

YETERLİĞE DAYALI LİDER YETİŞTİRME PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

81252

Vildan Onur

Doktora Tezi

Yöneten: Prof. Dr. Muhsin Hesapçioğlu

81252

İstanbul

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Kasım 1998

T.C. YEREL YETİLERİ VE
DOKÜMANLARI MERKEZİ

ÖNSÖZ

Toplumların yaşamında geçmiş, şimdiyi ve geleceği bir arada bulunduran ve aralarında işlevsel bir bağ kurmak durumunda olan eğitim sistemi diğer toplumsal sistemlerle ve kendi alt sistemleri arasında yoğun, çok yönlü ve sürekli bir etkileşim içindedir. Eğitim sisteminin dışından gelen etkilere karşın amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve amaçları ile program ve yöntemlerini bu etkilere göre gözden geçirerek yenileyebilmesi, uyarlayabilmesi, günümüzde ulusal ölçekte kararlar alma yetkisini bulunduran eğitim yöneticilerini aşmaktadır.

Bunun pratikteki görüntüsü şudur: Ulaşımın ve haberleşmenin güç koşullarda gerçekleştiği kırsal yöredeki bir okul yöneticisi için, yörenin ekonomik, kültürel ve siyasal değerleri ile şekillenen çevrenin okulu etkilene çabaları ve gereksinimlerine yanıt vermede “mevzuat” ya da soyut ilkeler yeterince rehber olamamaktadır. Soyut ilke ve normlarla somut problemler arasındaki alanı dolduracak ya da dolduramayacak olan şey, okul yöneticisinin yeterli ya da yetersiz olmasıdır. “Lider” olabilmesi ya da “atanmış” olarak kalmasıdır. Aynı alan, farklı değerlerle aynı eğitsel ortamda bulunan öğrenciler ve öğretmenler arasında, yani sınıfta da her an yaşanmaktadır.

Türkiye’de okul yöneticilerinin kaynağı, özellikle kırsal kesimde, öğretmenlerdir. Bu nedenle, öğretmen ve yönetici adaylarının yetiştiği okullarda bu adaylara mesleki değerlerle birlikte sınıfta, okulda ve görev yapacakları çevrede liderlik yapabilmeleri için gereksinim duydukları yeterliklerin kazandırılması önemlidir.

Bu bakış açısıyla yapılan elinizdeki çalışmanın güçlüklerinin aşılması için bir çok insan destek verdi. Hocam Prof. Dr. Muhsin Hesapçıoğlu’nun duyarlılığı ve ilgisi ile çalışma disiplini bu çalışmanın her aşamasında yol gösterdi ve güç verdi.

Tartışmaları ve destekleri ile varlıklarını yanımda hep hissettiğim, alanda çalışmalarından yararlandığım ve model aldığım Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu ve Prof. Dr. Nuray Sungur’un katkıları önemlidir.

İçten eleştirileri ile Doç. Dr. Hoşcan Ensari, Prof. Dr. Mehmet Alıç, Prof. Dr. Betül Aydın eksiklerimi görme ve yüreklendirme gibi önemli katkıda bulundular.

Şu anda ülkemizin çeşitli bölgelerinde öğretmen ve okul yöneticisi olarak çalışan, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü 1996-1997 dönemi mezunları sabır ve öğrenmeye duydukları istek ve gösterdikleri çaba ile bu araştırmanın ortaya çıkmasını sağladılar. Hepsine minnet borçluyum.

21.06.1999
Vildan Onur
Edirne

İÇİNDEKİLER

TABLolar.....	IV
ŞEKİLLER.....	VII
BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ.....	1
1. LİDERLİK KURAMLARI.....	18
2. YETERLİK VE YETERLİĞE DAYALI YETİŞTİRME.....	26
2.1 PROBLEM ÇÖZME.....	40
2.2 DENETİM ODAĞI.....	43
2.3 KİŞİLİK.....	46
2.4 MESLEKİ DEĞERLER.....	49
2.5 İLETİŞİM.....	54
2.6 MOTİVASYON.....	57
İKİNCİ BÖLÜM	
1. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	60
2. DENENCELER.....	61
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	61
4. SAYIL TILAR.....	62
5. SINIRLILIKLAR.....	62
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YÖNTEM.....	63
1. MODEL.....	63
2. ÇALIŞMA GRUBU.....	63
3. VERİLERİN TOPLAMASI.....	66

4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMU.....	67
5. ÖLÇME ARAÇLARI.....	68
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUM	
BULGULAR.....	83
YORUM.....	141
BEŞİNCİ BÖLÜM	
ÖZET.....	153
YARGI.....	154
ÖNERİLER.....	155
KAYNAKÇA.....	157
EKLER.....	178

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo No:

1. Deney Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı	65
2. Deney Grubunun Bölgelere Göre Dağılımı	65
3. Deney Grubunun Lise Mezuniyet Türlerine Göre Dağılımı	66
4. 16 Kişilik Faktörü Envanteri Alt Ölçeklerinin Kısa Betimleri	71
5. Denetim Odağı Ölçeği F testi Sonuçları	83
6. Denetim Odağı Ölçeği DÇGT Sonuçları	84
7. Bireysel Yaratıcılık Ölçeği F Testi Sonuçları	84
8. Bireysel Yaratıcılık Testi DÇGT Sonuçları	85
9. Önderlik Davranışı Ölçeği İşgörene Yönelme Altboyutu F Testi Sonuçları ...	86
10. Önderlik Davranışı Ölçeği İşgörene Yönelme Altboyutu DÇGT Sonuçları	86
11. Önderlik Davranışı Ölçeği İşe Yönelme Altboyutu F Testi Sonuçları	87
12. Önderlik Davranışı Ölçeği İşe Yönelme Altboyutu DÇGT Sonuçları	87
13. Heppner Problem Çözme Envanteri F Testi Sonuçları	88
14. Heppner Problem Çözme Envanteri DÇGT Sonuçları	89
15. Motivasyon Becerileri Ölçeği F Testi Sonuçları	89
16. Motivasyon Becerileri Ölçeği DÇGT Sonuçları	90
17. Yönetmel Liderlik Eğilimi Ölçeği Uyum Testi Sonuçları	91
18. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği A Faktörü F Testi Sonuçları	92
19. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği A Faktörü DÇGT Sonuçları	92
20. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği B Faktörü F Testi Sonuçları	93
21. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği B Faktörü DÇGT Sonuçları	94
22. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği C Faktörü F Testi Sonuçları	94
23. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği E Faktörü F Testi Sonuçları	95
24. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği E Faktörü DÇGT Sonuçları	96
25. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği F Faktörü F Testi Sonuçları	96
26. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği G Faktörü F Testi Sonuçları	97

27. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği H Faktörü F Testi Sonuçları	98
28. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği I Faktörü F Testi Sonuçları	98
29. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği I Faktörü DÇGT Sonuçları	99
30. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği L Faktörü F Testi Sonuçları	100
31. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği L Faktörü DÇGT Sonuçları	100
32. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği M Faktörü F Testi Sonuçları	101
33. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği N Faktörü F Testi Sonuçları	102
34. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği N Faktörü DÇGT Sonuçları	102
35. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği O Faktörü F Testi Sonuçları	103
36. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği O Faktörü DÇGT Sonuçları	103
37. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği Q1 Faktörü F Testi Sonuçları	104
38. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği Q2 Faktörü F Testi Sonuçları	105
39. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği Q3 Faktörü F Testi Sonuçları	105
40. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği Q4 Faktörü F Testi Sonuçları	106
41. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği Q4 Faktörü DÇGT Sonuçları	106
42. Çatışma Eğilimi Envanteri F Testi Sonuçları	107
43. Supper Mesleki Değerler Envanteri	
1.Altboyut (Yetenek Kullanma) F Testi Sonuçları	108
44. Supper Mesleki Değerler Envanteri 2.Altboyut (Başarı) F Testi Sonuçları	108
45. Supper Mesleki Değerler Envanteri	
3:Altboyut (İlerleme-Maddesel Zenginlik Kazanma) F Testi Sonuçları	109
46. Supper Mesleki Değerler Envanteri 4.Altboyut (Estetik) F Testi Sonuçları	110
47. Supper Mesleki Değerler Envanteri 5.Altboyut	
(Özgecilik-Grup Yönelimli Olma) F Testi Sonuçları.....	110
48. Supper Mesleki Değerler Envanteri 5.Altboyut DÇGT Sonuçları	111
49. Supper Mesleki Değerler Envanteri 6.Altboyut	
(Toplumsal İlişkiler) F Testi Sonuçları	112
50. Supper Mesleki Değerler Envanteri 6.Altboyut DÇGT Sonuçları	112
51. Supper Mesleki Değerler Envanteri 7.Altboyut	
(El Altındaki Materyali Kullanma) F Testi Sonuçları	113

52. Supper Mesleki Değerler Envanteri 7.Altboyut DÇGT Sonuçları	114
53. Supper Mesleki Değerler Envanteri 8.Altboyut	
(Yaratıcılık) F Testi Sonuçları	115
54. Supper Mesleki Değerler Envanteri 8.Altboyut DÇGT Sonuçları	115
55. Supper Mesleki Değerler Envanteri 9.Altboyut	
(Ekonomik Ödüller) F Testi Sonuçları	116
56. Supper Mesleki Değerler Envanteri 9.Altboyut DÇGT Sonuçları	117
57. Supper Mesleki Değerler Envanteri 10.Altboyut	
(Maddi Yaşam Biçimi) F Testi Sonuçları	117
58. Supper Mesleki Değerler Envanteri 11.Altboyut	
(Kişisel Gelişim) F Testi Sonuçları	118
59. Supper Mesleki Değerler Envanteri 12.Altboyut	
(Fiziksel Aktivite) F Testi Sonuçları	119
60. Supper Mesleki Değerler Envanteri 13.Altboyut	
(Saygınlık) F Testi Sonuçları	119
61. Supper Mesleki Değerler Envanteri 13.Altboyut DÇGT Sonuçları	120
62. Supper Mesleki Değerler Envanteri 14.Altboyut	
(Risk Alma) F Testi Sonuçları	121
63. Supper Mesleki Değerler Envanteri 14.Altboyut DÇGT Sonuçları	121
64. Supper Mesleki Değerler Envanteri 15.Altboyut	
(Sosyal Etkileşim) F Testi Sonuçları	122
65. Supper Mesleki Değerler Envanteri 15.Altboyut DÇGT Sonuçları	123
66. Supper Mesleki Değerler Envanteri 16.Altboyut	
(Toplumsal İlişkiler) F Testi Sonuçları	124
67. Supper Mesleki Değerler Envanteri 16.Altboyut DÇGT Sonuçları	124
68. Supper Mesleki Değerler Envanteri 17.Altboyut	
(Fiziksel Aktivitelerde Grup Yönelimli Çeşitlilik) F Testi Sonuçları	125
69. Supper Mesleki Değerler Envanteri 17.Altboyut DÇGT Sonuçları	126
70. Supper Mesleki Değerler Envanteri 18.Altboyut	
(İş Koşulları) F Testi Sonuçları	126

71. Supper Mesleki Değerler Envanteri 19.Altboyut (Kültürel Kimlik) F Testi Sonuçları	127
72. Supper Mesleki Değerler Envanteri 19.Altboyut DÇGT Sonuçları	128
73. Supper Mesleki Değerler Envanteri 20.Altboyut (Fiziksel Güç) F Testi Sonuçları	129
74. Supper Mesleki Değerler Envanteri 21.Altboyut (Ekonomik Güvenlik) F Testi Sonuçları	129
75. Özet Tablolar	131

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No:1	Toplumsal Örgütlenme Düzeylerine Göre Liderlik Türleri.....	10
Şekil No 2	Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği	25
Şekil No 3	Etkin Yöneticinin Yeterlik Kombinasyonu	27
Şekil No 4	Knowles ve Saxberg Kişisel-Sosyal Benlik Sistemi	33
Şekil No 5	Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı	38
Şekil No 6	Türk Bürotlarının Yönetimsel Değerlerini Açıklayıcı Kuramsal Çerçeve	52
Şekil No 7	Değerlerde Mesleki ve Örgütsel Düzeyler	53
Şekil No 8	YDLP Toplu Sonuçları	152

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı, lider yetiştirme programı olarak hazırlanan *Minnesota Administrative Training Program*'ının uzman denetiminde uyarlanan *Yeterliye Dayalı Lider Yetiştirme Programı*'nın Türk kültüründe etkililiğini sınamaktır.

21. yüzyılın başında eğitim sisteminin sorunlarına tam olarak çözüm bulabilmiş bir ülke göstermek zordur. Her ülke kendi yönetim yapısı, gelenekleri, eğitim sisteminin yapısı ve olanakları içinde eğitim sisteminin sorunlarına çözüm yolları aramaktadır. Bunun böyle olmasının nedeni 21.yüzyıla adım atacağımız şu yıllarda toplumsal, siyasal ve ekonomik değişmelerin ve bilimin her gün sayıları katlanan bulgularının akıl almaz bir hıza ulaşmış olmasıdır. Bu hızlı değişimin eğitim sistemlerini de değişmeye zorladığı açıktır. Bu değişmeye ayak uydurabilecek bir eğitim sisteminin oluşturulması sürekli reform çabalarını gerektirmektedir. Türk Eğitim Sistemi de bir dizi kriz ve reform çalışmalarının içinden geçmektedir. İlköğretim süresinin sekiz yıla çıkarılması, okul programlarının geliştirilmesi ve öğrenciyi yöneltme gibi altyapı çalışmaları değişimin insangücü boyutundaki gereksinimleri açığa çıkarmıştır.

Yenileşme dönemlerinde okul yöneticisinin rolü anahtar konumundadır. Çünkü eğitimde reformların yapılması sorunların çözülmesi için tek başına yeterli olmamaktadır. Reformların başarısı herşeyden önce yöneticinin bu yönde istekli ve yeterli olmasına bağlıdır. Okul yöneticisi sadece yeniliğe ilişkin politikaların saptanmasında rol oynamakta bu politikaları uygulamaya da koymaktadır. Okul yöneticisi aynı zamanda değişimin yürütücüsü de olmaktadır. Ve eğer gelişmiş ülkeler eğitim yöneticilerine ilişkin bakış açılarını yeniden gözden geçirmek ve onları eğitmek gereksinmesini duyuyor iseler, bu gelişmemiş ülkeler için daha da gereklidir, çünkü gelişmekte olan ülkelere değişme oranı ve hızı büyük ölçüde

gelişmiş ülkelerden daha yüksek olmaktadır. Bu yüzden okul yöneticileri açısından daha radikal yaratıcılığa ve yeterlik düzeyine ihtiyaç duyulur.

Günümüzde, eğitim yönetiminde bir devrim yaşanmaktadır. Herşeyden önce eğitim yönetiminin merkezi okuldan çevreye doğru kaymaktadır. Bir yandan okul yöneticisi, okul kadar çevrenin de lideri olarak görülmeye başlanmış, diğer yandan okulun çevre kalkınmasında birinci derecede rol oynadığı anlaşılmıştır (Bursalıoğlu, 1982, s. 346). Okulun rol ve işlevinin sorgulanması etkililiğini ve etkililiğinde en önemli faktör olan okul yöneticisinin yeterlikleri konusunu eğitim yönetimi alanının gündeminde önemli madde haline getirmiştir.

Eğitim sorunlarının çözümünü tepedeki yöneticilerden beklemenin sonuç vermeyeceği, bugüne kadar sınanmış ve kanıtlanmıştır. Okullar yakın bir gelecekte değişen dünya ve ülke koşullarında şimdiden kestirilmesi, algılanması, kabulü zor olan yeni bir yapı ve işleyişe geçmek zorunda kalacaklardır. Ancak sadece değişim tutkusu ile hareket edildiğinde, çoğu kez eskinin yitirildiği gibi yeni bir noktaya varılamaması da olasıdır. Bu tür bir tehlikeye karşı, hareketin başlangıcında okulları kaçınılmaz değişim olgusunun sarsıntılarından koruyacak, seçilmiş, eğitim misyonerlerinin, lider özellikleri olan okul yöneticilerinin iş başında olması gerekmektedir (Açıkalın, 1995, s. iv).

Geleceğin toplumlara ne getireceğini ve neyin toplumda en çok işe yarayacağını ayrıntılı olarak kimse bilmiyor. O nedenle, eğitim sisteminde tek bir yoğun yeniden yapılanma ya da yukarıdan dayatılan tek bir değişim ya da reform düşünmek doğru olmayacaktır. Tersine bu süreci, eğitimle ilgili karar almanın yeni modellerini, ulusal düzeyde uygulamaya sokmadan önce okul veya yerel düzeyinde sınama olanağı verecek, binlerce bilinçli ademi merkezi deney olarak düşünmek gerekir. Eğitim kurumlarındaki aşırı yüklenmeden kaynaklanan karar alma süreçlerindeki bugünkü tikanıklıkları aşmak günümüzün ve geleceğin seçkin okul yöneticisinin esnekliği ve zekasına bağlıdır. Okul yöneticisi ne kadar “iyi niyetli” olursa olsun kendi başına okulun problemlerini çözemez. Çözebilmesi için

okulun içinde ve dışında bulunan grupların gücü ve enerjisi gereklidir. Bu grupların gücü ve enerjileri mevcuttur, harekete geçirilmeyi beklemektedir.

İnsan ilişkilerinin önemli boyutu olan grup davranışı ve dinamiğinin eğitim örgütlerinde bilinmesi ve amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesi gerekmektedir. Çağdaş okul yöneticisinin görevi, insanın doğasında varolan gruplaşmadan yararlanarak farklı grupların amaçlarıyla okulun amaçlarını özdeşleştirmeye katkıda bulunmak olmalıdır. İyi bir eğitim yöneticisi olmak bütün informal grupların desteğini kazanmış demokratik bir lider olmak demektir. Okulun toplumsal, siyasal ve ekonomik görevi ancak böyle bir liderle yerine getirilebilir. Bunun için:

1. informal yanı formal yanından daha önemli görülen eğitim örgütlerinin yöneticileri insan ilişkilerinde iyi yetişmiş olmalıdır.
2. eğitim yöneticisi grup davranışı ve dinamiğini iyi bilmeli; gruplaşmadan korkmak yerine, ondan örgüt amaçları doğrultusunda yararlanabilmelidir.
3. eğitim yöneticisi, statü lideri olarak görünmekten çok grup lideri olmaya çalışmalıdır.
4. eğitim yöneticisi sorunlara gerçekçi bir gözle bakabilmelidir (Aksu,1996, s.327).

Bireyi, istenilen amaçlar doğrultuda yetiştirme görevini üstlenen eğitim örgütlerinde, insan ilişkilerinin çok fazla önem taşıdığı açıktır. Burada insan ilişkileri salt eğitim ve öğretim personeli açısından değil, aynı zamanda öğrencilere model olma bakımından da önemli görülmektedir. İnsan ilişkileri yetersiz ve çatışmalı olan bir okulda istenilen nitelikte bir eğitim hizmeti sunmak olanaksızdır.

Geleceğin okul yöneticisi, insanları anlamakta ve onlarla çalışmakta uzman olmalıdır. Sorumlu otorite olarak hizmetlerini topluma ulaştırmalı, açık kafalı olmalı, çevre liderleri ve öğrenci velileri ile iyi ilişkiler ve işbirliği geliştirmelidir. Okulun yönetiminde:

- a) yenilik ve değişimin başlatılmasında,
- b) sorunların çözümünde,
- c) öğrenme sürecinin yönetiminde,
- d) okula ilişkin yeni değerlerin oluşturulmasında,
- e) etkili bir okul iklimi oluşturulmasında,
- f) tüm girişimleri öteki gruplardan önce başlatmada okul yöneticisi yeterli ve dengeli bir kişilik sergilemelidir (Kaya, 1994, s. 48).

Eğitim sistemine öğretmen ve yönetici yetiştiren okullar, küçük ve orta ölçekli gruplarda liderliği özendirmeli ve geliştirmelidirler. Eğitime ilişkin amaçların gerçekleştirilebilmesi için işbirliğine, takım ruhuna, paylaşılan ortak değerlere, yani bir ortak kültüre ihtiyaç vardır. Bu kültür, başarının sağlanmasında her üyenin katkısını şekillendirmektedir. Örgütlerin ve grupların, liderlerinin değerlerini ve uygulamalarını içeren kültürler geliştirdikleri ve paylaşılan bu değerlerin ilk yol göstericiden sonra da yıllar boyu etkisini sürdürdüğü görülmektedir (Fidan, 1996, s. 21). *Okulun etkililiğinin sağlanmasının en önemli faktörü; çevre, okul ve sınıf liderliğidir.*

Sergiovanni'ye göre eğitim liderlerinin görevi, okulların yapılarının kurulması ve harekete geçirilmesinde velilerin, öğretmen ve öğrencilerin davranış biçimlerine ilişkin ortak idealler, inanç, tutum ve değerler kazandırmaktır. Yani okul kültürünün yaratılmasıdır. "Okul öğrenciler için vardır", "Akademik standartlar yüksek ama erişilebilir olmalıdırlar", "Hata yapmaktan korkma", "Öğretme ve öğrenme işbirliğini gerektiren süreçlerdir", "Öğretmen ve öğrencilere karşı açık ve dürüst ol", "Yapı ve yöntemleri basitleştir", "Her öğrencinin yeteneklerine göre yöntem uygula" gibi değerlerin benimsenmesi ve bunlara bağlanması başarılı liderlikle olanaklıdır (Sergiovanni, 1984, s. 106).

Okulun tam anlamıyla işlerliğinin sağlanması için liderlik davranışlarına ihtiyaç olduğunu belirten *Etkili Okul* çalışmasında Borth (1991) okul performansının yüksek tutulmasını üç önemli faktöre bağlamaktadır. Bunlar:

- * okulun kültürü,
- * okulun sistemi ve okul içi liderlik yapısı,
- * okul çalışmalarında ailelerin verdiği destektir.

Okulun güçlendirilmesinde liderin yapması göstermesi gereken davranışları şu başlıklar altında toplamak mümkündür:

- * Problem çözme aktivitelerine.bütün personeli dahil etmek.
- * Personele plan ve projeler hakkındaki görüşlerini sürekli sormak.
- * Okuldaki olumsuz ve aksayan yanları sürekli araştırmak.
- * Profesyonel büyümeyi canlı tutmak için sorumluluk ve kontrolü doğrudan bütün personele vermek.
- * İyi bir iletişimci olmak.
- * Öğretmenleri mutlaka dinleyip cevap vermek.
- * Şefkatli ve adil olup, risk almaya ve serbestliğe imkan tanımak.
- * Okul ve çevre kuruluşlarla işbirliği sağlayıp, ortak çalışmalar ortaya çıkarmak.
- Planların uygulanması ve geliştirilmesi için çalışanlara yeterli zaman ve yetki verilmelidir (Cafoğlu, 1995, s. 553).

Etkili bir okul yönetimi için yönetici tarafından:

- 1) karar verme,
- 2) öğrenme sürecinin yönetimi,
- 3) Olumlu bir okul iklimi

yaratılmalıdır (Shipman,1990).

Bir okulda görev alan öğretmen tüm kişilik nitelikleriyle birlikte kültürel değer sistemini de beraberinde getirir ve görevindeki karar ve davranışları bu sisteme göre oluşur. Bu nedenle hizmet öncesinde okul yöneticisinin kazanmış olduğu yeterlikler önemlidir. Diğer

yandan her örgütün olduğu gibi, okulun da kendi teknolojik, örgütsel, yönetsel ve toplumsal eseri olan ayrı bir kültürü vardır. Bu nedenle okul, personelinin kültürü ile kendi kültürü arasında bir temas ve çatışma alanı oluşturur. Okul, kendi amaçlarına en etkili ve verimli bir biçimde hizmet edecek kültürel bir sistemin gerekli kıldığı bir uygulama düzenini personele kabul ettirmeye çalışırken; personel de, kendi değer sistemine uygun bir çalışma düzeni uygulamaya çaba harcayarak ona karşı direnecek ve böylece bir kültürel çatışma mekanizması harekete geçecektir. Bu çatışma kaçınılmaz olmakla birlikte, etkili bir şekilde yönetilmesi ile okulun amaçlarına ulaşması ve bireylerin de ihtiyaçlarının karşılanması liderlik ile mümkündür. Ancak, etkili bir liderlik için, liderin o kültürün temel bileşenlerini analiz etme yeterliğine sahip olması gerekmektedir.

İkibinli yılların başında liderlik ve lider yetiştirme konusu sosyal bilimler gündeminin önemli bir konusu olmuştur. Bir yandan küreselleşen, diğer yandan da demokratikleşme ve insanların kendileri ve çevreleri ile ilgili kararlara katılımları önem kazandıkça küçük ve farklı grupların toplumsal yaşamdaki etkileri gittikçe artan bir dünyada "büyük liderler" dönemi kapanmış, *orta ölçekli örgütler ve küçük gruplarda liderlik gereği* ortaya çıkmıştır.

Gelişmiş ülkelerin literatüründe, "bilimsel yönetim" anlayışı ile önemini yitirdiği düşünülen liderlik gereği, liderlikte kişisel özellikler yaklaşımı, karizma gibi konular yerelleşme, küçük grupların önemini öne çıkaran postmodernist yaklaşımlarla tekrar ve yoğun olarak gündeme gelmiştir. Bunun nedeni birçok yazarlara göre, liderlik gereksiniminin artık sadece ulusal düzey ve örgütlerin tepe noktaları için geçerli olmadığı, "büyük liderler" devrinin bittiği, mikro ve yerel düzeyde günlük hayatın örgütlenmesinde liderlik gereksiniminin daha yaşamsal bir önem kazanmasındadır (Uysal-Sezer,1996, s.3-20).

Liderlik için temel olan özellikler arasında öğrenimle elde edilebilen ya da büyük ölçüde değiştirilebilen davranışlar ve yeterlikler vardır. Bunlar arasında planlamada ve eyleme geçmede, sorunları çözmede, haberleşme kanallarını açık tutmada ve etkin bir şekilde çalıştırmada, sorumluluk yüklenmede ve toplumsal ilişkiler için gereken hünerlerde yeterlik

kazanmayı gösterilebilir (Mc Gregor, 1970,s. 130). Diğer yandan, yapılan bir araştırmada, günümüzde, 10 ayrı okul yeterliği temelinde algılanmış eğitim gereksinimleri içerisinde, okul müdürleri ve öğretmenlerin *program liderliğine* ilişkin eğitim gereksinimleri ortaya çıkarılmıştır. Bu program Minnesota Lider Yetiştirme Programında yer almıştır (Johnson ve Snyder, 1986, s. 27-47).

Sergiovani'ye (1994) göre liderlik yeterliklerinin teknik ve insan boyutları geneldir. Bir başka deyişle sadece okullara özgü değildir. Bu boyutların etkili liderliğin bulunduğu her örgütte olması gerekir. Etkili liderler hangi örgütte bulunurlarsa bulunsunlar, örgütlenme ve koordinasyon; planlama ve zaman yönetimi becerilerine ihtiyaç duyarlar. Ancak liderlik yeterlikleri sıralamasında üst sıralarda yer alan *eğitimsel, sembolik ve kültürel* liderlik yeterlikleri durumsal niteliktedir ve bunlar okul ortamına özgüdür. Yazara göre eğitim liderinin yeterliklerinden olan teknik ve insancıl beceriler, okulun etkililiği için büyük önem taşırlar. Bu güçlerin yokluğu okulun etkililiğinin azalmasına yol açar. Ancak bunların yalnız başına var olması okulun seçkinliği için yeterli olmaz. Eğitim liderinin okulu seçkin kılabilmesi için teknik, insan, sembolik ve kültürel boyutlarının hepsine yeterli olması gerekir. Okullar, çevre liderliğini de kapsayan yeni rollerle yüz yüze kalmışlardır. Yöneticinin görevi ve misyonu okulun içinde tek tek her öğrenci ile ilgilenmek olduğu kadar çevre halkı ile de doğal bir bağ ve değerler sistemi kurmaktır. Okulda yenileşme ve değişim ancak böyle gerçekleşebilir.

Oğuzkan'ın yaptığı sınıflamaya göre, Türk toplumunun aydın bir üyesi olarak okul yöneticisi, kültürü etkileyen değerleri bilen, toplumsal yapıyı tanıyan ve farklı grupları uzlaştıran, toplumsal gelişmeleri ve özelliklerini bilen, kişisel bütünlüğe ulaşmış toplumsal liderlik yapabilen kişidir. Mesleğinin yeterli bir üyesi olarak yönetici; bilgi kaynağı olmaktan çok, bilginin kaynağına yönlendiren, bilgiye ulaştırma becerilerini geliştiren, eğitimin toplumsal ve kişisel açıdan önemini bilen, meslek değerleri gelişmiş, analitik düşünce, problem çözücülük, iletişim kurma, araştırmacılık ve öğrendiklerini değerlendirme ve kullanma becerileri gelişmiş olan kişidir (Oğuzkan, 1988).

Bir grupta, liderlik ortaya çıktığında bazı üyeler ötekilerden ayrılırlar. Lideri, lider olmayandan ayıran özellikler nelerdir?

1. Lider olanlarla olmayanlar arasında kesin bir çizgi çizilemeyeceği belirtilmelidir. Uygun bir grup ve uygun bir durumda her birey bir lider olarak iş görebilir.

2. Her çeşit grupta ve bütün durumlarda insanlar arasında liderlik olanaklarında tam bir uzlaşma yoktur. Bazı durumlarda, bazı gruplarda lider olan biri, başka grup ve durumlarda lider olmayabilir. Bununla birlikte yüksek bir ilişkinin olduğu da doğrudur. Bir grup ve durumda lider olan kimselerin başka grup ve durumlarda da lider olma olasılığı fazladır. Bundan da insanları liderlik olanakları bakımından daha çok genel olarak ayırmaya yarayan bazı kişisel özellikler olduğu anlaşılmaktadır.

Bütün koşullar eşit olduğunda üstünlük, güç ve prestij için zorlayıcı ihtiyaçları olanların daha yüksek liderlik birikimi göstermeleri beklenir. Liderin, kişilik ve ihtiyaçlardan başka, kişilerarası ilişkilerde usta olması, kişileri ve grupları kullanma tekniklerine, liderlik görevinin iç kısmı olan planlama, karar verme ve bunları yürütme yeterliklerine sahip olması gerekmektedir. Liderlere uzmanlık bilgisi, teknik yeterlik kadar yüksek zihinsel yetenekler de gereklidir. Ayrıca tutumları da gruba ve içinde bulunduğu duruma uymalıdır (Krech ve Crutchfield, 1965, s. 497).

Lider, grubun üyelerini ortak amaçlara doğru yönltebilen, onlarla ve grubun dışındakilerle işbirliği tekniklerini bilen, kişilik ve ahlak bütünlüğü olan, yaratıcı fikirler ortaya koyan, üyelerin istek ve gereksemelerine karşı duyarlık gösteren ve her türlü davranışında grubun amaç ve beklentilerini simgeleştiren yöneticidir (Bursalıoğlu, 1982, s. 304).

Lider, diğer üyelere göre:

1. zeka, duyarlık, sözel anlatım, değişik düşünceler, yargılama gibi özellikler yönünden daha yeterli,
2. bilgi, beceri, atletik yapı, güç gibi yeterlikleri gerektiren konularda daha başarılı,
3. güvenilebilirlik, isteklendirme, dayanıklılık, özsaygınlık yönleriyle sorumluluk almaya daha gönüllü,
4. etkinlik, toplumsallık, elbirliği, uyumluluk, hoş tutumluluk yönleriyle grup çalışmalarına daha çok katkıcı,
5. beğenilirlik, saygınlık, sosyo-ekonomik yönleriyle grup içinde daha yüksek statü kazanmış,
6. amaçlar doğrultusunda grup eylemlerini düzenlemede daha yeterli kişidir (Başaran, 1982, s. 119).

Toplumun farklı örgütlenme düzeyleri, farklı niteliklere ve yeterliklere sahip liderlik türleri arayışları ve model önerilerini de beraberinde getirmiştir. Toplumun makro sorunlarının çözümü için sahip olduğu misyona uygun stratejiler geliştiren; tarihsel, siyasal ve toplumsal süreçlerin belli zamanlarındaki kesitlerini veri olarak kabul eden *makro liderlik*, toplumlar için vazgeçilmez olmakla birlikte, daha alt düzeylerdeki örgütsel sorunların çözümünde yetersiz kalmaktadır.

Sosyal psikolojik süreçlerin işlediği, çoklu görevlerin bulunduğu *orta ölçekli kurumların liderleri*, durumsal olmak, lideri olduğu takım ya da kurumun başarısına kendini adanmak durumundadır, ancak, somut problemler ve tek tek görevlerin başarısını sağlamada

yetersiz kalmaktadır ki, bu da üçüncü tür bir liderliği gerektirmektedir.

Psikolojik süreçlerin işlediği, tanımlanmış görevlerin bulunduğu ve "hemen şimdi" çözülmesi gereken sorunların bulunduğu durumlarda, toplumsal örgütlenmenin en alt ama en önemli birimlerinde bu liderlik türü gereklidir. Bir başka deyişle; her duruma uyan liderler yerine, *özellik durumlara uyan uzmanlık gücü olan liderler* yetiştirilmelidir (Vroom, 1976,s. 536).

<i>Mikro Liderlik</i>	<i>Takım Liderliği</i>	<i>Makro Liderlik</i>
Tek görev	Çoklu görevler	Misyon,amaç,strateji
Hemen şimdi	Ara durum	Eşzamanlı durumlar
Lider izleyenlerin görevi tamamlamasını izler	Lider kendini takımın başarısına adar	Lider kendini örgütün yaşamasına odaklar
Psikolojik süreçler	Sosyal-psikolojik süreçler	Tarihsel,siyasal,toplumsal süreçler

Şekil No:1 Toplumsal Örgütlenme Düzeylerine Göre Liderlik Türleri

KAYNAK: (Kur, 1995, s. 198-206)

Jones'e (1987) göre, genel yönetim kitabı olmasına rağmen, Bradforrd ve Cohen (1984)'in *Mükemmele Ulaşmak İçin Yönetim* çalışmalarındaki öneriler, eğitim yönetimine kolaylıkla uyarlanabilirler. Yeni liderlik modeli anlayışında, Bradford ve Cohen, geleneksel yöneticiden kurtulmaya çalışırlar. Geleneksel ve bilinçaltına yerleşen "iyi" yönetici modelini şöyle tarif ederler: her zaman ve her yerde neler olduğunu bilir, teknik olarak astlarından daha üstündür, her problemi çözebilir ve ortaya ne çıkarsa bundan tümüyle o

sorumludur. Yazarlar bu *Western Kovboy* kahramanına benzeyen *kahraman yönetici*'nin modasının geçtiğini söylemektedirler. Bulgularına göre bu tip yöneticiler çok fazla iş yapmaktadırlar, zamanlarının çoğunu rutin idari işlere harcayıp liderliğe zaman ayıramamaktadırlar.

Yazarlar tarafından öngörülen yeni lider modeli, ekip geliştirici yöneticiyi tarif etmektedir. Burada anahtar, personelin motive edilmesi ve geliştirilmesidir. Lider, her problemi, diğer çalışanların becerilerini ve performanslarını geliştirmek için bir fırsat olarak görür. Lider, hepsinin üstünde bir *tür paylaşılan sorumluluklar ekibi (shared responsibility team)* kurar. Gruptaki bireylerin becerileri sürekli gelişir, ortak görüş ya da hedefler inşa edilir. Her bireyden maksimum verim almak için lider, kişilerarası uyumda uygun davranışlar göstermeyenlerin dikkatini çekmekten kaçınmaz. *Destekli yüzleştirme (supportive confrontation)* becerilerini öğrenir ve böylece ekibin bireyleri içten olarak yardım gördüklerini hissederler.

Okul yöneticisinin *okul içi liderliği*ni vurgulayan çalışmaları özetleyen Gümüşelli (1996, s. 93-106) mikroliderliğin okuldaki müdür davranışlarının akademik amaçlar, eğitim programı, öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde odaklaştığını belirtmektedir. Okul yöneticisinin *program liderliği* gösterebilmesi aşağıda yer alan üç alandaki görevleri eksiksiz yerine getirmesi gerektiğini belirtmektedir:

- A. Okulun Misyonunu Tanımlama
 - 1. Okulun Amaçlarını Belirleme
 - 2. Amaçları Açıklama
- B. Eğitim Programı ve Öğretimi Yönetme
 - 1. Öğretimi Denetleme ve Değerlendirme
 - 2. Eğitim Programını Eşgüdümleme
 - 3. Öğrenci Başarısını İzleme
- C. Olumlu Öğrenme İklimini Geliştirme

1. Öğretim Zamanını Koruma
2. Mesleki Gelişmeyi Sağlama
3. Sürekli Görünme
4. Öğretmenlere Özendirici Ödüller Verme
5. Akademik Ölçünler Geliştirme ve Uygulama
6. Öğrenmeyi Özendirici Ödüller Verme.

Okul ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesiyle ilgili bir dizi öneri ve model önerisinde bulunan Kaya, eğitim yöneticisinin de bir öğretmen olduğu hareket noktasıyla, geleceğin öğretmeni ve eğitim yöneticisinde şu özelliklerin bulunması gerektiğini vurgulamaktadır:

- * sorumlu otorite olarak hizmetlerini topluma ulaştıran,
- * açık kafalı ve toplum lideri,
- * velilerle iyi ilişkiler ve işbirliği geliştiren,
- * kendi toplumunun özelliklerini, değerlerini, uluslararası ilişkilerini bilen,
- * insan yetiştirme mesleğinin -öğretmenliğin- inceliklerini bilen,
- * analitik düşünce, problem çözücülük, iletişim kurma, bilgi kaynağına ulaşma, araştırmacılık ve öğrendiklerini değerlendirme ve kullanma becerileri gelişmiş,
- geniş dünya görüşü ve hoşgörüye sahip (Kaya, 1993, 1994, s. 27-50).

Türkiyede Konu İle İlgili Olarak Alanda Yapılan Araştırmalar

Türk Eğitim sistemi okul yöneticisi yetiştirme sorununu üniversiteleri yoluyla çözmeye çalışmaktadır. Eğitim yöneticisini hizmet içi ve hizmet öncesinde yetiştirme konusunda alanda yapılan araştırmalar ve programların kalitesi giderek zenginleşmektedir.

Yeterliye dayalı yönetici yetiştirme dünyada göreceli olarak yeni görünse de Türk Eğitim Sistemine araştırmacılar tarafından eş zamanlı kazandırılmışlardır (Açıkalın, 1977; Bursalıoğlu, 1981; Karahan, 1985; Sungur, 1993). Böylece '70li yıllardan bu yana

alanyazındaki temel çalışmalar bugünkü deneysel çalışmalara öncülük etmişlerdir. Öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin çalışmalar ise belli bir dersin öğretimine ilişkin bilişsel ve devinimsel yeterlikleri saptamaya yöneliktirler (Aydın, 1992; Doruk, 1992; Güneş, 1993; Koruyan, 1993)

Eğitimde liderlik ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar, çeşitli tür ve düzeydeki okul yöneticilerinin, farklı liderlik kuramlarındaki ölçütlere göre gösterdikleri liderlik davranışlarını saptamaya yönelik tarama modelinde araştırmalardır (Üstündağ, 1975; Kabadayı, 1982; Alıç, 1985; Kaya, 1989; Rozian, 1991; Yıkılmaz, 1992; Yumurtacı, 1984).

Açıkalın’ın yaptığı çalışmada, öğretmen, yönetici ve müfettişten oluşan yaklaşık 450 kişilik bir gruba, okul yöneticileri için öngörülen 15 yeterlik alanı verilerek bunları öncelik sıralarına dizmeleri istenmiştir. Tüm grup ortalamalarına göre oluşan sıralama şöyledir: (1) karar verme-problem çözme, (2) insan ilişkileri, (3) kendini geliştirme, (4) iletişim becerileri, (5) sosyal davranışlar, (6) halkla ilişkiler, (7) amaç yorumlama-görev tanımlama, (8) grupların yönetimi, (9) zamanı kullanma (10) mevzuat bilgisi, (11) güzel konuşma-yazma, (12) ast-üst ilişkileri, (13) okulun tertip düzen ve donanımı, (14) toplantıların düzenlenmesi ve yönetimi, (15) büro ve yazışma (Açıkalın, 1995, 156).

Bursalıoğlu’nun araştırmasında, okul yöneticilerinin göstermesi gereken yeterlikler onsekiz alanda toplanmıştır. Bunlardan beşi yönetim süreçleri, üçü yönetici davranışı, on tanesi de görevleri karşılamaktır. Astlar, üstler ve yöneticinin kendisince değerlendirilen bu yeterlik alanlarında, gruplar arasında fikir birliği sağlanamamıştır. Sadece yetki-sorumluluk, liderlik ve okulun maddi bakımına ilişkin yetersizliklerin üst düzeyde gösterilmesi gerektiği, bu yeterliklerin de hizmet öncesi kazandırılması gerektiğine ilişkin görüşbirliği sağlanmıştır (Bursalıoğlu, 1981).

Açıkalın’a göre, okul yöneticisinin yeterlik düzeyi, aynı zamanda yetişmemişlik düzeyini de belirler. Ve yöneticinin üç türlü yetersizliği vardır: Birincisi, başlangıçta

atanırken yetersiz olma halidir. İkincisi, o gün üst yönetim için geçerli olan yeterlik ölçütlerine göre seçilip atanmasıdır. Üçüncüsü ise, değişim olgusunun kaçınılmaz sonucu olarak zamanla yeterliklerin bir kısmının geçersiz duruma gelmesidir. Eğer okul yöneticiye kurban edilmek istenmiyorsa, birinci gruptakilerin yetiştirilmesi, ikinci gruptakilerin değiştirilmesi, üçüncü gruptakilerin geliştirilmesi kaçınılmazdır (Açıkalın, 1995, s. 153).

Eğitim alanında liderlik ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların taranmasında, bu çalışmaların yüzyılın başından beri özellikle ABD'de yoğunlaşan liderlik araştırma kurumlarında geliştirilen kuramlar ile bunlara dayalı olarak yapılan araştırma bulgularının karşılaştırmalarını içerdikleri gözlenmiştir (Üstündağ, 1975; Yumurtacı, 1984; Alıç, 1985; Uluğ, 1988; Yılmaz, 1989; Kaya, 1989; Köklü, 1989; Ergene, 1990; Yıkılmaz, 1992; Korkut, 1992; Arıkan, 1992; Şahin, 1996).

Bu Araştırmanın Ortaya Çıkışı

Eldeki bu araştırmanın yapıldığı *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 1969-1970 öğretim yılında, öğrenim süresi 3 yıl olarak *Edirne Eğitim Enstitüsü* adı altında öğretime başlamıştır. 1978-1979 öğretim yılında öğrenim süresi 4 yıla çıkarılarak *Edirne Yüksek Öğretmen Okulu* adını almıştır.

1981-1982 öğretim yılında öğrenim süresi 2 yıla indirilmiş, 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Trakya Üniversitesi'ne bağlanarak *Edirne Eğitim Yüksekokulu* olmuştur. 1989-1990 öğretim yılından itibaren öğrenim süresi 4 yıla çıkarılan yüksekokulun adı, *Eğitim Fakültesi* olarak değiştirilmiştir. Fakültede yer alan 5 bölümden biri olan *Sınıf Öğretmenliği Bölümünün* amacı, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon vererek temel eğitimin I. kademesine sınıf öğretmeni yetiştirmek. Ayrıca ihtiyaç halinde, ilköğretimin II. kademesinde de öğretmenlik yapabilmeleri için seçtikleri bir yan alan programında eğitim vermektir.

Sınıf Öğretmenliği Bölümü mezunları, ad çekme sistemi ile ülkenin çeşitli bölgelerine ve çoğunlukla kırsal kesimdeki köy okullarına öğretmen ve yönetici olarak atanmaktadırlar. Bu koşullarda, mezunların, sınıf ve okul liderliği yanında çevre liderliği yapma gereksinimi de ortaya çıkmaktadır. Kırsal kesimde yönetim görevleri eğitim görevlerinden önce gelecek bu adayları küçük grupları örgütleme, yönlendirme ve eşgüdümleme yeterliklerinin kazandırılmış olması gerekmektedir. Ancak bu gruba, bunlardan önce kişisel değerlerinin farkında olma, problem çözme, iletişim ve yönetim alanında yeterliklerin kazandırılması gerekmektedir.

Sınıf öğretmeni olarak yetiştirilip yönetimde görev alacak lisans öğrencileri yönetsel yeterlik anlamında şu konulardaki araştırma ve kuramlardan haberdar olmalıdırlar (Porter ve diğ.,1975):

1. bireyin doğası
2. örgütün doğası
3. birey ve örgütün etkileşimi
4. birey ve örgütün birbirine uyumu
5. işgören seçimi
6. kariyer planlama
7. örgütsel çevre
8. iş tasarımı
9. örgütsel etkililik
10. işgören etkililiği
11. örgütsel etkililiği geliştirme
12. örgütsel değişim amaçları
13. örgütsel değişim yöntemleri.

Geleceğin okulları her zamankinden çok sayıda yeterliklerle donanımlı yöneticiler gerektirmektedirler. *Toplumdaki rekabet ve "en iyi"yi yakalama güdüsünün temelleri*

okullarda atılmaktadır. Okul yöneticileri de artık bu yeterlikleri başlatan ve hızlandıran mesleğin elemanları haline gelmişlerdir.

Bu araştırma, *Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programının* sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine hizmetöncesi eğitimlerinde yönetim görevlerine hazırlık olmak üzere:

- 1.problem çözmede yeterlik,
- 2.kendi yapılarına güvenmede yeterlik,
- 3.sorun çözmede yaratıcılık,
- 4.yönetmelik uygulama konusunda bilgi,
- 5.örgüt içi ve dışı iletişim becerileri,
- 6.kendilerini ve başkalarını tanıma konusunda içgörü,
- 7.yeni değerler yaratma gücü,

kazandırmak üzere planlanmıştır.

Bugünkü okul müdürlerinin modası geçmek üzeredir. Gelecek, çağdaş okul yöneticilerinin olacaktır. Çağdaş okul yöneticisi, kapsamlı insan bilgisine ulaşmış, etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, bilgiyi yöneten, beden ve ruh yönünden sağlıklı, eğitime inanmış yöneticidir (Açıkalın, 1995, s. 6).

Eğitimde kalkınma, bir liderlik sorunudur. Öyleyse sorun, liderlik özellikleri olan ya da olacak yöneticilerin yetiştirilmesi ve iş başına getirilmesidir (Bursalıoğlu, 1982, s. 306).

Minnesota Administrative Training Program, 10 ayrı liderlik yeterliğini geliştirmek üzere hazırlanmış bir programdır. İki temel amacından biri, liderlik yeterliklerini geliştirmek, diğeri bunu uygulayacak ekibi kurmaktır.

Minnesota Administrative Training Program, bir yeterlik eğitimi dizisidir. Okulun üretkenliğini arttırmak üzere geliştirmeyi hedeflediği yeterlik alanları aşağıdakilerdir:

1. okul amaçlarını geliştirme,
2. işi ve işgöreni örgütleme,
3. kadronun performansını geliştirme,
4. hizmet içi eğitim,
5. sınıf denetimi,
6. iş geliştirme,
7. kalite kontrol,
8. öğretim liderliği,
9. kaynakların yönetimi,
10. okulu değerlendirme (Minnesota, 1989).

Minnesota Administrative Training Programı'nda yer alan yeterlik alanlarında bulunan kritik yeterlikler ve Türkiye'de okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin yapılan çalışmalar temel alınarak *Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı* geliştirilmiş ve program bu çalışmada uygulanmıştır.

Minnesota Administrative Training Program akademisyenler ekibince geliştirilmiş ve akademisyenler ekibince uygulanmaktadır. *Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı*, araştırmacı tarafından ondört haftalık sürede toplam 42 saatte uygulanacak biçimde, dört yeterlik alanı ile sınırlandırılmıştır.

Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı, bir yeterlik geliştirme etkinlikleri dizisidir. Yeterliklerin *bilgi ve beceri* boyutlarının kazandırılmasını hedeflemektedir. İçerdiği yeterlik alanları aşağıdakilerdir:

1. problem çözme yeterliği,
2. yönetim yeterliği,
3. iletişim yeterliği,

4.kişilik ve değerlerde yeterlik.

Programın geliştirmeyi amaçladığı bu dört yeterlik alanı *Minnesota Administrative Training Program* ' da yer alan yeterlik alanlarında ve alanyazında yer alan belli başlı liderlik kuramlarında da doğrudan ya da dolaylı biçimde yer almaktadırlar.

Liderliği, *kişilik özellikleri* ile açıklayan kuramlar, beklentilere uygun *etkileşim* sürecini başlatabilme ile açıklayan kuramlar, *şimdi ve buradaki* duruma uygun davranış gösterebilme ile açıklayan liderlik kuramlarının ortak yanı, liderin izleyenlerden farklı özellikler taşıdığı tespitinden hareketle lideri izleyenlerden ayıran bu özelliklerin nereden kaynaklandığını açıklama çabalarıdır.

Kişilik özellikleri, etkileşim-beklenti ve durumsal liderlik kuramlarının liderlik yeterlikleri ile ilgili açıklamaları aşağıda özetlenmiştir.

LİDERLİK KURAMLARI

Liderliğin kaynağı, liderin nitelikleri ve etkilerine ilgi insanlık tarihi kadar eskidir. Toplumsal sistemlerin düzenlenmesi ile ilgili en eski kaynaklar olan dinsel kaynaklardan günümüze kadar gelmiş olan ve insanlığın düşünce tarihinde yer alan çeşitli felsefe sistemleri insanoğlunun doğasını açıklarken neden, nasıl, niçin ve kimin tarafından yönetileceğine ilişkin önerilerde de bulunmuşlardır.

Dinsel kaynaklar liderliğin kaynağının ilahi olduğunu söylerken, ortaçağ düşüncesinde liderliğin kaynağı kalıtımla açıklanmaktaydı. Her iki açıklama da liderlere olağandışı ya da olağanüstü özellikler atfetmektedir. 19.yüzyılın başında liderlik konusunda kuram geliştirme çabasına girişen Woods, Dowd, Tead, Bogardus, Schneider, Murphy (Ergun,1981, s.12-13) gibi bilim adamları da liderliği kalıtım ve kişisel özelliklerle

açıklamaya çalışmışlardır. Yüzyılın başından günümüze kadar liderliği açıklamaya yönelik birçok kuram geliştirilmiştir.

Liderlik konusunda yapılan çalışma ve araştırmalara genel olarak bir göz atıldığında, tüm çalışmaların temelde başarılı ve etkin liderlerin kimler olduğunun saptanmasına yöneldiği görülmektedir. Bu amaçla yapılan ilk çalışmalarda lider başarısı kişisel, fiziksel ve zihinsel birtakım özellik ve yeteneklerle açıklanmaya çalışılmış, ancak zamanla bu düşünce yerini lider başarısının birtakım özelliklere sahip olmaktan çok, liderlik süreci esnasında gösterilen davranış tarzına bağlı olduğu yolundaki görüşe bırakmıştır. Bu yeni bakış çerçevesinde yapılan çalışmalarda genel olarak, insan faktörünü dikkate alan *ilişki yönelimli* davranış tarzının, insanı arka plana iterek üretimin maksimizasyonuna yönelen *görev yönelimli* davranış tarzına nazaran, daha başarılı ve etkin grup performansı sağladığı yönünde sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. 1970’li yıllardan itibaren, lider etkinliği sağlamada görev yönelimli ve ilişki yönelimli davranış tarzlarının her ikisinin de başarılı olabileceği, önemli olan hususun ise, liderin içinde yer aldığı koşul ve durum setinin, bu tarzlardan hangisinin uygulanmasına uygun düşeceğinin tespit edilmesi olduğu düşüncesi ağırlık kazanmıştır. Bu yeni düşüncenin temel ağırlık noktası, durumsal teşhistedir. Başka bir ifade ile liderin kendisi için söz konusu olan durumu çok iyi analiz ederek, o durumun gerektirdiği davranış tarzının ne olacağı tesbiti yeni yaklaşımın esasını oluşturmaktadır (Razian, 1991, s. 4-37).

Dereli, (1976, s.191-217) liderlik kuramlarını 1) kişisel özellik ve niteliklere dayanan yaklaşım, 2) davranış verilerine dayanan yaklaşım ve 3) durumsal modern yaklaşım olarak sınıflamaktadır.

Türk kamu yönetiminde ilk liderlik çalışmasını yapan Ergun, (1981, s.10-18) liderlik kuramlarını örgüt anlayışlarını temel alarak 1) kişisel-durumsal kuramlar 2) etkileşim-beklenti kuramları ve 3) insancıl kuramlar olarak sınıflamıştır.

Kaya, (1986, s. 102-107) liderlik kuramlarını 1) özelliğe ağırlık veren kuramlar, 2) durumsal kuramlar, 3) karşılıklı etkileşim kuramları ve 4) takas kuramı olarak sınıflamaktadır.

Brown (1994), 1990'lı yılların yöntembilim açısından önemi, *idari kontrolden* liderliğe geçiş olduğunu vurgulamaktadır. Yazara göre liderlik, izleyenlerin davranışlarına, inanç ve değerlerine psikolojik olarak şekil verme işidir. Bunu, davranışları ile özel mesajlar, dramatik ve güçlü bir şekilde ileten sosyal durumları yaratarak yapar.

Drucker'e göre liderlik, özünde liyakat olan dünyevi bir özelliktir. Lider, amaçları tespit eder ve ulaşılmasına nezaret eder. Evrenin hakimi olmadığını farkındadır, bundan da üzüntü duyar. Yazara göre liderliğin birkaç şartı vardır. Bunlardan ilki, liderin sorunlarla misyonu ve hedefleri arasındaki uyum sağlama becerisidir. İkincisi, liderin liderliği rütbe ve ayrıcalık değil, sorumluluk olarak görmesidir. Üçüncü olarak bir lider, liderliğin nihai ödevinin, insanlarda dinamizm oluşturmak ve insanların görüş ufkunu genişletmek olduğunu bilir. Liderliğin son şartı da güvendir, ki güven, liderin söylediğini gerçekten kastettiğine duyulan inançtır. Liderin davranışları ile beyan ettiği inançlar birbiriyle tutarlı ya da en azından uyumlu olmak zorundadır (Drucker, 1996, s. 128-132).

Yakın zamanlarda yapılan araştırmalar, liderliği bir güç ilişkisi, farklılaşmış bir rol yapısının harekete geçiricisi olarak görmektedir. Güç, bir etkileşim ilişkisi biçimi olarak sayılmaktadır. Kimi kişilerin, başkalarından daha çok, liderlik fırsatını açık bir güç ilişkisine çevirme eğiliminde oldukları gözlenebilir. Gerçekte, bu gözlemin çok sık oluşu, bireyler ve toplumlar için istenmeyen sonuçlarla da birleşince, birçok kuramcıların otoriter liderlik düşüncesini reddetmelerine neden olmuştur (Ergun, 1981, s. 8).

Argyris, (1964) örgütün yayısı ve amaçları ile bireyin kişiliği ve beklentileri arasında temelde bir çatışma görür. Örgütlerin doğasında amaçlarını gerçekleştirmek için üyelerin rollerinin belirlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi vardır. İnsanın doğasında ise

kendini yönetmek, inisiyatif kullanmak ve sorumluluk yüklenerek işleri başarmak vardır. Bir örgüt; lider, araçlar sağlarken, üyeleri, büyüme ve kendilerini açıklayabilme gereksinmelerinin doğal sonucu olarak, buna yaratıcı bir katkıda bulunabiliyorlarsa, etkili olabilir. Argyris, Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi görüşüne geniş ölçüde katılır ve etkili liderliği çalışanların kendilerini gerçekleştirebilmesini sağlayacak liderlik olarak görür.

Örgütler, gerekli olgunluğa eriştikten sonra, yapıları ve işleyişleri belirlendikten sonra neden liderliğe ihtiyaç duyulur? Bu soruyu soran ve yanıtlarını arayan Katz ve Kahn (1977,s. 337), örgütlerde liderlik gereksinimini, örgütsel tasarımın kusursuzluktan uzak olma özelliği, değişen çevresel koşullar, örgütün içsel dinamiği ve örgütlerde insan üyeliğinin doğası ile açıklamışlardır. Örgütsel liderliğin temelini, örgütün günlük emirleriyle mekanik uyumundan daha öte etki yönünden bir fazlalık olarak değerlendirmişlerdir.

Fiedler (1967), liderlikte durumsallık kuramını geliştirmiştir. Buna göre, belli bir liderlik davranış kalıbının etkililik derecesi, durumun zorladığı istemlere bağlıdır. İşe yönelik ve sosyal lider ise, normal lider istemleri gerektiren durumlarda daha etkilidir. Fiedler'in yaklaşımından elde edilen sonuçlara göre:

1. güvenilen ve sevilen lider ünvanları olmadan da kabul görür.
2. görevlerin sınırları iyi çizilmemişse liderin grup üzerindeki etkisi azalır.
3. liderin pozisyonu güçlü ise liderlik görevlerini daha kolay yerine getirir.

Fiedler, liderlik durumlarını sınıflandırırken üç boyutlu bir sistem öngörmektedir, bu boyutlar:

1. liderin grup üyeleriyle olan kişisel ilişkileri,
2. grubun yürütmekle hükümlü olduğu görevler ve bunların derecesi,
3. liderlik mevkiinde bulunan güç ve otorite

şeklinde.

McGregor, *X Kuramı* ve *Y Kuramı* biçiminde ortaya çıkan iki tür örgütsel liderlik öngörmüştür. *X Kuramı*, insanların edilgin (pasif) oldukları ve örgütsel gereksinmelere direndikleri varsayımına dayanır. İnsanların bu gereksinmelere uymaları için yönlendirmek ve güdülemek gerekir. *Y kuramı*, insanların zaten güdülenmeye ve sorumluluk yüklenmeye açık oldukları varsayımına dayanır. İnsanların gereksinmelerini karşılamaları için örgütsel koşulların hazırlanması ve onların çabalarının örgüt amaçlarını gerçekleştirecek biçimde yönlendirilmesi gerekir. Amaçların bütünleştirilmesini başarmak için üst ve astlar arasında işbirliğinde bulunulması gerekli bir koşuldur. (Mc Gregor, 1970).

Stogdill'e göre (1974) ilk kuramcılar liderliği kalıtım temeli ile açıklamaya çalışmışlardır. Bunlara göre güçlüler hayatta kalacak ve güçlüler arasındaki evlilikler biyolojik olarak alt sınıflardan farklı bir aristokrat sınıf yaratacaktır. Lider, kitlelerin hayal güçlerini harekete geçirmiş olan, seçkin, yetenekli bir kişidir. Lideri izleyicilerden ayıran nitelikler arasında yaş, boy uzunluğu, dış görünüş, etkileyici konuşma, anlayış, uyum yeteneği, dışa dönüklük, başkalarını harekete geçirebilme, inatçılık, sosyo-ekonomik saygınlık ve tanınmışlık sayılabilir.

Stogdill'in (1994) söz ettiği ikinci bir grup yazara göre lider, gerilim, değişme ve uyarılma dönemlerinde ortaya çıkan sorunları çözebilme yeteneğine sahip olan kişidir. Bir grubun geliştireceği ya da kabul edeceği liderlik tipi, grubun ve çözülmesi gerekli sorunların niteliğine bağlıdır. Liderlik grupta bulunur, ancak grubun izlenmesini istediği program ortaya konduğu zaman, bu iş lidere devredilir. Herhangi bir durum, liderlik niteliklerini ve o duruma uygun lideri saptamada büyük bir rol oynar. Belli bir durumun liderlik nitelikleri olarak belirlediği nitelikler, daha önceki liderlik durumlarının bir ürünüdür ve bunlar o kişiyi geliştirmiş ve yoğurmuşlardır. Liderlik ise çözümün gerçekleştiği yolda bir araçtır.

Yukarıdaki iki görüşü birleştiren yazarlara göre ise liderlik incelemeleri, bireyin etkisel, entellektüel ve eylemsel özelliklerini ve bireyin içinde bulunduğu özel koşulları içermelidir. Bunlara göre liderlik, liderin amaçlarıyla izleyicilerin amaçları ve gereksinmeleri

arasında dinamik bir etkileşimi temsil etmektedir. Lider, grup amaçlarının seçilmesini ve gerçekleştirilmesini kolaylaştırma görevini yerine getirir (Ergun,1981, s.13).

Liderlik konusunda çok sayıda araştırmaları bulunan ve *Ohio Eyalet Üniversitesinde* liderlik araştırmalarını başlatan Stogdill'e göre, (1994) grup üyeleri görevlerini yaparlarken, herbiri kendinin daha önceki performansına uygun olarak hareket edecek ve etkileşimde bulunacaktır. Böylece bireyin rolü, onun gruptaki alışılmış performans ve etkileşimlerine yakın olan karşılıklı beklentilere göre tanımlanır. Stogdill'in modelinde zorlama ve öğrenme ilkeleri, grup üyeleri arasındaki rol farklılaşmaları için temeldir. Grup üyelerinin rolleri, işgal ettikleri kadronun, grubun beklentilerinin ve grubun üyeleri hakkındaki algılarının bir fonksiyonu olarak tanımlanabilir.

Ohio liderlik araştırmalarında araştırmacılar, yönetici davranışları ile ilgili 1800 boyut geliştirmişler, daha sonra bunları *yapıyı harekete geçirme* ve *insana ilgi* adı altında iki boyuta indirgemişlerdir. Yapıyı harekete geçirme boyutunda yönetici grubun ve kendisinin görev tanımlarını amaçlar doğrultusunda yaparak yapıyı harekete geçirir. Bu boyutta yönetme, planlama, iletişim, koordinasyon süreçlerinde yöneticinin yeterlik göstermesi beklenir. Lider, iş gruplarının çalışmalarını değerlendirir, örgüt içi formal iletişimi sağlar, görevleri tanımlar ve örgütsel amaçlar doğrultusunda görevlileri harekete geçirir. İnsana ilgi boyutunda ise insan ilişkilerinde dayanışma ve karşılıklı güvene ağırlık veren yönetici yeterlikleri yer alır. Lider, astlarına dostça ve adil davranır, onların fikir ve önerilerine önem verir.

Stogdill'in ardıllarından en önemlilerinden biri olan Bass'a göre liderlik, üyelerden birinin, öbürlerinin güdülenmelerini ya da davranışlarını değiştirme çabasıdır. Çabanın sonucu başarılı olursa, liderliği kabullenen üyede bir değişme görülecektir. Güdülenme, ödüller ve cezalar koymak yoluyla sağlanabilir (Bass,1990, s. 19-31).

Likert'in öncülük ettiği Michigan Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Merkezi, etkin

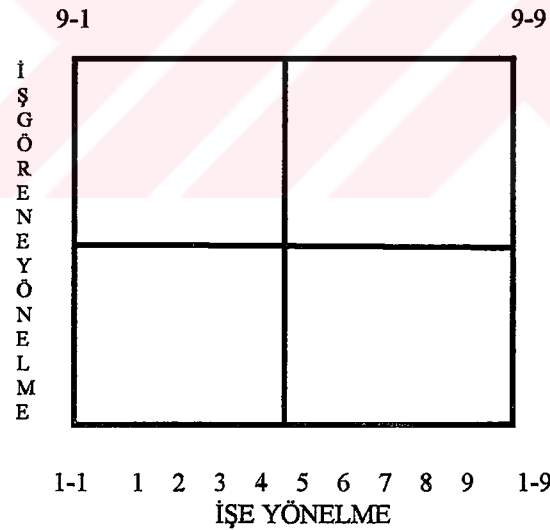
liderliği etkin olmayandan ayırmak ve liderlik davranışını açıklamak üzere bir dizi araştırma yapmıştır. İşgörenlerin iş doyumunu, işte verimlilik ve üretkenlik, işe devam ve ayrılmalar etkinlik kriterleri olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmalarda liderlik davranışının tanımlanan boyutları Ohio çalışmalarında tanımlanan boyutlara yakındır: işgörene ilgi ve işe ilgi.

Likert liderliği, liderin etkileşimde bulunduğu kişilerin beklentilerini, değerlerini, kişilerarası becerilerini dikkate alan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Lider, grup üyelerin çabalarını destekleyen ve kişisel değerlerini hesaba katan davranışlar ortaya koymalı, onların refahını ve çalışmalarını etkileyecek kararlara katmalıdır. Lider, grup içi dayanışmayı oluşturur, grup üyelerinin kararlara katılımlarını ve inisiyatiflerini kullanmalarını sağlayarak onları güdüler ve bu yolla da verimliliği sağlamış olur. Likert ve arkadaşları, lider davranışı olarak, Blake ve Mouton'un (1964) geliştirdikleri modelde yer alan işe yönelik ve işgörene yönelik liderlik kategorilerini liderlik davranışının iki boyutu olarak ele almışlardır (Likert, 1967, s. 47-70).

Blake ve Mouton (1964) liderliği bir yönetim ölçeğinde gösterirler. Ölçek iki anahtar değişkene dayanır: x eksenini üzerinde üretime karşı olan ilgi, y eksenini üzerinde insanlara karşı duyulan ilgi yer alır. Bu ilgiler 0 noktasına yaklaştığı ölçüde azalmaktadır. Buna göre beş temel liderlik türü vardır: 1 ; 1 noktasında korkak davranan liderler yer alır. Bunlarda başarısızlık korkusu vardır, bütün vakitlerini başarısızlığa uğrayacağı endişesiyle geçirirler. Örgüt üyeleğini korumak için çaba gösterirler. En az çaba ile örgüt dağılmayacak biçimde ayakta kalmaktadır. 1 ; 9 noktasında arkadaş tipinde liderler yer alır. Bunlar bağlanmasını severler. İnsanlarla arkadaşlık etmek isterler. Yönetici olarak yaptıkları şeylere karşı, çevrelerindeki kişilerin tepkileriyle ilgilenirler, onların kendilerini sevmelerini ve işlerinde mutlu olmalarını isterler. Örgütte dostça bir hava vardır. 9 ; 1 noktasında komutan tipi liderler yer alır. Komutanı yönelten güç gereksinmesidir, denetimi elinde bulundurmak ister, çevresindekiler de bunu bilmelidirler. Çalışma koşulları, işgörenlere en az olanak tanınarak düzenlenir. 5 ; 5 noktasında kurnaz liderler yer alırlar. Bunlara göre, yeterli bir örgütsel performans, işi yaptırmak zorunluluğu ile insanların morallerini doyurucu bir düzeyde

tutmanın dengelenmesiyle sağlanır. Bunun için uzlaştırmacı biçimde hareket ederler. 9 ; 9 noktasında başarıya dönük lider yer alır. Takım yönetimine önem verir. Yüksek başarı arayan insanlar yaptıkları işlerde söz sahibi olmak isterler, kendilerine bir iş verildiği zaman yapıp, bitirip yeni bir şeyler ararlar. Örgüt amacını benimseme, güven ve saygılı ilişki doğurur. Yazarlar, 9 ; 9 noktasında yer alan ve takım yönetimine ağırlık veren liderlik stilinin ideal stil olduğunu söylemektedirler.

Yönetim ölçeği eğitim programları salt yönetici yetiştirmek açısından değil, örgütü geliştirmek amacıyla da uygulama alanı bulmuştur.



Şekil No 2. Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği

KAYNAK: Robert Blake ve Jane Mouton, The Managerial Grid, Houston, Gulf, 1964.

Belli başlı liderlik kuramlarının gözden geçirilmesinden de anlaşılacağı gibi liderin, izleyenleri ortak amaç yönünde harekete geçirebilmesi için onlarla etkili bir iletişimde

bulunması, varolan ortak problemlere/duruma ilişkin çözüm yolları geliştirebilmesi, geliştirilen bu çözüm yolları doğrultusunda izleyenleri harekete geçirebilmesi ve bunları yapabilecek kişilik özellikleri ve değerlere sahip olması gerekmektedir. Liderin bu alanlarda gereken davranışı gösterebilmesi için gerekli bilgi ve becerilerle donatılmış olması, ya da diğer bir ifade ile *yeterli* olması gerekmektedir

YETERLİK VE YETERLİĞE DAYALI YETİŞTİRME

Yeterli olmak, belli istemleri karşılayabilecek gerekli bilgi ve beceri, yahut hem bilgi hem de beceri sahibi bulunmaktır. (Bursalıoğlu, 1981, s.5). Bu tanımın kapsadığı iki boyutun birincisi istem diğeri ise bilgi ve beceridir. İstem bir okul yöneticisinin yerine getirmesi gereken formal ve informal yapı içindeki rollerini ifade etmektedir. Bilgi ve beceri ise taşımakta olduğu ve eğitimle kazanmış olduğu kişisel nitelikleri ifade etmektedir. Başka bir deyişle, bireyin görevleri ile ilgili rollerini, amaçlara uygun olarak yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar yeterlik olarak tanımlanmaktadır. Başar, 1993, s. 64)

Yeterliği oluşturan iki temel öge bilgi ve beceridir. Bilgi, insanın karşılaştığı durumları irdelemek, anlamak; kendini anlatmak; durumun gerektirdiği eylemlerde bulunmak için kullandığı edinilmiş düşünceleridir. Beceri ise, bir davranışın kolaylıkla, ustalıkla gereken nitelikte, yöntemde ve biçimde yapılmasıdır (Başaran, 1996, s. 178).

Yeterlik, hem düşünsel çabaları gerektirdiğinden insanın bilişsel gücüne, hem de bedensel çabaları gerektirdiğinden devinimsel gücüne dayanır. Yeterlik, tek başına davranışı doğurmaz. İnsan bir alanda bilgili ve becerili olabilir ama davranışa geçmeyebilir. Yeterliğin davranışa dönüşebilmesi için davranışın bunlardan başka üçüncü ögesi olan tutuma gereklilik vardır. Bir davranışı yapmak için yeterli olan insan, davranışı yapmaya gereken tutumunu

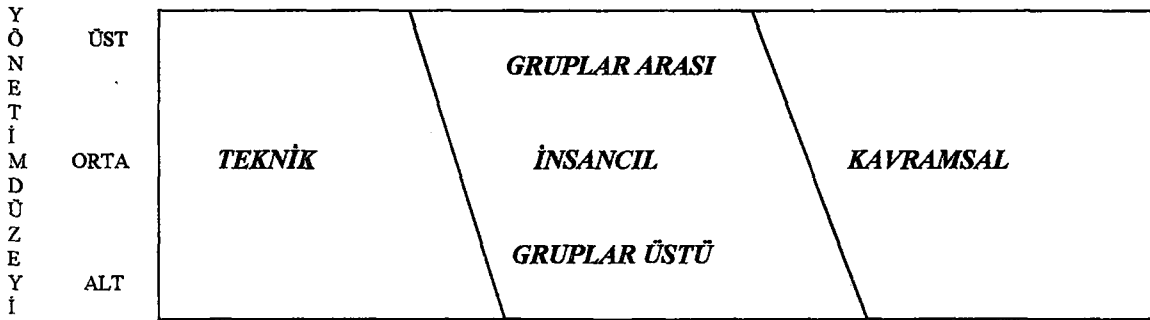
devinime geçirdiğinde davranış ortaya çıkar.

Eğitim yönetmeni yetirtirme programlarının düzenlenmesinde davranış ortaya çıkar. Eğitim yönetmeni yetiştirme programlarının düzenlenmesinde yönetmenin yalnız bilişsel, devinimsel gücünün değil, duyuşsal gücünün de geliştirilmesine çalışılması bu yüzdendir (Başaran, 1996, s.178).

Yöneticilik yeterliği, genel eğitim, iletişim ve birlikte çalışma becerisi, astlarını motive edebilme, kişilik sahibi olma, amaca erişmede kararlılık, yabancı dil bilme, strese dayanıklılık, yaratıcılık, esneklik, toplumsal bilince sahip olma, kendinden emin olma gibi ölçütlere uygun olmayı gerektirmektedir (Uysal-Sezer, 1993, s. 22).

Kast ve Rosenzweig'e (1986, s. 415) göre etkin bir yöneticide yönetim düzeylerine göre oranı değişen ama içeriği değişmeyen bir yeterlik kombinasyonunun bulunması gerekmektedir.

YÖNETSEL YETERLİK GEREKLİLİKLERİ



Şekil 3. Etkin Yöneticinin Yeterlik Kombinasyonu.

Bu ölçütlerin çoğaltılması mümkündür, ancak, salt ölçütler yeterlik kavramının

açıklanmasında işe yaramakla birlikte, bu kavramın ampirik olarak incelenmesine yetersiz kalmaktadırlar. Yöneticilik mesleğinin özelliği gereği, yöneticide çok farklı alanlarda ve farklı düzeylerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumların bulunması gerekmektedir ki, bunları ayrı ayrı tanımlamak ve incelemek oldukça güçtür. Bu nedenle, bu farklı alan ve düzeylerdeki yeterliklerin incelenmesini kolaylaştırmak için *yeterlik alanları* ve kritik *yeterlik alanları* kavramları geliştirilmiştir.

Yeterlik alanları bir kişinin belli bir makamın görevlerini yerine getirebilmesi için göstermesi gereken yeterlikleri kapsayan alanlardır. Yeterlik, tek kelime ile, bu alanlar bütününden meydana gelir. *Kritik yeterlik alanı* ise, bir makamda gösterilecek en düşük (minimum) etkinlik için gerekli olanlardır. Bu kritik alanlarda yeterli olmayan yönetici, makamın gerektirdiği rolü oynamada başarısız kalacaktır (Bursalıoğlu, 1981, s. 5).

Yeterlik alanı ve kritik yeterlik kavramı, yöneticilik mesleğinde bulunan çok sayıda ve çeşitte yeterliklerin sınırlandırılarak daha iyi tanımlanmalarına imkan verirken, diğer yandan da işe dönük etkinliklerin ve bunları kazandıracak eğitim girişimlerinin sınırlandırılmasına da imkan vermektedir. Çünkü yeterliğe dayalı yönetici yetiştirme programlarının temel iki özelliği, istenilen yeterliklerin amaç olarak belirlenmesi ve programların, katılanların ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmesidir.

Yeterliğe dayalı yönetici yetiştirme programlarının liderlik eğitime etkisi de ilgi çekmiş bulunmaktadır.. Bayers ve Campbel, eğitim yöneticisi ve öğretmen yeterliklerinin kazandırılması programlarının liderlik yeteneklerini de geliştirip geliştirmediğini araştırmışlardır. Bu alanda farklı yeterlik alanlarını kapsayan yetiştirme modelleri geliştirilmiştir (Bursalıoğlu, 1981, s. 18).

Begley (1990) hizmet öncesi okul yöneticisi yetiştirme programlarının *konu* yönelimli olmalarını geliştirmekte ve kavramsal bir çerçeveye gereksinim varlığını vurgulamaktadır. Yazar, bu programlarda katılanların gereksinmelerine, dönüt olan

tepkilerine yer verilmesini ve araştırmaya yönelik çalışmaların yer alması gerektiğini belirtmektedir.

Spears ve arkadaşları (1990), Amerika'nın kırsal kesiminde dramatik değişikliklerin yaşandığı ve bunun oradaki okullara etkilerinin çoklu kültür ile birlikte ele alınması gereği ile tüm bu çeşitliliğin okul ortamına uyarlayacak kişinin okul yöneticisi olduğunu belirtmektedir. Okul yöneticisi, eğitim stratejisi, politika ve normlar aile ile ilişkiler, program dışı etkinlikler, ölçme ve değerlendirme, çoklu kültürde okul liderliği konularının tekrar gözden geçirilmesi ve açıklığa kavuşturulması üzerinde durmaktadırlar.

Hart ve arkadaşları (1990) okul lideri yetiştirmek amacıyla düzenledikleri programda, okul yöneticisi adaylarının hizmet öncesinde eylem planı gerçekleştirmesini ve uygulamadaki bilgilerini uyarlamaları için adaylara (6) deneyimli yönetici ile çalışmalar yaptırmışlardır.

Çalışmalar:

- 1.seminer dökümanları,
- 2.katılımcı gözlemler,
- 3.öğrencilerle görüşmeler,
- 4.yaratıcı tümevarım

tarzında sorularla özel dersler biçiminde yürütülmüştür.

Greenfield (1991), okul yöneticisinin:

- 1.yönetmel,
- 2.eğitsel,
- 3.politik,
- 4.sosyal,
- 5.ahlaki rol

gereklerinin üzerinde durulması gerektiğini belirtmektedir.

Snyder (1992) *Üretkenlik Programı ve Yönetme* adlı bildirisinde okul yöneticisinin davranışının *öğretmene yardım etmekten öğretmene liderlik etmeye* doğru geçişte olduğunu belirtmektedir.

Richardson ve arkadaşları (1992), gelecekteki okul yöneticisini yetiştirmede etkili liderlik ve yönetim becerilerini belirleyecek aşağıdaki yeterlik alanlarının kazandırılmasıyla ilgili programı uygulamıştır:

1. takım kurma,
2. grup dinamiği,
3. sorun çözme,
4. zaman yönetimi,
5. finansman,
6. çevre ile ilişkiler.

Yazarlar, 50 kişilik öğrenci grubunun en çok paylaştığı duyguların :

1. otorite,
2. karşılıklı güven,
3. yüksek düzeyde risk alma,
4. yenilikçilik

olduğunu belirtmektedirler.

Yeni bir okul lideri yetiştirme programı üzerinde çalışan Lumsden (1992-93) okul yöneticisinin akademik yetişmesinden çok sorun çözme temeline dayalı programların gereğini belirtmektedir.

Marshall (1992) ise daha çok azınlıkların, kadınların ve riskli grupların liderlik yeterliklerinin geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar yapmıştır: Öğretmen yeterliklerini araştıran bu

modelde, yeterlik alanları altı grupta toplanmıştır:

1. zihinsel gelişme aşamalarını bilmek,
2. etkinlik amaçlarını saptamak,
3. soru sorma becerilerini geliştirmek,
4. öğrenim ortamını düzenlemek,
5. süreç değerlendirmesi yapmak,
6. yaratıcılık kazanmak.

Yeterlik kavramının zaman açısından tanımlanması, yeterliğe dayalı eğitim programlarının sürece sınırlı olması ve programdan sonraki zaman dilimleri içinde de izlenmesi güçlükleri, programın dış geçerlilik sorununu gündeme getirmektedir. Yeterlik kavramı, zaman açısından, "belli bir etkinlik düzeyinde belli davranışları uzun süre gösterebilme yeteneği" olarak tanımlanmıştır. Diğer bir deyişle, "yeterli olmanın ilk koşulu, gösterilen davranışın olumlu ve sürekli bulunmasıdır" (Bursalıoğlu, 1982, s. 15).

Çağdaş dünyanın yöneticilerinin benzer temel yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Onların değişmelere ve gelişmelere karşı olumlu tutum sahibi olmaları, profesyonel değerlere sahip olmaları ve kendilerini ulusal amaçların gerçekleştirilmesiyle yükümlü saymaları gerekmektedir.

Bir ülkedeki yönetim sistemi nasıl olursa olsun, yöneticilerin yetiştirilmesinde ve eğitiminde yukarıdaki özellikler dikkate alınmak durumundadır. Her yönetici etkili olmak zorundadır, değişmelere karşı tutumu kendi ülkesinin gerçeklerine uygun olmalıdır. Eğitim ve yetiştirme programları da bu çerçeveden hareket etmelidir.

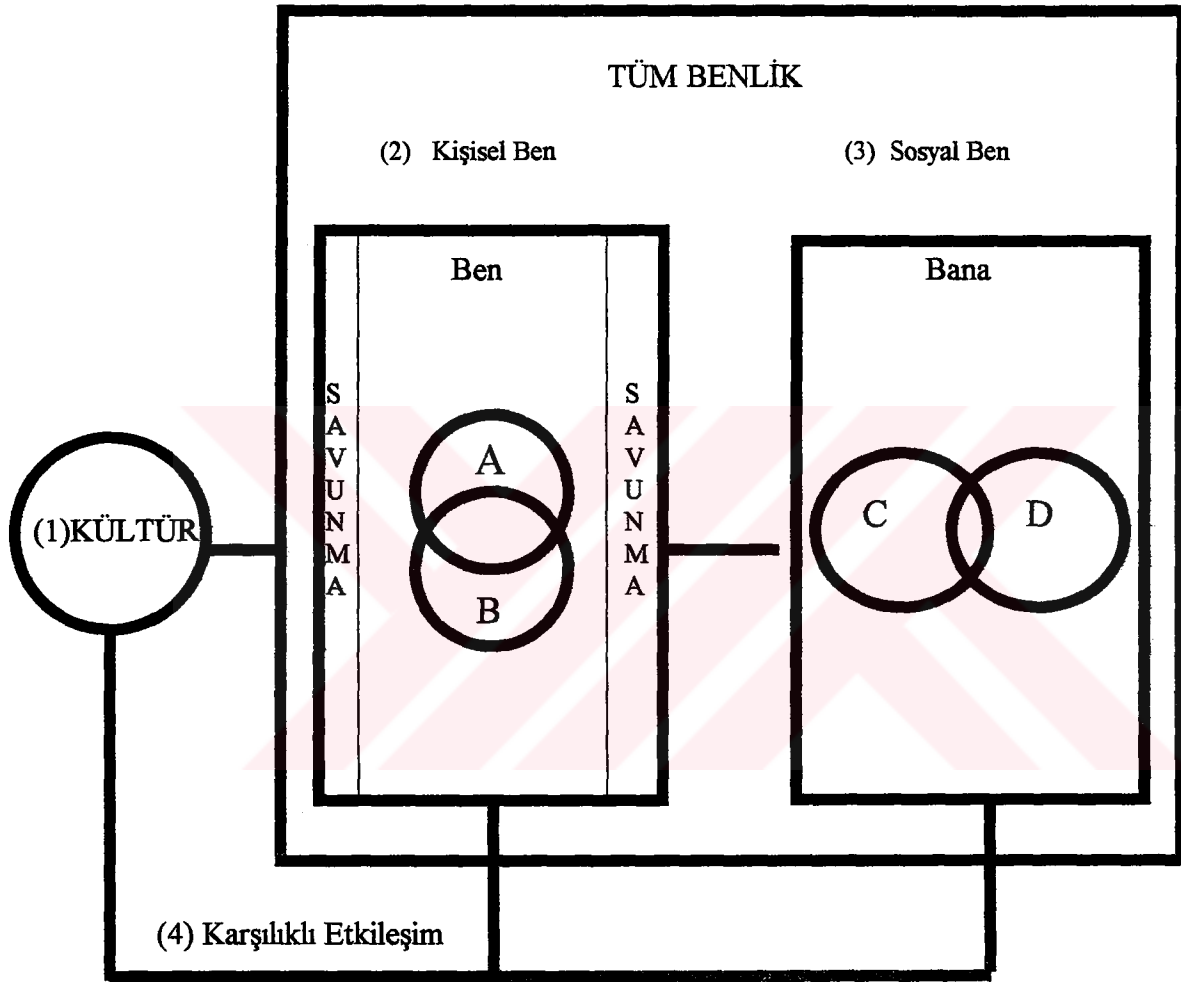
Yönetici yetiştirme programlarının amaçları konusunda ortak bir anlayış, ileriye gören, sorun çözebilen, karar verebilen, güdülen siyaseti çözümleyebilen, örgütün varlığını sürdürebilen, uygulayıcı, kaynakları kullanabilen yönetim oluşturmaktadır. Bunun için de

kişilerarası ilişkileri, iletişimi, örgütsel çevreyi dikkate alarak verimliliği ve etkililiği sağlayabilecek biçimde örgütsel amaçları, sistemin performansını ve yönetim programını gerçekleştirecek yönetici yetiştirmek amaçlanmaktadır. Eğitimi veren kuruluş ve kişiler açısından amaçlar biraz akademik, felsefi ve uzmanlık niteliği taşımali ve katılan kişinin etkin desteğini ve isteğini kazanmalıdır. Bunun için de eğitimin amaçları programa katılanların duygusal, toplumsal, fiziksel, entellektüel ve tinsel yanlarının geliştirilmesini de içermeli, onların değerlerini dikkate almalıdır. Böyle bir program, içinde sorun çözme ve genel ilkelerin özel durumlara uygulanması becerilerinin kazandırılmasını sağlamalıdır(Ergun, 1988,s. 6-13). Yönetici eğitimindeki başarı, amaçlara ulaşma (etkililik), verimlilik, üretkenlik, örgüt ve yöntem, toplumsal gelişme ve yeterlik standartlarına göre değerlendirilecektir (Uysal-Sezer, 1993, s. 22).

Everard ve Morris (1985), okul yönetiminde yeterlik ve iş başarmanın geliştirilmesini, pek çok işletme yönetimi terimini öğretmen diline tercüme etmeyi amaçlayan bir kitap hazırlamışlardır. Öğretmenlik mesleğinin yönetim kavramına karşı direncini keşfetmeleri ilk umutsuzlukları olmuştur. Yazarlara göre, anti-endüstri kültürü yanında, öğretme mesleğinde de bir anti-yönetim kültürü bulunmaktadır. Bu durum da birçok okul yöneticisinin kendisini bir yönetici olarak görmek yerine, mesleki lider ya da kıdemli öğretmen olarak görme nedenini açıklamaktadır. Yazarlara göre okul lideri, ne üstlendiğini bilen ve yerine getiren, kaynakları iyi kullanan, sürekli gelişme ve etkililik sağlayan, yöneticiliği hakkında hesap vermeyi kabul eden ve potansiyelin gelişmesi için uygun iklimi yaratan kişidir.

Krech ve Crutchfield (1965) liderlik eğitiminin gereği ve önemine işaret ederken, bir güçlüğüünün üzerinde de önemle durmuşlardır. Yeniden eğitim ya da hizmet içi eğitiminde, hizmet öncesi eğitime göre daha fazla engeller bulunmaktadır. Literatürde, hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili yapılan araştırma bulguları da bu yöndedir. Bu engelleri yazarlar şöyle sıralamaktadır: 1) Lider eğitime ihtiyacı olduğunu kavrayamayabilir, 2) Liderin, kendisini yeniden eğitim sürecine itecek uygun tutumları olmayabilir, 3) Liderin kişiliği de onu kolayca eğitilmesine engel olabilir, 4) Liderde, yeni liderlik rolü için gerekli

ustalıklar olmayabilir.



(2) Bireyin duygu, düşünce, değer
fikir ve geçmiş yaşantıları

(3) Sosyal Benlik

A) Bilinç B) Bilinçdışı

C) Ben D) Başkaları

Şekil No 4. Knowles ve Saxberg (1971, s. 80) Kişisel-Sosyal Benlik Sistemi.

Knowles ve Saxberg (1971) kişilerarası ilişkilerde yeterliği yönetimin en önemli amacı olarak ele almışlardır. Son yıllarda dünyadaki yönetim krizleriyle baş edebilmenin insan kaynaklarını iyi tanımak olarak belirleyen yazarlar, liderliği ve lider davranışını şu başlıklar altında incelemişlerdir:

1. insanın doğası-kötümser anlayış,
2. insanın doğası-yaratıcı sosyal varlık,
3. kişiliğin ROBOT yönü,
4. kişiliğin ÖNCÜ yönü,
5. kişilerarası BEN,
6. liderlik-işbirliği-iletişim,
7. BEN'İ değiştirme,
8. sinerjistik liderliğin boyutları.

Yazarlar, bireyin davranışını değiştirmek ve yeterlik kazandırmak için:

- 1) vaka yöntemi,
- 2) rol oynama,
- 3) laboratuvar eğitimi,
- 4) grupta karar verme ve katılmalı yönetimi

önermektedirler.

Bu yaklaşımlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1) Varoluşçu İnsancıl Temel

* Birey deneyimin bir parçası olarak kendi varlığının bilincindedir.

* Bu onu seçenekler arasında karar verme konusunda etkili kılar.

- * Olaylar onun seçimini etkiler, fakat davranışını belirlemez.
- * Seçimleri kendi yeteneklerini geliştirir.
- * Bireyin, ne olduğundan ve ne olacağından kendisi sorumludur, işbirlikçi ve yapıcıdır.

2) Davranışı Merkeze Alan Yaklaşım

- * Birey, sorunu ile ilgili aktif rol alır.
- * Eğitimci, empatiktir; bireye değer verir. Direktif verici değil, izin vericidir.
- * Sorunlara eski deneyimlerden yararlanılarak yeni yöntemlerle yaklaşılır.

Yöntemler ise aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1) Vaka Yöntemi

- * Birey sorun çözmekle yükümlüdür.
- * Yönetici ya da eğitimci söyleyenden çok yardım edendir.
- * Öğrenme ortamı psikolojik olarak güvenlidir.
- * Öğrenme kolaylaştırılmıştır.

2) Rol Oynama

- * Bireyler karşılıklı olarak rollerini değiştirirler.
- * Deneyime açık ve kabul edici bir ortam vardır.
- * Birey kendini ve başkalarını daha iyi tanır.

3) Laboratuvar Eğitimi

- * Bireyler kendilerini dışa açabilirler.

- * Başkalarından tehdit edici olmayan dönütler alabilirler.
- * Kendilerini ve başkalarını kabul etmeyi öğrenirler.
- * Sosyal becerilerini iyileştirebilirler.

4) Grupla Karar Verme ve Katılmalı Yönetim

- * Tüm grup üyeleri yeteneklerine göre kararlara katılırlar.
- * Liderler otoriter olmak yerine destekleyicidirler.
- * Sorun çözme, grup kararını kabul, doyum düzeyi yükselir.

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmelerinde geleneksel yaklaşımlar yerini yavaş yavaş yeni strateji ve uygulamalara terketmeye başlamıştır. Geliştirilen her yeni yönetim kuramı, uygulayıcısının niteliklerini ve yeterliklerini de yeniden tanımlamaktadır.

Klasik yönetim kuramı, eğitim yöneticisinden, okulu bir görev ve rollerin hiyerarşik düzeni olarak yapılandırılmasını ve işletmesini beklerken, *neoklasik kuramlar*, uygulayıcılarından okulun bu formal yapısı yanında kişilerarası ilişkiler alanında da yeterlik göstermesini beklemektedirler.

Sistem yaklaşımı ile gelişmeye başlayan çağdaş yönetim kuramları eğitim yöneticisinden alan yaşantılarını kazanmasını beklemektedirler. Bunların başında, sadece bir okulun değil, bir eğitim sisteminin incelenmesi gelmektedir. Bir diğer model, insan ilişkileri ve örgütsel gelişme modelidir. Diğer bir yenilik, eğitim lideri yetiştirme merkezi ve programları yoluyla, geleceğin yöneticilerine liderlik eğitimi vermektir. Son yıllarda özel bir ağırlık ve önem kazanan lider yetiştirme sorunu eğitim yöneticilerini yetiştirme programlarına da yansımış bulunmaktadır. Bu amaçla hazırlanmış liderlik eğitimi programları, uygulamaya ya da disiplinlere daha çok dayanmak üzere iki yönlü gelişmektedirler. Program yapısı da bunlara paralel olmak üzere dışa ya da içe dönük düzenlemelerden birine ağırlık verilmesi eğilimini göstermektedir (Bursalıoğlu, 1981, s. 3).

Liderlik özelliklerine ve eğitim yöneticisinin davranışına ilişkin literatürün incelenmesinde, eğitim liderinin göstermesi gereken birçok yeterlik alanının birkaç başlık altında toplanabileceği görülmüştür. Bu yeterlik alanları *Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programının* hareket noktasını ve içeriğini belirlemiştir. Her yeterlik alanı bir dizi eyleme dönük özelliklerden oluşmaktadır. Belirlenen yeterlik alanları tanımlanarak ölçülmeleri için uygun araçlar sağlanmıştır.

Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı için belirlenen yeterlik alanları ve içerdikleri özellikler şunlardır:

1. Problem Çözme Yeterliği

- * Denetim Odağı Algısı
- * Bireysel Yaratıcılık Düzeyi
- * Problem Çözme Algısı.

2. Yönetim Yeterliği

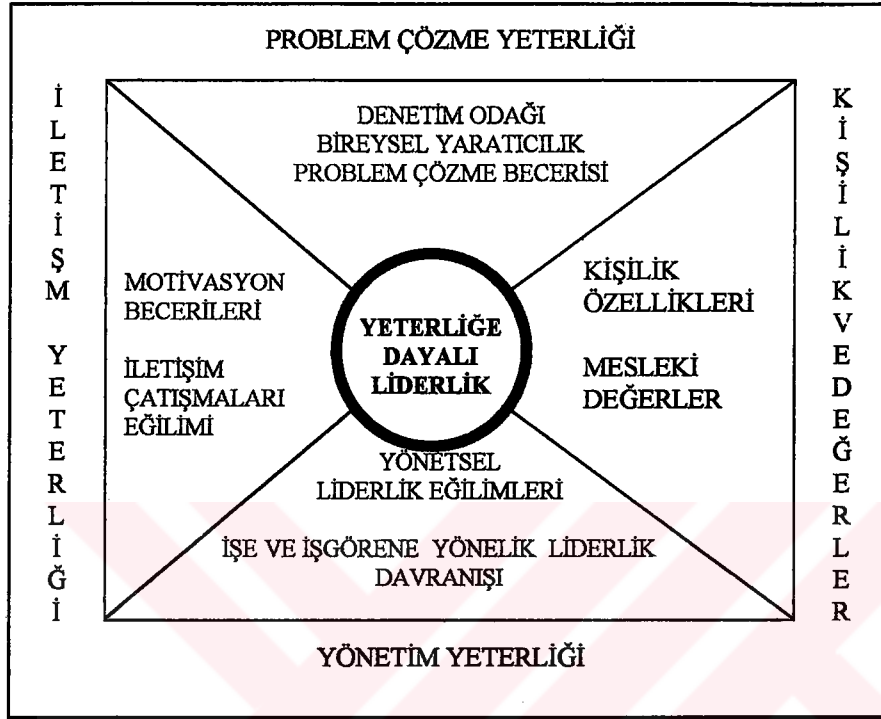
- * Yönetmelik Liderlik Eğilimleri
- * İşe ve İşgörene Yönelik Liderlik Davranışı.

3. İletişim Yeterliği

- * Motivasyon Becerileri
- * İletişim Çatışmaları Eğilimi.

4. Kişilik ve Değerlerde Yeterlik

- * Kişilik Özellikleri
- Mesleki Değerler.



Şekil No 5. Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı.

Minnesota Administrative Training Program (MATP), 10 ayrı liderlik yeterliğini geliştirmek üzere hazırlanmış bir programdır. İki temel amacından biri, liderlik yeterliklerini geliştirmek, diğeri bunu uygulayacak ekibi kurmaktır.

Minnesota Administrative Training Program, bir beceri eğitimi dizisidir. Okulun üretkenliğini arttırmak üzere geliştirmeyi hedeflediği yeterlik alanları aşağıdakilerdir:

1. okul amaçlarını geliştirme,
2. işi ve işgöreni örgütleme,
3. kadronun performansını geliştirme,
4. hizmet içi eğitim,
5. sınıf denetimi,

6. iş geliştirme,
7. kalite kontrol,
8. öğretim liderliği,
9. Kaynakların yönetimi,
10. okulu değerlendirme (Minnesota, 1989).

Bu çalışmada uygulanan *Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı (YDLYP)*, *Minnesota Administrative Training Programın* yeterlik geliştirme eğitimi alt boyutları ve Türkiye'de okul yöneticilerinin yeterlikleri konusundaki çalışma verileri temel alınarak uyarlanmıştır. Program, iletişim, problem çözme, yönetim teknikleri ile kişilik ve değerlerde yeterlik geliştirmek üzere bu alanlarda deneklere bilgi ve beceri kazandıracak biçimde tasarlanmıştır.

Kişilerarası ilişkilerde, kişilik ve değerlerde, problem çözmede yeterliklerini geliştirmek için deneklere Knowles ve Saxberg'in (1971) yukarıda adı geçen modelinde yer alan yöntem ve yaklaşımlar, yönetim teknikleri ile ilgili yeterliklerini geliştirilmek için anlatım, ve model alma teknikleri kullanılmıştır.

Program, araştırmacı tarafından geliştirilmiş; alanda yeterlik çalışmaları yapmış olan Doç. Dr. Nuray Sungur, Prof . Dr. Ziya Bursalıoğlu ve Prof. Dr. Aytaç Açıkalin'in görüş ve önerileri ile son şekli verilerek uygulanmıştır.

Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı, bir yeterlik geliştirme etkinlikleri dizisidir. İçerdiği yeterlik alanları aşağıdakilerdir:

1. problem çözme yeterliği.
2. yönetim yeterliği.
3. iletişim yeterliği.
4. kişilik ve değerlerde yeterlik.

Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programının geliştirmeyi hedeflediği yeterlik alanlarını oluşturan bilgi ve beceriler aşağıda irdelenmiştir.

PROBLEM ÇÖZME YETERLİĞİ

Bireysel ve toplumsal yaşamda çeşitli tür ve düzeylerdeki ihtiyaçların tanımlanması ve karşılanması için girişilen çabaların tümü problem çözme başlığı altında toplanabilir.

Problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması ve aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zeka, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirilmesinden dolayı da çok yönlüdür. Problemleri çözmeye yönelmek bir cesaret, istek ve kendine güven duygusu ile başlamaktadır (Oğuzkan, 1985, s. 127).

Okul yönetiminde liderlik, önce problemleri gerçekçi bir gözle görebilmeyi, sonra onları çözecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Okul yöneticileri arasında yapılan bir araştırma, lider durumuna gelenlerin problemleri ne görmezlikten gelen, ne de abartan yöneticiler olduğunu göstermiştir (Bursalıoğlu, 1994, s. 208).

Bireysel psikoloji problem çözmeyi zihinsel ve duygusal süreçlerle açıklarken, örgüt kuramı, problem çözmenin temelde bir karar verme süreci olduğu savıyla kararların hangi yapı özellikleri içinde ele alındığını ve uygulandığını analiz eder. Birincisi yöneticinin özellikleriyle, ikincisi örgütsel ortam ve toplumla ilişkilidir. Ancak gerek bireysel psikolojinin tanımladığı problem çözme süreci, gerek örgüt kuramının tanımladığı karar verme aşamaları incelendiğinde, bunların birbirlerine çok yakın bir problem çözme-karar verme modeli oluşturduğunu söyleyebiliriz.

Genel olarak karar verme ve sorun çözme süreçleri için kullanılan modeller, Dewey'in

1910'dan beri önerdiği aşağıdaki modelin az çok değiştirilmiş biçimleridir:

1. sorun çözmeyi gerekseme,
2. sorunu tanımlama,
3. çözüm seçenekleri arama,
4. eylemi kararlaştırma,
5. kararı uygulama,
6. çözümü değerlendirme.

Bu basamaklar literatürde ayrıntılı ya da genel modelleriyle, fakat temelde ortak süreçleri paylaşarak yer almaktadırlar. Tüm bu sorun çözme, karar verme, yaratıcı düşünme süreçlerinin 1. sorunu tanımlama, 2. çözüme ilişkin denenceler geliştirme, 3. bu denenceleri sinama, 4. çözümü uygulama aşamalarını gerektirirler (Sungur, 1992, s. 132).

Var olan durum ile olması istenilen durum arasındaki fark, problem alanı olarak tanımlanabilir. Psikolojik yönüyle problem çözme süreci, düşünme ve muhakemeyi gerektirir. Ancak zihinsel işlemlerin, kişiliğin diğer yönlerinden - duygular, değerler ve tutumlardan - bağımsız olamayacakları açıktır. Bunlar, problem çözmenin iç faktörlerini oluşturmaktadır.

Heppner ve arkadaşları, bu iç faktörlerden birine önemle işaret etmişlerdir; bu da problem çözme konusunda bireyin kendisine ilişkin algılamasıdır. Yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, problem çözmede kendilerini başarılı olarak algılayanların diğerlerine göre:

1. problem çözmeye karşı daha güdülü ve başarılı,
2. problem çözmede yeteneğin ve çabanın şanstın daha önemli olduğuna inanan,
3. tutarlı, sistematik ve daha az iç tepkisel davranan,
4. problemleri hayatın bir parçası gibi gören ve çözmekten kaçmayan,
5. başkalarını gözlemleyerek öğrenen,
6. kararlı, dikkatli ve sezgili,

7. kişilerarası ilişkilerde güvenli ve çevresel değişikliklere açık kişiler olarak değerlendirildikleri görülmüştür (Taylan, 1990, s. 35).

Problem çözme becerisine ilişkin algı ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırma sonuçları, bu iki değişkenin ilişkili olduğunu; olumlu problem çözme algısına sahip kişilerin daha çok rasyonel karar verme stratejilerine başvururken, problem çözme yeteneklerine ilişkin olumsuz algı sahibi olanların başkalarının onayına bağlı karar stratejileri kullandıklarını göstermiştir (Phillips, 1984, s. 497-502).

Etkili problem çözme yeterliği, bireysel ve kişilerarası problem alanlarındaki gerilimleri azaltmada, başarı güdüsü ve yeteneklerin bağdaştırılarak değerlendirilmesinde, problemlerden kaçınmaktan çok yeni problemler aranmasında görev yapabilir.

21. yüzyılı karşılamaya hazırlanan 1990'larda yönetim teknolojisindeki en çarpıcı gelişme, yönetim anlayışının yerini liderliğe terketmesi biçiminde ortaya çıkmaktadır. Yönetimsel süreç ve işlevlerde analiz için gerekli olan bu yaklaşım, organizasyonlardaki karar verme ve problem çözme konularında stratejik seçimlere yol gösterecektir.

Toplumun ihtiyaçlarını karşılama konusunda organizasyonların büyük rolü ve yöneticilerin önemli fonksiyonu olacaktır. *Yönetimin artan güçlüklerine rağmen, geleceğin liderleri dinamik durumlarda karmaşık sorunlarla başa çıkabilecek beceriye ve belirsizlik karşısında yüksek toleransa sahip olmanın avantajlarını yaşayacaklardır.* Yöneticiler; problem saptama, problemi sezme ve problem çözme uzmanı olarak düşünen ve düşüncüyü uygulamaya koyan insanlardır (Varoğlu, 1995, s. 41).

Yapılan bir araştırmada, 10 ayrı yeterlik temelinde algılanmış eğitim gereksinmesi içerisinde, okul müdürlerinin program liderliğine ve problem çözme becerilerine ilişkin eğitim gereksinimi içinde oldukları ortaya çıkmıştır (Johnson, 1986, s. 27-47).

Klein, lider yetiştirme amaçlı programlarda, problem çözme yeterliliğinin artırılmasında, rol oynama tekniğinin önemini vurgulamaktadır. Çünkü her insanlık durumunda, bireyler ne hissettiklerini tutum ve tepkileri ile ortaya koyarlar. Çoğunlukla bunlar özel olmayan işaretlerle olur. Ses tonu, tempo, oturma biçimi, yüz rengi, mimikler ve konuşma tarzı ile ifade edilir (Klein, 1956, s. 151).

Kişilerarası ilişkilerde duyarlılığı arttırmak için rol oynama tekniği nasıl kullanılır? sorusunu yanıtlayan bir çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre, özdeş olarak algılanan sorun çözme, karar verme ve diğer yönetim süreçleri, rol oynama tekniği ile de benzeşmektedir. Rol oynama tekniğinin aşamalarından da bu benzerlik görülebilir:

1. sorunu tanımlama,
2. rol oynamaya hazırlık,
3. ortamı hazırlama,
4. eğitim durumunu hazırlama,
5. rol oynama,
6. durdurma,
7. dinleyiciyi sürece katma,
8. analiz ve tartışma,
9. değerlendirme (Klein, 1956, s. 36).

DENETİM ODAĞI

Rotter'in sosyal öğrenme kuramı çağdaş psikolojideki farklı fakat önemli iki kuramsal yaklaşımı - davranışçı kuramlarla bilişsel kuramları - bütünleştirmeye çalışan küçük çapta bir kuramdır. Bu kuramda dört tür değişken vardır: davranışlar, beklentiler, davranışların sonuçları ve psikolojik durumlar. En temel biçimi ile davranışın formülü şöyle belirtilebilir:

davranışın herhangi bir özgül psikolojik durumda bir sonuca götüreceğine ilişkin beklentinin ve o sonucun birey için değerinin bir işlevidir.

Bazı bireyler değer verilen ödüllerin elde edilmesinin yalnızca şansa bağlı olduğuna, insanların kendi kaderlerinin efendisi (belirleyicisi) olmadıklarına ilişkin oldukça güçlü bir inanç geliştirmektedirler. Bunun tersine, diğer bazıları da arayan bulur, çalışan kazanır biçiminde, insanların iyi ya da kötü, kendilerine olanlardan sorumlu oldukları yönünde oldukça kalıcı bir inanç taşırlar. Genellikle, birinci gruba girenlerden dıştan denetimliler, ikinci gruba girenlerden içten denetimliler olarak söz edilir.

Denetim odağı ile ilgili yapılan araştırmaların elde ettikleri bulgular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Toplumsal Etkiye Karşı Direnme ve Uyma: Dıştan denetimlilerin, içten denetimlilerden daha boyun eğici ya da itaatkar oldukları, içten denetimlilerin ise özellikle kullanıldıklarını düşündükleri durumlarda, başkalarından daha az etkilendikleri yönündeki beklentiler araştırmalarca desteklenmiştir.(Dönmez,1994) Yani, denetim odağı algısı ile uyma ya da itaat arasında genellikle bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Kendi davranış ve algılarının doğruluğunu kuşkuya düşürecek dış kaynaklı kanıtlarla karşılaştıklarında, içten denetimli bireyler kendi inançlarına daha sıkı sarılmaktadırlar. Dıştan denetimli bireyler ise başkalarından ya da dışarıdan gelen baskılara daha kolay boyun eğmektedirler.

Araştırmacılık ya da Bilgi Toplama: Bu alanda yapılan araştırma sonuçları, içten denetimli kişilerin, kendileri için olumsuz anlam taşısa bile, dıştan denetimlilerden daha fazla bilgi edindiklerini göstermektedir. Problem çözme durumları ile karşılaştırılan içten denetimli bireylerin bilgi toplama ve istemeye daha eğilimli olduklarını, dıştan denetimlilerin ise daha çok kendinden isteneni yerine getirmeye çalıştıklarını göstermektedir.

İçten denetime inanan bireyler, yaptıkları işin gereklerine ilişkin olarak kendi yetenek

ve yorumlarına, dıştan denetime inananlara göre daha fazla güvenir görünmektedirler. Karar vermeden önce daha uzun bir süreyi düşünmeye ayırmakta, başarıya daha fazla değer vermekte ve ilgili uyaran ve ipuçlarına daha çok dikkat etmektedirler. Kendi yargılarına daha fazla güvenmekte, toplumsal baskıya daha kolay karşı çıkabilmektedirler. Dikkat dağıtıcı etkenlerden etkilenmemeyi başarabildiklerinden olsa gerek, belli bilişsel etkinliklerde dıştan denetimlilerden daha başarılı olmaktadır.

Neden Arama: Denetim odağı algısı, nedensellik belirlemeleri ve sorumluluk yüklenme ile ilgili görünmektedir. İçten denetimliler yaptıkları işin beceriye dayalı yönlerini vurgulayarak, başarılarını kendi davranışlarına bağlamaktadırlar. Dıştan denetimlilerse, şans ya da koşulları davranışın sonucunun, özellikle de başarısızlığının nedeni olarak algılamaktadırlar.

Başarı: Araştırmacılar, (Dönmez,1994) acı ve tatlı başa gelenlerin kişisel çabalarla belirlenebileceğine ilişkin çok güçsüz bir inançla yetişmiş insanların çaba harcamaya ve uzak amaçlar için beklemeye (ısrar etmeye) pek eğilimli olmadıklarını ortaya koymaktadır. Çaba gösterme ve ısrarlı olma ise başarının önkoşullarıdır. Bulgular, kendilerini ne yapacakları, ne yönde davranacakları belirsiz dış koşul ya da güçlerin elinde oyuncakmışçasına gören bireylerin uzun süreli ve seceri gerektiren etkinliklere daha az girmek eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Denetim odağı ile ilgili yapılan araştırmalar, içten denetimin aşağıdaki kişilik özellikleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur:

- * toplumsal etkiye ve baskıya direnç, karşı çıkma ve başetme.
- * bağımsızlık ve sorumluluk yüklenme.
- * bilgi toplamaya isteklilik, çaba gösterme, kullanma ve işlemede etkililik.
- * karar verme durumunda daha fazla bilgi kullanma.
- * bilişsel etkinliklerde başarı, dikkat dağıtan etkenlerden etkilenmeme.
- * yüksek başarı güdüsü, başarı için ısrarlılık ve sebat.

- * başarısızlıkta, suçu dış etmenlerden çok kendinde arama.
- * yaşamla başa çıkmada etkililik.
- * kendi yetenek ve yorumlarına güven, iş üzerinde yoğunlaşabilme.
- * sorunlara ilişkin ipuçlarının daha iyi seçilip kullanılması.
- * yakın hedeflerden çok, uzak hedefler koyma.
- * belirsizlik ve stresle başetme.
- * doyum ertelemeye gelen gerilime dayanma gücü.
- * yetenek gerektiren davranışlarda bulunma eğilimi (Dönmez, 1994, s. 180-203).

Ankara ilinde okul müdürlerinin eylemlerini planlama ve uygulamada karşılaştıkları engeller ile ilgili yapılan bir araştırmada, okul müdürlerine göre, karşılaştıkları engeller büyük ölçüde dış öğelerden kaynaklanmaktadır. Ve kaynağı dışarıda olduğunu düşündükleri problemlerin çözümünü de dışarıdan beklemektedirler (Şahin, 1996, s. 129-139).

KİŞİLİK

Psikolojide kişilik, kapsamı en geniş kavramlardan biridir.. Kişilik bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren bir terimdir. Bununla birlikte, aynı zamanda kişilik kendine özgü ve ahenkli bir bütündür. Öyle ki, bir insana ilişkin her nitelik, o insanı anlamada bize ipucu verir. Onun belleği, dış görünüşü, direnme süreci, sesi ve konuşma tarzı, tepki hızı, insanlara, doğaya ya da makinalara karşı ilgi duyması sporculuğu gibi özellikleri, tümü o insanın kişiliğini betimlemede önemlidir.

Kişiliğin niteliği hakkında ortak bir anlayış bulunmamaktadır. Çünkü bu terim günlük dilde çok çeşitli anlamlarda kullanılmakta ve kişilikle ilgili farklı kuramlar bulunmaktadır. Bu konuda aklı karıştıran bir önemli etken de kişilik sözcüğünün, teriminin çoğu kez karakter, huy, mizaç ve benlik gibi terimlerle eş anlamlı olarak ele alınması ve anlaşılmasıdır.

Yukarıda belirtilen tanımların da ortaya koyduğu gibi, kişiliğe ilişkin bir çok söz söylenmekteyse de tanımı konusunda zorluklarla karşılaşmaktadır. Kişiliğin, kişinin "sahip olduğu" özellik olduğunu söyleyenler, birtakım insanların kişiliklerini "arkadaş canlısı", "hoş", "güçlü" ya da saldırgan gibi ifadelerle belirtmeye çalışırlar. O halde anlatılmak istenen, kişiliğin, bireylerin diğer kişiler yanında gösterdiği davranış özellikleri olduğudur.

Kişilik teriminin çağdaş dillerde pek çok karşılığı vardır. Genellikle bu tanımlar üç kategoride toplanabilir:

1. Kişilik sosyal becerilerin toplamıdır. Bir insanın kişiliği, onun diğer insanlarla olan, çeşitli koşullarda, çeşitli biçimler alan ilişkileri ve davranışlarının toplamıdır.
2. Kişilik, bir insanın diğer insanlarda oluşturduğu imajdır, başkaları üzerinde bıraktığı etkidir.
3. Bir insanın kendinde olan özellikleri ile çevresi arasında geliştirdiği ilişkilerin oluşturduğu davranış eğilimlerinin toplamıdır (Yanbastı, 1990, s. 11).

İnsan davranışlarının incelenmesinde değişkenlerin ya da faktörlerin belirlenmesi gereğini savunan faktör kuramları, geniş örneklem grupları üzerinde istatistiksel çalışmaların önemini vurgulamışlardır.

Faktör adını verdikleri davranış değişkenleri büyük insan gruplarının çok yönlü ölçümü ve sayısal puanlaması sonucunda belirlenir. Bu değerlendirmeler uzmanın odası ya da laboratuvarında yapılmayıp istatistiksel yani sayısal yöntemlerle elde edilir. Bu yöntemlerin en önde geleni ise faktör analizi'dir.

Faktör kuramcıları büyük insan grupları üzerinde çalışırlar ve her birey için çok

sayıda boyutun çok sayıda puanlarını saptarlar. Daha sonra bu puanların faktör analizi yöntemleriyle birbirleriyle olan ilişkisini saptayıp genel, özel ve grup faktörlerini belirlerler. Puanlar testler, anketler soru listeleri, ölçme cetvelleri veya davranış değerlendirilen diğer kaynaklardan sağlanır. Sonuçta elde edilen faktörler davranışın hangi etmenlerden ne oranda etkilendiğini belirler. Böylece her davranışta sorumlu olan belli başlı değişkenler bilimsel olarak tanımlanmış olur (Özgüven, 1995).

Cattel, kişiliğin özellik yapısı olduğunu belirtmiştir. Bu özelliklerin de faktör analizi ile saptanması gerektiğini savunmuştur. Kişiliğin insanın belirli bir ortamda ne yapacağını belirleyen faktörler bütünü olduğunu söylemiştir. Psikolojik araştırmaların amacının, değişik insanların her çeşit sosyal ve genel ortamda neler yapacağını tahmin eden yasaların bulunmasına yönelik olmaları gerektiğini belirtmiştir. Kişiliğin her türü gözlenen ve gözlenemeyen bütün davranışları kapsadığını söylemiştir.

Cattel kişilik gelişimi ve yapısında çevrenin, öğrenmeyi etkilemesi açısından son derece önemli olduğunu ifade etmiştir. Çevre etmenleri içinde en önemlisi ailedir. Daha sonra okul, iş, yaşıt grupları, din, politika ve ülkenin geldiğini söylemiştir. Böylece kişiyi tanımak için onun çevre ilişkilerinin incelenmesi gereği üzerinde durulmuştur (Yanbastı, 1990, s. 238-240).

Kişiliğin, okul liderliğinin başarısı üzerinde etkisini konu alan bir araştırmada, kişiliğin başarı üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. En çok beğenilen "popüler" özellikler, dinamik ve istekli olmak, amaçlı olmak, motivasyon becerisi sahibi olmak, anlaşılır olmak-iletişim becerileri sahibi olmak, işleri arkadaşça yürütmek gibidir (Jones, 1987, s. 182).

Liderlik, yöneticide bir içgörü gerektirmektedir. Bu içgörü sayesinde, yönetici önce kendini tanıyacaktır. Bunu yapmadan başkalarını anlayabilmesi olanaksızdır. Kendini tanımayı başaran kişi, içgörüyü başkalarına uygulayabilecektir (Bursalıoğlu, 1982, s. 329).

MESLEKİ DEĞERLER

Felsefenin alanlarından olan aksiyolojinin konusunu oluşturan değer sözcüğü, soyut bir kavramdır. Benimsenen, üstün tutulan, aranan, gerçekleştirilmek ya da ulaşılmak istenen, ilgi çeken; iyi, doğru, güzel gibi çeşitli anlamları kapsamaktadır. Genel anlamda etik (ahlaki) ve estetik olmak üzere iki tür değerden söz edilmiş; bunlara ilişkin çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Ayrıca evrensel ve ulusal değerlerin varlığından söz edilerek bazı değerlerin değişip değişmeyeceği, değerlerin kaynağının ne olduğu gibi konularda da çeşitli görüşler ileri sürülmüştür.

Değerler, kültürün daha çok gözle görülmeyen, öznel, içsel yönünü oluşturmaktadırlar (Hofstede 1989, s.291). Örgütsel sorunların çözümünde uygun olarak kabul edilen çözüm biçimlerini işaret etmektedirler. Aynı zamanda sözkonusu değerler, bir örgütün genel amaçlarını, ideallerini, standartlarını yansıtır ve örgütsel kimlik ya da yönetim felsefesi içinde de çeşitli biçimlerde dile getirilir (Deal, 1988, s. 204). Değerler, bireylerin düşünce, tutum, davranış ve yapıtlarında birer ölçüt olarak ortaya çıkmakta ve toplumsal bütünlüğün ayrılmaz bir ögesi oluşturmaktadırlar (Tolan 1983, s. 233). Günlük yaşamda değerler, herhangi bir sosyal grubun üyesi olan bireyler için temel algı dayanağını oluşturmaktadırlar. Örgüt ve yönetim açısından ise değerler, bir örgütte neyin istenir, neyin istenmez olduğunu belirleyen ve işgörenlerce benimsenen inançlardır (Başaran, 1982, s. 112). Gerek toplumda gerekse örgütlerde değerler bireye kendi ihtiyaçlarını karşılarken toplumla uyumunu bozmayacak davranış koordinatlarıdır.

Başaran'a (1982, s.112) göre, örgütsel değerlerin kaynağını, örgütün içinde yer aldığı toplumun dinsel, törel ve işlevsel sistemlerinin geliştirdiği inançlar oluşturmakta; buna bağlı olarak ayrıca her örgüt kendine özgü bazı değerler de geliştirebilmektedir. Schein (1984, s.3-15)'a göre örgütsel değerlerin kaynağı; örgüt üyelerinin insan ve çevre etkileşimi

sonucu ortaya çıkan durumlarla ilgili olarak kabul ettikleri temel sayılılardır. Bu sayılılar, örgüt kültürünün özünü oluşturmakta, örgüt üyeleri için örgütsel olaylar dünyasına açılan bir pencere oluşturmaktadırlar.

Bir örgüt için değerler, neyin önemli olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Bireylerin sahip olduğu değerler, onların tutumları üzerinde de etkisini göstermektedir. Bireyin iç dünyasının bir yönü olarak, belirli inançlara ve değer yargılarına bağlı biçimde ortaya çıkan coşku ve tanıma süreçleri olarak tanımlanan tutumların (Eren 1989,s.108), arkasında da belirli inanç ve değer yargılarının gizli olduğu söylenebilir.

Değerler sosyalleşme süreci içinde öğrenilmekte, alışkanlık haline gelmekte ve zamanla değişebilmektedir (Tolan 1983, s.237). Bir örgütte benimsenen değerler, üyelere çeşitli yollarla aktarılabilir. Değerlerin öğrenilmesinde, açıklanmasında, vurgulanmasında örgütsel semboller (hikayeler, kahramanlar, törenler gibi) önemli bir yer tutmaktadır.

Bir örgüt içinde neyin doğru, neyin yanlış; neyin iyi, neyin kötü olduğuna ilişkin olarak kendi değerlerini geliştiren alt gruplar bulunabilir. Örneğin, bir örgüt içinde bir grup, genel olarak "iyi olan insanlar bu örgüt içinde kalmaz" düşüncesini temel değer olarak benimseyebilir (O'Reilly 1989, s.13). Böyle bir değer, örgüt üyesinin verimliliğini, moralini ve iş doyumunu etkileyebilir. Bu nedenle örgüt üyelerince ortaklaşa paylaşılan değerlerin geliştirilmesi, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde yeni değerlerin yaratılması örgüt için yaşamsal önem taşımaktadır.

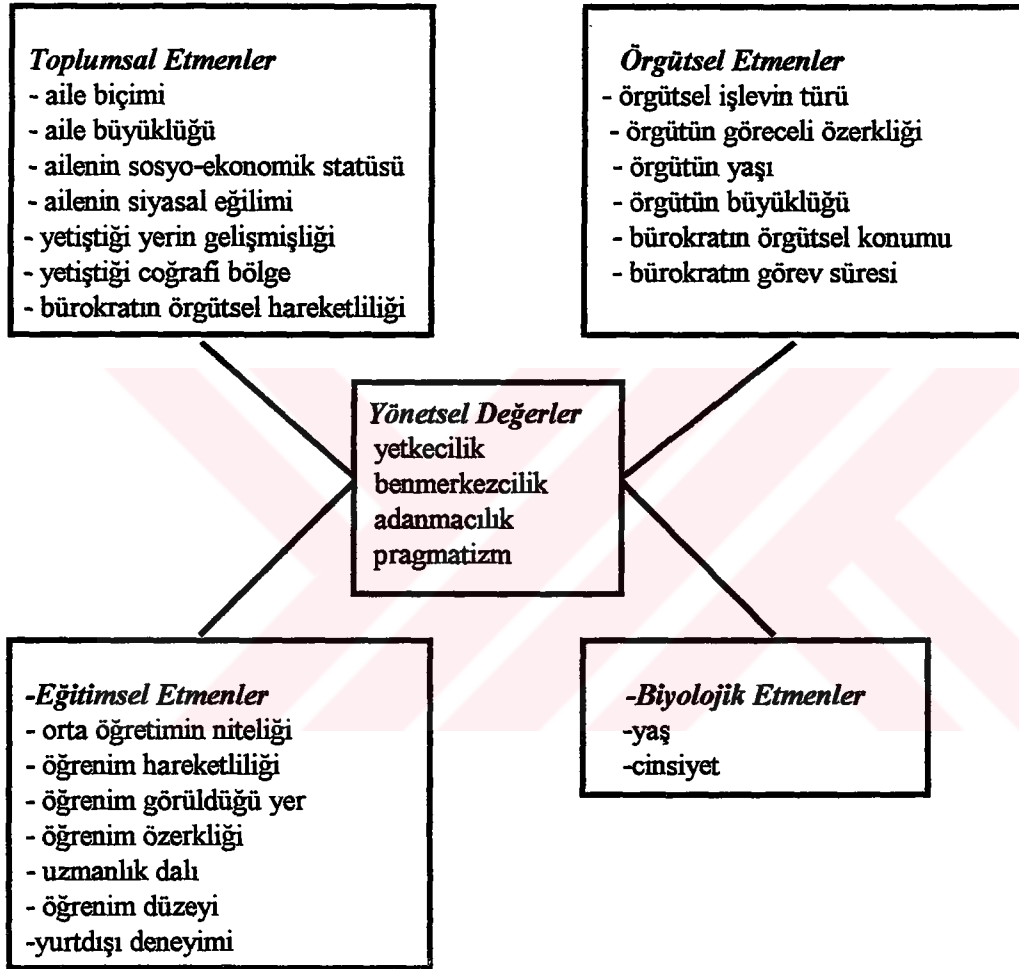
Örgüt üyelerinin sahip olduğu değerler örgütte uzlaşmayı sağlayan ve üyelerin davranışlarını kestirmeye yarayan faktörlerdir. Bunlar, grup içinde "biz" duygusunun yaratılmasında, üyelerin kişisel amaçları ve örgüt amaçlarını bütünleştirmelerinde, yaptıkları işten doyum sağlama ve güven duygusunu geliştirmelerinde, formal düzenlemelerden daha yararlı olabilirler.

Değer sistemi insanı iyi kavramına yönelten ve bu kavrama götürecek yolları gösterecek etkenler bileşimidir. Bu etkenler, evrenin ve insanın niteliği, neden sonuç bağlantıları, insanın iyiliği ve bunun sağlanması gibi sorunlara ışık tutar (Bursalıoğlu, 1982, s. 337). Birey tarafından neyin “iyi” olarak görüldüğü yaşamında ve çalışmasında “nasıl”ı da belirlemektedir.

Değerler, belli durum ve koşullara bağlı olmaksızın arzu edilen, yararlı görülen ve beğenilen hususları gösteren kıstaslar, ölçülerdir. Gerçekleşmelerine olanak bulunmayan zamanlarda bile varlıklarını sürdürmeye ya da başka deyişle insanlar tarafından benimsenmeye devam ederler. Belli bir değerın içeriği toplumdan topluma ve zamandan zamana göre değişiklik gösterebilir (Tan, 1981, s. 123-124).

Değerler, insanın bilişsel olarak farkında olduğu normatif inançlar olarak, görüşme ya/ya da anketle ölçülebilirlik özelliği taşımaktadır. Sembol ve davranışlarda olduğu gibi yorumu/deşifre edilmeyi gerektirmemesi ve bu nedenle daha az yanıltıcı olması, değerlerin sunduğu bir avantajdır. Özellikle yönetsel davranışları anlamaya çalıştığımız bir ortamda, normatif olma özelliğiyle "şekillendirici/kalıplayıcı" nitelik taşıyan değerler, bu niteliği taşıması gerekmeyen inançlar karşısında yönetsel davranışlar açıklamada daha sağlıklı bilgi üretme potansiyeline sahiptir (Özen, 1996, s. 17).

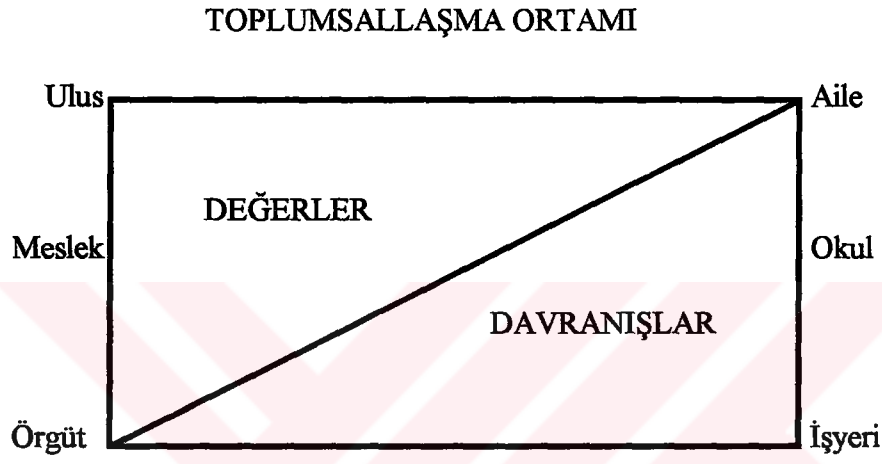
Türk bürokratlarının mesleki değerlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmasında Özen, (1996, s.17), yönetsel değerlerin, toplumsal etmenler, eğitimsel etmenler, örgütsel etmenler ve biyolojik etmenlerin etkisi altında oluştuğu sonucuna varmıştır.



Şekil No 6: Türk Bürotlarının Yönetsel Değerlerini Açıklayıcı Kuramsal Çerçeve
(Kaynak: Özen, 1996, s.16)

Hofstede ve arkadaşları, (1990) değerlerin oluşumuna ilişkin yaptıkları bir dizi araştırma sonucu, değerlerin oluşumunu bireyin toplumsallaşma süreci ile açıklayan bir model geliştirmişlerdir. Bu model, toplumsallaşma sürecini okulöncesi (aile), okul ve örgütsel (iş) ortamı olarak üç evreye ayırmaktadır. Hofstede ve arkadaşlarına göre, birey,

sahip olduğu değerlerin çoğunu erken yaşlarda aile, evre ve okul gibi kurumlar aracılığı ile kazanırken, örgütsel (iş) değerlerini yetişkinlik döneminde kazanmaktadır. Bireysel değerlerin oluşmasında her üç aşama da etkili olmakla birlikte, araştırmalar, örgüt öncesi dönemin bireysel değerlerin oluşmasında daha fazla etkili olmaktadır.



şekil No 7 : Değerlerde Mesleki ve rgtsel Düzeyler

KAYNAK: Hoftstede, G. ve diğerleri: "Measuring Organizational Cultures; A Qualitative and Quantitative Study Across Twety Cases", Administrative Science Quarterly, 1990 (35), s.312 şükrü zen, Bürokratik Kültür, s.33).

Toplumlar gibi örgütlerin de yaşamaları için değer sistemleri önemlidir. Bu yüzden asıl görevi örgütün yaşamasını sağlamak olan yöneticilerin de kendine has bir değer sistemi olmalıdır. Ancak bir değer sistemi, eğitim yöneticisini meslek düzeyine çıkarabilir ve orada tutabilir. Bugünün eğitim yöneticisinin belki de en büyük sıkıntısı, mesleksel bir değer sisteminden yoksun olmasıdır (Bursalioğlu, 1982, s. 306-307). Bu nedenle hizmetöncesi yetiştirmede yönetici adaylarına kazandırılacak teknik bilgi ve becerilerin yanında daha önce kazanmış oldukları temel değerler üzerine mesleki değerlerin kazandırılması eğitim

örgütlerine gittiklerinde onları bir değer krizi yaşamaktan alıkoyacaktır. Mesleki değerleri hizmetöncesinde kazanmış okul yöneticisini iş yaşamına daha donanımlı olarak katılacak, örgütte mevcut ve örgütsel amaçlarla uyuşmayan değerlerinin yerine yeni değerler yaratmaya hazır olacaktır. Yöneticinin sağlam bir değer sisteminin olması, herşeyden önce güçlü bir mesleksel yetiştirme gerektirir. Çünkü bireyin kötü eğilimlerini engelleyecek ve düzeltecek en güvenilir araç eğitimidir (Bursalıoğlu, 1982, s. 306-307).

İLETİŞİM

İçinde yaşadığımız dünya temel olarak insanların dünyasıdır. Başkalarına karşı eylemlerimizin ve onların bize karşı eylemleri tümüyle veya bir parçaları ile, sözlü anlatıma dönüşsün ya da dönüşmesin, bildirimsel eylemlerdir. Bu bakımdan iletişim bir grup, örgüt veya toplumun işleyişinde en geniş ilgili toplumsal süreçtir. Etkilenme, işbirliği, toplumsal bulaşma ya da öykünme ve liderlik gibi toplumsal alışverişleri bu başlık altında toplama olanağı vardır. Kişisel ve toplumsal birçok sorunumuzun yetersiz ve yanlış iletişimin sonuçları olduğu yaygın bir varsayımdır. Nevvport'un belirttiği gibi, körükörüne düşmanlık iletişimi azaltmakta ve azalan iletişim de körükörüne düşmanlığı güçlendirmektedir. Bize bilgi akışını arttırabilecek bu sorunları çözebileceğimiz söylenmiştir. Bu varsayım, evresel eğitim doktrinimizde vardır. İletişim, sorunları giderdiği gibi de açığa çıkarır. Örneğin, değerlerde bir çatışma iletişim girişimi olana kadar ortaya çıkmayabilir. İletişimin amaçlanmış ya da amaçlanmamış, varolan sorunları gizleme ve karıştırma etkisi de olur (Katz ve Kahn, 1977, s. 246).

Gibb'in *Defensive Communication* başlıklı makalesinde, başlıca iki tür kişilerarası iletişim ortamının bulunduğu belirtilmektedir. Bunlar, savunucu ve destekleyici iletişim ortamlarıdır. Savunucu iletişimin unsurları: 1) yargılama, 2) kontrol, 3) belli bir strateji izleme, 4) umursamama, 5) üstünlük taslama, 6) kesin tutumlu olmadır. Açık iletişimin unsurları ise; 1) tanımlama, 2) probleme yönelme, 3) kendiliğindenlik (spontane), 4) empati

kurma, 5) eşitlik, 6) denemeye açıklıktır (Dökmen,1986).

Eğer bir kişi, savunucusu iletişim unsurlarını kullanarak karşısındaki ile iletişimde bulunursa, karşısındaki kişiyi de savunucu iletişimde bulunmaya iter. Savunucu iletişim ortamında ise kişi, eleştiri karşısında kendini haklı çıkarmaya, benlik saygısını korumaya çabalar, bu durumda karşısındakinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak değerlendiremez. Açık iletişimde ise böyle bir problem ortaya çıkmaz, kişiler dikkatlerini kendilerini savunmaya değil, karşısındakinin mesajlarını anlamaya harcarlar.

Kişilerarası iletişimi analiz etmede bir başka yaklaşım, iletişim kapsamını, "ben-dili", "sen-dili" şeklinde sınıflamaktadır. Sen-dilinde kişinin, karşısındakini suçlaması, ben-dilinde ise özneyi kendisine kaydırarak, suçlayıcı olmaktan çok, durumu tasvire yönelmesi sözkonusudur. "Beni kızdırdın" söze sen-dilinde "bu davranışın beni üzdü" ise ben-dilinde örnek gösterilebilir. Sen-dilinin savunucu iletişime, dolayısı ile iletişim çatışmasına yol açması sözkonusudur (Gordon,1993).

Harary ve Batell iletişim çatışmalarını, yönelim, kapsam ve karma çatışmalar olarak sınıflandırmaktadırlar. Yönelim çatışmalarının temel özelliği, kaynak ile alıcı arasında alınıp verilen mesajın kapsamına ilişkin herhangi bir çatışma olmaması, sadece iki kişinin, kendilerine ilişkin problemlerden ötürü çatışmaya girmeleridir. Kapsam çatışmalarında ise, kişiler, kendilerinden ötürü değil, aralarında alınıp verilen mesajdan dolayı çatışmaya girmektedirler. Yani, yönelim çatışmasında, çatışmanın kaynağı kişiler iken, kapsam çatışmasının kaynağı mesaj olmaktadır. Karma çatışmalarda ise, hem kişilerden, hem de mesajdan kaynaklanan çatışma sözkonusudur (Dökmen,1986).

Bu modelde sekiz tür çatışma, kişilerarası iletişimi etkisiz hale getirmektedir:

Aktif Çatışma: Aktif çatışmada, iki kişinin birbirine karşı olması sözkonusudur; bu yüzden kişiler, birbirlerinin ne söylediklerine aldırmaksızın, hatta birbirlerini yeterince

dinlemeksizin, birbirlerine eleştiri yöneltirler. Bazen aynı görüşü savunuyor oldukları halde bile, tartışmayı sürdürebilirler.

Pasif Çatışma: İki kişinin, birbirleri ile iletişim kurmaya istekli oldukları halde, kendilerinden kaynaklanan birtakım nedenlerden ötürü, iletişim kurmamalarına denir.

Varoluş Çatışması: Varoluş çatışmasında, kaynak ile alıcı birbirleriyle ilişkisizdirler, alıcı kaynağı hiç dinlemediği ya da yanlış anladığı için, onun mesajı ile tamamen ilişkisiz başka bir mesaj yola çıkarır. Diğer bir-deyişle, b durumda, alıcının mesajı yerine ulaşmamış, verici ise yalnızca kendi gerçeğini dile getirmiş olur.

Tümden Reddetme: Bu tür çatışmada, alıcı, kaynağın mesajını tümüyle reddederek, kendisine yöneltilen görüşün tam aksini savunur.

Önyargılı Çatışma: Önyargılı çatışmada, kişiler, belli bir konuda tartışmaya başlamadan önce, o konuda bir önyargıya-peşin hükme sahiptirler; tartışma sırasında ısrarla bu önyargılarını savunurlar.

Yoğunluk Çatışması: İki kişinin görüşleri arasında kısmi uyuşma olması halinde yoğunluk çatışması sözkonusu demektir. Bu tür çatışmada, kaynağın belli bir konudaki görüşünü, alıcı reddetmez, fakat bu görüşe, kaynağa oranla, farklı düzeyde katılmaktadır.

Aktif-Önyargılı Çatışma: Önyargılı çatışma, aktif ve önyargılı çatışmaların birlikte ortaya çıkması durumuna verilen addır.

Pasif-Tümden Reddetme Çatışması: Pasif ve tümden reddetme çatışmalarının birlikte ortaya çıkması durumuna verilen addır

Günlük yaşamda, kişilerarasındaki iletişimin sağlıklı olması, iletişim çatışmalarının

oluşmaması istenilen bir durumdur. Aksi halde, kişilerin huzursuz olmalarının yanısıra, zaman ve kaynak kaybı da sözkonusu olur. Bu yüzden aileden büyük işletmelere kadar, insanların birbirleriyle iletişimde bulunmalarını gerektiren her ortamda kişilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine ve özellikle iletişim çatışmalarının azaltılmasına çalışılır.

Yapılan birçok araştırma, kişilerarası iletişim becerisini geliştirmek amacıyla deneklere verilen eğitimin etkili olduğunu göstermektedir. Verilen eğitim sonucunda, deney grubunda saptanan iletişim becerisi artışının kalıcı olduğu, hatta zaman içerisinde artarak sürdüğü saptanmıştır (Dökmen, 1986).

İletişim becerisini geliştirmede kullanılan eğitim tekniklerinden başlıcaları: 1) didaktik/bilgi verme, 2) yaşantı, 3) rol oynama, 4) modelden öğrenme'dir. Bu eğitim tekniklerinin ne derece etkili olduğunu sınavan araştırmalar, didaktik ve modelden öğrenme yaklaşımlarının birlikte kullanılması halinde etkili oldukları, buna karşılık yaşantıya girme yaklaşımının tek başına etkili olmadığı anlaşılmıştır. Didaktik, rol oynama ve modelden öğrenme yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı insan ilişkileri eğitimi programlarında, kişilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde yararlı oldukları görülmüştür (Dökmen, 1986, s. 59-86).

MOTİVASYON

Bireyin neden belli bir biçimde davrandığını ve neden başka türlü davranmadığını sorduğumuzda, aslında davranış bilimcilerine göre güdülenme ile ilgili bir soru sormuş olmaktadır. Genel olarak güdülenme, eyleme yönelik enerjik bir davranış olarak anlaşılabilir. Bu davranışın temelinde istekler, gereksinimler ve duygular bulunabilir. Kuşkusuz örgütsel bir yapı içinde insan davranışlarını belirleyen etmenler çeşitlidir.

Birey açısından güdüleme, bireyin kişisel gereksinimlerinin doyurulmasından, bireyin

kendini gerçekleştirmesine kadar birçok evreleri kapsar. Örgütsel açıdan ise güdüleme, örgüt üyelerinin çalışmaya başlamalarını, çalışmalarını sürdürmelerini ve görevlerini istekle yerine getirmelerini sağlayan güçlerin veya mekanizmanın tümü anlamını taşır. Yani örgüt açısından güdülenmede hareket noktası, örgütün amaçlarını, gereksinmelerini ve çalışan bireylerini kapsamına alırken, birey açısından güdüleme ise daha kapsamlıdır ve bireyin güdülerini içerir.

Güdüler bir anlamda insanları eyleme iten ruhsal güçlerdir. Ruhbilimciler bireysel güdülemeyi bir gerilim durumu olarak almaktadırlar. Böylece güdülenme, bireyde ortaya çıkan doyurulmamış ve bu nedenle gerilim ve dengesizlik yaratan bir gereksinimin tatmin edilerek bireyin denge durumuna ulaşmasını sağlayan amaca yönelik bir davranış olmaktadır. Bireysel güdülenmenin düzeyi, herşeyden önce bireydeki gerilim ve dengesizliğin şiddetine bağlıdır. Bireyi belli bir davranışta bulunmaya iten gücün yoğunluğunu ya da güdüleme gücünü belirleyen etmenleri Atkinson (1966, s.13) göre şu formülle belirlenmektedir:

$$\text{Güdülenme Düzeyi} = f(\text{güdü} \times \text{beklenti düzeyi} \times \text{özendirme öğeleri})$$

Belli bir eyleme yönelme ile ilgili olarak güdülenme düzeyi formüldeki etmenlere göre değişir. Güdünün şiddeti, bireysel güdüler sıralamasındaki yeri, öncelik derecesi anlamına gelmektedir. Beklenti düzeyi, eylemin amaca ulaşma olasılığıdır. Özendirme öğelerinden ise şu anlaşılır: Amaca ulaşmakla elde edileceği umulan ödüller ne denli yüksekse, eylemin amaca ulaşma olasılığı ne denli çoksa, güdünün şiddeti ne denli fazla ise belli bir eyleme yönelme olasılığı da o ölçüde yüksek demektir.

Bireylerin güdülenme düzeyleri, bu üç değişkenin alacağı değerlere göre (eksi ya da artı yönde) değişecektir. Yönetimin amacı ise, örgüt üyesi olarak bireyin her üç değişkene de eksiden çok artı değerler vermesini sağlamaya, yani onu belli bir yönde davranmaya yöneltmektir.

Güdülemenin çevresel etkileri üzerine oldukça ağırlık vererek biçimsel bir "güdüsel davranış modeli" geliştiren Atkinson (Ertekin, 1978, s. 8-15) şu temel varsayımlardan hareket etmiştir:

1. Tüm bireylerin belli temel güdü ve gereksinimleri vardır. Bu güdüler davranış gizilgücünü (potansiyelini) simgeler ve yalnız uyarıldıkları zaman davranışı etkilerler.
2. Bu güdülerin uyarılıp uyarılmamaları bireyce algılanan duruma ya da çevreye bağlıdır.
3. Özel çevresel öğeler, türlü güdülerin uyarılmasını sağlarlar. Başka bir deyişle, özel bir güdü, uygun bir çevre tarafından uyarılmadıkça, davranışı etkilemeyecektir.
4. Algılanan çevredeki değişiklikler, uyarılan güdülemede değişiklikler doğuracaktır.
5. Her bir tür güdüleme ayrı bir gereksinmenin doyurulmasına yöneliktir. Uyarılan güdülenme tarzı, davranışı biçimlendirir ve uyarılan güdülenme tarzında bir değişiklik davranışta da değişiklik doğurur.

Yukarıda belirtilen alanlarda yeterlik geliştirmek üzere yapılan bu çalışmanın amacı, denenceleri, sayıltıları ve önemi aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı lider yetiştirme programı olarak hazırlanan *Minnesota Administrative Training Program*'ın uzman denetiminde uyarlanan *Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı*'nın Türk kültüründe etkililiğini sınamaktır.

Bu amaçla, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü* 1995-1996 öğretim yılı son sınıf öğrencileri arasından oluşturulan deney ve kontrol gruplarından deney grubuna, *Okul Yönetimi ve Denetimi* dersinde bu program uygulanarak, etkililiği denenmiştir.

Programın bu bölüm öğrencilerine uygulanma nedeni, eğitim sistemimizde okul yöneticisi kaynağının öğretmenler olmasıdır. Bu bölümün yeni mezunları, ülkemizin öğretmen açığının yoğun olduğu daha az gelişmiş bölgelerine, özellikle de köylere atanmaktadırlar. Yeni mezunlarla yapılan yüz yüze görüşmelerde öğretmenler, hiç öğretmenin bulunmadığı köylerde ya da az sayıda öğretmenin görev yaptığı okullarda okul yöneticiliği görevini de üstlenmek durumunda kaldıklarını, mezun oldukları bölümden *öğretmenlik mesleği* formasyonu aldıkları için okul *yöneticiliği görevini* de yürütmek durumunda kaldıklarını zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlik formasyonu kazandıran bu bölümün son sınıf öğrencilerine bu nedenle okul içine yönelik *okul içi liderlik* ve okulun içinde yer aldığı toplumsal çevreye yönelik *çevre liderliği* yeterliklerini kazandırması beklenen *Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı* uygulanmıştır.

Programın *liderlik* tanımı ve içeriğinde yer alan yeterliklerin geliştirilmesine yönelik bu araştırmanın denenceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

DENENCELER

1. Program (YDLYP), öğrencilerin denetim odağı üzerinde içten denetim lehine etkilemektedir,
2. Program (YDLYP), öğrencilerin bireysel yaratıcılık düzeylerini arttırmaktadır,
3. Program (YDLYP), öğrencilerin motivasyon becerilerini arttırmaktadır,
4. Program (YDLYP), öğrencilerin problem çözme becerilerini arttırmaktadır,
5. Program (YDLYP), öğrencilerin iletişim çatışma eğilimlerini azaltmaktadır,
6. Program (YDLYP), öğrencilerin mesleki değerlerini olumlu yönde etkilemektedir,
7. Program (YDLYP), öğrencilerin liderlik davranışını arttırmaktadır,
8. Program (YDLYP), öğrencilerin yönetsel liderlik eğilimlerini arttırmaktadır,
9. Program (YDLYP), öğrencilerin kişilik alt faktörlerini olumlu özellikler lehine etkilemektedir

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sınıf, okul ve çevre liderliği rolünü üstlenecek olan okul yöneticisinin kişilik ve değerlerinde, iletişim de, yönetim alanında ve problem çözmede çoklu rollerinin gerektirdiği yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Tüm bu görevlere ilişkin bilgiye, bu bilgiyi somut durumlarda kullanabilecek beceriye ve bu beceriyi her zaman gösterebilmek için tutum

geliştirmiş olmaya, yani bu alanlarda yeterlik kazanmış olmaya gereksinimi vardır.

Liderlik yeterlikleri olarak belirlenmiş bu alanlarda yer alan yeterliklerin kazandırılmasını amaçlayan *Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı'nın (YDLYP)* etkililiğinin sınanması sonucu elde edilecek bulgular, Türk Eğitim Sisteminde kritik rol oynaması gereken öğretmen ve okul yöneticisinin niteliğinin ve liderlik rolünün iyileştirilmesinde ışık tutacaktır.

SAYILTILAR

1. Deneme ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin ölçeklere verdikleri yanıtlar, onların gerçek algı ve görüşlerini yansıtmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan ölçekler daha önce Türk üniversitelerinde çok sayıda araştırmada kullanıldıkları için geçerli ve güvenilir kabul edilmektedirler.

SINIRLILIKLAR

Araştırma konusu olan liderlik kavramı, yani öğretmen ve yönetici adaylarına kazandırılması amaçlanan şu yeterlik alanları ile sınırlıdır:

- a) Problem Çözme Yeterliği.
- b) Yönetim Yeterliği.
- c) İletişim Yeterliği'dir.
- d) Kişilik ve Mesleki Değerler.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

MODEL

Bu araştırmada Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deneme Modeli kullanılmıştır. Modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

G ₁	R	O _{1.1}	X	O _{1.2}
G ₂	R	O _{2.1}		O _{2.2}

ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmada, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü* 1995-1996 öğretim yılında okuyan beş şube arasından küme örnekleme yöntemi ile seçilen bir deney ve bir kontrol grubu ile çalışılmıştır.

1995-1996 öğretim yılının Şubat yarıyılı başında *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde* okutulan *Okul Yönetimi ve Denetimi* dersinde deney ve kontrol gruplarına öntestler uygulanmıştır. Öntestlerin karşılaştırmasında, deney ve kontrol grupları ortalamaları

ve standart sapmaları arasında anlamlı derecede farklar olmadığı görülmüştür.

Araştırmada kullanılan *Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı* 1995-96 öğretim yılı ikinci yarısında Sınıf Öğretmenliği son sınıf ders programında yer alan *Okul Yönetimi ve Denetimi* dersi kapsamında uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından okutulan bu derste, deney grubuna araştırma programı, kontrol grubu ve diğer şubelere ise dersin programında yer alan konular işlenmiştir.

Öğretim yılının başlamasından kısa bir süre sonra, deney ve kontrol grubu arasında yoğun bir etkileşimin varlığı gözlenmiş, her iki gruptaki denekler, ders işlenişindeki farkının nedenlerini öğrenmek istemişlerdir. İki gruba da, bunun amacının ders işlemeye ilişkin yöntem farkının ölçülmesi olduğu, bunun yıl sonu öğrenci başarısını değerlendirmesine etkisinin olmayacağı açıklanmıştır. Bu açıklamadan sonra deney ve kontrol grubu arasındaki etkileşimin azaldığı gözlenmiştir.

1995-1996 öğretim yılı ikinci yarıyıl bitiminde deney ve kontrol gruplarına son testler uygulanmıştır. Her iki grupta da ortalamaları etkilemeyecek kadar düşük sayıda denek kaybı olmuştur. Bu nedenle, ön testlerde kontrol grubu N-45, deney grubu N-43 iken son testlerde bu sayılar her iki grup için N-40 olarak eşitlenmiştir.

Bu araştırmadaki çalışma grubunu oluşturan deney grubunun bazı özellikleri şöyledir:

Deney Grubu Sınıf Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deney Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Kız	17
Erkek	23
Toplam	40

Deneklerin geldikleri bölgelere göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Deney Grubunun Bölgelere Göre Dağılımı

Marmara	20
Ege	8
Akdeniz	5
Karadeniz	3
Orta Anadolu	3
Güneydoğu Anadolu	1
Toplam	40

Tablo 3’de deneklerin mezun oldukları lise türüne göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. Deney Grubunun Lise Mezuniyet Türlerine Göre Dağılımı:

Genel Lise	32
Öğretmen Lisesi	2
Ticaret Lisesi	3
İmam-Hatip Lisesi	3
Toplam	40

Programın uygulanmaya başlama tarihi: 26.02.1996

Programın bitiş tarihi : 31.05.1996 dir.

VERİLERİN TOPLANMASI

Deney ve Kontrol Gruplarına
Uygulanan Öntestler

Deney ve Kontrol Gruplarına
Uygulanan Son Testler

- 1.Rotter Denetim Odağı Ölçeği
- 2.Bireysel Yaratıcılık Ölçeği
- 3.Hepner Problem Çözme Envanteri
- 4.Motivasyon Becerileri Ölçeği
- 5.İletişim Çatışma Eğilimi Ölçeği
- 6.Super Mesleki Değerler Ölçeği
- 7.Cattel 16 KF Envanteri
- 8.Liderlik Yönelimi Ölçeği
- 9.Liderlik Davranışı Ölçeği.

1. Rotter Denetim Odağı Ölçeği
2. Bireysel Yaratıcılık Ölçeği
3. Hepner Problem Çözme Envanteri
- 4.Motivasyon Becerileri Ölçeği
5. İletişim Çatışma Eğilimi Ölçeği
6. Super Mesleki Değerler Ölçeği
7. Cattel 16 KF Envanteri
8. Liderlik Yönelimi Ölçeği
9. Liderlik Davranışı Ölçeği.

Öntestler, Deney ve Kontrol Gruplarına 12.02.1996-23.02.1996 tarihleri arasında *YDLYP* nın uygulanmasından önce verilmiştir. Testlerin verilme amacı, deneklere Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü son sınıfında okutulan *Okul Yönetimi ve Denetimi Dersi* içeriğinin öğrencilerin düzeylerine uygun olarak hazırlanabilmesi için düzey saptama olarak açıklanmıştır.

Sontestler, Deney ve Kontrol Gruplarına 20.05.1996-31.05.1996 tarihleri arasında *YDLYP* nın bitiminde verilmiştir.

VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMU

Elde edilen ham puanlar, deney grubu ön ve sontest ile kontrol grubu ön ve sontest olarak gruplanmıştır. Ölçeklerin özelliklerine göre uygun istatistiksel çözümler yapılmıştır.

Bu araştırmada, deney grubu açısından öntest ve sontest arasında yine kontrol grubu sontesti ile arasındaki farklar önem taşıdığı için, eşit aralıklı ölçeklerin ön ve sontest aritmetik ortalamaları ve varyansları hesaplanarak bunlar arasındaki farklar tek yönlü F testi ile sınanmıştır.

Anlamlı bulunan F değerlerinin hangi grup ve testler arasındaki farklardan kaynaklandığını saptamak amacıyla, Duncan'ın "Çoklu Genişlik Testi" kullanılmıştır. Bu anlamlılık testinin seçilme nedeni, eşit n'ler için çoklu karşılaştırmalarda daha doğru sonuçlar vermesidir (Bruning, 1993, s. 169).

Bir sınıflama ölçeği olan Liderlik Yönelimi Ölçeği frekanslarının çözümlenmesinde Uyum Testi kullanılmıştır. Bu test için kullanılan formül şöyledir:

$$X^2 = \frac{(f - f)^2}{f}$$

Bireysel Yaratıcılık ölçeğinden elde edilen ham puanların eksi ve artı değerler taşımaları nedeniyle, hesaplamaların kolaylaştırılması amacıyla, tüm puanlara en düşük eksi puan kadar (-35) eklenmiştir. Daha sonra bu puanlara tek yönlü F testi uygulanmıştır.

Araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler elde, elektronik hesap makinesi ile uygulanmış; aynı işlemler iki defa aralıklı zamanlarda tekrarlanarak ve bu teknikleri bilen ikinci bir kişiye de hesaplattırılarak kontrol sağlanmıştır.

Hipotezler, tek yönlü, .01 ve .05 anlamlılık düzeylerine göre sınanmıştır.

ÖLÇME ARAÇLARI

Araştırmada uygulanan ölçme araçları çalışmanın başında ve sonunda deney ve kontrol gruplarına bir haftalık süre içerisinde ayrı ayrı grup oturumlarında uygulanmıştır. Rotter Denetim Odağı Ölçeği ve Bireysel Yaratıcılık Ölçeği aynı gün ayrı oturumlarda, Heppner Problem Çözme Envanteri ve Motivasyon Becerileri Ölçeği aynı gün ayrı oturumlarda, İletişim Çatışma Eğilimi Ölçeği ve Super Mesleki Değerler Ölçeği aynı gün ayrı oturumlarda, Liderlik Yönelimi Ölçeği ve Liderlik Davranışı Ölçeği aynı gün ve ayrı oturumlarda ve Cattell 16 KF Envanteri bir oturumda uygulanmıştır.

Tüm ölçekler üniversite öğrencilerine çeşitli araştırmalarda uygulanmıştır. Ölçekler,

1. Rotter Denetim Odağı Ölçeğinin amacı, bireyin içten - dıştan denetimli olma

düzeyini,

2. Bireysel Yaratıcılık Ölçeğinin amacı, bireyin yaratıcılık düzeyini,
3. Heppner Problem Çözme Envanterinin amacı, bireyin problem çözme ile ilgili davranış ve tutumlarını nasıl algıladığını,
4. Cattell'in 16 kişilik Faktörü Envanteri, bireyin kişilik faktörlerini,
5. Motivasyon Becerileri Ölçeği, bireyin motivasyon becerilerini,
6. İletişim Çatışma Eğilimi Ölçeği, bireyin iletişim çatışma eğilimlerini,
7. Supper Mesleki Değerler Ölçeği, bireyin sahip olduğu mesleki değerleri,
8. Liderlik Yönelimi Ölçeği, bireyin liderlik yönelimini,
9. Liderlik Davranışı Ölçeği, bireyin işe-işgörene yönelik davranış gösterme eğilimini

ölçmek üzere kullanılmıştır.

ROTTER DENETİM ODAĞI ÖLÇEĞİ

Liverout, Rotter ve Seaman (Dönmez,1986) çeşitli faktörleri kapsayan bir ölçek oluşturmuşlardır. Bu ölçek, akademik unvaların bilinmesi, toplumsal statü, sevgi ve yakınlık, baskınlık, politik ve toplumsal olaylar, genel yaşam felsefesi olmak üzere 6 boyutu içeriyordu. Aslında ölçeğin ilk şekli, 100 (force-choice) itemden oluşmuştu. Daha sonra Rotter (1966), Jeymes ve Phales'in ölçeklerine dayanarak, kendi adıyla bilinen İ-E (Internal-External) İçsel-Dışsal Ölçeğini geliştirmiştir. Bu ölçek Rotter'in *Sosyal Öğrenme Kuramı* içerisinde bir beklenti değişkenidir. *Rotter Denetim Odağı Ölçeğinin* bazı itemlerini ilk defa Kağıtçıbaşı (1972) Türkçe'ye çevirerek, *Sosyal Değişmenin Psikolojik Boyutları* adlı çalışmasında kullanmıştır. Ölçeğin tamamı ise Aşkın (1981) tarafından çevrilerek kültürlerarası bir çalışmada Türk toplumuna uygulanmıştır.

Kişisel denetim faktörü: Bireyin kişisel denetim bakımından inançlarını yansıtır. Bu alt ölçekle ilgili itemler 5, 10, 11, 15, 16, 23, 25 ve 28 numaralı ifadelerdir.

Politik denetim faktörü ise; bireyin olayları ne derece denetim altına alabileceklerini belirtir. Bu bölümle ilgili itemler 12, 17 ve 29 numaralı ifadelerdir.

16 KİŞİLİK FAKTÖRÜ ENVANTERİ

Faktör analizine dayalı olarak geliştirilen envanterlerin en önemlilerinden birisi *16 Kişilik Faktörü Envanteri* (*The Sixteen Personality Factor Questionnaire*) dir. Bu envanter, R.B.Cattel'in kişilik niteliklerine ilişkin temel faktörleri bulma çabalarının bir ürünü olarak geliştirilmiştir. Cattel kendisinden önce bu konuda çalışan Allport ve Odbert (1936) in çalışmalarını, faktör analizi yöntemini kullanarak sürdürmüştür. Alport ve Odbert İngiliz dilindeki insan niteliklerini betimleyici 18.000 kadar "sıfat" içinden bireylerin "kişilik özelliklerini" niteleyenleri ayırmışlar ve 4.504 kadar olan bu kişilik niteliklerini "Gerçek Nitelikler" (Real Traits) olarak belirtmişlerdi. Cattel bu listeden diğer sıfatları da temsil edebileceğine inandığı sıfatları seçti, bunlara psikoloji ve psikiyatri literatüründe olan nitelikleri de ilave ederek 171 betimleyici nitelikten oluşan yeni bir liste oluşturdu.

Cattel bu 171 sıfatı bir derecelendirme ölçeği şeklinde düzenledi ve üniversite öğrencilerine arkadaşlarını derecelendirmek üzere uyguladı. Elde ettiği verilere göre faktör analizi yöntemini uygulayarak, kişilik niteliklerini 36 "boyuta" indirdi. Cattel (1957) bu niteliklere "Yüzeysel Nitelikler" (Surface Traits) adını verdi. Çalışmalarını sürdüren Cattel daha sonra bu niteliklerin sayısını 16'ya indirdi ve birbirinden bağımsız olan bu faktörlere "Kaynak" ya da "Temel Nitelikler" (Source Traits) olarak nitelendirdi ve kişiliğin 16 boyutu olarak belirledi.

Cattel (1949) bu sürekli çalışmaları sırasında "16 Kişilik Faktörü Envanteri" (16 KFE) yi geliştirdi. 16 Kişilik Faktörü Envanteri daha sonra revizyondan geçirildi (Cattel, Eber ve Tatsuoka, 1970). Bu revizyonda alt ölçeklerin her biri için maddeler yeniden gözden geçirildi.

Envanterdeki maddelerin pek çoğu dolaylı maddelerdir. Bireye ilgi ve tercihleri sorulmakta, ancak birey tercihleri ile ölçülmek istenen nitelikleri arasında bir bağıntı kuramamaktadır. Maddelerin bu özelliği nedeni ile envanterler için önemli bir hata kaynağı olan “sosyal kabul hatası” önemli bir ölçüde azaltılmıştır.

“16 KF” envanterinde, faktörler kategorik değil, sürekli birer değişken olarak düşünülmüş ve puanın “yüksek” olması halindeki davranışlarla “düşük” olması halindeki davranışlar faktörün iki ucu olmak üzere “iki boyutlu” olarak ifade edilmiştir. Faktörler puanın yüksek ve düşük oluşuna ve niteliklerin faktör yüküne göre, önemli nitelikler betimsel olarak ifade edilmiştir. Alt ölçeklere birer faktör ismi vermenin, içeriği yansıtmayacağı düşünülmüş ve sembolik olarak harfler kullanılmış ve faktörün kapsamı davranış terimleri ile açıklanmıştır. 16 faktörün “yüksek” ve “düşük” puanlara göre olan nitelikleri betimsel olarak aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo No 4 16 Kişilik Faktörü Envanteri Alt Ölçeklerinin Kısa Betimleri

Yüksek Puan	Faktör Sembolü	Düşük Puan
Sosyal, Sıcak, Uyumlu	(A)	Soğuk, Kavgacı, Şüpheli
Zeki, Kıvrak, Soyut	(B)	Durgun Zeka, Somut Düşünce
Duygusal Kararlılık, Sakin	(C)	Duygusal Değişken
Dominant, Kavgacı, Sert	(E)	Bağımlı, Nazik, Kurallara Uyan
Konuşkan, Neşeli, Uyanık	(F)	Sessiz, İçedönük, Ağır
Kararlı, Sorumlu, Olgun	(G)	Kararsız, Sabırsız, Güven Vermeyen
Maceracı, Dışadönük, Gözüpek	(H)	Utangaç, Dikkatli, Çekingen
Hassas, Hayalci, Yardım Alan	(I)	Gerçekçi, Kendine Güvenen, Rasyonel

Şüpheli, Kıskanç, Sert Huylu	(L)	Toleranslı, Uyumlu, Yumuşak Huylu
İçedönük, Dalgın, Yaratıcı	(M)	Pratik, Geleneksel, Realistik
Uyanık, Hesaplı, İçgörülü	(N)	Naturel, Duygulu, İddiasız
Kendine güvensiz, Endişeli	(O)	Kendine Güvenli, Sakin, Korkusuz
Değişikliğe Açık, Radikal	(Q1)	Geleneklere Bağlı, Sabırlı
Kendine Yeterli, Otonom	(Q)	Gruba Bağlı, Sosyal Kabule Önem Veren
İleriye Gören, Kontrollü, Gerçekçi	(Q3)	Görüşlerine Güvensiz, Kontrolsüz
Gergin, Kolayca Kızdırılabilir	(Q4)	Sakin, Rahat, Zorlanmamış.

Kaygılı.

16 KFE toplam 184 maddeden oluşmuştur. Alt ölçeklerdeki madde sayısı 10 ile 13 arasında değişmektedir. A, G, I, L, N, Q1, Q2 ve Q3 ölçekleri 10 ve B, C, E, F, H, M, O ve Q4 ölçekleri ise 13 maddeden oluşmuştur. “Kişilik faktörleri ölçüleri” olarak uluslararası düzeyde kabul edilen temel faktörlerin sayısı 19 olarak belirlenmiştir. 16 KFE bu faktörlerden 16’sını ölçmektedir. Temel faktörlere dahil edilmiş üç faktör, belirgin şekilde ortaya çıkmadığı için bu faktörler envanterde yer almamıştır. 16 faktörün herbirinde kullanılan maddeler çok sayıdaki maddelerin analizi sonucu, o niteliği gerçekten ölçtüğü bilinen maddelerden seçilmiştir. İçerik olarak envanterdeki maddeler gerçek yaşantılara ilişkin durumlardan sosyal ilişki ve davranış kalıplarından alınmıştır.

16 KFE’nin Güvenirliği

Envanter, çok sayıdaki madde arasından ayırdedici istatistikleri yüksek olanlar seçilerek oluşturulduğu için güvenirliliği, iç tutarlık ölçüleri olarak oldukça yüksektir.

16 KFE’nin Yapı ve Kavram Geçerliği

Envantere alınan maddeler, bir kaç bin maddenin denenmesi, madde, test ve faktör analizi sonuçlarına göre, bunlar arasından seçildiği için doğal envanterin “kapsam

geçerliğinin” yüksek olduğu kabul edilebilir. Testin ölçmek için hazırlandığı amacı ölçüp ölçmediği, envanterden elde edilen puanlarının klinik, personel, mesleksel dış ölçütleri ne ölçüde yordayıp yordamadığı, elde edilen puanların davranışsal olarak anlamı ve envanterin diğer kişilik envanterleri ile olan benzerlik ve farklarına ilişkin yapı-kavram geçerlikleri zamanla envanter kullanılarak yapılan araştırmalarla ortaya çıkmaktadır.

16 KFE 1988 yılında İ. Ethem Özgüven tarafından Türkçe’ye adapte edilerek geliştirilmiş, uygulanarak Türkiye içi normları çıkarılmıştır. 1992 yılında birinci, 1995 yılında da envanterin ikinci revizyonu yapılmıştır. Bu araştırmada, envanterin ikinci revizyonu, İ. Ethem Özgüven’in izniyle kullanılmıştır.

HEPPNER PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

Envanter Hepner tarafından geliştirilmiş, türkçeye çeviri çalışması komite yaklaşımıyla yapılmıştır. Doç.Dr. Füsün Akkoyun ve Araştırma Görevlisi Nedret Öztan tarafından İngilizce’den Türkçe’ye birbirlerinden bağımsız olara ayrı ayrı çevrilmiştir. Sonra Türkçe çeviriler karşılaştırılmış ve uzlaşma sağlanmaya çalışılmıştır. Çeviriye en son şeklini vermek üzere, envanterdeki maddelerin anlaşılabilirliği, akıcılığı ve Türkçe’ye uygunluğu bakımından Prof.Dr. Yıldız Kuzgun’un görüşlerinden yararlanılmıştır.

Envanterin Türkçe’ye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışması, Taylan (1990) tarafından, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmalar, ölçeğin üniversite öğrencileri üzerinde araştırma yapma amacıyla kullanılabileceğini göstermiştir.

Bu envanterin amacı, bir bireyin problem çözme ile ilgili davranış ve tutumlarını nasıl algıladığını değerlendirmektir. Burada *problem* kavramı depresyon, arkadaşlarla geçimsizlik, bir meslek seçme, eşinden boşanıp boşanmayacağına karar verme gibi kişisel problemleri ifade etmektedir. Envanter, bireyin problem çözme yeteneklerini ya da tarzını

değerlendirmesi ve farkına varmasını yansıtır.

PÇE, Heppner ve Petersen tarafından 35 maddeden oluşan 6'lı likert tipi bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Yapılan faktör analizleri envanterin 3 farklı ölçekten oluştuğunu göstermiştir. Bunlar, kişinin yeni problemleri çözme yeteneğine olan inancını ifade eden problem çözme güveni (PÇG); gelecekte başvurmak için ilk problem çözme çabalarını yeniden gözden geçirmek ve değişik alternatif çözümler için aktif bir biçimde araştırma yapmayı ifade eden yaklaşım-kaçınma (YKT) ve problemlili durumlarda kişisel kontrolünü sürdürme yeteneğini belirten kişisel kontrol (KK) dır.

Envanter; psikolojik danışmada, tıpta ya da eğitim ortamlarında bireyin problem çözme ya da başa çıkma tarzını belirleyebilmek için kullanılabilmektedir .

Envanterin geçerlik çalışmasında hali hazır geçerliği araştırılmıştır. Ölçeğin halihazır geçerlik çalışmasında öğrencilerin problem çözme becerileri ve bu becerilerinden sağladıkları doyumun düzeyini değerlendirmeleri ile toplam PÇE puanı ve üç ölçek puanları arasındaki korelasyona bakılmış ve tüm korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur

Ayırdedici geçerlik çalışmasında problem çözme becerisi ile zeka ve sosyal beğenilirlik arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır

Yapı geçerliği ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri PÇE ve Rotter İç ve Dış Denetim Odağı Ölçeği kullanılarak yapılmış ve korelasyonlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu çalışmada problem çözme becerisini olumlu olarak değerlendirenlerin iç denetim odağına sahip oldukları görülmüştür .

Problem çözme eğitimi verilen bir grupta, eğitim verilmeyen kontrol grubunun karşılaştırıldığı bir başka çalışmada deney grubundaki denekler PÇE'de kontrol grubuna göre kendilerini daha olumlu olarak değerlendirmişlerdir. Sonuçta envanterin eğitim alan

grupla, almayan grubu birbirinden ayırdedebildiği görülmüştür .

Envanterde düşük ve yüksek puan alanlar arasındaki farklılıkların araştırıldığı çalışmalarda ise düşük puan alanların, yani problem çözme becerilerini olumlu olarak değerlendirenlerin, yüksek puan alanlara göre daha fazla motivasyona sahip, başarı beklentisi daha fazla, daha az içtepsel ve çekingen, daha sebatlı ve sistematik, daha az alkol ve uyuşturucu kullanan olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Psikolojik sağlık ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiye bakılmış ve ikisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur .

Evlilik uyumu ve envanter puanları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışmada ise problem çözme becerisini olumsuz olarak olarak değerlendirenlerin (yüksek puan alanlar) yüksek düzeyde evlilikle ilgili stres, ilişkide problemlerin artması, eşlerin ilgi alanlarında daha az anlaşma bulunmuştur. Mesleki kararlılık ve problem çözme becerisi arasındaki ilişki araştırıldığında ise düşük puan alanların mesleki karar verme yeteneği ve mesleki potansiyellerine daha fazla güvendikleri ve mesleklerin gerektirdiği yeteneklere sahip oldukları bulunmuştur. Tüm bu araştırmalar aracın geçerliği için birer kanıt olarak kabul edilmiştir

PÇE'nin güvenirlik çalışmasında ise içtutarlılık korelasyonuna bakılmış ve Problem Çözme Güveni (PÇG) ile Yaklaşma-Kaçınma Tarzı (YKT) arasında .49; Problöm Çözme Güveni ile Kişisel Kontrol (KK) arasında .49; Yaklaşma-Kaçınma ile Kişisel Kontrol arasında .38 değerinde korelasyon katsayıları bulunmuştur. Envanterin, test-tekrar test güvenirliklerinin de üç hafta ara ile .77 ve .81 arasında değiştiği görülmüştür .

Likert tipi geliştirilen bu envanterde altılı cevap şıkkı bulunmaktadır. Bunlardan (1) tamamen katılıyorum, (6) ise tamamen katılmamayı gösterir. Bazı maddelerin olumsuz olarak ifade edilmesinden dolayı bu maddeleri puanlarken 1 = 6, 5 = 2, 4 = 3, 2 0= 5 ve 6 = 1

şeklinde tesine çevirmektedir.

Envanteri cevaplayacak olan kişinin maddeyi okuduktan sonra o maddeye katılıp katılmadığına karar vermesi ve sonra bu katılımın derecesini envanter üzerinde işaretlemesi gerekmektedir. Puanlamada düşük puanlar problemleri çözmede etkililiği, yüksek puanlar ise problemler karşısında etkili çözümler bulamamayı göstermektedir. Cevaplamada zaman sınırı yoktur; ortalama cevaplama süresi 15 dakikadır.

İLETİŞİM ÇATIŞMALARI EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Bu ölçek, 1986 yılında Üstün Dökmen tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

ÇEO, Harary ve Batell'e (1981) ait *iletişim çatışması modeli* teorik temel kabul edilerek, *Toplamalı Sıralama Tekniği*'ne göre geliştirilmiş Likert tipi bir ölçektir. ÇEO'nin denemelik maddelerini oluşturmak için Harary ve Batell'in (1981) *Communication Conflict* adlı makalelerinde ortaya koydukları sekiz temel çatışma türünü yansıtan cümleler yazılmıştır.

Madde yazılımı tamamlandığında, testin denemelik formu, 10 çatışma sınıfına dağılmış 82 maddeden oluşmuş oldu. Hangi maddenin, hangi çatışma sınıfına girdiği, sadece maddeleri yazan araştırmacının yargılarına dayanıyordu. Bu sınıflamanın doğruluk derecesini test etmede bir grup hakemin görüşüne başvurulmasına karar verildi. Hakemlerden dördünün de üzerinde fikir birliğine vardıkları maddeler ele alınmış, diğerleri atılmıştır; böylece elde 65 madde kalmıştır.

ÇEO, madde analizi sonucunda, 12 maddenin elenmesiyle elde kalan 53 maddeden

oluşturmuştur.

Ölçeğin Güvenirliği

Güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla ÇEÖ, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde okuyan 102 öğrenciye on dört gün arayla iki defa uygulanmıştır. Deneklerin bu iki uygulamadan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon $r = 0.89$ 'dur.

Ölçeğin Geçerliği

ÇEÖ'nin halihazır geçerliği (concurrent validity) konusunda elde edilen bulgular aracın geçerliğine ilişkin önemli bir kanıt sayılabilir; bu durumda, ÇEÖ'ni geçerli kabul ederek, araştırmalarda kullanabiliriz.

MOTİVASYON BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Kamu ve özel sektör orta ve üst düzey yöneticilerini hizmet içinde yetiştirmek amacıyla Gebze'de kurulmuş olan Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü eğitim hizmetlerinde kullanılan bir ölçektir. Ölçek değerlendirme konusu motivasyonun yer aldığı bir check-list'ten ibarettir. Doğru-yanlış cevap türünde oluşturulmuştur. Bu ifadeler, öğrenci davranışında motivasyon becerileri gelişimleri olarak aranan nitelikleri oluşturmaktadır.

Ölçek, bir eğitim materyali olarak kullanılmakla birlikte, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmadığı için bu araştırmada kullanılmadan önce içerik geçerliğinin saptanması amacı ile uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçme arasında yer alan sorunların motivasyon becerilerini ölçme amacına uygun olup olmadıkları, motivasyon kavramını temsil edip etmedikleri sorusu ile yönetimbiliminde uzman ve üniversitelerde öğretim üyesi olan üç kişiye ölçek incelettirilmiştir. Alınan olumlu görüş üzerine ölçek araştırmada kullanılmıştır.

LİDERLİK DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ

Finch, Jones ve Litter'in *Managing For Organizational Effectiveness: An Experiential Approach* adlı kitabından AÜ SBF öğretim üyesi Prof.Dr. Oğuz Onaran tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçek, Ohio liderlik araştırmaları olanak bilinen çalışmalara dayanarak Blake ve Mouton tarafından gerçekleştirilen yönetim ölçeğinde belirttiği insana ve işe yönelik liderlik biçimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Adı geçen eserde *İdeal Liderlik Davranışı Ölçeği* olarak yer alan ölçekte 40 madde bulunmaktadır. Ölçek, Türkçe'ye, Onaran tarafından 30 madde olarak uyarlanmıştır.

Yapılan yüzyüze görüşmede, ölçeğin uzun yıllardan beri AÜ Siyasal Bilgiler Fakültesi ile Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresinde "Örgütsel Davranış" derslerinde kullanıldığı, maddelerin kuramdaki nitelikleri ölçmeye elverişli olduğu Onaran tarafından ifade edilmiştir. Ölçeğin içerik geçerliğinin bulunduğu kabul edilerek, araştırmada kullanılmıştır.

5'li Likert tipinde olan ölçek, onbeşi iş'e, onbeşi de işgörene yönelik liderlik davranışını ölçen toplam 30 maddeden oluşmaktadır.

YÖNETSEL LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Ölçek, Varoğlu'nun (1995) *Karar Verme ve Problem Çözme* adlı Kara Harb Okulu Komutanlığınca yayınlanan kitabından alınmıştır.

Ölçek, bireyin yönetim yönelişli veya liderlik yönelişli mi olduğunu ölçmeyi amaçlayan üç grup ikili özelliği kapsamaktadır. Her grupta yedi ifade olmak üzere ölçek toplam kırkiki ifadeden oluşmaktadır.

İkili özelliklerden biri yönetim yönelişini, diğeri de liderlik yönelişini betimlemektedir.

Her yedi soruluk ifade, bu yönelişlere ilişkin bir kişilik özelliğini tanımlayan bir sıfatı vermektedir. İfadeler,

Yönetim yönelişli A - Liderlik yönelişli V

Yönetim yönelişli B - Liderlik yönelişli Y

Yönetim yönelişli C - Liderlik yönelişli Z

olarak gruplanmışlardır.

Yönetim yönelişini betimleyen sıfatlar: A) gerçekçi, B) odaklaşan, C) örgütlü; liderlik yönelişini betimleyen sıfatlar V) ileri görüşlü, Y) özenli, Z) uyumlu'dur.

Yanıtlar, ABC, ABZ, AYC, VBC sıfat kombinasyonlarının yönetim yönelişli, AYZ, VBZ, VYC, VYZ sıfat kombinasyonlarının liderlik yönelişli bireylere ait olduğu biçiminde değerlendirilmektedir.

BİREYSEL YARATICILIK ÖLÇEĞİ

Bireysel Yaratıcılık Ölçeği Sungur (1992) tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması Uzunçarşılı tarafından Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi öğrencileri ile yapılmıştır. Ölçek 50 revers maddeden oluşmaktadır.

Ölçekten elde edilen puanlar, aşağıdaki puan aralıklarına göre değerlendirilmektedir:

80-100 Çok Yaratıcı

60-79 Ortalamanın Üstü Yaratıcı

40-59 Orta Düzeyde Yaratıcı

20-39 Ortalamanın Altı Düzeyde Yaratıcı

-100-19 Yaratıcı değil.

SUPPER MESLEKİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ

Ölçek, Supper tarafından 1970 yılında geliştirilmiş ve 1989 yılında son şeklini almıştır. Türkçeye uyarlama ve güvenilirlik çalışması, Günay (1998) tarafından madde analizi ile yapılmış, ölçeğin madde güvenilirliği yüksek bulunmuştur

Supper Değerler ölçeğinde ifadeler soru kipinde değildir. İfadeler bireyin işine ilişkin değerlerini ortaya koyacak 5'li likert biçimde düzenlenmiştir.

Ölçek 21 boyutta değerlendirilen toplam 106 itemden oluşmaktadır. Bu boyutlar:

1. *Beceri Geliştirme*: Bu değere sahip birey bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmek ve işinde kullanmak ister.
2. *Başarı*: Bu değere sahip bireyde yüksek bir başarı isteği vardır. Çalıştığı alanda çabalarının ürünlerini görmek ister.
3. *İlerleme*: Birey, mesleğinde üst kademelere yükselme amacı güder.
4. *Estetik*: Birey için yapılan işin estetik yanı önem taşımaktadır.
5. *Fedakarlık(Grup Yönelimli Özgecilik)* : Birey için başkalarının sorunlarında yardım etmek, başkalarıyla ortak çalışmak ve ürün ortaya çıkarmak önemlidir.
6. *Otorite olma*: Birey için yöneten konumunda olmak, başkalarını etkileyecek kararlar alabilme gücüne sahip olmak önemlidir.
7. *Bağımsızlık*: Birey için yapacağı işlerde başkalarına bağımlı olmamak, kendinin patronu

olmak önemlidir.

8. *Yaratıcılık*: Bireyin işinde yenilikler yaratması, buluşlar yapması ve bunları uygulamaya koyması isteğini belirtir.
9. *Ekonomik Ödüller*: Bireyin kişisel yaşamında ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için iyi bir gelir düzeyine sahip olma isteğini ifade eder.
10. *Yaşam Tarzı*: Bireyin hayatını istekleri ve amaçları doğrultusunda düzenleme, kararlarını bunlara göre oluşturma isteğini ifade eder.
11. *Personel Gelişimi*: Birey işinde kişisel doyum sağlamak, kendini geliştirmek, yapacağı işler için gerekli donanımı kazanma isteğini ifade eder.
12. *Fiziksel Aktivite* : Birey işinde fiziksel olarak da aktif olmak ister.
13. *Saygınlık*: Birey, işi nedeniyle özel biri olmak, saygın olmak, takdir edilmek ister.
14. *Riske atılma*: Birey, işi ile tehlikelere meydan okumak, riskin getireceği kazançlara sahip olmak ister.
15. *Sosyal Etkileşim*: Birey için başkalarıyla çalışmayı, yalnız çalışmaya tercih eder.
16. *Sosyal İlişkiler*: Birey, birlikte çalışmaktan haz duyduğu insanlarla birlikte olmak ve dostlar kazanabileceği işlerde çalışmak ister.
17. *Çeşitlilik*: Birey, görevlerini çeşitli biçimlerde yapmak, farklı olmak ve farklı şeyler yapmak ister.

18. *Çalışma Koşulları*: Birey için, çalıştığı mekandaki fiziksel koşullar önem taşımaktadır.
19. *Kültürel Kimlik*: Birey için kültürel değerler önemlidir. Etnik köken ve dinsel ayrımların olmadığı ortamda çalışmak ister.
20. *Fiziksel Güç*: Birey, işinde fiziksel gücünü kullanmak ister. İşyerinin farklı mekanları arasında dolaşmaktan zevk alır.
21. *Ekonomik Güvenlik*: Birey için iş güvencesi, düzenli gelir getiren bir işte çalışmak önemlidir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

BULGULAR

Tablo 5’de deney ve kontrol gruplarının denetim odağı ölçeğinde aldıkları öntest ve sontest puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Denetim Odağı Ölçeği F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O	F	P
Gruplararası	465.150	3	155.050	8.480	$p<.01$
Gruplarıçi	2851.750	156	18.280		
Toplam	3317.000	159			

Tablo 5’de izlenebileceği gibi, .01 yanılma olasılığı ile, gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu, böylece uygulanan program ile öğrencilerin denetim odağı arasında bir ilişki bulunduğu sölenebilir. Bu manidar farklılığın, hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için yapılan Duncan Çoklu-Genişlik Testi sonuçları Tablo 6’dan izlenebilir.

Tablo 6. Denetim Odağı Ölçeği Duncan Çoklu-Genişlik Testi Sonuçları

	Kon.Gr.Önt.	Kon.Gr.Sont.	Den.Gr.Önt.	Den.Gr.Sont.
	10.980	10.850	10.830	6.950
10.980	-			
10.800	0.130	-		
10.830	0.150	0.020	-	
6.950	4.030**	3.900**	3.880**	

**p < .01

Tablo 6'dan da görüleceği gibi, Deney grubu sontest puanları ortalaması, diğer grup ortalamalarından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, uygulanan programın, öğrencilerin denetim odağı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Program, öğrencilerin denetim odağının yönünü içten denetim lehine farklılaştırmaktadır.

Tablo 7'de, deney ve kontrol gruplarının, Bireysel Yaratıcılık Ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. Bireysel Yaratıcılık Ölçeği F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	4108.925	3	1369.640	30.100	p<.01
Gruplariçi	7099.050	156	45.510		
Toplam	11207.975	159			

Tablo 7’den de izlenebileceği gibi, gruplararasıda .01 yanılma olasılığı ile anlamlı bir fark bulunduğu, uygulanan program ile, öğrencilerin bireysel yaratıcılığı arasında ilişki olduğu söylenebilir.

Gruplar arasındaki bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için yapılan Duncan Çoklu-Genişlik Testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8. Bireysel Yaratıcılık Ölçeği Duncan Çoklu-Genişlik Testi Sonuçları

	Den.Gr.Sont.	Den.Gr.Önt.	Kon.Gr.Önt.	Kon.Gr.Önt
	35.150	24.930	23.075	22.800
35.150	-			
24.925	10.225**	-		
23.075	12.075**	1.850	-	
22.800	12.350**	2.125	0.280	-

**p < .01

Tablo 8’de de görüleceği gibi, deney grubu sontest puanları ortalaması, diğer grup ortalamalarından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, uygulanan programın, öğrencilerin bireysel yaratıcılık düzeylerini arttırdığı söylenebilir.

Motivasyon Becerileri Ölçeği. deney ve kontrol grubu öntest ve sontest puanlarına

Tablo No 9. Motivasyon Becerileri Ölçeği F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	3820.250	3	1273.420	161.81	.01
Gruplarıçi	1227.650	156	7.870		
Toplam	5047.900	159			

Tablo 9’de görüldüğü gibi, gruplar arasında .01 yanılma olasılığı ile anlamlı bir fark olduğu; programın, öğrencilerin motivasyon becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu anlamak amacıyla uygulanan Duncan Çoklu-Genişlik Testi Sonuçları Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10. Motivasyon Becerileri Ölçeği DÇGT Sonuçları

	Den.Gr.Sont.	Kon.Gr.Sont.	Kon.Gr.Önt.	Den.Gr.Önt.
	39.675	28.775	28.450	28.000
39.675	-			
28.775	10.905**	-		
28.450	1.230**	0.325	-	
28.000	11.680**	0.775	0.45	-

**p < .01

Tablo 10’dan izlendiği gibi, deney grubu sontest puanları ortalamaları, diğer grup ortalamalarından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu durumda uygulanan programın, öğrencilerin motivasyon becerilerini arttırdığı söylenebilir.

Tablo 11’de deney ve kontrol gruplarının Heppner Problem Çözme Becerileri Ölçeğinden aldıkları puanlara uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. Heppner Problem Çözme Envanteri F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	36336.050	3	12117.017	22.167	.01
Gruplarıçi	88044.350	156	546.378		
Toplam	124380.400	159			

Tablo 11’de görüldüğü gibi, gruplararasıda .01 düzeyinde manidar bir fark bulunduğu, programın öğrencilerin problem çözme becerileri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Tablo 12’de, bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlaşılmaması için uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları verilmiştir:

Tablo 12. Heppner Problem Çözme Becerileri Duncan ÇGT Sonuçları

	Kon.Gr.Sont.	Kon.Gr.Önt.	Den.Gr.Önt.	Den.Gr.Sont
	104.650	103.875	96.350	67.630
104.650	-			
103.875	0.775	-		
96.250	8.400	7.625	-	
67.630	37.020**	36.245**	28.620**	-

**p < .01

Tablo 12’de de görüldüğü gibi, deney grubu sontest puanları ortalamasının diğer grup ortalamalarından .01 yanılma olasılığı ile farklılaştığı söylenebilir. Bu sonuca göre, programın öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 13’de, deney ve kontrol gruplarının İletişim Çatışma Eğilimi Ölçeği ön ve sontest puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir:

**Tablo 13. Çatışma Eğilimi Ölçeği Deney ve Kontrol Grupları
Ön ve Sontest Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	699.250	3	233.080	0.605	-
Gruplarıçi	60043.850	156	384.890		
Toplam	60743.100	159			

Tablo 13’de görüldüğü gibi, Çatışma Eğilimi Ölçeği deney ve kontrol grupları ön ve sontest puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bu sonuca göre, programın, iletişim çatışma eğilimleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 14’da Mesleki Değerler Ölçeği 1.Altboyut (Yetenek Kullanma) puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14. Değerler Ölçeği 1. Altboyut (Yetenek Kullanma)
Deney-Kontrol Grupları Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	11.625	3	3.875	0.835	-
Gruplarıçi	724.150	156	4.672		
Toplam	735.775	159			

Tablo 14’da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Değerler Ölçeği 1.Altboyut (Yetenek Kullanma) ön ve son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bu sonuca göre, programın Mesleki Değerler Ölçeği, 1.Altboyut (Yetenek Kullanma) üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 15’de, Değerler Ölçeği 2.Altboyut (Başarı) puanlarına uygulanan F Testi sonuçları verilmiştir:

Tablo 15. Değerler Ölçeği 2. Altboyut Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	6.519	3	2.173	0.595	-
Gruplarıçi	569.175	156	3.649		
Toplam	575.694	159			

Tablo 15’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Değerler Ölçeği 2.Altboyut (Başarı) ön ve son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bu sonuca göre, programın Değerler Ölçeği 2.Altboyutu (Başarı) üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 16’da Değerler Ölçeği 3.Altboyut (İlerleme-Maddesel zenginlik Kazanma) puanlarına uygulanan F Testi Sonuçları verilmiştir.

**Tablo 16. Değerler Ölçeği 3.Altboyut Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	3.969	3	1.323	0.269	-
Gruplarıçi	765.775	156	4.908		
Toplam	769.744	159			

Tablo 16’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının Değerler Ölçeği 3.Altboyut (İlerleme, Maddesel Zenginlik Kazanma) ön ve son test puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bu sonuca göre, programın Değerler Ölçeği 3.Altboyutu (İlerleme, Maddesel Zenginlik Kazanma) üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 17’da, Değerler Ölçeği 4.Altboyut (Estetik) puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir:

**Tablo 17. Değerler Ölçeği 4.Altboyut (Estetik) Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	27.150	3	9.050	1.717	-
Gruplariçi	821.950	156	5.269		
Toplam	849.100	159			

Tablo 17’da görüldüğü gibi, Değerler Ölçeği 4.Altboyut (Estetik) deney ve kontrol grupları ön ve sontest puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bu sonuca göre, programın Değerler Ölçeği 4.Altboyut (Estetik) üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 18’de, Değerler Ölçeği 5.Altboyutu (Özgecilik-Grup Yönetimli Olma) puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir:

**Tablo 18. Değerler Ölçeği 5.Altboyut Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	47.400	3	15.800	2.996	.05
Gruplariçi	822.600	156	5.273		
Toplam	870.000	159			

Tablo 18’de görüldüğü gibi, Değerler Ölçeği 5.Altboyutu (Özgecilik-Grup Yönelimli Olma) deney ve kontrol grupları, ön ve son test puan ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Bu farkın hangi grup ortalamaları arasından kaynaklandığını bulmak için uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları, Tablo 19’de verilmiştir.

**Tablo 19. Değerler Ölçeği 5.Altboyutu Deney ve Kontrol Grupları
Ön ve Son test Puanları Grup Ortalamalarına Uygulanan DÇG Testi Sonuçları**

	Den.Gr.Sont..	Kon.Gr.Önt	Kon.Gr.Sont	Den.Gr.Önt
	17.900	16.900	16.750	16.450
17.900	-			
16.900	1.000*	-		
16.750	1.150*	1.150*	-	
16.450	1.450**	0.450	0.300	-

*p < .05

**p < .01

Tablo 19’de görüldüğü gibi, deney grubu son test puanları ortalaması, deney grubu ön test puanlarından .01 düzeyinde, kontrol grubu ön ve son test puanları ortalamalarından .05 düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Bu sonuca göre, programın, Değerler Ölçeği 5.Altboyutu (Özgecilik-Grup Yönelimli Olma) üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 20’de Değerler Ölçeği 6.Boyut (Toplumsal İlişkiler) puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 20. Değerler Ölçeği 6.Altboyut Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	447.725	3	149.242	16.411	.01
Gruplarıçi	1418.650	156	9.094		
Toplam	1866.375	159			

Tablo 20’de görüldüğü gibi, Değerler Ölçeği 6.Boyut (Toplumsal İlişkiler) deney ve kontrol grupları ön ve son test puanları ortalamaları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Bu farkın hangi grup ortalamaları arasında bulunduğunu anlamak amacıyla uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Değerler Ölçeği 6.Altboyutu Deney ve Kontrol Grupları Ön ve Sontest Puanları Grup Ortalamalarına Uygulanan DÇGTestiSonuçları

	Den.Gr.Sont.	Kon.Gr.Sont.	Kon.Gr.Önt.	Den.Gr.Önt.
	15.700	12.075	11.750	11.725
15.700	-			
12.075	3.675**	-		
11.750	3.950**	0.325	-	
11.725	3.975**	0.350	0.025	-

**p < .01

Tablo 21’de görüldüğü gibi, deney grubu sontest puan ortalaması, diğer grup ortalamalarından .01 düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Bu sonuca göre, programın Değerler Ölçeği 6.Boyut (Toplumsal İlişkiler) üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 22’de Değerler Ölçeği 7.Boyut (El altındaki materyalleri kullanma) puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 22. Değerler Ölçeği 7.Altboyut Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	115.725	3	38.575	6.54	.01
Gruplariçi	920.050	156	5.898		
Toplam	1035.775	159			

Tablo 22’de görüldüğü gibi, Değerler Ölçeği 7.Boyut (El altındaki materyali kullanma) deney ve kontrol grubu ön ve sontest ortalamaları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Farkın hangi grup ortalamaları arasında bulunduğunu anlamak amacıyla, grup ortalamalarına uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

**Tablo 23. Değerler Ölçeği 7.Altboyutu Deney ve Kontrol Grupları
Ön ve Sontest Puanları Grup Ortalamalarına Uygulanan
DÇGTesti Sonuçları**

	Den.Gr.Sont	Kon.Gr.Sont	Kon.Gr.Önt	Den.Gr.Önt
	16.450	14.800	14.725	14.175
16.450	-			
14.800	1.650**	-		
14.725	1.725**	0.075	-	
14.175	2.275**	0.625	0.550	-

**p < .01

Tablo 23’de görüldüğü gibi, deney grubu sontest puanları ortalaması, diğer grup ortalamalarından .01 düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Bu sonuca göre, programın, Değerler Ölçeği 7.Boyut (El altındaki materyali kullanma) üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 24’da Değerler Ölçeği 8.Boyut (Yaratıcılık) puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 24. Değerler Ölçeği 8.Boyut Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	55.025	3	18.342	3.73	.05
Gruplarıçi	766.950	156	4.916		
Toplam	821.075	159			

Tablo 24’da görüldüğü gibi değerler ölçeği 8.Boyut (Yaratıcılık) deney ve kontrol grupları ön ve sontest puanları ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Bu farkın hangi grup ortalamalarında olduğunu bulmak için uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

**Tablo 25. Değerler Ölçeği 8.Altboyutu Deney ve Kontrol Grupları
Ön ve Sontest Puanları Grup Ortalamalarına Uygulanan
Duncan Çoklu Genişlik Testi Sonuçları**

	Den.Gr.Sont.	Kon.Gr.Önt.	Kon.Gr.Son	Den.Gr.Önt.
	17.925	17.025	16.600	16.400
17.925	-			
17.025	0.900*	-		
16.600	1.325**	0.425	-	
16.400	1.525**	0.625	0.200	-

* $p < .05$

** $p < .01$

Tablo 25’de görüldüğü gibi, deney grubu puan ortalaması ile kontrol grubu ortalaması arasında .05, kontrol grubu sontest ve deney grubu öntest ortalamaları ile arasında .01 düzeyinde anlamlı farklar bulunmaktadır.

Bu sonuca göre, programın, Değerler Ölçeği 8.Boyut (Yaratıcılık) üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 26’de Değerler Ölçeği 9.Boyut (Ekonomik Ödüller) puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 26. Değerler Ölçeği 9.Boyut Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	79.750	3	26.583	2.858	.05
Gruplarıçi	1450.650	156	9.299		
Toplam	1530.400	159			

Tablo 26’de görüldüğü gibi, Değerler Ölçeği 9.Boyut (Ekonomik Ödüller) deney ve kontrol grupları ön ve sontest ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Bu farkın hangi grup ortalamaları arasında olduğunu anlamak için uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları Tablo 27’da verilmiştir:

**Tablo 27. Değerler Ölçeği 9.Altboyutu Deney ve Kontrol
Grupları Ön ve Sontest Puanları Grup Ortalama-
larına Uygulanan DÇGTesti Sonuçları**

	Den.Gr.Sont	Den.Gr.Önt.	Kon.Gr.Önt.	Kon.Gr.Sont
	15.300	14.125	13.725	13.450
15.300	-			
14.125	1.175	-		
13.725	1.575*	0.400	-	
13.450	1.850*	0.675	0.275	-

*p < .05

Tablo 27’da görüldüğü gibi, deney grubu sontest puanları, kontrol grubu ön ve sontest puanları ortalamalarından .05 düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Bu sonuca göre, programın Değerler Ölçeği 9.Boyutta (Ekonomik Ödüller), deney

grubu üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Ancak, deney grubu son test puanları ortalaması, kontrol grubu ön ve son test ortalamalarından .05 düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmıştır.

Tablo 28’da Değerler Ölçeği 10. Boyut (Maddi Yaşam Biçimi) puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 28. Değerler Ölçeği 10.Boyut Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D	K.O.	F	P
Gruplararası	34.319	3	11.439	2.009	-
Gruplarıçi	887.875	156	5.692		
Toplam	922.194	159			

Tablo 28’da görüldüğü gibi, Değerler Ölçeği 10.Boyut (Maddi Yaşam Biçimi) puanları deney ve kontrol grupları ön ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Bu sonuca göre programın Değerler Ölçeği 10.Boyut (Maddi Yaşam Biçimi) üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 29’de Değerler Ölçeği 11.Boyut (Kişisel Gelişim) puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 29. Değerler Ölçeği 11.Boyut Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	14.619	3	4.873	1.165	-
Gruplarıçi	652.225	156	4.181		
Toplam	665.844	159			

Tablo 29'den izleneceği gibi, deney ve kontrol grupları ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bu sonuca göre, programın Değerler Ölçeği, 11. Boyut (Kişisel Gelişim) üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 30'de, Değerler Ölçeği 12.Boyut (Fiziksel Aktivite) puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 30. Değerler Ölçeği 12.Boyut Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	36.319	3	12.106	1.828	-
Gruplarıçi	1032.925	156	6.621		
Toplam	1069.244	159			

Tablo 30'de görüldüğü gibi, Değerler Ölçeği 12.Boyut (Fiziksel Aktivite) puanları deney ve kontrol grupları ön ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark

bulunmamaktadır.

Bu sonuca göre, programın, Değerler Ölçeği 12.Boyut (Fiziksel Aktivite) da etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 31’de Değerler Ölçeği 13.Boyut (Saygınlık) puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 31. Değerler Ölçeği 13.Boyut Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	204.769	3	68.256	6.099	.01
Gruplarıçi	1745.725	156	11.191		
Toplam	1950.494	159			

Tablo 31’de görüldüğü gibi, Değerler Ölçeği 13.Boyut (Saygınlık) puanları deney ve kontrol grupları ön ve son test ortalamaları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Bu farkın hangi grup ortalamaları arasında ortaya çıktığını bulmak amacıyla yapılan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. Değerler Ölçeği 13.Altboyutu Deney ve Kontrol Grupları Ön ve Sontest Puanları Grup Ortalamalarına Uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi Sonuçları

	Den.Gr.Sont.	Kon.Gr.Önt.	Kon.Gr.Sont.	Den.Gr.Önt.
	17.000	14.525	14.525	14.175
17.000	-			
14.525	2.475**	-		
14.525	2.475**	-	-	
14.175	2.825**	0.350	0.350	-

**p < .01

Tablo 32’de görüldüğü gibi, deney grubu sontest puanları ortalaması, diğer grup ortalamalarından .01 düzeyinde farklılaşmaktadır.

Bu sonuca göre, programın Değerler Ölçeği 13.Boyut (Saygınlık) üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 33’de, Değerler Ölçeği 14.Boyut (Risk Alma) puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 33. Değerler Ölçeği 14.Boyut Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	582.225	3	194.075	24.620	.01
Gruplarıçi	1229.550	156	7.880		
Toplam	1811.775	159			

Tablo 33'den de izleneceği gibi, Değerler Ölçeği 14.Boyut (Risk Alma) puanları ortalamaları, deney ve kontrol grubu ön ve sontestlerinde .01 düzeyinde farklılaşmaktadırlar.

Bu farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu anlamak amacıyla uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları, Tablo 34'da verilmiştir.

**Tablo 34. Değerler Ölçeği 14.Altboyutu Deney ve Kontrol
Grupları Ön ve Sontest Puanları Grup Ortalama-
larına Uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi
Sonuçları**

	Den.Gr.Sont.	Kon.Gr.Önt.	Den.Gr.Önt.	Kon.Gr.Sont.
	15.400	11.500	11.275	10.475
15.400	-			
11.500	3.900**	-		
11.275	4.125**	0.225	-	
10.475	4.925**	1.025	0.800	-

**p < .01

Tablo 34’da görüldüğü gibi, deney grubu sontest puanları ortalaması, diğer grup ortalamalarından .01 düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Bu sonuca göre, Değerler Ölçeği 14.Boyut (Risk Alma) üzerinde programın etkili olduğu söylenebilir.

Değerler Ölçeği 15.Boyut (Sosyal Etkileşim) puanlarına uygulanan F testi sonuçları Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35. Değerler Ölçeği 15.Boyut Deney-Kontrol Grupları

Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	139.419	3	46.773	8.74	.01
Gruplariçi	829.425	156	5.317		
Toplam	968.844	159			

Tablo 35’de görüldüğü gibi, Değerler Ölçeği 15.Boyut (Sosyal Etkileşim) puanları, deney ve kontrol grupları ön ve sontest ortalamaları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Bu anlamlı farkın hangi grup ortalaması arasında bulunduğunu anlamak amacıyla uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları Tablo 36’de verilmiştir.

Tablo 36. Değerler Ölçeği 15.Altboyutu Deney ve Kontrol Grupları Ön ve Sontest Puanları Grup Ortalamalarına Uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi Sonuçları

	Den.Gr.Sont.	Kon.Gr.Önt.	Kon.Gr.Sont.	Den.Gr.Önt.
	15.450	13.875	13.675	12.875
15.450	-			
13.875	1.575**	-		
13.675	1.775**	0.200	-	
12.875	2.575**	1.000	0.800	-

**p < .01

Tablo 36’de görüldüğü gibi, deney grubun sontest puanları, diğer grup puanlarından .01 düzeyinde farklılaşmaktadır.

Bu sonuca göre, programın, Değerler Ölçeği 15.Boyut (Sosyal Etkileşim) üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 37’da, Değerler Ölçeği 16. Boyut (Toplumsal İlişkiler) puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 37. Değerler Ölçeği 16.Boyut Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	46.569	3	15.523	3.240	.05
Gruplariçi	747.125	156	4.789		
Toplam	793.694	159			

Tablo 37’da görüldüğü gibi, Değerler Ölçeği (Toplumsal İlişkiler) puanları F testi sonuçlarına göre, grup ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farkın hangi ortalamalar arasından kaynaklandığını anlamak amacıyla uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

**Tablo 38. Değerler Ölçeği 16.Altboyutu Deney ve Kontrol
Grupları Ön ve Sontest Puanları Grup Ortalama-
larına Uygulanan DÇGTesti Sonuçları**

	Den.Gr.Sont.	Kon.Gr.Sont.	Kon.Gr.Önt.	Den.Gr.Önt.
	17.225	17.175	17.100	15.925
17.225	-			
17.175	0.050	-		
17.100	0.155	0.075	-	
15.925	1.300**	1.250*	1.175*	-

* $p < .05$

** $p < .01$

Tablo 38’de görüldüğü gibi, deney grubu öntest puanları, kontrol grubu öntest ortalamasından .01, diğer grup ortalamalarından .05 düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Bu sonuca göre, deney grubunun, program uygulanmadan önce kontrol grubuna göre toplumsal ilişkiler açısından daha düşük bir düzey sergilediği, program sonunda kontrol grubu ile farklılaşan bir düzeye yükseldiği; bu durumda da programın Değerler Ölçeği 16.Boyut (Toplumsal İlişkiler) üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 39’de Değerler Ölçeği 17. Boyut (Fiziksel Aktivitelerde Grup Yönelimli Çeşitlilik) puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 39. Değerler Ölçeği 17.Boyut Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	181.225	3	60.408	11.050	.01
Gruplarıçi	853.150	156	5.469		
Toplam	1034.375	159			

Tablo 39’de görüldüğü gibi, 17.Boyut puanlarına uygulanan F testi sonucuna göre deney ve kontrol grubu ön ve son test ortalamaları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Bu farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu anlamak amacıyla uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları Tablo 40’de verilmiştir.

**Tablo 40. Değerler Ölçeği 17.Altboyutu Deney ve Kontrol Grupları
Ön ve Sontest Puanları Grup Ortalamalarına Uygulanan DÇGTestiSonuçları**

	Den.Gr.Sont	Kon.Gr.Önt.	Kon.Gr.Sont.	Den.Gr.Önt.
	17.000	14.800	14.675	14.725
17.000	-			
14.800	2.200**	-		
14.675	2.325**	0.125	-	
14.725	2.725**	0.525	0.400	-

**p < .01

Tablo 40'de görüldüğü gibi, deney grubu sontest ortalaması, diğer grup ortalamalarından .01 düzeyinde farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, programın, Değerler Ölçeği 17. Boyut (Fiziksel Aktivitelerde Grup Yönelimli Çeşitlilik) üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 41'de, Değerler Ölçeği 18.Boyut (İş Koşulları) puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 41. Değerler Ölçeği 18.Boyut Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	34.625	3	11.540	1.70	-
Gruplarıçi	1057.150	156	6.780		
Toplam	1091.775	159			

Tablo 41’de görüldüğü gibi, İş Koşulları boyutu grup ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamaktadır.

Bu sonuca göre, programın, Değerler Ölçeği 18.Boyut (İş Koşulları) üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 42’de Değerler Ölçeği 19. Boyut (Kültürel Kimlik) puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 42. Değerler Ölçeği 19.Boyut Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	137.369	3	45.789	5.25	.01
Gruplarıçi	1361.125	156	8.725		
Toplam	1498.494	159			

Tablo 42’de görüldüğü gibi, Kültürel Kimlik boyutu grup ortalamaları arasında.01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Bu anlamlı farkın hangi grup ortalamaları arasında oluştuğunu anlamak amacıyla uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları Tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43. Değerler Ölçeği 19.Altboyutu Deney ve Kontrol Grupları Ön ve Sontest Puanları Grup Ortalamalarına Uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi Sonuçları

	Kon.Önt.	Kon.Gr.Sont.	Den.Gr.Önt.	Den.Gr.Sont.
	14.575	14.500	13.625	12.275
14.575	-			
14.500	0.075	-		
13.625	0.950	0.875	-	
12.275	2.300**	2.275**	1.350*	-

*p < .05

**p < .01

Tablo 43’de görüldüğü gibi, deney grubu sontest ortalaması, deney grubu öntest ortalamasından .05, kontrol grubu ön ve sontest ortalamalarından .01 düzeyinde anlamlı olarak farklıdır.

Bu sonuca göre, programın Değerler Ölçeği 19. Boyut (Kültürel Kimlik) üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 44’da Değerler Ölçeği 20.Boyut (Fiziksel Güç) puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 44. Değerler Ölçeği 20. Boyut Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	9.950	3	3.320	0.460	-
Gruplarıçi	1129.650	156	7.240		
Toplam	1139.600	159			

Tablo 44’da görüldüğü gibi, Fiziksel Güç boyutu puanları grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bu sonuca göre, programın Değerler Ölçeği 20. Boyut (Fiziksel Güç) üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 45’de Değerler Ölçeği 21.Boyut (Ekonomik Güvenlik) puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 45. Değerler Ölçeği 21.Boyut Deney-Kontrol Grupları
Ön-Son Test Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	12.619	3	4.206	0.690	-
Gruplarıçi	952.875	156	6.108		
Toplam	965.494	159			

Tablo 45’de görüldüğü gibi Ekonomik Güvenlik boyutu ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bu sonuca göre, program, Değerler Ölçeği 21.Boyut (Ekonomik Güvenlik) üzerinde etkili olmamıştır.

Tablo 46’da Önderlik Davranışı Ölçeği İşgörene Yönelme Altboyutunda deney grubu ve kontrol grubu öntest ve sontest puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir:

**Tablo 46. Önderlik Davranışı Ölçeği İşgörene Yönelme Altboyutu
F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D	K.O.	F	P
Gruplararası	1496.980	3	498.990	9.07	.01
Gruplarıçi	8583	156	55.020		
Toplam	100080.000	159			

Tablo 46’da da görüldüğü gibi, gruplararasıda .01 yanılma olasılığı ile anlamlı bir fark olduğu, programın, öğrencilerin işgörene yönelme düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Gruplar arasındaki bu anlamlı farkın hangi gruplar ortalamaları arasında olduğunun bulunması için uygulanan Duncan Çoklu-Genişlik Testi sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. Önderlik Davranışı Ölçeği İşgörene Yönelime DÇGT Sonuçları

	Den.Gr.Sont.	Kon.Gr.Önt.	Kon.Gr.Sont.	Den.Gr.Önt.
	50.125	43.825	43.650	42.175
50.125	-			
43.825	6.300**	-		
43.650	6.475**	0.175	-	
42.175	7.950**	1.650	1.4875	

**p < .01

Tablo 47’da da izlendiği gibi, deney grubu sontesti lehine, .01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuca göre, programın, önderlik davranışının bir alt boyutu olan işgörene yönelme düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 48’de Önderlik Davranışı Ölçeği İşe Yönelme altboyutu deney grubu ve kontrol grubu öntest ve sontest puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir:

Tablo 48. Önderlik Davranışı Ölçeği İşe Yönelme Altboyutu F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T	S.D.	K.O	F	P
Gruplararası	841.500	3	280.500	4.95	.01
Gruplarıçi	8832.500	156	56.62		
Toplam	9674	159			

Tablo 48’den de izleneceği gibi, grup ortalamaları arasında .01 yanılma olasılığı ile anlamlı bir fark olduğu, programın, öğrencilerin işe yönelme düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Gruplararasıda bulunan bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun anlaşılması için

uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları aşağıda Tablo 49’de verilmiştir:

Tablo 49. Önderlik Davranışı Ölçeği İşe Yönelme Altboyutu DÇGT Sonuçları

	Den. Gr. Sont.	Kon. Gr. Önt.	Kon. Gr. Sont.	Den. Gr. Önt.
50.625	50.625	46.325	46.225	44.375
46.325	-	-	-	-
46.225	4.300*	0.100	-	-
44.375	6.250**	1.950	1.850	-

*p < .05

**p < .01

Tablo 49’de görüldüğü gibi, deney grubu sontest puanları ortalaması, deney grubu öntest ortalamasından .01; kontrol grubu ön ve sontest ortalamalarından da .05 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı söylenebilir.

Yönetmelik Liderlik Eğilimi Ölçeği puanlarının öntest ve sontest frekans dağılımına uygulanan Ki-kare sonuçları Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50. Yönetmelik Liderlik Eğilimi Ölçeği Uyum Testi Sonuçları

	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Öntest	Sontest	χ^2	p	Öntest	Sontest	χ^2	
Yönetmelik Eğilimi Liderlik Eğilimi	33 f 7 f	8 f 32 f	108.23	.01	36 f 4 f	36 f 4 f	0.00	

Tablo 50'den de izleneceği gibi, deney grubu öntest frekans dağılımı sontest frekans dağılımından anlamlı olarak farklılaşırken, kontrol grubu öntest ve sontest dağılımları arasında fark bulunmamaktadır.

Bu sonuca göre, uygulanan programın, öğrencilerin yönetsel liderlik eğilimleri üzerinde, liderlik eğilimi lehinde etkili olduğu söylenebilir.

16 Kişilik Faktörü Ölçeği, A Faktörü, Deney ve Kontrol grupları ve ön ve sontest puanlarına uygulanan F testi sonuçları Tablo 51'de verilmiştir.

**Tablo 51. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği A Faktörü Deney ve Kontrol Grupları
Ön ve Sontest Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	14.085	3	4.695	5.38	.01
Gruplarıçi	136.035	156	0.872		
Toplam	150.120	159			

Tablo 51'de görüldüğü gibi, grup ortalamaları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Bu sonuca göre, programın öğrencilerin A faktör özellikleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Gruplararasıdaki bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu anlamak amacıyla ortalamalara uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları Tablo 52'da verilmiştir.

Tablo 52. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği A Faktörü Deney ve Kontrol Grup Ortalamaları DÇGT Sonuçları

	Den.Gr.Sont.	Kon.Gr.Sont.	Kon.Gr.Önt.	Den.Gr.Önt.
	59.650	59.090	59.070	58.840
59.650	-			
59.090	0.580**	-		
59.070	0.580**	0.020	-	
58.840	0.810**	0.250	0.250	-

**p < .01

Tablo 52'dan görüleceği gibi, deney grubu sontest puanı ortalamaları, diğer grup ortalamalarından anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, programın, Faktör A'daki özellikleri arttırdığı söylenebilir.

16 Kişilik Faktörü Ölçeği, B Faktörü, Deney ve Kontrol grupları ve ön ve sontest puanlarına uygulanan F testi sonuçları Tablo 53'de verilmiştir.

Tablo 53. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği B Faktörü Deney ve Kontrol Grupları Ön ve Sontest Puanları F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	251.445	3	83.815	11.840	.01
Gruplarıçi	1104.425	156	7.080		
Toplam	1355.870	159			

Tablo 53’de görüldüğü gibi, 16 Kişilik Faktörü ölçeği B Faktörü deney ve kontrol grupları ön ve sontest puanları arasında 0.1 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Bu anlamlı farkın hangi ortalamalar arasında olduğunu anlamak amacıyla uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi Tablo 54’de verilmiştir.

Tablo 54. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği B Faktörü Dene ve Kontrol Grup Ortalamaları DÇGT Sonuçları

	Kon.Gr.Sont.	Kon.Gr.Önt.	Kon.Gr.Önt.	Den.Gr.Önt.
	58.635	58.490	58.480	55.746
58.635	-			
58.490	0.145 -			
58.480	0.155	0.010	-	
55.746	2.889**	2.744**	2.734**	-

**p < .01

Tablo 54’de görüldüğü gibi, 16 Kişilik Faktörü, B Faktöründen deney grubu sontest ortalaması diğer grup ortalamalarından .01 düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, programın, Faktör B özelliklerini geliştirdiği söylenebilir.

16 Kişilik Faktörü Ölçeği, C Faktörü, Deney ve Kontrol grupları ve ön ve sontest puanlarına uygulanan F testi sonuçları Tablo 55’de verilmiştir.

**Tablo 55. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği C Faktörü Deney ve Kontrol Grupları
Ön ve Sontest Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	0.695	3	0.230	0.033	-
Gruplariçi	1074.469	156	6.890		
Toplam	1075.164	159			

Tablo 55’de görüldüğü gibi, 16 Kişilik Faktörü C Faktöründe deney ve kontrol grupları ön ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre, Programın Faktör C özelliklerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 56’de 16 Kişilik Faktörü Ölçeği, E Faktörü deney ve kontrol grupları önve sontest puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir:

**Tablo 56. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği E Faktörü Deney ve Kontrol Grupları
Ön ve Sontest Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	55.379	3	18.460	11.39	.01
Gruplariçi	252.811	156	1.621		
Toplam	308.190	159			

Tablo 56’den izleneceği gibi, F testi sonuçlarına göre 16 Kişilik Faktörü E Faktörü deney ve kontrol grupları, ön ve sontest puanları arasında .01 düzeyide anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları Tablo 57’de verilmiştir:

Tablo 57. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği E Faktörü Deney ve Kontrol Grup Ortalamalı, DÇGT Sonuçları

	Den.Gr.Önt.	Kon.Gr.Sont.	Kon.Gr.Önt.	Den.Gr.Sont.
	59.688	59.685	59.608	58.685
59.688	-			
59.685	0.003	-		
59.655	0.033	0.030		
59.318	1.370**	1.367**	0.923**	

**p < .01

Tablo 57’de görüldüğü gibi 16 Kişilik Faktörü, E Faktörü deney ve kontrol grupları ön-sontest puanlarına uygulanan Duncan testi sonuçlarına göre, deney grubu sontest puanları, diğer grup puanlarına göre .01 düzeyinde anlamlı bir farkla azalmıştır. Bu sonuca göre, Faktör E’de yer alan özelliklerin, programla ters yönde etkilendiği söylenebilir.

16 Kişilik Faktörü F’de deney ve kontrol grupları, ön ve sontest puanlarına uygulanan F testi sonuçları Tablo 58’de verilmiştir.

**Tablo 58. 16 KF F Deney ve Kontrol Grupları, F Faktörü
Ön ve Sontest Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	6.073	3	2.020	0.900	-
Gruplariçi	344.471	156	2.208		
Toplam	350.544	159			

Tablo 58'den izleneceği gibi, F Faktör puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre, programın Faktör F özelliklerini etkilemediği söylenebilir.

Tablo 59'da 16 KF ölçeği, G Faktör deney ve kontrol grupları ön ve sontest puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 59. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği G Faktörü Deney ve Kontrol
Grupları Ön ve Sontest Puanları F Testi Sonuçları**

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	0.257	3	0.086	0.265	-
Gruplariçi	50.554	156	0.324		
Toplam	50.811	159			

Tablo 59'da görüldüğü gibi, G Faktör grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre, programın Faktör G özelliklerini etkilemediği söylenebilir.

1

6 KF ölçeği Faktör H deney ve Kontrol grupları ön vesontest puanlarına uygulanan F testi sonuçları Tablo 60'de verilmiştir.

Tablo 60. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği H Faktörü Deney ve Kontrol Grupları Ön ve Sontest Puanları F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	3.581	3	1.194	0.14	-
Gruplariçi	1316.071	156	8.442		
Toplam	1320.552	159			

Tablo 60'de görüldüğü gibi faktör H grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre, programın Faktör H özelliklerini etkilemediği söylenebilir.

16 KF Ölçeği Faktör I Deney ve Kontrol Grupları ön ve sontest puanlarına uygulanan F testi sonuçları Tablo 61 de verilmiştir:

Tablo 61. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği I Faktörü Deney ve Kontrol Grupları Ön ve Sontest Puanları F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	302.988	3	10.996	7.804	.01
Gruplariçi	2018.977	156	12.942		
Toplam	2321.965	159			

Tablo 61’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubu ön-sontest Faktör I puanları

arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuca göre programın faktör I daki özellikleri etkilediği söylenebilir.

Bu farkın hangi grup ortalamaları arasında bulunduğunu anlamak amacıyla uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları Tablo 62’de verilmiştir.

**Tablo 62. 16 KF Faktör I Deney ve Kontrol Grubu
Ön-Sontest Puanları DÇGT Sonuçları**

	Kon.Gr.Sont.	Kon.Gr.Önt.	Den.Gr.Önt.	Den.Gr.Son
	57.490	57.483	57.120	54.205
57.490	-			
57.483	0.007			
57.120	0.370	0.363	-	
54.205	3.285**	3.278**	2.912**	-

**p < .01

Tablo 62’de görüldüğü gibi, 16 KF I puanlarında deney grubu sontest puanları lehine .01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuca göre, programın, Faktör I daki özellikleri ters yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 63'da 16 KF Faktör L deney ve kontrol grupları ön ve sontest puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 63. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği L Faktörü Deney ve Kontrol Grupları Ön ve Sontest Puanları F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	292.353	3	97.451	12.950	.01
Gruplarıçi	1173.927	156	7.525		
Toplam	1466.28	159			

Tablo 63'dan görüleceği gibi, Faktör L deney ve kontrol grupları, ön ve sontest puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Bu farkın hangi grup ortalamaları arasından kaynaklandığını bulmak için uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları Tablo 64'de verilmiştir.

Tablo 64. 16 KF Faktör L Deney ve Kontrol Grubu Ön-Sontest Puanları DÇGT Sonuçları

	Den.Gr.Önt.	Kon.Gr.Sont.	Kon.Gr.Önt.	Den.Gr.Son
	59.428	59.406	59.213	56.173
59.428	-			
59.406	0.022	-		
59.213	0.215	0.193	-	
56.173	3.255**	3.233**	3.040**	-

**p < .01

Tablo 64'den de izlenebileceği gibi, deney grubu sontest puanları, ortalaması diğer grup ortalamalarından .01 düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, programın, Faktör L özelliklerini ters yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 65'de KF Ölçeği Faktör M deney ve kontrol grupları ön ve sontest puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 65. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği M Faktörü Deney ve Kontrol Grupları Ön ve Sontest Puanları F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	108.500	3	36.167	1.773	-
Gruplarıçi	3182.396	156	20.400		
Toplam	3290.896	159			

Tablo 65'de görüleceği gibi Faktör M deney ve kontrol grupları ön ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre, programın, Faktör M özellikleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

16 KF N deney ve kontrol grupları ön ve sontest puanlarına uygulanan F testi sonuçları Tablo 66'de verilmiştir:

Tablo 66. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği N Faktörü Deney ve Kontrol Grupları Ön ve Sontest Puanları F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	286.630	3	95.543	2.677	.05
Gruplarıçi	5566.994	156	35.686		
Toplam	5853.624	159			

Tablo 66’de görüldüğü gibi, Faktör N deney ve kontrol grupları ön ve sontest arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Bu farkın hangi grup ortalamaları arasından kaynaklandığını anlamak amacıyla uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67. 16 KF Faktör N Deney ve Kontrol Grubu Ön-Sontest Puanları DÇGT Sonuçları

	Kon.Gr.Önt.	Kon.Gr.Sont.	Den.Gr.Önt.	Den.Gr.Son
	59.315	59.253	59.220	56.173
59.315	-			
59.253	0.062	-		
59.220	0.095	0.033	-	
59.173	3.142*	3.080*	3.047*	-

**p < .01

Tablo 67’den görüleceği gibi, Faktör N deney grubu sontest ortalaması diğer grup ortalamalarından .05 düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu sonuca göre, Programın

Faktör N özelliklerini ters yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 68. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği O Faktörü Deney ve Kontrol Grupları Ön ve Sontest Puanları F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	134.029	3	44.676	4.058	.01
Gruplariçi	1717.525	156	11.010		
Toplam	1851.554	159			

Tablo 68'den izlenebileceği gib, Faktör O deney ve kontrol grubu puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farkın hangi ortalamalar arasında olduğunun bulunması için uygulanan Duncan Çoklu Genişlik Testi sonuçları Tablo 69'da verilmiştir:

Tablo 69. 16 KF Faktör O Deney ve Kontrol Grubu Ön-Sontest Puanları DÇGT Sonuçları

	Kon.Gr.Önt.	Kon.Gr.Sont.	Den.Gr.Önt.	Den.Gr.Son
	57.885	57.515	57.480	55.545
57.885	-			
57.515	0.370	-		
57.480	0.405	0.035	-	
55.545	2.340**	1.970**	1.935**	-

**p < .01

Tablo 69 da görüleceği gibi, Faktör O deney grubu son test ortalaması diğer grup ortalamalarından .01 düzeyinde anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Bu sonuca göre programın Faktör O özelliklerini ters yönde etkilediği söylenebilir

16 KF Faktör Q1 deney ve kontrol grupları ön ve son test puanlarına uygulanan F testi sonuçları Tablo 70’de verilmiştir:

Tablo 70. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği Q1 Faktörü Deney ve Kontrol Grupları Ön ve Son Test Puanları F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	5.182	3	1.727	0.696	-
Grupları içi	387.350	156	1.483		
Toplam	392.532	159			

Tablo 70’den de görüldüğü gibi Faktör Q1 deney ve kontrol grupları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bu sonuca göre, programın Faktör Q1 özellikleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 71’de 1 KF Faktör Q2 deney ve kontrol grupları ön ve son test puanlarına uygulanan F testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 71. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği Q2 Faktörü Deney ve Kontrol Grupları Ön ve Sontest Puanları F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	1.701	3	0.569	0.085	-
Gruplarıçi	1044.739	156	6.697		
Toplam	1046.40	159			

Tablo 71’de görüldüğü gibi Faktör Q2 deney ve kontrol grupları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bu sonuca göre, programın Faktör Q2 özellikleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 72. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği Q3 Faktörü Deney ve Kontrol Grupları Ön ve Sontest Puanları F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	11.906	3	3.969	1.956	-
Gruplarıçi	316.474	156	2.029		
Toplam	328.380	159			

Tablo 72’da görüldüğü gibi Faktör Q3 deney ve kontrol grupları ön ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bu sonuca göre, programın Faktör Q3 özellikleri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

16 KF Ölçeği Faktör Q4 deney ve kontrol grupları ön ve son testleri puanlarına uygulanan F testi sonuçları Tablo 73'de verilmiştir.

Tablo 73. 16 Kişilik Faktörü Ölçeği Q4 Faktörü Deney ve Kontrol Grupları Ön ve Son Test Puanları F Testi Sonuçları

Kaynak	K.T.	S.D.	K.O.	F	P
Gruplararası	272.375	3	90.792	4.007	.01
Grupları içi	3534.852	156	22.659		
Toplam	3807.227	159			

Tablo 73'de görüldüğü gibi, Faktör Q4 deney ve kontrol grupları ön ve son test puanları arasında .01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farkın hangi gruplar arasında bulunduğunu anlamak için yapılan Duncan Çoklu Genişlik Testi Sonuçları Tablo 74'de verilmiştir.

**Tablo 74. 16 KF Faktör Q4 Deney ve Kontrol Grubu
Ön-Sontest Puanları DÇGT Sonuçları**

	Kon.Gr.Sont.	Kon.Gr.Önt.	Den.Gr.Önt.	Den.Gr.Sont.
	58.663	58.585	58.518	55.578
58.663	-			
58.585	0.078	-		
58.518	0.145	0.067		
55.578	3.085**	3.007**	2.940**	-

**p < .01

Tablo 74’de görüldüğü gibi, deney grubu sontest puanları .01 düzeyinde diğer grup puanlarından anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Bu sonuca göre, Programın, 16 KF Faktör Q4 özellikleri üzerinde ters yönde etkili olduğu söylenebilir.

ÖZET TABLOLAR

	DENETİM ODAĞI				BİREYSEL YARATICILIK				MOTİVASYON BECERİLERİ				PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ				İLETİŞİM ÇATIŞMALARI			
	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H
N=40	10.830	10.980			24.930	22.800			28.000	28.450			96.350	103.875			145.030	143.550		
Xönt	6.950	10.850	.01	H1	35.150	23.80	.01	H1	39.675	28.775	.01	H1	67.630	104.650	.01	H1	148.030	143.230	-	-
P	.01				.01				.01				.01				-			
H	H1				H1				H1				H1				-			

	ÖNDERLİK DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ										YÖNETSEL LİDERLİK ÖLÇEĞİ					
	İŞE YÖNELME					İŞGÖRENE YÖNELME					DENEY GRUBU			KONTROL GRUBU		
	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H	Yönetim Yönelimi	Liderlik Yönelimi	Yönetim Yönelimi	Liderlik Yönelimi
N=40	44.375	46.325			42.175	43.825			42.175	43.825			f-33	f-8	f-36	f-4
Xöntest	50.625	46.225	.01	H1	50.125	43.650	.01	H1	50.125	43.650	.01	H1	f-8	f-32	f-36	f-4
P	.01				.01				.01						.01	
H	H1				H1				H1						H1	

Faktor	A			B			C			E		
Grup	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H
X öntest	58.840	59.070			58.480	58.490			59.688	59.655		
X son test	59.650	59.090	.01	H1	55.746	58.635	.01	H1	58.630	58.470	-	
P	.01				.01				-			
H	H1				H1				H0			

Faktor Grup	F			G			H			I		
	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H
X öntest	59.250	59.060			59.688	59.608			58.040	57.120		
X sontest	59.500	59.540	-	Ho	59.705	59.630	-	Ho	58.395	58.073	-	Ho
P	-				-				-			
H	Ho				Ho				Ho			

Faktor Grup		L			M			N			O		
		Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H
X	Öntest	59.428	59.406			59.183	59.115			59.220	59.315		
X	Sontest	56.173	59.213	-	III	59.270	59.253	-	Ho	56.173	59.253	.01	III
P		.01				-				.01			
H		HI			IIo	IIo				HI			

Faktor Grup	Q1			Q2			Q3			Q4		
	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H
X öntest	59.050	59.410			57.653	57.848			59.405	58.975		
X son test	59.496	59.470	-	Ho	57.696	57.903	-	Ho	59.690	59.130	-	Ho
P	-				-				-			
H	Ho				Ho				Ho			

MESLEKİ DEĞERLER ÖLÇEĞİ ÖZET TABLO

Grup Test	YETENEK KULLANMA				BAŞARI				MADDESEL ZENGİNLİK KAZANMA			
	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H
X öntest	17.200	17.900			17.550	18.025			17.350	17.700		
X son test	17.375	17.675	-	Ho	17.800	18.050	-	Ho	17.750	17.675	-	Ho
P	-				-				-			
H	Ho				Ho				Ho			

Grup Test	ESTETİK				ÖZGEÇİLİK-GRUP YÖNELİMLİ OLMA				OTORİTE VE FİZİKSEL GÜÇ			
	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H
X öntest	16.850	17.325			16.450	16.900			11.725	11.750		
X son test	17.975	17.150	-	Ho	17.900	16.750	.01	Hi	15.700	12.075	.01	Hi
P	-				.01				.01			
H	Ho				Hi				Hi			

Grup Test	ELDEKİ MALZEMEYİ KULLANMA				YARATICILIK				EKONOMİK ÖDÜLLER			
	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H
X öntest	14.175	14.725			16.400	17.025			14.125	13.125		
X Sontest	16.450	14.800	.01	H1	17.925	16.600	.01	H1	15.300	13.450	.05	H1
P	.01				.01				.05			
H	H1				H1				H1			

Grup Test	MADDİ YAŞAM BİÇİMİ				KİŞİSEL GELİŞİM				FİZİKSEL AKTİVİTE			
	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H
X öntest	14.975	16.050			17.025	17.450			13.200	13.625		
X sontest	15.350	16.050	-	Ho	17.875	17.550	-	Ho	14.325	13.125	-	Ho
P	-				-				-			
H	Ho				Ho				Ho			

Grup Test	SAYGINLIK				RISK ALMA				SOSYAL ETKİLEŞİM			
	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H
X öntest	14.175	14.525			11.275	11.500			12.875	13.875		
X sontest	17.000	14.525	.01	H1	15.400	10.475	.01	H1	15.450	13.675	.01	H1
P	.01				.01				.01			
H	H1				H1				H1			

Grup	TOPLUMSAL İLİŞKİLER				GRUP YÖNELİMLİ ÇEŞİTLİLİK				ÇALIŞMA KOŞULLARI			
	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H
X öntest	15.925	17.225	.01		14.275	14.800			15.050	15.975		
X sontest	17.100	17.175	-		17.000	14.675	.01	H1	14.950	15.875	-	Ho
P	.05				.01				-			
H	H1				H1				Ho			

Grup	KÜLTÜREL KİMLİK				FİZİKSEL GÜÇ				EKONOMİK GÜVENLİK			
	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H	Deney	Kontrol	P	H
X öntest	13.625	14.575			11.175	10.800			15.450	15.775		
X sontest	12.275	14.500	.01	H1	10.475	10.750	-	Ho	16.200	15.600	-	Ho
P	.05								-			
H	H1				Ho				Ho			

Bu araştırmanın bulguları, araştırma denenceleri doğrultusunda aşağıdaki gibidir:

1. Uygulanan program, öğrencilerin denetim odağı üzerinde etkilidir. Deney grubunun denetim odağı ortalaması için denetim lehine anlamlı olarak farklılaşmıştır.
2. Program, öğrencilerin bireysel yaratıcılık düzeyini arttırmıştır.
3. Program, liderlik davranışının bir alt boyutu olan işgörene yönelme boyutunda etkili olmuştur.
4. Program, liderlik davranışının bir alt boyutu olan işe yönelme boyutunda etkili olmuştur.
5. Program, öğrencilerin problem çözme becerilerini arttırmıştır.
6. Program, öğrencilerin motivasyon becerilerini arttırmıştır.
7. Program, öğrencilerin yönetsel liderlik eğilimleri üzerinde liderlik eğilimi lehinde etkili olmuştur.
8. Program, 16 Kişilik Faktörü Ölçeği A Faktöründe yer alan kişilik özelliklerinin (sosyal, sıcak, uyumlu-soğuk, kavgacı, şüpheli) sosyal, sıcak, uyumlu özellikler lehine etkilemiştir.
9. Program, 16 Kişilik Faktörü Ölçeği B faktöründe yer alan kişilik özelliklerinin (zeki, kıvrak, soyut-durgun, zeka, somut düşünce) zeki, kıvrak, soyut özellikler lehine etkili olmuştur.
10. Program, 16 Kişilik Faktörü Ölçeği C faktöründe yer alan kişilik özellikleri (duygusal, kararlılık, sakin-duygusal, değişken) üzerinde etkili olmamıştır.

11. Program, 16 Kişilik Faktörü Ölçeği E faktöründe yer alan kişilik özelliklerinin (dominant, kavgacı, sert-bağımlı, nazik, kurallara uyan) bağımlı, nazik, kurallara uyan özellikler lehine etkili olmuştur.
12. Program, 16 kişilik Faktörü Ölçeği F faktöründe yer alan kişilik özellikleri (konuşkan, neşeli, uyanık-sessiz, içedönük, ağır) üzerinde etkili olmamıştır.
13. Program, 16 Kişilik Faktörü Ölçeği G faktöründe yer alan kişilik özellikleri (kararlı, sorumlu, olgun-kararsız, sabırsız, güven vermeyen) üzerinde etkili olmamıştır.
14. Program, 16 Kişilik Faktörü Ölçeği H faktöründe yer alan kişilik özellikleri (maceracı, dışadönük, gözüpek-utangaç, dikkatli, çekingen) üzerinde etkili olmamıştır.
15. Program, 16 Kişilik Faktörü Ölçeği I faktöründe yer alan kişilik özelliklerinden (hassas, hayalci, yardım alan-gerçekçi, kendine güvenen, rasyonel) gerçekçi, kendine güvenen, rasyonel özellikler lehine etkili olmuştur.
16. Program, 16 Kişilik Faktörü Ölçeği L faktöründe yer alan kişilik özelliklerinden (şüpheli, kıskanç, sert huylu-toleranslı, uyumlu, yumuşak huylu) toleranslı, uyumlu, yumuşak huylu özellikler lehine etkili olmuştur.
17. Program, 16 Kişilik Ölçeği M Faktöründe yer alan kişilik özellikleri (içedönük, dalgın, yaratıcı-pratik, geleneksel, realistik) üzerinde etkili olmamıştır.
18. Program, 16 Kişilik Ölçeği N Faktöründe yer alan kişilik özelliklerinden (uyanık, hesaplı, içgörülü-naturel, duygulu, iddiasız) naturel, duygulu, iddiasız özellikler üzerine etkili olmuştur.
19. Program, 16 Kişilik Ölçeği O faktöründe yer alan kişilik özelliklerinde (kendine

güvensiz, endişeli-kendine güvenli, sakin, korkusuz) kendine güvenli, sakin, korkusuz özellikler lehinde etkili olmuştur.

20. Program, 16 Kişilik Faktörü Ölçeği Q1 faktöründe yer alan kişilik özellikleri (değişikliğe açık, radikal-geleneklere bağlı, sabırlı) üzerinde etkili olmamıştır.

21. Program, 16 Kişilik Faktörü Ölçeği Q2 faktöründe yer alan kişilik özellikleri (kendine yeterli, otonom-gruba bağlı, sosyal kabule önem veren) üzerinde etkili olmamıştır.

22. Program, 16 Kişilik Faktörü Ölçeği Q3 faktöründe yer alan kişilik özellikleri (ileriye gören, kontrollü, gerçekçi-görüşlerine güvensiz, kontrolsüz) üzerinde etkili olmamıştır.

23. Program, 16 Kişilik Faktörü Ölçeği Q4 faktöründe yer alan kişilik özelliklerinden (gergin, kolayca kızdırılabilir, kaygılı-sakin, rahat, zorlanmamış) sakin, rahat, zorlanmamış özellikler lehine etkili olmuştur.

24. Program, öğrencilerin çatışma eğilimlerinde bir değişmeye yol açmamıştır.

25. Program, öğrencilerin “yetenek kullanma” değerleri üzerinde etkili olmamıştır.

26. Program, öğrencilerin “başarı” değerleri üzerinde etkili olmamıştır.

27. Program, öğrencilerin “ilerleme-maddesel zenginlik kazanma” değerleri üzerinde etkili olmamıştır.

28. Program, öğrencilerin “estetik” değerleri üzerinde etkili olmamıştır.

29. Program, öğrencilerin “özgecilik-grup yönelimli olma” düzeyini arttırmıştır.

30. Program, öğrencilerin “toplumsal ilişkiler” değerleri üzerinde etkili olmuştur.
31. Program, öğrencilerin “el altındaki materyali kullanma” değerleri üzerinde etkili olmuştur.
32. Program, öğrencilerin “yaratıcılık” değerleri üzerinde etkili olmuştur.
33. Program, öğrencilerin “ekonomik ödüller” değerleri üzerinde etkili olmuştur.
34. Program, öğrencilerin “maddi yaşam biçimi” değerleri üzerinde etkili olmamıştır.
35. Program, öğrencilerin “kişisel gelişim” değerleri üzerinde etkili olmamıştır.
36. Program, öğrencilerin “fiziksel aktivite” değerlerinde bir değişme yaratmamıştır.
37. Program, öğrencilerin “saygınlık” değerleri üzerinde etkili olmuştur.
38. Program, öğrencilerin “risk alma” değerleri üzerinde etkili olmuştur.
39. Program, öğrencilerin “sosyal etkileşim” değerleri üzerinde etkili olmuştur.
40. Program, öğrencilerin “toplumsal ilişkiler” değerleri üzerinde etkili olmuştur.
41. Program, öğrencilerin “fiziksel aktivitelerde grup yönelimli çeşitlilik” değerleri üzerinde etkili olmuştur.
42. Program, öğrencilerin “iş koşulları” değerleri üzerinde etkili olmamıştır.
43. Program, öğrencilerin “kültürel kimlik” değerleri üzerinde etkili olmuştur.

44. Program, öğrencilerin “fiziksel güç” değerleri üzerinde etkili olmamıştır.

45. Program, öğrencilerin “ekonomik güvenlik” değerleri üzerinde etkili olmamıştır.



YORUM

Bireyler arasında farklılık gösteren konuşma, yazma, kavrama, fiziksel güç, zihinsel güç gibi yetenekler ile kişinin ruhsal yapısı, ilgileri, değerleri, tutumları, rol algısı gibi öğeler, çalışma yaşamında bireyin başarı sınırlarını belirlemektedir.

Kişiden bilgisi, deneyimi, ruhsal durumu, eğitim düzeyi ve yaşı ile bağdaşmayan işler ortaya koyması beklenemez. Bu nedenle örgütün etkili ve verimli düzeyde faaliyette bulunması, herşeyden önce örgütte yer alan görevlerin gerektirdiği yeterliklere sahip işgörenlerin işe alınması ve iş ortamında bu yeterliklerin geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü örgütü oluşturan öğelerin başında insan vardır ve örgütün etkililiği, o örgütte yer alan bireylerin yeterliklerinin bir türevidir.

Bir yeterlik alanını oluşturan bilgi ve beceriler bireyin diğer yeterlik ya da yetersizlik alanlarından etkilenmektedir. Bireyin bir alandaki yeterliğinin geliştirilmesi onu kendi içerisinde bir bütün ve o butunun dış dünya ile ilişki kurma biçiminin birlikte ele alınmasıyla olanaklı görünmektedir.

Bu araştırmanın bulguları deneklerin problem çözme yeterliklerinin geliştirilmesinde; problem çözeceilmeye ilişkin olumlu algının; problem çözümünün şansa, kadere ya da başkalarına bağlı olmadığına ilişkin inancın ve probleme ilişkin çok sayıda ve farklı çözüm seçenekleri üretebilme gizilgücünün birbirinden çok farklı ve birbirinden bağımsız süreçler olmadıklarına işaret etmektedir.

Bu araştırmanın bir diğer bulgusu, yonetime ilişkin bilginin edinimiyle motivasyon becerilerinin artması ve gerek işe gerekse işgörelere yönelimin artmasıdır. Problem çözme ve yönetim tekniklerine ilişkin yeterlik düzeyinin artması bireyin kişiliğinde ve değerlerinde de değişmeler yaratmaktadır.

Problem çözme yeterliğin artması, mesleki değerler içerisinde yer alan yaratıcılık, eldeki materyali kullanma, içsel yönelimli özgecilik, içsel yönelimli bağımsızlık, risk alma değerleri ile birlikte kişiliğin gerçekçi, kendine güvenen, rasyonel, zeki, kıvrak, soyut, natürel ve iddiasız olma özelliklerini de etkilediği ya da desteklediği söylenebilir.

Liderlik yönelimi, motivasyon becerileri ve işgörene yönelmenin artması, mesleki değerler içerisinde yer alan sosyal etkileşim, kültürel kimlik, toplumsal ilişkiler, saygınlık, grup yönelimli çeşitlilik, grup yönelimli özgecilik değerleri ile birlikte kişiliğin sosyal, sıcak, uyumlu, bağımlı, nazik, kurallara uyan, toleranslı, uyumlu, yumuşak huylu olma özelliklerini de etkilediği söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları, Richardson ve arkadaşlarının (1992) gelecekteki okul yöneticisini yetiştirmede etkili liderlik ve yönetim becerilerini belirleyecek yeterlik alanlarının kazandırılmasıyla ilgili uyguladıkları program sonuçlarıyla paralellikler göstermektedir. Takım kurma, grup dinamiği, sorun çözme ve çevre ile ilişkiler alanlarında geliştirilen yeterliklere ilişkin sonuçlar benzerlikler taşımaktadır. Adı geçen araştırmacıların uyguladıkları programda farklı olarak zaman yönetimi ve finansman yönetimine ilişkin yeterlik alanları da yer almaktadır. Deney sürecinde deneklerin paylaştıkları duygular açısından karşılaştırıldığında; en çok paylaşılan duyguların benzer ancak farklı sıralama ile – sırası ile karşılıklı güven, otorite, yenilikçilik ve yüksek düzeyde risk alma olarak - paylaşıldığı gözlenmiştir. Richardson ve arkadaşlarının araştırmasında ise en çok paylaşılan duygular sırası ile otorite, karşılıklı güven, yüksek düzeyde risk alma ve yenilikçilik olarak ifade edilmiştir. Bu farkın kişilik özellikleri ve kültürel etmenlerden kaynaklandığı düşünülebilir.

1. Denence: Program, deney grubunda yer alan deneklerin denetim odağını içten denetim lehine etkilemektedir.

Problem çözme yeterliği alanında yer alan Denetim Odağı algısına ilişkin yapılan istatistiksel çözümlemede, programın, deney grubunda yer alan öğrenciler üzerinde içten denetim lehine etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Sosyal öğrenme kuramına göre, insanlar değişmez bir biçimde içten ya da kesin olarak dıştan denetimliler olarak iki sınıfa ayrılmazlar. Öğrenme ve uygun pekiştireçlerin kullanılması ile bireyin denetim algısı değişebilir.

Rotter, (1975) kendi geliştirdiği ölçeği 15 yıl boyunca üniversite öğrencileri üzerinde uygulamış ve denetim odağının içten dışa doğru değişebildiğini görmüştür. Yine Phares de (1976) A.B.D.de 1963-1973 yılları arasında Rotter Ölçeğini üniversite öğrencilerine belli aralıklarla uygulayarak denetim odağı puan ortalamalarının değiştiğini gözlemiştir. Her iki yazar da denetim odağına ilişkin inançların içinde bulunan koşulların bir işlevi olarak değişme eğiliminde olduğunu, içten denetimliliğe doğru bir kaymanın kişisel yeterlik ve etkinlik duygularını güçlendiren koşul ve olayların bir işlevi olarak görüldüğünü ifade etmektedir.

De Charms, 1972; Nowiki ve Barnes, 1973; Lefkourt, 1966; Masters, 1970; Lynch ve Diğ., 1975; (Dönmez, 1994)nin de denetim odağında değişimi amaçlayan eğitim ve klinik alanlarındaki araştırma bulguları, bu araştırmanın bulguları ile tutarlı görünmektedir.

Bu araştırmaya konu olan deneyde, denetim odağı algısına ilişkin iki çalışma yapılmıştır:

Birinci çalışmada, sosyal öğrenme kuramı ve kuramla ilgili yapılan araştırma bulguları anlatılmıştır.

İkinci çalışmada, deney grubu öğrencilerinden ayrıntılı özgeçmişlerinin yazılması ve yazılan özgeçmişlerin denetim odağı kavramı ile ilgili kazandıkları kuramsal bilgiler doğrultusunda değerlendirmeleri istenmiştir. “Şimdi, içten denetimli biri sizin özgeçmişinizi yazıyor. Nasıl yazardı?” ve “Şimdi de dıştan denetimli biri sizin özgeçmişinizi yazıyor. Nasıl yazardı?” talimatları ile kişisel geçmişlerine iki farklı bakış açısıyla yaklaşarak ve özgeçmişleri tekrar yazdırılarak denetim odaklarına ilişkin farkındalık ve içgörü geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Deneyin başlarında, öğrencilerin bu tür bir değerlendirmeye alışkın olmadıkları, aldıkları bir sonucu kendi davranışları ile ilişkilendirmekten çok bir veri olarak kabul ettikleri gözlenmiştir. Gerek özgeçmişlerin değerlendirilmesinde, gerek deney süresince bireysel ve grup çalışmalarında kendi davranış ve ifadelerine bağlı olan özellikle başarıların vurgulanması ile denetim odağı algısının yönünün içten denetim lehine çevrilmesi amaçlanmıştır.

Elde edilen bulgular özellikle Lynch ve arkadaşlarının (1975) çalışma sonuçları ile benzerlikler göstermektedir. Mesleksel planlama ve karar verme konusunda *Yaşam Planlama Çalışması* yapan araştırmacılar 7 adet düzenli grup etkinliği sonucu programa katılan deneklerin kontrol grubuna göre içten denetim lehine farklılaştıklarını gözlemişlerdir.

2. Denence: Program, deney grubunda yer alan deneklerin bireysel yaratıcılık düzeylerini arttırmaktadır.

Problem Çözme Yeterliği alanında yer alan bireysel yaratıcılık puanlarının çözümlenmesinde, programın deney grubu öğrencilerinin bireysel yaratıcılık düzeyleri üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Bu araştırmada, bireysel yaratıcılık düzeyinin artırılması için Rogers’e göre yaratıcılığı belirleyen iki koşul - 1. psikolojik güvenlik, 2. psikolojik özgürlüğün - deney

ortamında yaratılmasına çalışılmıştır. Deney sırasında, deneklerin yaratıcı güçlerini ortaya çıkarmalarında kendilerini güven içinde hissetmeleri, tek ve tartışmasız değerde olmalarının kabul edilmesi, dışsal değerlendirmenin olmaması koşullarından etkilendikleri gözlenmiştir. Bu koşullar altında bireylerin içinde bulundukları kültürü tarif etmektedir.

Deneklerin, etkinlikler sırasında gözgeçmişlerine göre farklılıklar göstermekle birlikte okulun kültürü ve ikliminden yoğun olarak etkilendikleri ve bunu paylaştıkları gözlenmiştir. Sözel ve el becerilerine dayalı çalışmaların değerlendirilmesinde, deneklerin kendilerini paylaştıkları siyasi düşünce ile ifade etmeyi daha güvenli buldukları ve tercih ettikleri görülmüştür. Deney sürecinin sonlarına doğru deney ortamında kendilerini psikolojik güvenlik içinde hissettiklerinde ve özellikle iletişim becerilerinin artırılmasına yönelik yapılan “ben dili”nin kullanımına yönelik etkinliklerden sonra öğrencilerin paylaştıkları siyasal düşünce ile ifade etme yerine doğrudan kendilerini ifade etmeye başladıkları gözlenmiştir.

Bireysel yaratıcılık düzeyinin değişmesine ilişkin bulgular, Sungur’un (1992) 1983 yılında Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışma sonuçları ile benzerlikler göstermektedir. Varoğlu’nun da (1994) çalışmasında işaret ettiği gibi ülkemizde yönetici yetiştiren programlar ve modeller, bireysel ve kurumsal yaratıcılığı geliştirmekten uzak bulunmaktadır. Yöneticilerin karar verme ve problem çözme yeterliğinin düzeyi ve görev ortamlarının hızla değişen boyutları dikkate alındığında, yaratıcı düşünme formasyonu verimliliği arttırmada kullanılabilecek en önemli araçlardan biri haline gelmektedir. Eğitim yöneticilerinin ve adaylarının yeterliklerinin geliştirilmesini hedefleyen programlarda daha önce de belirtildiği gibi karar verme - problem çözme - yaratıcılık süreçlerinin özdeş oldukları göz önünde bulundurularak bireysel yaratıcılığın geliştirilebileceği bu çalışmanın bulguları ile desteklenmiştir.

3. Denence: Program deneklerin motivasyon becerilerini artırır.

İletişim Yeterliliği alanında yer alan motivasyon becerilerine ilişkin sonuçların

çözümlemesinde, programın, bu beceriler üzerinde etkili olduğu ve motivasyon becerilerini arttırdığı görülmüştür. Bu sonuç, Liderlik Davranışı Ölçeğinin İşgörene Yönelme altboyutu sonuçları ile paralellik göstermektedir. Deneklerin, belli başlı motivasyon kuramlarını öğrendikleri ve bu bilgilerin günlük ilişkilerine aktararak kullanabildikleri söylenebilir. Bu sonuç değerler ölçeğinden elde edilen sosyal etkileşim, kültürel kimlik, toplumsal ilişkiler, grup yönelimli çeşitlilik ve grup yönelimli özgecilik değerlerindeki değişme ile de tutarlı görünmektedir.

4. Denence: Program deneklerin problem çözme becerilerini arttırmaktadır.

Problem Çözme Yeterlilik alanında yer alan üçüncü değişken olan problem çözme becerisi puanları ile ilgili yapılan çözümlemede, programın problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, problem çözme becerisiyle ilgili yapılan araştırmaların gösterdiği, problem çözme eğitiminin bireylerde problem çözme becerisini arttırdığı (Taylan 1990) sonucu ile tutarlı görülmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi alanyazında problem çözme süreci, yaratıcılık süreci ve karar verme süreci özdeş süreçler olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla deneye ilişkin bu sonuçta göre deneklerin karar verme becerilerinin arttığı söylenebilir.

Deney sürecinin başlarında, deneklerin, özellikle belirsiz problem durumlarında problem hakkında veri toplayıp, onu tanımlamaya çalışmak yerine, genelleme yapma yolunu seçtikleri, bu genellemelerin daha çok geçmiş yaşantıları ile ilişkili olduğu; deney sonlarına doğru ise kendilerini daha etkin problem çözücü olarak algılamaya başladıkları ve bir problemi geçmiş yaşantılarla ilişkilendirmeden çok varolan durumdan yola çıkarak “şimdi ve burada” ve problem odaklı olarak değerlendirdikleri gözlenmiştir.

Problem çözme becerisinin artırılmasına ilişkin deney sürecindeki bir diğer ilginç gözlem, problem çözme algısının modelden etkilendiği yönündedir. Lider örneği olarak derse

davet edilen ve mesleki yaşantılarını aktaran bir okul yöneticisinin denekler tarafından etkili ve başarılı bir problem çözücü olarak algılandığı ve bunu izleyen süreçte deneklerin problem durumları karşısında bırakıldıklarında daha fazla sayıda çözüm seçenekleri ürettikleri gözlenmiştir.

5. Program deneklerin iletişim çatışma eğilimlerini etkiler.

İletişim Yeterliliği alanında yer alan bir diğer ölçek olan İletişim Çatışmaları Eğilimi Ölçeği sonuçlarına bakıldığında, programın iletişim çatışmaları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Program, deneklerin iletişim çatışmalarını azaltmadığı gibi, attırmamıştır da.

Bu araştırmada, iletişim çatışmaları “yönelim” ve “kapsam” çatışmaları olarak altboyutlarına bakılmaksızın toplam iletişim çatışması puanına göre değerlendirilmiştir. Aynı ölçek kullanılarak bu iki altboyutun değerlendirildiği, yüz ifadelerini teşhis eğitimi verildiği deneysel desendeki Dökmen’in (1986) araştırmasında, verilen eğitim, yönelim çatışmasına ilişkin olarak deneklerin çatışmaya girme eğiliminde azalmaya yol açarken, kapsam çatışmalarının hiç birisine ilişkin olarak çatışma eğiliminin azalmasına yol açmıştır.

Bu araştırmanın iletişim çatışmaları eğilimi toplam puanları ile Dökmen’in araştırmasındaki “Kapsam” çatışmalarına ilişkin bulguları ile benzerlik göstermektedir. Yönelim ve kapsam olarak iletişim çatışmaları eğilimi insanların kişilik yapıları ve benlik algıları ile ilgilidir. İnsanların kişilik yapıları ve benlik algılarını değiştirebilmek için bu tür eğitim programlarının içinde, geniş kapsamlı bireysel ve grup terapilerinin gerekli olacağı açıktır.

6. Denence: Program deneklerin mesleki değerlerini etkilemektedir.

Mesleki Değerler Ölçeği sonuçlarının değerlendirilmesinde; yaratıcılık, grup

yönelimli özgecilik, eldeki materyali kullanma, sosyal etkileşim, kültürel kimlik, toplumsal ilişkiler, içsel yönelimli özgecilik, fiziksel etkinliklerde çeşitlilik, ekonomik ödüller, ekonomik güvenlik, saygınlık, fiziksel otorite, içsel yönelimli bağımsızlık, risk alma, maddi güç, grup yönelimli çeşitlilik değerlerinin önem kazandığı anlaşılmıştır.

İçsel yönelimli özgecilik ve içsel yönelimli bağımsızlık değerlerindeki farklılaşma, bireysel yaratıcılık ve içten denetim düzeyinin artması ile açıklanabilir. Eldeki materyali kullanma ve risk alma değerlerinin önem kazanması ise, bireysel yaratıcılık düzeyi ile problem çözme becerisinin artması ile birlikte düşünülebilir.

Fiziksel etkinliklerde çeşitlilik değerindeki puan artışı, işe yönelme ve problem çözme becerisi ile; saygınlık, grup yönelimli olma ve grup yönelimli çeşitlilik, işgörene yönelme liderlik davranışı ile; sosyal etkileşim, kültürel kimlik ve toplumsal ilişkiler değerleri işgörene yönelme liderlik davranışı ve motivasyon becerisi ile; ekonomik ödüller, ekonomik güvenlik ve maddi güç değerleri, işe yönelme liderlik davranışı ve motivasyon becerilerindeki değişme ile açıklanabilir.

Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı'nın mesleki değerler üzerindeki etkisi, Özen'in (1996) türk bürokratlarının yönetsel değerlerini araştıran çalışmasında elde ettiği bulgularla da desteklenmektedir. Özen'in bürokratların yönetsel/mesleki değerlerini açıklayan kuramsal çerçevesine göre değerler; toplumsal etmenler, örgütsel etmenler, eğitimsel etmenler ve biyolojik etmenlerden etkilenmektedir. Eğitimsel etmenler başlığı altında etkilerine bakılan kriterler (orta öğretimin niteliği, öğrenim hareketliliği gibi) bu çalışmada kullanılmamışsa da, program, deneklere düzenlenmiş eğitsel bir ortam sunmuştur.

Programın, deneklerin yetenek kullanma, başarı, ilerleme-zenginlik kazanma değerleri üzerinde etkili olmaması, gerçek iş yaşamı koşullarının bulunmamasından kaynaklanıyor olabilir. İş koşulları, fiziksel güç ve ekonomik güvenlik değerleri üzerinde etkili olmaması aynı nedenle açıklanabilir. Programın estetik değerler üzerinde etkili olmaması, sanat ve

felsefenin bu tür programlarda daha fazla yer alması gereğini duyurmaktadır.

7. Denence: Program deneklerin liderlik davranışını (işe ve işgörene yönelme) artırır.

Yönetimbilimi Yeterliği alanında yer alan *Liderlik Davranışı Ölçeğinin* İşgörene Yönelme ve İşe Yönelme altboyutlarında, programın, her iki altboyutta da etkili olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, Blake ve Mouton'un yönetim gözeneğinde (9,9) noktasına yönelin liderlik davranışının kazanıldığını göstermektedir. Yönetim gözeneğindeki bu nokta, *başaran* türündeki liderlerin yeridir. Bu liderler sürekli olarak yüksek başarıyı arayan insanlardır. Örgütsel amaçların ortaklaşa benimsenmesi, güven ve saygıya dayalı, hem üretime hem de insana yönelik yüksek ilgi bu liderin özellikleridir (Ertekin, 1978, 17).

Bu bulgu, Richardson ve arkadaşlarının (1992) uyguladıkları programda geliştirilen takım kurma ve grup dinamiği sonuçları ile de benzerlik göstermektedir.

8. Denence: Program deneklerin yönetsel liderlik eğilimlerini artırır.

Bu sonuç, *Yönetimbilimi Yeterliği* alanında yer alan diğer ölçek olan *Yönetsel Liderlik Eğilimi Ölçeği* sonuçları ile tutarlıdır. Yönetsel Liderlik Eğilimi Ölçeği ön ve son test puanlarının çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgu, programın, deneklerin yönetsel liderlik eğilimi üzerinde liderlik eğilimi lehine etkili olduğudur. Bu sonuca göre, denekler liderlik yönelişli olarak:

ileri görüşlü, özenli, uyumlu
 ileri görüşlü, özenli, örgütlü
 ileri görüşlü, odaklaşan, uyumlu
 gerçekçi, özenli, uyumlu
 kategorilerindeki nitelikleri kazanmışlardır.

Bu nitelikler liderliğin teknik ve insancıl ya da işe ve işgörene yönelme için önem taşıdıkları açıktır. Yine bu niteliklerin, psikolojik süreçlerin işlediği *mikro liderlik* yeterliklerini karşıladıkları söylenebilir.

9. Denence: Program deneklerin kişilik alt faktörlerini etkilemektedir.

Kişiliğe ilişkin yeterlik alanları ile ilgili yapılan istatistiksel çözümlemede, programın, öğrencilerin dokuz kişilik altboyutu üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bunlar A, B, E, I, L, M, N, O ve Q4 faktörleridir. Programın etkili olmadığı faktörler ise C, F, G, H, Q1, Q2, Q3 dür.

16 Kişilik Faktörü Envanterinde faktörler kategorik değil, sürekli birer değişken olarak düşünülmüş ve puanın “yüksek” olması halindeki davranışlarla “düşük” olması halindeki davranışlar faktörün iki ucu olmak üzere “iki boyutlu” olarak ifade edilmiştir (Özgüven, 1995).

Her faktörün iki ucunda zıt özelliklerin bulunduğu düşünüldüğünde, bir faktördeki deney son test puan ortalamalarının artması, o faktörde bulunan kişilik özelliklerinin zıt niteliği yönünde esnek hale geldiği, son test puan ortalamasının düşmesini kişilik özelliklerinin pekiştiği biçimde yorumlanabilir.

Bu açıdan programın üzerinde etkili olduğu kişisel faktörler değerlendirildiğinde Faktör A için (sosyal, sıcak, uyumlu) özelliklerinin ve Faktör B için (zeki, kıvrak, soyut) özelliklerinin pekişmiş olduğunu söyleyebiliriz.

Faktör E için (dominant, kavgacı, sert) özelliklerinden (bağımlı, nazik, kurallara uyan) özellikler lehine,

Faktör I için (hassas, hayalci, yardım alan) özelliklerinden (gerçekçi, kendine

güvenen, rasyonel) özellikler lehine,

Faktör L için (şüpheli, kıskanç, sert huylu) özelliklerden (toleranslı, uyumlu, yumuşak huylu) özellikler lehine,

Faktör M için (içe dönük, dalgın, yaratıcı) özelliklerden (pratik, geleneksel, realistik) özellikler lehine,

Faktör N için (uyanık, hesaplı, içgörülü) özelliklerden (natürel, duygulu, iddiasız) özellikler lehine,

Faktör O için (kendine güvensiz, endişeli) özelliklerden (kendine güvenli, sakin, korkusuz) özellikler lehine,

Faktör Q4 için (gergin, kolayca kızdırılabilir, kaygılı) özelliklerden (sakin, rahat, zorlanmamış) özellikler lehine
esneklik kazanmış oldukları söylenebilir.

Liderlik ile ilgili literatürde liderlik ile kişilik kavramlarının etkileşimine her kuram farklı ağırlıklar vermiş ise de liderlik eyleminin gerektirdiği yeterliklerin kazanılması ve gösterilmesi bu yeterlik alanındaki bilgi, beceri ve tutumların kişilik örüntüsü ile bütünleştirilmesini gerektirmektedir. Bu araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi, liderlik eyleminin gerektirdiği yeterliklerin kazanılması kişiliğin birçok alt faktörü ile ilişkilidir.

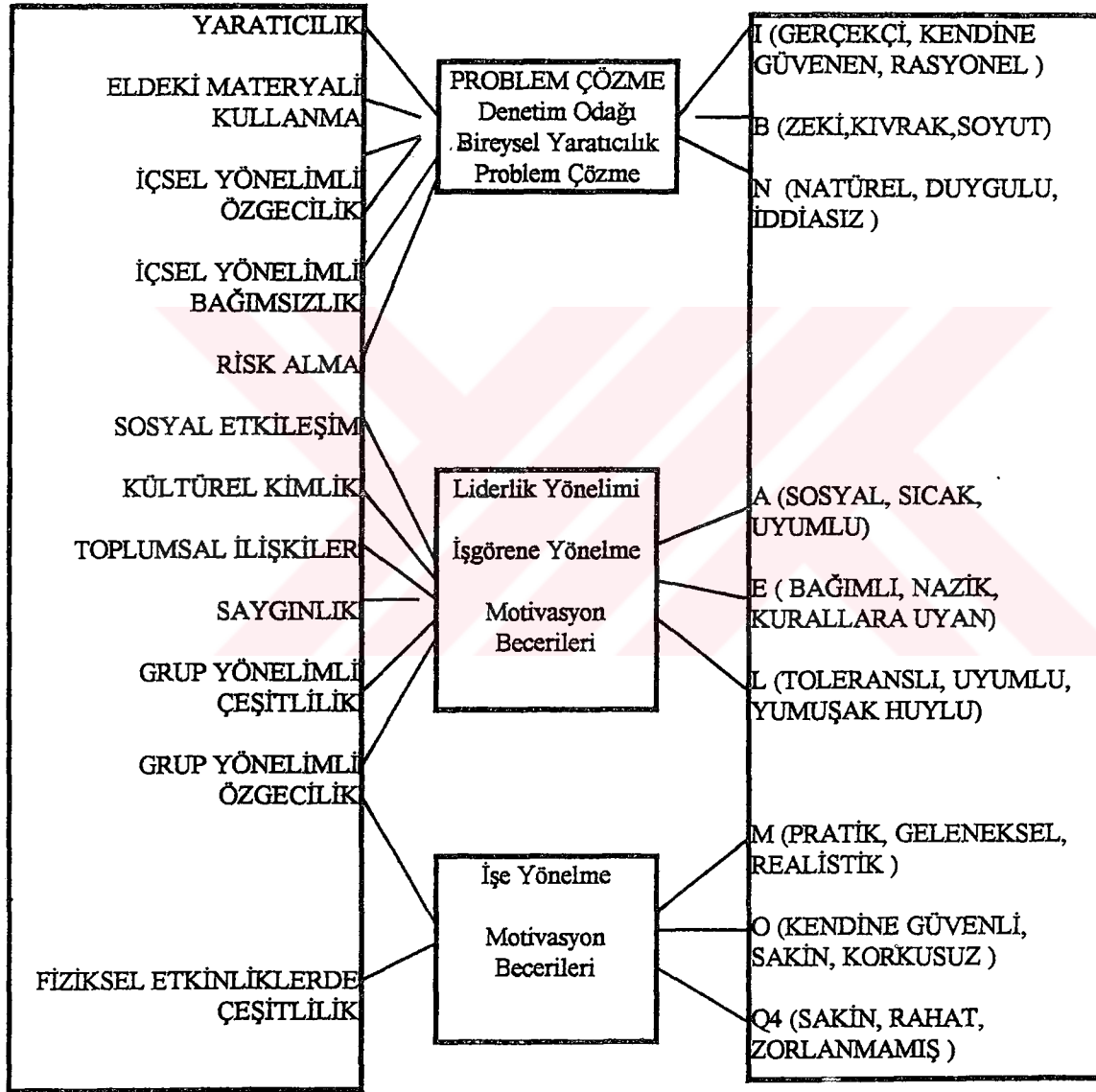
No 8 de YDLP'nın uygulanmasında elde edilen sonuçlar verilmiştir.

Şekil No 8: YDLYP Toplu Sonuçları

DEĞERLER

YETERLİK ALANLARI

KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ



BEŞİNCİ BÖLÜM

ÖZET,YARGI VE ÖNERİLER

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, lider yetiştirme programı olarak hazırlanan *Minnesota Administrative Training Program*'ının uzman denetiminde uyarlanan *Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programı*'nın Türk kültüründe etkililiğini sınamaktır.

Araştırma, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü* son sınıf öğrencileri ile *Okul Yönetimi ve Denetimi* dersi kapsamı içerisinde araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Deneye katılan N = 40 deney ve N = 40 kontrol grubuna dokuz test deney öncesi ve sonrası verilmiştir. Ölçme ve denek kaybı olmamıştır.

Araştırmanın denenceleri:

1. Program (YDLYP), öğrencilerin denetim odağı üzerinde içten denetim lehine etkilemektedir,
2. Program (YDLYP), öğrencilerin bireysel yaratıcılık düzeylerini arttırmaktadır,
3. Program (YDLYP), öğrencilerin motivasyon becerilerini arttırmaktadır,
4. Program (YDLYP), öğrencilerin problem çözme becerilerini arttırmaktadır,
5. Program (YDLYP), öğrencilerin iletişim çatışma eğilimlerini azaltmaktadır,
6. Program (YDLYP), öğrencilerin mesleki değerlerini etkilemektedir,
7. Program (YDLYP), öğrencilerin liderlik davranışını arttırmaktadır,

8. Program (YDLYP), öğrencilerin yönetsel liderlik eğilimlerini arttırmaktadır,
9. Program (YDLYP), öğrencilerin kişilik alt faktörlerini olumlu özellikler lehine etkilemektedir

Program 14 hafta, haftada 3 saat olmak üzere uygulanmış; dersler kavramsal, uygulamalı ve evde yapılan çalışmalar biçiminde sürdürülmüştür.

Rol oynama, drama, konferans, gezi ile desteklenen laboratuvar çalışmalarında deneklere, 1) problem çözme, 2) iletişim, 3) yönetim bilimi ve 4) kişilik ve değerler alanlarında yeterlikler kazandırılması amaçlanmıştır.

Bulgular 9 ölçek ile ölçülen alt yeterliklerin iletişim çatışmaları eğilimi dışında olumlu algılandığını ortaya koymaktadır. Bu alt yeterlikteki reddedilme öteki araştırmalarla birlikte tartışılmıştır.

YARGI

Bu araştırmada kullanılan *Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programının* eğitim yöneticisi yetiştirilmesinde, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde kullanılması yararlı bir program olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmada sınanan dokuz hipotez ve ölçme sonuçlarından uygulanan *Yeterliğe Dayalı Lider Yetiştirme Programının* okul yöneticisi adaylarının hizmet öncesi yetiştirilmelerinde olumlu etkiler yarattığını ve deneklerin de liderlik yeterlikleri kazanma konusunda duyarlı ve öğrenmeye istekli göründüklerini ortaya koymuştur.

Araştırma, okul yöneticisi yetiştirme önceliğinin hizmetöncesi eğitim, staj ve kurs

ortamlarında başlatılmasının ivedi bir sorun olduğunu bize sonuçlarıyla iletmektedir.

Araştırmada kullanılan araçların yönetici adaylarının seçilmesi, yetiştirilmesi, değerlendirilmesi ve yükseltilmelerinde etkili oldukları anlaşılmıştır.

ÖNERİLER

İş başındaki okul yöneticilerine yönelik hizmetiçi eğitimi ve adaylara yönelik hizmetöncesi eğitimde bireysel kişilik gelişimi üzerinde odaklanılmalıdır. Çünkü kendi “ben”i hakkında bilgi ve içgörüsü olmayan okul yöneticileri okulun diğer üyelerinin gereksinimleri, sorunları ve amaçları hakkında kestirimlerde bulunamazlar.

Yönetici yetiştirme programları, farklı modeller ve uygulamalarla eğitim yönetimi literatüründe yer almaktadırlar. Yeterlik araştırmaları ise, yurtdışı ve yurtiçi yapılan çalışmalarda daha çok örgütsel ve çevresel etkenler bağlamında ele alınıp tartışılmıştır.

Bireysel yeterliklere yanıt veren yöneticinin “Ben” faktörünü liderliğin merkezine yerleştiren çalışmaların kırsal kesimin ayrı ve uzak ortamlarında en fazla gereksinim duyulan yeterlikler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma, yönetici yetiştirmede psikoloji, grup dinamiği, iletişim, motivasyon alanlarından yararlanılarak, hizmet öncesi yetiştirmede insancıl ve teknik becerilerin kazandırılabilceğini ve yönetici yetiştirme programlarında yer alması zorunluluğunu ortaya koymuştur.

Bir okulda paylaşılmış fikirler, idealler ve değerleri yaşatacak yönetici bunları öncelikle kendi kişiliğinde de bulundurmalıdır. Özellikle kırsal kesimde görev yapacak yönetici adaylarını genel yeteneklerle birlikte özel yeterliklerle donattıktan sonra şu konular ele alınmalıdır:

1. okulun her üyesiyle etkili iletişim kurma,

2. sorun çözme ve sorunlara duyarlılık,
3. stresle başedebilme,
4. yeni değerler yaratma ve uygulamada çevre liderliği.

Gelecekteki çalışmalar yeterliklerin bireysel, kişisel ve iletişim boyutlarında yoğunlaşp kişiliği güçlendirecek beceri programları biçiminde basit, yalın içerik ve kapsamda hazırlanmalıdır.

Sanat ve felsefe, diğer disiplinlerin kavşağında bulunan yönetim ve eğitime büyük katkılar sağlayacağından, yönetici yetiştirme programlarında yer almalıdır.

Gelecekte yapılacak araştırmalar, eğitim yöneticilerinin problem çözme ve iletişim yeterlikleri yoğun biçimde vurgulanan; yöneticilerin benlik ve savaşım gücü yüksek, sorunlara meydan okuyan bireyler olarak yetiştirilmelerinin modelleri üzerinde durmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkalın. Aytaç., "Milli Eğitim Müdürlerinin Yeterlikleri". **A.Ü. Eğitim Fakültesi. Yüksek Lisans Tezi.** Ankara 1977.
- , **Okul Yöneticiliği.** Pegem Yayınları. Ankara 1995.
- Açıkalın. Şule., "Öğretmenlerin Okul Müdürlerini Etkileme Güçleri". **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı 9. Ankara 1993.
- Aksu. Mualla B., "İnsan İlişkilerinde Bir Boyut: Grup Davranışı". **Eğitim Yönetimi.** Yıl 2. Sayı 3. Ankara 1996.
- Akyüz. Yahya., **Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940).** Doğan Basımevi. Ankara 1978.
- Alıç. Mehmet., "Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ile Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler". **H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi.** Ankara 1985.
- Alsbury. Alison., **Avrupa’da Yönetici Eğitimi.** (çev. Abdullah Ersoy) Milliyet Yayınları. İstanbul 1996.
- Arıkan. Semra., "Örgütsel Değişme ve Önderlik". **H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.** Ankara 1992.
- Argyris. Chis., **Integrating the Individual and the Organization.** John Wiley. New York 1964.
- Arslan. Mustafa., "Liderlik Kavramını Açıklamaya Yönelik Kuramlar". **İnönü Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.** Malatya 1993.

Ataunal. Aydoğan., **Türkiyede İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu**. MEB. Ankara 1994.

Ateş. Hayati., “Yönetimde Karar Verme-Yaratıcılık ve Liderliğin Etkisi”. **İ.Ü. İşletme Fakültesi**. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul 1989.

Atkinson. J.W. Feather. N.T. **A Theori of Achievement Motivation**. John Wiley. New-York 1966.

Aydinoğlu. Atilla., “Öğretmenlerin Sosyolojik Görünümü ve Toplumsal İşlevi”. **TODAİE**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1994.

Balekoğlu. Feriha., “Liderlik Teorilerindeki Gelişmeler ve Organizasyon Kültürü ile İlişkileri”. **İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul 1992.

Balcı. Ali. **Örgüt Geliştirme**. Pegem Yayınları. Ankara 1995.

-----, **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. A.Ü. Eğitim Fakültesi. Ankara 1995.

Baltaş. Zuhul-Acar., **Bedenin Dili**. Remzi Kitabevi. İstanbul 1992.

Bary. Munitz. Creative Demands. Creative Leadership. **Handbook for Creative and Innovative Managers**. Mc Graw Hill Co.. 1988.

Bass. Bernard M., “From Transactional to Transformational LeaderShip: Learning to Share the Vision”. **Organizational Dynamics**. Vol 8. No 3. s.19-31. 1990.

Başar. Hüseyin. **Eğitim Denetçisi**. Pegem Yayınevi. Ankara 1993.

Başaran. İ.Ethem., **Örgütsel Davranış**. A.Ü. Eğitim Fakültesi. Ankara 1982.

-----, **Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış**. Kadioğlu Matbaası.
Ankara 1992.

Beatty. Jack., **Peter Drucker'a Göre Dünya**. Sistem Yayınları. İstanbul 1998.

Begley. Paul T.. Cousins. J. Bradley., "The Pre-Service Preparation of School
Administratives: A Description and Assement". **Annual Meeting Of the Canadian
Society for Studies in Education**. 3-6. Canada Ontario 1990.

Bennis. Warren. "On Leadership In The Midst of Downsizing". **Organizational Dynamics**.
s.72-78. Summer. 1996

Bessis. Jagni. **Yaratıcılık Nedir**. İstanbul Reklam Yayınları. İstanbul 1983.

Blanchard. Ken. M.O'Connor., **Değerlerle Yönetim**. Epilson Yayınları. İstanbul 1998.

Bıldır. Cahit., "İlköğretim Okullarının Amacına Ulaşma Derecesi (Çanakkale İli Örneği)"
TODAİE. Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1995.

Borth.R.S. "Restructuring School-Some Questions For Teachers and Principles" **Phi Delta
Kappan**. October. 1991.

Bozan. Mahmut. "İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin Yeniden Yapılanması". **TODAİE**. Yüksek
Lisans Tezi. Ankara 1994.

Bosticco. Mary., **Creative Techniques for Management**. Buisnes Books Ltd. London 1998.

Bradford. D.L. ve Cohen. A.R., **Managing for Excellence**. John Wiley and Sons. New York

1984.

Brieschke. Patricia., "Interpreting Ourselves: Administrators in Modern Fiction" **Theory-into-Practice**. Sayı 32. Sayfa 228-35. 1993.

Brown. Andrew D., "Transformational Leadership in Tackling Technical Change". **Journal of General Management**. Vol 19. No 4. s.1-12.1994.

Bruning. J.L. ve Kintz. B.L.. **İstatistik** (Çev. Ali Dönmez). Gündoğan Yayınları. Ankara 1993.

Budak. Gönül., **Yenilikçi Yönetim Yaratıcı Birey**. Sistem Yayınevi. İstanbul 1998.

Bursalıoğlu. Ziya., **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını. 6.Basım. Ankara 1982.

-----, **Eğitim yöneticisinin Davranış Etkenleri**. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara 1980.

-----, **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara 1978.

-----, **Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri**. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara 1981.

-----, "Eğitimde Mükemmellik Muamması". **Eğitim Yönetimi**. Yıl 2. Sayı 4. 1996.

Cafoğlu. Zuhul., "Okulların Güçlendirilmesi". **Eğitim Yönetimi**. Yıl 1. Sayı 4. 1995.

Campbel. John P., "Motivasyon Theory in Industrial and Organizational Psychology". **Handbook of Industrial and Organizational Psychology**. Rand Mc Mally College Publishing Co.s. 63-131. Chicago 1976.

Conger. Jay A., "Personal Growth Training: Snake Oil or Pathway to Leadership?".

Organizational Dynamics. Vol 22. No 1. s.19-30. 1993.

-----, "The Brave New World of Leadership Training".

Organizational Dynamics. Vol. 21. No 3. s. 46-57. 1993.

-----, "The Dark Side of Leadership". **Organizational Dynamics** Vol 19. No 2. s. 44-55. 1990.

Crosby. Andrew., **Creativity and Performance in Industrial Organization**. Tavistock Publications. 1992.

Cyert. R.. Desining a Creative Organization. **Handbook for Creative and Innovative Managers**. Mc Graw Hill Co.. 1988.

Çakıroğlu. Ali., "Öğretmenlerin Güdülenmesi". **TODAİE**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1993.

Çelik. Fethi., "Türk Milli Eğitim Sistemi Eğitim Yöneticilerinin Hizmetiçi Eğitimi". **TODAİE**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1985.

Çelik. Vehbi., "Eğitim Yöneticisinin Vizyonu ve Misyonu". **Eğitim Yönetimi**. Sayı 1. 1995.

Daniel. L.. Duke. **School Leadership and Instructional Improvement**. New-York. Random House. 1987.

Davis. Keith. **İşletmelerde İnsan Davranışı**. İşletme İktisadı Enstitüsü Yayınları. 3. Basım. İstanbul 1988.

Deming. Edward., **Krizden Çıkış**. Kal-Der Yayınları. İstanbul 1996.

Devlin-Scherer. Roberta., Peer Leadership in a Rural School Setting. **Rural Educator**. Sayı 15. Sayfa 22-24. 1994.

Dikenoglu. Alper., “İlköğretim Kurumlarında Yöneticiler ve İşlevleri”. **TODAİE**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1988.

Dikenoglu. Yalçın., “İlköğretimde Eğitim Yönetimi., Yöneticilerin Seçimi. Hizmete Alınması. Eğitimi. Teftişi ve Değerlendirilmesi”. **TODAİE**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1985.

Drucker. Peter F. ., **Gelecek İçin Yönetim** (Çev. Fikret Üçcan). İş Bankası Yayınları. 1996.

Drucker. Peter F., “Geleceğin Anahtarı-Verimlilik”. **Verimlilik Dergisi**. Sayı 2. 1996.

Dökmen. Üstün., “Yüz İfadeleri Konusunda Verilen Eğitimin Duygusal Yüz İfadelerini Teşhis Becerisi ve İletişim Çatışmasına Girme Eğilimi Üzerine Etkisi”. **A.Ü. Sosyal Bilimleri Enstitüsü**. Doktora Tezi. Ankara 1986.

....., **İletişim Çatışmaları ve Empati**. Sistem Yayınları. İstanbul 1998.

Dönmez. Ali., **Hitler İsteseydi**. Gündoğan Yayınları. Ankara 1994.

Duncan. Jack W., **Organizational Behavior**. Houghton Mifflin Co. Boston 1978.

Dursun. Davut., **Türkiyede Yönetim Geleneği**. İlke Yayınları. 1998.

Erengül. Bilge., **Kültür Sihirbazları**. Evrim Kitabevi. İstanbul 1997.

Erdoğan. Alpaslan., “Türkiyede Yapılan Örgüt İklimi Araştırmalarının Değerlendirilmesi”. **TODAİE**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1995.

Ergene. Tuncay., "The Leadership Styles of the High School Administrators and Relations With Their Type A/Type B Behavior Patterns". Middle East Technical University. Master of Science in Educational Sciences. Ankara 1990.

Ergeneli. Azize-Özyurda. Müfit., "Çalışanların Yaratıcılıklarına İmkan Veren Liderlik Stili Algıları ile Yöneticilerin İraksak Düşünce Becerisinin İlişkisi". **Amme İdaresi Dergisi**. Cilt 29. Sayı 1. Ankara 1996.

Ergun. Turgay., **Kamu Yöneticisinin Yetiştirilmesi**. TODAİE Yayını. Ankara 1988.

-----., **Önderlik Davranışı**. TODAİE Yayını. Ankara 1981.

-----., "Kitap İncelemesi: Yeni Gerçekler". **Amme İdaresi Dergisi**. Cilt 25. sayı 1. Ankara 1992.

Erol. Figen., "Okul Müdürlerinin Görevlerini Başarmada Karşılaştıkları Engeller". **Eğitim Yönetimi**. Sayı 1. 1995.

Ertekin. Yücel., **Örgüt İklimi**. TODAİE Yayını. Ankara 1978.

Everard. K.B. ve Morris. G., **Effective School Management**. Harper & Row Education Series. 1985.

-----., **Effective School Management**. Paul Chapman Publishing. London 1990.

Feidler. Fred. **A Theory of Leadership Effectiveness**. New-York: McGraw-Hill. 1967.

Fidan. Yahya., "Örgüt Kültürünün Verimlilik Artışına Etkisi". **Verimlilik Dergisi**. Sayı 2. 1996.

Finch. Frederic ve ark., **Managing for Organizational Effectiveness: An Experiential Approach**. Mc Graw Hill Book Comp. 1976.

Forrester. Linda C.V., "Effective Teaching Behaviors in Award-Winning Community College Teachers in the United States and Canada Employing Fiedler's Contingency Theory of Leadership Effectiveness. **Dizertation Abstracts International**. Vol 52. No 7. 2381 A. 1992.

Fox. Karen., Reed. Mark., **Learning about Ethical Outdoor Leadership**. Coalition for Education in the Outdoors Research Symposium Proceedings. Bradford Woods. 1994.

Fuhr. Don., "Ten Best Ways to Skill Leadership". **School Administrator**. Sayı 9. 1988.

Haroljono. T. W. ve Diğerleri., **Mükemmele Ulaşmanın Yolları**. Avrupa Komisyonu Yayınları. 1997.

Hart. Ann Wearer and oth., "Learning To Read". Reflective Practice in Preservice Education. **Annual Meeting of the University Council for Education**. 1990.

Hartman. Sandra J ve Harris. O. Jeff. "The Role of Parental Influence in Leadership". **The Journal of Social Psychology**. 132(2). 153-167. 1991.

Harris. C. Richart., "Leadership and Personal Develeopment". **Instructor Guide and Student Reference**. Sayı 24. Missouri Üniv.. Columbia 1991.

Hesapçioğlu. Muhsin., "Etkin Okul Araştırmaları". **Eğitimde Nitelik Geliştirme. Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri**. Kültür Koleji Yayınları No 1. İstanbul 1991.

....., **İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi**. Beta Yayınları. İstanbul 1994.

Hofstede. Geert., "Corporate Culture: Organizing for Cultural Diversity". **European Management Journal**. 7/4: 390-398. 1989.

Howel. Jon P. And oth., "Substitutes for Leadership: Effective Alternatives to Ineffective Leadership". **Organizational Dynamics**. Vol 19. No 1. s.236. 1990.

Hunt. James G., "Ruminations and a Continuum of Leadership Shoicees". **Journal of Management Inquiry**. 207-208. 1995.

Gardner. John W., **On Leadership**. Publication Sales. National Association of Secondary School Principats. 1991.

Gordon. Thomas., **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. Ya-Pa Yayınları. İstanbul 1993.

..... Etkili Liderlik Eğitimi. (Çev. Emel Aksay). Sistem Yayıncılık. İstanbul 1997.

Gough. Harrion., "Personality and Personality Assesment". **Handbook of Industrial and Organizational Psychology**. Rand Mc Mally College Publishing Co. s.571-609. Chicago 1976.

Grenfield. William D., "Toward a Theory of School Leadership". **Annual Meeting of the American Educational Research**. Oregon 1991.

Güçlü. Nezahat., "Eğitim Yöneticiliği ve Sosyal Beceriler". **Eğitim Yönetimi**. Sayı 4. 1996.

Güçlüol. Kemal., "Öğretmen ve Öğretmen Yetiştirme". **Çağdaş Eğitim**. Eylül 1987.

-----, **Eğitim Yönetiminde Karar ve Örnek Olaylar**. Ankara 1985.

Gümüşelli. Ali İlker., “Öğretim Liderliği”. **Verimlilik Dergisi**. MPM Yayını. sayı 4.
Ankara 1996.

Günay. Ebru., “Eğitim Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri. Değerleri ve Mesleki
Yeterliklerinin Karşılaştırılması”. Yüksek Lisans Tezi. **Kocaeli Üniversitesi. Sosyal
Bilimleri Enstitüsü**. Kocaeli 1998.

Günçe. Gülseren., “Yetişkinler Psikolojisi”. **Yayınlanmamış Ders Notları**. A. Ü. Eğitim
Bilimleri Fakültesi. 1984.

Gürsel. Musa., “Lise ve Dengi Okul Yöneticilerinin Rol Algılama Biçimlerinin Kişilerarası
İlişkiler Açısından Analizi”. **Eğitim Yönetimi**. Yıl 2.Sayı 3. Ankara 1996.

Gürsoy. Cavit., “Eğitim Yöneticiliğinin Türk Milli Eğitim Sistemindeki Konumu”. **TODAİE**.
Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1979.

İlgar. Lütfü., **Eğitim Yönetimi. Okul Yönetimi. Sınıf Yönetimi**.
Beta Yayınevi. İstanbul1996.

İnceoğlu. Metin., **Tutum. Algı. İletişim**. V Yayınları. Ankara 1993.

Johnson. William L. Ve Snyder. Karolyn J., “Instructional Leadership Effectiveness: A
Research Analysis and Strategy”. **Educational and Psychological Research**. Vol
6(1). s.27-47. 1986.

Jones. Anne., **Leadership for Tomorrow's Schools**. Basil Blackwel Ltd.. Oxford 1987.

Kabadayı. Reşide., “Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin
Güdülenmesi”. **H.Ü. Eğitim Fakültesi** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara 1982.

Karagözoğlu. Galip., "Toplumda Öğretmenlik Mesleğinin Yeri ve Önemi". **Çağdaş Eğitim**. Şubat. 1991.

Karasar. Niyazi., **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 2.Baskı. Ankara 1984.

Kast.F. ve Rosenszweig.j., **Organization and Management. A Sitems and Contingency Approach**. McGraw-Hill Book Co.. 1986.

Katz. D.. ve Kahn. R., **Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi** (Çev. H.Can. Y.Bayar). TODAİE Yayını. Ankara 1977.

Kaya. Yahya Kemal., "Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme: 2000’li Yıllara Doğru Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sistemine Bir Bakış". **Amme İdaresi Dergisi**. Cilt 27. Sayı 3. Ankara 1994.

-----., **Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye’de Uygulama**. Ankara 1993.

Kaya. Nahide., "Askeri Liselerdeki Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışı". **H.Ü. Sosyal Bilimler Anstitüsü**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1989.

Kirst. W.. Dikmayer. U., **Yaratıcılık Eğitimi**. Evrim Bilimsel Eğitim Araçları A.Ş.. İstanbul 1978.

Knowles. P. Henry ve Savberg. Borje. O., **Personality and Leadership Behavior**. -Wesley Publishing Co. 1971.

Knowles. M.. **Yetşkin Öğrenenler**. (çev. Serap Ayhan). A.Ü. Basımevi. Ankara 1996.

Kobjoll. D.. **Motivasyon**. Evrim Yayınevi. 1993.

- Kocaoğlu. Abdulkadir., “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri”. **TODAİE**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1993.
- Korkut. Hüseyin., “Üniversite Akademik Yöneticilerinin Liderlik Davranışları”. **Amme İdaresi Dergisi**. Cilt 25. Sayı 1. Ankara 1992.
- Korman. A.K., **Endüstriyel ve Organizasyonel Psikoloji**. (çev. İlhan Akhun. Cevat Alkan). MEB Yayınları. Ankara 1978.
- Köklü. Muharrem., “İlkokul Müdürlerinin Eğitsel Yeterliği Hakkında İlkokul Öğretmenlerinin Görüşleri”. **İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Yüksek Lisans Tezi. Malatya 1989.
- Krech. D. ve Crutchfield., **Sosyal Psikoloji** (Çev. E. Güçbilmez. O.Onaran)Türk Siyasi İlimler Derneği. Ankara 1965.
- Kur.Ed., “Developing Leadership in Organizations A Continuum of Choices” **Journal of Management Inquiry**. Vol 4. No 2. 198-206. 1995.
- Küçükahmet. Leyla., **Öğretmen Yetiştirme (Program ve Uygulamaları)**. G.Ü. İletişim Fakültesi Matbaası. Ankara 1993.
- Leavy. Brian., “Symbol and Substance in Strategic Leadership”. **Journal of General Management**. Vol 2. No 4. s.40-50. 1995.
- Leinberger.P.,Bruce Tucker., **The New Individualists**. New-York 1991.
- Lumsden. Linda., “The New Face Principal Preparation”. **Research Roundup**. Vol 9. No 2. 1992.

- Maier. Norman R.F., **Problem-solving Discussions and Conferences: Leadership Methods and Skills**. Mc Graw-Hill Book Co.. 1963.
- Manz. Charles C. Ve Sims. Henry. P., “Super Leadership: Beyond the Myth of Heroic Leadership”. **Organizational Dynamics**. Vol 19. No4. s.18-35. 1991.
- March J.. ve H. Simon., **Örgütler**. (çev. Ömer Bozkurt. Oğuz Onaran). TODAİE yayınları. Ankara 1975.
- Marshall. Catherine., “School Administrators Values: A Focus on Typicals” **Educational Administration Quarterly**. Vol 28. No 3. s. 368-386. 1992.
- May. Rolo., **Yaratma Cesareti**. Metis Yayınları. İstanbul 1987.
- Mc Crimmon. Kenneth ve Taylor. Doland: “Decision Making and Problem Solving”. **Handbook of Industrial and Organizational Psychology**. Rand Mc Mally College Publishing Co. s. 1397-1455. Chicago 1976.
- Mc Gregor. Douglas., **Örgütün İnsan İlişkileri Yönü**. ODTÜ İdari Bilimler Fakültesi Yayını. Ankara 1970.
- MEB. **Ondördüncü Milli Eğitim Şurası-Raporlar. Görüşmeler. Kararlar**. MEB Basımevi. İstanbul 1993.
- “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği”. **Resmi Gazete**. sayı 21600. 7.6.1993.
- Minnesota Educational Effectiveness Program**. Minnesota State Dep. Of Education. St. Paul 1989.
- Moss. Jerome. ve Diğ., **Preparing Leaders for the Future: A Development Program for**

Underrepresented Groups in Vocational Education. W. Illinois University.
California 1994.

Nichols. John., "Value to the Customer and the Strategic Leadership Star". **Journal of General Management.** Vol 20. No 3. 1995.

Neubeiser. M.L., **Liderlik ve Büyü.** Evrim Kitabevi. İstanbul 1996.

Oğuzkan. Ferhan., **Orta Dereceli Okullarda Öğretim. Amaç. İlke. Yöntem ve Teknikler.**
Ankara 1985.

Oktay. Ayla ve Diğerleri., **İlköğretimde Yeniden Yapılanma.** MEF Eğitim Kurumları ve
Eğitim Dizisi. İstanbul

Olkun. Sinan., "Örgütsel Değişimin Yönetimi: Örgüt Kültürü ve Liderlik Faktörü". **Eğitim Yönetimi.** sayı4. 1996.

O'Reilly. Charles., "Corporations. Culture and Commitment: Motivation and Social Control in Organizations". **Managing Human Resources.** 1989.

Osborn. Alex., **Applied Imagination-Principle and Procedures of Creative Problem Solving.** Charles Scribner's Sons. 1963.

Özen. Şükrü., **Bürokratik Kültür 1.** TODAİE Yayını. Ankara 1996.

Özgüven. İ. Ethem., **16 Kişilik Faktörü Envanteri El Kitabı.** PDREM Yay. Ankara 1995.

Özdemir. Orhan., **Türkiyede Öğretmen Yetiştirme Sorunu.** TODAİE. Yüksek Lisans Tezi.
Ankara 1982.

- Özdemir. Servet., **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Pegem yay. Ankara 1998.
- Özden. Yüksel., **Eğitimde Dönüşüm Yeni Değerler ve Oluşumlar**. Pegem Yay. Ankara 1998.
- Özkaya (Altınışık). Songül., “Öğretmenler Niçin Okul Müdürü Olmayı İstemiyor”. **Eğitim Yönetimi**. Sayı 3. 1995.
- Özker. Niyazi. “21. Yüzyıl Kamu Yönetici Personelini Yetiştirme Sorunu”. **TODAİE**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1993.
- Pat. Heim. Chapman. E., **Liderliği Öğrenmek**. Rota Yayınevi. İstanbul 1997.
- Peker. Ömer., **Yönetici Eğitimi**. TODAİE yayını. Ankara 1989.
- Philips. S.D. ve diğ., “Decision Making Styles and Problem-Solving Appra-isal”. **Journal of Conseling Psychology**. (4). s.497-502. 1984.
- Polat. Ali., “İlköğretim Kurumlarında Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Moral Araştırması”. **TODAİE**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1994.
- Popworth.J.. **Smoll is Powerful**. Praeger. London. 1995.
- Porter. Lyman. W.. Lawler. Hackman., **Behavior in Organizations**. New-York. McGraw Hill. 1975.
- Porter. Lyman W.. Roberts. Karlene. H., “Communication in Organization” **Handbook of Industrial and Organizational Psychology**. Rand Mc Mally College Publishing Co. 1553-1591. Chicago 1976.
- Rivlin. L.. G., “Creativity and the Self-Altitudes and Sociability of High School Students”.

Journal of Educational Psychology. 50 (4). 1989.

Rogers. C., Le Developement de la Personne. DUNOD. Paris. 1972.

Rozian. Alireza. A., "Modern Liderlik Yaklaşımları ve Friedler Modelinin Geçerliliğine Yönelik Bir Araştırma". İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. İstanbul 1991.

Richardson. Michael D. and oth., "ADAM: A Collaborative Effort to Prepare Future Administrators". Reports Descriptive. Annual Meeting of the Southern Regional Council on Education. 1992.

Samurçay. Neriman., Yaratıcılığı Geliştirme Yöntemleri. Eğitim ve Bilim Dergisi. Cilt 5. 1981

Sandwith. N..D., "The Effect of Training for Creativity on the Divergent Thinking Abilites of a Sample of Turkish Nineth Graders". Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniv. İstanbul 1978.

Sarı. Hakan., "1990'ların Eğitim Yöneticilerini Geliştirmek İçin Çağdaş Durumlar ve Pratik Stratejiler". Eğitim Yönetimi. Sayı 4. 1995.

Sayers. F. ve Diğerleri., Yöneticilikte İletişim. Rota Yayınevi. İstanbul 1998.

Shein. Edgar., "Coming to A New Awareness of Organizational Culture". Sloan Management Rewiew. 24.1984.

-----, Örgüt Psikolojisi. (çev. Mustafa Tosun). TODAİE yay. Ankara 1978.

Seaton. Daniel M., "School Board Leadership". Disertation Abstracts International. Vol 52. No 7. 2360-A. 1992.

Seçkin. Aydın., "Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütünde Görev. Yetki. Sorumluluk Dengesi".

TODAİE. Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1994.

Seçkin. Nezanat., "Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Yeterlikleri". **A.Ü. Eğitim**

Fakültesi. Doktora Tezi. 1978.

Sencer. Muzaffer., **Toplumbilimlerinde Yöntem. Beta Yayınları. 3.Basım.İstanbul 1989.**

Sergiovanni.Thomas., **Building Community in Schools. San Francisco. Jossey-Buss Publ..**

1994.

....., "Leadership as Cultural Expression". **Leadership and Organization.**

University of Illinois Press. Urbana 1984.

Shareef.Reginald., "Ecovision A Leadership Theory for Innovative Organizations".

Organizations Dynamics. Vol 20. No 1. 50-62. 1991.

Shinn. George., **Motivasyon Mucizesi. (çev. Ulaş Kaplan). Sistem Yayınları. İstanbul 1996.**

Shipman. Marten., **In Search of Learning A New Approach to School Management.**

Blackvel Education. Oxford 1990.

Smith. Mary Frances., "The Moral Orientation of School Leadership and Student

Achievement: An Initial Investigation Into Relationship". Dissertation Abstracts

International. Vol 52. No 7. 2361-A. 1992.

Smith. Richard M. Ve Diğ., "Investigation of Interpersonal Management Training for

Educational Administrators". Journal of Educational Research. Sayı 85. Sayfa

242-45. 1992.

Sollman. Roderich. H., **Vizyon Yönetimi**. Evrim Yayınevi. 1995.

Spady. William G., "Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers". **American Association Administrators**. Arlington. 1994.

Spears. Jacqueline D.. and oth., "Accommodating Change and Diversity Multicultural Practices in Rural Schools". Report-Descriptive. Kansas State University. Rural Clearinghouse for Education and Development. New York 1990.

Snyder. Karolyn J. And oth., "An Empirical Validation of a Management Construct for District Level Supervisors". **Annual Meeting of the American Educational Research**. 1992.

Stogdill. Ralph., **Handbook of Leadership**. The Free Press. New York 1974.

Sungur. Nuray., "Yaratıcı Sorun Çözme Programının Etkililiği". A.Ü. Eğitim Fakültesi. Doktora Tezi. Ankara 1985.

-----, **Yaratıcı Düşünce**. Özgür Yayınevi. İstanbul 1992.

-----, "Yeterliye Dayalı Eğitim Yöneticisi Yetiştirme. İstanbul İşletmeleri Örneği". **Yayınlanmamış Doçentlik Çalışması**. İstanbul 1993.

Sürül. Cemil., "Kalkınmada Öncelikli Yörelere Eğitim Yöneticiliği ve Sorunları". **TODAYE**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1988.

Şahin. Ali E., "Okul Müdürlerinin Eylemleri Planlayıp Uygulamada Karşılaştıkları Engeller". **Eğitim Yönetimi**. Yıl 2. Sayı 1. Ankara 1996.

Şişman. Mehmet., **Örgüt Kültürü**. Anadolu Üniversitesi Yayını. Eskişehir 1994.

Tan. Mine., **Toplumbilimine Giriş**. A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını. Ankara 1981.

Taner. Bahar., “İşgücü Verimliliğini Yükseltmek Üzere İnsan Kaynağına Yaklaşımların ve Örgütsel Düzenlemelerin İncelenmesi-Likert Modeli Üzerine Görüşler”. **Verimlilik Dergisi**. Sayı 3. Ankara 1996.

Taylan. Sebahat., “Hepner’in Problem Çözme Envanterinin Uyarılma. Güvenilirlik ve Geçerlik Çalışmaları”. A.Ü. **Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1990.

Taylor. Darryl., “Leadership Skill Development through Role Playing: A Personal Reflection”. **NASSP Buletin**. Sayı 78. Sayfa 52-55. 1994.

Tekçe. Ali., “Yönetimde Yenilikler ve Pesonel Yönetimine Etkileri”. **TODAİE**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1995.

Thomson. Scot ve diğ., **Principals for Our Changing Schools: The Knowledge and Skill Base**. National Policy Board for Educational Administration. Virginia 1993.

Toker.Dereli., **Organizasyonlarda Davranış**. İstanbul 1976.

Tolan. Barlas., **Toplumbilimlerine Giriş**. Savaş Yayınları. Ankara 1983.

Torres. Belinda., Kapes. Jerome., “The Relationship Between Work Values and Job Satisfaction for Community College Leadership Trainees: A replication And Cross-Validation”. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. 1992.

Topuz. Orhan. “Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlerin Kararlara Katılımı”. (Eskişehir İli Örneği) **TODAİE**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1994.

Tosun. Mustafa., **Örgütsel Etkililik**. TODAİE Yayını. Ankara 1981.

Uluğ. Fevzi., “Anadolu ve İmam-Hatip Liseleri Müdürlerinin Önderlik Davranışları”. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. Ankara 1988.

Üstündağ. Mustafa., “Ticaret Lisesi Müdürlerinin Okul Yönetimindeki Liderlik Davranışları”. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi. Ankara 1975.

Uysal-Sezer. Birkan., “Çağdaş Karizma”. **Amme İdaresi Dergisi**. Cilt 26. Sayı 4. Ankara 1993.

Ülgen. Gülten., “Yaratıcılık ve Eğitim”. **Yaşadıkça Eğitim**. Sayı 13. 1990.

Ünal. Işıl., “Nitelik Geliştirmenin Ekonomik Boyutları”. **Eğitimde Nitelik Geliştirme Sempozyumu**. İstanbul 1991.

Varoğlu. Kadir., **Karar Verme ve Problem Çözme**. KKK Kara Harp Okulu Komutanlığı Yayını. Ankara 1995.

-----, “Organizasyonlarda Etkililiğe İlişkin Bazı Sorunlar”. **Kara Harp Okulu Dergisi**. III (1). ss. 54-97. Ankara 1993.

-----, ve Demet Varoğlu., **Yönetici Eğitiminde Karar Verme Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Karşılaştırmalı bir Çalışma**. KKK Kara Harp Okulu Yayınları. Ankara 1994.

-----, ve Diğ., **Problem Çözme Yöntemleri**. Kara Harp Okulu Matbaası. Ankara 1993.

Vroom. Victor H., “Leadership”. **Handbook of Industrial and Organizational Psychology**. Rand Mc Mally College Publishing. 1527-1553. 1976.

Yaldız. Emin., “Milli Eğitim Akademisinde Yöneticilerin Yetiştirilmesi”. **TODAİE**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1993.

Yanbastı. Gülgün., **Kişilik Kuramları**. Ege Üniversitesi Yayını. İzmir 1990.

Yıkılmaz. Muhsin., “Eğitim Yüksekokulları Müdürlerinin Liderlik Davranışı”. **Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara 1992.

Yıldırım. Engin., **Endüstri İlişkileri Teorileri**. Değişim Yayınları. İstanbul 1997.

Yıldırım. Ramazan., **Yaratıcılık ve Yenilik**. Sistem Yayınları. İstanbul 1998.

Yılmaz. Vildan., “Yönetimde Önderlik”. **A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum 1989.

Yumurtacı. K., “Ankara Merkez Liseleri Yöneticileri ve Velilerinin Okul Yöneticilerinden Bekledikleri Liderlik Davranışları”. **H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Doktora Tezi. Ankara 1984.

Yukl. Gary A., **Leadership in Organizations**. Prentice- Hall International Inc..1989.

Weaver. Charles., **Toplam Kalite Yönetiminin Dört Aşaması**. Sistem Yayınları. İstanbul 1997.

Weiss. Donald., **Başarılı Ekip Oluşturma**. Rota Yayınları. İstanbul 1997.

Wine. J.. Smy. M., **Social Competence**. Guilford Press. New York 1981.

Yıldırım. Engin., **Endüstri İlişkileri Teorileri**. Değişim Yayınları. İstanbul 1997.

Yıldırım. Ramazan., **Yaratıcılık ve Yenilik.** Sistem Yayınları. İstanbul 1998.



EKLER

A. HEPPNER PROBLEM ÇÖZME ENVANTERİ

AÇIKLAMA

İnsanlar, kişisel sorunlara farklı tepkilerde bulunurlar. Bu envantere verilen ifadeler de insanların kişisel sorunlarına ve günlük hayattaki problemlerine nasıl tepkilerde bulundukları ile ilgilidir. Buradaki “problem” sözcüğünden herkesin zaman zaman yaşadığı depresyon, arkadaş bulmada güçlük çekme, meslek seçme veya boşanıp boşanmamaya karar verme gibi sorunlar kastedilmektedir. Aşağıdaki maddelere lütfen olabildiğince dürüst olarak, sizin bu gibi problemlerinizi nasıl halletmeye çalıştığınızı gösterecek şekilde tepkide bulununuz. Verdiğiniz tepkiler sizin sorunları çözerken, gerçekten ne yaptığınızı göstermeli, nasıl çözülmesi gerektiği hakkındaki görüşlerinizi yansıtmalıdır. Bir maddeyi okuduğunuzda kendinize şu soruyu sorunuz: Gerçekten böyle mi davranıyorum? Lütfen her maddeyi cevaplayınız.

Tamamen	Kısmen	Çok Az	Çok Az	Kısmen	Hiç
Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum
1	2	3	4	5	6

1. Bir sorunun çözümünde başarısızlığa uğradığımda

neden böyle sonuçlandığını düşünmem

1 2 3 4 5 6

2. Karmaşık bir problemle karşılaştığım zaman sorunun

ne olduğunu belirlememe yardımcı olacak bilgileri

toplamak için bir strateji geliştirmeye vakit ayırmam

1 2 3 4 5 6

3. Bir sorun çözmeye ilk çabalarım başarılı olmazsa, sorunumla başa çıkabilme yeteneğimden kuşkulamaya başlarım 1 2 3 4 5 6
4. Bir sorunu çözdükten sonra, neyin yanlış, neyin doğru gittiğini analiz etmem 1 2 3 4 5 6
5. Genellikle sorunlarımı çözerken, yaratıcı ve etkili seçenekler bulabilirim 1 2 3 4 5 6
6. Bir sorunu çözmek için belli bir yol izledikten sonra beklediğim sonuçla ortaya çıkan sonucu karşılaştırırım 1 2 3 4 5 6
7. Bir sorunum olduğunda, sorunu çözmek için çeşitli seçenekleri artık aklıma başka bir yol gelmeyinceye kadar düşünürüm 1 2 3 4 5 6
8. Bir sorunla karşılaştığımda, problem durumu ile ilgili olarak neler olup bittiğini anlamak için sürekli olarak duygularımın ne olduğunu anlamaya çalışırım 1 2 3 4 5 6
9. Bir sorun aklımı karıştırdığında, belirsiz düşünce ve duygularım üzerinde düşünerek, bunları somut bir şekilde açıklığa kavuşturmaya çalışırım 1 2 3 4 5 6
10. Başlangıçta çözümü mümkün gibi görünmese de pek çok sorunu çözebilme yeteneğim vardır 1 2 3 4 5 6

11. Karşılaştığım sorunların çoğunun çözümü bana çok zor gelir 1 2 3 4 5 6
12. Bir sorunla karşılaştığımda, sorunu çözmek için aklıma gelen ilk şeyi yapma eğilimindeyimdir 1 2 3 4 5 6
13. Bir problemi çözerken kararlar alırım ve sonunda bunlardan mutlu olurum 1 2 3 4 5 6
14. Küçük ya da büyük olsun, sorunlarımı çözmek için zaman ayırmam, herşeyi oluruna bırakırım 1 2 3 4 5 6
15. Bir soruna çözüm yolları düşünürken tek tek her seçeneğin başarılı olma şansını gözönüne alarak değerlendirme yapmam 1 2 3 4 5 6
16. Bir karar verirken, seçenekleri karşılaştırırım ve her birinin diğerine göre sonuçlarını tartarım 1 2 3 4 5 6
17. Bir problemi çözerken aklıma ilk gelen fikri uygularım 1 2 3 4 5 6
- Bir karar verirken seçenekleri karşılaştırırım 1 2 3 4 5 6
19. Bir sorunu çözmek için plan yaptığımda, bu planın işe yarayacağından oldukça emin olurum 1 2 3 4 5 6
20. Küçük ya da büyük olsun bir sorunu düşünürken

- aklıma pek fazla seçenek gelmez 1 2 3 4 5 6
21. Belli bir davranışın sonucunu tahmin etmeye çalışırım 1 2 3 4 5 6
22. Bir sorunu çözerken, sıklıkla başvurduğum bir yol, geçmişteki benzer problemleri düşünmektir 1 2 3 4 5 6
23. Yeterli çaba ve zaman ayırdığımda, karşılaştığım tüm sorunları çözebileceğime inanırım 1 2 3 4 5 6
24. Değişik bir durumla karşılaşsam da ortaya çıkabilecek problemleri halledeceğimden eminim 1 2 3 4 5 6
25. Bir sorunu çözmek için uğraşırken, bazen körükörüne dolandığımı asıl konuya bir türlü ulaşamadığımı hissedirim 1 2 3 4 5 6
26. Bir sorunla karşılaştığımda, ani karar veririm ve sonra yaptığıma pişman olurum 1 2 3 4 5 6
- Yeni ve zor sorunları çözme yeteneğime güvenirim 1 2 3 4 5 6
28. Seçenekleri karşılaştırmak ve karar vermek için sistematik bir yöntem kullanırım 1 2 3 4 5 6
29. Bir problemi halletme yollarını düşünürken işe yarayacak çözümü bulmak için değişik seçeneklerdeki fikirleri nadiren birleştiririm 1 2 3 4 5 6

30. Bir sorunla karşılaştığımda, genellikle ilk yaptığım şey, ilgili bilgileri toplamak ve gözden geçirmektir 1 2 3 4 5 6
31. Bazen duygusal yönden öyle yüklü olurum ki, belli bir sorunu çözmeme yarayacak seçenekleri göremem 1 2 3 4 5 6
32. Bir karar verdikten sonra, beklediğim sonuçla gerçekleşen sonuç aynıdır 1 2 3 4 5 6
33. karşılaştığımda çözdüğümde emin olamam 1 2 3 4 5 6
34. Bir sorun olduğunu farkettiğimde, yaptığım ilk şeylerden birisi sorunun ne olduğunu tam olarak anlamaya çalışmaktır 1 2 3 4 5 6

B. YÖNETSEL LİDERLİK EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda yer alan ikili özellikler üzerinde fazla düşünmeden, çoğunlukla sizi tanımlayan anlatımı çember içine alınız. Her özelliği nesnel (objektif) biçimde ele alarak, ilk izleniminize göre seçiminizi yapınız (Yanlış yanıt olmadığı için böylesi bir arayışa girmeyiniz)

A. Gerçeklerle ilgilenmeyi tercih edersiniz V. Düşüncelerle ilgilenmeyi tercih edersiniz

A. Şimdiki zaman üzerinde odaklaşırsınız V. Gelecek üzerinde odaklaşırsınız

A. Bir şey üretmek istersiniz V. Bir şey yaratmak istersiniz

A. Daha önce denenmiş yaklaşımları tercih edersiniz V. Yeni ve denenmemiş yaklaşımları tercih edersiniz

A. Pratik olduğunuz kanıdasınız V. Kavramsal olduğunuz kanıdasınız

A. Genellikle başkaları geleneksel bir yaklaşımınız olduğunu söyler V. Genellikle başkaları yenilikçi olduğunuzu söyler

A. Risklerden kaçınmayı tercih edersiniz V. Risk karşısında kendinizi rahatsız hissetmezsiniz

TOPLAM A'LAR

TOPLAM V'LER

B. Kararlarınızın çoğunluğu düşünceye dayanır Y. Kararlarınızın çoğunluğu duygulara dayanır

B. Genellikle yanlış yapmazsınız, dikkatli karar verirsiniz Y. Bazen düşünmeden hemen karar verirsiniz

B. Çok ayrıntılı çözümler yapabilirsiniz Y. Bazen içgüdülerinizle hareket edersiniz

B. Başarınızı mantık ve akla dayandırırınız Y. Başarınızı önsezi ve duygulara dayandırırınız

B. Başarısızlıklarınızı genellikle deneyim eksikliğine barlarsınız Y. Başarısızlıklarınızı genellikle kararlı davranmaya bağlarsınız

B. Çoğu kişi sert olduğunuzu söyler Y. Çoğu kişi size kolay yaklaşıldığını söyler

B. Yalnız çalışmayı tercih edersiniz Y. İnsanlarla çalışmayı tercih edersiniz

TOPLAM B'LER

TOPLAM Y'LER

C. Plan yapmayı seversiniz

Z. Kendiliğinden davranmayı seversiniz

C. Bitirilmemiş görevler sizi rahatsız eder

Z. İşleri olgunlaşmaya bırakmayı sakıncalı görmezsiniz

C. Standartlara uyarsınız

Z. Kuralların bazılarını sorgularsınız

C. İşleri siz yönlendirirsiniz

Z. İşleri kendi oluşumuna bırakırsınız

C. Görüşünüzü seyrek değiştirirsiniz

Z. Görüşünüzü değiştirmek sizi rahatsız etmez

C. Kararlılık başarıya götürür

Z. Esneklik başarıya götürür

C. Çoğu kişi çıktığınız yolda kararlı olduğunuzu söyler

Z. Çoğu kişi sizin esnek davrandığınızı söyler

TOPLAM C'LER

TOPLAM Z'LER

C. DENETİM ODAĞI ÖLÇEĞİ

Aşağıda ikişer seçenekli 29 madde verilmiştir. Her maddeye ilişkin iki seçenekten sizin görüşünüze daha çok uyanı seçeneğin başındaki harfi daire içine alarak belirtiniz. Lütfen düşünerek ve gerçekten kendi görüşünüze daha yakın olan seçeneği işaretleyiniz.

1.a) Birçok çocuk ana-babaları tarafından çok fazla cezalandırıldıkları için problemli olmaktadır

b) Çocuklara ilişkin problemlerin kaynağı, ana-babaların onları başıboş bırakmalarında aranmalıdır

2.a) İnsan yaşamındaki üzücü olayların çoğunluğu yarı yarıya kötü rastlantıların eseridir

b) Yaşamda karşılaştığımız şanssızlıklar genellikle yaptığımız yanlışların sonucudur

3.a) Halkın politika ile yeterince ilgilenmemesi yüzündendir ki, dünya hala savaşa sahne olmaktadır

b) İnsanlar ne kadar önlemeye çalışırlarsa çalışsınlar savaşlar devam edecektir

4.a) Kişiler, hak ettikleri saygınlığı eninde sonunda kazanırlar

b) Yazık ki, insan ne kadar uğraşırsa değeri çoğunlukla anlaşılmayacaktır

5.a) Öğretmenlerin, öğrencilere haksız davrandıkları gibi bir görüş bence anlamsız

b) Çoğu öğrenciler, ders notlarının ne kadar tesadüflere bağlı olduğunun farkında değildirler

6.a) Etkili liderlik bir şans işidir.

b) Lider olmayı başaramamış yetenekli kişiler, ellerine geçen fırsatları kullanamamış

kişilerdir

7.a) Kendinizi sevdirmeye ne kadar çalışırsanız çalışın, bazı kişiler sizi sevmeyecektir

b) Başkalarına kendilerini sevdirmeyenler başkalarıyla nasıl geçinileceğini bilmeyenlerdir

8.a) Bizi biz yapan çokluk doğuştan getirdiğimiz özelliklerdir

b) Bizi biz yapan çokluk, yaşamımızdan edindiğimiz tecrübe ve deneyimlerimizdir.

9.a) Bana göre olacakla öleceğe çare bulunmaz. Olacak olacaktır.

b) Kesin karar vermemi gerektiren durumlarda kadere güvenmenin hiç de yarar sağlamayacağı kanısında değilim

10.a) İyi hazırlanmış bir öğrenci için haksız sınav diye bir şey genellikle sözkonusu değildir

b) Çoğu zaman sınav soruları derste görülenlerle o kadar ilgisiz şeyler olur ki çalışmanın, gerçekten bir yararı yoktur

11.a) Başarı, çalışanın eseridir. Şansın başarıda hiç ya da çok az yeri vardır.

b) İyi bir işe girmek, aslında bir şans meselesidir.

12.a) Normal bir vatandaş hükümet kararlarını etkileyebilir

b) Dünya, ipleri elinde bulunduran bir azınlık tarafından yönetilmektedir ve sokaktaki vatandaşın yapabileceği çok bir şey yoktur

13.a) Bir plan yaptığım zaman onu gerçekten uygulayabileceğime güvenirim

b) Çok ilerisi için plan yapmak, her zaman akıllıca sanılmamalı; çünkü iyi ya da kötü yönde herşey değişebilir

14.a) Bazı kişiler vardır ki, bunlar insanlıktan nasiplerini almışlardır

b) Herkesin iyi ve insancıl bir tarafı vardır

- 15.a) Benim için istediğimi elde etmede şansın hemen hemen hiç yeri yoktur
b) Çoğu durumlarda yazı tura atarak da karar verebiliriz
- 16.a) Kimin patron ya da yönetici olacağı yeterince şanslı olmaya bağlıdır
b) İnsana doğruyu yaptırabilmek yeteneğe bağlıdır. Şansın bu işle pek ilgisi yoktur
- 17.a) Dünyadaki sorunlara baktığımızda çoğunluğumuzun anlayamadığımız ve kontrol edemediğimiz güçlerin kurbanı olduğumuzu görürüz
b) Politik ve toplumsal süreçlere katılarak insanlar dünyada olup bitenleri kontrol edebilirler
- 18.a) Çoğu kişiler yaşamlarının ne dereceye kadar tesadüfi olaylarla kontrol edildiğinin farkında değildirler
b) Gerçekte şans diye bir şey yoktur
- 19.a) İnsan her zaman yanlışlarını kabul etmeye istekli olmalıdır
b) En iyisi, insanların hatalarını örtbas etmelerini bilmeleridir
- 20.a) Birinin sizi sevip sevmediğini bilmek gerçekten güç bir iş
b) Kaç arkadaşınızın olduğunu ne kadar iyi bir kişi olduğunuza bağlıdır
- 21.a) Uzun süreli düşünecek olursak, bize olan kötü şeyler iyi şeylerle dengelidir
b) Şanssızlıkların hemen hemen hepsi,yetersizlik,cahillik ve tembellik sonucudur
- 22.a) Yeterli çaba ile politik konuşmayı kökünden kurtarabiliriz
b) Halkın, politikacıların mecliste ve dairelerinde yaptıkları üzerinde denetim kurmaları olanağı yok gibidir
- 23.a) Bazen hocaların nasıl not verdiklerine akıl erdirmek güç oluyor

- b) Bana sorarsanız, iyi hazırlandığım zaman iyi not alırım, hazırlanmadığım zaman bunun tersi olur
- 24.a) İyi bir lider, lideri olduğu kişilerin ne yapmaları gerektiği konusunda kendilerinin karar vermelerini bekler
- b) İyi bir lider herkesin görevini kuşkuya yer bırakmayacak bir biçimde belirler
- 25.a) Çoğu zaman başıma gelenler (iyi ya da kötü) elimde olmayan şeylerdir
- b)Şans ya da rastlantıların benim yaşamımda önemli bir rol oynadığını zannetmiyorum
- 26.a) İnsanların yalnızlık duygularının nedeni arkadaşça çaba harcamalarındandır
- b)İnsanlar sizi seviyarlarsa seviyarlardır, sevmiyorlarsa sevmiyorlardır. Onları memnun etmeye çalışmanın fazla bir yararı olacağı kanasında değilim
- 27.a) Liselerde sosyal bilimlere gereğinden fazla önem verilmektedir
- b) Sosyal bilgiler kişilik gelişiminde çok önemli rol oynarlar
- 28.a) İyi ya da kötü bana olanlar benim kendi eserimdir
- b) Bazen, yaşamın aldığı yön üzerinde yeterli denetim kuramadığım duygusuna kapılıyorum
- 29.a) Benim için politikacıları anlamak çok zor
- b) Uzun sürede, ulusal olsun, yerel olsun kötü yönetimlerden halk sorumludur

D. SUPPER MESLEKİ DEĞERLER ENVANTERİ

ŞİMDİ YA DA GELECEKTE BENİM İÇİN ÖNEMLİDİR

	Çok		Pek	
	Az	Az	Çok	Çok
Tüm bilgi ve becerilerimi kullanmak	()	()	()	()
İyi yaptığım işlerden sonuç almak	()	()	()	()
İlerleme kaydetmek	()	()	()	()
Hayatı daha da güzelleştirmek	()	()	()	()
Sorunları olan insanlara yardım etmek	()	()	()	()
Başkalarına emretmek	()	()	()	()
Kendi hesabına hareket etmek	()	()	()	()
Yeni şeyler keşfetmek, geliştirmek, tasarlamak	()	()	()	()
Yüksek hayat standardına sahip olmak	()	()	()	()
Kendi fikirlerinin doğrultusunda yaşamak	()	()	()	()
Kişiliğini geliştirmek	()	()	()	()
Tekrara dayalı rutin işleri yapmak	()	()	()	()
Bilgi ve becerilerimle başkalarının hayranlığını kazanmak	()	()	()	()
Tehlikeli işlere atılmak	()	()	()	()
Başka insanlarla birlikte çalışmak	()	()	()	()
Dostlarla birlikte olmak	()	()	()	()
Hergün bir öncekinden farklı olmak	()	()	()	()
Çalıştığım yerde ışık ve mekan	()	()	()	()

Dinimin ve milliyetimin kabul edildiği ortamlarda

yaşamak

() () () ()

Beden gücü ile çalışmak

() () () ()

İş güvencesi olan bir işte çalışmak

() () () ()

Yeteneklerimi kullanabileceğim bir işte çalışmak

() () () ()

Çabalarımın ürününü görebilmek

() () () ()

Mesleğimde hızla yükselmek

() () () ()

İşimde güzelliklerin farkına varmak

() () () ()

Amacı, insanlara yardım olan işlerde çalışmak

() () () ()

İşimde lider olmak

() () () ()

İşimde kararları kendim vermek

() () () ()

İşimde yenilikler yaratmak

() () () ()

İyi bir gelir düzeyine sahip olmak

() () () ()

Kendi hayatını yaşamak

() () () ()

Hayatta yapacağı işler hakkında fikir sahibi olmak

() () () ()

Sportif ve kültür-fizik çalışmalarında yer almak

() () () ()

Başarılarım sayesinde kabul görmek

() () () ()

İşimde bazı risk ve tehlikelerin varlığını hissetmek

() () () ()

Yalnız çalışmak yerine grupla çalışmak

() () () ()

Sevdiğim şeyleri insanlarla birlikte yapmak

() () () ()

Bir gün boyunca çok sayıda farklı işler yapmak

() () () ()

İşimin sağlık koşullarına uygun olması

() () () ()

Etnik kökenleri aynı olan insanlarla aynı ortamda

() () () ()

çalışmak

Büyük ve ağır makinalar kullanmak

() () () ()

Düzenli bir gelire sahip olmak

() () () ()

Yeteneklerini geliştirmek

() () () ()

İşimde yüksek standartlara ulaşmak

() () () ()

Yükselme olanaklarına sahip olmak	()	()	()	()
İşimdeki güzelliklerle ilgilenmek	()	()	()	()
Dünyayı güzelleştirecek biçimde çalışmak	()	()	()	()
İşinde herşeyi kendisi yöneten insan olmak	()	()	()	()
Kendi tarzıma uygun işleri seçmede özgür olmak	()	()	()	()
İşimde yeni fikirleri uygulama şansına sahip olmak	()	()	()	()
İşin kendisinden çok ücretin iyi olması	()	()	()	()
İstedğim işte ve istediğim zaman çalışmak	()	()	()	()
İşimde kişisel doyum sağlamak	()	()	()	()
İşimde fiziksel olarak aktif olmak	()	()	()	()
İşim nedeniyle kendime saygının yüksek olması	()	()	()	()
Gerektiğinde ilgimi çeken tehlikeli görevlere el atabilme	()	()	()	()
Çalışırken başka insanlarla birlikte olmak	()	()	()	()
Hoşlandığım kişilerle birlikte olmak	()	()	()	()
İşimdeki görevler arasında sık sık değişiklikler yapabilmek	()	()	()	()
Hava değişikliklerinden etkilenmeyen bir yerde çalışmak	()	()	()	()
Etnik kökenin sorun olmadığı yerde çalışmak	()	()	()	()
İşimde fiziksel gücümü kullanabilmek	()	()	()	()
İşte rahat bir pozisyonumun olması	()	()	()	()
İşimde sürekli yeni şeyler öğrenmek	()	()	()	()
Hep yenilikler düşünebilme	()	()	()	()
Yetenekli olduğum alanlarda birşeyler yapabilmek	()	()	()	()
Dünyanın güzelliklerine katkıda bulunmak	()	()	()	()
Dünyanın huzurunu ve refahını geliştirmek	()	()	()	()
Başkalarını yönlendirecek kararlar almak	()	()	()	()
Kendimin patronu olmak	()	()	()	()
Yeni fikirler ve yöntemler kullanmak	()	()	()	()

İyi yaşayacak kadar kazanmak	()	()	()	()
Kendi kararlarımı kendim almak	()	()	()	()
İç dünyamı zenginleştirmek	()	()	()	()
İşimde kaslarımı kullanarak çalışmak	()	()	()	()
İşimde özel biri olarak görülmek	()	()	()	()
İşimde tehlikelere meydan okumak	()	()	()	()
Çene çalacağım insanlarla birlikte olmak	()	()	()	()
Kolaylıkla dost kazanabileceğim bir işte çalışmak	()	()	()	()
Hareket serbestisi olan bir işte çalışmak	()	()	()	()
Kendimi ortaya koyabileceğim bir işte çalışmak	()	()	()	()
Benimle aynı özgeçmişe sahip kişilerle birlikte çalışmak	()	()	()	()
İşyerimin çeşitli bölümleri arasında dolaşabilmek	()	()	()	()
Ekonomik güvencemi her an hissetmek	()	()	()	()
İşimi kendim planlayabilmek	()	()	()	()
İşimde başarı duygusuna sahip olmak	()	()	()	()
İşimde önemli yerlere gelmek	()	()	()	()
İşimin estetiğinin beğenilmesi	()	()	()	()
Ekip çalışması yoluyla başkalarıyla ortak ürün geliştirmek	()	()	()	()
Emretme yetkisine sahip olmak	()	()	()	()
Çalışma saatlerimi kendim belirlemek	()	()	()	()
İşimde buluş yapan birisi olmak	()	()	()	()
İstediğim herşeye sahip olmak	()	()	()	()
Kendi işimi kendim planlamak	)	()	()	()
Kendi işimi geliştirmek	()	()	()	()
Açık havada dolaşabilmek	()	()	()	()
Yaptığım işin başkalarınca takdir edilmesi	()	()	()	()
Riskli ama yüksek kazanç olanağına sahip olma	()	()	()	()

Her kesimden insanla çalışabilme olanağı	()	()	()	()
Dostça ilişkilerin olduğu işte çalışmak	()	()	()	()
İşimi çok çeşitli yollarla yapabilme	()	()	()	()
Isı değişkenliklerinin olmadığı bir ortamda çalışmak	()	()	()	()
Kendi kültürümün değerlerine bağlı kalmak	()	()	()	()
Az yük altında olmak	()	()	()	()
Her koşulda karnımı doyuracak bir iş sahibi olmak	()	()	()	()
İşimde bana iyi davranıldığını hissetmek	()	()	()	()



E. İLETİŞİM ÇATIŞMALARI ÖLÇEĞİ

Aşağıda sıralanan cümlelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur, sadece ankete katılanların kişisel görüşleri önemlidir. Bu yüzden, cümleler üzerinde uzun uzun düşünmeden, içinizden gelen ilk cevabı vermeniz uygun olacaktır. İlginiz için teşekkürler.

Cevapların değerleri aşağıdaki gibidir:

A	B	C	D	E
tamamen aykırı	oldukça aykırı	kararsızım	oldukça uygun	çok uygun

- | | |
|---|-----------|
| 1. Başkalarının problemleri beni kendi problemlerin kadar ilgilendirir | A B C D E |
| 2. Sık sık bahse tutuşurum | A B C D E |
| 3. Başkalarından bir şey istemek bana güç gelir | A B C D E |
| 4. Hayat iyi ile kötünün mücadelesinden ibarettir | A B C D E |
| 5. Bazen iyi niyetim karşımdaki tarafından yanlış anlaşılır | A B C D E |
| 6. Son zamanlarda sık sık münakaşa eder oldum | A B C D E |
| 7. Yakınlarımla zevklerim genellikle uyuşur | A B C D E |
| 8. Bazen alınganlığım tutar | A B C D E |
| 9. Öfkemi içime attığım çok olur | A B C D E |
| 10. Bazı yakınlarımla başbaşa verip dedikodu yapmayı severim | A B C D E |
| 11. Okulumda pek çoklarına göre daha başarılıyım | A B C D E |
| 12. Hatamın yüzüme söylenmesi beni rahatsız eder | A B C D E |
| 13. Yakınlarıma zaman zaman küserim | A B C D E |
| 14. Konuşurken kelime oyunu yapmayı sevmem | A B C D E |
| 15. Birisiyle tartışırken bazen dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevaplar üzerinde yoğunlaşır | A B C D E |

- 16.Özür dilemek bana güç geliyor A B C D E
- 17.Şu anda dargın olduğum kimse yok A B C D E
- 18.Aşık olduğumda bunu rahatlıkla o kişiye söyleyebilirim A B C D E
- 19.Lades tutuşmayı severim A B C D E
- 20.Konuşurken sözümün kesilmesine kızarım A B C D E
- 21.Sahip olduğum kişisel özelliklerimden hoşnutum A B C D E
- 22.Hayat tecrübemden başkalarının da yararlanmasını
sağlamaya çalışırım A B C D E
- 23.Dünyadaki her insanın sevicecek yanı olduğuna inanırım A B C D E
- 24.Bazen incir çekirdeğini doldurmayan nedenlerden dolayı
tartışmaya girerim A B C D E
- 25.Tok sözlü bir insanım A B C D E
- 26.Bazı tartışmalarda, çok öfkelenip odayı terkettiğim oldu A B C D E
- 27.Okulumdan memnunum A B C D E
- 28.Çok sinirlendiğimde gözüm kimseyi görmez A B C D E
- 29.Doğruluğuna inandığım bir fikri sonuna kadar savunurum A B C D E
- 30.Hayatı seviyorum A B C D E
- 31.Sinirli bir insanım A B C D E
- 32.Bazen birisiyle konuşurken, yüzüne baktığım halde söz-
lerini dinlemediğim olur A B C D E
- 33.Zeki kişilerle söz düellosu yapmak hoşuma gider A B C D E
- 34.Saatlerce sohbet etmekten bıkmadığım dostlarım var A B C D E
- 35.Bir tartışmada hatamı anlarsam hemen kabul ederim A B C D E
- 36.Öyle tanıdığım var ki, ne söylerlerse sinirime dokunur A B C D E
- 37.Tüm insanların, en kötülerin bile çocuksu yanları vardır A B C D E
- 38.Bazı kişilere içimden kızar, yüzlerine söylemem A B C D E
- 39.Bazen yanlış anlaşılma korkusuyla fikrimi açıklamadığım
olur A B C D E

40. Değiştirmek istediğim bazı huylarım var A B C D E
41. Tartışmalarda genellikle ortaya attığım bir fikirden kolay kolay vazgeçmem A B C D E
42. Hatalı olduğumu fark etsem de, açıkça kabul etmek güç gelir A B C D E
43. İnsanların beni yeterince sevdiklerinden emin değilim A B C D E
44. İnsanlara çabuk kırılırım A B C D E
45. Münakaşa etmek beni sıkar A B C D E
46. İnsanların çoğu bencildir A B C D E
47. Girdiğim fikir tartışmalarının çoğunu kazanırım A B C D E
48. Arkadaşlarım uysal ve anlaşılır A B C D E
49. İnsanların çoğu üzerine vazife olmayan işlere karışırlar A B C D E
50. Esir olmak beni rahatsız eder A B C D E
51. Bir düşüncemi başkalarına tam olarak iletmede güçlük çektiğim olur A B C D E
52. Dargın olduğum için selam vermediğim kişiler var A B C D E
53. İnsanlar tam olarak beni anlamıyorlar A B C D E
54. Bazen öfkeye kapılıp karşıdakini azarlarım A B C D E
55. Çevremde çok sevilen bir insanım A B C D E
56. Karşıdakinin övünmesi beni rahatsız etmez A B C D E
57. İnsanlarla genellikle iyi geçinirim A B C D E
58. Küs olduğum birisiyle barışmak istediğimde, ilk adımı atmakta güçlük çekmem A B C D E
59. Kendimden her bakımdan hoşnutum A B C D E
60. Başkalarının dertlerini dinlemek beni genellikle sıkar A B C D E
61. Bazen birisine öyle kırılırım ki, uzun süre huzurum kaçır A B C D E
62. Yakınlarım, duygu ve düşüncelerimi tamamen değil, kısmen paylaşırlar A B C D E

F. MOTİVASYON BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Bilindiği gibi motivasyon, iyi insan ilişkilerinin temelini temsil etmektedir. Kendinizi analiz etme kontrol listesi motivasyon hakkında ne oranda bir bilgi sahibi olduğunuzu değerlendirmek üzere dizayn edilmiştir.

Soruları D (Doğru) ve Y (Yanlış) olmak üzere cevaplayınız. Teşekkürler.

	D	Y
Ben insanları neyin motive ettiğini anlarım	()	()
Ben insanların motivasyonlarını azaltan nedenleri daima anlarım	()	()
Motivasyona dönüştürmek için, motivasyonu azaltan şey ortadan kaldırılmalıdır	()	()
Bir motivasyon bir ihtiyacı tatmin eder	()	()
İnsanları farklı şeyler motive eder	()	()
İnsanları aynı şeyler motive eder	()	()
İnsanlar kendi "ihtiyaçları" düzeyinde motive olurlar	()	()
Tatmin edilen bir ihtiyaç insanları motive eder	()	()
Kişinin sevdiği bir iş önemli bir motivatördür	()	()
İnsanlar motive olmak için yönlendirilmeye ihtiyaç duyarlar	()	()
İnsanlar sevilse de sevilmeseler de iyi bir performans gösterirler	()	()
Bir kişinin, diğerleri üzerinde bir etkisinin olduğunu hissetmesinin performansı üzerinde etkisi yoktur	()	()
Bir grubun parçası olduğu duygusu bireyin performansını etkilemez	()	()
Bölgelerin olduğu gibi işin koşulları da performansı etkiler	()	()

Acele iş görme duygusu gibi iş şartları performansı etkiler	() ()
Eğitim ve öğretimin iş performansı üzerinde etkisi yoktur	() ()
Farklı iş şartları insanlar için önemlidir	() ()
Para bir motivatördür	() ()
Para bir motivatör azaltıcıdır	() ()
Para bütün insanlar için önemli bir motivatördür	() ()
İnsanların iş önceliklerinin hemen hemen hepsi aynıdır	() ()
Yeterli para kazanamayan bir kişinin motivasyonu azalır	() ()
Bir kişiyi motive etmek için ona daha çok para vermek yeterlidir	() ()
Paradan sonra gelen en önemli şey tanınmak, kabul görmektir	() ()
Performans ödüllendirilmelerle etkilenir	() ()
Bir kişinin amacı, performansı etkiler	() ()
Eğer size yeterince para ödenmekte ise işi sevip sevmediğiniz önemsizdir	() ()
Rekabet, performansı daima geliştirir	() ()
Herkese uygulanabilecek bir seri mükemmel motivatör vardır	() ()
Çalışılan kuruluşa bağlılık ve taahüt motivasyon için önemlidir	() ()
Birisine neyin yapılacağını açıkça söylediğiniz sürece, onu dinleyip dinlemediğinizin bir önemi yoktur	() ()
İletişim gerçekte motivasyonu geliştirmez	() ()
Karşınızdakini dinleseniz de dinlemeseniz de ilişkiler aynı kalır	() ()
Olumlu feedback'in (geribildirim-dönüt) performansa yararı vardır	() ()
Olumsuz feedback'in performansa yararı vardır	() ()
Feedback'in performansa herhangi bir yararı yoktur	() ()
Aktif dinlenme bir zaman israfıdır	() ()
Rekabet, ilişkileri geliştirir	() ()
Rekabet ilişkileri bozar	() ()
İnsanları motive etmek için hiçbirşey yapılamaz	() ()

G. İŞE VE İŞGÖRENE YÖNELİK LİDERLİK DAVRANIŞI ÖLÇEĞİ

A-Hiç Katılmıyorum B- Katılmıyorum C-Kararsızım D-Katılıyorum E-Çok Katılıyorum

Grubun üyelerine özel avantajlar sağlamaya çalışır	ABCDE
Tutumlarının grup tarafından açılça anlaşılmasına çalışır	ABCDE
Astlarının örgüt içinde ve dışında mutlu olmalarına önem verir	ABCDE
Yeni fikirlerini grubuyla birlikte deneyip uygular	ABCDE
astlarının kendini kolayca anlamasına çalışır	ABCDE
Grubu demirden bir elle yönetir	ABCDE
Grup üyelerini dinlemeye vakit ayırır	ABCDE
Eksikleri,noksanları eleştirir	ABCDE
Üzerinde tartışma yapılamayacak bir tarzda konuşur	ABCDE
Kendi içine kapanıktır	ABCDE
Ayrı ayrı herkesin kişisel refahını gözetir	ABCDE
Grup üyelerine belirli görevleri verir	ABCDE
Yapılan işi zamanlar	ABCDE
İşbaşarımı (performance) için kesin ölçütler koyar	ABCDE
Davranışlarını açıklamayı reddeder	ABCDE
Gruba danışmadan hareket eder	ABCDE
Hareketlerinde grup üyelerine arka çıkar	ABCDE
Bir işin zamanında bitirilmesine önem verir	ABCDE
Grup üyelerine kendi eşitiymiş gibi davranır	ABCDE
Birörnek usuller kullanılmasını teşvik eder	ABCDE
Değişiklikler yapmaya isteklidir	ABCDE
Kendi yerinin grup üyelerince anlaşıldığından emin olmak ister	ABCDE
Grup üyelerine yakın ve dostça davranır	ABCDE
Grup üyelerinin standart usul ve kurallara uymasını ister	ABCDE
Grup üleriyle konuşurken onların rahat olmasını sağlar	ABCDE
Grup üyelerinden ne beklediğinin anlaşılmasını sağlar	ABCDE

Grup tarafından yapılan önerileri uygulamaya koyar	ABCDE
Grup üyelerinin kapasitelerine göre çalışmasını sağlar	ABCDE
Önemli konularda işe başlamadan önce grubun onayını alır	ABCDE
Grup üyelerinin eşgüdümlü çalışmasını sağlar	ABCDE



H. YETERLİĞE DAYALI LİDER YETİŞTİRME PROGRAMI

PROBLEM ÇÖZME YETERLİLİĞİ

Çalışma 1

Amaç: Denetim odağı kavramının öğrenilmesi ve içten denetim algısının pekiştirilmesi.

Uygulama: Sosyal Öğrenme Kuramının tartışılması. İçten denetimli, dıştan denetimli kişilik özellikleri ve bu alandaki araştırma bulgularının anlatılması.

Yöntem: Anlatım ve tartışma.

Ödev: Her deneğin ayrıntılı özgeçmişini yazması. Yazılan özgeçmişin denetim odağı kavramı ile ilgili kazanılan bilgiler açısından değerlendirilmesi. İçten denetimli bir birey sizin özgeçmişinizi nasıl yazardı? Dıştan denetimli bir birey nasıl yazardı?

Çalışma 2

Amaç: Okul yöneticisi rolünün yaşanarak içselleştirilmesi. Öğrencilerin yaşantı yoluyla okul yöneticisi rolünü oynaması, güçlüklerini sezebilmesi, okul yönetiminde rol oynayan diğer öğelere karşı işbirliğine açık tutum kazanması.

Uygulama: Öğrenci grubunun ortaya koyduğu bir eğitim sorununun dramatize edilmesi (öğrenci başarısızlığı, veli-öğretmen çatışması, disiplin sorunu gibi)

Sorunla ilgili rollerin gönüllü öğrenciler tarafından doğaçlama oynanması, rollerin değiştirilmesi, problemin çözümüne ilişkin farklı versiyonların oynanması. Rol alanların ve izleyenlerin duygu ve düşüncelerine ilişkin tartışma.

Yöntem: Yapılandırılmamış rol oynama.

Ödev: Okulunuzdaki ve çevrenizdeki sorunları listeleterek tanımlayınız. Çözümleri için en az üç farklı çözüm önerisi geliştiriniz.

Çalışma 3

Amaç: Karar verme problem çözme ve bilissel araştırma süreçlerinin somut bir duruma nasıl uygulanacağını gösterilmesi yoluyla problem çözme becerilerinin geliştirilmesi.

Uygulama: İletişimde “kaybeden yok” yöntemi, “okulda değerlerin çarpışması”, “daha iyi bir öğretim için okulu iyileştirmek” konularının işlenmesi, bu konularda öğrencilerin tanımladığı sorunlardan birinin seçilerek problem çözme-karar verme aşamalarının izlenmesi ile çözüm üretilmesi.

Yöntem: Anlatım, tartışma, örnek olay.

Çalışma 4

Amaç: Karar verme-problem çözme-bilimsel araştırma süreçlerinin ortak özelliklerinin anlaşılması; sorunu tanımlama-hipotez kurma hakkında bilgi ve beceri kazandırılması.

Uygulama: Problem nedir? Nasıl tanımlanır? Değişken ve türleri. Problem çözme, karar verme ve bilimsel araştırma'nın aşamaları. Örgütsel karar verme süreci.

Yöntem: Anlatım ve tartışma.

Çalışma 5

Amaç: Bireysel ve örgütsel yaratıcılık hakkında bilgi ve anlayış geliştirme.

Uygulama: Yaratıcılık nedir? Yaratıcı yönetici ve yaratıcı örgütün özellikleri, yaratıcı düşünce ve problem çözme, örgütlerin yaratıcılığa olan gereksinimleri konularının irdelenmesi.

Yöntem: Anlatım ve tartışma.

Ödev: “Kükremeyen Aslan” konulu hikaye yazılması.

Çalışma 6

Amaç: Öğrencilerin kendilerindeki yaratıcı potansiyeli keşfetmesi ve geliştirmeleri için olumlu tutum kazandırılması yoluyla bireysel yaratıcılık düzeyinin yükseltilmesi.

Uygulama: “Kükremeyecek Aslan” hikayelerinin değerlendirilmesi, yaratıcı düşünceyi artırma ilkelerinin anlatılması, şekil-resim tamamlama, yapılandırılmış ve yarı-yapılandırılmış resimleri hikaye etme, okunan kısa hikayelere isim bulma.

Yöntem: Anlatım-tartışma, bireysel çalışma.

Ödev: “Hayalimdeki okul” konulu kompozisyon yazılması. “Ben bir öğretmenim” konulu afiş hazırlanması. Yaratıcı kişilerin hayat hikayelerinin, özellikle çocukluk dönemlerinin araştırılması.

İLETİŞİM YETERLİĞİ

Çalışma 1

Amaç: Kişilerarası ilişkilerde sözlü iletişimin anlamını ve önemini kavramak, “ben dili”nin kullanımını öğrenmek.

Uygulama: Öğretmen-öğrenci iletişimi için etkin bir model önerisi, etkin dinleme, iletişim engelleri konularının işlenmesi. İletişim ile ilgili örneklerin rol oynama ile canlandırılması ve uygulamaların tartışılması.

Yöntem: Anlatım, tartışma, rol oynama.

Ödev: “Yirmidört saat içinde aralıklarla etkin iletişim ilkelerini kullan, kullanmadığın durumlarla karşılaştı ve kaydet.”

Çalışma 2

Amaç: Kişilerarası ilişkilerde sözsüz iletişimin önemini kavramak sözsüz iletişim becerilerini kazandırmak ve farkındalık düzeyini yükseltmek.

Uygulama: Sözsüz iletişimin anlamı-beden dili; kişilerarası ilişkilerde mesafe, statü sembolleri ve anlamları konularının işlenmesi. Pantomim ile verilmek istenilen mesajın sözsüz verilmeye çalışılması için rol oynama.

Yöntem: Gösteri, anlatım, pantomim.

Ödev: Yirmidört saat içinde kullandığın beden dilini ve etkilenen kişilerin tepkilerini kaydet.

Çalışma 3

Amaç: İletişimin örgütsel yaşamdaki önemini kavranması, etkili bir örgütsel iletişim için temel bilgilerin kazanılması.

Uygulama: Genel iletişim kuramı, örgütsel iletişimin özellikleri, örgüt yapısı ile iletişimin nitelikleri arasındaki ilişkiler, örgütteki formal ve informal iletişimde yöneticinin rolü, örgütsel iletişim modelleri.

Yöntem: Anlatım ve tartışma.

Ödev: Uygulamaya gittiğiniz okulların formal ve informal iletişim modellerini gözlemleyerek şemalaştırınız.

Çalışma 4

Amaç: Okul yönetiminde insan ilişkileri, grup davranışı ve motivasyon kavramının bunlar üzerindeki etkisi.

Uygulama: Grup davranışı ve dinamiği, motivasyon kuramları.

Çalışma 5

Amaç: Öğrencilerin kendi ihtiyaçlarının farkına varması, başkalarının ne tür motivlerinin olabileceği hakkında içgörü geliştirmesi.

Uygulama: “Seçebileceğiniz 10 ve seçemeyeceğiniz 10 meslek sıralayın. Sonra her birinin karşısına seçme ve seçmeme nedenlerinizi yazınız” talimatı verilmiştir. Yazılanlar karşılaştırılmıştır.

Yöntem: Oyun ve tartışma.

YÖNETİMBİLİM YETERLİĞİ

Çalışma 1

Amaç: Liderlik kavramı ve okul liderliği hakkında bilgi kazandırmak.

Uygulama: Liderlik özellikleri ve davranışı, liderlik kuramları, okul liderliğinin iki yönü- program liderliği ve çevre liderliği, gerekli kılan koşullar.

Yöntem: Anlatım-tartışma.

Ödev: Lider biyografisi inceleme. Liderin kişilik özelliklerini listeleme.

Çalışma 2

Amaç: Lider örneği tanıma

Uygulama: Liderlik özelliklerine sahip, ilkokulda yöneticilik yapan kaynak kişi ile söyleşi.

Yöntem: Anlatım, soru-cevap ve tartışma

Çalışma 3

Amaç: Okul yönetiminde yetki ve sorumluluk, kamu yararı, kavramlar ile liderlik kavramının ilişkisinin anlaşılması.

Uygulama: Yetki ve sorumluluk kavramları. Kamu yararı kavramı, yönetici ve liderin farklılaşan yetki ve sorumlulukları, liderlik ve değerler çatışmaları.

Yöntem: Anlatım-tartışma.

Çalışma 4

Amaç: Farklı liderlik kuramları ve stillerini tanıma.

Uygulama: Liderlik kavramı ve liderlik kuramları. Liderlik özellikleri kuramı, Durumsallık Kuramı, Yol-Hedef Teorisi, Liderlik Stilleri ve Lider Etkinliği, Liderlik Araştırmaları.

Yöntem: Anlatım-tartışma.

Çalışma 5

Amaç: Bir lider örneğini kuramsal bilgilerle değerlendirme becerisinin geliştirilmesi.

Uygulama: İki farklı liderlik örneğini konu alan film gösterimi. İzlenen filmlerin tartışılması.

Yöntem: Gösteri-tartışma.

Ödev: “Bir okul müdürüyle röportaj”

Çalışma 6

Amaç: Etkili karar verebilmek için gerekli zihinsel ve teknik donanımı bilme, karar aşamaları ve bileşenleri ayırtma.

Uygulama: Örgütlenme sürecinin bileşenleri ve anlamı, karar sürecinin temel aşamaları, karar türleri, iyi bir kararın nitelikleri, karar vermeye yardımcı araçlar.

Yöntem: Anlatım-tartışma.

MESLEKİ DEĞERLER

Çalışma 1

Amaç: Öğrencinin kendi değerlerini tanıması.

Uygulama: “İşte hayatınız” oyununun oynatılması. Öğrencilere şu talimat veriliyor: “bir gün gelecek herkes sırasıyla 15 dakika meşhur olacak” demiş. Şimdi sıra sizde. Medyada hakkınızda programlar yapılıyor. Çok farklı kişilerin hakkınızda yazdıkları ve söyledikleri ne olabilir? Siz hakkınızda ne anlatırdınız?

Yöntem: Bireysel çalışma ve tartışma

Ödev: Lider kariyer hikayeleri bulma.

Çalışma 2

Amaç: Okul sorunlarının yerinde gözlenmesi, değerlendirilmesi ve çözümleri ile ilgili proje geliştirme.

Uygulama: Birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan köy okulu ziyareti, problemlerin listelenmesi.

Yöntem: İnceleme gezisi, gözlem

Ödev: Spesifik bir problemin çözümü için proje geliştirme.

Çalışma 3

Amaç: Programın değerlendirilmesi ve tartışılması.

ABSTRACT

The aim of this study is to test the effectiveness of Leader Training Programme based on competency adapted from Minnesota Administrative Training Programme that was applied to the 8. Term students in the department of primary school teacher Training during a term.

The study was applied by the researcher within the content of School Management and supervision class with the contribution of primary school Teacher Training Department of Education Faculty of Trakya University.

Nine tests have been given to experiment group (40students) and to control group (40 students) before and after the experiment.

The hypotheses of the experiment:

1. The programme has influence on student's locus of control in favour of internal control.
2. The programme increases personal creativity level of the students.
3. The programme increases the motivation skills of the students.
4. The programme increases the problem solving skills of the students.
5. The programme decreases the tendency of communication and conflict of the students.
6. The programme affects the professional value of the students.
7. The programme increases the leadership behaviours of the students.
8. The programme increases the tendency of managing leadership of the students.
9. The programme affects the personality sub-factors of the students in a positive way.

The Programme has been applied for 14 weeks and 3 hours in a week. The courses have been administered as conceptual, practical and works at home.

In the laboratory studies that have been supported by role-playing, dram and excursion motivated to gain sufficiency in the fields of 1. Problem solving, 2. Communication, 3. Management and 4. Personality and values.

Apart from the tendency of communication conflicts findings put forward that sub-competency measured by a scale has been positively perceived.

Consequently, it has been realised that Leadership Training Programme Based on Competency has been beneficial in the Training of educational managers and its application in pre/in-service has been found favourable.