davada ısrar, gerek tehdit gerekse de cezalandırma çatışmanın temeline inmediği için kısa süreli çözüm olarak düşünülebilir. Ayrıca sık sık bu yola

başvuran bir yöneticinin, bireylerin moral ve motivasyonu üzerinde olumsuz etkiler yaratacağı da açıktır (Tekarslan ve diğ., 2000:311).

4. Kaçınma: Kaçınma stratejisinde çatışan taraflar hem kendileri hem de karşı taraf için düşük ilgi gösterme eğilimindedir. Geri çekilme, sorumluluğu karşı tarafa bırakma ve kenara çekilme bu stratejinin özünü oluşturmaktadır. Çatışmayı görmezlikten gelmektir. Yönetici çatışmaya taraf olmaz ve doğrudan müdahalelerden kaçınır. (Koçel, 2001:543). Kaçınmalar, çatışmaları daha uygun bir zamana kadar erteleme veya tehdit edici bir durumdan geri çekilme şeklinde de gerçekleşebilmektedir. Kaçınan taraf, kendi beklentilerini tatmin etme noktasında karşı taraf kadar başarısızlığa uğramış olur. Bu strateji genellikle çatışma konularına veya çatışan taraflara ilgisiz kalmak şeklinde açıklanır. Çatışmalardan kaçınan kişi, başa çıkılması gereken bir çatışmanın varlığını kabul etmez (Rahim, 2001:29-30; Rahim, 2002:220; Rahim ve diğ., 1999:159). Kaçınma, hem etki hem de uygunluk açısından oldukça düşük seviyeli bir stratejidir. Spitzberg, bu stili çatışmaya gösterilen en minimumlaştırıcı tepki olarak tanımlamıştır. Çünkü bu stil, hem kendisinin hem de diğerlerinin isteklerine önem verilmediğini gösterir (Gross ve Guerrero, 2000:208).

Yüz yüze gelme durumundaki potansiyel olumsuz etkilerin çatışma çözümünün sağlayacağı yararlardan daha ağır bastığı durumlarda kaçınma stratejisi kullanılabilir (Rahim, 2002:220). Taraftar arasındaki gerilimin sağlıklı bir iletişim kurulmasını engelleyici nitelikte olması durumunda da kaçınma stratejisi etkili olarak kullanılabilmektedir (Karip, 2003:68). Ancak çatışma konusunun taraflardan birisi için önemli olduğu durumlarda bu stratejinin kullanılması uygun görülmemektedir. Acele hareket edilmesi gerektiği durumlarda veya tarafların bekleme sabrına sahip olmadığı ve karar almanın tarafların sorumluluğunda olduğu durumlarda da bu stratejinin kullanılmasının uygun olmadığı belirtilmektedir (Rahim, 2002:220).

Bilinçli, kontrollü ve planlı kullanılması durumunda kaçınma stratejisinin etkili olabileceği söylenebilir. Ancak sorunların zamanla yok olacağını düşünerek çatışmalardan kaçınmak sorunların daha fazla çözümsüz hale gelmesine de neden

olabilmektedir. Ayrıca, kaçınma davranışı karşı tarafta ciddiye alınmadığı ya da kendisine önem verilmediği izlenimi oluştursa kışkırtıcı ve çatışmaları alevlendirici bir etki de gösterebilmektedir (Karip, 2003:68).

5. Uzlaşma: Uzlaşma stratejisinde çatışan taraflar hem kendilerine hem de karşı tarafa orta derecede ilgi gösterme eğilimindedir. Bu strateji, verme-alma veya paylaşma gibi ifadelerle daha iyi açıklanabilir. Zira her iki taraf da uzlaşma stratejisinin kullanılması durumunda karşılıklı kabul edilebilir kararlar elde edebilmek uğruna bazı şeylerden vazgeçmek durumunda kalmaktadır (Rahim, 2001:30; Rahim, 2002:220). Başka bir ifadeyle uzlaşma, çatışan tarafların kendi çıkarlarından vazgeçerek ortak çıkarlar doğrultusunda birleşmeleridir (Robbins, 2003:169).

Uzlaşma stratejisi, geri kalanları paylaşma, karşılıklı ödün verme veya hızlı bir şekilde orta bir yolda buluşma anlamlarına da gelebilmektedir. Uzlaşan taraf, hükmeden taraftan daha fazla, itaat eden taraftan ise daha az ödünde bulunur. Aynı şekilde uzlaşmacı taraf kaçınan tarafa göre olaya daha doğrudan odaklanır, fakat tümleştirme stratejisini kullanan taraf kadar olayları derinlemesine incelemeyiz (Rahim, 2001:30; Rahim, 2002:220; Rahim ve diğ., 1999:159). Robbins (1996:452), çatışan tarafların bazı şeylerden vazgeçmeye başlamalarının paylaşmayı doğuracağını ve karşılıklı ortak kararlar üretilmesiyle sonuçlanacağını vurgulamaktadır. Ayrıca, uzlaşma stratejisinde açık şekilde kazanan ve kaybeden tarafın olmadığı da belirtilmektedir. Çoğu kez geçici bir yöntem olan uzlaşma yöntemi; pazarlık, üçüncü tarafın müdahalesi, oyalama ve farklılıkları paylaşma gibi tekniklerle gerçekleştirilir.

Uzlaşma stratejisi, ortak bir karara ulaşılamadığı ve geçici çözümlere ihtiyaç duyulduğu karmaşık durumlarda kullanılabilir. Uzlaşmacı strateji, bireylerin bazı ihtiyaçlarını karşılayabilir; ama hepsini karşılamaz. İnsanlar farklı istek ve ihtiyaçlara sahip olduklarından ve bu istek ve ihtiyaçlarının tamamını giderecek çözümler üretmede uyuşamadıklarından uzlaşmacı yöntem, genellikle en iyi seçim olarak

görülür (Gross ve Guerrero, 2000:208). Uzlaşmanın uzamış çatışmalardan kaçınmada da çok faydalı olduğu söylenebilir (Rahim, 2002:220).

2.10.2. Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Etkiliği ve Uygun Strateji Seçimi

Çatışma yönetimi stratejilerinin etkililiğini belirlemede bazı ölçütlerin karşılanma düzeyi önem taşımaktadır. Hem karar verme süreci hem de çatışma yönetimi için faydalı olan bu ölçütler; örgütsel öğrenme ve etkililik düzeyi, paydaşların gereksinimlerinin karşılanma düzeyi ve ahlak kurallarına ilişkin beklentilerin karşılanma düzeyi olarak üç başlık altında toplanmaktadır (Rahim, 2002:209; Karip, 2003:69).

Örgütsel öğrenme ve etkililik: Çatışma yönetimi stratejilerinin örgütsel öğrenmeyi artırma amacıyla planlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Çünkü, örgütsel öğrenmenin uzun dönemli etkililiği gerçekleştirmesi beklenilmektedir. Bu nedenle kullanılan çatışma yönetimi stratejilerinin, problemlere doğru teşhis koyabilme ve müdahale edebilme sürecini öğrenmeye ilişkin kritik ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmeyi amaçlaması önem taşımaktadır (Rahim, 2001:84; Rahim, 2002:209).

Paydaşların gereksinimleri: Çatışma yönetimi stratejileri, stratejik paydaşların gereksinim ve beklentilerini karşılamayı ve aralarında denge kurmayı hedeflemektedir. Doğru problemleri çözebilmek için doğru paydaşların seçilmesi gereklidir. Bazen, taraf sayısının fazla olduğu örgütsel çatışmalar çıkabilmektedir. Bu durumda çatışma yönetiminin zorluğu tüm tarafları problem çözme sürecine katmaya çalışmak ve işbirlikçi öğrenmeyle örgütsel etkililiği artırmaya çabalamaktır. Paydaş gereksinimlerinin karşılanmaya çalışıldığı böyle bir süreç sayesinde ilgili paydaşların doyum sağlayabilmelerine fırsat tanınacaktır (Rahim, 2001:84; Rahim, 2002:209).

Ahlak kuralları: Tecrübeli ve akıllı liderlerin ahlaki değerlere göre davranmalarının ve yeni bilgiler ile değişime açık olmalarının gerektiği

vurgulanmaktadır. Benzer şekilde, kararlara ilişkin sonuçlar önem taşıdığı zaman astların ve diğer paydaşların, yöneticilerin kararlarına karşı ne düşündüklerini açıkça söylemek gibi bir ahlaki görevleri vardır. Çatışmaların etik bir şekilde yönetilebilmesi için çevre, paydaş ve işgörenlerin temsilcilerin örgütlerde karar vericiler tarafından duyulup ve dinlenmesi önem taşımaktadır (Rahim, 2001:84-85; Rahim, 2002:209).

Gross ve Guerrero (2000:200) ise çatışma yönetimi stratejilerinin uygunluğu ve etkililiği ile ilgili olarak şunları belirtmektedir: Tümlleştirme ya da problem çözme olarak da bilinen bütünleştirici stratejiler en uygun ve en etkili stratejiler olarak algılanmaktadır. Hükmetme stratejisi, başkaları tarafından kullanıldığı takdirde uygun olmayan bir strateji olarak kabul edilmektedir. Ancak taraflar, hükmetme stratejisini tümlleştirici stratejilerle birlikte kullandıklarında kendilerini daha etkili bulmuşlardır. Uyma stratejisi, kullanıldığı durumlarda bazılarının kendilerini daha az etkili ve ilişkisel olarak uygun bulmalarına rağmen genellikle tarafsız bir stil olarak algılanmaktadır. Kaçınma ise genellikle etkisiz ve uygun olmayan bir strateji olarak algılanmıştır. Son olarak, bazı taraflar uzlaşan eşlerini daha etkili ve ilişkisel olarak uygun bulmasına rağmen uzlaşma stratejisini nispeten tarafsız bir stil olarak algılamıştır.

Çatışma yönetiminin etkililiği bu ölçütlerin karşılanma derecesine bağlıdır. Çatışma yönetim stratejilerinden her birinin kullanımının uygun olduğu ve uygun olmadığı durumlar vardır. Genel olarak durumlar ve stratejiler değerlendirildiğinde, tümlleştirme ve bir dereceye kadar uzlaşma stillerinin stratejik veya karmaşık konulu çatışmalar ile etkili şekilde başa çıkmada; uyma, hükmetme ve kaçınma stillerinin ise taktiksel, günlük veya sıradan problemlerle başa çıkabilmede etkili şekilde kullanılabileceği belirtilmektedir (Karip, 2003:69; Rahim, 2001:30).

Uyma stratejisi genellikle ‘durumu kurtarmak’ için bir seçenek olarak görülebilir. Bu stratejiyi benimseyen tarafın kendi isteklerinden vazgeçmenin karşılığı olarak diğer taraftan gelecekte bir beklentisinin olması ya da diğer taraf lehine ciddi bir güç dengesizliğinin olması durumunda böyle bir stratejiyi seçmesi

olasıdır. Hükmetme stratejisinin kullanılması örgütte yeteneklerin, bilgilerin ve deneyimlerin kullanılmasını sınırlar. Buna karşın, rutin işlere ilişkin ivedilikle karar verilmesi gereken hususlarda bu strateji kullanılabilir. Özellikle, astların teknik yeterliklerinin sınırlı olduğu ve etkili karar verme için gerekli bilgilere sahip olmadıkları durumlarda, üstler hükmetme stratejisini tercih edebilirler. Çatışmadan kaçınma stratejisi genellikle çatışmaya ilişkini konuda yeterince bilgi sahibi olmayan tarafın bilgi edinmek için zaman kazanması amacıyla tercih edilebilir. Kullanılacak diğer tüm stratejilere rağmen çatışmaya girmek tarafları arasındaki ilişkiye zarar verecekse ya da tarafların kan karşıya gelmesinin ortaya çıkaracağı olumsuz sonuçlar ağır is çatışmadan kaçınmak uygun bir strateji olarak görülür. Uzlaşma-karşılıklı ödün verme stratejisi taraflar arasında ilişkilerin kilitlenme noktasına geldiği bir çatışma durumunda kullanılabilir. Taraflar görüşmelerde karşılıklı olarak ödün verme ve bazı isteklerden vazgeçme yoluyla bir uzlaşmaya varabilirler. Çatışmanın şiddetinin artması ve yıkıcı hale gelmesi olasılığının yüksek olduğu durumlarda en uygun ivedi çözüm stratejisi olarak görülür (Karip, 2003:70).

Kişiler arası çatışma yönetimi stratejilerinin kullanılmasının uygun olduğu ve uygun olmadığı durumlar Tablo 2.6'da verilmiştir (Karip, 2003:71; Rahim, 2002:219).

Tablo 2.6. Kişiler Arası Çatışma Yönetimi Stratejilerinin Kullanılmasının Uygun Olduğu ve Uygun Olmadığı Durumlar

	Uygun Olduğu Durumlar	Uygun Olmadığı Durumlar
TÜMLEŞTİRME	➤ Olayların karmaşık olduğu durumlarda ➤ Daha iyi çözüm üretebilmek için fikirlerin sentezinin gerekli olduğu durumlarda ➤ Başarılı uygulama veya çözüm için karşı tarafa ihtiyaç duyulduğu durumlarda ➤ Problem çözme için zamanın yeterli olduğu durumlarda ➤ Taraflardan birisinin yalnız başına problemi çözemeyeceği durumlarda ➤ Ortak sorunların çözümü için farklı tarafların sahip olduğu imkân ve olanaklara ihtiyaç duyulduğu durumlarda	➤ Konu ya da problemin basit olduğu durumlarda ➤ Acil kararların gerekli olduğu durumlarda ➤ Diğer tarafların sonucu umursamaz olduğu durumlarda ➤ Diğer tarafların problem çözme becerilerine sahip olmadığı durumlarda
ÖDÜN VERME	➤ Haksız olabileceğinize inanıyorsanız ➤ Konu diğer taraf için daha önemli ise ➤ Karşı taraftan gelecekte bir şey elde edebilmek için ödün vermeye istekli olduğunuz durumda ➤ Diğer tarafa göre zayıf olduğunuz durumlarda ➤ İlişkinin korunmasının önemli olduğu durumlarda	➤ Konu sizin için önemli ise ➤ Haklı olduğunuza inanıyorsanız ➤ Karşı tarafın yanlış ve etik olmadığını düşünüyorsanız
HÜKMETME	➤ Konunun önemsiz olduğu durumlarda ➤ Hızlı karar vermenin gerektiği durumlarda ➤ Hoşa gitmeyen olaylar geliştiği zaman ➤ Direnme ve saldırgan astların üstesinden gelmenin gerekli olduğu durumlarda ➤ Astlarla baş edebilmek için zorunlu ➤ Diğer tarafın alacağı hoş olmayan bir kararın size daha pahalıya mal olacağı durumlarda ➤ Astların teknik konularda karar verebilecek kadar uzman olmadıkları durumlarda ➤ Konunun sizin için önemli olduğu durumlarda	➤ Olayların karmaşık olduğu durumlarda ➤ Konunun sizin için önemli olmadığı durumlarda ➤ Tarafların eşit derecede güçlere sahip olduğu durumlarda ➤ Kararların hızlı verilmesinin gerekmediği durumlarda ➤ Astların yüksek derecede yeterliğe sahip oldukları durumlarda
KAÇINMA	➤ Konunun önemsiz olduğu durumlarda ➤ Yüz yüze gelmenin potansiyel olumsuz etkilerinin çözümün yararlarından daha fazla olduğu durumlarda ➤ Sakinleşmeye ihtiyaç duyulduğu durumlarda	➤ Konunun sizin için önemli olduğunda ➤ Karar verme sizin sorumluluğunuzda olduğunda ➤ Tarafların çatışmayı erteleme konusunda isteksiz olduğu ve olayın çözülmesi gerektiği durumlarda ➤ Acil ilginin gerekli olduğu durumlarda
UZLAŞMA	➤ Tarafların amaçları karşılıklı olarak birbirini dışlayıcı ise ➤ Tarafların eşit derecede güçlere sahip olduğu durumlarda ➤ Görüş birliği sağlayamadığı durumlarda ➤ Bütünleştirme ve hükmetme stratejilerinin başarılı olmadığı durumlarda ➤ Karmaşık bir soruna ilişkin geçici çözümlere ihtiyaç duyulduğu durumlarda	➤ Taraflardan birisinin daha güçlü olduğu durumlarda ➤ Sorunun problem çözme yaklaşımını gerektirecek kadar karmaşık olduğu durumlarda

2.11. İlgili Çalışmalar

Araştırmanın bu bölümünde liderlik stilleri ile çatışma yönetim stratejileri konusunda yurt içinde ve dışında araştırmalara yer verilmiştir. Fakat araştırmaların çokluğu nedeniyle bu bölümde öncelikle araştırmaların eğitim örgütleri üzerinde yapılmış olmasına ve bu araştırmada kullanılan ölçme araçlarının kullanılması ölçüt alınarak bir bakıma bir sınırlama getirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda eğitim alanında modern liderlik stilleri ve çatışma yönetim stratejileri ile ilgili gerek ülkemizde gerekse yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.11.1. Liderlikle İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Çelik (1998)'in “Eğitimde Dönüşümcü Liderlik” adlı araştırmasında; Okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle transformasyonel (dönüşümcü) liderlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin algılarına göre en başarılı oldukları liderlik özelliği, ‘ahlak kurallarına uyma’ olarak belirlenmiş, bunu sırasıyla ‘kişisel bütünlük’ ve ‘ortak yararlarda birleşme’ özelliği izlemiştir. Liderlik özellikleri olarak belirlenen 35 özellik bir bütün olarak düşünüldüğü zaman, okul yöneticilerinin 26 liderlik özelliğini istenen düzeyde taşıdıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranış boyutunda yer alan davranışları yeterli düzeyde gösterdikleri belirlenmiştir.

Karip (1998)'in “Dönüşümcü Liderlik” adlı araştırmasında dönüşümcü liderlik yaklaşımı kullanılarak okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci (etkileşimci) liderlik kapasitelerini kendi algılarına ve yardımcılarının algılarına göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma ve liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmıştır. Müdür yardımcılara göre müdürlerin dönüşümcü liderlik kapasiteleri, müdürlerin kendilerinin dönüşümcü liderlik kapasiteleri değerlendirmelerine göre anlamlı düzeyde daha düşüktür. Müdürlerin ve müdür

yardımcılarının, müdürlerin dönüşümcü liderlik kapasitelerine ilişkin değerlendirmelerinde farklılık okul türüne göre değişmektedir.

Açıkalın (2000)'ın "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki (Ankara İli)" adlı araştırmasında; okul müdürlerinin liderlik özellikleri değerlendirilerek empati becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim okulu müdürleri dönüşümcü liderlik özellik ve davranışlarını yüksek düzeyde gösterdiklerini belirtirlerken, en çok "telkinle güdüleme", en az "idealleştirilmiş etki" boyutunu gösterdiklerini düşünmektedirler. Yaş, eğitim durumu ve kıdemleri ile liderlik özellikleri arasında bir farklılık bulunamamıştır. Müdür yardımcıları müdürlerini dönüşümcü liderlik düzeyleri açısından "sıklıkla" aradığında ve en çok "telkinle güdüleme", en az "bireysel destek sağlama" boyutunda başarılı bulmuşlardır.

Uyguç ve diğerlerinin (2000) "Dönüşümcü Liderlik, Etkileşimci Liderlik ve Performans" adlı araştırmasında; Dokuz Eylül Üniversitesi öğretim üyelerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışlarının örgencilerin algılamalarına göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretim liderlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilediklerinde öğrencilerin ve kendilerinin performanslarının arttığı belirlenmiştir.

Erturgut (2000)'un "Örgütsel Değişmede Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Uygulama" adlı araştırmasında; Eğitim Merkezi Komutanlığına bağlı on okulda görevli okul komutanları ve ders amirlerine göre okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini ve dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine sahip olma ve dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin yüksek olduğunu belirlenmiştir. Klasik liderlik özelliklerinden "astlarını yetiştirme" ve dönüşümcü liderlik davranış boyutlarından "bireysel destek sağlama" ve sonra "entelektüel uyarma" en yüksek ortalamaya sahip boyutlar olarak belirlenmiştir.

Oran (2002)'ın “İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri” isimli araştırmasında; okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının 1/3'ünü gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet süreleri ve öğrenim durumları dönüşümcü liderlik davranışlarını algılamada farklılık göstermiştir.

Akdoğan (2002)'ın “Öğretim Elemanlarının Algıladıkları liderlik Stilleri ve İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında; Deniz Harp Okulundaki 63 öğretim görevlisi üzerinde, Minnesota iş doyum ölçeği ve MLQ Liderlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda: dönüşümcü liderlik ile iş doyumunda pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Altun (2003)'ün “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri” adlı araştırmasında, ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğin öğeleri konusundaki düşüncesini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda şu bulgulara varılmıştır: okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik öğelerini önemli buldukları, ancak verdikleri önem kadar pratikte dönüşümcü liderliği uygulamadıkları belirlenmiştir.

Çobanoğlu (2003)'ün “İlköğretim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır; İlköğretimde görev yapan yöneticiler kendi algılarına göre dönüşümcü liderlik özellikleri göstermektedirler. Yöneticiler, dönüşümcü liderin gösterdiği özellikleri okulun işleyişi açısından önemli olarak değerlendirmektedirler. Yöneticilerin gösterdikleri dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin algıları karşılaştırıldığında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Yöneticilerin gösterdikleri dönüşümcü liderlik özelliklerinin okulun işleyişi açısından önemine ilişkin yönetici ve öğretmen algıları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Eraslan (2003)'ın “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri” araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır; Okul müdürleri kendilerini “Vizyon belirleme gücü” açısından yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Okul müdürleri ile öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini değerlendirmelerinde farklılıklar bulunmuştur. Aynı araştırmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranış yeterlikleri fen edebiyat fakültesi ve eğitim fakültesi mezunu öğretmen grubunun beklentilerini karşılar nitelikte olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem değişkenlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri değerlendirmelerinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Şahin (2004)'in “Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkileri” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır; okul müdürleri ve öğretmenler okul müdürlerinin liderlik stillerini genelde dönüşümcü olarak algılamışlardır. Liderlik stillerini algılamada okulların sosyo ekonomik düzeyine, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre farklılık göstermiştir. Okul müdürleri öğretmenlere göre, okul kültürünü daha olumlu değerlendirmiş; müdürlere göre ise dönüşümcü liderlikle iş birlikli kültür, eğitsel gelişme kültürü ve sosyal-eğitsel kültür boyutları ile sürdürümcü liderlikle okul kültürünün eğitsel gelişme boyutu arasında pozitif ilişki bulunmuştur.

Ceylan ve diğerlerinin (2005) “Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma” adlı araştırmasında; dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin farklı boyutlarının örgütsel bağlılık kavramına etkileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; dönüşümcü liderliğin boyutlarının tümünün örgütsel bağlılık ile anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu görülerek; dönüşümcü liderliğin örgütsel bağımlılığı artırdığı anlaşılmıştır.

Korkmaz (2005)'in “Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı” adlı araştırmasında engellenme ve iyimserlik duygularının yapısal eşitlik modeli çerçevesinde tamamen ya da kısmen dönüşümsel liderlik stili ile öğretmenlerin performansı arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini incelemiştir. Araştırma sonucunda; Dönüşümsel liderliğin engellenme ve iyimserlik duyguları

üzerinde manidar bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Engellenme ve iyimserlik duyguları dönüşümsel liderlik ve performans arasındaki ilişkide tam olarak aracılık etmektedir. Böylece dönüşümsel liderlik stilinin performans üzerindeki etkisi manidar ve dolaylıdır.

Kültür (2006)’ün “Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır; okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri “Dönüşümsel liderlik” stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okul yöneticileri öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalama ile kendilerinin “Dönüşümsel liderlik” stili ile ilgili davranışları gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin “Dönüşümsel liderlik” stili öğretmen ve okul müdürlerinin, mesleki kıdem gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermiştir. Okul yöneticilerinin “Dönüşümsel liderlik” stili yöneticilerin farklı eğitim gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin “Dönüşümsel liderlik” stili davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri yöneticilerin ve öğretmenlerin cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri “Etkileşimci liderlik” stili okuldaki görev yapan gruplar bakımından, anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin okulda sergiledikleri “Etkileşimci liderlik” stili okul müdürlerinin ve öğretmenlerin mesleki kıdem grupları, farklı eğitim düzeyi grupları ve cinsiyet gruplarının algıları bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yıldırım (2006)’ın “Okul Müdürlerinin Liderlik Stillерinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi (Ankara İli Örneği)” adlı araştırmasında; resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri açısından okullarının sağlığını nasıl buldukları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarının örgüt sağlığının akademik önem, kurumsal bütünlük, müdürün etkisi, kaynak desteği, öğretmen bağlılığı ve mesleki liderlik boyutlarıyla pozitif bir ilişkinin ortaya çıktığı belirlenmiştir. Özellikle

idealleştirilmiş etki boyutunun dönüştürücü liderliğe ait diğer iki değişkenden daha etkili olduğu görülmüştür.

İşcan (2006)'ın “Dönüştürücü/Etkileşimci Liderlik Algısı ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisinde Bireysel Farklılıkların Rolü” adlı adlı araştırmasında; dönüştürücü/ etkileşimci liderlik algısı ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki ve bu ilişkide ayrılmışlık-bağlanmışlık ve olumlu-olumsuz ruh hali gibi bireysel farklılıkların rolü incelenmiştir. Yapılan uygulama sonuçları hem dönüştürücü hem de etkileşimci liderliğin örgütsel özdeşleşmeyi artırdığını ortaya koymuştur. Bireysel farklılıklar açısından ise, olumlu ruh haline sahip olma durumunda hem etkileşimci hem de dönüştürücü liderlikle örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Eryılmaz (2006)'ın “Endüstri Meslek Lisesi Okul Müdürlerinin Dönüştürücü Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Ankara İli Örneği)” adlı araştırmasında; Endüstri Meslek Lisesi okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin, okul müdürü ve öğretmenlerin görüşleri alınarak çeşitli değişkenler açısından değerlendirilerek belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; Okul müdürleri dönüştürücü liderlik özelliklerine ilişkin kendilerini “Çok Katılıyorum” öğretmenler ise “Oldukça Katılıyorum” düzeyinde değerlendirmektedirler. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin dönüştürücü liderlik algıları arasındaki fark anlamlı düzeyde bulunmuştur. Öğretmenler okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki boyutundaki davranışları gösterme düzeylerini en başarılı bulurken, entelektüel uyarım boyutundaki davranışları gösterme düzeylerini en başarısız olarak görmektedirler. Okul müdürlerinin dönüştürücü liderliğin dört boyutuna ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre bir farklılık göstermemektedir. Ancak bütün boyutlarda öğretmenlerin algıları, aynı okul müdürüyle çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Korkmaz (2006)'ın “Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında; kişiliğin temel özellikleri ile eğitim

kurumlarında gösterilen liderlik davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Katılımcıların beş faktörlü kişilik modeli ölçeği (NEO-PI) ve Kirton Adaptasyon envanteri (KAI)’nden elde edilen skorlar kullanılarak 4 ayırıcı grup (Yenilikçiler, Yöneticiler, Gelenekçiler ve Güdüleyiciler) elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; Bu gruplar kullanılarak yapılan testler sonucunda yöneticilerin liderlik davranışlarının algılanması konusunda manidar farklılıklar bulunmuştur. Yenilikçi ve Güdüleyici grupta yer alan okul yöneticileri Gelenekçi ve Yönetici grupta yer alan okul yöneticilerine göre daha fazla dönüşümsel liderlik özelliği gösterdikleri bulunmuştur.

Korkmaz (2006)’ın “Liderlik Uygulamalarının İçsel Okul Değişkenleri ile Öğrenci Çıktı Değişkenlerine Etkisi” adlı araştırmasında; örgütsel öğrenmenin doğası üzerinde okulda uygulanan liderlik uygulamaları ile içsel okul değişkenlerinin hangi düzeyde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; paylaşılmış liderlik uygulamaları, liderlik doyumu, kaynak, öğretmen liderliği ve personelin kendisine değer verildiği duygusuna sahip olması gibi içsel okul değişkenleri okulun örgütsel öğrenmesi üzerinde etkili birer faktör olarak bulunmuştur.

Kılıç (2006)’ın “Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmasında; Kayseri ilindeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; Kayseri ilindeki ilköğretim ve liselerdeki yöneticilerin etkileşimci liderlik tarzına göre dönüşümcü liderlik tarzını daha fazla benimsedikleri ve bu okullarda yapıcı örgüt kültürünün baskın olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber, etkileşimci liderlik tarzına göre dönüşümcü liderlik tarzı doğrudan performans üzerinde daha belirleyici bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Yine, hem dönüşümcü liderlik hem de etkileşimci liderlik ile savunmacı örgüt kültürü arasında bir ilişki saptanmıştır.

Şahin (2006)’ın “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri (İzmir İli Örneği)” adlı araştırmasında, araştırmanın bulgularına göre, yaşlarına göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerine ilişkin algı ortalamaları arasında bir farklılık

yokken, branşlarına, okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi almalarına, okullarındaki görev sürelerine ve yaşlarına göre algıları arasında önemli bir farklılık vardır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin algı ortalamaları arasında okul büyüklüğüne göre önemli bir fark vardır. Okul müdürlerinin ise değişkenlerin hiç birinde algıları ortalaması arasında önemli bir farklılık bulunamamıştır.

Celep ve Ergin (2007)'in “Okul Yönetiminde Duygusal Zeka ve Dönüşümsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Algıları” adlı araştırmasında; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerini ve duygusal zekanın hangi boyutlarına sahip olduklarını belirleyerek aralarındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim okul müdürlerinin dönüşümsel liderliğe ilişkin öğretmen algıları cinsiyete, öğretmenlerin branş yada sınıf öğretmeni olmasına göre anlamlı bir farklılık göstermemekteyken öğretmenlerin yaşına, en son mezun oldukları okula, öğretmenlik mesleğinde geçen süreye ve şu anki yöneticileriyle çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin duygusal zekaları, dönüşümsel liderliğe ilişkin görüşleri ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir.

Korkmaz (2007)'in “Örgütsel Sağlık Üzerinde Liderlik Stillerinin Etkisi” adlı araştırmasında; müdürün liderlik biçiminin “dönüşümsel liderlik, etkileşimci liderlik” ve öğretmenlerin iş doyumunun okulun örgütsel sağlığı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; okul müdürlerinin okul içerisinde gösterdikleri dönüşümsel liderlik stiline güçlü bir şekilde öğretmenlerin iş doyumunu etkilediği görülmüştür. Dönüşümsel liderlik biçimi aynı zamanda okulun örgütsel sağlığını direkt ve öğretmenlerin iş doyumunu etkisiyle de endirekt olarak etkilemektedir.

Zeren (2007)'in İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Bu Okullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki (Ş.Urfa İli Örneği) adlı araştırmasında; ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik

özellikleri ile öğretmenlerin okullarına bağlılıkları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenler okullarındaki müdürlerinin, dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmada tüm boyutlarda “çoğunlukla” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki algıları cinsiyet, mezun olunan öğretmen okulu, öğrenim düzeyi ve bulunduğu okuldaki çalışma süresine göre anlamlı şekilde farklılık göstermemiştir. Dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki ve bireyselleştirilmiş ilgi boyutları ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin, görev yaptıkları okullardaki müdürlerini dönüşümcü liderlik stiline yönelik tutumları ile bunların örgüte genel bağlılıkları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Cemaloğlu (2007)’nin “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Örgüt Sağlığı Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmasında; okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisini saptamak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; okulun örgütsel sağlığının kurumsal bütünlük alt boyutunun en güçlü yordayıcısı okul yöneticilerinin laissez-faire ve dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki (davranış); inisiyatif yapısının en güçlü yordayıcısı telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve koşullu ödül; saygı alt boyutunun en güçlü yordayıcısı idealleştirilmiş etki (atfedilen), koşullu ödül ve laissez-faire; okul yöneticisinin etkisi alt boyutunun en güçlü yordayıcısı telkinle güdüleme, idealleştirilmiş etki (atfedilen) ve istisnalarla yönetim (aktif); kaynak desteği alt boyutunun en güçlü yordayıcısı bireysel destek, idealleştirilmiş etki (atfedilen); moral alt boyutunun en güçlü yordayıcısı bireysel destek, idealleştirilmiş etki (atfedilen) ve laissez-faire; akademik önem alt boyutunun en güçlü yordayıcısı bireysel destek ve laissez-faire liderlik özellikleri olduğu saptanmıştır.

Dirican (2007)’ın “Öğretmen ve Öğrencilerin Liderlik Algılamaları Üzerine Bir Alan Araştırması: Ankara İli Lise ve Dengi Okullar Uygulaması” adlı araştırmasında; lise ve dengi okullarda görev yapan öğretmen ve eğitim alan öğrencilerinin lider tiplerini nasıl algıladıkları, öğretmen ve öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile lise tipi farklılıkları gibi faktörlerin bu algılamada ne

oranda etkiliği olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; Okul türünün liderlik algılaması ile ilişkili olduğu, diğeri sosyo-demografik özelliklerin liderlik algılaması ile ilişkili olmadığı, araştırma yapılan okullarda öğretmen ve öğrencilerin müdürlerini etkileşimci lider olarak algıladıkları, bu algılamanın özellikle meslek lisesinde görev yapan öğretmenler ile özel lisede eğitim alan öğrencilerde yoğunlaştığı ve öğretmenlerde öğrencilere nazaran daha kuvvetli olduğu, bulunmuştur.

Cemaloğlu (2007)'nin “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Yıldırma Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında; okul yöneticilerinin liderlik stillerinin, öğretmenlere yönelik işyeri yıldırmasının (workplace bullying) yordayıcısı olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin liderlik stillerini düşük düzeyde gerçekleştirdikleri, okulda öğretmenlerin orta düzeyde yıldırma (bullying, mobbing) mağduru olduğu, okul yöneticilerinin laissez-faire liderlik davranışlarını gerçekleştirdikçe, öğretmenlere yönelik yıldırmanın gerçekleşme düzeyinde artış yaşandığı, telkinle güdüleme ile laissezfaire liderliğin yıldırma üzerinde anlamlı bir yordayıcı özellik taşıdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Cemaloğlu (2007)'nin “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında; ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik stillerini farklı değişkenlere göre belirlenmeye çalışmıştır. Araştırma 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 arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki görülürken, laissez-faire liderlikle ekstra çaba, doyum ve etkililik arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin varlığı bulunmuştur.

Korkmaz (2008)'in “Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma” adlı araştırmasında;

okulların öğrenen örgüt özelliklerine ilişkin çeşitliliğin ne kadarının müdürün liderlik stilleri ile ilişkilendirilebileceği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; öğrenen örgütlerin özelliklerini yansıtan özelliklerin tamamı üzerinde dönüşümsel liderliğin güçlü bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca, etkileşimci liderliğin, güven ve işbirlikçi iklim ile gözlenen ve paylaşılan misyon özelliklerinin birer yordayıcısı olduğu, Laissez-faire liderliğin ise risk alma ve inisiyatif kullanma özelliğinin bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

2.11.2. Liderlikle İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bernard Bass, 1985-1990 yıllarında dönüşümcü liderlik konusunda en yoğun ve sistematik çalışmaları yapan bilim adamıdır. Dönüşümcü Liderlik kavramını ölçmek için Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (Multifactor Leadership Questionnaire: MLQ) adı verilen bir ölçek geliştirmiştir. Bu anket yardımıyla liderin 360 derecelik resmini çekmek mümkün olmuştur. Bu ölçekle, Dönüşümcü Lider ve Etkileşimci Lideri karşılaştırmak üzere bir araştırma yapmıştır. Çok faktörlü Liderlik Ölçeği çeşitli ülkelerde özel işletmelerden eğitim örgütlerine kadar birçok örgütte kullanılarak, yapı geçerliliği ve güvenilirliği farklı örgüt ve kültürlerde test edilmiş ve birçok dile çevrilmiştir. Bu ölçek birçok araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu araştırmada da kullanılan çok faktörlü liderlik ölçeğiyle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Bannon ve Kathleen (2000)'in "Okullarda Dönüşümsel Liderlik Uygulama Seviyesinin Öğretmen ve Yönetici Algılarına Göre Karşılaştırılması" adlı araştırmasında; okullarda dönüşümsel liderlik uygulama seviyesinin öğretmen ve yönetici algılarını karşılaştırılması, birbirine etkisi ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda; dönüşümsel liderlik davranışları ile öğretmen adanmışlığı ve paylaşılan amaçlara katılım arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve kişisel özelliklerin dönüşümcü liderliği algılamalarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Aktaran: Oran; 2002:6).

Estep (2000)'in "Pennsylvania'daki Okul Yöneticilerinin Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Yetkilendirme Bakımından Öğretmen Algıları" adlı araştırmanın sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yetkilendirme algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dönüşümcü liderlik stili ile öğretmen yetkilendirmesi arasında olumlu bir ilişki bir ilişki bulunurken; etkileşimci liderlik ile yetkilendirme algıları arasında olumlu bir ilişki bulunamamıştır.

Barnett ve Corners (2001)'in "Okullarda Dönüşümcü Liderlik" adlı araştırmasında; dönüşümsel ve işlemsel liderlik stillerinin öğretmen çıktıları ve öğrenme kültürü arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda dönüşümsel liderlik ile öğrenme kültürü arasında olumlu bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin dönüşümsel liderlik ile karizmayı ayıramadıkları anlaşılmıştır.

Conners (2003)'in "2002-2003 Dönemindeki Ohio Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri" adlı araştırmasında; Ohio okul yöneticilerinin (Ohio devlet okulları, Ohio Yerel Eğitim Kurumu ve Üniversiteler) liderlik stillerinin demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda; devlet okulları yöneticileri ile karşılaştırıldığında dönüşümcü liderlik özellikleri Yerel Eğitim kurumu yöneticileri ve üniversite yöneticileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Üniversite ve yerel eğitim yöneticileri, devlet okulları yöneticilerine göre daha yüksek oranda dönüşümcü liderlik özelliklerini göstermektedirler. Diğer liderlik stillerinde istatistiksel anlamda bir farklılaşma bulunamamıştır. Bunun yanında hizmet yılları ve liderlik stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

McIntyre (2003)'in "Yüksekokul Müdürleri İçin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderliğin Rolü" adlı araştırmasında; Massachusetts devlet üniversitesi yüksekokul müdürlerinin kendilerinin algıladıkları ve bölüm başkanları tarafından algılanan liderlik stillerini hangi seviyede gösterdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda liderlik stillerinin cinsiyete ve hizmet süresine bağlı olarak değişip

değişmediği de araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; yüksekokul müdürleri kendilerini bölüm başkanlarından daha yüksek oranda dönüşümcü lider olarak algılamaktadırlar. Aynı zamanda bölüm başkanları, okul müdürlerinin algıladıklarından daha yüksek oranlarda etkileşimci liderlik özelliklerine sahip olduklarını belirtmiştir. Kadın müdürler, bölüm başkanları tarafından erkek müdürlere göre ikinci planda dönüşümcü olarak değerlendirilmiştir. MLQ envanterinde elde edilen bulgulara göre hizmet süresi bakımından hiçbir liderlik stilinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Mtegha (2004)'nın "Malawian'da Yüksek Eğitim Kurumlarındaki Akademik Liderlerin ve Fakülte Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin İncelenmesi" adlı araştırmasında; Malawian'da Yüksek eğitim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik davranışlarının ve liderlerin akademik kurumlarda algılanan liderlik davranışlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda; fakülte üyelerinin algılarına göre, yöneticilerinin hem dönüşümcü hem de etkileşimci liderlik tiplerini kullandıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda yöneticilerinin daha çok görevler üzerinde odaklanarak koşullu ödül yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerini destekleyici, etkili ve tatmin edici olarak görmemektedirler. Diğer bir açıdan, yöneticiler kendilerini etkileşimci olmaktan ziyade daha çok dönüşümcü lider olarak kabul etmektedirler. Fakat aynı zamanda kendilerini koşullu ödül yöntemini kullandıklarını da kabul etmektedirler.

Patrick (2005)'in "Başkentteki (Metropolitan) ve Diğer Kentlerdeki Kamu Üniversitelerinde Dönüşümcü Liderlik" adlı araştırmasında; kent ve metropolitan yerleşim alanlarındaki kamu üniversitelerinin rektörlerinin liderlik becerilerini araştırmak amacıyla belirlenen üç grubun (üniversite öğretim üyeleri, diğer personel, yönetici) algıladıkları dönüşümcü liderlik stilleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda; birleşik devletlerdeki kentlerde bulunan 20 kamu üniversitesinde görev yapan üniversite öğretim üyeleri, diğer personel ve yöneticilerin kendi rektörlerini dönüşümcü liderlik yeteneklerine sahip lider olarak gördükleri bulunmuştur.

Stedman ve Rudd (2006)'un "Liderlik Stilleri ve Gönüllü Yönetici Yeterlilikleri: Birleşik devletler 4-H Eyalet Fakültesi" adlı araştırmasında; 4-H eyalet fakültesi yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılar, gönüllü yönetici liderlik yeterlilik anketi, Çok faktörlü liderlik anketi (MLQ) ve demografik bilgileri belirlemeyi amaçlayan kişisel bilgi formunu doldurmuşlardır. Araştırma sonunda şu bulgulara varılmıştır: dönüşümcü liderlikle sistem liderliği ($\beta=.97$) ve kurumsa liderlik ($\beta=-.94$) arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Etkileşimci liderlikle örgütsel liderlik ($\beta=-6.24$) arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Laissez-Faire liderlikle örgüt kültürü ($\beta=1.10$) ve mesleki bağlılık ($\beta=-.85$) arasında da anlamlı ilişki belirlenmiştir.

Wu (2006)'nın "Tayvan'da Taipei ve Kaohsiung Şehirlerinde İngilizce Hazırlık Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Stillerinin Yabancı İngilizce Öğretmenlerinin İş Tatminlerine Etkisi Üzerine Etkisi" adlı araştırmasında; okul yöneticilerinin liderlik stillerinin Taipei ve Kaohsiung şehirlerinde İngilizce hazırlık okullarındaki yabancı İngilizce öğretmenlerinin iş tatmini düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; etkileşimci liderlik stilleri ile iş tatmin arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dönüşümcü ve laissez-faire liderlik stilleri ile iş tatmini ücret boyutu arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Konkle (2007)'nin "Ohio Eyaletinde İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Öğrenci Etkinliğinin İncelenmesi" adlı araştırmasında; seçilen şehirlerdeki ilköğretim okullarındaki okul müdürlerinin liderlik stilleri tanımlamak ve Performans İndeksindeki büyüme ile tanımlandığı gibi belirli liderlik türlerinin okul etkinliğiyle ilişkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmada yüksek ve düşük performans gösteren okullar sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim okul müdürlerinin baskın liderlik stilleri dönüşümcü liderliktir. Yapılan regresyon analizinde ise liderlik stilleri ile büyüme arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Değişkenler arasında bir ilişki olmamasına rağmen 19 okulun dönüşümcü liderlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Gulbin (2008)'in “Dönüşümcü Liderlik: Pensilvanya’da Yetersiz Ortaöğretim Okullarında Öğrenci Başarısını Arttırmak İçin Bir Faktör Müdür?” adlı araştırmasında; Pensilvanya’da yetersiz orta öğretim okullarındaki okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stillerinin Leithwood modeli arasındaki olası bir ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda; Leithwood modeli dönüşümcü liderlik ile okula devam, okuma, matematikte gelişim, dört yıl sonunda mezuniyet oranı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Katılımcı okul müdürlerinde belirgin şekilde dönüşümcü liderlik davranışları belirlenmiştir. Bu müdürler okulların gelişimlerinden kendilerini sorumlu hissetmişlerdir. Bu araştırmada liderlik stilleri ve öğrenci gelişimi arasında herhangi anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

2.11.3. Çatışma Yönetim Stratejileri İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Gümüşeli (1994)'nin “İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler İle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri” adlı araştırmasında; İzmir İli orta öğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin algılarına dayanarak müdürlerin öğretmenler ile aralarında çıkan çatışmaları yönetmede kullandıkları stiller değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda: okul müdürleri çatışma yönetimi stillerinden tümleştirme stilini ‘her zaman’, ödün verme ve kaçınma stillerini ‘arasıra’, hükmetme stilini ‘az’, uzlaşma stilini ise ‘çoğunlukla’ kullandıklarını algılamıştır. Öğretmenler ise, okul müdürlerinin tümleştirme ve uzlaşma stillerini ‘çoğunlukla’, ödün verme ve kaçınma stillerini ‘arasıra’, hükmetme stilini ise ‘az’ derecede kullandıklarını algılamışlardır. Okul türü, çevresi, büyüklüğü, mezun olunan okul, cinsiyet, yaş, meslek kıdemi, okuldaki kıdem gibi değişkenler müdürlerin kullandıkları çatışma yönetimi stili derecelerine ilişkin algılarında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Bütün değişkenlere ilişkin olarak yapılan değerlendirmelerde en fazla kullanılan stil sıralamasında ilk sırayı tümleştirme (Bütünleştirme), ikinci sırayı da uzlaşma almıştır. En az kullanılan stil ise hükmetme stili olmuştur.

Özmen (1997)'in “Fırat ve İnönü Üniversiteleri’nde Örgütsel Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları” adlı araştırmasında; Fırat ve İnönü Üniversiteleri’nde görev yapmakta olan akademik personelin görüşlerine dayanak çatışmaların yaşanma yoğunluğunu ve çatışma yönetimi stratejilerinin düzeylerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda: çatışmaların genellikle orta düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir. Çatışmaları yönetmede ise sırasıyla; bütünleştirme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stratejileri kullanılmaktadır. Akademik personel içinde okutman ve öğretim görevlileri, diğer gruplara göre tüm örgütsel çatışma türlerini daha çok yaşadıkları ve çatışma yönetim yaklaşımlarına çoğunlukla daha az başvurdıkları belirlenmiştir.

Ural (1997)'in “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Yöntemleri” adlı araştırmasında; ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin, öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetmede; problem çözme, kaçınma, ödün verme, uzlaşma ve hükmetme yöntemlerini kullanma derecelerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda: ilköğretim Okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede problem çözme ve uzlaşma yöntemlerini her zaman; kaçınma yöntemini genellikle ve ara sıra; ödün verme yöntemini ara sıra kullandıkları; hükmetme yöntemini ise hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmişlerdir. İlköğretim Okulu yöneticilerinin çatışmaları yönetmede 1. ve 2. kademe öğretmenlerine göre, kaçınma, ödün verme ve hükmetme yöntemlerini kullanmada anlamlı fark bulunurken; problem çözme ve uzlaşma yöntemlerin kullanmada ise anlamlı fark bulunamamıştır. İlköğretim Okulu yöneticilerinin; görevli oldukları ilköğretim kademesi, yöneticilik eğitimleri, yöneticilik kıdemleri, çalışmakta oldukları okuldaki yöneticilik süreleri, çalışmakta oldukları okuldaki öğretmen sayısı ve çalışmakta oldukları okulun bulunduğu yerleşim birimi değişkenlerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışmaları yönetmede kullandıkları yöntemler üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışkan (1999)'in “İzmir’de İlköğretim Okullarının ve Yöneticilerinin Özellikleri ve Örgütsel Çatışma Düzeyleri” adlı araştırmasında; İzmir ilinde 20’si merkez ilçelerde ve 36’sı da öteki ilçelerde olmak üzere 56 ilköğretim okulunda

görev yapan yönetici ve öğretmeni kapsayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeyleri, okulların türüne (resmi ya da özel), bulunduğu yere, hizmet yılına, sekiz yıllık zorunlu eğitimin kabul edildiği tarih olan 16.08.1997 tarihinden önce ya da sonra ilköğretim okulu olmasına, bu okullarda her iki kademenin bulunup bulunmamasına, yapılan eğitim-öğretimin ikili ya da tam gün olmasına, okulda görev yapan müdür yardımcısı ve öğretmen sayısına ve her iki kademenin aynı öğretmenler odasını kullanıp kullanmamasına göre önemli farklılıklar bulunmuştur. İlköğretim okullarında algılanan örgütsel çatışma düzeyleri, öğretmenlerin yaşına ve hizmet süresine göre anlamlı düzeyinde farklılık göstermektedir.

Aksu (2001)'nin "Buca Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Örgütsel Çatışmaya İlişkin Algıları" adlı araştırmasında; İzmir'de 1999-2000 öğretim yılında D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi'nde 210 kadrolu öğretim elemanlarının örgütsel çatışmayı algılama düzeylerini ve bu algılama düzeyleri ile öğretim elemanlarına ilişkin bazı kişisel değişkenler arasında anlamlı farklılıklar bulunup bulunmadığını incelemiştir. Araştırma sonunda; öğretim elemanlarının algılarına göre en önemli çatışma kaynağı; görevle ilgili yeterli malzeme donanımının yetersizliği ve öğretim elemanları arasındaki iletişimi destekleyen etkinliklerin azlığıdır. Öğretim elemanlarının çatışmayı algılamaları üniversiteden önce başka kurumda çalışıp çalışmamalarına ve cinsiyetlerini göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Profesörler, örgütsel çatışmayı öğretim görevlileri, araştırma görevlileri, uzman ve okutmanlardan farklı algılamaktadırlar. Örgütsel çatışmayı, en alt kıdem grubundaki öğretim elemanları en düşük düzeyde algılamaktadırlar.

Uğurlu (2001)'nin "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetme Stilleri (İzmir Metropol Alanı Örneği)" adlı araştırmasında; ilköğretim okulu müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetme stillerini öğretmen algılarına göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; müdürlerin en çok kullandıkları çatışma yönetim stili tümleştirme (Bütünleştirme), en az kullandıkları çatışma yönetim stili ise hükmetmedir. Okulların bulunduğu yerin sosyo-ekonomik düzeyine göre müdürlerin kullandığı çatışma yönetme stilleri tümleştirme (Bütünleştirme), ödün verme ve

uzlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin cinsiyetine göre; müdürlerin kullandıkları çatışma yönetme stillerinde anlamlı farklılık saptanmamıştır. Öğretmenlerin kıdemine göre, müdürlerin kullandığı çatışma yönetme stillerinden tümleştirme ve hükmetme alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğretmenlerin branşına göre müdürlerin kullandığı çatışma yönetme stillerinden hükmetme alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında anlamlı farklılık saptanmıştır. En son mezun olunan okulun düzeyine göre, müdürlerin kullandıkları çatışma yönetme stillerinden tümleştirme (Bütünleştirme), ödün verme ve uzlaşma alt boyutuna ilişkin öğretmen algılarında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Atay (2002)'in “ Okul Müdürlerini Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında; ilköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda; Duygusal zekâ alt boyutları ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasında anlamlı ilişki gözlenmiştir. İlköğretim okulu müdürlerinin öz bilinç puanı yükseldikçe kaçınma, anlaşma ve destekleme; duyguları yönetme puanı yükseldikçe anlaşma ve destekleme; motivasyon puanı yükseldikçe kaçınma, anlaşma ve destekleme; empati puanı yükseldikçe mecbur etme, anlaşma, taviz verme ve destekleme; sosyal puanı yükseldikçe kaçınma ve destekleme stratejilerini kullanma eğiliminin artacağı görülmektedir.

Yıldırım (2003)'in “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Empatik Eğilimleri ve Empatik Becerileri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)” adlı araştırmasında; ilköğretim okulu yöneticilerinin empatik eğilimi ve becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri ‘tümleştirme’, ‘uzlaşma’, ‘kaçınma’, ‘ödün verme’, ‘hükmetme’ yönetici ve öğretmen değerlendirmelerine göre aynı önem sırasında olduğu görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinden en çok ‘tümleştirme’ (Bütünleştirme) stratejisini kullandıkları bulunmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin ‘tümleştirme’ (Bütünleştirme) ve ‘uzlaşma’

stratejilerine ilişkin değerlendirmeleri arasında fark olduğu görülmektedir. ‘ d n verme’, ‘hükmetme’ ve ‘kaçınma’ stratejilerine ilişkin yönetici ve  ğretmen değerlendirmeleri arasında belirgin bir fark olmadığı bulunmuştur. Yöneticilerin yöneticilik k demleri, seminere katılma ve mezuniyet durumları ile çatışma yönetimi stratejilerinin beş boyutuna ilişkin yönetici ve  ğretmen değerlendirmeleri arasında fark bulunamamıştır.

Yıldız (2003)’ın “Farklı Kültürlerden Gelen İngilizce Okutmanlarının Sınıf İçinde Karşılaştığı Sorunlar ve Sınıf İçi atışma Yönetim Biçimleri” adlı araştırmasında;  niversite İngilizce hazırlık sınıflarında ortaya çıkan sorunların kaynaklarını belirlenerek, çatışmaları yönetmedeki stillerin kullanılma dereceleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda; stillerin kullanılma derecesi bakımından,  ğretim elemanlarının algısı, Hükmetme ve kaçınma stilleri için ‘Arasıra’ iken, Tümleştirme, ödün verme ve Uzlaşma stilleri için ‘oğunlukla’ şeklinde-dir. Öğrencilerin algısına göre Türk  ğretim elemanları Hükmetme ve Kaçınma stillerini ‘Arasıra’ kullanırken, Tümleştirme, ödün verme ve Uzlaşma stillerini ‘oğunlukla’ kullanmaktadırlar. Öğrencilerin yabancı  ğretim elemanları için algıları ise, Hükmetme, Tümleştirme, Kaçınma ve ödün verme stillerini ‘Arasıra’ kullandıkları şeklinde olup, sadece Uzlaşma stilini çoğunlukla kullandıkları ileri sürülmüştür. Farklı kültürlerden  ğretim elemanlarının stilleri kullanma algılarında, Hükmetme stilinde anlamlı farklılık olduğunu belirlenmiştir. Öğrencilerin algısına göre ise, kaçınma stili dışında diğer 4 stil için anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Gümüşeli (2004)’nin “İlköğretim Okulu müdürlerinin atışma Yönetimi Stilleri ile  ğretmenlerin İş Doyumları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında;  ğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin en sık ve en az kullandıkları çatışma yönetimi stillerini belirlemek ve okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda; Okul müdürlerinin en sık kullandığı çatışma yönetim stillerinin kaçınma ve hükmetme; en az kullandıkları stilin ise ödün verme olduğu ortaya çıkmıştır. İlköğretim okulu müdürlerinin kullandıkları tümleştirme, uzlaştırma

ve ödün verme stilleri ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında olumlu; buna karşın hükmetme stili ile olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yapıcı ve Göktürk (2005)'ün “Okul Yöneticilerinin Güç Mesafesi Ve Kolektif Bireysel Algı Düzeyleri, Çatışma Yönetim Stratejileri Ve Seçilen Çatışma Stillerinin Örgüt Kültürünü Etkileme Düzeyi Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında; okul müdürlerinin kültürel değerlerden güç mesafesiyle kolektif-bireysel algı düzeyleri ve çatışma yönetim stratejileri ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; okul müdürlerinin sahip olduğu bireysel kültürel değerleri ve seçtikleri çatışma yönetimi stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Mirzeoğlu (2005)'nin “Örgütsel Çatışma ve Yönetimi: Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Bir Uygulama” adlı araştırmasında; spor eğitimi veren yüksek öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, çalışanlar arasında çatışma çıkması durumunda kullandıkları çatışma yönetim stillerini belirlemeyi ve yönetici-öğretim elemanı görüşlerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında yöneticilerin çatışma yönetiminde öncelik sırasına göre problem çözme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stillerini kullandıkları, “problem çözme” ve “uzlaşma” stilleri hakkında öğretim elemanlarının görüşleri ile yönetici görüşleri arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Aynı stiller açısından yönetici ve öğretim elemanlarının unvan durumlarına göre gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Abacıoğlu (2005)'nin “Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında; okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim stilleri ile okul kültürünün gerçekleşme derecelerini demografik değişkenler bakımından belirlemek ve okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetimi stilleri ile okul kültürünü oluşturan boyutları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; okul müdürlerinin algılarına göre çatışmaları yönetmede tümleştirme stilini ‘her zaman’, uzlaşma stilini ‘çoğunlukla’, ödün verme ve kaçınma stillerini ‘ara sıra’, hükmetme stilini ise ‘az’ kullandıkları belirlenmiştir.

Okul türü, cinsiyet, okul müdürünün mezun olduğu okul ve okul müdürünün deneyim süresi değişkenlerine göre müdürlerin çatışma yönetimi stillerini kullanma dereceleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Okul büyüklüğü ve yaş değişkenine göre ortalamalar arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Okul türü, yaş, ve deneyim süresi değişkenlerine göre okul kültürünün gerçekleşme dereceleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Okul büyüklüğü, cinsiyet ve okul müdürünün mezun olduğu okul değişkenine göre arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Niederauer (2006)'in “Üniversite Üst Düzey Yöneticilerinin Kişilik Tipleri ve Örgütsel Çatışma Çözme Stilleri” adlı araştırma sonunda şu bulgulara varılmıştır; Yöneticiler çatışmaları çözmede birinci sırada bütünleştirme stilini, ikinci sırada uzlaşma çatışma çözme stilini, üçüncü sırada ödün verme ve hükmetme çatışma stillerini, dördüncü sırada kaçınma stillini kullanmaktadırlar. Yöneticilerin çatışma çözme stillerini kullanma dereceleri onların cinsiyetlerine göre önemli farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin kişilik tipleri ve çatışma çözme stilleri arasında bazı stillerde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Özdemir ve Özdemir (2007)'in “Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama” adlı araştırmasında; akademisyenlerin duygusal zeka boyutları ve kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkilerin saptaya ve incelemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda; Çatışma yönetim stratejilerinde işbirliği ve uzlaşma stratejilerinin daha çok tercih edildiği ve çatışmaları yönetmede daha etkili olarak algılandıkları belirlenmiştir. Cinsiyet, yaş ve çalışma süresine göre çatışma yönetimi stratejisi tercihlerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Medeni hale göre uzlaşma stratejisinde farklılık olduğu bulunmuştur. Eğitim durumuna göre işbirliği ve uzlaşma stratejilerinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Duygusal zeka boyutları ve kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkide; duygusal zekanın kendini motive etme boyutu ile işbirliği, hakimiyet kurma ve uzlaşma stratejileri arasında; empati boyutu ile hakimiyet kurma ve uzlaşma stratejileri ve sosyal beceriler boyutu ile işbirliği ve uzlaşma stratejileri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Karataş (2007)'in “Afyonkarahisar İli Merkez İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçimine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasında; ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin karşılaştıkları kurum içi çatışmaları yönetim biçimleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; Sınıf ve branş öğretmenlerinin kurum içi çatışmaları yönetim biçimleri ve bu biçimlerin cinsiyet, medeni durum ve yaş ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Şahin (2007)'in “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında; ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim okulu yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin ise birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Buna göre yöneticiler çatışma yönetimi sürecinde en fazla problem çözme stratejisini sonra sırasıyla uzlaşma, hükmetme ve kaçınma stratejilerini kullanmaktadırlar. Hem yönetici hem de öğretmenlerden elde edilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre ise kişiler arası iletişim becerilerinin çatışma yönetiminde çok önemli bir yordayıcı olduğu bulunmuştur.

2.11.4. Çatışma Yönetim Stratejileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Rahim (1983)'in “Kişilerarası Çatışma Stillerinin Ölçülmesi” adlı 1219 yönetici, 295 öğrenci katılımıyla yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerini kullanarak gerçekleştirdiği araştırma sonucunda; öğrenci ve yönetici gruplarındaki her iki cinsin de öncelikle ‘bütünleştirme’ stilini kullandıkları sonucuna varmıştır. Kadın ve erkek yöneticiler öncelikle ‘bütünleştirme’ stilini tercih etmektedirler. Yöneticiler tarafından ikinci derecede tercih edilen stilin ‘ödün verme’ olduğu, ‘ödün verme’ stili ile ‘uzlaşma’ stili arasındaki puan farkının da çok az olduğu bulunmuştur. Öğrenciler ise öncelikle ‘bütünleştirme’ stilini, ikinci olarak ‘ödün verme’ ile ‘uzlaşma’ stilini kullanmaktadırlar. Ayrıca kadınlar erkeklere göre ‘bütünleştirme’,

‘kaçınma’ ve uzlaşma stillerini daha çok, ‘ödün verme’ stilini daha az kullanmaktadırlar.

Neff (1986)’in “Ohio’daki 12 Üniversitenin Kadın Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stilleri” adlı araştırmasında; kadın yöneticilerin çatışma yönetim stillerini saptamış, yönetici olarak kadınlardan daha etkili ve verimli çalıştıkları iddia edilen erkek yöneticilerden farklı olarak hangi davranış özelliklerine sahip olduklarını araştırmıştır. Rahim’in Örgütsel Çatışma Envanteri’ni kullanarak Amerika’da Ohio Eyaletinde 12 üniversitede üç farklı yönetim kademesinde görevli 182 kadın profesörü kapsayan bir araştırma sonucuna göre, kadın yöneticiler üstleriyle olan çatışmalarda erkeklere göre çok daha sık ‘uzlaşma’ çatışma yönetimi stilini kullandıkları bulunmuştur.

Miller (1991)’in “Kadın ve Erkeklerin Kişiler Arası Çatışmalar Değerlendirmeleri” adlı araştırma sonucunda; Kanada’da bir tıp fakültesinde yapılan araştırmada öğretim üyelerinin çatışmayı, çalışma ortamında yaşanan sıradan bir olay olarak kabul ettikleri, bu düşünceye bağlı olarak çatışmadan kaçınıldığında kaçınmanın kendiliğinden çözüleceği inancını taşıdıkları saptanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarından birisi de, kadın öğretim üyelerinin çatışma yönetiminde erkeklere göre temeli kurum içi yükümlülüklerle dayalı daha birbiriyle ilişkili ölçütlere, erkek öğretim üyelerinin ise kuralları temel alan daha bağımsız ölçütlere sahip olduklarıdır.

Bondesio (1992)’nin “Okulda Çatışma Yönetimi: Kaçınılmaz bir Görev” adlı araştırmasında; okulda yaşanan çatışmanın okul müdürü tarafından yönetilmesinin önemini vurgulamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; kaçınma, uyma, bütünleşme ve uzlaşma stratejilerinin duruma bağlı olarak seçildiği açık olmasına rağmen; hükmetme stratejisi en çok seçilen strateji olarak gözükmektedir. Bu durumlar; öğrenciler arasında çıkan çatışmalarda; % 52,5 hükmetme, % 15,0 kaçınma, %12,5 uzlaşma, %2,5 uyma ve %17,5 bütünleşme stratejileri kullanılmaktadır. Öğretmenlerle bölüm başkanları arasında çıkan çatışmalarda; %67,5 hükmetme, %12,5 uzlaşma, %17,5 uyma ve % 2,5 bütünleşme stratejileri

kullanılmaktadır. Öğretmenlerle öğrenciler arasında çıkan çatışmada; % 20, 0 hükmetme, %17,5 kaçınma, %7,5 uzlaşma, % 52,5 uyma ve %2,5 bütünleşme stratejileri kullanılmaktadır. Öğretmenlerle Yönetim (idare) arasında çıkan çatışmalarda; % 30,0 hükmetme, % 15,0 kaçınma, % 37,5 uzlaşma ve % 17,5 hükmetme stratejileri kullanılmaktadır. Toplumsal çatışmalarda; % 47,5 hükmetme, % 42,5 kaçınma ve % 10,0 uzlaşma stratejileri kullanılmaktadır. Kişiler arası çatışmalarda; % 2,5 hükmetme, %7,5 kaçınma, % 32,5 uzlaşma, % 7,5 uyma ve %50,0 bütünleşme stratejileri kullanılmaktadır. Bölümler arası çatışmalarda; %42,5 hükmetme, %10,0 kaçınma, %10,0 uzlaşma, %25,0 uyma ve % 2,5 bütünleşme stratejileri kullanılmaktadır.

Donovan (1993)'ın “Akademik Dekanlar ve Çatışmaların Yönetimi: Algıladıkları Çatışma Yönetimi Stilleri Etkinliği” adlı araştırmasında; yüksekokul ve üniversitelerde, dekanların, çatışmaları yönetmede beş yaklaşımdan hangisini en çok kullandıklarını belirlemek için, dekanların ve dekanlık bünyesindeki astların algılarına başvurmuştur. Araştırma sonunda: bütünleşme yaklaşımı en çok başvurulan yaklaşım olduğu bulunmuş ve bunu uzlaşma yaklaşımı izlemiştir. Bütünleşme, uzlaşma ve ödün verme yaklaşımları arasında yüksek bir karşılıklı ilişki görülmüş ve bunların üçü de etkililik ile anlamlı ve olumlu bir ilişki göstermiştir. Hükmetme yaklaşımı etkililik değişkeni ile anlamlı ve olumsuz bir ilişki göstermiştir. Bütünleşme yaklaşımı en etkili görülmesine rağmen, dekanların, çatışma yönetiminde çeşitli yaklaşımları kullandıkları ve çatışmaları yapıcı şekilde yönettikleri algılanmıştır.

Cornille ve diğerlerinin (1999) “Öğretmenlerin Akranları ile Öğrenci Ailelerine Gösterdikleri Çatışma Stilleri” adlı araştırmasında; ilköğretim okulu öğretmenlerinin akranları ile öğrenci anne-babalarına gösterdikleri çatışma yönetimi biçimlerini incelemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda; Kentte yaşayan ilköğretim okulu öğretmenleri ile kentte yaşamayan öğretmenlerin kendi akranları ile öğrencilerinin ailelerine karşı gösterdiği çatışma yönetim stilleri arasında farklılık bulunamamıştır. Şehir okullarındaki öğretmenler kendi akranlarından daha çok öğrencilerin aileleri ile ilişkilerinde hükmetme stilini kullandıklarını bildirmişlerdir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin yaşadıkları çatışmalarda öğrenci anne babalarına, kendi akranlarından farkı bir şekilde davrandıkları belirlenmiştir.

Gross ve Guerrero (2000)'nın “Uygun ve Etkili bir Şekilde Çatışma Yönetimi: Rahim'in Örgütsel Çatışma Stili Yeterlilik Modelinin bir Uygulaması” adlı araştırmasında; çatışma yönetimi stillerinin nasıl algılandığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; Bütünleştirme stili hem uygun hem de etkili bir çatışma stili olarak algılanmaktadır. Hükmetme stili özellikle ilişkilerde uygun olmayan bir çatışma stili olarak algılanmaktadır. Kaçınma stili özellikle etkisiz bir çatışma stili olarak algılanmaktadır. Uzlaşmacı stili bazı durumlarda orta düzeyde uygun ve etkili olarak algılanmaktadır. Bütünleştirme, hükmetme ve kaçınma stilleri, uyma ve uzlaşma stillerinden çok daha ve güçlü bir şekilde yeterlilik algıları ile ilgilidir. Etkililik, ilişkisel uygunluk ve durumsal uygunluk, iletişim yeterliliğinin farklı birleşenleridir. Hükmetme stili, kaçınma stili ilişkilerde çok daha uygunsuz olduğu kabul edilirken; kaçınma stili, hükmetme stili daha çok etkisiz bir stil olduğu görülmüştür.

Tabor (2001)'ün “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Çözme ve Kişilerarası İletişim Stilleri” adlı araştırmasında; öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin kullandıkları çatışma çözme stilleri ile okul atmosferi ile ilgili olarak müdürlerin iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonunda; okul atmosferi ile müdürlerin kullandıkları çatışma çözme stilleri ve kişiler arası iletişim becerileri arasındaki ilişki konusunda öğretmenlerin algıları arasında önemli bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca okul atmosferi, müdürlerin kişiler arası iletişim becerileri ve müdürlerin kullandıkları çatışma çözme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul atmosferi boyutu bağımlı değişken olarak alındığında kişiler arası çatışma boyutu ile iletişim becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur.

Blackburn (2002)'ün “Çatışma Çözme Stillerinin Okul Kültürüyle Olan İlişkisinde Yöneticilerin Cinsiyet Farklılığı” adlı araştırmasında; ortaokul müdürlerinin çatışma çözmede kullandıkları stiller ile okul kültürü arasındaki

ilişkilerde cinsiyet bakımından ortaya çıkabilecek farklılıklar analiz edilmiştir. Araştırma sonunda; müdürlerin kullandıkları çatışma çözme stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkide cinsiyet bakımından farklılıkların var olduğunu ortaya koyulmuştur. Erkek yöneticilere göre kadın ortaokul müdürleri daha yüksek derecede profesyonel gelişmeyi ve öğretmenlerin birbiriyle işbirliği halinde çalışmalarını desteklemeye uygun çatışma çözme stilleri seçmektedirler.

Livers (2003)'in "Özel Eğitim Yöneticilerine Yönelik olarak Hazırlanan Örgütsel Çatışma, Yönetim Stilleri ve Tükenmişlik Boyutları Arasındaki İlişkiler Üzerine Bir Çalışma" adlı araştırmasında; özel eğitim yöneticilerinin örgütsel çatışmaları çözme stillerini ve bu yöneticilerin tükenmişlik düzeylerini saptama amaçlanmıştır. Araştırma sonunda; yöneticiler grup içi, gruplar arası ve kişilerarası yaşanan çatışmalarda ROCI-I'in referans grubundan elde edilen bulgulara göre daha düşük düzeyde çatışma yaşamaktadırlar. Grup içinde yaşanan çatışma boyutu tükenmişliğin 3 boyutuyla da anlamlı bir ilişki içindedir. Grup içinde yaşanan çatışma boyutu 'duygusal tükenme' ve 'duyarsızlaşma' alt boyutları ile pozitif, 'kişisel başarı' boyutuyla negatif bir ilişki içindedir. Kişilerarası yaşanan çatışma boyutu tükenmişlik boyutları 'duygusal tükenme' ve 'kişisel başarı' ile anlamlı bir ilişki içindedir. Gruplar arasında yaşanan çatışma boyutu Tükenmişliğin 'duyarsızlaşma' boyutuyla anlamlı bir ilişki bulunurken 'kişisel başarı' boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. ROCI-II'ye ait 'kaçınma stili' tükenmişliğin üç boyutuyla da anlamlı bir ilişki göstermektedir. 'Kaçınma stili' 'duygusal tükenme' ve 'duyarsızlaşma' boyutları ile pozitif, 'kişisel başarı' boyutu ile negatif bir ilişki göstermektedir.

Polat ve Arslan (2004)'ın "Yüksek Öğretim Örgütünde Görev Yapan Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeyleri" adlı araştırmasında; Kocaeli Üniversitesindeki fakülte ve yüksekokulların görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları sorunlara bağlı örgütsel çatışmaları nasıl yönettiklerini araştırılmıştır. Bu nedenle yöneticilerin, örgütsel çatışma yönetimi stratejilerini, kendi algılarına dayalı olarak ne derece gösterdikleri saptanmıştır. Araştırma sonunda; bütün stratejilerin orta düzeyde kullanıldığını ortaya çıkarmakla birlikte

bazı stratejilerin daha yüksek bazılarının ise daha düşük düzeyde kullanıldığı görülmüştür. Genel olarak üniversite yöneticilerinin en yüksek düzeyde kullandığı strateji kaçınma iken; en az kullanılan ise uymadır. Ayrıca stratejilerin kullanılma düzeyleri ast, denk ve üstlerle olan ilişkilere göre değişmektedir. Denklerle olan ilişkilerden kaynaklanan çatışmaların çözümünde genel durumun aynısı iken astlar ve üstlerle olan sorunların çözümünde stratejilerin önceliğinin değiştiği görülmektedir. Astlarla olan sorunların çözümünde en yüksek düzeyde kaçınma, en düşük düzeyde hükmetme stratejisi benimsenirken; üstlere karşı bunun tam tersi, en yüksek düzeyde hükmetme, en az düzeyde ise kaçınma stratejisi benimsenmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan model, evren, örneklem, verilerin ve veri toplama aracının özellikleri, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonuçları, verilerin uygulanması ve bulguların elde edilmesinde kullanılan istatistiksel çözümleme teknikleri üzerinde durulmuştur.

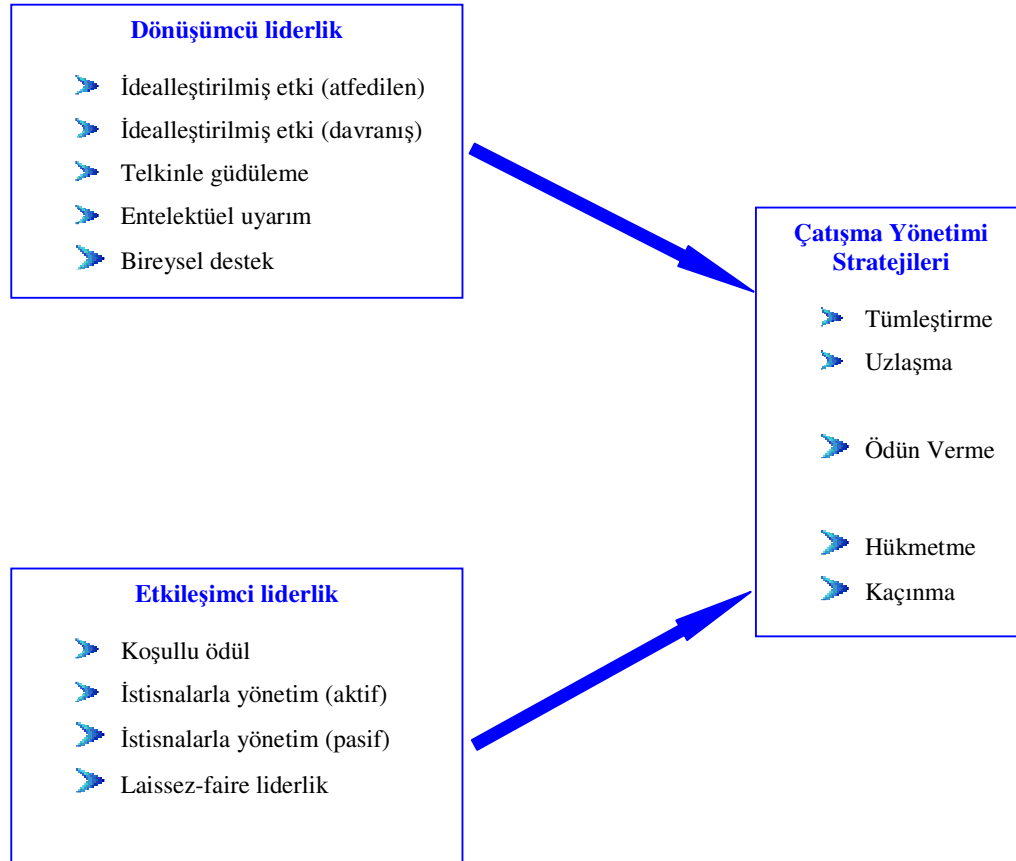
3.1. Araştırmanın Modeli

Betimsel bir nitelikte olan bu araştırmanın birinci aşamasında, yönetici ve akademisyenlerin algılarına göre yöneticilerin sahip oldukları liderlik stilleri ile çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri belirlenmiştir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin cinsiyet, yaş, akademik unvan, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, yönetim konusunda kurs ve/veya seminer alma durumu ve lisans mezuniyet gruplarının, yüksekokul yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerinin kendi algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı çeşitli istatistiksel işlemler ile değerlendirilmiştir. Ayrıca Beden eğitimi ve spor yüksekokulları akademisyenlerinin cinsiyet, yaş, akademik unvan, mesleki kıdem ve bölüm gruplarının, yüksekokul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerinin akademisyenlerinin algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı çeşitli istatistiksel işlemler ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, ilişkisel tarama modeline uygun bir şekilde liderlik stilleri (dönüşümcü, etkileşimci) ile çatışma yönetim stratejilerini kullanma

dereceleri (tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma) arasındaki ilişki (Şekil 3.1) istatistiksel işlemler ile değerlendirilmiştir.



Şekil 3.1. İlişkisel Araştırma Modeli

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2003: 77). İlişkisel tarama modelleri ise; iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2003: 81).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki devlet üniversitelerine bağlı 38 BESYO (Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu) ve 2 SBTYO (Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu)’nda (ÖSYS, 2007) görev yapan, yüksekokul yöneticileri (okul müdürü ve bölüm başkanları) ile akademisyenler (öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar, uzmanlar ve araştırma görevlileri) oluşturmaktadır (Tablo 3.1). Güvenilir verilerin elde edilmesi amacı ile örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin geneli üzerinde çalışılmış, “kendini örnekleyen evren” (Çilenti, 1984:137) araştırmanın çalışma evreni olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada yönetici grubunu yüksekokul müdürleri ve bölüm başkanları oluşturmuştur. Anabilim dalı başkanları ve müdür yardımcıları işlevleri bakımından yüksekokullardaki farklılıklardan dolayı yönetici grubuna dahil edilmemiştir (örneğin akademik personel olarak kalabalık yüksekokullarda, ilgili araştırma konusu düşünüldüğünde ilişkilerde bölüm başkanları daha aktif konumdadır). Akademisyen grubunu ise yukarıda belirtilen yönetici grubunda bulunmayan öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar, uzmanlar ve bölüm kadrolarında bulunan araştırma görevlileri oluşturmuştur (kendi üniversiteleri adına başka üniversitelerde yüksek lisans ve doktora yapan araştırma görevlileri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur). Araştırmada bütün yöneticilere ve akademisyenlere anketler uygulanmaya çalışılmış fakat uygulama yapıldığı anda mevcut olmayan yöneticiler ve akademisyenler ile ankete katılmak istemeyenlere anket uygulanmamıştır.

Araştırma kapsamındaki yüksekokullardaki akademisyen sayıları, güncel olan yüksekokul web sitelerinden, güncel olmayan veya web sitesi aktif olmayan yüksekokullarda ise yüksekokul sekreterleriyle ilgili yazışmalar yapılarak elde edilmiştir. Elde edilen akademisyen sayıları ve anketi cevaplayan akademisyen sayıları Tablo 3.1’de ayrıntıları ile verilmiştir.

Tablo 3.1. Evrendeki Üniversite ve Yüksekokullarına ait Toplam Akademisyen Sayıları İle Anketi Cevaplayan Akademisyen Sayıları

YÜKSEKOKULLAR AKADEMİSYEN SAYISI								ANKETİ CEVAPLAYAN AKADEMİSYEN SAYISI					
	Üniversite	ÖÜ	ÖG	U	O	AG	T	ÖÜ	ÖG	U	O	AG	T
1	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	17	2	1	-	8	28	4	2	-	-	7	13
2	Adnan Menderes Üniversitesi	8	6	-	10	1	25	5	3	-	2	-	10
3	Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	5	1	6	-	14	1	4	-	4	-	9
4	Ahi Evran Üniversitesi	2	3	-	1	4	10	1	3	-	1	4	9
5	Akdeniz Üniversitesi	11	13	-	9	8	41	5	5	-	6	7	23
6	Aksaray Üniversitesi	5	6	1	-	-	12	5	5	-	-	-	10
7	Anadolu Üniversitesi	5	27	1	4	6	43	5	11	1	3	4	24
8	Ankara Üniversitesi	11	4	-	-	1	16	8	3	-	-	1	12
9	Atatürk Üniversitesi	9	4	-	11	1	25	6	3	-	10	2	21
10	Balıkesir Üniversitesi	7	-	-	-	1	8	4	-	-	-	1	5
11	Celal Bayar Üniversitesi	14	13	-	-	8	35	12	10	-	-	4	26
12	Cumhuriyet Üniversitesi	2	16	-	-	5	23	1	8	-	-	1	10
13	Çukurova Üniversitesi	5	15	-	12	2	34	3	5	-	3	2	13
14	Dicle Üniversitesi	1	10	-	5	-	16	1	7	-	1	-	9
15	Dumlupınar Üniversitesi	9	3	-	1	8	21	6	-	-	-	4	10
16	Ege Üniversitesi	10	15	-	-	14	39	8	15	-	-	7	30
17	Erciyes Üniversitesi	6	1	-	19	2	28	2	1	-	12	-	15
18	Fırat Üniversitesi	6	2	-	2	8	18	6	2	-	1	4	13
19	Gazi Üniversitesi	38	8	3	-	9	58	26	6	3	-	6	41
20	Gaziantep Üniversitesi	1	3	-	10	1	15	1	3	-	4	1	9
21	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	4	4	-	2	-	10	3	4	-	2	-	9
22	Hacettepe Üniversitesi	8	7	5	7	5	32	4	6	2	7	3	22
23	İstanbul Üniversitesi	6	5	-	5	2	18	2	3	-	2	1	8
24	Kafkas Üniversitesi	2	7	-	3	2	14	1	4	-	3	1	9
25	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni.	3	2	-	1	-	6	2	2	-	1	-	5
26	Karamanoğlu Mehmet Bey Üni.	3	5	-	2	1	11	2	4	-	-	1	7
27	Kastamonu Üniversitesi	3	7	-	4	1	15	3	3	-	2	1	9
28	Kırıkkale Üniversitesi	2	4	-	13	1	20	-	2	-	10	-	12
29	Kocaeli Üniversitesi	7	12	-	16	1	36	4	3	-	7	-	14
30	Kocaeli Üniversitesi Karamürsel	3	5	-	1	-	9	2	2	-	-	-	4
31	Marmara Üniversitesi	36	13	-	-	19	68	21	8	-	-	19	48
32	Mersin Üniversitesi	3	6	-	2	4	15	1	6	-	1	3	11
33	Muğla Üniversitesi	7	11	1	-	3	22	4	4	-	-	3	11
34	Mustafa Kemal Üniversitesi	3	12	-	-	1	16	1	6	-	-	1	8
35	Niğde Üniversitesi	10	17	-	-	-	27	9	10	-	-	-	19
36	Ondokuz Mayıs Üni. Yaşar Doğu	6	10	-	11	-	27	6	8	-	9	-	23
37	Pamukkale Üniversitesi	9	11	5	18	-	43	1	5	2	5	-	13
38	Sakarya Üniversitesi	8	5	1	7	2	23	5	2	-	5	1	13
39	Selçuk Üniversitesi	15	21	1	1	15	53	10	17	1	1	11	40
40	Trakya Üniversitesi Kırkpınar	2	9	-	11	3	25	2	4	-	6	1	13
GENEL TOPLAM		309	329	20	194	147	999	193	199	9	108	101	610

ÖÜ: Öğretim Üyesi, ÖG: Öğretim Görevlisi, U: Uzman, O: Okutman, AG: Araştırma Görevlisi

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere devlet üniversitelerine bağlı 38 yüksekokul
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu ve 2 yüksekokul, Spor Bilimleri ve Teknolojisi

Yüksekokulu olup bu yüksekokullarda anketi cevaplayan yönetici ve akademisyen sayısı 610 kişidir. Spor bilimleri ve teknolojisi yüksekokulları Hacettepe ve Pamukkale üniversitelerine bağlı bulunmaktadır.

Araştırmanın evrenini oluşturan devlet üniversitelerine bağlı 40 yüksekokul araştırma ile ilgili anket uygulaması talebini kabul etmiştir. Anket uygulaması için üniversitelerden alınan izin belgeleri Ek IV’de verilmiştir. Yüksekokullardaki araştırmaya katılan yönetici ve akademisyen sayıları toplu olarak Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Yönetici ve Akademisyen Sayıları

	N	%
Yönetici	89	14,6
Akademisyen	521	85,4
Toplam	610	100,0

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 610 akademisyenin % 14.6’sı yönetici (okul müdürü ve bölüm başkanı), % 85.4’ü akademisyen (Öğretim üyesi, öğretim görevlisi, uzman, okutman, araştırma görevlisi)’dir.

Tablo 3.3’de araştırmaya katılan yüksekokul yöneticilerinin kişisel bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Yöneticilerin Kişisel (Demografik) Özellikleri

		Yüksekokul Yöneticileri					
		Müdür (N=28)		Bölüm Başkanları (N=61)		Toplam (N=89)	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet	Erkek	26	92,9	52	85,2	78	87,6
	Kadın	2	7,1	9	14,8	11	12,4
Yaş	31-35 arası	2	7,1	7	11,5	9	10,1
	36-40 arası	3	10,7	16	26,2	19	21,3
	41-45 arası	4	14,3	15	24,6	19	21,3
	46-50 arası	10	35,7	14	23,0	24	27,0
	51 ve üstü	9	32,1	9	14,7	18	20,3
Akademik Unvan	Profesör	16	57,1	11	18,0	27	30,3
	Doçent	3	10,7	2	3,3	5	5,6
	Yardımcı Doçent	9	32,2	34	55,7	42	47,2
	Öğretim Görevlisi	-	-	14	23,0	15	16,9
Mesleki Kıdem	6-10 yıl arası	2	7,1	8	13,1	10	11,2
	11-15 yıl arası	2	7,1	18	29,5	20	22,5
	16-20 yıl arası	3	10,7	14	23,0	17	19,1
	21-25 yıl arası	13	46,4	13	21,3	26	29,2
	26 yıl ve üstü	8	28,6	8	13,1	16	18,0
Yöneticilik Kıdemi	1-3 yıl arası	12	42,9	25	41,0	37	41,6
	4-6 yıl arası	7	25,0	14	23,0	21	23,5
	7-9 yıl arası	4	14,3	11	18,0	15	16,9
	10 yıl ve üstü	5	17,9	11	18,0	16	18,0
Yönetim konusunda seminer	Hiç katılmadım	4	14,3	20	32,8	24	27,0
	2 veya daha az	11	39,3	22	36,1	33	37,1
	3 veya daha fazla	13	46,4	19	31,1	32	36,0
Lisans	BESYO vb.	13	46,4	53	86,9	66	74,2
	Diğer	15	53,6	8	13,1	23	25,8

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi yöneticilerin kişisel bilgiler bölümünden elde edilen verilerine göre, araştırmaya 28 beden eğitimi ve spor yüksekokulu müdürü ve 61 bölüm başkanları olmak üzere 89 okulu yöneticisi katılmıştır. Araştırmaya katılan kadın yüksekokul yöneticisi sayısı 11 (% 12.4), erkek yüksekokul yöneticisi sayısı ise 78 (% 87.6)’dır. Yöneticilerin yaş dağılımlarında ise % 27.0’sinin 46-50 yaş, % 21.3’ünün 36-40 ve 41-45 yaş grubunda, % 20.3’ünün 51 yaş ve üstü, % 10.1’inin 31-35 yaş grubunda oldukları görülmektedir. Yöneticilerin akademik unvanlarına göre 42’si (% 47.2) yardımcı doçent, 27’si (% 30.3) profesör, 15’i (% 16.9) öğretim görevlisi ve 5’i doçenttir. Yöneticilerin mesleki kıdemleri ise sırasıyla, % 29.2’si 21-25 yıl, % 22.5’i 11-15 yıl, % 19.1’i 16-20 yıl % 18’i 26 yıl ve üstü, % 11.2’si 6-10 yıldır. Yöneticilerin 37 (% 41.6)’si 1-3 yıl, 21 (% 23.5)’i 4-6 yıl, 15 (% 16.9)’i 7-9 yıl ve 16 (% 18.0)’sı 10 ve üzeri yıl yönetici olarak çalışma süresine sahiptir.

Yöneticilerin yönetim konusunda seminer alma durumları incelendiğinde ise 24 (% 27.0)'ü hiç seminer ve kursa katılmamıştır. Yöneticilerin 33 (% 37.1)'ünün 2 veya daha az, 32 (% 36.0)'sinin 3 veya daha fazla sayıda yönetim konusunda kurs ve seminerlere katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin 23 (% 25,8)'ü beden eğitimi ve spor bölümlerinde lisans eğitimi almayan branş dışı akademisyenler, 66 (% 74,2)'sı ise branş akademisyenleridir.

Tablo 3.4'de araştırmaya katılan yüksekokul akademisyenlerin kişisel bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 3.4. Akademisyenlerin Kişisel (Demografik) Özellikleri

		Yüksekokul Akademisyenleri		
		N	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	373	71,6	521 - %100,0
	Kadın	148	28,4	
Yaş	26-30 arası	84	16,1	521 - %100,0
	31-35 arası	115	22,1	
	36-40 arası	124	23,8	
	41-45 arası	68	13,1	
	46-50 arası	72	13,8	
	51 yaş ve üzeri	58	11,1	
Akademik Unvan	Profesör	11	2,1	521 - %100,0
	Doçent	4	,8	
	Yardımcı Doçent	103	19,8	
	Öğretim Görevlisi	185	35,5	
	Uzman	10	1,9	
	Okutman	107	20,5	
Mesleki Kıdem	Araştırma Görevlisi	101	19,4	521 - %100,0
	1-5 yıl arası	111	21,4	
	6-10 yıl arası	143	27,4	
	11-15 yıl arası	123	23,6	
	16-20 yıl arası	52	10,0	
	21-25 yıl arası	69	13,2	
Bölüm	26 yıl ve üstü	23	4,4	521 - %100,0
	Beden Eğitimi Öğretmenliği	277	53,1	
	Spor Yöneticiliği	74	14,2	
	Antrenörlük Eğitimi	141	27,1	
	Rekreasyon	29	5,6	

Tablo 3.4'de görüldüğü gibi akademisyenlerin kişisel bilgiler bölümünden elde edilen verilerine göre toplam 521 akademisyenin % 28.4'ü kadın iken % 71.6'sı erkektir. Akademisyenlerin yaş dağılımlarında ise % 23.8'inin 36-40 yaş, % 22.1'inin 31-35 yaş, % 16.1'inin 26-30 yaş, % 13.8'i 46-50 yaş, 13.1'i 45-46 yaş ve

11,1'i 51 ve üzeri yaş grubunda oldukları görülmektedir. Akademisyenlerin akademik unvanlarına göre 185'i (% 35.5) öğretim görevlisi, 107'si (% 20.5) okutman, 103'ü (% 19.8) yardımcı doçent, 101'i (% 19.4) araştırma görevlisi, 11'i (% 2.1) profesör, 10'u (% 1.9) uzman ve 4'ü (% 0.8) doçenttir. Akademisyenlerin mesleki kıdemleri ise sırasıyla, % 27.4'ü 6-10 yıl, % 23.6'sı 11-15 yıl, % 21.4'ü 1-5 yıl, % 13.2'si 21-25 yıl, % 10'u 16-20 yıl % 4.4'ü 26 ve üzeri yıldır. Akademisyenlerin 277'si (% 53.1) beden eğitimi öğretmenliği bölümünde, 141'i (% 27.1) antrenörlük eğitimi bölümünde, 74'ü (% 14.2) spor yöneticiliği bölümünde ve 29'u (% 5.6) rekreasyon bölümünde görev yapmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada elde edilen veriler olgusal ve yargısal veri türündendir. Olgusal olanlar “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilen ve araştırmaya katılan yönetici ve akademisyenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini gösteren verilerdir. Yargısal olanlar ise “Liderlik Stilleri” ve “Çatışma Yönetimi Stratejileri” ölçeklerinde bulunan yargı maddelerine verilen yanıtları içeren verilerdir. Verilerin kaynağı, yüksekokullarda görev yapan okul yöneticileri ve akademisyenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algılarının beşli Likert tipi ölçekler üzerindeki işaretlerine dayanmaktadır.

Okul yöneticileri ve akademisyenlerin, okul yöneticilerinin liderlik stillerine ve çatışma yönetimi stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algıları bağımlı değişken, yönetici ve akademisyenlerin kişisel özellikleri bağımsız değişkenlerdir.

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” ve “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda uygulama kapsamında yer alan yöneticiler ve akademisyenlerin bireysel ve mesleki özelliklerini ele alan kapalı uçlu sorulara yer verilmiştir. Bu bölümde yer alan kişisel ve mesleki özellikler araştırmanın problemine uygun bir biçimde alan yazısı taraması, görüşmeler ve deneyimlerden yararlanılarak titizlikle seçilerek bir bütünlük içinde hazırlanmıştır.

Kişisel bilgi formu, yöneticiler ve akademisyenler için ayrı ayrı hazırlanmış olup; akademisyenlerin; cinsiyet, yaş, akademik unvan, mesleki kıdem ve bölümleri ile yöneticilerinin; cinsiyet, yaş, akademik unvan, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, yönetim konusunda kurs ve/veya seminer alma durumu ve lisans mezuniyetlerini belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.2. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (Multifactor Leadership Questionnaire MLQ-5X)

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği'nin (MLQ) ilk çalışması Bernard BASS tarafından 1985 yılında liderlik stillerini, çoklu faktörlere göre ortaya çıkarmak üzere hazırlanmıştır. MLQ'nun yayınlanmış ilk versiyonu 67 unsur içermektedir. MLQ'nun şimdiki düzeltilmiş versiyonu üzerinde uygun çalışmalar yapılarak 36 ifadenin ölçtüğü liderlik stilleri 3 genel faktör altında, 7 alt faktörden oluşmaktadır (Bass ve Riggio, 2006:20).

Çok faktörlü liderlik anketi (MLQ-5X) dönüşümcü ve etkileşimci liderlik türlerini ölçmek için 1995'te Bass ve Avolio tarafından geliştirilmiştir. Bu anket formuyla kurumsal ve bilimsel araştırmalar için bireysel lider raporlarının hazırlanmasına uygun olarak 45 ifade bulunmaktadır (Avolio ve Bass, 2004: 5). Dönüşümcü liderlik alt boyutları; idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek, etkileşimci liderlik alt boyutları; koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif), laissez-faire liderliktir. Liderliğin ekstra çaba, etkililik ve doyum olmak üzere üçte

sonucu oluşmaktadır. Araştırmada dönüşümcü liderlik alt boyutları ve etkileşimci liderlik alt boyutları puanları hesaplanmış, sonuç boyutuna ilişkin veriler değerlendirme kapsamı dışında tutulmuştur. Madde numaraları ve sayıları Tablo 3.5’de görülmektedir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokul yöneticilerinin liderlik stillerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından, www.mindgarden.com adresinden Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen “Çok Faktörlü Liderlik Anketi-Lider Formu (5X Kısa)” ve “Çoklu Faktör Liderlik Anketi-Değerlendirici Formu (5X Kısa)” (Multifactor Leadership Questionnaire MLQ-5X Short) kullanma izini alınmıştır (Ek. IV).

Tablo 3.5. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ) ve Alt Boyutları

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

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi MLQ; dönüşümcü liderliği belirleyen 20, etkileşimci liderliği belirleyen 16, liderlik davranışlarının sonuçlarını belirleyen 9 olmak üzere toplam 45 maddeden oluşmaktadır. Dönüşümcü liderlik, kendi içerisinde her biri 4 maddeden oluşan; idealleştirilmiş etki (davranış) (6, 14, 23, 34), idealleştirilmiş etki (atfedilen) (10, 18, 21, 25), telkinle güdüleme (9, 13, 26, 36), entelektüel uyarım (2, 8, 30, 32) ve bireysel destek (15, 19, 29, 31) alt boyutlarından; Etkileşimci liderlik ise; koşullu ödül (1, 11, 16, 35), istisnalarla yönetim (pasif) (3, 12, 17, 20), istisnalarla yönetim (aktif) (4, 22, 24, 27), Laissez- Faire (5, 7, 28, 33) liderlik alt boyutlarından oluşmaktadır. Liderlik davranışlarının sonuçları ise ekstra çaba, etkililik ve doyum olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır.

Ölçekte kullanılan seçenekler Likert tipi beşli derecelendirmeye göre düzenlenmiş, seçeneklere 0-4 arasında puan verilmiştir: Hiçbir zaman (0), Seyrek olarak (1), Bazen (2), Sıklıkla (3) ve Her zaman (4) şeklinde likert tipinde oluşturulmuştur. Ölçeğin uygulandığı yöneticiler ve akademisyenlerin cevaplarından ortaya çıkan puanlar $4.00-0.00= 4.00$ puanlık bir genişliğe sahiptir. Genişlik 5'e bölünerek yöneticilerin liderlik stilleri aralıkları saptanmıştır. Buna göre; 3.21-4.00 (her zaman), 3.20-2.41 (sıklıkla), 2.40-1.61 (bazen), 1.60-0.81 (seyrek olarak), 0.80-0.00 (hiçbir zaman) olarak değerlendirilmektedir.

Liderlik Stilleri Ölçeğinin (Multifactor Leadership Questionnaire - MLQ 5X-Kısa) Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları

Bu araştırmada kullanılan “Liderlik Stilleri Ölçeği (Multifactor Leadership Questionnaire - MLQ 5X-SHORT)” Bernard Bass ve Bruce Avolio (1995) tarafından yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik kuramına ilişkin davranışlarının belirlemek için geliştirilmiştir. Bu ölçek çeşitli ülkelerde pek çok örgütte kullanılarak geçerliliği ve güvenirliliği test edilmiş, birçok dile çevrilmiştir. MLQ’da yer alan dönüşümcü ve etkileşimci liderliğe ait yüksek geçerlilikler rapor edilmiştir. Bunlardan bazıları:

Bass ve Avolio (1995) tarafından yapılan araştırmada, ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları dönüşümcü liderlik boyutunda; idealleştirilmiş etki (atfedilen) için .86, idealleştirilmiş etki (davranış) için .87, telkinle güdüleme için .91, entelektüel uyarım için .91, bireysel destek için .90 bulunmuştur. Etkileşimci liderlik boyutunda ise koşullu ödül .87, istisnalarla yönetim (aktif) .74, istisnalarla yönetim (pasif) .82, laissez-faire liderlik .83 olarak bulunmuştur (Akt. Konkle, 2007:61).

Sosik, ve diğ., (2002: 221) tarafından yapılan araştırmada, ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları dönüşümcü liderlik boyutunda; idealleştirilmiş etki (atfedilen) için .71, idealleştirilmiş etki (davranış) için .71, telkinle güdüleme için .82, entelektüel uyarım için .70, bireysel destek için .76 bulunmuştur. Etkileşimci liderlik boyutunda

ise koşullu ödül .77, istisnalarla yönetim (aktif) .72, istisnalarla yönetim (pasif) .82, laissez-faire liderlik .64 olarak bulunmuştur.

Gellis (2001:22) tarafından yapılan araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları dönüşümcü liderlik boyutunda; idealleştirilmiş etki (atfedilen) için .81, idealleştirilmiş etki (davranış) için .78, telkinle güdüleme için .80, entelektüel uyarım için .89, bireysel destek için .77 bulunmuştur. Etkileşimci liderlik boyutunda ise koşullu ödül .74, istisnalarla yönetim (aktif) .70, istisnalarla yönetim (pasif) .75 olarak bulunmuştur.

Felfe ve Scyns (2004:96) tarafından yapılan araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları dönüşümcü liderlik boyutunda; idealleştirilmiş etki (atfedilen) için .70, idealleştirilmiş etki (davranış) için .70, telkinle güdüleme için .83, entelektüel uyarım için .71, bireysel destek için .67 bulunmuştur. Etkileşimci liderlik boyutunda ise koşullu ödül .83, istisnalarla yönetim (aktif) .80, istisnalarla yönetim (pasif) .79 olarak bulunmuştur.

Konkle (2007:61)'ın aktardığına göre Bass ve Avolio (1995), Gellis (2001:22), Sosik ve diğ. (2002: 221) ve Felfe ve Schyns (2004: 96) tarafından yapılan çalışmalarda FORM 5X'in Faktör analizi (CFA Confirmatory Factor Analysis) tekrar edilmiş ve 6 alt faktör ve 3 asıl faktörün kullanımına yönelik değerlendirmelerin uygun olduğuna yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca, faktör yüklerinin bu çalışmalarda .64 ile .91 arasında değiştiği belirtilmiştir.

Ülkemizde MLQ'nun güvenirlik geçerliliği ile ilgili çalışmalarda ise Korkmaz (2005:408) yaptığı araştırmada, Bass ve Avolio tarafından geliştirilen liderlik anketinin 36 maddesi üzerine Varimax rotasyonu uygulamış ve Faktör analizi sonucunda, iki faktörlü bir yapı belirlemiştir. Birinci faktörün entelektüel uyarım, telkinle güdüleme ve karizmaya ait olan ve madde yükleri .56'dan .88'e kadar değişen 17 madde içerdiği bulunmuştur. İkinci faktör ise bireysel destek'e atıfta bulunan ve madde yükleri .52 den .77'ye kadar değişen 7 madde ihtiva ettiğini belirlenmiştir. Dönüşümsel liderliğin 4 alt boyutuna ilişkin olan bu maddeler

Korkmaz'ın araştırmasında iki faktörlü bir yapı ortaya çıkartmıştır. Bu yapılarıdaki maddeler birleştirilerek dönüşümsel liderlik ölçeği oluşturulmuştur. İki faktörün ayırt edici değerleri: 16.22 (Faktör 1), 3.14 (Faktör 2) bunlar toplam varyansın % 65'ini açıkladığı bulunmuştur.

Korkmaz (2006:208)'ın ikinci araştırmasında ise: MLQ'nun 36 maddesi üzerine yapılan Varimax rotasyonu sonucunda 7 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Birinci boyut telkinle güdüleme ve entelektüel uyarıma ait olan ve madde yükleri .56'dan .88'e kadar değişen 12 madde içermektedir. Üçüncü boyut karizma'ya ait olan ve madde yükleri .42'den .69'a kadar değişen 7 madde içermektedir. İkinci boyut bireysel destek'e atıfta bulunan ve madde yükleri .55'den .73'e kadar değişen 7 madde içermektedir. Orijinal ölçüm aracında (MLQ) dönüşümsel liderliğin 4 alt boyutu ile ilişkili olan bu maddeler bu araştırmada üç alt boyut ortaya çıkartmıştır. Bu üç alt boyut ve maddeleri dönüşümsel liderliğin tek bir ölçeğini oluşturmak için birleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan dördüncü boyut; Laissez Faire'e ait olan ve madde yükleri .57'den .73'e kadar değişen 4 madde üretmiştir. Beşinci boyut ise beklentilere göre yönetim'e (aktif) atıfta bulunan ve madde yükleri .52'den .66'ya kadar değişen 4 madde içermektedir. Altıncı ve yedinci boyutlar tek madde içerdiklerinden analiz dışı bırakılmışlardır. Dördüncü ve beşinci boyutlar etkileşimli liderliğin ölçeğini oluşturmak amacıyla bir araya getirilmiştir. Boyutlara ilişkin ayırt edici değerler: 13.86 (Faktör 1), 3.21 (Faktör 2), 2.15 (Faktör 3), 1.97 (Faktör 4) 1.42 (Faktör 5)'dir ve bunlar toplam varyansın % 62'sini açıklamaktadır.

Korkmaz (2008:82) başka bir araştırmasında ise liderlik anketinin 45 maddesi üzerine Varimax rotasyonu uygulanmıştır. Faktör analizi, yedi faktörlü bir yapı ortaya çıkartmış, Birinci faktörün telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve karizmaya ait olan ve madde yükleri .58'den .91'e kadar değişen 16 madde içerdiği görülmüştür. İkinci faktör bireysel destekle ilişkin bulunan ve madde yükleri .53'den .86'ya kadar değişen 8 maddeden oluşmuştur. Her biri 16 ve 8 maddeden oluşan bu iki faktör dönüşümsel liderliğin tek bir ölçeğini oluşturmak için birleştirilmiştir. Üçüncü faktör Laissez-Faire ait olan ve madde yükleri .66'dan .74'e kadar değişen 6 madde üretmiştir. Dördüncü faktör beklentilere göre yönetime (aktif) işaret eden ve

madde yükleri .55'den. .71'e kadar değişen 5 madde içermektedir. Beşinci faktörün istisnalarla yönetime (pasif) ait olan ve madde yükleri .52 ile .65 olan 6 madde içerdiği görülmüştür. Altıncı faktör istisnalarla yönetime (aktif) ait olan ve madde yükleri .51'den .69'a kadar değişen 3 madde içermiştir. Tek maddeli olan yedinci faktör anlamsız olduğundan analiz dışında bırakılmıştır. Daha sonra, dördüncü, beşinci ve altıncı faktörler etkileşimci liderliğin tek bir ölçeğini oluşturmak için birleştirilmiştir. Bunlar toplam varyansın % 64'ünü açıklamaktadır.

Cemaloğlu (2007-a,b,c:174, 80, 86) tarafından yapılan araştırmalarda, ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları dönüşümcü liderlik boyutunda; idealleştirilmiş etki (atfedilen) için .87, idealleştirilmiş etki (davranış) için .57, telkinle güdüleme için .86, entelektüel uyarım için .85, bireysel destek için .83 bulunmuştur. Etkileşimci liderlik boyutunda ise koşullu ödül .83, istisnalarla yönetim (aktif) .50, istisnalarla yönetim (pasif) .32, laissez-faire liderlik .64 olarak bulunmuştur. Dönüşümcü liderliğin cronbach alpha katsayısı .94'tür. Etkileşimci liderliğin cronbach alpha katsayısı .60'tır. Ön uygulama sonucunda dönüşümcü liderlikle ilgili maddelerin faktör yük değerleri .51 ile .79 arasındadır. Dönüşümcü liderlikle ilgili maddelerin toplam varyansı açıklama oranı .63'tür. Etkileşimci liderliğin faktör yük değerleri .46 ile .79 arasındadır. Toplam varyansın açıklama oranı .60'tır.

Liderlik Stilleri Ölçeğinin (Multifactor Leadership Questionnaire - MLQ 5X-Kısa) Araştırmacı Tarafından Yapılan Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması

Bu araştırmada Liderlik Stilleri Ölçeğinin (Multifactor Leadership Questionnaire - MLQ 5X-Short) Türk örgüt ve kültür yapısına uyumu bakımından, orijinali İngilizceden Türkçeye birçok yazar ve araştırmacı tarafından (Karip (1998: 445), Korkmaz (2005:408, 2006:208 ve 2008:82), Cemaloğlu (2007.a,b,c:174, 80, 86) çevrilmiş olmasına rağmen üniversite örgüt yapısının kendine özgü yönlerini bulunması nedeniyle uyarılma çalışması tekrar yapılmıştır. Ayrıca yukarıda bahsedilen ve Türkiye'de yapılan araştırmalarda, geçerlik ve güvenirliliği teyit edilmiştir. Buna rağmen, ölçeğin geçerlik ve güvenirliliği de tekrar denenmiştir. İlk aşamada Lider (yönetici) seti ve değerlendirici (akademisyen) seti ölçek maddeleri

Türkçeye uyarlanmış, çeviri uzman öğretim elemanlarının (Selçuk Üniversitesi, Selçuk Tercüme Merkezi) incelemelerine sunularak görüşleri alınmış ve aynı anket maddelerinin daha önceki araştırmalardaki çevirileriyle karşılaştırılmıştır. Araştırmada anketteki dönüşümcü ve etkileşimci liderlik boyutları kapsama alınmış, liderlik davranışlarının sonuçları araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Daha sonra hazırlanan anket soruları araştırma evreninden seçilen gruplara (Selçuk Üniversitesi BESYO ve Gazi Üniversitesi BESYO) yönetici ve akademisyenlere dağıtılarak her bir ifade için anlaşırılık dereceleri bakımından eleştirileri alınmış ve son değişiklikler yapılmıştır.

İkinci aşamada Ölçek öncelikle geçerlik ve güvenirlik çalışması kapsamında Ankara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve spor yüksekokullarında toplam 120 kişilik bir akademisyen grubuna uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS istatistik programı yardımıyla açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini araştırmaya başlamadan önce, verilerin bu analize elverişli olup olmadığı test edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu korelasyon matrisi, Bartlett Uzaklık Testi, çalışma grubunun yeterliği ve Başlangıç Ortak Değerleri incelenerek yapılmıştır. Büyüköztürk (2007:168) ve Hair ve diğ. (1998:99)'e göre verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısı ve Bartlett Sphericity testi ile incelenebilir. KMO'nun 0.80'den yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Akgül ve Çevik (2003:428) 0.90 ile 1.00 arasındaki KMO değerinin mükemmel; 0.80-0.89 arasındaki KMO değerinin ise çok iyi olduğunu ifade etmektedir. Buna göre verilerin korelasyon matrisi incelendiğinde maddelerin birbiriyle yüksek oranda ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak korelasyon matrisinden verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Bartlett Uzaklık Testi ile korelasyon matrisinin benzer matris olup olmadığı hipotezi test edilmiş ve bu hipotez $p < .05$ seviyesinde ret edilmiştir (Tablo 3.6). Bu sonuç Dönüşümcü Liderlik maddeleri arası ilişkinin varlığını ve Etkileşimci Liderlik maddeleri arası ilişkinin varlığını ortaya koyarak faktör analizi için verilerin uygunluğunu göstermektedir. Kaiser-Meyer-Olkin Testi ile örneklemin yeterlik

ölçüsü belirlenmiş ve Dönüşümcü Liderlik için .955, Etkileşimci liderlik için .850 olarak bulunmuştur. Bu değer faktör analizi için verilerin yeterliğini göstermektedir.

Tablo 3.6. Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik İçin KMO ve Bartlett Uzaklık Testi Sonuçları

Dönüşümcü Liderlik		,955
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlik Ölçüsü		
Bartlett Uzaklık Testi	Yaklaşık ‘Ki Kare’	2384,982
	Serbestlik Derecesi	190
	Anlamlılık	,000
Etkileşimci Liderlik		,850
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlik Ölçüsü		
Bartlett Uzaklık Testi	Yaklaşık ‘Ki Kare’	901,414
	Serbestlik Derecesi	120
	Anlamlılık	,000

Verinin faktör analizine uygunluğu saptandıktan sonra, anlamlı bileşim maddelerinin saptanması ve kaç sayıda faktör seçileceğini belirlemek için varimax döndürme yöntemiyle yapılan temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda Dönüşümcü Liderlik maddeleri, 5 faktör altında toplanmaktadır. Bu 5 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 73.707'dir (Tablo 3.7). Etkileşimci Liderlik maddeleri ise 4 faktör altında toplanmaktadır. Bu 4 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 68.407'dir (Tablo 3.8). Bu sonuca göre Büyüköztürk (2007:171)'ün önerdiği biçimde birinci bileşeni oluşturan alt boyut analizlerinde ortaya çıkan faktörler arasında, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladığı görülmektedir.

Bu çalışmada maddelerin faktörler üzerine yüklenmelerinin en az 0.45 olması kriteri seçilmiştir. Bu kriter dahilinde Dönüşümcü Liderlikte toplam 20 madde 5 tane faktöre anlamlı olarak yüklenmiştir. Etkileşimci Liderlikte ise toplam 16 madde 4 tane faktöre anlamlı olarak yüklenmiştir. Tablo 3.7 ve 3.8'de, Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik maddelerinin alt boyut dağılımları, alt boyutlarda belirlenen alfa değerleri, maddelerin yükleme değerleri ve faktörlerin tanımlamaları sunulmuştur.

Tablo 3.7. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Madde Alt Boyut Dağılımları, Maddelerin Faktör Yükleri, Alt Boyutlarda Belirlenen Cronbach Alfa Değerleri ve Faktörlerin Tanımlamaları

MADDELER	DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK FAKTÖRLER				
	1	2	3	4	5
İdealleştirilmiş etki (atfedilen) ($\alpha = .8671$)					
Madde 10	,558				
Madde 18	,651				
Madde 21	,607				
Madde 25	,577				
İdealleştirilmiş etki (davranış) ($\alpha = .7955$)					
Madde 6		,586			
Madde 14		,691			
Madde 23		,491			
Madde 34		,598			
Telkinle güdüleme ($\alpha = .8617$)					
Madde 9			,478		
Madde 13			,779		
Madde 26			,540		
Madde 36			,483		
Entelektüel uyarım ($\alpha = .8537$)					
Madde 2				,511	
Madde 8				,575	
Madde 30				,843	
Madde 32				,703	
Bireysel destek ($\alpha = .8639$)					
Madde 15					,710
Madde 19					,618
Madde 29					,527
Madde 31					,789
Faktörlerin toplam özdeğerleri	5,690	3,655	2,583	1,841	,974
Varyansı açıklama oranları (%)	28,450	18,273	12,913	9,203	4,868
Toplam Varyansı Açıklama Oranı= % 73,707					
Cronbach Alpha= ,9644					

Elde edilen Dönüşümcü Liderlik boyutunun genel Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı= .9644, Dönüşümcü Liderliğin her bir alt boyutunun güvenirlik değerleri; idealleştirilmiş etki (davranış)= .7955, idealleştirilmiş etki (atfedilen)= .8671, telkinle güdüleme= .8617, entelektüel uyarım= .8537 ve bireysel destek= .8639'dır. Beş alt boyuttan ve toplam 20 sorudan oluşan Dönüşümcü Liderliğin toplam varyansı açıklama yüzdesi 73.707 çıkmıştır. Varimax yöntemi kullanılarak döndürme işlemi sonucunda Dönüşümcü Liderliğin alt boyutlarının faktör yükleri .48 ile .84 arasında çıkmıştır.

Tablo 3.8. Etkileşimci Liderlik Ölçeği Madde Alt Boyut Dağılımları, Maddelerin Faktör Yükleri, Alt Boyutlarda Belirlenen Cronbach Alfa Değerleri ve Faktörlerin Tanımlamaları

MADDELER	ETKİLEŞİMCİ LİDERLİK FAKTÖRLER			
	1	2	3	4
Koşullu Ödül ($\alpha = .8672$)				
Madde 1	,803			
Madde 11	,838			
Madde 16	,828			
Madde 35	,807			
İstisnalarla Yönetim (Aktif) ($\alpha = .6002$)				
Madde 4		,789		
Madde 22		,743		
Madde 24		,868		
Madde 27		,800		
İstisnalarla Yönetim (Pasif) ($\alpha = .6059$)				
Madde 3			,642	
Madde 12			,677	
Madde 17			,698	
Madde 20			,761	
Laissez-faire Liderlik ($\alpha = .8150$)				
Madde 5				-,766
Madde 7				-,786
Madde 28				-,726
Madde 33				-,786
Faktörlerin toplam özdeğerleri	5,975	1,803	1,608	1,559
Varyansı açıklama oranları (%)	37,344	11,266	10,051	9,745
Toplam Varyansı Açıklama Oranı= % 68,407				
Cronbach Alpha= ,8672				

Etkileşimci Liderlik boyutunun genel Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .8672 çıkmıştır. Etkileşimci Liderliğin her bir alt boyutunun güvenirlik değerleri; koşullu ödül= .8672, istisnalarla yönetim (Pasif)= .6059, istisnalarla yönetim (aktif)= .6002, Laissez- Faire liderlik= .8150'dir. Dört alt boyut ve 16 sorudan oluşan Etkileşimci Liderliğin toplam varyansı açıklama yüzdesi ise 68.407 çıkmıştır. Varimax yöntemi kullanılarak döndürme işlemi sonucunda Etkileşimci Liderliğin alt boyutlarının faktör yükleri ise .64 ile .86 arasında çıkmıştır.

3.3.3. Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği (ROCI-II)

Rahim'in Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği (The Rahim Organizational Conflict Inventory-II), uluslararası yazında çoğu kez kısaltılmış biçimde ROCI-II olarak yer almaktadır. ROCI-II, çatışma davranışını ölçen uluslararası düzeyde çok bilinen ölçeklerden biridir. Örgüt içinde meydana gelen çatışmaların hangi

yöntemlerle çözümlendiğini ve çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerini saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Rahim, 1992 yılında bu tip problemleri çözmek amacıyla farklı referans rollerini temel alarak ölçeğin A, B ve C olmak üzere sırasıyla astlarla (subordinates), eşdeğer statüde olanlarla (peers) ve yöneticilerle (supervisors) ilişkili çatışmalara yönelik olarak üç yeni versiyonunu geliştirmiştir (Friedman ve diğ., 2000:32-55). Bu araştırmada ölçeğin, yöneticilerin çatışma çözmede kullandıkları yöntemleri belirleyen versiyonu ROCI-II-A kullanılmıştır. Ölçek 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “Tümleştirme” (Integration), “Ödün verme” (Obliging), “Hükmetme” (Dominating), “Kaçınma” (Avoiding) ve “Uzlaşma” (Compromising) olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. ROCI-II, bireyin kendi kendisini değerlendirdiği (Self-report) türden bir ölçektir. Madde numaraları ve sayıları tablo 3.6’da görülmektedir.

Tablo 3.9. Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği (ROCI-II) Alt Boyutları

Çatışma Yönetimi Stratejileri Alt Boyutları	Madde Numaraları
Tümleştirme	1,4,5,12,22,23,28
Ödün Verme	2,10,11,13,19,24
Hükmetme	8,9,18,21,25
Kaçınma	3,6,16,17,26,27
Uzlaşma	7,14,15,20

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi ROCI-II Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerine yönelik hazırlanmış olan 28 madde ve 5 stratejiden oluşmaktadır. Tümleştirme (1, 4, 5, 12, 22, 23, 28), ödün verme (2, 10, 11, 13, 19, 24), hükmetme (8, 9, 18, 21, 5), kaçınma (3, 6, 16, 17, 26, 27) ve uzlaşma (7, 14, 15, 20) stratejilerinden oluşmaktadır.

Ölçekte kullanılan seçenekler Likert tipi beşli derecelendirmeye göre düzenlenmiş, seçeneklere 1-5 arasında puan verilmiştir: Her zaman (5), çoğunlukla (4), arasıra (3), az (2), çok az (1). Ölçeğin uygulandığı yöneticilerin cevaplarından ortaya çıkan puanlar $5.00-1.00= 4.00$ puanlık bir genişliğe sahiptir. Genişlik 5’e bölünerek yöneticiler ve akademisyenlerin çatışma yönetimi stratejileri kullanma düzeyi aralıkları saptanmıştır. Buna göre; 1.00-1.79 puan aralığı “çok az”, 1.80-2.59 “az”, 2.60-3.39 “arasıra”, 3.40-4.19 “çoğunlukla” ve 4.20-5.00 “her zaman” olarak

değerlendirilmektedir. Rahim (2004: 9) ölçeği cevaplayanın bu beş çatışma yönetme stiline herhangi birinden aldığı puan ne kadar yüksekse, bunun o çatışma yönetme stratejisini kullanma düzeyinin de o kadar yüksek olduğu anlamına geldiğini ifade etmektedir.

Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeğinin (The Rahim Organizational Conflict Inventory-II - ROCI-II) Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları

Rahim tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları;

ROCI-II, 38 yönetici ve 60 üniversite öğrencisinin katılımıyla bir pilot proje çerçevesinde geliştirilmiştir. Araştırmaya katılanlar ölçeği cevapladıktan sonra ölçeğin değerlendirilmesi konusunda başlatılan tartışmada dört profesör ölçeğe ait bazı maddelerin anlaşılması zor, çift anlamlı, birbirleriyle uyumsuz olduklarını belirterek, bu maddelerin atılması ya da yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu eleştiriler doğrultusunda sorunlu görülen maddeler ölçekten çıkartılarak yerine yeni maddeler eklenmiştir. ROCI-II için yeni maddelerin seçimi 1219 yönetici, 185 hastane yönetim personeli, 380 müdür ve öğretmen ve 184, 351, 133 öğrencinin katılımıyla altı kez gerçekleştirilen faktör analizleri sonucunda başarıyla tamamlanmıştır. Beşinci kez gerçekleştirilen faktör analizleri sonucu .40 değerine ya da yorumlanamayacak faktör yüküne sahip olan maddeler başka bir biçimde ifade edilmişlerdir. Sonuçta 105 maddenin ölçeğe dahil edilmesine karar verilmiştir.

ROCI-II'nin günümüzde sahip olduğu 28 madde, Rahim'in 35 maddelik ölçekle, 1219 yöneticinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucu elde edilmiştir (Rahim, 1983:370). Bu analiz sonucu 8 faktör elde edilerek, faktör yükü $> .40$ ve özdeğeri (eigenvalue) > 1.00 olan maddeler seçilmiştir. Bu ölçüte göre 28 maddelik ilk beş faktör oluşturulmuştur. Bu beş faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesi % 89 olarak bulunmuştur. Seçilen faktörler, "tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma" olarak adlandırılmışlardır. Bu beş faktörün kalıcılığı (stability), farklı örneklemelerden elde edilen veriler (ilk aşamada 609 ölçek formu, ikinci

aşamada geriye kalan 610 ölçek formunun değerlendirmesi) ve ölçeğin A, B ve C formlarının ayrı ayrı faktör analizinden geçirilmesiyle test edilmiştir. Bu aşamada ölçeğin faktör yapısının ilk analizlerle aynı olduğu saptanmış ve bu sonucun ölçeğin yapı geçerliğini (construct validity) desteklediği anlaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının kapsam geçerliği (convergent validity), her bir maddenin kendisine ait faktördeki istatistiksel olarak anlamlı faktör yüküne sahip olup olmadığının test edilmesi sonucu elde edilmiştir. Bütün faktör yükleri, 11.61 ve 25.98 arasında değişen t oranlarıyla anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar ile alt ölçeklerin kapsam geçerliğini desteklediği sonucuna varılmıştır.

ROCI-II'nin Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Katsayıları: Ölçeğin 2008 öğrenci, 1219 yöneticiye uygulanması sonucu elde edilen sonuçlara göre yöneticilere ait korelasyonlar -.04 ile .33, öğrencilere ait korelasyonlar ise -.02 ile .41 arasındadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin genel korelasyon katsayıları ise .14 ile .39 arasındadır (Rahim, 2004:42). Beş alt boyuta ait düzeltilmiş madde/toplam korelasyon katsayıları yöneticilerle yapılan uygulama için .34 ile .62, öğrencilerle yapılan uygulama için .32 ile .64 değerleri arasındadır ($p < .001$) (Rahim, 2004:43). Rahim (2004:44)'in yöneticilerle yaptığı uygulamada ölçeğin ortalanca korelasyon katsayıları yöneticilerle yapılan uygulamada alt boyutlara göre tümleştirme: .31, ödün verme: .29, hükmetme: .34, kaçınma: .34, uzlaşma: .41; öğrencilerle yapılan uygulamada alt boyut sıralamasına .36, .33, .38, .38, .33 değerlerini içermektedir. Maddeler arası korelasyon olumlu ve $p < .001$ oranında anlamlı bulunmuştur. Çapraz biçimde dizilmiş olmayan maddelerin ortalanca korelasyonları, çapraz biçimde dizilmiş olan maddelerin ortalanca korelasyon katsayılarından çok daha düşüktür. Bu sonuç maddelerin ayırt edici geçerliğini göstermektedir.

ROCI-II'nin 119 üniversite öğrencisiyle yapılan uygulamadan elde edilen retest güvenirlik katsayıları ve 1219 yönetici ve 2008 üniversite öğrenci ile yapılan uygulamalardan elde edilen Cronbach Alfa ile Kristof güvenirlik değerleri sonucu alt boyutların sırasıyla (tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma) test-retest güvenirlik katsayıları .83, .81, .76, .79 ve .60; Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .77, .72, .72, .75 ve .72 olarak saptanmıştır.

Güvenirlik konusundaki bu bulgulara yakın bulgular diğer çalışmalar sonucunda da elde edilmiştir. Weider-Hattield, ROCI-II'nin kullanıldığı on araştırma üzerinde yaptığı çalışmayla ölçme aracının yordama geçerliliği (predictive validity), yapı geçerliği ve bağdaşabilirliği (concurrent) konusunda desteklenmesini sağlayan yeni bulgular elde etmiştir (Weider-Hattield, 1988:350-366).

Ülkemizde ROCI-II'nin güvenilirlik geçerliliği ile ilgili çalışmalarda ise Gümüseli (1994:138) yaptığı çalışmada okul müdürleri ve öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanan anket formu için güvenilirlik testi yapmış ve bir ay ara ile iki kez uygulanan anketlere göre yapılan hesaplamalardan elde edilen korelasyon katsayısı yöneticiler için .81, öğretmenler için .88 olarak bulunmuştur. Abacıoğlu (2005:33-34) tarafından yapılan çalışmada ise, ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları tümleştirme için .8471, ödün verme için .8417, hükmetme için .8471, kaçınma için .8408 ve uzlaşma için .8439 olarak bulunmuştur. Bunun yanında Spearman-Brown katsayısı .8271, Guttman Split-half katsayısı .8263 ve ölçeğin toplam Cronbach Alpha katsayısı .7580 rakamları anketin güvenilirliği için yeterli olarak kabul edilmiştir. Yıldız (2003:185-186) tarafından yapılan çalışmada 5 öğretim elemanı ve 40 öğrenciye pilot çalışması yapılarak güvenilirliği test-retest yöntemiyle ölçülerek anket maddelerinin tümü işler bulunmuştur. Cronbach Alpha katsayısı $r = .97$ korelasyon sayısı elde edilmiştir.

Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeğinin (The Rahim Organizational Conflict Inventory-II ROCI-II) Araştırmacı Tarafından Yapılan Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Rahim'in örgütsel çatışma envanterinin, ülkemizde örgütsel çatışma alanında yapılan birçok çalışmada kullanıldığı belirlenmiştir (Gümüseli, 1994; Özmen, 1997; Yıldız, 2003; Abacıoğlu, 2005; Öztaş, 2005; Niederauer, 2006). Türk örgüt ve kültür yapısına uyumu bakımından, bu envanterlerin, Türkiye'de yapılan çalışmalarda, geçerlilik ve güvenilirliği teyit edilmiştir. Buna rağmen, envanterlerin geçerlilik ve güvenilirliğinin ilgili popülasyon üzerinde bir kez daha denemesi

uygun görülmüş ve araştırmacı tarafından bir kez daha denenmiştir. İlk aşamada Örgütsel Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği Türkçeye uyarlanmış, çeviri uzman öğretim elemanlarının (Selçuk Üniversitesi, Selçuk Tercüme Merkezi) incelemelerine sunularak görüşleri alınmış ve aynı anket maddelerinin daha önceki araştırmalardaki çevirileriyle karşılaştırılmıştır. Daha sonra hazırlanan anket soruları araştırma evreninden seçilen gruplara (Ankara, Atatürk, Aksaray, Gazi ve Selçuk Üniversitesi BESYO) yönetici ve akademisyenlere dağıtılarak her bir ifade için anlaşılabilirlik dereceleri bakımından eleştirileri alınmış ve son değişiklikler yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS istatistik programı yardımıyla açıklayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini araştırmaya başlamadan önce, verilerin bu analize elverişli olup olmadığı test edilmiştir.

Buna göre verilerin korelasyon matrisi incelendiğinde maddelerin birbiriyle yüksek oranda ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak korelasyon matrisinden verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Bartlett Uzaklık Testi ile; korelasyon matrisinin benzer matris olup olmadığı hipotezi test edilmiş ve bu hipotez $p < ,05$ seviyesinde ret edilmiştir (Tablo 3.10). Bu sonuç maddeler arası ilişkinin varlığını ortaya koyarak faktör analizi için verilerin uygunluğunu göstermektedir. Kaiser-Meyer-Olkin Testi ile örneklemin yeterlik ölçüsü belirlenmiş ve ,932 olarak bulunmuştur. Bu değer faktör analizi için verinin yeterliliğini göstermektedir.

Tablo 3.10. ROCI-II için KMO ve Bartlett Uzaklık Testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterlik Ölçüsü		,932
Bartlett Uzaklık Testi	Yaklaşık 'Ki Kare'	3140,228
	Serbestlik Derecesi	378
	Anlamlılık	,000

Verinin faktör analizine uygunluğu saptandıktan sonra, anlamlı bileşim maddelerinin saptanması ve kaç sayıda faktör seçileceği belirlemek için varimax döndürme yöntemiyle yapılan temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda maddeler, 5 faktör altında toplanmaktadır. Bu 5 faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 68.28'dir (Tablo 3.11). Bu sonuca göre Büyüköztürk (2007:171)'ün önerdiği biçimde birinci bileşeni oluşturan alt boyut

analizde ortaya çıkan diğer 5 faktör arasında, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıkladığı görülmektedir. Bu çalışmada maddelerin faktörler üzerine yüklenmelerinin en az 0.45 olması kriteri seçilmiştir. Bu kriter dahilinde toplam 28 madde 5 tane faktöre anlamlı olarak yüklenmiştir. Tablo 3.11’de, maddelerin alt boyut dağılımları, alt boyutlarda belirlenen alfa değerleri, maddelerin yükleme değerleri ve faktörlerin tanımlamaları sunulmuştur.

Tablo 3.11. ROCI-II Ölçeği Madde Alt Boyut Dağılımları, Maddelerin Faktör Yükleri, Alt Boyutlarda Belirlenen Cronbach Alfa Değerleri ve Faktörlerin Tanımlamaları

MADDELER	ROCI-II FAKTÖRLER				
	1	2	3	4	5
Tümleştirme ($\alpha = .9680$)					
Madde 1	,835				
Madde 4	,834				
Madde 5	,842				
Madde 12	,852				
Madde 22	,806				
Madde 23	,872				
Madde 28	,860				
Ödün Verme ($\alpha = .9156$)					
Madde 2		,767			
Madde 10		,812			
Madde 11		,600			
Madde 13		,500			
Madde 19		,766			
Madde 24		,844			
Hükmetme ($\alpha = .8479$)					
Madde 8			,726		
Madde 9			,740		
Madde 18			,713		
Madde 21			,454		
Madde 25			,605		
Kaçınma ($\alpha = .5520$)					
Madde 3				,503	
Madde 6				,788	
Madde 16				,542	
Madde 17				,504	
Madde 26				,791	
Madde 27				,509	
Uzlaşma ($\alpha = .7450$)					
Madde 7					,842
Madde 14					,765
Madde 15					,856
Madde 20					,472
Faktörlerin toplam özdeğerleri	11,369	3,747	2,262	,968	,772
Varyans açıklama oranları (%)	40,604	13,383	8,080	3,459	2,757
Toplam Varyans Açıklama Oranı= % 68,282					
Cronbach Alpha= ,8886					

Elde edilen çatışma yönetimi stratejilerini belirleme ölçeğinin genel Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı= .8886 olarak bulunmuştur. Aynı ölçeğin faktör analizi sonucunda beş alt boyut ve 28 maddeden oluşan çatışma yönetim stratejileri ölçeğinin toplam varyansı açıklama yüzdesi 68.282 olarak tespit edilmiştir. Her bir alt boyutun ayrı ayrı güvenirlik değerlerine bakıldığında; Tümlleştirme= .9680, ödün verme= .9156, hükmetme= .8479, kaçınma= .5520 ve uzlaşma= .7450 olarak bulunmuştur. Varimax yöntemi kullanılarak döndürme işlemi sonucunda çatışma yönetimi stratejileri ölçeğinin alt boyutlarının faktör yükleri .45 ile .87 arasında çıkmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Yönetici ve akademisyenlere uygulanarak geriye alınan 627 anket, kodlama işlemine başlamadan önce teker teker gözden geçirilmiştir. Yapılan incelemede yöneticilerden dönen 3 anketin müdür yardımcıları tarafından doldurulduğu görülmüştür. Bunun yanında akademisyenlere uygulanan anketlerden 11'inde anket formunda yer alan ikinci ve üçüncü sayfalarındaki ölçme araçları bölümünün boş bırakıldığı, 3 ankette de tüm ölçek maddelerinde en yüksek seçeneğin işaretlendiği görülmüştür. Bu nedenle hatalı görülen ve amaca uygun olmayan bu 17 anket değerlendirme dışı bırakılmış, kalan 610 anket üzerinde işlem yapılması kararlaştırılmıştır. Ayıklama işlemini takiben veri giriş planı yapılmış, bu plan doğrultusunda, SPSS 15.0 paket programı kullanılarak yönetici ve akademisyen grupları ayrılarak her iki anket maddelerine verilen cevaplar araştırmacı tarafından bilgisayara kodlanmıştır.

Veri giriş işleminden sonra anketi cevaplayan yönetici ve akademisyenlerin kişisel özelliklere göre yüzde olarak dağılımları belirlenmiştir. Anketlere verilen cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak, yönetici ve akademisyenlerin liderlik stilleri ile çatışma yönetimi stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algılarının dağılımları belirlenmiştir.

Okul yöneticilerin ve akademisyenlerin liderlik stillerinin belirlenmesi, açıklanması ve yorumlanmasında ankette kullanılan beşli dereceleme ölçeğine uygun olarak 3.21-4.00 (her zaman), 3.20-2.41 (sıklıkla), 2.40-1.61 (bazen), 1.60-0,81 (seyrek olarak), 0,80. 0.00 (hiçbir zaman) puan aralıkları kullanılmıştır. Çatışma yönetimi stratejileri kullanma düzeyi aralıkları ise 4.20-5.00 (her zaman), 3.40-4.19 (çoğunlukla), 2.60-3.39 (arasıra), 1.80-2.59 (az) ve 1.00-1.79 puan aralığı (çok az) olarak belirlenmiştir.

Daha sonra demografik değişkenlere yönelik grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için; ilk önce hem yöneticiler hem de akademisyenlerin algılarına göre liderlik stilleri ve çatışma yönetimi stratejileri ölçeğinin alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri Kolmogorov-Smirnov Testi ve Shapiro-Wilk Testi ile test edilmiştir. Tablo 3.12-13'deki test sonuçlarından anlaşılabacağı gibi bütün değişkenlerde sonuçlar anlamlı çıkmıştır. Yani bütün değişkenlerin normal dağılım göstermedikleri görülmüştür. Bu nedenle alt probleme ilişkin bağımsız değişkenlerle liderlik stilleri alt boyutları ve çatışma yönetimi stratejileri parametrik olmayan testlerle sınanmıştır. İkili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U Testi ve çoklu karşılaştırmalar için Kruskal-Wallis Varyans Analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi için $\alpha=0,05$ seçilmiştir. Çoklu karşılaştırmalarda Kruskal Wallis Varyans Analizinde sonuçlarda anlamlı farkın çıktığı durumlarda ise bu farkın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Bonferroni Düzeltmesi: Önkabulsel “ α ” düzeyi, kaç kıyaslama yapılacaksa (K) o sayıya bölünmesi ve ikili kıyaslamalar standart yöntemlerle yapıldığı zaman sadece yeni p ($pX\alpha / K$) sınırının altında bulunmuş düzeyler anlamlı sayıldığı durumdur.

Yöneticilerin ve akademisyenlerin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için de Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon (r) katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayarda SPSS (Statistical Package For Social Scientists for Windows Release 15.0) programında analiz edilmiş, manidarlığı .05

düzeyinde sınanmış, diğer manidarlık düzeyi ayrıca belirtilmiş ve sonuçlar araştırmanın amaçları doğrultusunda tablolastırılmış, açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.12. Yöneticilerin algılarına göre Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Alt Boyutlarına Uygulanan Kolmogorov Smirnov Testi ve Shapiro Wilk Testi Sonuçları

	Kolmogorov Smirnov Testi			Shapiro-Wilk Testi		
	Statistic	df	P	Statistic	df	p
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	,158	89	,000	,928	89	,000
İdealleştirilmiş etki (davranış)	,177	89	,000	,891	89	,000
Telkinle güdüleme	,148	89	,000	,917	89	,000
Entelektüel uyarım	,132	89	,001	,916	89	,000
Bireysel destek	,145	89	,000	,876	89	,000
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu ödül	,149	89	,000	,919	89	,000
İstisnalarla yönetim (aktif)	,137	89	,000	,902	89	,004
İstisnalarla yönetim (pasif)	,157	89	,000	,915	89	,000
Laissez-faire liderlik	,173	89	,000	,899	89	,000
Çatışma Yönetimi Stratejileri						
Tümleştirme	,125	89	,002	,948	89	,001
Ödün Verme	,150	89	,000	,961	89	,009
Hükmetme	,103	89	,020	,950	89	,002
Kaçınma	,154	89	,003	,970	89	,004
Uzlaşma	,171	89	,000	,941	89	,001

* $p < ,05$

Tablo 3.13. Akademisyenlerin algılarına göre Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Alt Boyutlarına Uygulanan Kolmogorov Smirnov Testi ve Shapiro Wilk Testi Sonuçları

	Kolmogorov Smirnov Testi			Shapiro-Wilk Testi		
	Statistic	df	P	Statistic	df	p
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	,114	521	,000	,959	521	,000
İdealleştirilmiş etki (davranış)	,116	521	,000	,956	521	,000
Telkinle güdüleme	,137	521	,000	,946	521	,000
Entelektüel uyarım	,119	521	,000	,964	521	,000
Bireysel destek	,088	521	,000	,961	521	,000
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu ödül	,106	521	,000	,955	521	,000
İstisnalarla yönetim (aktif)	,077	521	,000	,986	521	,000
İstisnalarla yönetim (pasif)	,081	521	,000	,986	521	,000
Laissez-faire liderlik	,101	521	,000	,957	521	,000
Çatışma Yönetimi Stratejileri						
Tümleştirme	,117	521	,000	,942	521	,000
Ödün Verme	,102	521	,000	,957	521	,000
Hükmetme	,065	521	,000	,985	521	,000
Kaçınma	,059	521	,000	,991	521	,003
Uzlaşma	,112	521	,000	,969	521	,000

* $p < ,05$

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan yüksekokul yönetici ve akademisyenlerinden veri toplama araçları ile elde edilen verilere, bu verilerin analiz sonuçlarına dayalı bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar, araştırmanın alt problemlerine göre sıralanıp düzenlenerek verilmektedir.

4.1. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Liderlik Stillerine İlişkin Yüksekokul Yöneticilerinin ve Akademisyenlerinin Algılarına Ait Bulgular

Bu alt bölümde 1. alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi; Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stilleri yüksekokul yöneticilerinin ve akademisyenlerin algılarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.1. Akademisyen ve Yöneticilerin Algılarına göre Liderlik Stillerine İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Liderlik Stilleri	Görev	N	$\bar{X}$	S
Dönüşümcü Liderlik				
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	Yönetici	89	3,28	,55
	Akademisyen	521	2,31	1,08
İdealleştirilmiş etki (davranış)	Yönetici	89	3,46	,49
	Akademisyen	521	2,62	,92
Telkinle güdüleme	Yönetici	89	3,40	,47
	Akademisyen	521	2,57	1,00
Entelektüel uyarım	Yönetici	89	3,36	,47
	Akademisyen	521	2,32	1,00
Bireysel destek	Yönetici	89	3,39	,52
	Akademisyen	521	2,05	1,09
Etkileşimci Liderlik				
Koşullu ödül	Yönetici	89	3,45	,39
	Akademisyen	521	2,38	1,04
İstisnalarla yönetim (aktif)	Yönetici	89	2,31	,78
	Akademisyen	521	2,04	,78
İstisnalarla yönetim (pasif)	Yönetici	89	1,21	,72
	Akademisyen	521	2,16	,73
Laissez-faire	Yönetici	89	,65	,59
	Akademisyen	521	1,50	1,02

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin algılarına göre dönüşümcü liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun idealleştirilmiş etki (davranış) ($\bar{X}=3,46$), en az gerçekleşen alt boyutun ise idealleştirilmiş etki (atfedilen) ($\bar{X}=3,28$) olduğu bulunmuştur. Akademisyenlerin algılarına göre ise dönüşümcü liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun idealleştirilmiş etki (davranış) ($\bar{X}=2,62$), en az gerçekleşen alt boyutun ise bireysel destek ($\bar{X}=2,05$) olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin algılarına göre etkileşimci liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun koşullu ödül ($\bar{X}=3,45$), en az gerçekleşen alt boyutun ise Laissez-faire ($\bar{X}=0,65$) olduğu görülmektedir. Bu bulguları Mestinsiek (2000:129)’in ABD’deki okul müdürlerinin en çok karizma (idealleştirilmiş etki-atfedilen, idealleştirilmiş etki-davranış) olmak üzere telkinle güdülenme ve entelektüel uyarım boyutlarında kendilerini daha başarılı bulduklarını belirttiği araştırma bulguları destekler niteliktedir. Akademisyenlerin algılarına göre de etkileşimci liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun koşullu ödül ($\bar{X}=2,38$), en az gerçekleşen alt boyutun ise Laissez-faire ($\bar{X}=1,50$) olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri dönüşümcü liderlik stiline bütün boyutlarındaki davranışları gösterme düzeylerine ilişkin “her zaman” şeklinde değerlendirmede bulunmuşlardır. Etkileşimci liderlik stiline koşullu ödül davranışını gösterme düzeyleri “her zaman” şeklinde iken, istisnalarla yönetim (aktif) “bazen”, istisnalarla yönetim (pasif) “nadiren” ve laissez-faire liderlik davranışını “hiçbir zaman” göstermediklerini belirtmişlerdir. Akademisyen algılarına göre ise okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerinden idealleştirilmiş etki (atfedilen), entelektüel uyarım ve bireysel destek davranışlarını “bazen”, idealleştirilmiş etki (davranış) ve telkinle güdülenme davranışlarını “çoğunlukla” gösterdikleri belirlenmiştir. Akademisyenler okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stiline koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif) ve istisnalarla yönetim (pasif) davranışını gösterme düzeylerini “bazen”, laissez-faire liderlik davranışını “nadiren” gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.1 standart sapmalar açısından incelendiğinde ise yöneticilerin algılarının dönüştürücü ve etkileşimli liderlik davranışlarıyla ilgili hemen hemen bütün boyutlarda standart sapması akademisyenlere göre daha düşüktür. Bu bulgu yöneticilerin kendi içinde kuvvetli bir algı birliğine sahip olduklarını, akademisyenlerin ise kendi içinde belirgin bir algı birliği içinde olmadıklarını göstermektedir.

Tablo 4.1'deki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik davranışları her iki grubun algılarına göre etkileşimli liderlik davranışlarından daha fazla gerçekleştirildiği görülmektedir. Burada okul yöneticileri kendi algılarına göre her ne kadar dönüştürücü liderlik stili davranışlarını fazla gerçekleştirmiş görseler de, etkileşimli liderlik stilini gerçekleştirme oranları da oldukça yüksektir. Bu güne kadar yapılan çalışmalar dönüştürücü liderlerin genelde iyi birer etkileşimli lider olduklarını da göstermektedir (Bass ve Avolio, 1994-a:546). Altun (2003:15)'a göre de okul müdürlerinin okullarında birden fazla liderlik davranışı sergilemeleri gerektiğini belirttiği çalışma bulguları bu sonucu desteklemektedir. Araştırma bulgularında dönüştürücü lider davranışlarını gösteren yöneticilerin aynı zamanda yüksek etkileşimli lider puanına sahip olmalarını bu şekilde yorumlamak mümkündür.

Dönüştürücü liderlikte idealleştirilmiş etki (davranış) boyutunun okul yöneticilerinin ve akademisyenlerin algılarına göre yüksek düzeyde görülmesi de, yöneticilerin kendisi için önemli olan değerler ve inançlarla ilgili konuşması, bir amaca sahip olmanın önemli olduğunu anlatması, kararların etik kurallara uygun olmasına dikkat etmesi ve ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın gerekliliğini vurgulaması gibi davranışların eğitim örgütleri ve özellikle de üniversitelerde özellikle olması gereken davranışlar olarak yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin, akademisyenlerin algılarına göre dönüştürücü liderlik stiline bireysel destek davranışını az düzeyde gerçekleştirmeleri, okulda akademisyenlere yönelik yöneticilerin ek çaba sarf etmediklerinin, farklılıklarının

ayırıcı özelliklerini, okulun amaçları doğrultusunda yönetemediklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Etkileşimci liderlik stiline koşullu ödül davranışını gerçekleştirme düzeyi hem yöneticilerin hem de akademisyenlerin algılarına göre oldukça yüksek bulunmuştur. Bu sonucu Mtegha (2004:137)'nin Malawian'da yüksek eğitim kurumlarındaki akademik liderlerin ve fakülte yöneticilerinin liderlik stillerini incelediği çalışmasında yöneticilerinin daha çok görevler üzerinde odaklanarak koşullu ödül yöntemini kullandıklarını belirttiği araştırma bulguları destekler niteliktedir.

Etkileşimci liderliğin en az gerçekleşen alt boyutunun Laissez-faire liderlik olması da, üniversitelerde liderin sözde var olduğu bir liderlik biçiminin onaylanamaz, kabul edilemez olmasındandır. Eğitim örgütlerinin iç müşterileri bu duruma tepki vermese bile, dış müşteriler bu durumu düzeltmeye çalışır. Üniversitelerde bu tür liderlerin varlığı, kısmen de olsa siyasi erkin etkisiyle atanan okul yöneticilerinde görülebilir.

Tablo 4.2. Akademisyen ve Yöneticilerin Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Alt Boyutları Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri	Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	Yönetici	89	444,75	39583,00	10791,00	,000*
	Akademisyen	521	281,71	146772,00		
İdealleştirilmiş etki (davranış)	Yönetici	89	452,10	40236,50	10137,50	,000*
	Akademisyen	521	280,46	146118,50		
Telkinle güdüleme	Yönetici	89	439,35	39102,00	11272,00	,000*
	Akademisyen	521	282,64	147253,00		
Entelektüel uyarım	Yönetici	89	471,03	41921,50	8452,50	,000*
	Akademisyen	521	277,22	144433,50		
Bireysel destek	Yönetici	89	494,58	44017,50	6356,50	,000*
	Akademisyen	521	273,20	142337,50		
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu ödül	Yönetici	89	472,85	42083,50	8290,50	,000*
	Akademisyen	521	276,91	144271,50		
İstisnalarla yönetim (aktif)	Yönetici	89	353,11	31427,00	18947,00	,006*
	Akademisyen	521	297,37	154928,00		
İstisnalarla yönetim (pasif)	Yönetici	89	134,56	11975,50	7970,50	,000*
	Akademisyen	521	334,70	174379,50		
Laissez-faire liderlik	Yönetici	89	179,01	15931,50	11926,50	,000*
	Akademisyen	521	327,11	170423,50		

* p<0,05

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stilleri yüksekokul yönetici ve akademisyenlerinin algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, yüksekokul yöneticilerinin ve akademisyenlerinin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki (atfedilen) ($U=10791,00$; $p<,05$), idealleştirilmiş etki (davranış) ($U=10137,50$; $p<,05$), telkinle güdüleme ($U=11272,00$; $p<,05$), entelektüel uyarım ($U=8452,50$; $p<,05$) ve bireysel destek ($U=6356,50$; $p<,05$), boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir.

Yüksekokul yöneticilerinin ve akademisyenlerinin okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül ($U=8290,50$; $p<,05$), istisnalarla yönetim (aktif) ($U=18947,00$; $p<,05$), istisnalarla yönetim (pasif) ($U=7970,50$; $p<,05$) ve laissez-faire liderlik ($U=11926,50$; $p<,05$) boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir.

Yüksekokul yöneticileri ile akademisyenlerin hem dönüşümcü hem de etkileşimci liderlik stiline ilişkin algıları arasında önemli bir farklılık vardır. Yüksekokul yöneticileri akademisyenlere göre kendilerini hem dönüşümcü hem de etkileşimci liderlikte daha olumlu değerlendirirken, yüksek bir algıyla kendilerini daha çok dönüşümcü bulmaktadırlar. Anthony (1994:105) ve Lesney (1996:121) okullarda başarı sağlanabilmesi için dönüşümcü liderliğin uygulanmasını çok önemli görmektedirler. Okul yöneticilerinin bu liderlik stillerini yüksek düzeyde sergilediklerini düşünmeleri pratikte sevindirici bir durum olarak görülse bile, yöneticilerin algıları akademisyen algılarıyla karşılaştırıldığında onların kendilerini idealize ettikleri gibi gösterdikleri sonucu çıkabilir. Nitekim Altun (2003:10)’un dönüşümcü liderlik konusunda yaptığı bir araştırmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği önemli bulmalarına karşın verdikleri önem derecesi ile orantılı uygulayamadıkları bulunmuştur. Buna göre yüksekokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin yüksek algıları, akademisyenlerin değerlendirmelerini göz önüne aldığımızda; nitelikleri, özellikleri veya yeterlikleri uygulama boyutunda yeterince sergileyemedikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgular, akademisyen ve

yöneticilerin algıları arasında ki farklılığın okul yöneticilerinin kendi davranışlarını daha iyimser bir şekilde algılamalarıyla ve okul müdürleri tarafından yüksekokullarda yapılan yenilik ve değişimlerin akademisyenler tarafından yeterli görülmediği, bunun sonucu olarak okul müdürlerinin değişime ve yeniliğe gerektiği kadar önem vermedikleri şeklinde de yorumlanabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin kendilerini daha nesnel değerlendirmeleri gerekliliğini ortaya çıkarabilir. Yöneticiler kendilerinin sürekli olumlu yanlarını görüp aksi durumları göz ardı ederlerse kendilerini geliştirme konusunda geride kalabilirler. Etkileşimci liderlik stillerini gösterme açısından da okul müdürleri kendilerini daha olumlu değerlendirmektedir. Bu farklılıkların taraflar arasındaki iletişim eksikliğinden de kaynaklandığı düşünülebilir. Liderlik sadece yöneticiler için değil okulda görev yapan tüm personelin içinde yer aldığı bir kavramdır. Bu bakımdan yüksekokul yöneticilerinden de akademisyenlerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özelliklerini gözlemleyebilecekleri nitelikte davranışlar sergileyebilmeleri beklenir.

Bu sonuçlara göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik stili davranışlarına ilişkin algılarının tüm alt boyutlarda akademisyenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle yöneticiler kendilerini akademisyenlerin görüşlerinden daha yüksek seviyede dönüşümcü lider olarak görmektedirler. Ortalamalar arasında farklılık olsa da sonuç itibarı ile iki grup da okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stili davranışlarını daha fazla oranda gerçekleştirdiklerini ifade etmektedirler. Bu araştırmanın bulgularını Ingram (1997:424), Karip (1998:445), Çelik (1998:424), Floyd (1999:96), Shivers (1999:173), Mestinek (2000:129), Açıkalın (2000:79), Bayrak (2001:83), McIntyre (2003:iii), Şahin (2004:145), Mtegha (2004:130), Şahin (2006:189), Kültür (2006:174), Eryılmaz (2006:82) ve Korkmaz (2006:214)'ın yaptığı araştırmalar destekler niteliktedirler. Sözü edilen araştırmaların bulgularına göre okul müdürleri öğretmenlere/akademisyenlere göre kendilerini dönüşümcü liderlik açısından oldukça olumlu değerlendirmişlerdir.

Yöneticilerin etkileşimci liderlik stili davranışlarına ilişkin algılarında ise koşullu ödül ve istisnalarla yönetim (aktif) davranışlarını daha yüksek düzeyde, istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez-faire liderlik davranışlarını da

akademisyenlerin algılarına göre daha düşük düzeyde gösterdikleri görülmektedir. Burada okul yöneticileri her ne kadar dönüşümcü liderlik stilini fazla gerçekleştirmiş görünseler de, etkileşimci liderlik boyutunda özellikle koşullu ödül stilini gerçekleştirme oranı da oldukça yüksektir. Fakat Hall (1999:77)'ın araştırması bu araştırmanın bulgularından farklı olarak etkileşimci liderlik stiline ilişkin öğretmenler ile yöneticiler arasında çok az görüş farkı olduğunu ortaya koymuştur.

4.2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Liderlik Stillerine İlişkin Yüksekokul Yöneticilerinin Algılarına Ait Bulgular

Bu alt bölümde 2. alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi; Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin yüksekokul yöneticilerinin kendi algıları; cinsiyet, yaş, akademik unvan, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, yönetim konusunda kurs ve/veya seminer alma durumu ve lisans mezuniyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.3. Yöneticilerin Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri	Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	Kadın	11	51,95	571,50	352,500	,335
	Erkek	78	44,02	3433,50		
İdealleştirilmiş etki (davranış)	Kadın	11	58,73	646,00	278,000	,055
	Erkek	78	43,06	3359,00		
Telkinle güdüleme	Kadın	11	59,91	659,00	265,000	,038*
	Erkek	78	42,90	3346,00		
Entelektüel uyarım	Kadın	11	63,86	702,50	221,500	,009*
	Erkek	78	42,34	3302,50		
Bireysel destek	Kadın	11	64,68	711,50	212,500	,006*
	Erkek	78	42,22	3293,50		
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu ödül	Kadın	11	49,77	547,50	376,500	,505
	Erkek	78	44,33	3457,50		
İstisnalarla yönetim (aktif)	Kadın	11	43,14	474,50	408,500	,797
	Erkek	78	45,26	3530,50		
İstisnalarla yönetim (pasif)	Kadın	11	55,00	605,00	319,000	,166
	Erkek	78	43,59	3400,00		
Laissez-faire liderlik	Kadın	11	34,73	382,00	316,000	,153
	Erkek	78	46,45	3623,00		

* p<0,05

Tablo 4.3'de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stillerinin, yöneticilerin cinsiyet gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, cinsiyet gruplarının okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki (atfedilen) ($U=352,500$; $p>,05$) ve idealleştirilmiş etki (davranış) ($U=278,000$; $p>,05$) boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, telkinle güdüleme ($U=265,000$; $p<,05$), entelektüel uyarım ($U=221,500$; $p<,05$) ve bireysel destek ($U=212,500$; $p<,05$), boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir.

Yöneticilerin cinsiyet grupları algılarına göre dönüşümcü liderliğin bütün boyutlarında kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre yüksek algıya sahip oldukları görülmektedir. Başka bir ifadeyle kadın yöneticiler erkek yöneticilerden kendilerini daha dönüşümcü lider olarak görmektedirler. Kadın yöneticiler üzerinde yapılan araştırmalar, erkeklerin otoriter tarzlarının karşısında kadınların insan odaklı ve destekleyici bir yönetim tarzına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Kadınlar sadakat ve yakınlaşma duygularını ortaya çıkaran yönetim tarzına sahiptirler (Konrad ve Cannings 1997:1307). Ayrıca kadınlar çalışanların potansiyelini organizasyonun amaçlarına yönelik kullanmalarını sağlayarak erkeklerden daha fazla dönüşümcü (transformasyonel) liderlik sergilemektedirler (Rosener, 1990:121). Çelikten ve Yeni (2004:312) kadın okul yöneticilerinin erkeklere kıyasla masa başında daha az vakit geçirdiklerini, daha çok derslik ziyaretlerinde bulunduklarını, programla ilgili yenilikleri izlediklerini, meslektaşlarına daha çok vakit ayırdıklarını, öteki kadınlara destek verdiklerini, daha duraksamalı ve deneme yanılmaya yer veren bir dil kullandıklarını saptamıştır. Keza kadın yöneticilerin erkeklere kıyasla daha demokratik oldukları da ifade edilmektedir. Eagly ve Johnson (1990) kadınların daha demokratik ve katılımcı bir liderlik stili benimserken, erkeklerin daha otokratik ve buyurgan bir liderlik stili benimsediklerini ve kadınların erkeklerden farklı olarak insani ilişkilere de önem verdiklerini ortaya koymuşlardır. Yapılan araştırmaların sonuçlarına bağlı olarak da kadınların liderlik ettikleri örgütlerde astların fikirlerini daha rahat açıkladıkları belirlenmiştir (Akt. Tunalı, 2006:118). Rosener (1990), Park (1996), Sakallı (2001) erkeklerin etkileşimci, yapıyı harekete geçiren, iş odaklı davranışlar göstermelerinin yanı sıra kadınların daha katılımcı, bilgi paylaşımı ve

motivasyona daha çok önem veren dönüştürücü liderlik davranışları sergilediklerini vurgulamışlardır (Akt. Bayhan ve Arslan, 2005:102). Gardiner ve Tiggemann (1999:301) tarafından yapılan bir araştırmada da liderlik stili bakımından cinsiyet farkı bulunmuş ve kadınların hem kişilerarası ilişki yönelimli stile hem de görev yönelimli stile erkeklerden anlamlı olarak daha fazla sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca Atığ (1993:28)’ın “Kadınlar, Liderlik, Yöneticilik Sempozyumu”nda annelik özelliğinin kadına ve kadın lidere kattığı avantajlı özellikleri sıralarken ilk olarak anne olduğı için ailesinin bütün problemlerine yönelen kadının, aileye girecek kazancı tüm aile adına düşünüp, organize edebilme yeteneğine sahip olduğuna, bu sebeple de ekip çalışması yapabilme kabiliyetlerinin yüksek olduğuna değinmektedir. Atığ’a göre kadınların ikinci önemli avantajları ise üstlendikleri annelik rolü nedeniyle ailedeki herkesle yakın ilişkiler kurabiliyor olmalarının getirdiğı iletişim yeteneğidir. Ayrıca toplumsal alanda da aile içinde de küçüklüğünden itibaren yetkilerini paylaşmasını ve çalışanı ödüllendirmesini bilen biri olarak yetişmesi itibarıyla da kadınların günümüz liderlik modellerine daha yakın bir davranış tarzı sergilemeleri liderlik alanında kadınların elde ettikleri bir diğerk önemli avantaj olarak gösterilmektedir. Atığ organizasyon yeteneğı, sezileri, ekip çalışmasını yönlendirebilmesi ve şefkatiyle sorunlara çözüm arıyor ve sorunların çözümünde sosyal boyutları da göz önünde bulunduruyor olması (Atığ, 1993:28) sebebiyle kadınların dönüştürücü liderlik vasıflarına sahip olduklarını ileri sürmektedir. Sonuç olarak; kadın liderlerin duygusal açıdan bakıldığında, ürkekliğin hakim ortamlarda güven, bocalama olan ortamlarda kesinlik, tereddüt olan ortamlarda hareket, zayıflık olan ortamlarda güç, beceriksizlik olan ortamlarda uzmanlık, korkaklık olan ortamlarda inanç ve geleceğın daha iyi olacağına dair bir umut olduğunu gösterdikleri için çalışanları arkalarından götürdükleri belirtilmiştir (Tunalı, 2006:90). Sözü edilen literatürler ve araştırma bulguları erkek yöneticilere oranla kadın yöneticilerin kendilerini dönüştürücü lider olarak oldukça olumlu değerlendirdikleri çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Bu çalışmada kadın ve erkek yöneticiler arasında tespit edilen farklılığın bir nedeni de, üniversitelerde kadın yöneticilerin erkek yöneticilere kıyasla daha demokratik ve paylaşımcı olabilmelerinden kaynaklanabilir. Bu açıklamalar doğrultusunda araştırmanın

yapıldığı eğitim örgütünün üniversite olduğu düşünüldüğünde kadın yöneticiler için literatürde bahsedilen görüşlerin desteklendiği görülmektedir.

Yöneticilerin cinsiyet gruplarının okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül ($U=376,500$; $p>,05$), istisnalarla yönetim (aktif) ($U=408,500$; $p>,05$), istisnalarla yönetim (pasif) ($319,000$; $p>,05$) ve laissez-faire liderlik ($U=316,000$; $p>,05$) boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlardan etkileşimci liderlik stillerinde kadın yöneticilerin erkek yöneticilere benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir. Yani kadın liderlerin örgütteki otoritelerini sağlayabilmek amacıyla dönüşümcü liderlik özelliklerini (karizmalarını, yeteneklerini ve kurdukları insan ilişkilerini) kullanırken, erkek liderlerin statülerinin getirdiği ödüllendirme ve cezalandırma yeteneklerini de kullandıkları belirlenmiştir (Bayhan ve Arslan, 2005:103-105). Buradaki farklılık kadın liderler genellikle astları üzerindeki yaptırımlarını formal otoriteler aracılığıyla kullanmak yerine ortak amaç etrafındaki birleştiricilik yetenekleri aracılığıyla kullanmayı tercih etmektedir (Tunalı, 2006:115).

Yöneticilerin cinsiyet gruplarının algılarına göre anlamlılık gösteren okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerinden telkinle güdülenme liderlik davranışını gösterme düzeyleri sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın yöneticilerin erkek yöneticilere oranla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar yöneticilerin cinsiyetinin, okul yöneticilerinin telkinle güdülenme davranışları gösterme düzeylerine ilişkin görüşlerini etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Kadın yöneticiler kendilerini ilham veren, motive eden, akademisyenleri vizyonun bir parçası olmaları ve bağlanmaları konusunda isteklendiren biri olarak erkek yöneticilere göre daha yüksek davranış gösterdikleri söylenilebilir. Kadın yöneticiler katılıma teşvik etmeye, yetkiyi ve bilgiyi paylaşmaya sıklıkla başvurmaktadır. Performans ölçütlerini oluşturmaktan strateji belirlemeye kadar pek çok konuda çalışanlarının kendilerini organizasyonun bir parçası olarak hissetmelerine çalışmaktadırlar (Rosener, 1990:121). Kendi motivasyonlarını çalışanlarına yayma gayreti içinde olan kadınlar, astlar ve diğer çalışanlarla iyi ilişkiler içinde olmayı başarılarının nedenlerinden biri olarak

görmektedirler (Wentling, 1992:49). Dolayısıyla günümüz kadınlarının kendilerine has farklı bir liderlik anlayışı benimseyerek, bu sayede büyük enstitüleri de demokratikleştirdikleri saptanmıştır (Lunneborg, 1990:176). Bu bilgiler doğrultusunda beden eğitimi ve spor yüksekokulu kadın yöneticilerinin telkinle güdülenme boyutunda erkek yöneticilere göre anlamlı bir farklılık olması özellikle üniversitelerde beklenen bir sonuçtur. Öte yandan kadın yöneticilerin okullarının sorunlarını çözebilecek güçte olduğuna inandıkları ve akademisyenlere gerekli rehberliği yapabileceği konusunda da erkek yöneticilerden daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri de anlaşılmaktadır.

Yöneticilerin cinsiyet gruplarının algılarına göre anlamlılık gösteren okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerinden entelektüel uyarım liderlik davranışını gösterme düzeyleri sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın yöneticilerin erkek yöneticilere oranla daha yüksek düzeyde gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, kadın yöneticilerin kendilerini yeniliği destekleyen, sorunla karşılaştıklarında yaratıcı olma konusunda akademisyenleri cesaretlendirerek, eski alışkanlıklara bağımlılığı azaltıcı bir tutuma sahip oldukları şeklinde değerlendirdikleri ileri sürülebilir. Kadınların sezgisel yönleri özellikle iş toplantıları esnasında büyük önem taşımaktadır. Bu özelliklerinin yardımıyla kadınlar iş toplantıları sonrasında duygularına dönerek toplantıda konuşulandan çok daha fazlasını anlayabilmektedirler (Lunneborg, 1990:164). Sahip olunan sezgisel gücün organizasyon yeteneği ile birlikte kullanılması halinde kadınlar süratli karar alma, risk alma, yeni ve var olan problemleri çözmede yaratıcı olma ve inisiyatif kullanma konularında erkeklere oranla daha avantajlı duruma geçebilmektedirler (Atıg, 1993: 28). Kadın yöneticilerin entelektüel uyarım liderlik davranışını gösterme düzeyinin yüksek olması, akademisyenlerin yeni yöntemleri ve yeni fikirleri deneme isteği konusunda da kadın yöneticiler tarafından desteklendiği ve takımın bir parçası olarak görüldükleri kanısına ulaşıldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Yöneticilerin cinsiyet gruplarının algılarına göre anlamlılık gösteren okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerinden bireysel destek liderlik davranışını gösterme düzeyleri sıra ortalamaları dikkate alındığında kadın yöneticilerin erkek

yöneticilere oranla daha yüksek düzeyde gösterdikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgular, kadın liderlerin destekleyici iş ortamına, liderlik anlayışları için temel almış oldukları dinleme, karşılıklı güven oluşturma, empati, özendirme, anlayış ve astlarıyla dostça ilişkiler kurabilme gibi davranışları erkek liderlere oranla daha yoğun olarak gösterdikleri şeklinde açıklanabilir. Bu nedenle destekleyici iş ortamı konusunda kadın liderlerin erkeklerden bir adım daha önde oldukları görülmektedir. Kadın liderlerin bu konuya dair bir diğer avantajları ise annelik özelliğinden kaynaklanan doğal bir destekleyici görevi üstlenmekte olmalarıdır. Bu sayede kadın liderler çalışanlarının tatminini arttırarak daha mutlu ederler (Tunalı, 2006:105). Bu araştırmanın bulgularını Akiş (2002)'in “Liderlikte Kadın” adlı araştırmasında kadın liderleri, çalışanlarını erkek liderlere oranla daha fazla destekleyen, beraber çalışmaya daha çok zaman ayıran, ortak karar alımına daha çok önem veren ya da tek başına alacağı kararlarda onlardan ilham alan liderler olarak açıkça ortaya konulan (Akt. Tunalı, 2006:101) araştırma bulguları destekler niteliktedir. Bu sonuçlara göre kadın yöneticilerin kendilerini akademisyenlerin gelişimsel ihtiyaçları ve yönlendirmelerinde gösterdiği kişisel ilgi dereceleri bakımından, erkek yöneticilere oranla daha yüksek oranda olumlu düşünce içinde oldukları ileri sürülebilir.

Yöneticilerin cinsiyet gruplarının algılarına göre okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerinin bütün boyutlarında cinsiyet durumu bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgular, cinsiyetin, okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerini içeren davranışları gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin yönetici görüşlerinde, yöneticilerin cinsiyetlerinin, yöneticilerin etkileşimci liderlik stillerini gerçekleştirme düzeylerini belirleyici bir değişken olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.4. Yöneticilerin Yaş Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Liderlik							
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	A 31-35 arası	9	44,50	4	,980	,913	-
	B 36-40 arası	19	42,66				
	C 41-45 arası	19	42,11				
	D 46-50 arası	24	48,92				
	E 51 ve üstü	18	45,56				
İdealleştirilmiş etki (davranış)	A 31-35 arası	9	53,67	4	2,854	,583	-
	B 36-40 arası	19	39,89				
	C 41-45 arası	19	43,39				
	D 46-50 arası	24	49,33				
	E 51 ve üstü	18	41,97				
Telkinle güdüleme	A 31-35 arası	9	42,11	4	1,453	,835	-
	B 36-40 arası	19	40,79				
	C 41-45 arası	19	45,63				
	D 46-50 arası	24	49,58				
	E 51 ve üstü	18	44,11				
Entelektüel uyarım	A 31-35 arası	9	58,28	4	3,126	,537	-
	B 36-40 arası	19	42,32				
	C 41-45 arası	19	43,47				
	D 46-50 arası	24	46,02				
	E 51 ve üstü	18	41,44				
Bireysel destek	A 31-35 arası	9	57,56	4	4,775	,311	-
	B 36-40 arası	19	37,87				
	C 41-45 arası	19	40,50				
	D 46-50 arası	24	48,46				
	E 51 ve üstü	18	46,39				
Etkileşimci Liderlik							
Koşullu ödül	A 31-35 arası	9	56,67	4	3,326	,505	-
	B 36-40 arası	19	41,89				
	C 41-45 arası	19	39,68				
	D 46-50 arası	24	47,77				
	E 51 ve üstü	18	44,36				
İstisnalarla yönetim (aktif)	A 31-35 arası	9	68,28	4	10,335	,035*	A-E**
	B 36-40 arası	19	46,21				
	C 41-45 arası	19	44,32				
	D 46-50 arası	24	43,46				
	E 51 ve üstü	18	34,86				
İstisnalarla yönetim (pasif)	A 31-35 arası	9	41,94	4	4,466	,347	-
	B 36-40 arası	19	49,03				
	C 41-45 arası	19	51,58				
	D 46-50 arası	24	36,65				
	E 51 ve üstü	18	46,47				
Laissez-faire liderlik	A 31-35 arası	9	43,83	4	1,605	,808	-
	B 36-40 arası	19	41,34				
	C 41-45 arası	19	50,05				
	D 46-50 arası	24	46,88				
	E 51 ve üstü	18	41,61				

* p< 0,05

**p<0,005 (Bonferroni düzeltilmeli p değeri 0,05/10=0,005)

Tablo 4.4'de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stillerinin, yöneticilerin yaş gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, yöneticilerin yaş gruplarının okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki (atfedilen) [$X^2(4) = ,980$; $p >,05$], idealleştirilmiş etki (davranış) [$X^2(4) = 2,854$; $p >,05$], telkinle güdüleme [$X^2(4) = 1,453$; $p >,05$], entelektüel uyarım [$X^2(4) = 3,126$; $p >,05$] ve bireysel destek [$X^2(4) = 4,775$; $p >,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin yaş gruplarının algılarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin boyutlarında sıra ortalamaları dikkate alındığında anlamlı farklılık görülmemesi üniversitelerde yöneticilik yapanların sistemi olduğu gibi anlama ve kabullenme eğiliminden kaynaklanıyor olabilir. Başka bir ifade ile araştırmanın yapıldığı üniversitelerde, yöneticileri dönüşümcü liderlik davranışlarında farklılıklar bulunmamasının nedeninin, bu örgütlerin akademik rekabetlerle iç içe olmaları ve değişen eğitim koşullarına sürekli ayak uydurmak zorunda olmaları nedeniyle yaş değişkenine bağlı kalınsız yöneticilere eşit sorumlulukların verilmesi olduğu düşünülmektedir.

Yöneticilerin yaş gruplarının okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül [$X^2(4) = 3,326$; $p >,05$] istisnalarla yönetim (pasif) [$X^2(4) = 4,466$; $p >,05$] ve laissez-faire liderlik [$X^2(4) = 1,605$; $p >,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, istisnalarla yönetim (aktif) [$X^2(4) = 10,335$; $p <,05$] boyutunda anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yaş grubu değişkeninin ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır.

Yöneticilerin yaş gruplarının algıları Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerinden istisnalarla yönetim (aktif) davranışını gösterme düzeyleri sıra ortalamaları dikkate alındığında 31-35 yaş grubundaki yöneticiler 51 ve üzeri yaş grubu yöneticilerin algılarına göre bu liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri daha yüksektir. Bu bulgu, istisnalarla yönetim aktif davranış örüntülerinin; örgüt içinde hata yapılması durumunda ya da bu tür bir olasılığın bulunması halinde astlarına anında müdahale

etmesi, astlarını sürekli izlemesi ve hatalar ortaya çıkmadan önce müdahale etmesi gibi durumların (Howell ve Avolio, 1993:891; Boehnke ve diğ., 2003:5; Tucker ve diğ., 1999:19) 31-35 yaş grubundaki yöneticilerin, 51 ve üzeri yaş grubu yöneticilerine göre daha genç, heyecanlı ve tecrübesiz olmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.5. Yöneticilerin Akademik Unvan Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillерinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri	Akademik Unvan	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	Profesör	27	46,93	3	3,402	,334
	Doçent	5	54,40			
	Yardımcı Doçent	42	40,19			
	Öğretim Görevlisi	15	51,87			
İdealleştirilmiş etki (davranış)	Profesör	27	46,07	3	1,049	,789
	Doçent	5	54,20			
	Yardımcı Doçent	42	42,81			
	Öğretim Görevlisi	15	46,13			
Telkinle güdüleme	Profesör	27	47,56	3	1,457	,692
	Doçent	5	54,50			
	Yardımcı Doçent	42	42,27			
	Öğretim Görevlisi	15	44,87			
Entelektüel uyarım	Profesör	27	50,96	3	2,716	,438
	Doçent	5	45,00			
	Yardımcı Doçent	42	40,71			
	Öğretim Görevlisi	15	46,27			
Bireysel destek	Profesör	27	49,85	3	4,124	,248
	Doçent	5	46,70			
	Yardımcı Doçent	42	39,31			
	Öğretim Görevlisi	15	51,63			
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu ödül	Profesör	27	40,33	3	4,391	,222
	Doçent	5	60,60			
	Yardımcı Doçent	42	43,37			
	Öğretim Görevlisi	15	52,77			
İstisnalarla yönetim (aktif)	Profesör	27	35,54	3	5,602	,133
	Doçent	5	47,80			
	Yardımcı Doçent	42	48,07			
	Öğretim Görevlisi	15	52,50			
İstisnalarla yönetim (pasif)	Profesör	27	33,63	3	7,856	,050
	Doçent	5	51,30			
	Yardımcı Doçent	42	50,74			
	Öğretim Görevlisi	15	47,30			
Laissez-faire liderlik	Profesör	27	49,48	3	1,621	,655
	Doçent	5	39,80			
	Yardımcı Doçent	42	42,17			
	Öğretim Görevlisi	15	46,60			

p> 0,05

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stillerinin, yöneticilerin unvan gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, yöneticilerin unvan gruplarının okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki (atfedilen) [$X^2(3) = 3,402$; $p > ,05$], idealleştirilmiş etki (davranış) [$X^2(3) = 1,049$; $p > ,05$], telkinle güdüleme [$X^2(3) = 1,457$; $p > ,05$], entelektüel uyarım [$X^2(3) = 2,716$; $p > ,05$] ve bireysel destek [$X^2(3) = 4,124$; $p > ,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile yöneticilerin unvanları, yüksekokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri; idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarına ilişkin algılarını belirleyici bir değişken olmamıştır. Yüksekokul yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarını göstermelerinin, unvanlarına bakılmaksızın tüm yöneticiler tarafından önemli görüldüğü söylenebilir.

Yöneticilerin unvan gruplarının okulu yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül [$X^2(3) = 4,391$; $p > ,05$] istisnalarla yönetim (aktif) [$X^2(3) = 5,602$; $p > ,05$], istisnalarla yönetim (pasif) [$X^2(3) = 7,856$; $p > ,05$] ve laissez-faire liderlik [$X^2(3) = 1,621$; $p > ,05$] boyutlarında anlamlı şekilde farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile yüksekokul yöneticilerinin etkileşimci liderlik özelliklerinden koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez-faire liderlik davranışlarına ilişkin yönetici algıları, yöneticilerin unvanlarına bağlı olarak değişmemektedir. Yani, yöneticilerin unvanları, yüksekokul yöneticilerinin etkileşimci liderlik özelliklerinden koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez-faire liderlik boyutlarına ilişkin algılarını belirleyici bir değişken olmamıştır.

Tablo 4.6. Yöneticilerin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillерinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	6-10 yıl arası	10	34,05	4	3,893	,421
	11-15 yıl arası	20	50,75			
	16-20 yıl arası	17	40,00			
	21-25 yıl arası	26	48,13			
	26 yıl ve üstü	16	44,88			
İdealleştirilmiş etki (davranış)	6-10 yıl arası	10	40,15	4	9,204	,056
	11-15 yıl arası	20	46,50			
	16-20 yıl arası	17	33,00			
	21-25 yıl arası	26	55,73			
	26 yıl ve üstü	16	41,47			
Telkinle güdüleme	6-10 yıl arası	10	33,40	4	9,425	,051
	11-15 yıl arası	20	47,73			
	16-20 yıl arası	17	38,59			
	21-25 yıl arası	26	55,90			
	26 yıl ve üstü	16	37,94			
Entelektüel uyarım	6-10 yıl arası	10	41,40	4	4,718	,317
	11-15 yıl arası	20	54,55			
	16-20 yıl arası	17	37,59			
	21-25 yıl arası	26	42,87			
	26 yıl ve üstü	16	46,66			
Bireysel destek	6-10 yıl arası	10	44,10	4	,938	,919
	11-15 yıl arası	20	48,65			
	16-20 yıl arası	17	42,06			
	21-25 yıl arası	26	43,04			
	26 yıl ve üstü	16	47,31			
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu ödül	6-10 yıl arası	10	39,50	4	2,527	,640
	11-15 yıl arası	20	49,05			
	16-20 yıl arası	17	38,47			
	21-25 yıl arası	26	48,21			
	26 yıl ve üstü	16	45,09			
İstisnalarla yönetim (aktif)	6-10 yıl arası	10	52,10	4	6,013	,198
	11-15 yıl arası	20	51,55			
	16-20 yıl arası	17	38,82			
	21-25 yıl arası	26	47,73			
	26 yıl ve üstü	16	34,50			
İstisnalarla yönetim (pasif)	6-10 yıl arası	10	45,30	4	3,506	,477
	11-15 yıl arası	20	52,60			
	16-20 yıl arası	17	44,79			
	21-25 yıl arası	26	44,35			
	26 yıl ve üstü	16	36,59			
Laissez-faire liderlik	6-10 yıl arası	10	45,10	4	3,814	,432
	11-15 yıl arası	20	40,70			
	16-20 yıl arası	17	54,44			
	21-25 yıl arası	26	40,62			
	26 yıl ve üstü	16	47,41			

p> 0,05

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stillerinin, yöneticilerin mesleki kıdem gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, yöneticilerin mesleki kıdem gruplarının yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki (atfedilen) [$X^2(4) = 3,893$; $p > ,05$], idealleştirilmiş etki (davranış) [$X^2(4) = 9,204$; $p > ,05$], telkinle güdüleme [$X^2(4) = 9,425$; $p > ,05$], entelektüel uyarım [$X^2(4) = 4,718$; $p > ,05$] ve bireysel destek [$X^2(4) = ,938$; $p > ,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile yöneticilerin mesleki kıdemleri, yüksekokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarına ilişkin algılarını belirleyici bir değişken olmamıştır. Ortalama değerlerdeki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, mesleki kıdem düzeylerine bakılmaksızın dönüşümcü liderlik davranışının beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görev yapan tüm yöneticiler tarafından eşit önem düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

Yöneticilerin mesleki kıdem gruplarının yüksekokul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül [$X^2(4) = 2,527$; $p > ,05$] istisnalarla yönetim (aktif) [$X^2(4) = 6,013$; $p > ,05$], istisnalarla yönetim (pasif) [$X^2(4) = 3,506$; $p > ,05$] ve laissez-faire liderlik [$X^2(4) = 3,814$; $p > ,05$], boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Yani, yöneticilerin mesleki kıdemleri, yüksekokul yöneticilerinin etkileşimci liderlik özelliklerinden koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez-faire liderlik boyutlarına ilişkin algılarını belirleyici bir değişken olmamıştır.

Tablo 4.6 genel olarak değerlendirildiğinde dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışlarını göstermelerinde yöneticilerin mesleki kıdemi etkili olmamıştır. Oysa daha az mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin daha genç, daha dinamik ve daha yeni bilgilerle önemli bir farkla daha çok dönüşümcü; hizmet süresi fazla olan okul yöneticilerinin sistemin düzenine uymak anlamında mesleki sosyalleşmelerinin fazla olacağından hareketle daha çok etkileşimci lider özelliği göstermeleri olanaklı olabilirdi. Üst düzey yöneticilerin üniversitelerde sistemin mevcut yapısını korumak

istedikleri veya “akademisyenler arasında da sıklıkla konuşulduğu gibi” bir siyasal anlayışın eğilimlerine uygun kişiler arasından okul yöneticilerinin atandıkları düşünüldüğünde; genç-yaşlı, daha az ya da uzun yıllar çalışan okul yöneticilerinin üstlerinin beklentilerine uygun olarak benzer özellikler göstermeleri olanaklıdır. Bu bulgu; ilk ve orta öğretimde yapılan Erçetin (1995:22), Açıkalın (2000:81), Connors (2003:128) ve Şahin (2006:188)’in araştırmalarında ve üniversitelerde McIntyre (2003:iii)’ın “Yüksekokul Müdürleri İçin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderliğin Rolü” adlı yaptığı araştırma bulguları tarafından da desteklenmektedir. Sözü edilen araştırma sonuçlarına bakıldığında okul müdürlerinin mesleki kıdemleri ile kendi liderlik stillerine ilişkin algıları arasında farklılık bulunamamıştır.

Tablo 4.7. Yöneticilerin Yöneticilikteki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillерinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri	Yöneticilik Kıdemi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	1-3 yıl arası	37	47,69	3	3,266	,352
	4-6 yıl arası	21	42,40			
	7-9 yıl arası	15	51,10			
	10 yıl ve üstü	16	36,47			
İdealleştirilmiş etki (davranış)	1-3 yıl arası	37	48,23	3	2,554	,466
	4-6 yıl arası	21	41,05			
	7-9 yıl arası	15	38,30			
	10 yıl ve üstü	16	49,00			
Telkinle güdüleme	1-3 yıl arası	37	50,65	3	6,460	,091
	4-6 yıl arası	21	34,19			
	7-9 yıl arası	15	41,33			
	10 yıl ve üstü	16	49,56			
Entelektüel uyarım	1-3 yıl arası	37	49,89	3	2,850	,415
	4-6 yıl arası	21	39,40			
	7-9 yıl arası	15	45,37			
	10 yıl ve üstü	16	40,69			
Bireysel destek	1-3 yıl arası	37	49,22	3	3,762	,288
	4-6 yıl arası	21	35,90			
	7-9 yıl arası	15	45,93			
	10 yıl ve üstü	16	46,31			

p> 0,05

Tablo 4.7. Yöneticilerin Yöneticilikteki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Devamı)

Liderlik Stilleri	Yöneticilik Kıdemi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu ödül	1-3 yıl arası	37	47,96	3	,926	,819
	4-6 yıl arası	21	42,57			
	7-9 yıl arası	15	44,23			
	10 yıl ve üstü	16	42,06			
İstisnalarla yönetim (aktif)	1-3 yıl arası	37	47,24	3	1,775	,620
	4-6 yıl arası	21	47,24			
	7-9 yıl arası	15	44,20			
	10 yıl ve üstü	16	37,63			
İstisnalarla yönetim (pasif)	1-3 yıl arası	37	44,57	3	1,852	,604
	4-6 yıl arası	21	51,14			
	7-9 yıl arası	15	41,03			
	10 yıl ve üstü	16	41,66			
Laissez-faire liderlik	1-3 yıl arası	37	40,85	3	3,170	,366
	4-6 yıl arası	21	46,69			
	7-9 yıl arası	15	43,20			
	10 yıl ve üstü	16	54,06			

p> 0,05

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stillerinin, yöneticilerin yöneticilikteki kıdem gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, yöneticilerin yöneticilik kıdem gruplarının yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki (atfedilen) [X^2 (3)= 3,266; p>,05], idealleştirilmiş etki (davranış) [X^2 (3)= 2,554; p>,05], telkinle güdüleme [X^2 (3)= 6,460; p>,05], entelektüel uyarım [X^2 (3)= 2,850; p>,05] ve bireysel destek [X^2 (3)= 3,762; p>,05] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile yöneticilerin yöneticilik kıdemleri, yüksekokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarına ilişkin algılarını belirleyici bir değişken olmamıştır.

Yöneticilerin yöneticilik kıdem gruplarının yüksekokul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül [X^2 (3)= ,926; p>,05] istisnalarla yönetim (aktif) [X^2 (3)= 1,775; p>,05], istisnalarla yönetim (pasif) [X^2 (3)= 1,852; p>,05] ve laissez-faire liderlik [X^2 (3)= 3,170; p>,05] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, yöneticilikteki kıdemlerine

bakılmaksızın dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışlarının beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görev yapan tüm yöneticiler tarafından eşit düzeyde önemli görüldüğü söylenebilir.

Tablo 4.8. Yöneticilerin Yöneticilik Konusunda Kurs ve/veya Seminere Katılma Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri		Seminer	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Liderlik								
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	A	Hiç katılmadım	24	42,35	2	,439	,803	-
	B	2 veya daha az	33	45,06				
	C	3 veya daha fazla	32	46,92				
İdealleştirilmiş etki (davranış)	A	Hiç katılmadım	24	43,17	2	1,060	,589	-
	B	2 veya daha az	33	42,76				
	C	3 veya daha fazla	32	48,69				
Telkinle güdüleme	A	Hiç katılmadım	24	39,52	2	1,691	,429	-
	B	2 veya daha az	33	48,27				
	C	3 veya daha fazla	32	45,73				
Entelektüel uyarım	A	Hiç katılmadım	24	41,31	2	1,652	,438	-
	B	2 veya daha az	33	43,32				
	C	3 veya daha fazla	32	49,50				
Bireysel destek	A	Hiç katılmadım	24	40,52	2	1,129	,569	-
	B	2 veya daha az	33	45,62				
	C	3 veya daha fazla	32	47,72				
Etkileşimci Liderlik								
Koşullu ödül	A	Hiç katılmadım	24	46,15	2	,095	,954	-
	B	2 veya daha az	33	44,06				
	C	3 veya daha fazla	32	45,11				
İstisnalarla yönetim (aktif)	A	Hiç katılmadım	24	45,88	2	,221	,895	-
	B	2 veya daha az	33	43,33				
	C	3 veya daha fazla	32	46,06				
İstisnalarla yönetim (pasif)	A	Hiç katılmadım	24	57,00	2	7,989	,018*	A-C**
	B	2 veya daha az	33	43,32				
	C	3 veya daha fazla	32	37,73				
Laissez-faire liderlik	A	Hiç katılmadım	24	49,60	2	3,702	,157	-
	B	2 veya daha az	33	48,35				
	C	3 veya daha fazla	32	38,09				

* p< 0,05

**p<0,016 (Bonferroni düzeltilmeli p değeri 0,05/3=0,016)

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stillerinin, yöneticilerin yöneticilik konusunda kurs ve/veya seminere katılma düzey gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, yöneticilerin yöneticilik konusunda kurs ve/veya seminere katılma düzey gruplarının yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki (atfedilen) [$X^2(2) = ,439$; $p > ,05$], idealleştirilmiş etki (davranış) [$X^2(2) = 1,060$; $p > ,05$], telkinle güdüleme [$X^2(2) =$

1,691; $p>,05$], entelektüel uyarım [$X^2 (2)= 1,652$; $p>,05$] ve bireysel destek [$X^2 (2)= 1,129$; $p>,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile yöneticilerin yöneticilik konusunda kurs ve/veya seminere katılma düzeyleri, yüksekokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarına ilişkin algılarını belirleyici bir değişken olmamıştır.

Yöneticilerin yöneticilik konusunda kurs ve/veya seminere katılma düzey gruplarının yüksekokul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül [$X^2 (2)= ,095$; $p>,05$], istisnalarla yönetim (aktif) [$X^2 (2)= ,221$; $p>,05$] ve laissez-faire liderlik [$X^2 (2)= 3,702$; $p>,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, istisnalarla yönetim (pasif) [$X^2 (2)= 7,989$; $p<,05$] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Başka bir ifade ile yüksekokul yöneticilerinin etkileşimci liderlik özelliklerinden koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif) ve laissez-faire liderlik davranışlarına ilişkin yönetici algıları, yöneticilerin yöneticilik konusunda kurs ve/veya seminere katılma düzeylerine bağlı olarak değişmemektedir. Yani, yöneticilerin yöneticilik konusunda kurs ve/veya seminere katılma düzeyleri, yüksekokul yöneticilerinin etkileşimci liderlik özelliklerinden koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif) ve laissez-faire liderlik boyutlarına ilişkin algılarını belirleyici bir değişken olmamıştır.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere kurs ve/veya seminere katılma düzey grupları değişkeninin ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Yöneticilerin yaş gruplarının algıları Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre yöneticilerin yöneticilik konusunda kurs ve/veya seminere katılma düzey gruplarının algılarına göre okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerinden istisnalarla yönetim (pasif) davranışını gösterme düzeyleri sıra ortalamaları dikkate alındığında hiç katılmadığını belirten yöneticilerin 3 veya daha fazla katılan yöneticilerin algılarına göre davranışları gerçekleştirme düzeyleri daha yüksektir. Bu bulgu, pasif istisnalarla yönetim anlayışındaki, liderlerin pasif olmayı tercih edip, müdahale etmeden kaçınması ya da çekincemeleri oluşması davranışını seminer/kurslara

katılmayan yöneticilerin etkin kullandıklarının göstergesidir. Bunun yanında dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinde yönetim ve yöneticilik konusunda kurs/seminer katılma seviyelerindeki farklılık bulunmaması ülkemizde üniversite yöneticilerinin yetiştirilmesiyle ilgili ciddi bir hizmet içi eğitim etkinliği bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Üniversite yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik olarak ABD, Kanada, Avustralya ve Avrupa ülkelerinde hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir. Hizmet içi eğitim etkinliklerinde liderlik de dahil olmak üzere çok önemli konularda yönetim eğitimi verilmektedir. İngiltere’de üniversite yöneticilerini yetiştirme programında yer alan konular ve bu konuların önem dereceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Üniversite yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik toplam 17 konu belirlenmiştir. Konuların önem derecelerine ilişkin olarak bölüm başkanlarının görüşleri alınmıştır. Toplam 17 konu içinde en önemli görülen dört konu finans, liderlik, personel değerlendirme ve yönetsel değişme olarak belirlenmiştir. Üniversite yöneticisi yetiştirme programında liderlik en önemli konulardan biri olarak kabul edilmiştir (Bone ve Bourner, 1998:283).

Tablo 4.9. Yöneticilerin Lisans Mezuniyet Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stilllerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri	Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	BESYO vb.	66	46,08	3041,00	688,00	,501
	Diğer	23	41,91	964,00		
İdealleştirilmiş etki (davranış)	BESYO vb.	66	49,65	2863,00	652,00	,307
	Diğer	23	43,38	1142,00		
Telkinle güdüleme	BESYO vb.	66	46,04	2946,00	735,00	,819
	Diğer	23	44,64	1059,00		
Entelektüel uyarım	BESYO vb.	66	51,57	2819,00	608,00	,150
	Diğer	23	42,71	1186,00		
Bireysel destek	BESYO vb.	66	51,65	2817,00	606,00	,145
	Diğer	23	42,68	1188,00		
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu ödül	BESYO vb.	66	43,94	2900,00	689,00	,504
	Diğer	23	48,04	1105,00		
İstisnalarla yönetim (aktif)	BESYO vb.	66	46,12	3044,00	685,00	,485
	Diğer	23	41,78	961,00		
İstisnalarla yönetim (pasif)	BESYO vb.	66	45,93	3031,50	697,50	,561
	Diğer	23	42,33	973,50		
Laissez-faire liderlik	BESYO vb.	66	44,33	2925,50	714,50	,672
	Diğer	23	46,93	1079,50		

p> 0,05

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stillerinin, yöneticilerin lisans mezuniyet gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, yöneticilerin yöneticilik lisans mezuniyet gruplarının yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki (atfedilen) ($U=688,00$; $p>,05$), idealleştirilmiş etki (davranış) ($U=652,00$; $p>,05$), telkinle güdüleme ($U=735,00$; $p>,05$), entelektüel uyarım ($U=608,00$; $p>,05$) ve bireysel destek ($U=606,00$; $p>,05$) boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile yöneticilerin lisans mezuniyetleri, yüksekokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarına ilişkin algılarını belirleyici bir değişken olmamıştır.

Yöneticilerin yöneticilik lisans mezuniyet gruplarının okulu yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül ($U=689,00$; $p>,05$), istisnalarla yönetim (aktif) ($U=685,00$; $p>,05$), istisnalarla yönetim (pasif) ($U=697,50$; $p>,05$), ve laissez-faire liderlik ($U=714,50$; $p>,05$) boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile yüksekokul yöneticilerinin etkileşimci liderlik özelliklerinden koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez-faire liderlik davranışlarına ilişkin yönetici algıları, yöneticilerin lisans mezuniyetlerine bağlı olarak değişmemektedir.

Bu bulgulara göre beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin lisans mezuniyetlerine (alan akademisyeni olması) bağlı olarak dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışları göstermelerinde anlamlı farklılık görülmesi de özellikle dönüşümcü liderlik davranışlarını göstermede beden eğitimi ve spor bölümlerinden mezun yöneticiler diğer yöneticilere göre sıra ortalamaları dikkate alındığında daha yüksek davranış göstermektedirler. Üniversite yöneticilerinin belli bir uzmanlık alanı vardır. Yöneticilerin bilimselliği tartışılmamalıdır. Bilimsel yeterlik konusunda üniversitelerde liderlik yapacak kişinin takipçilerden her zaman önde olması gerekir. Ancak akademik uzmanlık gücü, etkili bir liderlik için yeterli değildir. Akademik liderlik, dönüşümcü bir bakış açısına sahip olmayı gerektirmektedir. Üniversite

yöneticileri akademik liderlik yapabildikleri zaman daha etkili bir yöneticilik davranışı sergileyebilirler. Üniversitelerde yüksekokullara ya da fakültelere yönetici atamasında belli kriterler bulunmamaktadır. Ziraat profesörü ya da veteriner profesörü eğitim fakültesine dekan, yüksekokullara müdür olarak atanabilmektedir. Yöneticilik deneyimi olmayan, yönetim konusunda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almayan bir kişi, üstelik akademik uzmanlık alanıyla ilgisi bulunmayan bir fakülteye dekan veya müdür olarak atanabilmektedir. Üniversite yöneticiliği için gerekli olan koşulları yerine getirmeyen bir kişinin yönetici olarak atanması, o kişinin dönüşümcü lider olma olasılığını büyük ölçüde azaltacaktır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, beden eğitimi ve spor yüksekokullarının da gelişmeye, yenilenmeye ve dönüşüme açık olabilmesi etkili ve modern liderlik anlayışına sahip yöneticiler tarafında yönetilmesine bağlıdır. Kurumun rutin işlerinin sürdürülmesi ve klasik yönetim anlayışları üniversitelerde kabul edilemez görülmektedir. Bunun yanında yöneticilik yaptığı bölümlerdeki akademisyenlerin alana özgü amaçlarının ve problemlerinin farkında olmakta, o bölüm kültürünü anlamak daha doğrusu o alanı bilmekle ilgilidir. Bu nedenle beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin alan içerisinde yetişerek gelmiş olması önemli görülmektedir.

4.3. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Liderlik Stillerine İlişkin Akademisyenlerin Algılarına Ait Bulgular

Bu alt bölümde 3. alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü alt problemi; Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin yüksekokul akademisyenlerinin algıları; cinsiyet, yaş, akademik unvan, mesleki kıdem ve bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.10. Akademisyenlerin Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri	Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Dönüşümcü Liderlik						
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	Kadın	148	274,38	40607,50	25622,50	,200
	Erkek	373	255,69	95373,50		
İdealleştirilmiş etki (davranış)	Kadın	148	278,63	41237,00	24993,00	,091
	Erkek	373	254,01	94744,00		
Telkinle güdüleme	Kadın	148	284,00	42031,50	24198,50	,028*
	Erkek	373	251,88	93949,50		
Entelektüel uyarım	Kadın	148	279,24	41328,00	24902,00	,080
	Erkek	373	253,76	94653,00		
Bireysel destek	Kadın	148	274,29	40595,50	25634,50	,203
	Erkek	373	255,73	95385,50		
Etkileşimci Liderlik						
Koşullu ödül	Kadın	148	274,09	40565,00	25665,00	,210
	Erkek	373	255,81	95416,00		
İstisnalarla yönetim (aktif)	Kadın	148	238,83	35347,00	24321,00	,033*
	Erkek	373	269,80	100634,00		
İstisnalarla yönetim (pasif)	Kadın	148	236,95	35069,00	24043,00	,021*
	Erkek	373	270,54	100912,00		
Laissez-faire liderlik	Kadın	148	240,53	35598,00	24572,00	,050
	Erkek	373	269,12	100383,00		

* p<0,05

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stillerinin, akademisyenlerin cinsiyet gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, akademisyenlerin cinsiyet gruplarının okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki (atfedilen) (U=25622,50; p>,05), idealleştirilmiş etki (davranış) (U=24993,00; p>,05), entelektüel uyarım (U=24902,00; p>,05) ve bireysel destek (U=25634,50; p>,05) boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, telkinle güdüleme (U=24198,50; p<,05) boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgu; ilk ve orta öğretimde yapılan, Erçetin (1995:21), Açıkalin (2000:80), Connors (2003:128), Eryılmaz (2006:83) ve Şahin (2006:189)’in araştırmalarında ve üniversitelerde McIntyre (2003:iii)’in “Yüksekokul Müdürleri İçin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderliğin Rolü” adlı yaptığı araştırma tarafından desteklenmektedir. Sözü edilen araştırma sonuçlarına bakıldığında akademisyenlerin /öğretmenlerin cinsiyetleri ile yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algıları arasında farklılık bulunamamıştır.

Kadın akademisyenler; dönüşümcü liderlik davranışlarını, idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarında, erkek akademisyenlerin algılarına göre yüksekokul yöneticilerinin daha fazla gerçekleştirdiklerini ileri sürmektedirler. Bu sonucu Khoo ve Burch, (2008:91) ve Antonakis ve diğ, (2003:278) yapmış oldukları araştırma sonuçları desteklemektedir. Araştırmalarda kadınların dönüşümcü liderlik stilleri; idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), entelektüel uyarım, bireysel destek davranışlarını erkeklere göre daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Bu durum, kadın ve erkek akademisyenlerin kişilik ve değer farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca idealleştirilmiş etki boyutunda kadın akademisyenlerin görev yaptıkları yüksekokul yöneticilerinden görev anlayışı ve saygı konusunda erkek akademisyenlere göre daha çok etkilendikleri ve yöneticilerini karizmatik buldukları sonucuna ulaşılabilir. Bu, kadın akademisyenlerin güçlü bir model olan yüksekokul yöneticilerini taklit etmeyi sevdiklerini ve onlara güvendiklerini göstermesi açısından önemlidir. Öte yandan araştırmanın yapıldığı yüksekokullarda görev yapan yöneticilerin büyük çoğunluğunun erkek olmasının da bu sonuca ulaşılmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

Telkinle güdülenme boyutuna ilişkin görüşlerde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmakla birlikte, kadın akademisyenler erkek akademisyenlere göre yöneticilerinin bu davranışı gösterme düzeylerini daha yüksek algılamışlardır. Bu sonuçlara bakarak kadın akademisyenlerin okul yöneticilerini erkek akademisyenlerin algılarına göre daha fazla ilham veren, motive eden, akademisyenleri vizyonun bir parçası olmaları ve bağlanmaları konusunda isteklendiren biri olarak görmelerinin önemli bir etkisinin olduğu düşünülebilir. Öte yandan yine kadın akademisyenlerin yüksekokul yöneticilerini erkek akademisyenlerden daha fazla okullarının sorunlarını çözebilecek güçte olduğuna inandıkları ve akademisyenlere gerekli rehberliği yapabileceği konusunda da erkek akademisyenlere göre daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Entelektüel uyarım boyutuna ilişkin görüşlerde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte, kadın akademisyenlerin erkek akademisyenlere göre yöneticileri daha yüksek düzeyde bir davranış gösterdiğini belirtmektedirler. Bu sonuçlara bakarak kadın akademisyenler erkeklere göre bulundukları yüksekokulun yöneticilerini yeniliği destekleyen, sorunla karşılaştıklarında yaratıcı olma konusunda kendilerini cesaretlendiren, eski alışkanlıklara bağımlılığı azaltıcı bir tutuma sahip oldukları şeklinde değerlendirdikleri ileri sürülebilir. Kadın akademisyenlerin yeni fikirleri deneme isteği konusunda da erkeklere göre daha fazla düzeyde okul yöneticileri tarafından desteklendiği ve kendilerini takımın bir parçası olarak gördükleri kanısına ulaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bireysel destek boyutuna ilişkin görüşlerinde kadın akademisyenlerin, yüksekokul yöneticilerinin kendilerinin gelişimsel ihtiyaçları ve yönlendirmelerinde gösterdiği kişisel ilgi dereceleri bakımından, erkek akademisyenlerin algılarına oranla daha yüksek oranda olumlu düşünce içinde oldukları görülmektedir. Ayrıca erkek akademisyenlerin, okul yöneticilerinin bireysel destek alt boyutuna ilişkin davranışlarını düşük düzeyde gördüklerini ileri sürmeleri, eğitim örgütlerinde insan kaynaklarının etkili olarak kullanılamadığının da göstergesidir.

Bu sonuçlar, yüksekokul yöneticilerinin kadın akademisyenlere yönelik daha açık, daha samimi ve daha çok dönüşümcü liderlik davranışları sergiledikleri, erkek akademisyenlere karşı aynı hassasiyeti göstermedikleri şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca bu bulgulara göre erkek akademisyenlerin yüksekokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin bütün boyutlarındaki davranışlara ilişkin beklentilerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 4.10'da görüldüğü gibi Akademisyenlerin cinsiyet gruplarının okulu yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül ($U=25665,00$; $p>,05$) ve laissez-faire liderlik ($U=24572,00$; $p>,05$) boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, istisnalarla yönetim (aktif) ($U=24321,00$; $p<,05$) ve istisnalarla yönetim (pasif) ($24043,00$; $p<,05$) boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı bulunamasa da kadın akademisyenler okul yöneticilerinin

etkileşimci liderliğin koşullu ödül davranışlarını daha fazla gösterdiklerini ifade etmelerine rağmen, erkek akademisyenler bu boyutun daha az gerçekleştiğini belirtmeleri beklentilere uygun değildir. Bu durum yüksekokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, erkeklere göre daha yüksek oranda sergilendiğini düşünen kadın akademisyenlerin, yöneticilerinin aynı zamanda etkileşimci lider özelliklerini de gösterdiklerini algılamaları şeklinde yorumlanabilir. İstisnalarla yönetim (aktif-pasif) boyutlarına ilişkin görüşlerinde ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmakla birlikte, erkek akademisyenler kadın akademisyenlere göre yöneticilerinin daha yüksek düzeyde davranış gösterdiğini belirtmektedir. Bu sonuçlara bakarak erkek akademisyenlerin kadın akademisyenlere göre yöneticilerini astlara kısmi güven veren, statükonun devamına uyan, zayıf iletişim ve kendine güven duygusunda zayıflık (Sarros ve Santora, 2001:385) davranışlarına sahip oldukları şeklinde değerlendirdikleri ileri sürülebilir. Etkileşimci liderliğin Laissez-faire liderlik davranışlarını yöneticilerinde, erkek akademisyenler kadın akademisyenlere göre daha yüksek oranda gördüklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.10 genel olarak değerlendirildiğinde; akademisyenlerin, yüksekokul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışlarından idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), entelektüel uyarım, bireysel destek, koşullu ödül ve laissez-faire liderlik boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, telkinle güdüleme, istisnalarla yönetim (aktif) ve istisnalarla yönetim (pasif) boyutlarına ilişkin algıları cinsiyetlerine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgu; Kültür (2006:176)'ün “Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması” adlı yapılan dönüşümcü ve etkileşimci liderlikle ilgili araştırma bulguları tarafından da kısmen desteklenmektedir. Sözü edilen araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin cinsiyetleri dönüşümcü liderlik, entelektüel uyarım ve karizmatik lider davranışları ve etkileşimci liderlik istisnalarla yönetim (aktif), istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez-faire liderlik davranışlarına ilişkin algıları arasında farklılık bulunamamıştır.

Tablo 4.11. Akademisyenlerin Yaş Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri		Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Liderlik								
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	A	26-30 arası	84	306,80	5	9,427	,093	-
	B	31-35 arası	115	252,65				
	C	36-40 arası	124	254,01				
	D	41-45 arası	68	250,69				
	E	46-50 arası	72	247,62				
	F	51yaş ve üzeri	58	254,86				
İdealleştirilmiş etki (davranış)	A	26-30 arası	84	308,91	5	10,582	,060	-
	B	31-35 arası	115	257,24				
	C	36-40 arası	124	251,60				
	D	41-45 arası	68	248,10				
	E	46-50 arası	72	253,27				
	F	51yaş ve üzeri	58	243,89				
Telkinle güdüleme	A	26-30 arası	84	323,82	5	18,265	,003*	A-B** A-C** A-D**
	B	31-35 arası	115	247,45				
	C	36-40 arası	124	255,53				
	D	41-45 arası	68	238,30				
	E	46-50 arası	72	253,47				
	F	51yaş ve üzeri	58	244,53				
Entelektüel uyarım	A	26-30 arası	84	315,98	5	14,990	,010*	A-E** A-F**
	B	31-35 arası	115	259,04				
	C	36-40 arası	124	256,92				
	D	41-45 arası	68	245,19				
	E	46-50 arası	72	243,88				
	F	51yaş ve üzeri	58	233,76				
Bireysel destek	A	26-30 arası	84	316,70	5	14,760	,011*	A-B** A-E**
	B	31-35 arası	115	248,01				
	C	36-40 arası	124	260,13				
	D	41-45 arası	68	251,76				
	E	46-50 arası	72	239,74				
	F	51yaş ve üzeri	58	245,16				
Etkileşimci Liderlik								
Koşullu ödül	A	26-30 arası	84	312,82	5	13,815	,017*	A-B**
	B	31-35 arası	115	238,57				
	C	36-40 arası	124	258,69				
	D	41-45 arası	68	247,63				
	E	46-50 arası	72	265,34				
	F	51yaş ve üzeri	58	245,66				
İstisnalarla yönetim (aktif)	A	26-30 arası	84	277,65	5	4,349	,500	-
	B	31-35 arası	115	274,33				
	C	36-40 arası	124	249,65				
	D	41-45 arası	68	241,39				
	E	46-50 arası	72	267,98				
	F	51yaş ve üzeri	58	249,05				
İstisnalarla yönetim (pasif)	A	26-30 arası	84	246,86	5	6,079	,299	-
	B	31-35 arası	115	262,50				
	C	36-40 arası	124	254,94				
	D	41-45 arası	68	280,88				
	E	46-50 arası	72	287,33				
	F	51yaş ve üzeri	58	235,48				
Laissez-faire liderlik	A	26-30 arası	84	208,33	5	19,639	,001*	A-D** A-E**
	B	31-35 arası	115	258,70				
	C	36-40 arası	124	256,25				
	D	41-45 arası	68	302,15				
	E	46-50 arası	72	296,49				
	F	51yaş ve üzeri	58	259,71				

* p<0,05

**p<0,003 (Bonferroni düzeltilmeli p değeri 0,05/15=0,003)

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stillerinin, akademisyenlerin yaş gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, akademisyenlerin yaş gruplarının yüksekokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki (atfedilen) [$X^2(5) = 9,427$; $p > ,05$] ve idealleştirilmiş etki (davranış) [$X^2(5) = 10,582$; $p > ,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, telkinle güdüleme [$X^2(5) = 18,265$; $p < ,05$], entelektüel uyarım [$X^2(5) = 14,990$; $p < ,05$] ve bireysel destek [$X^2(5) = 14,760$; $p < ,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere yaş grupları değişkeninin ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Yöneticilerin yaş gruplarının algıları Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre anlamlı farklılık 26-30 yaş arası akademisyenlerin telkinle güdülenme davranışını; 31-35, 36-40, 41-45 yaş grubundaki akademisyenlere, entelektüel uyarım davranışını; 46-50 ve 51 ve üzeri yaş grubundaki akademisyenlere, bireysel destek davranışını; 31-35 ve 46-50 yaş grubundaki akademisyenlere göre daha yüksek bir algıyla değerlendirmişlerdir. Bu sonuçlara göre 26-30 yaş grubundaki akademisyenlerin okul yöneticilerini daha yüksek bir algıyla dönüşümcü lider olarak gördükleri söylenilebilir. Bu durum, muhtemelen yeni göreve başlamış veya birkaç yıllık akademisyenlerin deneyim kazanma sürecinde yöneticilerle daha çok iletişime girmelerinden ve daha çok görevleriyle ilgili yardım almalarından kaynaklanabilir. Bununla beraber, bu gruptaki akademisyenlerin daha genç olmalarından dolayı yöneticilerin bu akademisyenlerle daha fazla ilgileniyor ve ortak amaç, görev ya da vizyon doğrultusunda akademisyenlerin kendilerini geliştirmeleri ve ilgi alanlarını arttırmaları için ilham kaynağı olmalarından kaynaklanabilir. Dolayısıyla bu gruptaki akademisyenler, yöneticilerinin bu davranışları göstermelerinde daha fazla özelliğe sahip olarak görmüş olabilirler. Yaş grubu daha yüksek olanlar ise muhtemelen üniversite eğitim sisteminde uzun süre akademisyenlik yaptıklarından, sistemi olduğu gibi anlama ve kabullenme eğiliminden kaynaklanıyor olabilir.

Akademisyenlerin yaş gruplarının yüksekokul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları istisnalarla yönetim (aktif) [$X^2(5) = 4,349$; $p > ,05$] ve

istisnalarla yönetim (pasif) [$X^2(5) = 6,079$; $p > ,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, koşullu ödül [$X^2(5) = 13,815$; $p < ,05$] ve laissez-faire liderlik [$X^2(5) = 19,639$; $p < ,05$] anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Başka bir anlatımla, akademisyenlerin, yüksekokul yöneticilerinin etkileşimci liderlik davranışlarından idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), istisnalarla yönetim (aktif) ve istisnalarla yönetim (pasif) boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek, koşullu ödül ve laissez-faire liderlik boyutlarına ilişkin algıları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Akademisyenlerin yaş gruplarının algıları Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre anlamlı farklılıklar incelendiğinde; laissez-faire liderlik davranışına ilişkin 41-45 ve 46-50 yaş gruplarındaki akademisyenler 26-30 yaş arası akademisyenlere göre yöneticilerini etkisiz lider olarak algılamaktadırlar. Koşullu ödül davranışına ilişkin ise 26-30 yaş arası akademisyenler, 31-35 yaş gruplarındaki akademisyenlerden daha yüksek bir algıyla yöneticilerini koşullu ödül davranışını gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu durum, yeni göreve başlamış veya birkaç yıllık akademisyenlerin yöneticilerinin görevler konusundaki ödüllendirme anlayışını daha olumlu algılamalarından kaynaklanabilir. 26-30 yaş arası akademisyenlerin yöneticilerinin etkisiz liderlik (laissez-faire) davranışını göstermediklerini algılamaları ise yöneticilerin bu dönemde genç akademisyenlere yoğun ilgi göstermelerinden dolayı iletişimlerinin daha güçlü olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 4.12. Akademisyenlerin Akademik Unvan Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri		Akademik Unvan	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Liderlik								
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	A	Profesör	11	266,77	6	9,851	,131	-
	B	Doçent	4	216,38				
	C	Yrd. Doç.	103	242,05				
	D	Öğr. Gör.	185	267,03				
	E	Uzman	10	350,10				
	F	Okutman	107	241,00				
	G	Arş. Gör.	101	282,78				
İdealleştirilmiş etki (davranış)	A	Profesör	11	280,91	6	10,341	,111	-
	B	Doçent	4	235,88				
	C	Yrd. Doç.	103	238,70				
	D	Öğr. Gör.	185	258,79				
	E	Uzman	10	333,95				
	F	Okutman	107	248,23				
	G	Arş. Gör.	101	292,92				
Telkinle güdüleme	A	Profesör	11	286,09	6	9,197	,163	-
	B	Doçent	4	233,38				
	C	Yrd. Doç.	103	237,36				
	D	Öğr. Gör.	185	261,81				
	E	Uzman	10	353,85				
	F	Okutman	107	252,22				
	G	Arş. Gör.	101	282,09				
Entelektüel uyarım	A	Profesör	11	213,45	6	9,304	,157	-
	B	Doçent	4	221,13				
	C	Yrd. Doç.	103	242,95				
	D	Öğr. Gör.	185	268,79				
	E	Uzman	10	326,30				
	F	Okutman	107	242,95				
	G	Arş. Gör.	101	284,55				
Bireysel destek	A	Profesör	11	241,50	6	3,990	,678	
	B	Doçent	4	262,63				
	C	Yrd. Doç.	103	247,33				
	D	Öğr. Gör.	185	265,05				
	E	Uzman	10	314,05				
	F	Okutman	107	250,05				
	G	Arş. Gör.	101	275,94				

* p< 0,05

**p<0,002 (Bonferroni düzeltilmeli p değeri 0,05/21=0,002)

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stillerinin, akademisyenlerin unvan gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, akademisyenlerin unvan gruplarının okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki (atfedilen) [X^2 (6)= 9,851; p>,05], idealleştirilmiş etki (davranış) [X^2 (6)= 10,341; p>,05], telkinle güdüleme [X^2 (6)= 9,197; p>,05], entelektüel

uyarım [$X^2(6) = 9,304$; $p > ,05$] ve bireysel destek [$X^2(6) = 3,990$; $p > ,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile akademisyenlerin unvanları, yükseköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarına ilişkin algılarını belirleyici bir değişken olmamıştır. Bu bulguya göre unvanlarına bakılmaksızın dönüşümcü liderlik davranışının beden eğitimi ve spor yükseköğretimlerinde görev yapan tüm akademisyenler tarafından eşit düzeyde önemli görüldüğü söylenebilir.

Tablo 4.12. Akademisyenlerin Akademik Unvan Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stilllerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Devamı)

Liderlik Stilleri		Akademik Unvan	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Etkileşimci Liderlik								
Koşullu ödül	A	Profesör	11	258,14	6	8,891	,180	
	B	Doçent	4	199,13				
	C	Yrd. Doç.	103	253,08				
	D	Öğr. Gör.	185	264,95				
	E	Uzman	10	377,45				
	F	Okutman	107	244,21				
	G	Arş. Gör.	101	270,86				
İstisnalarla yönetim (aktif)	A	Profesör	11	228,68	6	7,333	,291	
	B	Doçent	4	208,13				
	C	Yrd. Doç.	103	251,79				
	D	Öğr. Gör.	185	279,63				
	E	Uzman	10	237,95				
	F	Okutman	107	267,86				
	G	Arş. Gör.	101	236,90				
İstisnalarla yönetim (pasif)	A	Profesör	11	190,27	6	12,331	,055	
	B	Doçent	4	345,50				
	C	Yrd. Doç.	103	274,06				
	D	Öğr. Gör.	185	280,01				
	E	Uzman	10	198,95				
	F	Okutman	107	243,92				
	G	Arş. Gör.	101	241,47				
Laissez-faire liderlik	A	Profesör	11	276,09	6	20,176	,003*	D-E*** E-F***
	B	Doçent	4	268,88				
	C	Yrd. Doç.	103	277,32				
	D	Öğr. Gör.	185	273,08				
	E	Uzman	10	122,80				
	F	Okutman	107	275,68				
	G	Arş. Gör.	101	218,41				

* $p < 0,05$

** $p < 0,002$ (Bonferroni düzeltilmiş p değeri $0,05/21 = 0,002$)

Akademisyenlerin unvan gruplarının yükseköğretim yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül [$X^2(6) = 8,891$; $p > ,05$], istisnalarla yönetim (aktif) [$X^2(6) = 7,333$; $p > ,05$] ve istisnalarla yönetim (pasif) [$X^2(6) = 12,331$; $p > ,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, laissez-faire liderlik [$X^2(6) = 20,176$; $p < ,05$] anlamlı şekilde farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere unvan grupları değişkeninin ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Yöneticilerin yaş gruplarının algıları Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre etkileşimci liderlik stili laissez-faire liderlik davranışlarında öğretim görevlileri ve okutmanlar; uzmanlara göre okul yöneticilerini daha etkisiz lider olarak görmektedirler. Bu bulgular uzmanların yükseköğretim kadrolarında değil de rektörlük kadrolarından görevlendirmeye yükseköğretime görevlendirilmelerinden ve öğretim görevlileri ve okutmanlara göre yükseköğretim yönetimiyle ilgilerinin daha az olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 4.13. Akademisyenlerin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri		Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Liderlik								
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	A	1-5 yıl arası	111	293,54	5	7,621	,178	-
	B	6-10 yıl arası	143	256,41				
	C	11-15 yıl arası	123	256,92				
	D	16-20 yıl arası	52	251,24				
	E	21-25 yıl arası	69	236,46				
	F	26 yıl ve üstü	23	250,00				
İdealleştirilmiş etki (davranış)	A	1-5 yıl arası	111	296,58	5	9,526	,090	-
	B	6-10 yıl arası	143	258,00				
	C	11-15 yıl arası	123	258,14				
	D	16-20 yıl arası	52	243,64				
	E	21-25 yıl arası	69	236,38				
	F	26 yıl ve üstü	23	236,37				
Telkinle güdüleme	A	1-5 yıl arası	111	304,86	5	13,133	,022*	A-C**
	B	6-10 yıl arası	143	256,56				
	C	11-15 yıl arası	123	247,61				
	D	16-20 yıl arası	52	239,49				
	E	21-25 yıl arası	69	251,02				
	F	26 yıl ve üstü	23	227,15				

* $p < ,05$

** $p < ,003$ (Bonferroni düzeltmeli p değeri $0,05/15 = 0,003$)

Tablo 4.13. Akademisyenlerin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Devamı)

Liderlik Stilleri Dönüşümcü Liderlik		Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Entelektüel uyarım	A	1-5 yıl arası	111	305,17	5	14,638	,012*	A-C** A-E**
	B	6-10 yıl arası	143	262,78				
	C	11-15 yıl arası	123	245,98				
	D	16-20 yıl arası	52	248,45				
	E	21-25 yıl arası	69	232,10				
	F	26 yıl ve üstü	23	232,20				
Bireysel destek	A	1-5 yıl arası	111	296,96	5	10,644	,059	-
	B	6-10 yıl arası	143	263,31				
	C	11-15 yıl arası	123	244,89				
	D	16-20 yıl arası	52	262,05				
	E	21-25 yıl arası	69	232,69				
	F	26 yıl ve üstü	23	241,80				
Etkileşimci Liderlik								
Koşullu ödül	A	1-5 yıl arası	111	291,96	5	6,676	,246	-
	B	6-10 yıl arası	143	257,22				
	C	11-15 yıl arası	123	244,17				
	D	16-20 yıl arası	52	260,69				
	E	21-25 yıl arası	69	252,42				
	F	26 yıl ve üstü	23	251,50				
İstisnalarla yönetim (aktif)	A	1-5 yıl arası	111	270,31	5	2,153	,828	-
	B	6-10 yıl arası	143	269,31				
	C	11-15 yıl arası	123	248,13				
	D	16-20 yıl arası	52	258,40				
	E	21-25 yıl arası	69	259,93				
	F	26 yıl ve üstü	23	242,28				
İstisnalarla yönetim (pasif)	A	1-5 yıl arası	111	228,23	5	10,578	,060	-
	B	6-10 yıl arası	143	285,09				
	C	11-15 yıl arası	123	255,17				
	D	16-20 yıl arası	52	269,80				
	E	21-25 yıl arası	69	275,30				
	F	26 yıl ve üstü	23	237,74				
Laissez-faire liderlik	A	1-5 yıl arası	111	203,46	5	26,560	,000*	A-B** A-D** A-E**
	B	6-10 yıl arası	143	281,70				
	C	11-15 yıl arası	123	250,50				
	D	16-20 yıl arası	52	290,88				
	E	21-25 yıl arası	69	293,96				
	F	26 yıl ve üstü	23	299,78				

* p< 0,05

**p<0,003 (Bonferroni düzeltmeli p değeri 0,05/15=0,003)

Tablo 4.13’de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stillerinin, akademisyenlerin mesleki kıdem gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, akademisyenlerin mesleki kıdem gruplarının okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki (atfedilen) [X^2 (5)= 7,621; p>,05], idealleştirilmiş etki (davranış) [X^2 (5)= 9,526; p>,05] ve bireysel destek [X^2 (5)=

10,644; $p>,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, telkinle güdüleme [X^2 (5)= 13,133; $p>,05$] ve entelektüel uyarım [X^2 (5)= 14,638; $p<,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere mesleki kıdem grupları değişkeninin ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Akademisyenlerin mesleki kıdem gruplarının algıları Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin telkinle güdülenme ve entelektüel uyarım algı puan ortalamaları arasında önemli farklılık bulunmuştur. Telkinle güdülenme boyutunda 1-5 yıl mesleki kıdemi olan akademisyenler 11-15 yıl mesleki kıdemi olan akademisyenlerden, entelektüel uyarım boyutunda da 1-5 yıl mesleki kıdemi olan akademisyenler 11-15 ve 21-25 yıl mesleki kıdemi olan akademisyenlerden daha yüksek bir algıyla okul yöneticilerini daha dönüşümcü bulmuşlardır. Bu durum, muhtemelen yeni göreve başlamış veya birkaç yıllık akademik deneyimleri olan 1-5 yıl mesleki kıdemi olan akademisyenlerin deneyim kazanma sürecinde okul yöneticileriyle daha çok iletişime girmelerinden ve daha çok görevleriyle ilgili yardım almalarından kaynaklanabilir ya da bu gruptaki akademisyenler muhtemelen daha genç oldukları için okul yöneticileri bu akademisyenlerle daha fazla ilgileniyor veya onlara daha fazla görev veriyor olabilirler. Dolayısıyla bu süreçte de bu gruba giren akademisyenler okul yöneticilerini daha dönüşümcü özelliğe sahip olarak görmüş olabilirler. Bu bulgu, Şahin (2004)'in “Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilli ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler” adlı yapılan araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir. Sözü edilen araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin mesleki kıdemleri dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları 5 yıl ve altı hizmet süresi olan öğretmenlerin 6-10, 11-15, 16-20 yıl hizmet süresi olan öğretmenlere göre 5 yıl ve altı hizmet süresi olan öğretmenler lehine algıları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Akademisyenlerin mesleki kıdem gruplarının yüksekokul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül [X^2 (5)= 6,676; $p>,05$],

istisnalarla yönetim (aktif) [$X^2(5) = 2,153$; $p >,05$] ve istisnalarla yönetim (pasif) [$X^2(5) = 10,578$; $p >,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, laissez-faire liderlik [$X^2(5) = 26,560$; $p <,05$] anlamlı şekilde farklılık göstermektedir.

Akademisyenlerin mesleki kıdem gruplarının algıları Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre anlamlı farklılıklar incelendiğinde; akademisyenlerin mesleki kıdemlerine göre okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stili laissez-faire liderlik davranışına ilişkin 1-5 yıl mesleki kıdemi olan akademisyenler 6-10, 16-20 ve 21-25 mesleki kıdem grupları olan akademisyenlere göre daha düşük bir algıyla yöneticilerini etkisiz lider olarak algılamamaktadırlar. Bu durum, Tablo 4.11'deki verilerle de uyumlu bir durumu göstermektedir. Genç ve yeni göreve başlamış veya birkaç yıllık akademisyenler, yöneticilerinin daha fazla ilgilenmeleri sonucunda aralarındaki iletişimlerin güçlü olması bu durumu açıklamaktadır.

Tablo 4.14. Akademisyenlerin Bölüm Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Liderlik Stilleri		Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Dönüşümcü Liderlik								
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	A	Beden Eğitimi Öğrt.	277	263,08	3	6,586	,086	-
	B	Spor Yöneticiliği	74	221,59				
	C	Antrenörlük Eğitimi	141	275,21				
	D	Rekreasyon	29	272,59				
İdealleştirilmiş etki (davranış)	A	Beden Eğitimi Öğrt.	277	260,07	3	1,090	,780	-
	B	Spor Yöneticiliği	74	256,35				
	C	Antrenörlük Eğitimi	141	259,55				
	D	Rekreasyon	29	288,78				
Telkinle güdüleme	A	Beden Eğitimi Öğrt.	277	255,36	3	5,137	,162	-
	B	Spor Yöneticiliği	74	244,49				
	C	Antrenörlük Eğitimi	141	270,31				
	D	Rekreasyon	29	311,67				
Entelektüel uyarım	A	Beden Eğitimi Öğrt.	277	262,16	3	1,508	,680	-
	B	Spor Yöneticiliği	74	242,12				
	C	Antrenörlük Eğitimi	141	266,61				
	D	Rekreasyon	29	270,78				
Bireysel destek	A	Beden Eğitimi Öğrt.	277	261,77	3	2,949	,400	-
	B	Spor Yöneticiliği	74	235,71				
	C	Antrenörlük Eğitimi	141	272,61				
	D	Rekreasyon	29	261,74				

$p >,05$

Tablo 4.14. Akademisyenlerin Bölüm Gruplarının Algılarına Göre Liderlik Stillerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Devamı)

Etkileşimci Liderlik		Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Koşullu ödül	A	Beden Eğitimi Öğrt.	277	260,98	3	3,560	,313	-
	B	Spor Yöneticiliği	74	234,11				
	C	Antrenörlük Eğitimi	141	274,73				
	D	Rekreasyon	29	263,03				
İstisnalarla yönetim (aktif)	A	Beden Eğitimi Öğrt.	277	277,01	3	8,923	,030*	A-B**
	B	Spor Yöneticiliği	74	221,72				
	C	Antrenörlük Eğitimi	141	250,73				
	D	Rekreasyon	29	258,21				
İstisnalarla yönetim (pasif)	A	Beden Eğitimi Öğrt.	277	254,98	3	2,448	,485	-
	B	Spor Yöneticiliği	74	268,97				
	C	Antrenörlük Eğitimi	141	273,68				
	D	Rekreasyon	29	236,48				
Laissez-faire liderlik	A	Beden Eğitimi Öğrt.	277	264,82	3	3,374	,338	-
	B	Spor Yöneticiliği	74	263,84				
	C	Antrenörlük Eğitimi	141	262,20				
	D	Rekreasyon	29	211,47				

*p<0,05

**p<0,008 (Bonferroni düzeltmesi ile p değeri 0,05/6=0,008)

Tablo 4.14’de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stillerinin, akademisyenlerin görev yaptıkları bölüm gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, akademisyenlerin görev yaptıkları bölüm gruplarının okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki (atfedilen) [$X^2(3)=6,586$; $p>,05$], idealleştirilmiş etki (davranış) [$X^2(3)=1,090$; $p>,05$], telkinle güdüleme [$X^2(3)=5,137$; $p>,05$], entelektüel uyarım [$X^2(3)=1,508$; $p>,05$] ve bireysel destek [$X^2(3)=2,949$; $p>,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifade ile akademisyenlerin bölümleri, yüksekokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarına ilişkin algılarını belirleyici bir değişken olmadığı görülse de, Spor yöneticiliği bölümlerinde bulunan akademisyenlerin algıları diğer bölümlerde görev yapan akademisyenlere göre oldukça düşük bulunmuştur. Anlamlı fark bulunamasa da, her bölüm akademisyenlerinin yüksekokul yöneticisinin liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyini aynı düzeyde ifade etmesi, beklenilmeyen bir sonuçtur.

Özellikle spor yöneticiliği bölümlerinde görev yapan akademisyenlerin okul yöneticisini değerlendirirken kullandıkları ölçütler, diğer bölüm akademisyenlerine göre alanlarından dolayı değişiklik göstermektedir. Bu bulgular spor yöneticiliği bölümlerinde görev yapan akademisyenlerin yönetim alanında diğer bölüm akademisyenlerine göre daha donanımlı olmaları ve yönetimle ilgili literatür ve gelişmeleri takip etmelerinden dolayı daha hassas davranmalarından kaynaklanabilir.

Akademisyenlerin görev yaptıkları bölüm gruplarının yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül [$X^2(3) = 3,560$; $p > ,05$], istisnalarla yönetim (pasif) [$X^2(3) = 2,448$; $p > ,05$] ve laissez-faire liderlik [$X^2(3) = 3,374$; $p > ,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, istisnalarla yönetim (aktif) [$X^2(3) = 8,923$; $p < ,05$] anlamlı şekilde farklılık göstermektedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere görev yapılan bölüm grupları değişkeninin ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Akademisyenlerin görev yapılan bölüm gruplarının algıları Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre akademisyenlerin bölümlerine göre yüksekokul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stili istisnalarla yönetim (aktif) davranışını spor yöneticiliği bölümü akademisyenleri beden eğitimi öğretmenliği bölümünde görev yapan akademisyenlere göre daha düşük bir algıyla değerlendirmişlerdir. Bu bulgu, istisnalarla yönetim aktif davranışı örüntülerinin; örgüt içinde hata yapılması durumunda ya da bu tür bir olasılığın bulunması halinde astlarına anında müdahale etmesi, astlarını sürekli izlemesi ve hatalar ortaya çıkmadan önce müdahale etmesi gibi durumların (Howell ve Avolio, 1993:891; Boehnke ve diğ., 2003:5; Tucker ve diğ., 1999:19) beden eğitimi öğretmenliği bölümünde görev yapan akademisyenlerin, spor yöneticiliği bölümü akademisyenlerine göre daha yüksek oranlarda bu davranışın gerçekleştiğini belirtmesi, beden eğitimi öğretmenliği bölümlerinin daha köklü ve bütün yüksekokullarda daha kalabalık bir kadroya sahip olmalarından dolayı yöneticilerinin kendilerini sürekli izlediği ve hatalar ortaya çıkmadan önce müdahale edilmesi davranışlarını bahsedilen sebeplerden ötürü, daha yeni ve

kadroları daha az olan spor yöneticiliği bölümüne göre yüksek düzeylerde görmelerinden kaynaklanabilir.

4.4. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerini Kullanma Derecelerine İlişkin Yüksekokul Yöneticilerinin ve Akademisyenlerinin Algılarına Ait Bulgular

Bu alt bölümde 4. alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü alt problemi; beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma dereceleri yüksekokul yöneticilerinin ve akademisyenlerin algılarına göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.15. Yönetici ve Akademisyenlerin Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerine İlişkin Frekans, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Çatışma Yönetimi Stratejileri	Görev	N	$\bar{X}$	S
Tümleştirme	Yönetici	89	4,35	,45
	Akademisyen	521	3,25	1,16
Ödün Verme	Yönetici	89	3,34	,49
	Akademisyen	521	2,89	,97
Hükmetme	Yönetici	89	2,44	,67
	Akademisyen	521	3,01	,93
Kaçınma	Yönetici	89	2,79	,69
	Akademisyen	521	2,92	,65
Uzlaşma	Yönetici	89	3,53	,50
	Akademisyen	521	2,99	,84

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi yüksekokul yöneticilerinin ve akademisyenlerinin çatışma yönetim stratejilerinin kullanılma derecelerine ilişkin algıları; yöneticilerinin algılarına göre en fazla kullandıkları stratejinin tümleştirme ($\bar{X}=4,35$) olduğunu bunu sırasıyla uzlaşma ($\bar{X}=3,53$), ödün verme ($\bar{X}=3,34$), kaçınma ($\bar{X}=2,79$) ve hükmetme ($\bar{X}=2,44$) stratejilerini kullandıkları görülmektedir.

Bu araştırmanın yönetici algılarına göre bulgularını, Donovan (1993:145)’ın “Üniversitelerde Yüksekokul Müdürleri ve Dekanların Kendi ve Astlarının Algılarına Göre Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri” adlı araştırmasında okul yöneticilerinin en fazla bütünleştirme (tümleştirme) sonra uzlaşma stratejisini

kullandıklarını belirttiği, Gümüşeli (1994:269)'nin "İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri" adlı araştırmasında okul müdürlerinin sırasıyla tümleştirme, ödün verme, kaçınma, hükmetme ve uzlaşma stratejisini kullandıklarını belirttiği, McIntyre (1991:97)'in "Erkek ve Kadın Yöneticilerin Kendi ve Astlarının Algılarına Göre Çatışma Yönetimlerinin Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında yöneticilerin bütünleştirme, uzlaşma, ödün verme, hükmetme ve kaçınma stratejisini kullandıklarını belirttiği, Uğurlu (2001:78)'nin "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetme Stilleri" adlı araştırmasında okul müdürlerinin en fazla tümleştirme (bütünleştirme), en az hükmetme stratejisini kullandıklarını belirttiği, Yıldırım (2003:185)'in "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Empatik Eğilimleri ve Empatik Becerileri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki" adlı araştırmasında yöneticilerin kendilerini tümleştirme, uzlaşma, kaçınma, ödün verme ve hükmetme stratejisini kullandıkları belirttiği, Abacıoğlu (2005:37)'nin "Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmasında okul müdürlerinin sırasıyla tümleştirme, uzlaşma, ödün verme ve kaçınma ve hükmetme stratejisini kullandıklarını belirttiği, Mirzeoğlu (2005:53)'nin "Örgütsel Çatışma ve Yönetimi: Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Bir Uygulama" adlı araştırmasında okul yöneticilerinin sırasıyla problem çözme, uzlaşma, ödün verme, kaçınma ve hükmetme stratejisini kullandıklarını belirttiği, Niederauer (2006:106)'in "Üniversite Üst Düzey Yöneticilerinin Kişilik Tipleri ve Örgütsel Çatışma Çözme Stilleri" adlı araştırmasında yöneticilerin en fazla bütünleştirme (tümleştirme), sırasıyla uzlaşma, ödün verme ve hükmetme stratejilerini ve en az kaçınma çatışma yönetimi stratejisini kullandıklarını belirttiği, Yıldırım (2007:1)'in "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" adlı araştırmasında çatışma yönetimi stratejilerini sırasıyla tümleştirme, uzlaşma, kaçınma, ödün verme, "hükmetme" stratejisini kullandıklarını belirttiği, Tabancalı ve Oğuz (2007:5)'un "Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri İle Çatışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki İlişki" adlı araştırmasında çatışma yönetimi stratejilerini sırasıyla tümleştirme, ödün verme, kaçınma, uzlaşma, hükmetme stilini kullandıklarını belirttiği ve Şahin (2007:128)'in "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki"

adlı araştırmasında okul müdürlerinin sırasıyla problem çözme, uzlaşma, hükmetme ve kaçınma stratejisini kullandıklarını belirttiği araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir.

Akademisyenlerin algılarına göre ise okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine göre en fazla gerçekleşen stratejinin tümleştirme ($\bar{X}=3,25$) olduğunu bunu sırasıyla hükmetme ($\bar{X}=3,01$), uzlaşma ($\bar{X}=2,9$), kaçınma ($\bar{X}=2,92$) ve ödün verme ($\bar{X}=2,89$) stratejilerinin takip ettiği görülmektedir. Bu araştırmanın akademisyen/öğretmen algılarına göre bulgularını, Pehlivan (2007:18)'in “Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stilleri ve Öğretmenlerin Okula Adanmışlığı” adlı araştırmasında çatışma yönetimi stratejilerini sırasıyla uzlaşma, bütünleştirme, kaçınma, uyma ve hükmetme stratejisinin kullanıldığını belirttiği, Özdemir ve Özdemir (2007:404)'in “Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama” adlı araştırmasında çatışma yönetimi stratejilerini sırasıyla işbirliği (tümleştirme), önleme (kaçınma), başkasını tanıma (uyma), hakimiyet kurma (hükmetme) ve uzlaşma stratejisini kullandıklarını belirttiği, Karataş (2007:6)'in “Afyonkarahisar İli Merkez İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçimine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmasında çatışma yönetimi stratejilerini sırasıyla bütünleştirme, uzlaşma, kaçınma, uyma ve hükmetme stratejisini kullandıklarını belirttiği araştırma bulgularında, tümleştirme stratejisinin ilk sırada ve hükmetme stratejisinin son sıralarda kullanıldığı belirtilen çalışmalar destekler niteliktedir. Bu sonuçlar dahilinde, beden eğitimi ve spor yüksekokullarında yöneticilerin tümleştirme çatışma yönetimi stratejisini birinci sırada kullandıklarını belirtmeleri, üniversitelerde çıkan çatışmalara kalıcı ve demokratik çözümler bulunması açısından olumlu bir sonuç olarak görülebilir. Eğitim örgütü olan üniversitelerin örgüt özellikleri de zaten bu kurumlarda ortaya çıkan çatışmaları çözmede en etkili yöntem olarak tümleştirme stiline kullanılması gerekli kılmaktadır.

Tablo 4.15 genel olarak değerlendirildiğinde; okul yöneticilerin algılarına göre akademisyenlerle aralarındaki çatışmayı yönetmede tümleştirme stratejisini “her zaman” kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın akademisyenler “arasıra” kullanıldığını belirtmiştir. Okul yöneticileri ve akademisyenlerin algılarına göre aralarındaki çatışmayı yönetmede ödün verme stratejisini her iki grupta “arasıra” kullanıldığını belirtmişlerdir. Hükmetme stratejisine ilişkin okul yöneticilerinin algıları akademisyenlerden daha düşük bulunmuştur. Yöneticiler hükmetme stratejisini “az” kullandıklarını belirtirken akademisyenler “arasıra” kullanıldığını belirtmiştir. Kaçınma stratejisine ilişkin de yöneticilerin algıları akademisyenlerden daha düşük bulunurken, her iki grupta “arasıra” kullanıldığını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ve akademisyenlerin algılarına göre aralarındaki çatışmayı yönetmede uzlaşma stratejisini okul yöneticileri “çoğunlukla” kullandıklarını belirtirken akademisyenler “arasıra” kullanıldığını belirtmiştir. Bu sonuçlar bütün çatışma yönetimi stratejilerinde yöneticilerin akademisyenlere göre daha iyimser olduğunu, dolayısıyla farklılığın yöneticiler grubundan kaynaklandığını ortaya çıkarmaktadır.

Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında ortaya çıkan çatışmaları bölümlerin verimliliğini artıracak biçimde “yapıcı” bir biçimde çözmek ve yönetmek ancak, yöneticinin hem kendisinin, hem de karşı tarafın ilgi ve gereksinimlerine yönelme derecesinin yüksek olduğu, çatışmayı her iki tarafın yararına olabilecek biçimde çözen bir yaklaşımı benimsediği durumda mümkündür. Çatışma tarafları arasında bilgi alışverişinin sağlanmasını, açıklık davranışının gelişmesini destekleyen bir yönetici, tümleştirme stratejisini bir çatışma çözme davranışı olarak içselleştirmiş demektir. Tümleştirme stratejisinin akademisyen ve yönetici algılarına göre oldukça yüksek seviyede ve ilk sırada kullanıldığının belirtilmesi beden eğitimi ve spor yüksekokulları için olumlu bir durumdur. Özellikleri bakımından uzlaşma stratejisinin tümleştirme stratejisine diğer çatışma yönetimi stratejileri arasında en yakın olan strateji olduğu düşünülürse, yöneticilerin uzlaştırma stratejisini ikinci sırada kullandıklarını belirtmeleri, bir tutarlılık göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca bu bulgu, Baksı (1998:105)’nin aktardığına göre Litton (1989)’un yaptığı araştırmada yüksekokul müdürlerinin uzlaşma stilini kullanma eğiliminde oldukları bulgusu ile paralellik göstermektedir. Wanasiri (1996:2315)’nin “Tayland’da Özel

Meslek Yüksekokul Müdürlerinin Çalışanlar arası Çatışmaları Yönetmesi” adlı çalışmasında da yüksekokul müdürlerinin çoğunlukla uzlaşma stilini kullandıklarını belirlediği araştırma bulguları tarafından da desteklenmektedir. Yüksekokul yöneticilerinin çatışma yönetmede birinci sırada tümleştirme stratejisini tercih etmeleri, bu stratejiyi kullanmanın uygun olmadığı durumlarda uzlaştırma stratejisini kullanmaları oldukça uygun ve üniversiteler için çatışma yönetimi açısından beklenen bir durumdur.

Uzlaşma stratejisinden sonra ödün verme stratejisini kullanan yöneticinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına yönelme derecesinin düşük, karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına yönelme derecesinin yüksek olması, belirli bir akademik unvana sahip takipçilerin bulunduğu üniversitelerde ödün verme stratejisinin kullanılmasının yine hem üniversitelerin özelliğine hem de çatışma yönetim stratejisine uygun bir durum olduğu söylenilebilir. Kaçınma ve özellikle de hükmetme stratejilerinin ise karşılıklı etkileşimi ve fikirleri paylaşmayı engellediği için üniversitelere hiçte uygun olmayan iki strateji olduğu söylenilebilir. Bununla beraber hükmetme stratejisinin temelinde çatışmada karşı tarafın zararına da olsa ne pahasına olursa olsun kazanma, kendi görüşlerini kabul ettirme düşüncesi yatmaktadır. Yöneticilik konumunda hükmetme stratejisini uygulama aracı makamın getirdiği yetkidir. Eğitim örgütü olan üniversitelerde çatışmaları çözmek, makamın getirdiği yetkiden çok uzmanlık yetkisinin kullanılmasını gerektirmektedir. Zor kullanma, baskı, ceza, tehdit gibi davranışları içeren hükmetme çatışma yönetimi stratejisi, üniversitelerde verimliliği düşüren çatışma yönetimi stratejisi olarak kabul edildiğinde, yöneticilerinin hükmetme stratejisini en son kullandıkları strateji olarak bildirmeleri üniversitelerin gereksinimlerine uygun bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görevli yöneticilerin karşı tarafı hiçe sayan, karşı tarafın ilgi ve gereksinimlerine önem verme derecesinin düşük olduğu ve çatışma sonucunda kurumun verimliliğini azaltacağı düşünülen kaçınma ve hükmetme stratejilerini, az kullandıkları strateji olarak bildirmeleri beden eğitimi ve spor yüksekokullarının verimliliğin artması açısından önemli bir sonuç olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla bu bulgular okul yöneticilerinin kullandıkları stratejilerinin özelliklerinin bilincinde olarak bir değerlendirme yaptıklarını ve kendilerini üniversite eğitim kurumlarının

özelliğine en uygun çatışma yönetimi stratejilerini kullanma yeteneğine sahip olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 4.16. Yönetici ve Akademisyenlerin Algılarına Göre, Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stratejileri	Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Tümleştirme	Yönetici	89	459,69	40912,00	9462,00	,000*
	Akademisyen	521	279,16	145443,00		
Ödün Verme	Yönetici	89	366,34	32604,50	17769,50	,000*
	Akademisyen	521	295,11	153750,50		
Hükmetme	Yönetici	89	207,93	18506,00	14501,00	,000*
	Akademisyen	521	322,17	167849,00		
Kaçınma	Yönetici	89	272,99	24296,00	20291,00	,059
	Akademisyen	521	311,05	162059,00		
Uzlaşma	Yönetici	89	402,58	35829,50	14544,50	,000*
	Akademisyen	521	288,92	150525,50		

*p<0,05

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri yüksekokul yönetici ve akademisyenlerinin algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, yüksekokul yöneticilerinin ve akademisyenlerinin okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algıları kaçınma (U=20291,00; p>,05) stratejisinde anlamlı farklılık göstermezken, tümleştirme (U=9462,00; p<,05), ödün verme (U=17769,50; p<,05), hükmetme (U=14501,00; p<,05) ve uzlaşma (U=14544,50; p<,05) stratejilerinde anlamlı farklılık göstermektedir.

Yüksekokul yöneticileri ile akademisyenlerin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algıları arasında önemli bir farklılık vardır. Yüksekokul yöneticileri akademisyenlere göre kendilerini çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin daha olumlu değerlendirmektedirler. Bu bulgular, Özmen (1997:178)’in “Fırat ve İnönü Üniversiteleri’nde Örgütsel Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları” adlı araştırmasında öğretim elemanları yönetici, ast ve meslektaş algıları arasında çatışma yönetimi stratejilerinde farklılık belirttiği ve McIntyre (1991:98)’in “Yöneticilerin Kendi ve Astlarının Algılarına Göre Yöneticilerinin Değerlendirilmesi” adlı

araştırmasında yöneticiler, bütünleştirme stilini astlarının algılarından daha yüksek, kaçınma ve hükmetme stilini daha düşük düzeyde kullandıklarını belirttiği çalışma bulgularıyla desteklenmektedir. Ayrıca Gümüşeli, (1994:217-220), Yıldırım, (2003:186), Yıldırım (2007:6) ve Şahin (2007:128-129)'in ilk ve orta öğretimlerde yapmış olduğu araştırma bulguları kısmen destekler niteliktedir.

4.5. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerine İlişkin Yüksekokul Yöneticilerinin Algılarına Ait Bulgular

Bu alt bölümde 5. alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın beşinci alt problemi; beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin yüksekokul yöneticilerinin kendi algıları; cinsiyet, yaş, akademik unvan, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, yönetim konusunda kurs ve/veya seminer alma durumu ve lisans mezuniyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.17. Yöneticilerin Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stratejileri	Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Tümleştirme	Kadın	11	55,55	611,00	313,00	,146
	Erkek	78	43,51	3394,00		
Ödün Verme	Kadın	11	61,14	672,50	251,50	,026*
	Erkek	78	42,72	3332,50		
Hükmetme	Kadın	11	41,05	451,50	385,50	,585
	Erkek	78	45,56	3553,50		
Kaçınma	Kadın	11	40,14	441,50	375,50	,504
	Erkek	78	45,69	3563,50		
Uzlaşma	Kadın	11	50,68	557,50	366,50	,428
	Erkek	78	44,20	3447,50		

*p<0,05

Tablo 4.17'de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri yöneticilerin cinsiyet gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, cinsiyet gruplarının okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algıları tümleştirme (U=313,00; p>,05),

hükmetme ($U=385,50$; $p>,05$), kaçınma ($U=375,50$; $p>,05$) ve uzlaşma ($U=366,50$; $p>,05$) stratejilerinde anlamlı farklılık göstermezken, ödün verme ($U=251,50$; $p<,05$) stratejisinde anlamlı farklılık göstermektedir. Beden eğitimi ve spor yüksekokulu kadın yöneticilerinin erkek yöneticilere göre tümleştirme, ödün verme, uzlaşma stratejilerini daha yoğun kullandıkları, erkek yöneticilerinde hükmetme ve kaçınma stratejilerini kadınlara göre daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Özdemir ve Özdemir (2007:405)'in "Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama" adlı araştırmasında çatışma yönetimi stratejilerinin kullanma derecelerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirttiği, Tabancalı ve Oğuz (2007:9)'un "Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri İle Çatışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki İlişki" adlı araştırmasında çatışma yönetimi stratejilerinin kullanma derecelerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini belirttiği, Niederauer (2006:113)'in "Üniversite Üst Düzey Yöneticilerinin Kişilik Tipleri ve Örgütsel Çatışma Çözme Stilleri" adlı araştırmasında çatışma yönetimi stratejilerini kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre tümleştirme, ödün verme, uzlaşma stratejilerini daha yoğun kullandıkları, erkek yöneticilerinde kaçınma stratejisini kadınlara göre daha fazla kullandıkları ve stratejiler arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirttiği çalışmalar destekler niteliktedir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri yöneticilerin cinsiyet gruplarının algılarına göre tümleştirme, hükmetme ve kaçınma ve uzlaşma stratejileri ile ilgili olarak erkek ve kadın algıları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamasına karşın; ödün verme stratejisine ilişkin algılar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu farklılık cinsiyet faktörünün ödün verme stratejisini kullanım sıklığı üzerinde etkili olduğunu; bir başka ifadeyle kadınların erkeklere göre ödün verme stratejisini kullanım sıklığı açısından erkek yöneticilere göre istatistiksel bakımdan anlamlı olarak daha çok kullandıklarını kanıtlar niteliktedir. Sonuç olarak bu değişkenle ilgili bulguların da yine beklentiye uygun olduğunu söylemek olanaklıdır. Çünkü kadınların cinsiyet ve buna bağlı olarak duygusal özellikler bakımından erkeklerden farklı oldukları bir gerçektir. Dolayısıyla kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre

daha işbirlikçi ve uzlaşmacı, buna karşın daha az baskıcı olmaları; gerektiğinde ısrardan vazgeçip ödün verme yaklaşımını uygulamalarının onların cinsiyet özellikleri ve toplumsal beklentilerin doğal bir sonucu olduğunu söylemek olanaklıdır. Bununla beraber ödün verme stratejisinin kadın yöneticiler tarafından daha yüksek düzeyde davranış göstermeleri, kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre örgütteki birtakım çatışma nedenlerini bastırdığının veya yeni çatışma nedenleri yaratacak şekilde potansiyel çatışma kaynakları olarak kaldığının bir göstergesi de olabilir.

Tablo 4.18. Yöneticilerin Yaş Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stratejileri	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Tümleştirme	31-35 arası	9	39,00	4	3,586	,465
	36-40 arası	19	47,55			
	41-45 arası	19	48,63			
	46-50 arası	24	48,79			
	51 ve üstü	18	36,42			
Ödün Verme	31-35 arası	9	41,33	4	5,536	,237
	36-40 arası	19	38,74			
	41-45 arası	19	50,29			
	46-50 arası	24	52,46			
	51 ve üstü	18	37,92			
Hükmetme	31-35 arası	9	62,94	4	6,656	,155
	36-40 arası	19	39,03			
	41-45 arası	19	49,18			
	46-50 arası	24	43,27			
	51 ve üstü	18	40,22			
Kaçınma	31-35 arası	9	46,33	4	1,671	,796
	36-40 arası	19	48,29			
	41-45 arası	19	46,05			
	46-50 arası	24	39,33			
	51 ve üstü	18	47,31			
Uzlaşma	31-35 arası	9	41,67	4	1,970	,741
	36-40 arası	19	49,50			
	41-45 arası	19	44,97			
	46-50 arası	24	40,13			
	51 ve üstü	18	48,44			

p>0,05

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri yöneticilerin, yaş gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, yöneticilerin yaş gruplarının okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algıları tümleştirme [$X^2 (4)= 3,586$;

$p>,05$], ödün verme [$X^2 (4)= 5,536$; $p>,05$], hükmetme [$X^2 (4)= 6,656$; $p>,05$], kaçınma [$X^2 (4)= 1,671$; $p>,05$] ve uzlaşma [$X^2 (4)= 1,970$; $p>,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, eğitim örgütlerinde yapılan, Gümüşeli (1994:187-188)'nin "İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri" adlı araştırmasında okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerinde yaş gruplarına göre anlamlı farklılık bulunmadığı, Abacıoğlu (2005:46)'nın "Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı araştırmasında okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerinde yaş gruplarına göre anlamlı farklılık bulunmadığı, Özdemir ve Özdemir (2007:405)'in "Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama" adlı araştırmasında okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerinde yaş gruplarına göre anlamlı farklılık bulunmadığı, Niederauer (2006:115)'in "Üniversite Üst Düzey Yöneticilerinin Kişilik Tipleri ve Örgütsel Çatışma Çözme Stilleri" adlı araştırmasında yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerinden sadece tümleştirme stratejisinde anlamlı farklılık bulduğu ve 50-59 yaş grubunda bulunan yöneticilerin kendilerini daha genç ve daha yaşlı olanlara göre tümleştirme stratejisini daha yüksek düzeyde kullandığını belirttiği çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Yöneticilerin yaş gruplarının algılarına göre yüksekokul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri sıra ortalamaları dikkate alındığında anlamlı farklılık görülmemesi üniversitelerde yöneticilik yapanların sistemi olduğu gibi anlama ve kabullenme eğiliminden kaynaklanıyor olabilir. Başka bir ifade ile araştırmanın yapıldığı üniversitelerde, yöneticilerin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerinde farklılıklar bulunmamasının nedeninin, bu örgütlerin akademik rekabetlerle iç içe olmaları ve değişen eğitim koşullarına sürekli ayak uydurmak zorunda olmaları nedeniyle yaş değişkenine bağlı kalınsız yöneticilere eşit sorumlulukların verilmesi olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4.19. Yöneticilerin Akademik Unvan Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stratejileri	Akademik Unvan	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Tümleştirme	Profesör	27	46,39	3	5,260	,154
	Doçent	5	68,70			
	Yardımcı Doçent	42	41,18			
	Öğretim Görevlisi	15	45,30			
Ödün Verme	Profesör	27	46,69	3	1,549	,671
	Doçent	5	50,50			
	Yardımcı Doçent	42	41,63			
	Öğretim Görevlisi	15	49,57			
Hükmetme	Profesör	27	39,65	3	4,774	,189
	Doçent	5	28,20			
	Yardımcı Doçent	42	48,45			
	Öğretim Görevlisi	15	50,57			
Kaçınma	Profesör	27	47,17	3	1,425	,700
	Doçent	5	41,70			
	Yardımcı Doçent	42	42,12			
	Öğretim Görevlisi	15	50,27			
Uzlaşma	Profesör	27	47,93	3	1,613	,656
	Doçent	5	53,80			
	Yardımcı Doçent	42	41,86			
	Öğretim Görevlisi	15	45,60			

p>0,05

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri yöneticilerin, unvan gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, yöneticilerin unvan gruplarının okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algıları tümleştirme [X^2 (3)= 5,260; p>,05], ödün verme [X^2 (3)= 1,549; p>,05], hükmetme [X^2 (3)= 4,774; p>,05], kaçınma [X^2 (3)= 1,425; p>,05] ve uzlaşma [X^2 (3)= 1,613; p>,05] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle profesör, doçent, yardımcı doçent ve öğretim görevlisi bütün yüksekokul yöneticileri çatışma yönetimi stratejilerini benzer şekilde kullanmaktadırlar. Yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma dereceleri ile onların unvanları arasında önemli bir ilişki yoktur. Bu bulgu, Niederauer (2006:125)’in “Üniversite Üst Düzey Yöneticilerinin Kişilik Tipleri ve Örgütsel Çatışma Çözme Stilleri” adlı araştırmasında yöneticilerin unvanları ve çatışma yönetimi stratejilerini kullanma dereceleri arasında ilişki olmadığını belirlediği araştırma bulguları tarafından desteklenmektedir. Ayrıca,

Mirzeoğlu (2005:54)'nın “Örgütsel Çatışma ve Yönetimi: Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Bir Uygulama” adlı araştırmasında okul yöneticilerinin hükmetme, kaçınma ve ödün verme stillerinde unvan grupları arasında anlamlı fark bulunmadığını, problem çözme ve uzlaşma stiline öğretimin üyesi statüsünde olan yöneticilerle her iki statüde olan öğretim elemanlarının görüşlerindeki farklılıktan kaynaklandığını belirlediği araştırma bulgularını kısmen desteklemektedir. Bu durum, Mirzeoğlu'nun unvan değişkenlerini bu çalışmada olduğu gibi gruplandırmamasından kaynaklanabilir.

Unvan gruplarına göre anlamlı bulunamasa da yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri genel olarak değerlendirildiğinde; çatışma yaklaşımları, başvurma sıklığına göre profesör ve doçent gruplarında, tümleştirme, uzlaşma, ödün verme stratejilerinin yardımcı doçent ve öğretim görevlilerine göre daha yüksek düzeylerde, hükmetme ve kaçınma stratejilerinin de profesör ve doçentlere göre yardımcı doçent ve öğretim görevlileri tarafından daha yüksek düzeylerde kullanıldığı anlaşılmıştır. Yönetici grupları arasında, kariyer arttıkça tümleştirme, uzlaşma, ödün verme stratejilerinin kullanımında artış görülmesi daha yapıcı ve aktif yöntemlere başvurulduğu, kariyer artışının kişinin örgüte karşı bağlılığını güçlendirdiği, daha nesnel çözümler arama sorumluluğunu arttırdığı yönünde bir gösterge sayılabilir. Uzlaşma yaklaşımının, profesör ve doçent grupları tarafından, yine yüksek düzeyde sıra ortalamalarıyla tümleştirme stratejisinden sonra başvuru alan ikinci yaklaşım olması, çatışmaların yönetiminde sorun çözücü, kalıcı ve yapıcı yöntemlerin benimsendiği şeklinde yorumlanabilir.

Diğer taraftan, yardımcı doçent ve öğretim görevlisi gruplarının ödün verme ve kaçınma stratejilerini yüksek düzeylerde kullanma eğilimleri bu grupların bütünleşme ve uzlaşmanın olmadığı durumlarda kaçınmayı tercih ettiklerini, ödün verme stratejisine de başvurdıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, bu gruptaki yöneticilerin akademisyenlerle çatışmaya girmekten kazançlı çıkamayacakları kaygısını taşıdıkları, diğer taraftan ödün vermeye çalışarak, zaten az olan avantajlarını korumayı yeğledikleri şeklinde yorumlanabilir. Hükmetme yaklaşımını en çok kullanan akademisyenlerin öğretim görevlisi grubu olduğu görülmektedir. Bu

durum, öğretim görevlilerinin akademik unvanlarının olmamasından dolayı yönetimin verdiği güçle otorite kurmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak, bu yaklaşımı ikinci olarak en çok kullanan grubun yardımcı doçent grubu olmasının da, bu statülerinde uzun süre kalmalarının veya yeni atanmış olmalarının getirmiş olduğu psiko-sosyal durumlardan kaynaklandığı söylenilebilir. Hükmetme stratejisini en az kullanan grup olarak görünen doçent grubunun ise profesörlüğe hazırlık aşamasında, otoriter bir görünüm sergilemekten kaçındığı şeklinde yorumlanabilir. Yöneticilerin unvan gruplarının algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri sıra ortalamaları dikkate alındığında anlamlı farklılık görülmemesi de, üniversitelerde yöneticilik yapanların sistemi olduğu gibi anlama ve kabullenme, yönetim anlamında unvanlarını kullanmama eğiliminden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca üniversitelerde görülen hiyerarşik örgüt yapısının yönetim konusunda beden eğitimi ve spor yüksekokullarını önemli ölçüde etkilemediğinin göstergesi olabilir.

Tablo 4.20. Yöneticilerin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stratejileri		Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Tümleştirme	A	6-10 yıl arası	10	23,65	4	11,289	,023*	A-B**
	B	11-15 yıl arası	20	56,13				
	C	16-20 yıl arası	17	42,32				
	D	21-25 yıl arası	26	47,87				
	E	26 yıl ve üstü	16	42,63				
Ödün Verme	A	6-10 yıl arası	10	30,80	4	9,121	,058	-
	B	11-15 yıl arası	20	48,18				
	C	16-20 yıl arası	17	36,03				
	D	21-25 yıl arası	26	54,58				
	E	26 yıl ve üstü	16	43,88				
Hükmetme	A	6-10 yıl arası	10	55,00	4	2,781	,595	-
	B	11-15 yıl arası	20	43,65				
	C	16-20 yıl arası	17	41,44				
	D	21-25 yıl arası	26	47,62				
	E	26 yıl ve üstü	16	39,97				
Kaçınma	A	6-10 yıl arası	10	40,90	4	4,036	,401	-
	B	11-15 yıl arası	20	51,38				
	C	16-20 yıl arası	17	43,94				
	D	21-25 yıl arası	26	38,58				
	E	26 yıl ve üstü	16	51,16				
Uzlaşma	A	6-10 yıl arası	10	26,50	4	8,361	,079	-
	B	11-15 yıl arası	20	54,88				
	C	16-20 yıl arası	17	44,29				
	D	21-25 yıl arası	26	44,81				
	E	26 yıl ve üstü	16	45,28				

*p<0,05

**p<0,005 (Bonferroni düzeltmeli p değeri 0,05/10=0,005)

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri yöneticilerin, mesleki kıdem gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, yöneticilerin mesleki kıdem gruplarının okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algıları ödün verme [X^2 (4)= 9,121; $p>,05$], hükmetme [X^2 (4)= 2,781; $p>,05$], kaçınma [X^2 (4)= 4,036; $p>,05$] ve uzlaşma [X^2 (4)= 8,361; $p>,05$] stratejilerinde anlamlı farklılık göstermezken, tümleştirme [X^2 (4)= 11,289; $p<,05$] stratejisinde anlamlı farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere mesleki kıdem grupları değişkeninin ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Yöneticilerin mesleki kıdem gruplarının algıları Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre tümleştirme stratejisine yönelik farklılık mesleki kıdem bakımından 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip yöneticiler, 6-10 yıl arası deneyime sahip yöneticilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla tümleştirme stratejisini kullanmaktadırlar. Deneyimle beraber olaylara bakış açısındaki değişikliği bu farklılığın bir nedeni olarak görmek olanaklıdır. Diğer yandan deneyimsiz olan yöneticilerin deneyimlilere göre çatışmalarda daha pasif ve yapıcı rol almayı gerektirmeyen stratejileri daha fazla tercih etmelerinin nedeni, göreve atanmadan önce herhangi bir yöneticilik eğitimi almamalarına bağlanabilir. Gerçi bu durum diğer yöneticiler için de farklı değildir fakat daha deneyimli yöneticilerin mesleki tecrübelerinden kaynaklanan olgunluklarından dolayı tümleştirme ve uzlaşma gibi okul için daha etkili stratejileri tercih etmeleri daha kolay olacaktır. Ayrıca, bir yöneticinin paylaşma ve katılmayı esas alan çatışma yönetimi stratejilerini tercih etmesi, aynı zamanda onun kendine güveninin bir göstergesi olarak da düşünülebilir.

Tablo 4.20’deki bulgular, Şahin (2007:132-133), Özdemir ve Özdemir (2007:405), Gümüşeli (1994:190), Yıldırım (2003:188)’ın araştırmalarında yöneticilerin mesleki kıdem gruplarının algıları arasında çatışma yönetimi stratejilerinde farklılık belirlenmediği çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Yıldırım (2007:12-13)’ın “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi

Stratejilerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında ise yöneticilerin tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerinin yöneticilikteki kıdem gruplarına göre farklılık göstermediği, hükmetme stratejisinde ise 20 yıl ve altında olan yöneticilerin 20 yıl ve üstü yöneticilere göre daha fazla kullandıklarını belirlediği çalışma bulgularıyla kısmen benzerlik göstermektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerinin, tüm gruplar göz önüne alınarak toplu bir değerlendirmesi yapıldığında şu hususlar dikkat çekmektedir: Tümleştirme, uzlaşma ve ödün verme yaklaşımlarını en az 6-10 yıl mesleki kıdemi bulunan yönetici grubun kullanması bu grubun deneyimsizlikleri sonucu yapıcı ve kalıcı çözümlerin önemini kavrayamadıkları; ayrıca meslek yaşamının başlarında bulunan bu yönetici grubunun, örgüte uyum sağlamaya çalıştığı, kariyer edinme aşamasındayken çatışan taraf olmamaya özen gösterdiği şeklinde açıklanabilir. Bu grubun hükmetme davranışını da yüksek düzeyde göstermesi yönetim konumundan aldıkları güçle, kendi fikirlerini kabul ettirmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Çatışan taraflardan sadece birinin istekleri doğrultusunda bir çözümü elindeki herhangi bir gücü kullanarak kabul ettirme olarak algılanan hükmetme yaklaşımının, 6-10 yıl mesleki kıdemi olan yönetici grubu tarafından yüksek düzeyde kullanılması örgüt ve çalışanlar açısından yararlı bulunmamaktadır. Bu durum, örgüt içindeki bireylerin birçok şekillerde kendi istekleri dışında birtakım çözümleri kabul etmeye zorlandıklarının bir göstergesi olabilir. Kararlara katılmayı, değişik öneri ve çözümlerin oluşmasını engelleyen bu yaklaşımın, 6-10 yıl mesleki kıdemi olan yöneticiler tarafından kullanılması akademisyenler ve örgüt için işlevsel olmayan sonuçlar doğurabilir. 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip yöneticilerin daha aktif, katılımcı ve demokratik stratejileri (tümleştirme, uzlaşma) kullanmayı tercih ettikleri dikkat çeken bir başka bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 4.21. Yöneticilerin Yöneticilikteki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stratejileri	Yöneticilik Kıdemi	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Tümleştirme	1-3 yıl arası	37	45,41	3	,835	,841
	4-6 yıl arası	21	41,21			
	7-9 yıl arası	15	45,13			
	10 yıl ve üstü	16	48,91			
Ödün Verme	1-3 yıl arası	37	45,12	3	2,651	,449
	4-6 yıl arası	21	48,38			
	7-9 yıl arası	15	35,83			
	10 yıl ve üstü	16	48,88			
Hükmetme	1-3 yıl arası	37	43,85	3	,293	,961
	4-6 yıl arası	21	47,55			
	7-9 yıl arası	15	45,03			
	10 yıl ve üstü	16	44,28			
Kaçınma	1-3 yıl arası	37	43,66	3	2,603	,457
	4-6 yıl arası	21	51,90			
	7-9 yıl arası	15	45,47			
	10 yıl ve üstü	16	38,59			
Uzlaşma	1-3 yıl arası	37	46,45	3	5,958	,114
	4-6 yıl arası	21	53,26			
	7-9 yıl arası	15	32,90			
	10 yıl ve üstü	16	42,16			

p>0,05

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri yöneticilerin, yöneticilikteki kıdem gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, yöneticilerin yöneticilikteki kıdem gruplarının okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algıları tümleştirme [$X^2(3) = ,835$; $p > ,05$], ödün verme [$X^2(3) = 2,651$; $p > ,05$], hükmetme [$X^2(3) = ,293$; $p > ,05$], kaçınma [$X^2(3) = 2,603$; $p > ,05$] ve uzlaşma [$X^2(3) = 5,958$; $p > ,05$] stratejilerinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, Yıldırım (2003:190)’ın yöneticilerin tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerinin yöneticilikteki kıdem gruplarına göre farklılık göstermediği ve Yıldırım (2007:8-9)’ın yöneticilerin tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerinin yöneticilikteki kıdem gruplarına göre farklılık göstermediği araştırmalarla benzerlik gösterirken, Niederauer (2006:121-122)’ın yöneticilerin ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerinin yöneticilikteki kıdem gruplarına göre farklılık

göstermediği, tümleştirme stratejisinde 1-10 yıl yöneticilik süresi olan grubunun, 21 yıl ve üzeri yöneticilik süresi olan gruba göre daha fazla davranış gösterdiğini belirlediği araştırma ve Tabancalı ve Oğuz (2007:11)'un yöneticilerin tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerinin yöneticilikteki kıdem gruplarına göre farklılık göstermediği, hükmetme, stratejisinde 1-5 yıl yöneticilik süresi olan grubunun 6 yıl ve daha fazla yöneticilik süresi olan gruba göre daha yüksek davranış gösterdiğini belirlediği araştırma bulgularıyla kısmen benzerlik göstermektedir.

Tablo 4.21'deki bulgular incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmasa da, 10 yıl ve üstü yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin tümleştirme ve ödün verme stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu, bir başka ifadeyle yöneticilik deneyiminin tümleştirme ve ödün verme stratejilerini kullanım sıklığı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda bu yöneticilik kıdemine sahip yöneticiler kaçınma stratejisini de en düşük düzeyde kullanmaktadırlar. Elde edilen bu bulgu yöneticilik kıdemi arttıkça, yöneticilerin hoşgörü düzeyinin de yükseldiğinin bir göstergesi olabilir. Bununla beraber yöneticilik kıdemi buna bağlı olarak yaş düzeyi ilerledikçe bireylerin kenara çekilme eğilimi gösterdikleri ve mücadele güçlerinin de zayıfladığı biçiminde yorumlanabilir. 4-6 yıl yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumu çeşitli nedenlere bağlamak mümkündür. Bu yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin üniversitelerde yöneticilik kıdemlerinin ilk dönemlerini ve tecrübeli dönemlerini yaşayan yöneticilere göre örgütteki yeteneklerin, bilgilerin ve deneyimlerin kullanılmasını sınırladıkları, genellikle durumu kurtarma davranışı sergiledikleri ve çatışmaya ilişkin konuda yeterince bilgi sahibi olmadıklarından bilgi edinmek için zaman kazanmak amacıyla kaçındıkları etkisiz, tarafsız ve daha pasif davranışlar gösterilen stratejileri kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak, yöneticilik kıdemine bağlı olmaksızın, yöneticilerin çatışmaları beklentiye uygun olarak fonksiyonel bir bakış içinde kalıcı ve demokratik bir yolla her iki tarafın ilgilerini dikkate alacak bir şekilde ele aldıkları görülmektedir.

Tablo 4.22. Yöneticilerin Yöneticilik Konusunda Kurs ve/veya Seminere Katılma Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stratejileri	Seminer	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Tümleştirme	Hiç katılmadım	24	44,98	2	2,927	,231
	2 veya daha az	33	39,64			
	3 veya daha fazla	32	50,55			
Ödün Verme	Hiç katılmadım	24	43,23	2	,167	,920
	2 veya daha az	33	45,33			
	3 veya daha fazla	32	45,98			
Hükmetme	Hiç katılmadım	24	46,31	2	,721	,697
	2 veya daha az	33	47,02			
	3 veya daha fazla	32	41,94			
Kaçınma	Hiç katılmadım	24	52,90	2	3,475	,176
	2 veya daha az	33	44,05			
	3 veya daha fazla	32	40,06			
Uzlaşma	Hiç katılmadım	24	48,73	2	1,159	,560
	2 veya daha az	33	41,55			
	3 veya daha fazla	32	45,77			

p>0,05

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri yöneticilerin, yöneticilik konusunda kurs ve/veya seminere katılma gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, yöneticilerin yöneticilik konusunda kurs ve/veya seminere katılma gruplarının okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algıları tümleştirme [$X^2(2) = 2,927$; $p > ,05$], ödün verme [$X^2(2) = ,167$; $p > ,05$], hükmetme [$X^2(2) = ,721$; $p > ,05$], kaçınma [$X^2(2) = 3,475$; $p > ,05$] ve uzlaşma [$X^2(2) = 1,159$; $p > ,05$] boyutlarında anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, Niederauer (2006:128-129)’ın yöneticilerin ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerinin yöneticilik konusunda kurs ve/veya seminere katılma gruplarına göre farklılık göstermediği, bütünleştirme stratejisinde katılan grubun katılmayan gruba göre daha fazla davranış gösterdiğini belirlediği, Gümüşeli (1994:193)’nin ödün verme, tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerinin yöneticilik konusunda kurs ve/veya seminere katılma gruplarına göre farklılık göstermediği, hükmetme stratejisinde hizmet içi eğitime hiç katılmayan grup ile 3 veya daha fazla katılan grup arasında farklılık belirlediği, Yıldırım (2003:192)’in tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerinin yöneticilik

konusunda kurs ve/veya seminere katılma gruplarına göre farklılık göstermediğini belirlediği araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Yöneticilik konusunda kurs ve/veya seminere katılımda, yöneticilerin katılım sıklığının çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerinde önemli bir fark göstermediği görülmektedir. Bu beklenmeyen durumun, üniversite yöneticilerinin yöneticilik eğitimleriyle ilgili üniversitelerde herhangi bir kurs/seminer eğitimi bulunmaması ya da çok az bulunmasından kaynaklanabilir. Bunun yanında beden eğitimi ve spor yüksekokullarının spor yöneticiliği bölümlerinin özelliklerinden kaynaklanan yönetimle ilgili seminerlere katılımda ise hala Milli Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim seminerlerinde bile çok fazla yer verilmeyen çatışma yönetimi konularının yer almamasından kaynaklanabilir.

Tablo 4.23. Yöneticilerin Lisans Mezuniyet Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stratejileri	Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Tümleştirme	BESYO vb.	66	42,71	2819,00	608,00	,155
	Diğer	23	51,57	1186,00		
Ödün Verme	BESYO vb.	66	43,23	2853,50	642,50	,271
	Diğer	23	50,07	1151,50		
Hükmetme	BESYO vb.	66	45,15	2980,00	749,00	,925
	Diğer	23	44,57	1025,00		
Kaçınma	BESYO vb.	66	45,30	2990,00	739,00	,851
	Diğer	23	44,13	1015,00		
Uzlaşma	BESYO vb.	66	41,80	2758,50	547,50	,044*
	Diğer	23	54,20	1246,50		

*p<0,05

Tablo 4.23’de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri yöneticilerin lisans mezuniyeti gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, lisans mezuniyeti gruplarının okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algıları tümleştirme (U=608,00; p>,05), ödün verme (U=642,50; p<,05), hükmetme (U=749,00; p>,05) ve kaçınma (U=739,00; p>,05) stratejilerinde anlamlı farklılık göstermezken, uzlaşma (U=547,50; p<,05) stratejisinde anlamlı farklılık göstermektedir.

Bu sonuçlar neticesinde yöneticilerin lisans mezuniyeti değişkenine göre çatışmaları yönetme yaklaşımları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olmamasına rağmen, diğer alanlardan (ziraat, veterinerlik vb.) mezun olan yöneticilerin tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stratejilerini beden eğitimi ve spor yüksekokul, bölüm vb. lisans mezuniyeti olan yöneticilere göre daha etkin kullandıklarını belirtmeleri, bu grubun çatışmaları yönetmede etkin bir rol üstlendiği düşüncesiyle ilginç bulunmuştur. Çatışma yönetiminde etkili yöntemler olarak kabul edilen tümleştirme ve bunu takiben uzlaşma yaklaşımlarına öncelik verilmesi, genellikle etkisiz yöntem olarak bilinen kaçınma, ödün verme ve hükmetme stratejilerinin daha düşük düzeylerde kullanılması, örgütte birlik ve bütünlüğe bu grubun önem verdiği şeklinde yorumlanabilir. Bu durum alan dışından atanan yöneticilerin, üniversite yönetiminin iradesiyle atanması sonucu tanımadığı bir bölümde farklı görüşlerden yararlanmak istemesi ve farklı yetenek ve yeterliklere sahip personelin örgütün gelişmesine katkısının sağlanması için daha katılımcı olması sonucunda; genellikle tarafsız bir stil olarak ödün verme stratejisini kullanması, son olarak da farklı istek ve ihtiyaçlara sahip akademisyenlerin bu istek ve ihtiyaçlarının tamamını giderecek çözümler üretmede uyuşmadıklarından uzlaşma stratejisini nispeten tarafsız bir strateji olarak değerlendirmelerinden kaynaklanabilir.

4.6. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerine İlişkin Akademisyenlerin Algılarına Ait Bulgular

Bu alt bölümde 6. alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın altıncı alt problemi; beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin yüksekokul akademisyenlerinin algıları; cinsiyet, yaş, akademik unvan, mesleki kıdem ve bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Tablo 4.24. Akademisyenlerin Cinsiyet Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stratejileri	Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Tümleştirme	Kadın	148	269,62	39903,50	26326,50	,410
	Erkek	373	257,58	96077,50		
Ödün Verme	Kadın	148	267,42	39577,50	26652,50	,539
	Erkek	373	258,45	96403,50		
Hükmetme	Kadın	148	245,56	36343,50	25317,50	,140
	Erkek	373	267,12	99637,50		
Kaçınma	Kadın	148	244,33	36161,00	25135,00	,110
	Erkek	373	267,61	99820,00		
Uzlaşma	Kadın	148	266,88	39498,50	26731,50	,573
	Erkek	373	258,67	96482,50		

$p>0,05$

Tablo 4.24’de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri akademisyenlerin cinsiyet gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, akademisyenlerin cinsiyet gruplarının okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algıları tümleştirme ($U=26326,50$; $p>,05$), ödün verme ($U=26652,50$; $p<,05$), hükmetme ($U=25317,50$; $p>,05$), kaçınma ($U=25135,00$; $p>,05$) ve uzlaşma ($U=26731,50$; $p>,05$) stratejilerinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç, akademisyenlerin cinsiyet gruplarının yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma derecesinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık doğurmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Özmen (1997:127)’in “Fırat ve İnönü Üniversiteleri’nde Örgütsel Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları” adlı araştırmasında yöneticilerin bütünleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerini kullanma düzeylerinde akademisyenlerin cinsiyet grupları arasında farklılığın olmadığını belirlediği, Özdemir ve Özdemir (2007:405)’in “Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama” adlı araştırmasında yöneticilerin işbirliği, başkasını tanıma, hakimiyet kurma, önleme ve uzlaşma stratejilerini kullanma düzeylerinde akademisyenlerin cinsiyet grupları arasında farklılığın olmadığını belirlediği, Pehlivan (2007:17-18)’in “Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stilleri ve Öğretmenlerin Okula Adanmışlığı” adlı araştırmasında

okul müdürlerinin bütünleştirme, uyma, hükmetme, uzlaşma ve kaçınma stratejilerini kullanma düzeylerinde öğretmenlerin cinsiyet grupları arasında farklılığın olmadığını belirlediği çalışmalarla desteklenmektedir.

Ayrıca, Şahin (2007:129)'in “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında öğretmenlerin cinsiyet grupları algılarının, okul müdürlerinin problem çözme, hükmetme ve uzlaşma stratejileri kullanma düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığını, kaçınma stratejisinde anlamlı farklılık belirlediği, Bulut (2005:80)'un “Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü (GSGM) Merkez Örgütünde Görev Yapan İş Görenlerin Çatışma Yönetimi Algıları ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında iş görenlerin cinsiyet grubu algılarının yöneticilerinin hükmetme, uzlaşma ve ödün verme stillerini kullanmalarına yönelik anlamlı fark olmadığını, problem çözme ve kaçınma stillerinde anlamlı farklılık olduğunu belirlediği çalışmalar kısmen destekler niteliktedir.

Anlamlı farklılık olmasada belirlenen düşük düzeylerdeki farklılıklarla kadın akademisyenlerin, yöneticilerinin tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma çatışma yönetimi stratejileri kullanma derecelerini erkeklerden daha çok yaşadıkları görülmüştür. Kadın ve erkek akademisyenler arasında farklılık olmaması durumu, yükseköğretim kurumu olan üniversitelerin yapısal ve kültürel özelliklerinden kaynaklanan fırsat ve olanakların eşit oranlarda yararlanıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.25. Akademisyenlerin Yaş Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stratejileri	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Tümleştirme	A 26-30 arası	84	304,34	5	8,464	,132	
	B 31-35 arası	115	252,04				
	C 36-40 arası	124	250,07				
	D 41-45 arası	68	258,63				
	E 46-50 arası	72	252,28				
	F 51 yaş ve üzeri	58	252,98				
Ödün Verme	A 26-30 arası	84	310,80	5	11,526	,042*	A-B**
	B 31-35 arası	115	243,00				
	C 36-40 arası	124	252,92				
	D 41-45 arası	68	253,73				
	E 46-50 arası	72	255,33				
	F 51 yaş ve üzeri	58	257,41				
Hükmetme	A 26-30 arası	84	229,79	5	8,635	,125	
	B 31-35 arası	115	242,85				
	C 36-40 arası	124	275,70				
	D 41-45 arası	68	272,51				
	E 46-50 arası	72	282,93				
	F 51 yaş ve üzeri	58	270,04				
Kaçınma	A 26-30 arası	84	248,01	5	7,592	,180	
	B 31-35 arası	115	237,99				
	C 36-40 arası	124	260,85				
	D 41-45 arası	68	264,81				
	E 46-50 arası	72	290,14				
	F 51 yaş ve üzeri	58	285,12				
Uzlaşma	A 26-30 arası	84	305,37	5	12,045	,034	A-F**
	B 31-35 arası	115	250,35				
	C 36-40 arası	124	263,02				
	D 41-45 arası	68	267,25				
	E 46-50 arası	72	244,92				
	F 51 yaş ve üzeri	58	226,17				

* p< 0,05

**p<0,003 (Bonferroni düzeltilmeli p değeri 0,05/15=0,003)

Tablo 4.25’de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri akademisyenlerin, yaş gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, akademisyenlerin yaş gruplarının okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algıları tümleştirme [X^2 (5)= 8,464; $p>,05$], hükmetme [X^2 (5)= 8,635; $p>,05$] ve kaçınma [X^2 (5)= 7,592; $p>,05$] stratejilerinde anlamlı farklılık göstermezken, ödün verme [X^2 (5)= 11,526; $p<,05$], uzlaşma [X^2 (5)= 12,045; $p<,05$] stratejilerinde anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulguyu Özdemir ve Özdemir (2007:405)’in “Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve

İdari Personel Üzerine Uygulama” adlı araştırmasında yöneticilerin işbirliği, başkasını tanıma, hakimiyet kurma, önleme ve uzlaşma stratejilerini kullanma düzeylerinde akademisyenlerin yaş grupları algıları arasında farklılığın olmadığını belirlediği çalışma kısmen destekler niteliktedir.

Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yaş grupları değişkeninin ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Akademisyenlerin yaş gruplarının algıları Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre 26-30 yaş grubundaki akademisyenler 31-35 yaş grubundaki akademisyenlere göre ödün verme stratejisini yöneticilerinin kullanma düzeylerini daha yüksek bulmuşlardır. Bununla beraber 26-30 yaş grubundaki akademisyenler 51 ve üzeri yaş grubundaki akademisyenlere göre uzlaşma stratejisini yöneticilerinin kullanma düzeylerini daha yüksek bulmuşlardır. Ödün verme stratejisinde, çatışan taraflardan birisinin kendisine yönelik ilgisi düşük, karşı tarafa yönelik ilgisi yüksektir. Uzlaşma stratejisi ise verme-alma veya paylaşma gibi ifadelerle daha iyi açıklanabilir. Bu durum muhtemelen yeni göreve başlamış veya birkaç yıllık akademisyenlerin deneyim kazanma sürecinde yöneticilerle daha çok iletişime girmelerinden ve daha çok görevleriyle ilgili yardım almalarından kaynaklanabilir. Dolayısıyla bu gruptaki akademisyenler yöneticilerinin bu davranışları göstermelerinde daha fazla özelliğe sahip olarak görmüş olabilirler. Ödün verme ve uzlaşma stratejilerinin yaş grubu daha yüksek olan gruplarda düşük düzeylerde algılanması ise muhtemelen üniversite eğitim sisteminde uzun süre akademisyenlik yapanların sistemi olduğu gibi anlama ve kabullenme eğiliminden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4.26. Akademisyenlerin Akademik Unvan Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stratejileri		Akademik Unvan	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Tümleştirme	A	Profesör	11	259,27	6	10,233	,115	-
	B	Doçent	4	245,13				
	C	Yrd. Doç.	103	247,31				
	D	Öğr. Gör.	185	269,09				
	E	Uzman	10	351,15				
	F	Okutman	107	233,93				
	G	Arş. Gör.	101	280,72				
Ödün Verme	A	Profesör	11	228,55	6	8,053	,234	-
	B	Doçent	4	190,75				
	C	Yrd. Doç.	103	258,29				
	D	Öğr. Gör.	185	276,00				
	E	Uzman	10	277,10				
	F	Okutman	107	231,54				
	G	Arş. Gör.	101	272,22				
Hükmetme	A	Profesör	11	296,23	6	15,547	,016	C-G** D-G** F-G**
	B	Doçent	4	351,25				
	C	Yrd. Doç.	103	273,05				
	D	Öğr. Gör.	185	269,82				
	E	Uzman	10	179,40				
	F	Okutman	107	275,36				
	G	Arş. Gör.	101	218,01				
Kaçınma	A	Profesör	11	321,82	6	5,288	,507	-
	B	Doçent	4	247,88				
	C	Yrd. Doç.	103	264,56				
	D	Öğr. Gör.	185	270,99				
	E	Uzman	10	215,10				
	F	Okutman	107	256,27				
	G	Arş. Gör.	101	242,53				
Uzlaşma	A	Profesör	11	253,14	6	4,877	,560	-
	B	Doçent	4	210,13				
	C	Yrd. Doç.	103	245,58				
	D	Öğr. Gör.	185	272,35				
	E	Uzman	10	290,10				
	F	Okutman	107	244,99				
	G	Arş. Gör.	101	272,89				

* p< 0,05

**p<0,002 (Bonferroni düzeltilmeli p değeri 0,05/21=0,002)

Tablo 4.26’da görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri akademisyenlerin, unvan gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, akademisyenlerin unvan gruplarının okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algıları tümleştirme [X^2 (6)= 10,233; p>,05], ödün verme [X^2 (6)= 8,053; p>,05], kaçınma [X^2 (6)= 5,288; p>,05] ve uzlaşma [X^2 (6)= 4,877; p>,05] stratejilerinde anlamlı farklılık

göstermezken, hükmetme [$X^2 (6) = 15,547$; $p < ,05$] stratejisinde anlamlı farklılık göstermektedir. Gruplar arasında gözlenen anlamlı farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere unvan grupları değişkeninin ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Akademisyenlerin unvan gruplarının algıları Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre yardımcı doçent, öğretim görevlisi ve okutman grubundaki akademisyenler, araştırma görevlileri grubundaki akademisyenlere göre hükmetme stratejisini yöneticilerinin kullanma düzeylerini daha yüksek bulmuşlardır. Bu sonuçlara göre yardımcı doçent, öğretim görevlisi ve okutman grubundaki akademisyenler yöneticilerinin çatışmalı bir durumda daha fazla hükmetme stratejisine başvurduklarını algılamaktadırlar. Araştırmalarda hükmetme stratejisinin kullanıldığı örgütlerde var olan çatışmaların çözümü bir tarafa, bu stillerin kullanılmasının yeni çatışmalara neden olduğu ve bu örgütlerde çok fazla çatışma yaşandığını ortaya çıkarmaktadır. Araştırma görevlilerinin de hükmetme stratejisini en düşük düzeyde algılaması, bu grubun deneyimsizliğine ve yeterince sorumluluk yüklenmemesine bağlanabilir.

Tablo 4.27. Akademisyenlerin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stratejileri	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p
Tümleştirme	1-5 yıl arası	111	283,30	5	4,512	,478
	6-10 yıl arası	143	260,95			
	11-15 yıl arası	123	257,20			
	16-20 yıl arası	52	260,48			
	21-25 yıl arası	69	242,64			
	26 yıl ve üstü	23	230,22			
Ödün Verme	1-5 yıl arası	111	283,54	5	3,564	,614
	6-10 yıl arası	143	251,38			
	11-15 yıl arası	123	253,48			
	16-20 yıl arası	52	265,50			
	21-25 yıl arası	69	254,56			
	26 yıl ve üstü	23	261,37			
Hükmetme	1-5 yıl arası	111	243,20	5	8,674	,123
	6-10 yıl arası	143	245,84			
	11-15 yıl arası	123	259,96			
	16-20 yıl arası	52	292,23			
	21-25 yıl arası	69	291,45			
	26 yıl ve üstü	23	284,72			

$p > 0,05$

Tablo 4.27. Akademisyenlerin Mesleki Kıdem Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları (Devamı)

Çatışma Yönetimi Stratejileri	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Kaçınma	1-5 yıl arası	111	231,54	5	6,327	,276
	6-10 yıl arası	143	261,62			
	11-15 yıl arası	123	269,92			
	16-20 yıl arası	52	271,63			
	21-25 yıl arası	69	273,46			
	26 yıl ve üstü	23	290,24			
Uzlaşma	1-5 yıl arası	111	286,37	5	7,368	,195
	6-10 yıl arası	143	265,67			
	11-15 yıl arası	123	254,65			
	16-20 yıl arası	52	258,68			
	21-25 yıl arası	69	239,84			
	26 yıl ve üstü	23	212,20			

p> 0,05

Tablo 4.27’de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri akademisyenlerin, mesleki kıdem gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, akademisyenlerin mesleki kıdem gruplarının okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algıları tümleştirme [$X^2(5) = 4,512$; $p > ,05$], ödün verme [$X^2(5) = 3,564$; $p > ,05$], hükmetme [$X^2(5) = 8,674$; $p > ,05$], kaçınma [$X^2(5) = 6,327$; $p > ,05$] ve uzlaşma [$X^2(5) = 7,368$; $p > ,05$] stratejilerinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç, akademisyenlerin mesleki kıdem grupları algılarının yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma derecesinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık doğurmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulguyu Pehlivan (2007:19)’ın “Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stilleri ve Öğretmenlerin Okula Adanmışlığı” adlı araştırmasında, yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinde öğretmenlerin mesleki kıdem grupları algıları arasında farklılığın olmadığını belirlediği çalışma destekler niteliktedir.

Tablo 4.28. Akademisyenlerin Bölüm Gruplarının Algılarına Göre Çatışma Yönetim Stratejilerini Kullanma Derecelerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Çatışma Yönetimi Stratejileri	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Tümleştirme	Beden Eğitimi Öğrt.	277	259,27	3	1,556	,669
	Spor Yöneticiliği	74	249,62			
	Antrenörlük Eğitimi	141	264,59			
	Rekreasyon	29	289,14			
Ödün Verme	Beden Eğitimi Öğrt.	277	260,76	3	1,012	,798
	Spor Yöneticiliği	74	252,34			
	Antrenörlük Eğitimi	141	269,32			
	Rekreasyon	29	244,88			
Hükmetme	Beden Eğitimi Öğrt.	277	260,69	3	5,564	,135
	Spor Yöneticiliği	74	284,39			
	Antrenörlük Eğitimi	141	260,48			
	Rekreasyon	29	206,84			
Kaçınma	Beden Eğitimi Öğrt.	277	256,50	3	1,813	,612
	Spor Yöneticiliği	74	250,00			
	Antrenörlük Eğitimi	141	274,38			
	Rekreasyon	29	266,98			
Uzlaşma	Beden Eğitimi Öğrt.	277	259,58	3	2,721	,437
	Spor Yöneticiliği	74	239,20			
	Antrenörlük Eğitimi	141	271,37			
	Rekreasyon	29	279,78			

p> 0,05

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere, beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri akademisyenlerin bulundukları bölüm gruplarının algılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, akademisyenlerin bulundukları bölüm gruplarının okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algıları tümleştirme [$X^2 (3)= 1,556$; $p>,05$], ödün verme [$X^2 (3)= 1,012$; $p>,05$], hükmetme [$X^2 (3)= 5,564$; $p>,05$], kaçınma [$X^2 (3)= 1,813$; $p>,05$] ve uzlaşma [$X^2 (3)= 2,721$; $p>,05$] stratejilerinde anlamlı farklılık göstermemektedir.

Akademisyenlerin bulundukları bölüm gruplarına göre anlamlı bulunmasada yöneticilerin çatışma yönetimi stratejileri genel olarak değerlendirildiğinde; çatışma yaklaşımları, başvurma sıklığına göre tümleştirme, uzlaşma ve kaçınma stratejisi en fazla antrenörlük ve rekreasyon bölümlerinde görev yapan akademisyenler tarafından algılanmıştır. Ödün verme stratejisi en fazla antrenörlük ve beden eğitimi öğretmenliği bölümlerde görev yapan akademisyenler tarafından algılanmıştır.

Hükmetme stratejisi de en fazla spor yöneticiliği ve beden eğitimi öğretmenliği bölüm akademisyenlerince algılanmıştır.

Özellikle antrenörlük ve rekreasyon bölümlerinde tümleştirme, uzlaşma, ödün verme ve kaçınma stratejilerinin kullanımında artış görülmesi, daha yapıcı ve aktif yöntemlere başvurulduğu, kariyer artışının kişinin örgüte karşı bağlılığını güçlendirdiği, daha nesnel çözümler arama sorumluluğunu arttırdığı yönünde bir gösterge sayılabilir. Uzlaşma yaklaşımının, antrenörlük ve rekreasyon bölümlerinde görev yapan akademisyenler tarafından yine yüksek düzeyde sıra ortalamalarıyla tümleştirme stratejisinden sonra başvuru alan ikinci yaklaşım olması, çatışmaların yönetiminde sorun çözücü, kalıcı ve yapıcı yöntemlerin benimsendiği şeklinde yorumlanmaktadır. Diğer taraftan, antrenörlük ve rekreasyon bölümlerindeki akademisyenlerin ödün verme ve kaçınma stratejilerini yüksek düzeylerde kullanma eğilimleri, bu grupların bütünleşme ve uzlaşmanın olmadığı durumlarda kaçınmayı tercih ettiklerini, ödün verme stratejisine de başvurdıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, bu gruptaki yöneticilerin akademisyenlerle çatışmaya girmekten kazançlı çıkamayacakları kaygısını taşıdıkları, diğer taraftan ödün vermemeye çalışarak avantajlarını korumayı yeğledikleri şeklinde yorumlanabilir.

Hükmetme stratejisinin de en fazla spor yöneticiliği ve beden eğitimi öğretmenliği bölüm akademisyenlerince algılanması beklenmeyen bir durumdur. Yöneticilerin makam güçlerini kullanarak astların itaat etmesini sağlama ve kendi isteklerini dayatma eğiliminde oldukları bu yöntemin özellikle yönetim konusunda diğer bölümlere göre yönetim konusunda farklı olduğu düşünülen spor yöneticiliği bölümleri akademisyenlerince algılanması düşündürücüdür. Bunun yanında daha köklü ve etkili olan beden eğitimi öğretmenliği bölümlerinde tümleştirme stratejisinin yanında hükmetme stratejisinin de yüksek düzeyde kullanılması oldukça kalabalık ve çatışma ihtimalinin normalin üzerinde görüleceği bu bölümdeki yöneticilerin, hükmetme stratejisini tümleştirici stratejilerle birlikte kullandıklarında kendilerini daha etkili buldukları belirlenen araştırma (Gross ve Guerrero, 2000:200) bulgularıyla desteklenen bir durumdur.

4.7. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Algılarına Göre Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki

Bu alt bölümde 7. alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın yedinci alt problemi; beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin algılarına göre yöneticilerin liderlik stilleri ve çatışma yönetimi stratejilerini kullanma dereceleri arasında bir ilişki var mıdır?

Tablo 4.29. Yöneticilerin Algılarına Göre Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları

LİDERLİK STİLLERİ		ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİ				
		Tümleştirme	Ödün Verme	Hükmetme	Kaçınma	Uzlaşma
<i>Dönüşümcü Liderlik</i>						
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	<i>r</i>	,399(**)	,097	-,104	-,015	,261(*)
	P	,000	,365	,334	,891	,013
	N	89	89	89	89	89
İdealleştirilmiş etki (davranış)	<i>r</i>	,460(**)	,328(**)	-,041	-,166	,329(**)
	P	,000	,002	,700	,121	,002
	N	89	89	89	89	89
Telkinle güdüleme	<i>r</i>	,459(**)	,174	-,132	-,259(*)	,345(**)
	P	,000	,103	,217	,014	,001
	N	89	89	89	89	89
Entelektüel uyarım	<i>r</i>	,466(**)	,209(*)	-,185	,014	,373(**)
	P	,000	,049	,082	,894	,000
	N	89	89	89	89	89
Bireysel destek	<i>r</i>	,430(**)	,221(*)	-,173	-,157	,353(**)
	P	,000	,037	,105	,142	,001
	N	89	89	89	89	89
<i>Etkileşimci Liderlik</i>						
Koşullu ödül	<i>r</i>	,408(**)	,200	-,115	-,205	,332(**)
	P	,000	,060	,281	,054	,001
	N	89	89	89	89	89
İstisnalarla yönetim (aktif)	<i>r</i>	,120	,078	,150	,112	,106
	P	,263	,469	,161	,295	,321
	N	89	89	89	89	89
İstisnalarla yönetim (pasif)	<i>r</i>	-,036	,221(*)	,292(**)	,312(**)	,232(*)
	P	,735	,038	,006	,003	,029
	N	89	89	89	89	89
Laissez-faire	<i>r</i>	-,218(*)	,186	,210(*)	,248(*)	-,085
	P	,040	,081	,048	,019	,430
	N	89	89	89	89	89

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

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

Yüksekokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri alt boyutlarına ilişkin algılarıyla çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde;

Dönüşümcü liderlik alt boyutlarından idealleştirilmiş etki (atfedilen) ile tümleştirme çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,399$; $p < ,01$), uzlaşma çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,261$; $p < ,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin atfedilen idealleştirilmiş etki liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri arttıkça çatışmaların yönetiminde kullandıkları tümleştirme ve uzlaşma stratejilerini gerçekleştirme düzeyinin de arttığı söylenilebilir. Başka bir anlatımla yöneticilerin takipçilerin kendisi ile çalışmaktan gurur duymalarını sağlaması, grubun yararına olacak konuları kendi çıkarlarından daha önemli görmesi, takipçilerin kendisine saygı duymasını sağlaması ve güçlü biri olduğu izlenimi vermesi gibi liderlik özelliklerini takipçilerine hissettirdiği düşünceleri arttıkça; çalışanların en yüksek düzeyde doyuma ulaşmasını amaçlayan, sorunları işbirliği içerisinde ele almaya olanak sağlayan, açık iletişim ve karşılıklı güvene dayanan tümleştirme stratejisinin kullandığının ve karşılıklı olarak yararların bir kısmından vazgeçerek ortak noktada birleşmeyi amaçlayan uzlaşma gibi aktif ve yapıcı çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin de arttığı söylenilebilir.

Dönüşümcü liderlik alt boyutlarından idealleştirilmiş etki (davranış) ile tümleştirme çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,460$; $p < ,01$), ödün verme çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,328$; $p < ,01$) ve uzlaşma çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,329$; $p < ,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin idealleştirilmiş etki davranış liderlik özelliğini gerçekleştirme düzeyleri arttıkça, çatışmaların yönetiminde kullandıkları tümleştirme ve uzlaşma stratejilerini gerçekleştirme düzeyinin de arttığı söylenilebilir. Diğer bir ifadeyle yöneticilerin kendisi için önemli olan değerler ve inançlarla ilgili konuşması, bir amaca sahip olmanın önemli olduğunu anlatması, kararların etik kurallara uygun olmasına dikkat etmesi ve ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın gerekliliğini

vurgulaması gibi liderlik davranışları gösterme düzeylerinin artmasıyla, aynı zamanda farklı görüşlerden yararlanılması ve farklı yetenek ve yeterliklere sahip personelin örgütün gelişmesine katkısı gibi özellikleri olan tümleştirme ya da problem çözme olarak da bilinen bütünleştirici stratejilerin en uygun ve en etkili stratejiler olarak algılandığının ve uygulandığının, bu durumların dışında da bireylerin bütün ihtiyaçlarını karşılayamadığı zamanlarda ve bu durumda çözümlerde sıkıntı yaşadığında en iyi çözüm olarak gösterilen uzlaşmacı stratejiyi kullandığının göstergesidir. Diğer taraftan özveri ve fedakarlık, karşı tarafın isteklerini yerine getirebilmek için cömertlik, karşısındaki düşünme, yardımseverlik davranışlarının gösterildiği ödün verme çatışma yönetimi stratejisi kullanma düzeyleri de artmaktadır. Aynı zamanda bu iki dönüşümcü liderlik davranışı (idealleştirilmiş etki - atfedilen, idealleştirilmiş etki -davranış) karizma olarak adlandırılmaktadır. Bu bulgulardan yola çıkarak karizmatik liderlik davranışı gösteren yöneticilerin aktif ve örgüt için olumlu çatışma yönetim stratejilerini kullandıkları söylenilebilir.

Dönüşümcü liderlik alt boyutlarından telkinle güdülenme ile tümleştirme çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,459$; $p < ,01$), kaçınma çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ($r = -,259$; $p < ,05$) ve uzlaşma çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,345$; $p < ,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin telkinle güdülenme liderlik davranışını gerçekleştirme düzeyleri arttıkça çatışmaların yönetiminde kullandıkları tümleştirme ve uzlaşma stratejilerini gerçekleştirme düzeyinin de arttığı, kaçınma stratejisinin azaldığı söylenilebilir. Diğer bir ifadeyle yöneticilerin takipçilerde daha iyisini yapmaya karşı duygusal uyanış meydana getirmesi, takipçilerini geleceğe dair vizyonlarına ulaşmak için umutlu olmalarını ve kendilerine güvenmelerinin gerekliliğini vurgulaması, model davranış ile coşturması, vizyonu açıkça iletmesi gibi liderlik davranışlarını yüksek düzeyde göstermesi, yukarıda davranış özelliklerinden bahsedilen tümleştirme ve uzlaşma çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerini de arttırdığı söylenilebilir.

Dönüşümcü liderlik alt boyutlarından entelektüel uyarım ile tümleştirme çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,466$; $p < ,01$), ödün verme çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,259$; $p < ,05$) ve uzlaşma çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,373$; $p < ,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin entelektüel uyarım liderlik davranışını gerçekleştirme düzeyleri arttıkça çatışmaların yönetiminde kullandıkları tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stratejilerini gerçekleştirme düzeyinin de arttığı söylenilebilir. Diğer bir ifadeyle takipçilerine var olan varsayımlara, değerlere ve beklentilere meydan okumayı öğretene ve sonuçları geliştirmek adına yeni tekniklere teşebbüs etmeleri için zihinsel teşvik kullanan yöneticilerin bu davranışlarının artmasıyla, tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stratejilerini gerçekleştirme düzeyinin de arttığı görülmektedir.

Dönüşümcü liderlik alt boyutlarından bireysel destek ile tümleştirme çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,430$; $p < ,01$), ödün verme çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,221$; $p < ,05$) ve uzlaşma çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,353$; $p < ,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin bireysel destek liderlik davranışını gerçekleştirme düzeyleri arttıkça çatışmaların yönetiminde kullandıkları tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stratejilerini gerçekleştirme düzeyinin de arttığı söylenilebilir. Diğer bir ifadeyle yöneticilerin takipçilerine anlayışlı, sempatik, empatik, ilgili ve destekleyici olması ve çalışanları ile yakın ilişkiler kurarak, her bir çalışanın kişisel ihtiyaçlarını dikkate alarak çalışanlara karşı kişisel ilgi göstermesi davranışlarının artmasıyla, tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma stratejilerini gerçekleştirme düzeyinin de arttığı görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin algılarına göre dönüşümcü liderlik stillerinin tüm boyutlarıyla tümleştirme ve uzlaşma çatışma yönetimi stratejileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ödün verme çatışma yönetimi stratejisiyle idealleştirilmiş etki davranış, entelektüel

uyarım ve bireysel destek dönüşümcü liderlik boyutları arasında da pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Kaçınma çatışma yönetimi stratejisiyle telkinle güdülenme arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca anlamlı bulunmasada dönüşümcü liderlik stilleriyle hükmetme ve kaçınma çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki negatiftir. Bu bulguları, Hoffman (2007:45)'ın "Liderlik ve Çatışma Yönetim Stilleri Arasında İlişkinin Belirlenmesi ve Yöneticilerin Espri Anlayışının Bu Stilleri Etkilemesi" adlı araştırmasında yöneticilerin algılarına göre dönüşümcü liderlik stillerinin tümleştirme ($r = ,379$; $p < ,01$) ve uzlaşma ($r = ,337$; $p < ,01$) çatışma yönetimi stratejileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğunu belirttiği çalışma bulguları destekler niteliktedir. Dönüşümcü lider, takipçileriyle beraber çalışacak ve takipçilerine takımın ve organizasyonun önemini hatırlatmayı sürdürecektir. Ayrıca, araştırma bulguları Stanley (2004:21)'in dönüşümcü liderlik teorisinin, liderlerin dönüşümcü liderlik ve tümleştirme stratejileri arasında olumlu bir ilişkiye ve onların kaçınma puanları arasında negatif (olumsuz) bir ilişkiye işaret ettiği görüşü ile de paralellik göstermektedir. Ayrıca, bu bulgular beklentilere uygundur. Yüksekokul yöneticilerinin, dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme sıklığı arttıkça aktif ve daha olumlu çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinin de arttığı gözlenmektedir. Dönüşümcü liderlik, karizmatik liderlik olarak da ifade edilebilir (Strorey, 2004:251). Bass (1998) dönüşümcü liderlerin, astlarıyla olumlu ilişkiler kurduklarını, örgütün verimliliğini ölçmek için objektif ölçme araçlarını kullandıklarını, işgörenlerin iş doyumunun yüksek, stresin ise düşük düzeyde gerçekleştiğini ifade etmektedir. Dönüşümcü liderler hem örgütteki işgörenleri amaçlar doğrultusunda birleştirebilir hem de onların değerlerini ve inançlarını değiştirebilirler. Bass ve Avolio'nun belirttiği gibi dönüşümcü liderlik ekip üyelerinin memnuniyeti, ekibin yüksek performansı ve problem çözmenin birleştirici biçimleri (tümleştirme, uzlaşma) ve çatışma çözümleri ile pozitif bir biçimde ilişkili olarak gösterilmektedir (Bass ve Avolio, 1994-b:8). Bu bulgular, çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Bu liderlik davranışlarının sonucu olarak da çatışma yönetiminde olumlu sonuçlar alınabilir. Başka bir ifadeyle bu liderler çatışmaları daha işlevsel hale getirip örgüt performansının yükselmesinde kullanabilirler.

Yüksekokul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stilleri alt boyutlarına ilişkin algılarıyla çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde;

Etkileşimci liderlik alt boyutlarından koşullu ödül ile tümleştirme çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,408$; $p < ,01$), uzlaşma çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,332$; $p < ,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin koşullu ödül liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri arttıkça çatışmaların yönetiminde kullandıkları tümleştirme ve uzlaşma stratejilerini gerçekleştirme düzeyinin de arttığı söylenilebilir. Başka bir anlatımla yöneticilerin takipçilerine güçlerini çeşitli dozlarda ödül ve ceza vererek organizasyonel düzenin ve sorunsuz çalışan sistemlerin mevcut durumlarını korumaya veya sınırlı olarak halihazır durumlarını geliştirmeye harcaması gibi davranışları arttıkça, tümleştirme ve uzlaşma stratejilerini gerçekleştirme düzeyinin de arttığı görülmektedir. Etkileşimci liderliğin teorisi liderlerin, takipçileriyle değişimler için pazarlığa girmelerini ifade etmektedir. Bundan dolayı bu teori değişim için yapılan anlaşmaya dayanarak aynı zamanda liderin etkileşimci liderlik özelliklerinin, çatışma yönetim stratejilerinin tümleştirme ve uzlaşma boyutuyla pozitif (olumlu) bir ilişki göstereceği de belirtilmiştir (Stanley, 2004:3). Bu teori ve bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Etkileşimci liderlik alt boyutlarından istisnalarla yönetim (aktif) ile çatışma yönetimi stratejileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Etkileşimci liderlik alt boyutlarından istisnalarla yönetim (pasif) ile ödün verme çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,221$; $p < ,05$), hükmetme çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,292$; $p < ,01$), kaçınma çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,312$; $p < ,01$) ve uzlaşma çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,232$; $p < ,05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin istisnalarla yönetim (pasif) liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri arttıkça çatışmaların yönetiminde kullandıkları ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerini gerçekleştirme düzeyinin de arttığı söylenilebilir.

Başka bir anlatımla yöneticilerin müdahale etmeden kaçınma ya da çekincemeleri olması, müdahale etmede gecikmesi ve şikayet gelene kadar olaylara müdahale etmeme gibi etkisiz liderlik davranışları arttıkça, daha pasif ve etkisiz çatışma yönetimi stratejilerinden olan ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerini gerçekleştirme düzeyinin de arttığı görülmektedir.

Etkileşimci liderlik alt boyutlarından laissez-faire ile tümleştirme çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ($r = -.218$; $p < .05$), hükmetme çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = .210$; $p < .05$) ve kaçınma çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = .248$; $p < .05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin laissez-faire liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri arttıkça çatışmaların yönetiminde kullandıkları hükmetme ve kaçınma stratejilerini gerçekleştirme düzeyinin de arttığı, tümleştirme stratejisinin gerçekleşme düzeyinin azaldığı söylenilebilir. Başka bir anlatımla yöneticilerin takipçileri kendi hallerine bırakması, sorumluluk almak ve karar vermekten kaçınması ve reaktif veya proaktif olmak yerine etkin olmamayı tercih etme gibi davranışları arttıkça hükmetme ve kaçınma stratejilerini gerçekleştirme düzeyinin de arttığı, tümleştirme stratejisinin de azaldığı görülmektedir. Laissez-faire lideri son derece pasif ve hareketsiz olarak tanımlarken, karar vermekten ve danışmanlık sorumluluğundan kaçtıklarını belirtmiştir (Hartog, 1997:21). Böylelikle laissez-faire liderlik teorisi, liderlerin laissez-faire liderlik ve kaçınma arasında pozitif, tümleştirme arasında negatif bir ilişki belirtilmektedir (Stanley, 2004:4). Bu bulgular çalışma bulgularımızı desteklemektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin algılarına göre etkileşimci liderlik stillerinin koşullu ödül boyutunda tümleştirme ve uzlaşma çatışma yönetimi stratejileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ve anlamlı bulunamada hükmetme ve kaçınma stratejileri arasında negatif yönlü bir ilişki görülmüştür. Etkileşimci liderler koşullu ödül boyutunda takipçileriyle bir değişime girmek istediklerinden kaçınmak veya takipçilerin isteklerini yerine getirmekten kaçınmak istemezler. Bu bulgu, Stanley (2004:4)'in liderlerin

etkileşimci liderlik koşullu ödül özellikleriyle, çatışma yönetim stratejilerinde kaçınma ve hükmetme boyutları arasında negatif (olumsuz) ilişkiler olabileceği görüşü ile desteklenmektedir. İstisnalarla yönetim (aktif) ile çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Pasif istisnalarla yönetim boyutunda ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma çatışma yönetimi stratejileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Laissez-faire liderlik boyutunda hükmetme ve kaçınma çatışma yönetimi stratejileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı, tümleştirme çatışma yönetimi stratejisi arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Tümleştirme stratejisinin aksine hükmetme ve kaçınma stratejileri işbirliğinden çok bireysel kazancı esas alan ve çeşitli yollarla baskı uygulamayı araç olarak kullanan ve çatışma konularına veya çatışan taraflara ilgisiz kalan yöneticilerin tercih ettiği stratejilerdir. Hükmetme ve kaçınma stratejilerinin paylaşımdan uzak, pasif ve olumsuz özellikleri göz önüne alınırsa, bu stratejilerle etkili bir okul kültürü oluşmasında en büyük engel olan laissez-faire liderlik davranışını gösteren yöneticilerin hükmetme ve kaçınma stratejilerini aynı düzeylerde göstermeleri kaçınılmaz bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

4.8. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Akademisyenlerinin Algılarına Göre Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki

Bu alt bölümde 8. alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın sekizinci alt problemi; Beden eğitimi ve spor yüksekokulları akademisyenlerinin algılarına göre; yöneticilerin liderlik stilleri ve çatışma yönetimi stratejilerini kullanma dereceleri arasında bir ilişki var mıdır?

Tablo 4.30. Akademisyenlerin Algılarına Göre Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi İçin Yapılan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları

LİDERLİK STİLLERİ		ÇATIŞMA YÖNETİM STRATEJİLERİ				
		Tümleştirme	Ödün Verme	Hükmetme	Kaçınma	Uzlaşma
<i>Dönüşümcü Liderlik</i>						
İdealleştirilmiş etki (atfedilen)	<i>r</i>	,849(**)	,786(**)	-,473(**)	,168(**)	,738(**)
	P	,000	,000	,000	,000	,000
	N	521	521	521	521	521
İdealleştirilmiş etki (davranış)	<i>r</i>	,754(**)	,664(**)	-,365(**)	,117(**)	,640(**)
	P	,000	,000	,000	,008	,000
	N	521	521	521	521	521
Telkinle güdüleme	<i>r</i>	,757(**)	,682(**)	-,353(**)	,152(**)	,645(**)
	P	,000	,000	,000	,001	,000
	N	521	521	521	521	521
Entelektüel uyarım	<i>r</i>	,803(**)	,733(**)	-,378(**)	,149(**)	,708(**)
	P	,000	,000	,000	,001	,000
	N	521	521	521	521	521
Bireysel destek	<i>r</i>	,791(**)	,736(**)	-,406(**)	,184(**)	,714(**)
	P	,000	,000	,000	,000	,000
	N	521	521	521	521	521
<i>Etkileşimci Liderlik</i>						
Koşullu ödül	<i>r</i>	,816(**)	,761(**)	-,426(**)	,165(**)	,704(**)
	P	,000	,000	,000	,000	,000
	N	521	521	521	521	521
İstisnalarla yönetim (aktif)	<i>r</i>	,181(**)	,209(**)	,132(**)	,164(**)	,230(**)
	P	,000	,000	,003	,000	,000
	N	521	521	521	521	521
İstisnalarla yönetim (pasif)	<i>r</i>	,168(**)	,174(**)	,128(**)	,278(**)	,181(**)
	P	,000	,000	,003	,000	,000
	N	521	521	521	521	521
Laissez-faire	<i>r</i>	-,611(**)	-,530(**)	,511(**)	,097(*)	-,468(**)
	P	,000	,000	,000	,026	,000
	N	521	521	521	521	521

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

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

Yüksekokul akademisyenlerinin yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri alt boyutlarına ilişkin algılarıyla çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde;

Dönüşümcü liderlik alt boyutlarından idealleştirilmiş etki (atfedilen) ile tümleştirme çatışma yönetimi stratejisi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,849$; $p < ,01$), ödün verme çatışma yönetimi stratejisi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,786$; $p < ,01$), uzlaşma çatışma yönetimi stratejisi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,738$; $p < ,01$), kaçınma çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,168$; $p < ,01$) ve hükmetme çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r = -,473$; $p < ,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre akademisyenlerin algıladıkları atfedilen idealleştirilmiş etki liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri arttıkça çatışmaların yönetiminde kullanılan tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerinin gerçekleştirme düzeyinin de arttığı, hükmetme stratejisinin gerçekleştirme düzeyinin de azaldığı söylenilebilir.

Dönüşümcü liderlik alt boyutlarından idealleştirilmiş etki (davranış) ile tümleştirme çatışma yönetimi stratejisi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,754$; $p < ,01$), ödün verme çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,664$; $p < ,01$), uzlaşma çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,640$; $p < ,01$), kaçınma çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,117$; $p < ,01$) ve hükmetme çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r = -,365$; $p < ,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre akademisyenlerin algıladıkları idealleştirilmiş etki (davranış) liderlik davranışlarının gerçekleştirme düzeyleri arttıkça çatışmaların yönetiminde kullanılan tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerinin gerçekleştirme düzeyinin de arttığı, hükmetme stratejisinin gerçekleştirme düzeyinin de azaldığı söylenilebilir.

Dönüşümcü liderlik alt boyutlarından telkinle güdülenme ile tümleştirme çatışma yönetimi stratejisi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,757$; $p < ,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

,01), ödün verme çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,682$; $p < ,01$), uzlaşma çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,645$; $p < ,01$), kaçınma çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,152$; $p < ,01$) ve hükmetme çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r = -,353$; $p < ,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre akademisyenlerin algıladıkları telkinle güdülenme liderlik davranışlarının gerçekleşme düzeyleri arttıkça çatışmaların yönetiminde kullanılan tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerinin gerçekleşme düzeyinin de arttığı, hükmetme stratejisinin gerçekleşme düzeyinin de azaldığı söylenilebilir.

Dönüşümcü liderlik alt boyutlarından entelektüel uyarım ile tümleştirme çatışma yönetimi stratejisi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,803$; $p < ,01$), ödün verme çatışma yönetimi stratejisi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,733$; $p < ,01$), uzlaşma çatışma yönetimi stratejisi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,708$; $p < ,01$), kaçınma çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,149$; $p < ,01$) ve hükmetme çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r = -,378$; $p < ,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre akademisyenlerin algıladıkları entelektüel uyarım liderlik davranışlarının gerçekleşme düzeyleri arttıkça çatışmaların yönetiminde kullanılan tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerinin gerçekleşme düzeyinin de arttığı, hükmetme stratejisinin gerçekleşme düzeyinin de azaldığı söylenilebilir.

Dönüşümcü liderlik alt boyutlarından bireysel destek ile tümleştirme çatışma yönetimi stratejisi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,791$; $p < ,01$), ödün verme çatışma yönetimi stratejisi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,736$; $p < ,01$), uzlaşma çatışma yönetimi stratejisi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,714$; $p < ,01$), kaçınma çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,184$; $p < ,01$) ve hükmetme çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r = -,406$; $p < ,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre akademisyenlerin algıladıkları bireysel destek liderlik davranışlarının gerçekleşme düzeyleri arttıkça çatışmaların yönetiminde kullanılan

tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerinin gerçekleşme düzeyinin de arttığı, hükmetme stratejisinin gerçekleşme düzeyinin de azaldığı söylenilebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, akademisyenlerin algılarına göre dönüşümcü liderlik stillerinin tüm boyutlarıyla tümleştirme, ödün verme, uzlaşma ve kaçınma çatışma yönetimi stratejileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki, hükmetme stratejisiyle negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulguyu, Hoffman (2007: 45)'ın “Liderlik ve Çatışma Yönetim Stilleri Arasında İlişkinin Belirlenmesi ve Yöneticilerin Espri Anlayışının Bu Stilleri Etkilemesi” adlı araştırmasında takipçilerin algılarına göre dönüşümcü liderlik stillerinin tümleştirme ($r = ,211$; $p < ,05$) ve uzlaşma ($r = ,282$; $p < ,01$) çatışma yönetimi stratejileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğunu belirttiği, çalışma destekler niteliktedir. Dönüşümcü lider, takipçileriyle beraber çalışacak ve takipçilerine takımın ve organizasyonun önemini hatırlatmayı sürdürecektir.

Yüksekokul akademisyenlerinin yöneticilerinin etkileşimci liderlik stilleri alt boyutlarına ilişkin algılarıyla çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algıları arasındaki ilişki incelendiğinde;

Etkileşimci liderlik alt boyutlarından koşullu ödül ile tümleştirme çatışma yönetimi stratejisi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,816$; $p < ,01$), ödün verme çatışma yönetimi stratejisi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,761$; $p < ,01$), uzlaşma çatışma yönetimi stratejisi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,704$; $p < ,01$), kaçınma çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,165$; $p < ,01$) ve hükmetme çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r = -,426$; $p < ,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre akademisyenlerin algıladıkları koşullu ödül liderlik davranışlarının gerçekleşme düzeyleri arttıkça çatışmaların yönetiminde kullanılan tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerinin gerçekleşme düzeyinin de arttığı, hükmetme stratejisinin gerçekleşme düzeyinin de azaldığı söylenilebilir.

Etkileşimci liderlik alt boyutlarından istisnalarla yönetim (aktif) ile tümleştirme çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,181$; $p < ,01$), ödün verme çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,209$; $p < ,01$), uzlaşma çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,230$; $p < ,01$), kaçınma çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,164$; $p < ,01$) ve hükmetme çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,132$; $p < ,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre akademisyenlerin algıladıkları aktif istisnalarla yönetim liderlik davranışlarının gerçekleşme düzeyleri arttıkça çatışmaların yönetiminde kullanılan tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerinin gerçekleşme düzeyinin arttığı söylenilebilir.

Etkileşimci liderlik alt boyutlarından istisnalarla yönetim (pasif) ile tümleştirme çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,168$; $p < ,01$), ödün verme çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,174$; $p < ,01$), uzlaşma çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,181$; $p < ,01$), kaçınma çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,278$; $p < ,01$) ve hükmetme çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,128$; $p < ,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre akademisyenlerin algıladıkları pasif istisnalarla yönetim liderlik davranışlarının gerçekleşme düzeyleri arttıkça çatışmaların yönetiminde kullanılan tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerinin gerçekleşme düzeyinin arttığı söylenilebilir.

Etkileşimci liderlik alt boyutlarından laissez-faire liderlik ile tümleştirme çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r = -,611$; $p < ,01$), ödün verme çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı ($r = -,530$; $p < ,01$), uzlaşma çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = -,468$; $p < ,01$), kaçınma çatışma yönetimi stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,097$; $p < ,05$) ve hükmetme çatışma yönetimi stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ($r = ,511$; $p < ,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre akademisyenlerin algıladıkları laissez-faire liderlik

davranışlarının gerçekleşme düzeyleri arttıkça çatışmaların yönetiminde kullanılan tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerinin gerçekleşme düzeyinin de azaldığı, hükmetme stratejisinin gerçekleşme düzeyinin de arttığı söylenilebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak varılan sonuçlar ve bunların ışığında oluşturulan öneriler yer almaktadır. Sonuçların sunulduğunda alt problemlere göre bir sıra izlenmektedir.

5.1. Sonuçlar

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerini belirlemek ve yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimli liderlik stilleri ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada ilgili okul yöneticileri ve akademisyenlerin algılarından elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Yöneticilerinin Liderlik Stillerine İlişkin Yönetici ve Akademisyen Algıları

Beden eğitimi ve spor yüksekokul yöneticilerinin algılarına göre dönüşümcü liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun idealleştirilmiş etki (davranış) ($\bar{X}=3,46$), en az gerçekleşen alt boyutun ise idealleştirilmiş etki (atfedilen) ($\bar{X}=3,28$) olduğu bulunmuştur. Akademisyenlerin algılarına göre ise dönüşümcü liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun idealleştirilmiş etki (davranış) ($\bar{X}=2,62$), en az gerçekleşen alt boyutun ise bireysel destek ($\bar{X}=2,05$) olduğu görülmüştür.

Yöneticilerin algılarına göre etkileşimli liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun koşullu ödül ($\bar{X}=3,45$), en az gerçekleşen alt boyutun ise Laissez-faire

($\bar{X}=0,65$) olduğu görülmüştür. Akademisyenlerin algılarına göre de etkileşimci liderlik stilinde en fazla gerçekleşen alt boyutun koşullu ödül ($\bar{X}=2,38$), en az gerçekleşen alt boyutun ise Laissez-faire ($\bar{X}=1,50$) olduğu görülmüştür.

Yöneticilerin algılarına göre dönüşümcü liderlik stilinin bütün boyutlarındaki davranışları gösterme düzeyleri “her zaman” şeklindedir. Etkileşimci liderlik stilinin koşullu ödül davranışını gösterme düzeyleri “her zaman” şeklinde iken, istisnalarla yönetim (aktif) “bazen”, istisnalarla yönetim (pasif) “nadiren” gösterdiklerini, laissez-faire liderlik davranışını ise “hiçbir zaman” göstermediklerini belirtmişlerdir. Akademisyen algılarına göre ise okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerinden idealleştirilmiş etki (atfedilen), entelektüel uyarım ve bireysel destek davranışlarını “bazen”, idealleştirilmiş etki (davranış) ve telkinle güdülenme davranışlarını “çoğunlukla” gösterdiklerini belirtmişlerdir. Etkileşimci liderlik stilinin koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif) ve istisnalarla yönetim (pasif) davranışını gösterme düzeyleri “bazen” şeklinde iken, laissez-faire liderlik davranışını “nadiren” gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokul yöneticilerinin ve akademisyenlerinin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stillerine ilişkin algıları idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Yüksekokul yöneticilerinin ve akademisyenlerinin okul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları koşullu ödül, istisnalarla yönetim, istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez-faire liderlik boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir.

Bu sonuçlara göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının yönetici ve akademisyen algılarına göre etkileşimci liderlik davranışlarından daha fazla gerçekleştirildiği görülmektedir. Burada okul yöneticileri kendi algılarına göre her ne kadar dönüşümcü liderlik stili davranışlarını fazla gerçekleştirmiş görseler de, etkileşimci liderlik stilini gerçekleştirme oranları da oldukça yüksektir. Yüksekokul yöneticileri ile akademisyenlerin hem dönüşümcü hem de etkileşimci liderlik stiline

ilişkin algıları arasında önemli farklılık vardır. Yüksekokul yöneticileri akademisyenlere göre kendilerini hem dönüştürücü hem de etkileşimli liderlikte daha olumlu değerlendirirken, yüksek bir algıyla kendilerini daha çok dönüştürücü bulmaktadırlar. Okul yöneticilerinin bu liderlik stillerini yüksek düzeyde sergilediklerini düşünmeleri pratikte sevindirici bir durum olarak görülse bile, yöneticilerin algıları akademisyen algılarıyla karşılaştırıldığında onların kendilerini idealize ettikleri gibi gösterdikleri sonucu çıkabilir. Buna göre yüksekokul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik davranışlarına ilişkin yüksek algıları, akademisyenlerin değerlendirmeleri göz önüne alındığında nitelikleri, özellikleri veya yeterlikleri uygulama boyutunda yeterince sergileyemedikleri anlaşılmaktadır.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Liderlik Stilllerine İlişkin Yöneticilerin; Cinsiyet, Yaş, Akademik Unvan, Mesleki Kıdem, Yöneticilik Kıdemi, Yönetim Konusunda Kurs ve/veya Seminer Alma Durumu ve Lisans Mezuniyeti Algıları

Yöneticilerin cinsiyet gruplarının dönüştürücü liderlik stiline ilişkin algıları idealleştirilmiş etki (atfedilen) ve idealleştirilmiş etki (davranış), boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Yöneticilerin cinsiyet gruplarının okul yöneticilerinin etkileşimli liderlik stiline ilişkin algıları ise bütün boyutlarda anlamlı farklılık göstermemiştir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokul yöneticilerinin liderlik stillerinin, yöneticilerin yaş gruplarının algılarına göre dönüştürücü liderlik alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin yaş gruplarının okul yöneticilerinin etkileşimli liderlik stiline ilişkin algıları koşullu ödül, istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez-faire liderlik boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, istisnalarla yönetim (aktif) boyutunda anlamlı şekilde farklılık göstermiştir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokul yöneticilerinin liderlik stillerinin, yöneticilerin unvan, mesleki kıdem ve yöneticilikteki kıdem gruplarının algılarına

göre dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılık göstermemiştir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokul yöneticilerinin liderlik stillerinin, yöneticilerin yöneticilik konusunda kurs ve/veya seminere katılma düzey gruplarının algılarına göre dönüşümcü liderlik alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin yöneticilik konusunda kurs ve/veya seminere katılma düzey gruplarının yüksekokul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algılarında ise koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif) ve laissez-faire liderlik boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, istisnalarla yönetim (pasif) boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin liderlik stilleri, yöneticilerin lisans mezuniyet gruplarının algılarına göre dönüşümcü liderlik ve etkileşimci liderlik alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılık göstermemiştir.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Liderlik Stilllerine İlişkin Yüksekokul Akademisyenlerinin; Cinsiyet, Yaş, Akademik Unvan, Mesleki Kıdem ve Bölüm Algıları

Beden eğitimi ve spor yüksekokul akademisyenlerinin cinsiyet gruplarının okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin algıları idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış), entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, telkinle güdüleme boyutunda anlamlı farklılık göstermiştir. Akademisyenlerin cinsiyet gruplarının okulu yöneticilerinin etkileşimci liderlik stiline ilişkin algıları ise koşullu ödül ve laissez-faire liderlik boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, istisnalarla yönetim (aktif) ve istisnalarla yönetim (pasif) boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir.

Akademisyenlerin yaş gruplarının okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin algıları idealleştirilmiş etki (atfedilen) ve idealleştirilmiş etki (davranış) boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım

ve bireysel destek boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Etkileşimci liderlik stiline ilişkin algıları ise istisnalarla yönetim (aktif) ve istisnalarla yönetim (pasif) boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, koşullu ödül ve laissez-faire liderlik boyutlarında anlamlı şekilde farklılık göstermiştir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokul akademisyenlerinin unvan gruplarının yüksekokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin algıları alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılık göstermemiştir. Akademisyenlerin unvan gruplarının yüksekokul yöneticilerinin etkileşimci liderlik stiline ilişkin algıları koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif) ve istisnalarla yönetim (pasif) boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, laissez-faire liderlik boyutunda anlamlı şekilde farklılık göstermiştir.

Akademisyenlerin mesleki kıdem gruplarının yüksekokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin algıları idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (davranış) ve bireysel destek boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, telkinle güdüleme ve entelektüel uyarım boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir. Etkileşimci liderlik stillerine ilişkin algıları ise koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif) ve istisnalarla yönetim (pasif) boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, laissez-faire liderlik boyutunda anlamlı şekilde farklılık göstermiştir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokul akademisyenlerinin görev yaptıkları bölüm gruplarının yüksekokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin algıları alt boyutlarının tamamında anlamlı farklılık göstermemiştir. Akademisyenlerin görev yaptıkları bölüm gruplarının yöneticilerinin etkileşimci liderlik stiline ilişkin algıları koşullu ödül, istisnalarla yönetim (pasif) ve laissez-faire liderlik boyutlarında anlamlı farklılık göstermezken, istisnalarla yönetim (aktif) boyutunda anlamlı şekilde farklılık göstermiştir.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerini Kullanma Derecelerine İlişkin Yönetici ve Akademisyen Algıları

Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin algılarına göre en fazla kullandıkları stratejinin tümleştirme ($\bar{X}=4,35$) olduğu, bunu sırasıyla uzlaşma ($\bar{X}=3,53$), ödün verme ($\bar{X}=3,34$), kaçınma ($\bar{X}=2,79$) ve hükmetme ($\bar{X}=2,44$) stratejilerinin izlediği görülmüştür. Akademisyenlerin algılarına göre ise yüksekokul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine göre en fazla gerçekleşen stratejinin tümleştirme ($\bar{X}=3,25$) olduğu, bunu sırasıyla hükmetme ($\bar{X}=3,01$), uzlaşma ($\bar{X}=2,99$), kaçınma ($\bar{X}=2,92$) ve ödün verme ($\bar{X}=2,89$) stratejilerinin izlediği belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin algılarına göre akademisyenlerle aralarındaki çatışmayı yönetmede tümleştirme stratejisini “her zaman” kullandıkları belirlenmiştir. Buna karşın akademisyenler “arasıra” kullanıldığını belirtmiştir. Okul yöneticileri ve akademisyenlerin algılarına göre aralarındaki çatışmayı yönetmede ödün verme stratejisini her iki grupta “arasıra” kullanıldığını belirtmiştir. Hükmetme stratejisine ilişkin okul yöneticilerinin algıları akademisyenlerden daha düşük bulunmuştur. Yöneticiler hükmetme stratejisini “az” kullandıklarını belirtirken, akademisyenler “arasıra” kullanıldığını belirtmiştir. Kaçınma stratejisine ilişkin de yöneticilerin algıları akademisyenlerden daha düşük bulunurken, her iki grupta “arasıra” kullanıldığını belirtmiştir. Okul yöneticileri ve akademisyenlerin algılarına göre aralarındaki çatışmayı yönetmede uzlaşma stratejisini okul yöneticileri “çoğunlukla” kullandıklarını belirtirken, akademisyenler “arasıra” kullanıldığını belirtmiştir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri yüksekokul yönetici ve akademisyenlerinin algılarına göre kaçınma stratejisinde anlamlı farklılık göstermezken, tümleştirme, ödün verme, hükmetme ve uzlaşma stratejilerinde anlamlı farklılık göstermiştir.

**Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi
Stratejilerini Kullanma Derecelerine İlişkin Yöneticilerin; Cinsiyet, Yaş,
Akademik Unvan, Mesleki Kıdem, Yöneticilik Kıdemi, Yönetim Konusunda
Kurs ve/veya Seminer Alma Durumu ve Lisans Mezuniyeti Algıları**

Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri yöneticilerin cinsiyet gruplarının algılarına göre tümleştirme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerinde anlamlı farklılık göstermezken, ödün verme stratejisinde anlamlı farklılık göstermiştir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerinin, yöneticilerin yaş, unvan, yöneticilikteki kıdem ve yöneticilik konusunda kurs ve/veya seminere katılma gruplarının algılarına göre çatışma yönetim stratejilerinin tamamında anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Yöneticilerin mesleki kıdem gruplarının okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algıları ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerinde anlamlı farklılık göstermezken, tümleştirme stratejisinde anlamlı farklılık göstermiştir.

Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri yöneticilerin lisans mezuniyeti gruplarının algılarına göre tümleştirme, ödün verme, hükmetme ve kaçınma stratejilerinde anlamlı farklılık göstermezken, uzlaşma stratejisinde anlamlı farklılık göstermiştir.

**Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi
Stratejileri Kullanma Derecelerine İlişkin Akademisyenlerin; Cinsiyet, Yaş,
Akademik Unvan, Mesleki Kıdem ve Bölüm Algıları**

Beden eğitimi ve spor yüksekokulları yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma dereceleri akademisyenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve bölüm

gruplarının algılarına göre tümleştirme, ödün verme, hükmetme ve kaçınma stratejilerinde anlamlı farklılık göstermezken, uzlaşma stratejisinde anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Akademisyenlerin yaş gruplarının okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algıları tümleştirme, hükmetme ve kaçınma stratejilerinde anlamlı farklılık göstermezken, ödün verme, uzlaşma stratejilerinde anlamlı farklılık göstermiştir.

Akademisyenlerin unvan gruplarının okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejilerini kullanma derecelerine ilişkin algıları tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma stratejilerinde anlamlı farklılık göstermezken, hükmetme stratejisinde anlamlı farklılık göstermiştir.

Yöneticilerin Algılarına Göre Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki

Genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin algılarına göre dönüşümcü liderlik stillerinin tüm boyutlarıyla tümleştirme ve uzlaşma çatışma yönetimi stratejileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Ödün verme çatışma yönetimi stratejisiyle idealleştirilmiş etki (davranış), entelektüel uyarım ve bireysel destek dönüşümcü liderlik boyutları arasında da pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Kaçınma çatışma yönetimi stratejisiyle telkinle güdülenme arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Etkileşimci liderlik alt boyutlarından koşullu ödül ile tümleştirme ve uzlaşma çatışma yönetimi stratejileri arasında pozitif ve anlamlı, istisnalarla yönetim pasif liderlik boyutuyla ödün verme, hükmetme ve uzlaşma çatışma yönetimi stratejileri arasında pozitif ve anlamlı, laissez-faire liderlik ile hükmetme ve kaçınma çatışma yönetim stratejileri arasında pozitif ve anlamlı, tümleştirme stratejisi arasında negatif ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Etkileşimci liderlik alt boyutlarından

istisnalarla yönetim (aktif) ile çatışma yönetim stratejileri arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

Akademisyenlerin Algılarına Göre Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki

Genel olarak değerlendirildiğinde, akademisyenlerin algılarına göre dönüşümcü liderlik stillerinin tüm boyutlarıyla tümleştirme, ödün verme, uzlaşma ve kaçınma çatışma yönetimi stratejileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı, hükmetme çatışma yönetimi stratejileri arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Etkileşimci liderlik alt boyutlarından koşullu ödül ile tümleştirme, ödün verme, kaçınma ve uzlaşma çatışma yönetim stratejileri arasında pozitif ve anlamlı, hükmetme stratejisi arasında negatif ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. İstisnalarla yönetim aktif ve pasif liderlik stilleri tümleştirme, ödün verme, hükmetme, kaçınma ve uzlaşma çatışma yönetimi stratejileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Laissez-faire liderlik stili ile tümleştirme, ödün verme ve uzlaşma çatışma yönetimi stratejileri arasında negatif yönlü ve anlamlı, hükmetme ve kaçınma çatışma yönetimi stratejileri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

5.2. Öneriler

Yönetici ve akademisyenlerin yöneticilerin liderlik stillerine ilişkin algılarında var olan farklılıklardan yola çıkarak geliştirilen öneriler şunlardır:

- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin yüksek algıları, akademisyenlerin değerlendirmeleri göz önüne alındığında uygulama boyutunda yeterince sergileyemedikleri anlaşılmaktadır. Bu bakımdan yüksekokul yöneticileri, akademisyenlerin kendilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özelliklerini gözlemleyebilecekleri, kendilerini daha iyi ifade

edecekleri, kendi değerlendirmelerinde var olduğunu belirtmiş oldukları liderlik özelliklerini akademisyenlere hissettirmelidirler.

- Yöneticiler kendilerinin sürekli olumlu yanlarını görüp aksi durumları göz ardı ederlerse kendilerini geliştirme konusunda geride kalabilirler. Bu yüzden yükseköğretim yöneticilerinin kendilerini daha nesnel değerlendirmeleri de önemli görölmektedir. Ayrıca, yükseköğretim yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin akademisyenler ve yöneticilerin algı düzeyindeki farklılıklar tarafların iletişim eksikliğinden kaynaklanabilir. Okul yöneticileri iletişim becerilerini sürekli geliştirme çabası içinde olmalıdır.

- Yöneticilerin cinsiyet grupları algılarına göre kadın yöneticiler süratli karar alma, risk alma, yeni ve var olan problemleri çözmede akademisyenleri cesaretlendirerek yaratıcı olma, vizyonun bir parçası olmaları ve bağlanmaları konusunda isteklendirme, yeniliği destekleme, karşılıklı güven oluşturma, ilham verme, motive etme, empati, özendirme, anlayış ve astlarıyla dostça ilişkiler kurabilme ve inisiyatif kullanma konularında erkeklere oranla daha avantajlı duruma geçmişlerdir. Dönüşümcü liderliğin önemli davranışları olan bu liderlik özelliklerini erkek yöneticiler de daha algılanabilir seviyelerde göstermeli ve kendilerini bu konularda geliştirmelidir.

- Yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinde yönetim ve yöneticilik konusunda kurs/seminer katılma seviyelerindeki farklılık bulunmaması ülkemizde üniversite yöneticilerinin yetiştirilmesiyle ilgili ciddi bir hizmet içi eğitim etkinliği bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Acilen üniversitelerde yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik olarak hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmeli, hizmet içi eğitim etkinliklerinde çatışma yönetimi ve liderlik de dahil olmak üzere çok önemli konularda yönetim eğitimi verilmelidir.

- Beden eğitimi ve spor yükseköğretim yöneticilerinin lisans mezuniyetlerine (alan akademisyeni olması) bağlı olarak dönüşümcü ve etkileşimci liderlik

davranışları göstermelerinde anlamlı farklılık görülmesede özellikle dönüşümcü liderlik davranışlarını göstermede beden eğitimi ve spor bölümlerinden mezun yöneticiler diğer yöneticilere göre daha yüksek davranış göstermektedirler. Bu nedenle beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin alan içerisinde yetişerek gelmiş olması önerilmektedir.

- Akademisyenlerin yaş ve mesleki kıdem grupları farklılığının genç ve göreve yeni başlayan akademisyenlerde yöneticilerinin liderlik stillerinin daha yüksek ve olumlu düzeyde algılanması olumlu görülsede yöneticilerin bu davranışları tüm yaş ve mesleki kıdem ayrımı yapmaksızın göstermesi önerilmektedir.

Yönetici ve akademisyenlerin yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin algılarında var olan farklılıklardan yola çıkarak geliştirilen öneriler şunlardır:

- Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yönetici ve akademisyenlerinin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin algıları arasında anlayış ve algı farklılıklarının en aza indirilebilmesi için yöneticiler ile akademisyenler sık sık bir araya gelmeli, var olan sorunlar birlikte tartışılmalı ve işbirliği içerisinde çözüm alternatifleri üretilmelidir.

- Yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerinde yönetim ve yöneticilik konusunda kurs/seminer katılma seviyelerindeki farklılık bulunmaması, ülkemizde üniversite yöneticilerinin yetiştirilmesiyle ilgili ciddi bir hizmet içi eğitim etkinliği bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Üniversitelerde yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik olarak yönetim ve çatışma yönetimi alanlarında hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmelidir.

- Kadın yöneticilerin aktif ve olumlu çatışma yönetim stratejilerini erkeklere göre kullanma düzeylerinin daha yüksek olması nedeniyle üniversitelerde

ve beden eğitimi ve spor yüksekokullarında daha fazla kadın yöneticinin atanması/seçilmesi gerektiği söylenilebilir.

Yapılması gereken araştırmalar için öneriler:

- Üniversitelerde yer alan yöneticilerin liderlik stilleri ve çatışma yönetimi stratejilerini belirlemek, buna göre gerekli önlemleri ya da geliştirme programları hazırlayabilmek için bu tür araştırmaların kapsamının üniversitelerin farklı fakülte ve yüksekokullarda görev yapan akademisyen ve yöneticileri kapsaması önerilmektedir.

- Üniversitelerde görev yapan yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerinin belirlenmesinin yanında, farklı fakülte ve yüksekokullarda ortaya çıkan çatışmaları etkin çözebilmek ve yönetebilmek, çatışmaların kaynağının bilinmesine bağlıdır. Bu nedenle çatışma yönetimi stratejisi çalışmalarıyla birlikte üniversitelerde çatışma kaynaklarının ortaya çıkarılmasına yönelik araştırmalara da ağırlık verilmelidir.

KAYNAKÇA

- AALTIO-MARJOSOLA, I., and TAKALA, T. (2000). Charismatic Leadership, Manipulation and The Complexity of Organizational Life. **Journal of Workplace Learning: Employee Counselling Today**, 12(4), 146-158.
- ABACIOĞLU, M. (2005). Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, İstanbul.
- ACAR, B. (2002). **Ekip Çalışması ve Liderlik**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- AÇIKALIN A. (1998). **Toplumsal, Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AÇIKALIN, A. (2000). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Empati Becerileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Ana Bilim Dalı, Ankara.
- AKALIN, K. (2003). Örgütlerde Dönüştürücü (Transformational) Önderlik Yaklaşımı ve İzmir’de Bir Hazır Yemek İşletmesindeki Uygulamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İzmir.
- AKAR, H. (2004). Liderlik ve Kara Harp Okulu Lider Eğitim Sistemi. **Uluslararası Liderlik Sempozyumu**, 15-16 Nisan. Kara Harp Okulu 13 Mart Sitesi Konferans Salonu, Ankara.
- AKGÜL, A. ve ÇEVİK, O. (2003). **İstatistiksel Analiz Teknikleri: SPSS’te İşletme Uygulamaları**. Ankara: Emek Ofset.
- ALTUN, S. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri. **İlköğretim-Online**. 2(1), 10-17.

- AKDEMİR, A. (1997). Yönetim Düşüncesindeki Dönüşümler ve Dönüştürücü Liderlik Profili. **21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu**, 5-6 Haziran. Deniz Harp Okulu Yayını, İstanbul.
- AKDOĞAN, E. (2002). Öğretim Elemanlarının Algıladıkları Liderlik Stilleri İle İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- AKSU, A. (2001). Buca Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Örgütsel Çatışmaya İlişkin Algıları. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Özel Sayı, 13, 20-31.
- ALEXANDER, D. C. (1995). Conflict Management Styles of Administrators in Schools for the Deaf: Teacher Perceptions of Job Satisfaction. Ph.D Thesis, Gallaudet University.
- ALGANER, Y. İ. (2002). Liderlik Analizi ve Türk Silahlı Kuvvetlerinde Liderlik. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- ALLIX, N. M. (2000). Transformational Leadership: Democratic or Despotic?. **Educational Management and Administration**. 28(1), 7-20.
- ALTUN, S. A. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri. **İlköğretim Online E-Dergi**. 2(1), 10-17.
- AMASON, A. C., THOMPSON, K. R., HOCHWARTER, W. A., and HARRISON, A. W. (1995). An Important Dimension in Successful Management Teams. **Organizational Dynamics**. 24(2), 20-35.
- ANTHONY, L. V. L. (1994). The Relationship Between Transformational and Transactional Leadership and Organizational Culture, Employee Performance, and Employee Attrition. Ph.D Thesis, University of Miami.
- ANTONAKIS, J., AVOLIO, B. J., and SIVASUBRAMANIAM, N. (2003). Context and Leadership: An Examination of The Nine-Factor Full-Range Leadership Theory Using The Multifactor Leadership Questionnaire. **The Leadership Quarterly**. 14, 261-295.

- ARMSTRONG, S., and ARMSTRONG, S. (1996). The Conductor as Transformational Leader. **Music Educators Journal**. 82, 22-25.
- ASLAN, Ş. (2004). Hastanelerde Örgütsel Çatışma: Teori ve Örnek Bir Uygulama. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 11, 599-617.
- ASUNAKUTLU, T., SAFRAN, B. ve AKGÖL, A. (2004). Cinsiyet Farklılıklarından Kaynaklanan Çatışmalar ve Bir Araştırma. **Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi**. 5(1), 44-52.
- AŞÇIOĞLU, V. (2007). İşletmelerde Çatışma Yönetimi ve Sağlık Sektöründe Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İzmir.
- ATAY, K. (2002). Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. 8(31): 344-355.
- ATIĞ, G. (1993). Yönetici Kadınlar. **Kadınlar, Liderlik, Yöneticilik Sempozyumu**, 18-20 Kasım, Mecidiyeköy Kültür Merkezi, İstanbul.
- AVOLIO, B. J. (1999). **Full Leadership Development: Building the Vital Forces in Organizations**. Thousand Oaks: SAGE Publications
- AVOLIO, B., and BASS, B. (2004). **Multifactor Leadership Questionnaire**. Manual and Sampler Set. third edition, MindGarden, Inc.
- AVOLIO, B. J., BASS, B. M., and JUNG, D. (1999). Re-Examining The Components of Transformational and Transactional Leadership Using The Multifactor Leadership Questionnaire. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**. 72(4), 441-462.
- AVOLIO, B. J., and YAMMARINO, F. J. (2002). Reflections, closing thoughts, and future directions. In B. J. Avolio & F. J. Yammarino (Eds.), *Transformational and Charismatic Leadership: The road ahead* (pp. 385–406).
- AWAMLEH, R. and GARDNER, W. L. (1999). Perceptions of Leader Charisma and Effectiveness: The Effects of Vision Content, Delivery, and Organizational Performance. **Leadership Quarterly**. 10(3), 345-373.

- AYDIN, M. (1986). **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Ankara: İm Yayınları.
- BAACK D., and WISDOM B. L., (1995). **Organizational Behavior: Creating Quality and Value in The Workplace**. Houston: Dame Publications.
- BAKSI, H. (1998). Örgütlerde Çatışma Yönetimi ve Bir Seyahat Acentesindeki Çatışma Yönetimi Yolları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Ankara.
- BARNETT, K., MCCORMICK, J., and CORNERS R. (2001). Transformational Leadership in Schools: Panacea, Placebo or Problem?. **Journal of Educational Administration**. 39(1), 24-46.
- BASS, B. M. (1985). **Leadership and Performance beyond Expectations**. New York: Free Press.
- BASS, B. M. (1990-a). **Bass and Stogdill's Handbook of Leadership**. New York: The Free Press.
- BASS, B. M. (1990-b). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. **Organizational Dynamics**. 18(3),19-31.
- BASS, B. M. (1997). Personal Selling and Transactional/Transformational Leadership. **Journal of Personal Selling and Sales Management**. 17(3), 19-28.
- BASS, B. M. (1999-a). On The Taming of Charisma: AReply to Janice Beyer. **Leadership Quarterly**. 10(4) 541-553.
- BASS, B.M. (1999-b). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. **European Journal of Work and Organizational Psychology**. 8 (1), 9-32.
- BASS, B. M. (2002). Cognitive, Social, and Emotional Intelligence of Transformational Leaders. **Mulitiple Intelligences And Leadership**. eds. Riggio, R.E., Murphy, S.E., and Pirozzolo, F.J. Mahwah , New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- BASS, B. M., and AVOLIO B. J. (1993). Transformational Leadership: A Response to Critiques. **Leadership Theory and Research**. eds. Chemers, M.M., and Ayman, R. New York: Academic Press.
- BASS, B. M., and AVOLIO, B. J. (1994-a). Transformational Leadership and Organizational Culture. **International Journal of Public Administration**. 17(3-4), 541-554.
- BASS, B. M., and AVOLIO, B. J. (1994-b). **Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership**. "The Alliance of Total Quality and The Full Range of Leadership", Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- BASS, B. M., and STEIDLMEIER P. (1999). Ethics, Character and Authentic Transformational Leadership Behavior. **Leadership Quarterly**. 10(2), 181-217.
- BASS, B. M., and RIGGIO, R. E. (2006). Transformational Leadership. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BASS, B. M., AVOLIO, B. J., JUNG, D. I. and BERSON, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. **Journal of Applied Psychology**. 88(2), 207-218.
- BAŞARAN, İ. E. (1992). **Yönetimde İnsan İlişkileri**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- BAŞARAN, İ. E. (2004). **Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetmel Davranış**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BATEMAN, T.S. (2002). **Management: Competing Int The New Era**. Boston: McGraw-Hill Irwin.
- BAYHAN, P. ve ARSLAN, M. (2005). Kadın Yöneticilerin Liderlik Tarzlarının Toplumsal Roller Açısından İncelenmesi, **Hacettepe Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi**. 23(2), 99-102.
- BAYRAK, N. (2001). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- BAYSAL, A. C. ve TEKARSLAN, E. (1996). **Davranış Bilimleri**. İstanbul: Avcıol Basım Yayım.
- BEDELAN, A. (1989). **Management**. (2nd Ed.). New York: The Dryden Press.
- BENJAMIN, E., BOURGEAULT, G., and MCGROVERN, K. (1993). **Governance and Accountability: the Report of the Independent Study Group on University Governance**. Ottawa: CAUT Pres.
- BENNIS, G. W. (1989). Managing the Dream Leadership in the 21 st Century. **Journal of Organizational Change Management**. 2 (1), 7-14.
- BERSON, Y., SHAMIR, B., AVOLIO, B. J. and POPPER, M. (2001). The Relationship Between Vision Strength, Leadership Style and Context. **Leadership Quarterly**. 12, 53-74.
- BLACKMORE, P., and BLACKWELL, R. (2006). Strategic Leadership in Academic Development. **Studies in Higher Education**. 31(3), 373-387.
- BLACKBURN, C. (2002). Administrator gender differences in conflict Management Style and the Relationship to School Culture. Ph.D Thesis, Missouri-Columbia University.
- BLOCK, L. (2003). The Leadership-Culture Connection: An Exploratory Investigation. **The Leadership & Organization Development Journal**, 24(6), 318-334.
- BOEHNKE, K., BONTIS, N., DISTEFANO, J. J., & DISTEFANO A. C. (2003). Transformational Leadership: An Examination of Cross-National Differences and Similarities. **The Leadership & Organization Development Journal**, 24(1) 5-15.
- BODTKER, A. M., and JAMESON, J. K. (2001). Emotion in Conflict Formation and its Transformation: Application to Organizational Conflict Management. **The International Journal of Conflict Management**. 12(3), 259-275.
- BONDESIO, M. J. (1992). Conflict Management at School: An Unavoidable Task. **Paper Presented at the Regional Conference of the Commonwealth Council for Educational Administration**. Hong Kong, August 17-21:p.13.

- BONE, A., and BOURNER, T. (1998). Developing University Managers. **Higher Education Quarterly**. 52(3), 283-299.
- BRESCTICK, E. T. (1999). Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara.
- BRESTRICH, E. T. (2000). **Modernizmden Postmodernizme Dönüşümcü Liderlik**. Ankara: Seba Yayınları.
- BROOKS, I. (2003). **Organisational Behaviour, Individuals, Groups and Organisation**. New Jersey: Prentice Hall.
- BULUT, D. (2005). Gençlik Spor Genel Müdürlüğü (GSGM) Merkez Örgütünde Görev Yapan İş Görenlerin 'Çatışma Yönetimi Algıları' ve 'İş Doyumları' Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yönetimi Anabilim Dalı, Bolu,
- BURNS, J. M. (1978). **Leadership**. New York: Free Press.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2007). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- BYCIO, P., HACKETT, R. D., and ALLEN, J. S. (1995). Further Assessments of Bass's (1985) Conceptualization of Transactional and Transformational Leadership. **Journal of Applied Psychology**. 80, 468-478.
- CAN, H. (2002). **Organizasyon ve Yönetim**. Ankara: Adım Yayıncılık.
- CELEP, C. (2004). **Dönüşümsel Liderlik**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- CELEP, C. ve ERGİN, D. (2007). Okul Yönetiminde Duygusal Zeka ve Dönüşümsel Liderliğe İlişkin Öğretmen Algıları. **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 5-7 Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- CEMALOĞLU, N. (2007-a). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Örgüt Sağlığı Üzerindeki Etkisi. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. 11(2), 165-194.

- CEMALOĞLU, N. (2007-b). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Yıldırma Arasındaki İlişki. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 33, 77-87.
- CEMALOĞLU, N. (2007-c). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 5(1), 73-112.
- CERTO, S. C. (1992). **Modern Management: Quality, Ethics, and The Global Environment**. (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- CEYLAN, A. (1997). Liderliğe Kuramsal Yaklaşımlar. **21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu**. Deniz Harp Okulu Yayını, İstanbul.
- CEYLAN A., KESKİN H. ve EREN Ş. (2005). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma. **Yönetim/İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi**. 16(51).
- CHAMPOUX, J. (1996). **Organizational Behavior: Integrating Individuals, Groups, and Processes**. New York: West.
- COAD, A. F. and BERRY, A. J. (1998). Transformational Leadership and Learning Orientation. **Leadership & Organisational Development Journal**. 19 (3), 164-172.
- COLVIN, R. E. (1999). **Transformational Leadership: A Prescription for Contemporary Organizations**. Unpublished Article. <http://www.cnu.edu/hrracj/bobpaper.html> adresinden 30.07.2008 tarihinde alınmıştır.
- CONGER, J. A. (1999). Charismatic and Transformational Leadership in Organizations: An Insider's Perspective on These Developing Streams of Research. **Leadership Quarterly**. 10(2),145-169.
- CONGER, J. A. (1991). Inspiring Others: The Language of Leadership. **Acadey of Management Executive**. 5(1),31-45.
- CONNERS, R. T. (2003). Leadership Styles of Ohio Community School Principals, 2002-2003: An Exploratory Study. Ph.D Thesis. Cincinnati University.

- CORNILLE, T. A., PESTLE, R. E., and VANWY, R. W. (1999). Teachers' Conflict Management Styles With Pers and Students' Parents. **International Journal of Conflict Management**. 10(1), 69-79.
- ÇALIKOĞLU, E. (2004). Muharip Subay ve Astsubayların Etkileşimci ve Dönüşümcü Liderlik Tarzlarının Muharebe Performanslarıyla İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Davranış Bilimleri Bilim Dalı, İstanbul.
- ÇALIŞKAN, İ. (1999). İzmir'de İlköğretim Okullarının ve Yöneticilerinin Özellikleri ile Örgütsel Çatışma Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- ÇELİK, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. **Eğitim Yönetimi**. 4(16), 423-442.
- ÇELİK, V. (2007). **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- ÇELİK, V. (2008). Yönetim ve Liderlik Kuramları. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Çelik, V. (Ed.). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- ÇELİKTEK, M. ve YENİ, Y. (2004). Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. **Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi**. 12 (2), 305-314.
- ÇELİKTEK, M. (2008). Okul Örgütü ve Yönetimi. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Çelik, V. (Ed.). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- ÇİLENTİ, M. (1984). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- ÇOBANOĞLU, F. (2003). İlköğretim Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları (Denizli İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Denizli.
- DARLING, J. R. (1999). Organizational Excellence and Leadership Strategies: Principles Followed by Top Multinational Executives. **Leadership & Organization Development Journal**. 20(6),309-321.

- DARLING, J.R., and WALKER, W.E. (2001). Effective Conflict Management: Use of The Behavioral Style Model. **Leadership & Organization Development Journal**, 22(5), 230-242.
- DE CENZO D. A. (1997). **Human Relations Personel and Professional Development**, New Jersey: Prentice Hall.
- DEN HARTOG, D. N., VAN MUIJEN, J. J., and KOOPMAN, P. L. (1997). Transactional Versus Transformational Leadership: An Analysis of the MLQ. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**. 70, 19-34.
- DEN HARTOG, D. N., HOUSE, R. J., HANGES, P. J., RUIZ-QUINTANILLA, S. A., DORFMAN, P., and associates. (1999). Culture Specific and Cross-Culturally Generalizable Implicit Leadership Theories: Are The Attributes of Charismatic / Transformational Leadership Universally Endorsed?. **Leadership Quarterly**, 10(2), 219-256.
- DELUGA, R. J. (1988). Relationship of Transformational and Transactional Leadership with Employee Influencing Strategies. **Group & Organizational Studies**. 13(4), 456-467.
- DENİZ, M. ve ÇOLAK, M. (2008). Örgütlerde Çatışmanın Yönetimi'nde Gücün Kullanımı ve Bir Araştırma. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. 7(23), 304-332.
- DESILVIYA, H. S., and YAGIL, D. (2005). The Role of Emotions in Conflict Management: The Case of Work Teams, **International Journal of Conflict Management**, 16(1), 55-69.
- DESSLER, G. (2004). **Management, Principles and Practices for Tomorrow's Leaders**. Third Edition, New Jersey: Pearson-Prentice Hall.
- DİRİCAN, M. (2007). Öğretmen ve Öğrencilerin Liderlik Algılamaları Üzerine Bir Alan Araştırması: Ankara İli Lise ve Dengi Okullar Uygulaması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Ankara.
- DOĞAN, S. (2001) **Vizyona Dayalı Liderlik**. İstanbul: Seçil Ofset.

- DONOVAN M. M. (1993). Academic Deans and Conflict management: The Relationship Between Perceived Styles and Effectiveness of Managing Conflict. Ph.D Thesis, Visconsin Marquette University.
- DRUCKER, P. F. (1999). **Yönetim Görevleri, Sorumlulukları, Uygulamaları**. Ankara: ODTÜ Basımevi.
- DRUMMOND, H. (2000). **Introduction to Organizational Behavior**. New York: Oxford University Press.
- DONELLY, H., GIBSON, J., and IVANCEVICH, J. J. (1998). **Fundamentals of Management**. Calofornia, USA: McGraw Hill.
- DÖKMEN, Ü. (2003). **İletişim Çatışmaları ve Empati**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- DUBRIN, A. J. (1995). **Leadership: Research Findings, Practice, and Skills**. Boston: Houghton Mifflin.
- DUBRIN, A.J. (2004). **Leadership: Research findings, Practice, and Skills**. New York: Houghton Mifflin.
- DURMUŞ, E. (2001). Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıklar: Türkiye’de Seçilmiş Bir Grup Yönetici Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Antalya.
- ERASLAN, L. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Kırıkkale İl Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- ERÇETİN, Ş. Ş. (1995). Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkilemekte Kullandıkları Güçler. **Eğitim ve Bilim**. 19(97), 21-27.
- ERÇETİN, Ş. Ş. (2000). **Liderlik Sarmalında Vizyon**. Ankara: Nobel Yayın.
- ERDEM, A. R. (1997). Yönetime Klasik Bilimsel Yaklaşımlar ve Eğitim Yönetimine Etkisi. **PAÜ. Eğitim Fakültesi Dergisi**. 2, 92-104.
- ERDOĞAN, İ. (1991). **İşletmelerde Davranış**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.

- ERDOĞAN, İ. (1996). **İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış**. İstanbul: Avcıol Basım Yayım.
- EREN, E. (1984). **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.
- EREN, E. (2001). **Yönetim ve Organizasyon**. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- EREN, E. (2007). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- EROĞLU, F. (1998). **Davranış Bilimleri**. (4. Basım), İstanbul: Beta Yayınları.
- ERTEKİN, A. (2006). Üniversite Yönetimi ve Organizasyonu ve Trakya Üniversitesi'nde Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Edirne.
- ERTURGUT, R. (2000). Örgütsel Değişmede Dönüştürücü Liderlik Davranışları Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- ERTÜRK, M. (1994). Organizasyonlarda Çatışma Nedenleri, Çatışmanın Yönetimi ve Erciyes Üniversitesi'nde Bir Anket Uygulaması. **Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi**. 11, 121-147
- ERTÜRK, M. (2000). **İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon**. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- ERTÜRK, M. (2001). **İşletme Biliminin Temel İlkeleri** (5. baskı), İstanbul: Beta Yayınevi.
- ERYILMAZ, F. (2006). Endüstri Meslek Lisesi Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ESTEP, T. A. (2000). A Study of Relationships between Transformational Leadership, Transactional Leadership and Specified Demographic Factors as Enablers of Teacher Empowerment in Rural Pennsylvania Scholl Districts. Ph.D Thesis. Indiana University.

- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION, (2003). **Developing an Internal Quality Culture in European Universities: Report on the Quality Culture Project: 2002-2003**, EUA: Brussel.
- EUWEMA M. C., VLIERT E. V., and BAKKER A. B. (2003). Substantive and Relational Effectiveness of Organizational Conflict Behavior. **The International Journal of Conflict Management**. 14 (2), 119-139.
- EVERARD K. B., MORRIS G., and WILSON, I. (2004). **Effective School Management**. London: Paul Chapman Publishing.
- FELFE, J., and SCHYNS, B. (2004). Is Similarity in Leadership Related to Organizational Outcomes? The Case of Transformational Leadership. **Journal of Leadership & Organizational Studies**. 10(4), 92-102.
- FISHER, S. (2005). Is there a Need to Debate the Role of Higher Education and The Public Good?". **Dublin Institute of Technology**. 3(3), 1-29.
- FLOYD, J. E. (1999). An Investigation of the Leadership Style of Principals and Its Relation to Teachers' Perceptions of School Mission and Student Achievement. Ph.D Thesis, North Carolina State University.
- FRIEDMAN, R. A., TIDD, S. T., CURRALL, S. C., and TSAI, J. C. (2000). What Goes Around Comes Around: The Impact of Personal Conflict Style on Work Conflict and Stres. **The International Journal of Conflict Management**. 11(1), 32-55.
- GARCIA Sr, A.R. (2004). A Study of The Relationship among The Constructs of Transformational and Transactional Leadership and Conflict Management Style. Ph.D Thesis, Lake University.
- GARDINER, M., and TIGGEMANN, M. (1999). Gender Differences in Leadership Style, Job Stress and Mental Health in Male- and Female-Dominated Industries. **Journal of Occupational and Organisational Psychology**. 72, 301-315.
- GELLIS, Z. D. (2001). Social Work Perceptions of Transformational and Trassactional Leadership in Health Care. *Social Work Research*. 25(19, 17-25.

- GENÇAY, E. (2001). Liderlik Özelliklerinin Belirlenmesi ve Bankacılık Sektöründe Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- GIBSON J. L., IVANCEVICH J. M. and DONNELLY JR., J. H. (2000). **Organizations: Behavior Structure Processes**. Tenth Edition, Boston: Irwin McGraw-Hill.
- GORDON J. R. (1993). **A Diagnostic Approach to Organizational Behavior**. Fourth Edition, Boston: Allyn and Bacon.
- GREENBERG, J., and BARON, R. A. (1997). **Behavior in Organizations (6th ed.)**, New Jersey: Prentice-Hall, Upper Saddle River.
- GREENBERG, J., and BARON, R. A. (2003). **Behavior in Organization: Understanding and Managing the Human Side of Work**. New Jersey: Prentice Hall, Eighth Edition.
- GREGORY G. D., JOSEPH, C .P. (2000). Changing Roles: Leadership in the 21st Century. **Organizational Dynamics**. 28 (3), 8-13.
- GRIFFIN, R. (1993). **Management**. Boston: Houghton Mifflin Company.
- GROSS, M. A., and GUERRERO, L. K. (2000). Managing Conflict Appropriately and Effectively: An Application of the Competence Model to Rahim's Organizational Conflict Styles. **The International Journal of Conflict Management**. 11(3), 200-226.
- GULBIN, K.M. (2008). Transformational Leadership: Is It a Factor for Improving Student Achievement in High Poverty Secondary Schools in Pennsylvania?. Ph.D Thesis, Indiana University.
- GUTKNECHT, D. B., and MILLER. J. R. (1990). **The Organizational and Human Resources Sourcebook**. (2nd Ed). New York: University Press of America.
- GÜL, H. (2003). Karizmatik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Gebze.

- GÜMÜŞELİ A. İ. (1994). İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenler ile Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı, Ankara.
- GÜMÜŞELİ, A. İ. (2004). İlköğretim Okulu müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stilleri ile Öğretmenlerin İş Doyumları Arasındaki İlişki. **Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 1(1),30-36.
- HAIR J. F., ANDERSON R. E., TAHTAM R .L., and BLACK W. C. (1998). Multivariate Data Analysis, Fifth Edition, Pearson Education, New Jersey: Upper Saddle River.
- HALL, C. A. (1999). The relationship Between Leader Behaviors and Characteristic and School Culture. Ph.D Thesis, Florida University.
- HARTOG, D., MUIJEN, J., and KOOPMAN, P. (1997). Transactional Versus Transformational Leadership: an Analysis of The MLQ. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**. 70, 19-34.
- HELLRIEGEL, D., SLOCUM, J. W., and WOODMAN, R. W. (1998). **Organizational Behavior**. Cincinnati: South-Western College Publishing, ITP.
- HIGGS, M. J. (2003). How can We Make Sense of Leadership in the 21st Century. **The Leadership & Organization Development Journal**. 24(5), 273-284.
- HIGGS, M. J., and ROWLAND, D. (2001). Developing Change Leadership Capability: The Impact of a Development Intervention. **Henley Working Paper Series**. HWP, pp.2001/004.
- HOCKER, J. L., and WILMOT, W. W. (1995). **Interpersonal Conflict**. (4th ed.). Dubuque, IA: Brown.
- HODGE B. J. and ANTHONY W. P. (1991). **Organization Theory: A Strategic Approach**. Fourth Edition, Boston: Allyn and Bacon.
- HOFFMAN, M. (2007). Does Sense of Humor Moderate The Relationship Between Leadership Style and Conflict Management Style?. Ph.D Thesis, Nebraska University.

- HOUSE, R. J., and SHAMIR, B. (1993). Towards the İntegration of Transformational, Charismatic, and Visionary Theories. **Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions**. Chemers M.M., and Ayman R. (Eds.), San Diego, CA: Academic Press.
- HOWELL, J. P. and AVOLIO, B. J. (1993). Transformational Leadership, Transactional Leadership, Locus of Control and Support for Innovation: Key Predictors of Consolidated-Business-Unit Performance. **Journal of Applied Psychology**. 78(6), 891-902.
- INGRAM, P. D.(1997). Leadership Behaviors of Principals in Inclusive Educational Settings. **Journal of Educational Administration**. 35(5), 411-427.
- İŞCAN, Ö.F. (2006), Dönüştürücü/Etkileşimci Liderlik Algısı ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisinde Bireysel Farklılıkların Rolü. **Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi**. 11, 160-177.
- IVANCEVICH, J. M., and MATTESON, M. T. (1990). **Organizational Behaviour and Management**. (2nd ed.). Homewood, IL: Richard D. Irwin.
- İNCİ, M., (2001). Dönüştürücü Liderlik Yaklaşımı ve Uygulamadan Örnekler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- KARAGÖZOĞLU, C.(2005). **Sporda Psikolojik Destek**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- KARASAR, N. (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayınevi.
- KARATAŞ, S. (2007). Afyonkarahisar İli Merkez İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçimine İlişkin Görüşleri. **Üniversite ve Toplum Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi**. 7(2).
- KARİP, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 16, 443-465.
- KARİP, E. (2003). **Çatışma Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- KEÇECİOĞLU, T. (1998). **Lider ve Liderlik**. İstanbul: Kalder Yayınları.
- KELLY, J. (2006). An Overview of Conflict. **Dimensions of Critical Care Nursing**, 25(1), 22-28.
- KHOO, H. S., and BURCH, G. S. J. (2008). The 'Dark Side' of Leadership Personality and Transformational Leadership: An Exploratory Study. **Personality and Individual Differences**, 44, 86-97.
- KILIÇ, M. (2001). Örgütsel Çatışma ve Yönetimi, **Yönetim ve Organizasyon**, Güney, S. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KILINÇ, T. (1985). Örgütlerde Çatışma: Mahiyeti ve Nedenleri, **İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi**, 14(1), 103-124.
- KILIÇ, T. (2003). Kurum Kültürü ve Liderlik, Kurum Kültürüne Uygun Bir Lider Davranışların Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- KILIÇ, G. (2006). Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Kayseri.
- KING JR, W. C., and MILES E. W. (1990). What We Know and Don't Know about Measuring Conflict: An Examination of the ROCI-II and the OCCI Conflict Instruments. **Management Communication Quarterly**. 4(2), 222-243.
- KIM, N. H., SOHN, D. W., and WALL, J. A. Jr. (1999). Korean Leaders' (and subordinates') Conflict Management. **International Journal of Conflict Management**. 10(2), 130-153
- KIRBY, P. C., PARADISE, L. V., and KING, M. I. (1992). Extreordinary Leaders in Education: Understanding Transformational Leadership. **Journal of Educational Research**. 85(5), 303-311.
- KOÇAK, S. ve KİRAZCI, S. (1997). Durumsal Liderlik Anlayışında Gelişmeler. **21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu**, Deniz Harp Okulu Yayını. İstanbul.

- KOÇEL, T. (2001). **İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar**. İstanbul: Beta Basım Yayım,
- KOÇEL, T. (2003). **İşletme Yöneticiliği**. 9. Baskı, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- KONKLE, C. E (2007). An Examination of Leadership Styles of School Principals and Student Effectiveness in Urban Elementary Schools in the State of Ohio. Ph.D Thesis, Cincinnati University.
- KONRAD, A. M., and CANNINGS, K. (1997). The Effects of Gender Role Congruence and Statistical Discrimination on Managerial Advancement. **Human Relations**. 50(10), 1305-1328.
- KORKMAZ, M. (2000). Gruplararası İlişkiler ve Çatışma, **Çağdaş Eğitim Dergisi**. 25(261):20–24.
- KORKMAZ, M. (2005). Duyguların ve Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. 11(43), 401-422.
- KORKMAZ, M. (2006). Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri İle Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. 12(46), 199-226.
- KORKMAZ, M. (2006). Liderlik Uygulamalarının İçsel Okul Değişkenleri ile Öğrenci Çıktı Değişkenlerine Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. 12(48), 503-529.
- KORKMAZ, M. (2007). Örgütsel Sağlık Üzerinde Liderlik Stillerin Etkisi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. 13(49), 57-91.
- KORKMAZ, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. 14(53), 78-98.
- KREITNER, R., and KNICKI, A. (1995). **Organizational Behavior**. (3rd. Ed). Chicago: Richard D. Irwins. Inc.

- KÜLTÜR, Y. Z. (2006). Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Bilim Dalı. Ankara.
- LEITHWOOD, K. A, TOMLINSON, D., and GENGE, M. (1996). International Handbook of Educational Leadership and Administration. **Transformational School Leadership**. Leithwood, K., Chapman, J., Corson, D., Hallinger, P., and Weaver-Hart A. (Eds.). New York: Kluwer Academic Publishers.
- LESNEY, J. J. (1996). Perceptions of Transformational Leadership Behaviors in Selected Successful Elementary Principals. Ph.D Thesis, Pittsburgh University.
- LIN, S. (2003). Relationships Among Conflict Management Styles, Employees' Job Satisfaction and Team Effectiveness-A Comparison Between Public and Private Hospitals in Taiwan. Ph.D Thesis, Nova Southeastern University.
- LIVERS, A. F. (2003). A Correlational Study of Dimensions of Organizational Conflict, Management Styles, and Burnout among Directors of Special Education in Virginia. Ph.D Thesis. Virginia University.
- LORD, R .G., BROWN, D. J., and FREIBERG, S. J. (1999). Understanding the Dynamics of Leadership: The Role of Follower Self-Concepts in the Leader/Follower Relationship **Organizational Behavior and Human Decision Processes**. 78(3), 167-203.
- LUNNEBORG, P. W. (1990). **Women Changing Work**. New York: Bergin&Garvey Publishers,
- LUSSIER, R. N. (2002). **Human Relations in Organizations: Applications and Skill Building**. 5th Edition. Boston: McGraw-Hill Irwin.
- LUTHANS, F., ROSENKRANTZ, S., and HENNESSEY, H. (1985). What Do Successful Managers Really Do? An Observational Study of Managerial Activities. **Journal of Applied Behavioral Science**. 21, 255-270.
- LUTHANS, F. (1995). **Organizational Behavior**. 7th ed. New York: McGraw-Hill.

- MCLNTYRE, R. O. (2003). The Role of Transformational and Transactional Leadership for High School Principals. Ph.D Thesis, Massachusetts Lowell University.
- MCINTYRE, S. E. (1991). Conflict Management by Male and Female Managers as Reported by Self and by Male and Female Subordinates, Ph.D Thesis, Georgia State University.
- MCSHANE, S. L., and VON GLINOW, M. A. (2005). **Organizational Behavior: Emerging Realities for the Workplace Revolution**, Boston: McGraw-Hill Irwin.
- MEMİŞOĞLU, S. P. (2004). Sınıfta İletişim ve Sınıfta Grup Etkileşime. **Sınıf Yönetimi**. Şişman, M. ve Turan, S. (Ed). Ankara: Öğreti Yayınları.
- MESTINSEK, R. M. (2000). A Comparative Study of Leadership Characteristics of Principals in Charter Schools and Traditional Schools. Ph.D Thesis, San Diego University.
- MILLER, J. B. (1991). Women's and Men's Scripts for Interpersonal Conflict. **Psychology of Women Quarterly**. 15(1), 15-29.
- MINTZBERG, H., QUINN, J. B., and VOYER, J. (1995). **The Strategy Process**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- MİRZEOĞLU, N. (2005). Örgütsel Çatışma ve Yönetimi: Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Bir Uygulama. **SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**. 3(2) 51-56.
- MTEGHA, D. M. (2004). An Exploration of Faculty and Academic Leaders' Perceptions of Leadership Styles in Malawian Higher Education Institutions. Ph.D Thesis, Illinois State University.
- MUNDUATE, L., GANAZA, J., PEIRO, J. M., and EUWEMA, M. (1999). Patterns of Styles in Conflict Management and Effectiveness. **The International Journal of Conflict Management**. 10(1), 5-24.
- NEFF, E. K. (1986). Conflict Management Style of Women Administrators in the 12 State Universities in Ohio. Ph.D Thesis, Bowling Green State University.

- NELSON, D. L, and QUICK, J. C. (2005). **Understanding Organizational Behavior**. (2nd ed.). Mason, OH: Thomson/South-Western.
- NEUMANN, Y., NEUMANN, E. F. (1999). The President and The College Bottom Line: The Role of Strategic Leadership Styles, **The International Journal of Educational Management**. 13(2), 73-79.
- NEWSTROM, J. W., and DAVIS, K. A. (1997). **Organizational Behavior: Human Behavior at Work** (10th ed.). New York: McGraw-Hill.
- NEWSTROOM, J. W., and DAVIS, K. A. (1993). **Organizational Behavior: Human Behavior at Work**. New York: McGraw-Hill.
- NIEDERAUER, S. (2006). Üniversite Üst Düzey Yöneticilerinin Kişilik Tipleri ve Örgütsel Çatışma Çözme Stilleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- NORTHCRAFT G. B., and NEALE, M. A. (1990). **Organizational Behavior, A Management Challenge**, Chicago: The Dryden Press.
- ONAL, G. (2000). **Halkla İlişkiler**. (2. Baskı). İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- ORAN, N. (2002). İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- O'ROURKE IV, J. S. (2004). **Management Communication, A Case-Analysis Approach**. (Second Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- ÖZDEMİR, A. Y. ve ÖZDEMİR, A. (2007). Duygusal Zeka ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 18, 393-410.
- ÖZGAN, H. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep.

- ÖZMEN, F. (1997). Fırat ve İnönü Üniversiteleri'nde Örgütsel Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- ÖZTAŞ, U. (2005). Örgütsel Çatışma Yönetiminde Cinsiyet Faktörünün Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Antalya.
- ÖZTÜRK, M. (2002). **İşletmelerde Paradigmatik Yönetimden Enigmatik Yönetime Geçerken Örnek Olaylar Yönetimi**. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- ÖZTÜRK, M. (2005). **Fonksiyonları Açısından İşletme ve Yönetim**. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- PARRY, K. W., and PROCTOR, S. (2001). Leadership, Culture and Performance: The Case of the New Zealand Public Sector. **Journal of Change Management**. 3(4), 376-399.
- PATRICK, S. R. (2005). Transformational Leadership at Urban and Metropolitan Public Universities. Ph.D Thesis, Akron University.
- PAWAR, B. S., and EASTMAN, K. K. (1997). The Nature and Implications of Contextual Influences On Transformational Leadership: A Conceptual Examination. **Academy of Management Review**. 22, 80-109.
- PEHLİVAN, İ. (2007). Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stilleri Ve Öğretmenlerin Okula Adanmışlığı. **16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 5-7 Eylül. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- PEKER, Ö. ve AYTÜRK, N. (2002). **Yönetim Becerileri**. (2. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- PETERS, T. and WATERMAN, R. (1982). **In Search of Excellence**. New York: Harper & Row.
- PILLAI, R., SCHRIESHEIM, A. C., and WILLIAMS, E. S. (1999). Fairness Perceptions and Trust as Mediators for Transformational and Transactional Leadership: A Two-Sample Study. **Journal of Management**. 25(6), 897-933.

- PILLAI, R , WILLIAMS, E. A., LOWE, K. B., and JUNG, D. I. (2003). Personality, Transformational Leadership, Trust, and The 2000 U.S. Presidential Vote. **The Leadership Quarterly**. 14, 161-192.
- POLAT, S. ve ARSLAN, H. (2004) Yüksek Öğretim Örgütünde Görev Yapan Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 10(39), 430-457.
- PONDY, L. (1990). Organizational Conflict Management: Organizational Behavior and Management (Derl: Henry L. Tosi), Boston: PWS- KENT Publishing Company.
- POPPER, M., and ZAKKAI, E. (1994). Transactional, Charismatic and Transformational Leadership: Conditions Conducive to their Predominance. **Leadership and Organisational Development Journal**. 15(6), 3-8.
- RAFFERTY, A. E. and GRIFFIN, M. A. (2004). Dimensions of Transformational Leadership: Conceptual and Empirical Extensions. **The Leadership Quarterly**. 15(3), 329-354.
- RAHIM, M. A. (1983). A Measure of Styles of Handling Interperonal Conflict. **Academy of Management Journal**. (pre-1986), 26, 368-376.
- RAHIM, M. A. (2000). Empirical Studies on Managing Conflict. **The International Journal of Conflict Management**. 1(1), 5-9.
- RAHIM, M. A. (2001). **Managing Conflict in Organizations**. Third Edition, Quorum Books Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- RAHIM, M. A. (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. **The International Journal of Conflict Management**. 13(3), 206-235.
- RAHIM, M. A. (2004). Rahim Organizational Conflict Inventories: Professional Manual. PaloAlto, CA: Consulting Psychologists Press.
- RAHIM, M. A., MAGNER, N. R., and SHAPIRO, D. L. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisor? What justice perceptions, precisely? **International Journal of Conflict Management**. 11(1), 9-31.

- RAHIM, M. A., GARRETT, J. E., and BUNTZMAN, G. F. (1992). Ethics of Managing Interpersonal Conflict in Organizations. **Journal of Business Ethics**. 11(5), 423-32.
- RAHIM M. A., BUNTZMAN, G. F., and WHITE, D. (1999). An Empirical Study of the Stages of Moral Development and Conflict Management Styles. **The International Journal of Conflict Management**. 10(2), 154-171.
- ROBBINS, S. P. (1990). **Organization Theory: Structure, Design And Application**. New Jersey: Prentice Hall International Editions.
- ROBBINS, S. P. (1996). **Organizational Behavior: Concepts, Controversies, and Applications**. 7th ed. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- ROBBINS, S. P. (2001). **Organizational Behaviour**. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- ROBBINS, S. P. (2003). **Essentials of Organizational Behavior**. (Seventh Edition). New Jersey: Prentice Hall Inc.
- ROBEY, D. (1991). **Designing Organizations**. 2nd edn. IL: Irwin, Homewood, Burr Ridge.
- ROLLINSON, D., BROADFIELD, A., and EDWARDS, D. J (1998). **Organizational Behavior and Analysis an Integrated Approach**. New York: Addison Wesley Longman.
- ROSENER, J. B. (1990). Ways Women Lead. **Harvard Business Review**. 68(2), 119-125.
- ROST, J. C. (1993). **Leadership for the 21st Century**. New York: Praeger.
- SABUNCUOĞLU, Z. ve TÜZ, M. (2001). **Örgütsel Psikoloji**. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- SARROS, J. C. ve SANTORA, J. C. (2001). The Transformational-Transactional Leadership Model in Practice. **Leadership & Organisational Development Journal**. 22(8), 383-393.
- SASHKIN, M., and ROSENBACH, W. E., (1993). **A New Leadership Paradigm**. In: Rosenbach, W.E., Taylor, R.L. (Eds.), *Contemporary Issues in Leadership*, third ed. Colorado: Westview Pres.

- SAVAŞER, T. (2002). **İş Yaşamında Anlaşmazlıkların Yapıcı Çözümü**, İstanbul: RotaYayıncılık.
- SCHERMERHORN, J. R., HUNT, J. G., and OSBORN, R. N. (1998). **Basic Organizational Behavior**. Second Edition. New York: John Wiley and Sons.
- SCHERMERHORN, J.R., HUNT, J.G., and OSBORN, R.N. (2000). **Organizational behaviour**. (7th ed.). New York: John Wiley and Sons.
- SEÇMEN, S. (2001). Amirlerin Liderlik Tarzları Ve Kişilik Özellikleri İle İlgili Değerlendirmelerin İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: TSK'da Yapılan Bir Araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- SHIVERS, S. L. (1999). A Role Theory Approach to Understanding Transformational and Transactional Leadership Behaviors: The Role of Interpretations of Organizational Context. Ph.D Thesis, Florida A&M University.
- SIMS, R. R. (2002). **Managing Organizational Behavior**. Westport, CT: Quorum Books.
- SIRIVUN, U. (2001). An Investigation of The Primary and Secondary Conflict Management Style Preferences of Men and Women in The Role of Local Managers, International Managers and College Students in Thailand. Ph.D Thesis, Nova Southeastern University.
- SIVANATHAN, N., and FEKKEN, G. (2002). Emotional Intelligence, moral Reasoning and Transformational Leadership. **Leadership & Organization Development Journal**. 23(4), 198-204.
- SORENSEN, G. (2001). An Intellectual History of Leadership Studies. The Role of James MacGregor Burns. **The James MacGregor Burns Academy of Leadership**. July 23, 2001. <http://www.academy.umd.edu/Resources/AcademyPublicationsPDF/JournalArticles/IntellectualHistory-JMcGB/IntHistory.pdf> adresinden 15 Temmuz 2008 tarihinde alınmıştır.

- SORENSEN R. L, MORSE E. A. and SAVAGE G. T. (1999). A Test of the Motivations Underlying Choice of Conflict Strategies in the Dual-Concern Model. **The International Journal of Conflict Management**. 10(1), 25-44.
- SOSIK, J. J., POTOSKY, D., and JUNG, D. I. (2002). Adaptive Self-regulation: Meeting Others' Expectations of Leadership and Performance. *The Journal of Social Psychology*. 42(2), 211-232.
- SOUKIE, D. (1994). Effective Managerial Leadership in Sport Organizations. **Journal of Sport Management**. 1, 118-126.
- STANLEY, A.D. (2004). Leadership Styles and Conflict Management Styles: An Exploratory Study. Ph.D Thesis, Regent University.
- STEDMAN, N. L. P. and RUDD, R. (2006). Leadership Styles and Volunteer Administration Competence: Perceptions of 4-H County Faculty in the United States. **Journal of Extension**. 44(1).
- STOGDILL, R. (1974). **Handbook of Leadership: A Survey Theory and Research**. New York: Free Press.
- STONER, J. A. F., and FREEMAN R. E. (1989). **Management**, New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- SÜTLÜ, T. (2007). Örgütsel Çatışma ve İşgören Üzerine Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- ŞAHİN, S. (2004). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**. Cilt:4, Sayı:2.
- ŞAHİN, S. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri (İzmir İli Örneği). **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. 23, 188-199.
- ŞAHİN, A. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Antalya.

- ŞENDUR, F.E. (2006). Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Ana Bilim Dalı, Mersin.
- ŞİŞMAN, M. (2004). **Öğretim Liderliği**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ŞİMŞEK, Ş. (1999). **Yönetim ve Organizasyon**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- ŞİMŞEK, S., AKGEMCİ, T. ve ÇELİK, A. (2001). **Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış**. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TABANCALI, E., ve OĞUZ, O. (2007). Okul Müdürlerinin Kişilik Özellikleri İle Çatışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki İlişki. **16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 5-7 Eylül. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- TABOR, B. (2001). Conflict Management and Interpersonal Communication Style of the Elementary Principal. Ph.D Thesis, Missouri-Columbia University.
- TEKARSLAN, E., KILINÇ, T., ŞENCAN, H. ve BAYSAL, C. (2000). **Davranışın Sosyal Psikolojisi**. İstanbul: Dönence Basım.
- TICHY, N. M., and DEVANNA, M. A.(1990). **The Transformational Leader**. (2nd ed). New York: John Wiley.
- TIDD S.T., and FRIEDMAN R. A. (2002). Conflict Style and Coping with Role Conflict: An Extension of the Uncertainty Model of Work Stres. **The International Journal of Conflict Management**. 13(3), 236-257.
- TUCKER, M. L., MCCARTHY, A. M. and BENTON, D. A. (2002). **The Human Challenge. Managing Yourself and Others in Organizations** (7th Ed.) USA:Prentice-Hall.
- TUCKER, M. L., MCCARTHY A. M., and GULBRO R. D. (1999), Increasing Customer Satisfaction with Effective Leadership: Testing a Model. **Journal of Business & Entrepreneurship**. 11(1)17-30.
- TULUNAY, N. (1990). Örgüt İçi Çatışmalar ve Çözüm Yöntemleriyle İlgili Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- TUNALI, A. (2006). Kadın Kamu Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri (Türkiye’deki Kadın Kaymakamlar Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Edirne.
- TÜRKEL, A. U. (2000). **Toplam Kalite Bağlamında Grup Dinamiği ve Çatışma Yönetimi**, İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- UĞURLU, F. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetme Stilleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- URAL, A. (1997). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Yöntemleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- UYGUÇ, N., DUYGULU, E., ve ÇIRAKLAR, N. (2000). Dönüşümcü Liderlik Etkileşimci Liderlik ve Performans. **8. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri**, 25-27 Mayıs, Erciyes Üniversitesi, Nevşehir.
- WANN, D.L. (1997). **Sport Psychology**. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- WANASIRI, W. (1996). Interpersonal Conflict Handling Styles of Private Vocational School Principals in Thailand. **Dissertation Abstracts International**. 57(8), 2315.
- WARNER, M. (1997). **Organizational Behavior**. London: International Thompson Pres.
- WEIDER-HATFIELD, D. (1988). Assessing the Rahim Organizational Conflict Inventory-II (ROCI-II). **Management Communication Quarterly**. 1(3), 350-366.
- WENTLING, R. M. (1992). Women in Middle Management: Their Career Development and Aspirations. **Business Horizons**. 35(1), 47-54.
- WERNER, I. (1993). **Liderlik ve Yönetim**. İngilizceden Çeviren: Vedat Üner, İstanbul: Rota Yayınları.

- WITHERSPOON, P. D. (1997) **Communicating Leadership: An Organizational Perspective.** Boston:Allyn and Bacon.
- WU, F. Y. (2006) A Study of Leadership Styles and foreign English Teachers Job Satisfaction in Adult English Cram Schools of Taipei and Kaohsiung Cities in Taiwan. Ph.D Thesis, Incarnate University.
- VECCHIO, R. P. (1995) **Organizational Behavior.** (2nd Ed.). Orlando: Dryden Press.
- VROOM, V. H., JAGO, A. G. (1988). **The New Leadership: Managing Participation in Organizations.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- YALÇIN, A.(1995). Yöneticilikten Etkin Liderliğe. **Stratejik Yönetim ve Liderlik.** Özel, M (Haz.). İstanbul: İz Yayıncılık.
- YAMMARINO, F. J, SPANGLER, W. D., and BASS, B. M. (1993). Transformational Leadership and Performance: A Longitudinal Investigation. **The Leadership Quarterly.** 4(1), 81-102.
- YAPICI, E., GÖKTÜRK, S, D. (2005), Okul Yöneticilerinin Güç Mesafesi ve Kolektif Bireysel Algı Düzeyleri ve Çatışma Yönetim Stratejileri ve Seçilen Çatışma Stillerinin Örgüt Kültürünü Etkileme Düzeyi Arasındaki İlişki. **14. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- YILDIRIM, A. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Empatik Eğilimleri ve Empatik Becerileri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki: Ankara İli Örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı, Ankara.
- YILDIRIM, C. (2006). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi (Ankara İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Bilim Dalı, Ankara.
- YILDIRIM, A. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri, **16.Ulusal Eğitim**

Bilimleri Kongresi. 5-7 Eylül. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.

YILDIZ, B. (2003). Farklı Kültürlerden Gelen İngilizce Okutmanlarının Sınıf İçinde Karşılaştığı Sorunlar ve Sınıf İçi Çatışma Yönetim Biçimleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.

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

YUKL, G. A. (1999). An Evaluation of Conceptual Weaknesses in Transformational and Charismatic Leadership Theories. **Leadership Quarterly**. 10(2), 285-305.

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

ZALEZNIK, A. (1983). The Leadership GAP, **The Washington Quarterly**. 6(1),32-9.

ZALEZNIK, A. (1999). **Yönetici ve Lider: Birbirinden Farklı mıdır?**. Çev: Meral Tüzel. İstanbul: Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler.

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

ZEREN, H. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Bu Okullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki (Ş.Urfa İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Şanlıurfa.

ZIGARELLI, M. A. (2002). **Ordinary People, Extraordinary Leaders: A Landmark Study of Christians in Business and Ministry**. Gainesville, FL: Synergy Publishers.

EKLER

EK – 1: Kişisel Bilgi Formu

Yöneticiler için,

Akademisyenler için,

EK – 2: Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)

Yöneticiler için,

Akademisyenler için,

EK – 3: Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği (ROCI-II)

Yöneticiler için,

Akademisyenler için,

EK – 4: İzin Yazıları

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ) Mind Garden İzin Yazısı

Üniversitelerine Bağlı Yüksekokulların izin Yazısı

EK -1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU SAYIN YÖNETİCİ

Bu araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu yöneticilerinin (Müdür ve bölüm başkanı) liderlik stilleri (Dönüşümcü ve Etkileşimci) ile çatışma yönetimi stratejilerinin (iş ortamında karşılaşılan anlaşmazlıkları çözme stratejileri) incelenmesi ve arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın gerek duyduğu bazı verileri toplamak üzere ilişikteki anket formu geliştirilmiştir.

Bu anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde, yöneticilerin liderlik stillerini belirleyen 45 madde bulunmaktadır. Üçüncü bölümde, akademisyenlerle (öğretim elemanı, öğretim görevlisi, uzman, okutman, araştırma görevlisi) olan bir çatışma durumunda bu çatışmayı çözmek için yöneticilerin nasıl davrandığını belirten 28 madde yer almaktadır. Ankete vereceğiniz cevaplar birleştirilerek değerlendirilecek, araştırmanın amacı dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Bu nedenle adınızı soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Yardımlarınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Erkan Faruk ŞİRİN
Gazi Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

BÖLÜM I Kişisel Bilgiler

Bu bölümde, anketi cevaplandıranlarla ilgili verilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Bunun için aşağıda yer alan soruları inceleyiniz. Cevabınızı sorular altında yer alan seçeneklerden durumunuza uygun olanının içine (X) işareti koyarak veriniz.

Cinsiyetiniz?

- ☐ Erkek
- ☐ Kadın

Yaşınız?

- ☐ 31–35
- ☐ 36–40
- ☐ 41–45
- ☐ 46–50
- ☐ 51 ve üstü

Akademik Unvanınız?

- ☐ Profesör
- ☐ Doçent
- ☐ Yardımcı Doçent
- ☐ Öğretim Görevlisi

Mesleki kıdeminiz (Yöneticilik dahil)?

- ☐ 6–10 yıl
- ☐ 11–15 yıl
- ☐ 16–20 yıl
- ☐ 21 –25 yıl
- ☐ 26 yıl ve üstü

Şu anda görev yaptığınız okuldaki yöneticilik kıdeminiz?

- ☐ 1–3 yıl
- ☐ 4–6 yıl
- ☐ 7–9 yıl
- ☐ 10 ve üstü

Şu anda hangi yöneticilik statüsünde çalışıyorsunuz?

- ☐ Okul Müdürü
- ☐ Bölüm Başkanı

Yönetim konusunda kaç seminere katıldınız?

- ☐ Hiç Katılmadım
- ☐ 2 veya daha az sayıda katıldım
- ☐ 3 veya daha fazla sayıda katıldım

Lisans mezuniyetiniz?

- ☐ BESYO, BESB, vb.
- ☐ Diğer.....

SAYIN AKADEMİSYEN

Bu araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu yöneticilerinin (Müdür ve bölüm başkanı) liderlik stilleri (Dönüşümcü ve Etkileşimci) ile çatışma yönetimi stratejilerinin (iş ortamında karşılaşılan anlaşmazlıkları çözme stratejileri) incelenmesi ve arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırma için gerek duyulan bazı verileri toplamak üzere, ilişikteki anket formu geliştirilmiştir.

Bu anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde, yöneticilerin liderlik stillerini belirleyen 45 madde bulunmaktadır. Üçüncü bölümde, akademisyenlerle (öğretim elemanı, öğretim görevlisi, uzman, okutman, araştırma görevlisi) olan bir çatışma durumunda bu çatışmayı çözmek için yöneticilerin nasıl davrandığını belirten 28 madde yer almaktadır.

Ankete vereceğiniz cevaplar birleştirilerek değerlendirilecek, araştırmanın amacı dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Bu nedenle adınızı soyadınızı yazmanıza gerek yoktur.

Yardımlarınız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Erkan Faruk ŞİRİN
Gazi Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

BÖLÜM I Kişisel Bilgiler

Bu bölümde, anketi cevaplandıranlarla ilgili verilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Bunun için aşağıda yer alan soruları inceleyiniz. Cevabınızı sorular altında yer alan seçeneklerden durumunuza uygun olanının içine (X) işareti koyarak veriniz.

Cinsiyetiniz?

1. ☐ Erkek
2. ☐ Kadın

Yaşınız?

1. ☐ 26–30
2. ☐ 31–35
3. ☐ 36–40
4. ☐ 41–45
5. ☐ 46–50
6. ☐ 51 ve üstü

Mesleki kıdeminiz?

1. ☐ 1–5 yıl
2. ☐ 6–10 yıl
3. ☐ 11–15 yıl
4. ☐ 16–20 yıl
5. ☐ 21–25 yıl
6. ☐ 26 yıl ve üstü

Akademik Unvanınız?

1. ☐ Profesör
2. ☐ Doçent
3. ☐ Yardımcı Doçent
4. ☐ Öğretim Görevlisi
5. ☐ Uzman
6. ☐ Okutman
7. ☐ Araştırma Görevlisi

Bölümünüz?

1. ☐ Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği
2. ☐ Spor Yöneticiliği
3. ☐ Antrenörlük Eğitimi
4. Diğer (Belirtiniz)
.....

EK - 2 ÇOK FAKTÖRLÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ (MLQ)

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ) Yöneticiler için (İngilizce);

For use by Erkan Faruk Şirin only. Received from Mind Garden, Inc. on February 29, 2008

MLQ Multifactor Leadership Questionnaire Leader Form (5x-Short)

This questionnaire is to describe your leadership style as you perceive it. Please answer all items on this answer sheet. **If an item is irrelevant, or if you are unsure or do not know the answer, leave the answer blank.**

Forty-five descriptive statements are listed on the following pages. Judge how frequently each statement fits you. The word “others” may mean your peers, clients, direct reports, supervisors, and/or all of these individuals.

Use the following rating scale:

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, If not always
0	1	2	3	4

- 1.I provide others with assistance in exchange for their efforts.....0 1 2 3 4
- 4.I focus attention on irregularities, mistakes, exceptions, and deviations from standards.....0 1 2 3 4
- 8.I seek differing perspectives when solving problems 0 1 2 3 4
- 18.I go beyond self-interest for the good of the group.....0 1 2 3 4
30. I get others to look at problems from many different angles.....0 1 2 3 4

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ) Yöneticiler için (Türkçe);

	(LİDERLİK ENVANTERİ) Bu envanter liderlik biçiminizi sizin algıladığınız şekilde tanımlamak için uygulanmaktadır. Lütfen bu envanterdeki tüm maddeleri cevaplamaya özen gösteriniz. Bu envanterde tanımlayıcı nitelikte 45 ifade bulunmaktadır. Sizin uygun gördüğünüz ifadenin karşısındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.	HERZAMAN	SIKLIKLA	BAZEN	SEYREK OLARAK	HİÇBİR ZAMAN
1	Çaba göstermeleri karşılığında destek olurum.					
4	Dikkatimi yazılı kurallara yönelik uygunsuzluk, hata ve standartlardan sapmalar üzerine yoğunlaştırırım.					
8	Sorunları çözmede farklı bakış açıları ararım.					
18	Grubun iyiliği için kendi çıkarlarımı bir kenara bırakırım.					
30	Sorunlara farklı açılardan da yaklaşmalarını tavsiye ederim.					

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ) Akademisyenler için (İngilizce);

For use by Erkan Faruk Şirin only. Received from Mind Garden, Inc. on February 29, 2008

MLQ Multifactor Leadership Questionnaire Rater Form (5x-Short)

This questionnaire is to describe the leadership style of the above-mentioned individual as you perceive it. Please answer all items on this answer sheet. **If an item is irrelevant, or if you are unsure or do not know the answer, leave the answer blank.** Please answer this questionnaire anonymously.

Forty-five descriptive statements are listed on the following pages. Judge how frequently each statement fits the person you are describing. Use the following rating scale:

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, If not always
0	1	2	3	4

THE PERSON I AM RATING..

1. Provides me with assistance in exchange for my efforts.....0 1 2 3 4
4. Focuses attention on irregularities, mistakes, exceptions, and deviations from standards.....0 1 2 3 4
8. Seeks differing perspectives when solving problems.....0 1 2 3 4
18. Goes beyond self-interest for the good of the group.....0 1 2 3 4
30. Gets me to look at problems from many different angles.....0 1 2 3 4

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ) Akademisyenler için (Türkçe);

	Bu envanter sizin belirlediğiniz okul yöneticinizin liderlik biçimini, sizin algıladığınız şekilde tanımlamak için uygulanmaktadır. Lütfen bu envanterdeki tüm maddeleri cevaplamaya özen gösteriniz. Bu envanterde tanımlayıcı nitelikte 45 ifade bulunmaktadır. Sizin uygun gördüğünüz ifadenin karşısındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirtiniz.	HERZAMAN	SIKLIKLA	BAZEN	SEYREK OLARAK	HİÇBİR ZAMAN
1	Bana ancak gösterdiğim çaba karşılığında destek olur.					
4	Dikkatini yazılı kurallara yönelik uygunsuzluk, hata ve standartlardan sapmalar üzerine yoğunlaştırır.					
8	Sorunları çözmede farklı bakış açıları arar.					
18	Grubun iyiliği için kendi çıkarlarını bir kenara bırakır.					
30	Sorunlara farklı açılardan da yaklaşmamızı tavsiye eder.					

EK - 3 ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ (ROCI-II)

Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği (ROCI-II) Yöneticiler için;

Sayın yönetici, anketin bu bölümde davranış biçimleri başlığı altında 28 davranış verilmiştir. Akademisyenlerinize olan bir anlaşmazlık durumunda bu davranışları hangi sıklıkta gösterdiğinizizi düşününüz. Davranış biçimlerini değerlendirirken yakın geçmişte karşılaştığınız mümkün olduğu kadar çok sayıda anlaşmazlık durumunu hatırlamaya çalışınız. Durumunuza en uygun davranışı seçiniz. Tepkinizi her davranış karşısında yer alan seçeneklerden, değerlendirmenize karşılık gelen ayracın içine (X) işareti koyarak veriniz. Bu araçlardan her biri akademisyenlerinize aranızda anlaşmazlık çıkması durumunda sizin o davranışı hangi sıklıkta kullandığınızı simgelemektedir.

	DAVRANIŞ BİÇİMLERİ	HER ZAMAN	ÇOĞUNLUKLA	ARA SIRA	AZ	HİÇ
	Herhangi bir konuda yöneticinizle aranızda bir farklılık, uyuşmazlık, sorun veya başka bir ifadeyle anlaşmazlık çıkması durumunda;					
1	Herkes tarafından kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu kendileri ile birlikte incelemeye çalışırım.					
2	Onların ihtiyaçlarına cevap verebilmek için elimden geleni yaparım.					
3	Onlarla olan uyuşmazlıkları saklamaya çalışır ve böylece zor durumlarda kalmaktan kaçınırım.					
4	Görüşlerimi onların görüşleriyle bütünleştirerek ortak bir karara ulaşılmasına çalışırım.					
5	Sorunlara ortak beklentileri karşılayacak şekilde çözümler bulmak için onlarla işbirliği yapmaya çaba gösteririm.					
6	Kendileri ile görüş ayrılıklarımı açıkça konuşmaktan genellikle kaçınırım.					
7	İçinden çıkılmaz durumlarda ortak bir yol bulmaya çalışırım.					
8	Fikirlerimi kabul ettirmek için baskı yaparım.					
9	İstediğim doğrultuda karar çıkması için otoritemi kullanırım.					
10	Onların isteklerini genellikle dikkate alırım.					
11	Onların isteklerine boyun eğirim.					
12	Sorunları birlikte çözebilmek için onlarla tam ve doğru bilgi alış-verişinde bulunurum.					
13	Genellikle onlara tavizkar davranırım.					
14	Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol öneririm.					
15	Uzlaşmaya varmak için onlarla görüşmelerde bulunurum.					
16	Onlarla ters düşmekten kaçınırım.					
17	Onlarla herhangi bir sorunla ilgili olarak karşı karşıya gelmekten kaçınırım.					
18	Kendi lehime karar çıkarmak için uzmanlığımı kullanırım.					
19	Genellikle onların önerileri doğrultusunda hareket ederim.					
20	Uzlaşma için bazı şeyleri alabileceğim gibi ödünler de verebilirim.					
21	Genellikle herhangi bir olayın kendimle ilgili olan bölümünü çok sıkı takip ederim.					
22	Sorunların en iyi şekilde çözülebilmesi için onların endişelerini açığa çıkarmaya çaba gösteririm.					
23	Hepimizce kabul edilebilir çözümler üretebilmek için iş birliği yaparım.					
24	onların beklentilerini karşılamaya çaba gösteririm.					
25	Rekabet içeren bir durumda kazanmak için bazen yönetim gücümü kullanırım.					
26	Duyguların karşılıklı olarak incinmesinden kaçınmak için onlarla uyuşmazlıklarımı kendime saklarım.					
27	Onlarla nahoş tartışmalardan kaçınırım.					
28	Sorunların hepimizce anlaşılabilmesi için birlikte çalışmaya çaba gösteririm.					

Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği (ROCI-II) Akademisyenler için;

Sayın akademisyen, anketin bu bölümde davranış biçimleri başlığı altında 28 davranış verilmiştir. Sizin belirlediğiniz yöneticinizle olan bir anlaşmazlık durumunda bu davranışları hangi sıklıkta gösterdiğini düşününüz. Davranış biçimlerini değerlendirirken yakın geçmişte karşılaştığınız mümkün olduğu kadar çok sayıda anlaşmazlık durumunu hatırlamaya çalışınız.

Tepkinizi her davranış karşısında yer alan seçeneklerden, değerlendirmenize karşılık gelen ayracın içine (X) işareti koyarak veriniz. Bu araçlardan her biri yöneticilerinizle aranızda anlaşmazlık çıkması durumunda sizin o davranışla hangi sıklıkta karşılaştığınızı simgelemektedir.

	DAVRANIŞ BİÇİMLERİ	HER ZAMAN	ÇOĞUNLUKLA	ARA SIRA	AZ	HİÇ
	Herhangi bir konuda yöneticinizle aranızda bir farklılık, uyuşmazlık, sorun veya başka bir ifadeyle anlaşmazlık çıkması durumunda;					
1	Herkes tarafından kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu bizlerle birlikte incelemeye çalışır.					
2	Bizlerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için elinden geleni yapar.					
3	Bizlerle olan uyuşmazlıklarını saklamaya çalışır ve böylece zor durumlarda kalmaktan kaçınır.					
4	Görüşlerini bizim görüşlerimizle bütünleştirerek ortak bir karara ulaşılmasına çalışır.					
5	Sorunlara ortak beklentilerimizi karşılayacak şekilde çözümler bulmak için bizimle işbirliği yapmaya çaba gösterir.					
6	Bizimle görüş ayrılıklarını açıkça konuşmaktan genellikle kaçınır.					
7	İçinden çıkılmaz durumlarda ortak bir yol bulmaya çalışır.					
8	Fikirlerini kabul ettirmek için baskı yapar.					
9	İstedığı doğrultuda karar çıkması için otoritesini kullanır.					
10	İsteklerimizi genellikle dikkate alır.					
11	Bizim isteklerimize boyun eğer.					
12	Sorunları birlikte çözebilmek için bizimle tam ve doğru bilgi alış-verişinde bulunur.					
13	Genellikle bizlere tavizkar davranır.					
14	Anlaşmazlıklarda tıkanmayı gidermek için orta bir yol önerir.					
15	Uzlaşmaya varmak için bizlerle görüşmelerde bulunur.					
16	Bizlerle ters düşmekten kaçınır.					
17	Bizlerle herhangi bir sorunla ilgili olarak karşı karşıya gelmekten kaçınır.					
18	Kendi lehine karar çıkarmak için uzmanlığını kullanır.					
19	Genellikle bizlerin önerileri doğrultusunda hareket eder.					
20	Uzlaşma için bazı şeyleri alabileceği gibi ödünde verebilir.					
21	Genellikle herhangi bir olayın kendisiyle ilgili olan bölümünü çok sıkı takip eder.					
22	Sorunların en iyi şekilde çözülebilmesi için hepimizin endişelerini açığa çıkarmaya çaba gösterir.					
23	Hepimizce kabul edilebilir çözümler üretebilmek için iş birliği yapar.					
24	Bizim beklentilerimizi karşılamaya çaba gösterir.					
25	Rekabet içeren bir durumda kazanmak için bazen yönetim gücünü kullanır.					
26	Duyguların karşılıklı olarak incinmesinden kaçınmak için bizlerle uyuşmazlıklarını kendine saklar.					
27	Bizlerle nahoş tartışmalardan kaçınır.					
28	Sorunların hepimizce anlaşılabilmesi için birlikte çalışmaya çaba gösterir.					

Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği (ROCI-II) (İngilizce)

	Directions: You may have incompatibilities, disagreement, or differences (i.e. conflict) with your co-worker. Rank each of the following statements to indicate how you handle your conflict with your co-worker. Try to recall as many recent conflict situations as possible in ranking these statements. Mark your responses by filling in the appropriate 0 on each page. There are no right or wrong answers. The response which is most characteristic of your behavior in a situation of conflict with your co-worker, is the best answer. Any other answer, which may be considered as more desirable or acceptable, will simply lead to misleading information.	STRONGLY AGREE	AGREE	UNDECIDED	DISAGREE	STRONGLY DISAGREE
1	I try to investigate an issue with my co- worker to find a solution acceptable to us.					
2	I generally try to satisfy the needs of my co-worker.					
3	I attempt to avoid being “put on the spot” and try to keep my conflict with my co-worker to myself.					
4	I try to integrate my ideas with those of my co-worker to come up with a decision jointly.					
5	I try to work with my co-worker to find solutions to a problem which satisfy our expectations.					
6	I usually avoid open discussion of my differences with my co-worker.					
7	I try to find a middle course to resolve an impasse.					
8	I use my influence to get my ideas accepted.					
9	I use my authority to make a decision in my favor.					
10	I usually accommodate the wishes of my co-worker.					
11	I give in to the wishes of my co-worker.					
12	I Exchange accurate information with my co-worker to solve a problem together.					
13	I usually allow concessions to my co- worker.					
14	I usually propose a middle ground for breaking deadlocks					
15	I negotiate with my co-worker so that a compromise can be reached.					
16	I try to stay away from disagreement with my co-worker.					
17	I avoid an encounter with my co-worker.					
18	I use my expertise to make a decision in my favor.					
19	I often go along with the suggestions of my co-worker.					
20	I use “give and take” so that a compromise can be made.					
21	I am generally firm in pursuing my side of the issue					
22	I try to bring all our concerns out in the open so that the issues can be resolved in the best possible way.					
23	I collaborate with my co-worker to come up with decisions acceptable to us.					
24	I try to satisfy the expectations of my co- worker.					
25	I sometimes use my power to win a competitive situation.					
26	I try to keep my disagreement with my co-worker to myself in order to avoid hard feelings.					
27	I try to avoid unpleasant Exchange with my co-worker.					
28	I try to work with my co-worker for a proper understanding of a problem.					

EK - 4 İZİN YAZILARI

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ) Mind Garden İzin Yazısı

For use by Erkan Faruk Sirin only. Received from Mind Garden, Inc. on February 29, 2008



www.mindgarden.com

To whom it may concern,

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

Instrument: *Multifactor Leadership Questionnaire*

Authors: *Bruce Avolio and Bernard Bass*

Copyright: *1995 by Bruce Avolio and Bernard Bass*

for his/her thesis research.

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

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

Sincerely,

Vicki Jaimez
Mind Garden, Inc.
www.mindgarden.com

Üniversitelerine Bağlı Yüksekokulların İzin Yazısı



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

SAYI : B.30.2.GÜN.0.70.72.52/5518 - 18848
KONU : İzin

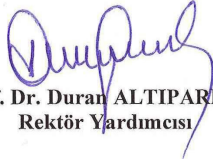
15.12.2008

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ : 12/02/2008 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/674 sayılı yazınız.

Enstitünüz Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Erkan Faruk ŞİRİN'in, Prof.Dr.Azmi YETİM'in danışmanlığında yürüttüğü "**Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Çatışma Yönetim Stratejilerinin İncelenmesi**" konulu tez çalışmasının anket uygulamasını yapabilmesine izin verilmesi hakkındaki ilgi yazınız, anket çalışması yapılacak ek listede belirtilen Üniversite Rektörlüklerine iletilmiş olup; anket uygulama isteğiniz hakkında olumlu görüşler alınmıştır.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Duran ALTIPARMAK
Rektör Yardımcısı

Çalışmanın Yapılacağı Üniversiteler ve Yüksekokulları

1. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-BOLU
2. Adnan Menderes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-AYDIN
3. Afyon Kocatepe Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-AFYONKARAHİSAR
4. Ahi Evran Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-KIRŞEHİR
5. Akdeniz Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-ANTALYA
6. Aksaray Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-AKSARAY
7. Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-ESKİŞEHİR
8. Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-ANKARA
9. Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-ERZURUM
10. Balıkesir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-BALIKESİR
11. Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-MANİSA
12. Cumhuriyet Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-SİVAS
13. Çukurova Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-ADANA
14. Dicle Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-DİYARBAKIR
15. Dumlupınar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-KÜTAHYA
16. Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-İZMİR
17. Erciyes Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-KAYSERİ
18. Fırat Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-ELAZIĞ
19. Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-ANKARA
20. Gaziantep Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-GAZİANTEP
21. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-TOKAT
22. Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu-ANKARA
23. İstanbul Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-İSTANBUL
24. Kafkas Üniversitesi Sarıkamış Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-KARS
25. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-KAHRAMANMARAŞ
26. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-KARAMAN
27. Kastamonu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-KASTAMONU
28. Kırıkkale Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-KIRIKKALE
29. Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-KOCAELİ
30. Kocaeli Üniversitesi Karamürsel Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-KOCAELİ
31. Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-İSTANBUL
32. Mersin Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-MERSİN
33. Muğla Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-MUĞLA
34. Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-HATAY
35. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-NİĞDE
36. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yaşar Doğu Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-SAMSUN
37. Pamukkale Üniversitesi Spor Bilimleri ve Teknolojisi Yüksekokulu-DENİZLİ
38. Sakarya Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-SAKARYA
39. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-KONYA
40. Trakya Üniversitesi Kırkpınar Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-EDİRNE