



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

**YILMAZLIK İLE LİDERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖĞRETİM ÜYELERİNİN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ**

Zehra İLBARS

Doktora Tezi

Ankara, 2022



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

YILMAZLIK İLE LİDERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖĞRETİM ÜYELERİNİN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN RECILIENCY AND
LEADERSHIP ACCORDING TO OPINIONS OF ACADEMICS

Zehra İLBARS

Doktora Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,
Zehra İLBARS'ın hazırladığı “Yılmazlık İle Liderlik Arasındaki İlişkinin Öğretim Üyelerine Göre Göre İncelenmesi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı Prof. Dr. Gülsün BASKAN

Jüri Üyesi (Danışman) Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

Jüri Üyesi Prof. Dr. Sadegül Akbaba ALTUN

Jüri Üyesi Doç. Dr. Didem KOŞAR

Jüri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Pınar AYYILDIZ

Enstitü Yönetim
Kurulunun / ... /
Tarihli ve sayılı
kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 30 / 03 / 2022 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmada, devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin yılmazlık algılarını belirlemek ve bunun liderlik davranışıyla ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma, Ankara ilinde bulunan Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, ODTÜ ve Gazi Üniversitesi'nde 2018-2019 akademik yılında görev yapan 390 öğretim üyesinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yılmazlık Ölçeği” ve Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilip, Türkçe'ye Mehmet Korkmaz (2005) tarafından uyarlanan “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizi için frekans ve yüzde dağılımları, t-testi, ANOVA, Pearson Korelasyon analizi, Çoklu Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Yılmazlık ölçeğinin en yüksek puan ortalaması “Proaktiflik” boyutunda olurken en düşük puan ortalamasının “İç Disiplin” boyutunda olduğu görülmüştür. Öğretim üyelerinin Yılmazlık algılarının İç Disipline ilişkin görüşleri akademik pozisyonlarına göre anlamlı bir fark göstermektedir. Özgüven-Kişisel Yeterlilik, Olumluluk-Empati, Proaktiflik, Kişilerarası Etkileşim, Kabullenme ve Gelişim alt ölçeklerine ilişkin görüşleri akademik pozisyona göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Liderlik algısına ilişkin alt boyutlardan en yüksek puana sahip boyutun “Telkinle Güdüleme”, en düşük puana sahip boyutun ise “Özgür Bırakan Liderlik” boyutu olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim üyelerinin Liderlik ölçeğine ilişkin görüşlerin akademik pozisyona göre fark göstermediği saptanmıştır. Çalışmada öğretim üyelerinin yılmazlık algılarının, liderlik anlayışlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin Liderlik anlayışını açıklamadaki önem sırası; Olumluluk-Empati, İç Disiplin, Proaktiflik, Kişiler Arası Etkileşim, Öz Güven-Kişisel Yeterlik, Gelişim ve Kabullenme şeklindedir. Çalışmada, araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretim üyelerinin yılmazlık algılarının güçlendirilmesine ve liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: yılmazlık, liderlik, dönüşümcü liderlik, öğretim üyesi

Abstract

In this study, it was aimed to determine the resilience perceptions of academics and to investigate the relationship between resilience and leadership in the state universities. The research is conducted with the contribution of 390 faculty member during the 2018-2019 academic year from the Ankara University, Hacettepe University, METU and Gazi Universities of the Ankara province. In this research, as the data collection tools, “Resiliency Scale” which was developed by the researcher and “Multifactor Leadership Questionnaire” developed by Bass and Avolio (1995) and adapted to Turkish by Mehmet Korkmaz (2005) were used. Frequency, arithmetic mean, standard deviation, t test, ANOVA, Pearson Correlation and Multiple Regression analysis were used in the analysis of the data. According to the results of the research, “Proactivity” is the highest mean and “Inner discipline” is the lowest mean dimensions of resiliency scale. Faculty members’ inner discipline dimension of resiliency perception has showed a meaningful difference according to their academic positions. It has been determined that self-confidence-personal competence, positivity-empathy, proactivity, interpersonal interaction, espousing and development subscales has no meaningful difference according to academic position. It has been concluded that, “Inspirational Motivation” dimension has the highest point and “Laissez Faire” dimension has the lowest point among the sub-dimensions of leadership perception. It has been determined that there weren’t meaningful differences between the opinions of academicians on their academic position related to leadership scale. In the study, it was revealed that the resilience perceptions of the faculty members were a significant predictor of their sense of leadership. According to the standardized regression coefficients (β), the order of importance of predictor variables in explaining the understanding of leadership; Positivity-Empathy, Internal Discipline, Proactivity, Interpersonal Interaction, Self-Confidence-Personal Competence, Development and Acceptance.

In this study, some suggestions were made to strengthen the faculty members’ resiliency perception and to develop their leadership skills according to the results of the research.

Keywords: resiliency, leadership, academics

Teşekkür

Doktora eğitim sürecimde bilgi birikimi, insancıl tavırlarıyla bana çok yardımcı olan, tezimi defalarca okuyarak önemli katkılarda bulunan, bu aşamaya gelmemi sağlayan değerli hocalarım Doçent Dr. Gökhan ARASTAMAN'a ve Profesör Dr. Gülsün Atanur BASKAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca sevgi ve desteğini esirgemeyen, kendi ayakları üzerinde durabilen güçlü bir birey olmamı sağlayan, bugünlere getiren aileme, teşekkür eder, özellikle kısa süre önce kaybettiğim, beni akademik çalışma yapmam yönünde teşvik eden, bugünlere gelmemde en büyük destekçim canım babam Çelebi İLBARS'ı rahmet, minnet ve şükranla anarım.

Doktora eğitimim boyunca bilgi birikiminden yararlandığım, hayata bakış açımın gelişmesine katkıda bulunan Profesör Dr. Sadegül Akbaba Altun, Doçent Dr. Didem Koşar, Dr. Öğretim Üyesi Pınar Ayyıldız ve tüm hocalarıma, doktora arkadaşlarıma, iş arkadaşlarıma, arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
Araştırma Problemi.....	7
Sayıtlar.....	8
Araştırmanın Kapsamı.....	8
Tanımlar.....	8
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Yılmazlık.....	10
Yılmaz ve Yılmaz Olmayan (Non- Resilient) Tutumlar.....	14
Yılmazlığın Gelişimi.....	15
Yılmazlık Faktörleri.....	16
Yılmaz Bireyin Özellikleri.....	21
Eğitimde Yılmazlık.....	23
Yükseköğretimde Yılmazlık.....	24
Liderlik.....	25
Liderliğin Güç Kaynakları.....	28
Liderlik Teorileri.....	30
Eğitimde Liderlik.....	51
Yükseköğretimde Liderlik.....	54
Yılmazlık ve Liderlik.....	56

İlgili Araştırmalar.....	61
Yılmazlıkla İlgili Araştırmalar	61
Liderlikle İlgili Araştırmalar	65
Bölüm 3 Yöntem	67
Araştırmanın Modeli	67
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	67
Veri Toplama Araçları	69
Veri Toplama Süreci	85
Verilerin Analizi	85
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	88
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	104
Sonuç ve tartışma.....	104
Öneriler	109
Kaynaklar	111
EK-A: Ölçeklerin Kullanım İzin Belgeleri.....	137
EK-B: Veri Toplama Araçları	146
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	152
EK-Ç: Etik Beyanı.....	153
EK-D: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	154
EK-E: Thesis/Dissertation Originality Report.....	155
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	156

Tablolar Dizini

Tablo 1 Liderlik Teorileri ve Liderlik Araştırmalarındaki Yaklaşımlar	30
Tablo 2 Stogdill'in Liderlik Özellikleri Listesi	31
Tablo 3 Yol-Amaç Kuramı ve Tercih Edilen Liderlik Davranışları	38
Tablo 4 Evrenin Üniversite Fakültelere ve Unvana Göre Dağılımı	68
Tablo 5 Üniversitelerden Örnekleme Alınan Öğretim Üyesi Sayısı	69
Tablo 6 Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	70
Tablo 7 Açıklanan Varyans Tablosu	72
Tablo 8 Faktör Yüğü Tablosu	74
Tablo 9 Faktörlere İlişkin Maddeler ve Faktörlerin İsimlendirilmesi	75
Tablo 10 Güvenirlik Tablosu	75
Tablo 11 Değişkenlere Ait Cronbach Alfa Katsayı Değerleri	77
Tablo 12 Uyum İndekslerine İlişkin Ölçütler	79
Tablo 13 Yılmazlık ve Liderlik Ölçeklerine ait DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri	79
Tablo 14 Normallik Değerleri (Basıklık ve Çarpıklık Katsayı Değerleri)(N=390)	84
Tablo 15 Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Puan Değerleri	86
Tablo 16 Verilerin Analizinde Kullanılacak Yöntemler	86
Tablo 17 Değişkenlere Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	88
Tablo 18 Akademik Pozisyon Değişkenine Göre Katılımcıların Yılmazlık Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları	89
Tablo 19 Değişkenlere Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	91
Tablo 20 Akademik Pozisyon Değişkenine Göre Katılımcıların Liderlik Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları	92
Tablo 21 Araştırma Değişkenlerine Ait Pearson Korelasyon Katsayı Değerleri	95
Tablo 22 Liderlik Anlayışının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	96
Tablo 23 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Üyelerinin Yılmazlık Algısına İlişkin t-testi Sonuçları	97
Tablo 24 Kıdem Değişkenine Göre Öğretim Üyelerinin Yılmazlık algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları	98
Tablo 25 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Üyelerinin Liderlik Algısına İlişkin t-testi Sonuçları	100

Tablo 26 <i>Kıdem Değişkenine Göre Öğretim Üyelerinin Liderlik algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları</i>	101
---	-----



Şekiller Dizini

Şekil 1. Tannenbaum ve Schmidst'in liderlik doğrusu.....	36
Şekil 2. Zaman Yönelimi Açısından Liderlik.....	46
Şekil 3. Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutları.....	48
Şekil 4. Yamaç Birikinti Grafiği.....	73
Şekil 5. Yılmazlık Ölçeğine Ait Path Diyagramı.....	81
Şekil 6. Liderlik Ölçeğine Ait Path Diyagramı.....	83



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

ÇFLÖ-MLQ: Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği-Multifactor Leadership Questionnaire

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

F: Varyans

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

ort: Aritmetik ortalama

p: Anlamlılık

r: Pearson Korelasyon Katsayısı

sd: Serbestlik Derecesi-Degree of Freedom

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

ss: Standart Sapma

t: Hesaplanan t değeri

Bölüm 1

Giriş

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problemi, amacı ve önemi, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan önemli kavramların tanımları yer almaktadır.

Problem Durumu

Günümüzde yükseköğretim teknolojideki değişiklikler, öğrenci istatistikleri, eğitim politikaları, diğer iç ve dış etkenlerle sürekli gelişen ve değişen bir çevrede faaliyet göstermektedir. Bu değişim ortamı göz önüne alındığında, yükseköğretim kurumlarında yöneticilik görevlerini yürütenlerin sahip olması gereken iki özellik liderlik ve yılmazlık olarak görülmektedir. Liderlik ve yılmazlık, liderlere sorumluluklarını yerine getirmede fayda sağlayabilecek iki genel çerçevedir. Diğer bir deyişle yükseköğretim kademesindeki yöneticilerin hali hazırdaki zorluklara rağmen etkili bir biçimde çalışabilmeleri ve başarılı olabilmeleri için bu iki özelliğe sahip olmaları gerektiği söylenebilir.

Yükseköğretimde değişim sebebiyle ortaya çıkan etkenler yükseköğretim yöneticileri için yıllardır zorlu bir çalışma ortamı yaratmaktadır. Trowler (1998) “yükseköğretimdeki hızlı değişikliklere”, akademinin nasıl tepki verdiğine ilişkin örnekler vermiştir. Trowler, sistemin büyüklüğü, öğrenci kitlesinin özellikleri, mevcut kaynaklar, yükseköğrenim amacı ve son yıllardaki değişikliklere tepki olarak değişen faktörler gibi geleceğe dönük hedefler üzerinde durmuştur. Yükseköğretimi etkileyen değişikliklerin çoğunun, günümüzde yükseköğretime olan talepteki artışlar, öğrenci demografisindeki değişimler ve kurumsal kültür gibi kademeli değişiklikler olduğu ve bunların yavaş olduğu görülmektedir. Meydana gelen kalıcı ve sürekli değişimlerin etkisiyle yükseköğretimin de bu değişikliklere uyum sağlaması zorunluluk haline gelmiştir. Küreselleşmenin etkisiyle, diğer toplumsal sistemlere insan gücünü yetiştiren eğitim kurumları da değişmektedir (Cohen & Kisker, 2010). Yükseköğretimde de değişim devam etmekte olup, özelleştirme, finansman, hesap verebilirlik ve teknoloji gibi yeni kavramlar çalışma konuları haline gelmiştir. Dolayısı ile öğretim üyelerinin de bu değişim sürecinde gerekli bilgi ve becerilere sahip, liderlik davranışları bakımından donanımlı olmaları ve pozitif değişiklikleri uygulamaya koymada ve sürdürmede etkili olmaları, örgütün diğer üyelerinin aynı davranışlara sahip olmaları açısından önemli özelliklerdir.

Yükseköğretimde hızlı değişim ve gelişimlerin yaşandığı günümüzde, bir lider olarak örnek öğretmen, araştırmacı ve izleyicilerine ilham veren öğretim üyelerine ihtiyaç hızla artmaktadır. Öğrencileri lidere dönüştürecek ve toplumda iyimserlik, yılmazlık ve öz-yeterlikleri ile daha iyi bir gelecek hazırlayabilecek yeteneklere sahip öğretim üyelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu öğretim üyelerinin olumlu örgütsel liderlik davranışlarıyla liderlik etmesi beklenmektedir. Örgütsel değişimin ve dönüşümün gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan liderlik özellikleri, örgütlerin içinde bulundukları ortama, amaçlarına ve yapılarına göre farklılıklar gösterebilir. Ancak yine de liderlerin; erdem, vizyon, coşku, merak, risk alma, iyi bir eğitim, ekip çalışmasına olan inanç ve zorluklar karşısında yılmaz olma gibi ortak özellikleri bulunmalıdır. Dolayısıyla eğitim kurumları günümüzün koşullarına hazır ve uygun mezunlar yetiştirmek istiyorsa, liderlik uygulamaları da bu doğrultuda gelişmeye devam etmelidir (Jones, Lefoe, Harvey, & Ryland, 2002).

21. yüzyılda yükseköğretim kademesinde liderlik farklı anlamlar da kazanmıştır. Lider artık sadece yöneten ve sistemin işlemlerini çalışan birey değil aynı zamanda kendisini, iş arkadaşlarını ve örgütünü dönüştürebilen kişi olarak görülmektedir. Heifetz (1994)'e göre liderlik, kişileri halledilmesi zor problemleri çözmek adına harekete geçirmektir. Liderlik, kişileri çözümünü bildiğimiz problemleri çözmek için harekete geçirmek değil, kişilere henüz yüz yüze gelinmemiş problemleri çözme konusunda yardımcı olmaktır. Bu bakımdan eğitimde yenileşme sürecinde eğitim çalışanlarını güçlü bir biçimde yönlendirecek liderlere gereksinim duyulmaktadır. Bu değişim ve dönüşüme uyum sağlayan liderlik biçimi de dönüşümcü liderliktir. Dönüşümcü liderlik eğitimde örgütsel yenilenme bakımından kritik önemli bir liderlik türüdür (Çelik, 1998). Dönüşümcü liderler değişime ayak uyduran, kaotik durumlarla baş edebilen, bu durumları kendi lehine çevirebilen, dolayısıyla çağın gerektirdiği yeni organizasyonları tasarlayabilecek güce ve yeteneğe sahip kişilerdir (Baltaş, 2011).

Dönüşümcü liderlerin aynı zamanda birçok zorlukla da başa çıkabilme yeteneğine sahip olmaları da gerekmektedir. Yükseköğretim özelinde bakıldığında yöneticiler zaman kısıtlılığı, teknolojik gelişmeler, artan rekabet, finansman eksikliği, öğrenci çeşitliliği ve hızlı gelişen iletişim teknolojileri gibi zorluklarla karşılaşmaktadır (Scott, 2002). Bu bağlamda Scott (2002), bahsi geçen değişim güçlerinin birçok yükseköğretim kurumunu dönüşüme zorladığını belirtmektedir. Özellikle değişim zamanlarında yükseköğretimdeki değişimin doğası, eğitimcileri negatif durumlarda

pozitif kalmalarını sağlayan, problemleri incelik ve enerjiyle çözen bireysel yılmazlık kaynaklarını geliştirmeye ve liderlik sergilemeye yöneltmektedir (Reivich & Shatté, 2002).

Pek çok eğitimci için liderlik becerileri, kişisel gelişim ve geleceğe hazırlanmak anlamına gelmektedir. Günümüzde ise liderlik tek başına yeterli bir kavram olup olmadığı sorgulanmakla birlikte yılmazlık kavramı ile birlikte daha etkin hale geldiği üzerine de düşünülmektedir (Reivich & Shatté, 2002). Yükseköğretimin değişen ve gelişen doğasındaki zorluklar düşünüldüğünde yılmazlık ve liderlik kavramları önemli görülmektedir (Scott, 2002). Bu değişim yönündeki eğilim, akademik liderlerin de değişime uyumunu ve yılmazlığa da sahip olmaları gerektiğini göstermektedir. Spitz (1984) *“Üniversitelerin, zorluklar karşısında hayatta kalmayı başarabilen sert ve dayanıklı kurumlar”* olduğunu belirtmiştir. Üniversitelerin dayanıklı olması ve olumsuz durumları aşabilmesi fikri aynı zamanda ideal olarak öğretim üyelerinin de yılmazlık düzeyleri hakkında fikir oluşturabilir. Bennis (1989), yılmazlığı pek çok liderin tam kararlılık ve güçlü bir karakterle yaşamın zorluklarını deneyimlemesi, her şekilde direnmesi olarak tanımlamaktadır. Bennis, liderlerin en çok zorluklarla karşılaştıklarında liderliği öğrendiklerini belirtmektedir. Karen Reivich ve Andrew Shatte (2002) ise yılmaz liderleri karşılaştıkları zorluk ve travmalara rağmen, ilham verici bireyler olarak tanımlamaktadır. Yılmazlık düzeyi yüksek olan bireyler, zorluk ve travmaları yaşamda farklı bir anlam bulmak için bir yol olarak görme eğilimindedirler. Bu eğilim, pek çok örgütün liderlikte gerekli gördüğü bir özelliktir (Scott, 2002). Bu açıdan bakıldığında yükseköğretim kurumlarının da zorluklarla mücadele etmekten yılmayan lider öğretim üyelerine ihtiyaç duyduğu söylenilebilir.

Liderlerin kişisel ya da profesyonel olarak zorluklarla karşılaşması gibi, örgütler de benzer durumlarla karşılaşmaktadırlar ve örgütlerin değişime tepkisi bir yılmazlık özelliğidir (Harland vd., 2005; Seeger vd., 2005). Yılmazlık bireyin ve örgütün iş çevresinde gerçekleşen değişim, dönüşüm, amaç, yapı gibi özelliklerini sürdürmesine izin veren özelliklerden birisidir. Bir bakıma yılmazlık, bireyin ya da örgütün değişim anlarında esnek olmasını sağlamaktadır (Chaharbaghi, Adcroft, Willis, 2005). Örgütler ve bireyler, değişen koşullara uyum sağlayabilmek için yılmaz olma, problemleri çözmede yenilikçi ve yaratıcı olmaya odaklanma, muhtemel zorlukları ve iş aksaklıklarını tanımlama becerilerini geliştirmelidirler (Conner, 1993). Bu değişim

kapasitesi ve yeteneği örgütleri geleceğe taşıyan hem güçlü dönüşümcü liderlik hem de yılmaz davranışlar gerektirir (Harland vd., 2005; Raelin, 2006).

Schein' e (1990) göre, liderlik bir kültürü her şeyden çok daha hızlı ileri taşıyabilmektir. Liderlik iş çevresinin gerekliliklerine uyum sağlamayı ve bunları değiştirmeyi gerektirir (Greenberg & Baron, 1995; Conner, 1993; Kotter, 1999; Norman vd., 2005). Değişime uyum sağlamada en önemli şey ise örgütün dönüşümünü yönetebilmektir (Hind vd., 1996; Maddi vd., 1999). Barchan (1999), bir örgüte değişim boyunca liderlik etmenin en zor yanının insan ögesini yönetmek olduğunu belirtmiştir. Colgate (1995) ve Bennis'e (1989) göre değişimi etkili yönetme, hem kişisel hem de profesyonel olarak gelişmek için gerekli olan önemli bir beceridir. Bununla birlikte birçok birey değişime direnebilmektedir. Bunun da temel nedeni, değişimin hali hazırda mevcut yapının yerine yenisini koyması, yeni doğrular üretmesi ve bir süredir devam eden düzeni değiştirmesi aynı zamanda da bu değişimin birey(ler)e ürkütücü gelmesidir (Seeger vd., 2005; Werther Jr., 2003). Bu değişim ortamında ve değişme karşı direnç oluşabilme ihtimaliyle birlikte küreselleşen dünyada birey(ler)in etkili bir biçimde çalışmaları ve başarılı olmaları zorunluluk arz etmektedir. Bu durumla başa çıkabilmenin yolu ise yılmaz olabilmekten geçmektedir.

Yılmazlık bireylerin, özellikle yöneticilerin, değişen koşullarda karşısına çıkan zorluklarda ve değişmesi gerektiği durumlarda katalizör görevi üstlenen bir bileşendir. Örgütlerin de günümüz dünyasında sürekli olarak değişime maruz kaldığı düşünüldüğünde etkin, verimli ve sürdürülebilir bir başarı elde edilebilmesi için hem liderlerinin hem de örgütün yapısının yılmazlık özelliği göstermesi gerekmektedir. Aynı zamanda örgüt çalışanlarının da gelişmeye ve değişime açık, insani ve örgütsel değerlere duyarlı ve nitelikli olmaları gerekmektedir (Anderson, Klein, Stuart, 2000). Dolayısıyla çalışanların değişim ve teknolojik gelişmeye erken reaksiyon gösterecek şekilde esnek özelliklere sahip olmasının yanında, yılmaz bir tavır sergilemesi, kurumsal başarının sürdürülebilirliği açısından önemlidir. Bunların sağlanabilmesinin birincil koşulu ise örgüt liderlerinin, yükseköğretim kurumunun liderlerinin yılmazlık özelliğine sahip olmasıdır (Reivich & Shatté, 2002). Diğer bir deyişle yalnızca zor zamanlarda etkinliğini sürdürebilen ve yılmazlık özelliğine sahip olan öğretim üyeleri yükseköğretim kurumlarında sürdürülebilir bir biçimde liderliklerini sürdürebilmektedir. Bu sebeptendir ki yükseköğretim kurumlarının ve yükseköğretim kurumlarının en önemli unsurları olan öğretim üyelerinin yılmazlık değerini ve kurumlarının başarı ve etkinliğe nasıl katkı yapabildiğini anlamak önemlidir.

Yılmazlıkla ilgili çalışmalar incelendiğinde yetişkin ve eğitimci yılmazlığı ile ilgili çalışmaların genellikle 21. Yüzyılın başlarında çalışılmaya başlandığı da göze çarpmaktadır. Bu çalışmalardan biri olarak Isaacs (2003) yılmazlık araştırmasına K-12 eğitim ortamını da eklemiş, ancak o ortamda yetişkinler üzerine çalışmış; özellikle lise müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler üzerinde durmuştur. Yurt dışında eğitim alanında başta çocuk ve ergenler olmak üzere öğretmen ve yöneticilerin yılmazlığına ilişkin çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür. Okul yöneticilerinin yılmazlığına yönelik yapılan çalışmalarda yılmazlık daha çok liderlik, sürdürülebilirlik, iş doyumu, iş memnuniyeti gibi konularla ilişkilendirilmiştir (Daye, 2007; Gregory, 2003; Johnson, 2012; Laing, 2006; Pepe, 2011; Robertson, 2008; Smith L. A., 2011). Yurtiçinde alan üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda ise Gizir (2004), önleyici faktörlerin sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlığına nasıl katkıda bulunduğu üzerine çalışmıştır. Özcan (2005), önleyici faktörler bakımından iki grup öğrencinin yılmazlığını karşılaştırmıştır. Gürgen (2006), Hacettepe ve Ankara Üniversitelerindeki öğretmen adayları arasında yılmazlığı araştırmak için deneysel bir çalışma yapmıştır. Kaya (2007), Yatılı Bölge İlköğretim Okullarındaki öğrencilerin yılmazlığını tahmin etmede kendine saygı, ümit ve dış faktörlerin rolünü araştırmıştır. Kararımak (2007), deprem yaşamış bireylerde psikolojik yılmazlığa etki eden kişisel faktörleri incelemiştir. Arastaman (2011), öğrenci yılmazlığına etki eden faktörleri incelemiştir. Öğretim üyelerinin yılmazlığı ile yükseköğretimde yönetici konumundaki liderlerin ilişkisini araştıran bu çalışma bireysel yılmazlıktan ayrılarak birbiriyle teorik ilişkisi bulunan bu iki değişkeni incelemesi yönüyle diğerlerinden farklılaşmaktadır.

Liderlik ile ilgili çalışmalar incelendiğinde yükseköğretim kurumlarındaki liderlik kavramı daha fazla araştırmanın bulunduğu bir alandır. Bunun temel sebebi de gerek yükseköğretim kurumları üzerine çalışmaların sayısını fazla olması gerekse rektörlük dekanlık gibi makamların hem liderlik hem de öğretim üyeliği titrlerini aynı anda üzerlerinde bulundurmaları gerektiği zorunluluğudur. Üniversite rektörleri, dekanlar, bölüm başkanları ve öğretim üyelerinin liderlik özellikleri ve eğitim ortamlarında liderlik rolleri üzerine gerçekleştirilen çalışmaların bazıları ise şu şekildedir: Bryman (2007), "Effective leadership in higher education: a literature review", Davies (2001), "Leadership in Higher Education", Amey (2006), "Leadership in Higher Education", Şahin (2020), "Yükseköğretimde Liderlik", Arslan (2019), "Yükseköğretimin Yönetimi". Bu çalışmalarda yükseköğretim kurumlarında yönetici kademesinde çalışan öğretim üyelerinin liderlik tarzları, şekilleri ve uygulamaları araştırılmıştır.

Yükseköğretimde liderlik üzerine çalışmaların fazlalığıyla ters orantılı olan durum ise yükseköğretimde liderliğin bir yönü olan yılmazlık üzerine yeterince araştırma bulunmamaktadır. Yükseköğretimde liderlerin sürekli olarak karşılaştıkları zorluklar, küreselleşmenin etkisi sonucunda değişim, teknoloji ve eğitim politikalarındaki değişimler, finansal kısıtlamalar, öğrenci demografisindeki değişiklikler, artan hesap verebilirlik talebi, sürekli değişen çevre ve sorunların daha kapsamlı hale gelmesi gibi konularda yılmazlık önemli bir özellik olarak ön plana çıkmaktadır (Del Favero, 2005; Lucas, 2000; Gmelch & Miskin, 1993). Yılmazlık bireyin zorluklar karşısındaki dayanıklılığı olmakla birlikte yılmazlığa ilişkin belirli risk faktörleri de mevcuttur. Bu risk faktörleri bireysel, ailesel ve çevresel olarak üç ayrı değişkene bağlı olarak kendilerini göstermektedir (Brown vd., 2008). Diğer bir deyişle risk faktörlerinin etkisi bireyin yılmazlığını da etkilemektedir. Yükseköğretimde lider olarak görev alan kişilerde ise genellikle değişimle birlikte ortaya çıkan çevresel faktörler yılmazlığa etki eden risk faktörleridir (Del Favero, 2005; Lucas, 2000; Gmelch & Miskin, 1993). Sürekli yaşanan değişimler yükseköğretim çalışanlarının da başarılarını etkilemektedir. Yükseköğretim çalışanlarının bu zorluklarla başa çıkabilmesi için bir takım becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Astin ve Astin (2000), bu değişim ortamına değinmiş; küresel ısınma, dini ve etnik çatışmalar, fırsat eşitsizliği gibi sosyal ve çevresel problemlere de dikkat çekerek, yükseköğretimin toplum liderliğinde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Yükseköğretim çalışanlarının da bu değişim ortamında zorluklara karşı bilinçli, başarılı ve üretken olmaları gerektiğine vurgu yapmışlardır. Yılmazlık değişen bu ortamda çalışabilme yeteneğidir. Yılmaz öğretim üyeleri zor zamanlarda örgütü yönetirken zorluklarla baş edebilen kişilerdir (Astin & Astin, 2000).

Uluslararası alan yazında oldukça popüler olan ve birçok yönüyle incelenen yılmazlıkla ilgili çalışmaların Türkiye’de son yirmi yıldır gerçekleştirilmeye başladığı görülmektedir (Kaya, 2007). 21. Yüzyılda küreselleşmenin hızlanması ile birlikte değişimin, teknolojik gelişmelerin, yabancı öğrenci hareketliliğinin, öğrencilerin demografik yapılarındaki değişikliklerin de etkisiyle yükseköğretim kademesindeki yöneticilerde liderlik ve yılmazlık kavramlarının büyük önem kazandığı görülmektedir. Bununla birlikte 2000’li yıllardan sonra hızla artan üniversite sayısı, artan rekabet ve yeterli alt ve üstyapı hazırlığı yapılmadan artan üniversitelerle birlikte yükseköğretim kademesindeki liderlerin yılmazlık özellikleri göstermelerinin zorunlu hale geldiği söylenebilir. Türkiye’deki yükseköğretim kademesinde çalışan yöneticilerin liderlik ve yılmazlık özellikleri göstermeleri zorunluluğu ve bu alanda henüz yeterince çalışma

gerçekleştirilmemiş olması nedeniyle bu çalışmanın yükseköğretime ve mevcut alan yazına önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, öğretim üyelerinin yılmazlık algılarını belirlemek ve bunun liderlik davranışlarıyla ilişkisini ortaya koymaktır. Yükseköğretim alanında önemli bir boşluğa işaret eden ve daha önce araştırılmamış olan yılmazlık kavramıyla ilgili alan yazındaki boşluğu doldurmayı hedefleyen bu araştırma, dekan, bölüm başkanı ve fakültelerdeki doktor öğretim üyesi ve üzeri unvana sahip öğretim üyeleriyle yürütülerek, bireylerin rolleri ve sorumlulukları üzerinde zaman yönetimi, denetim ve başkanlarıyla etkili çalışabilme gibi belirli liderlik becerilerini tanımlamakta ve bu liderlik rolleriyle yılmazlık ilişkisini incelemektedir. Bireylerin yılmaz olma yeteneği, sürekli değişen yükseköğretim alanında çalışan öğretim üyelerinin pek çok zorluk ve güçlüklerle başa çıkabilmesi açısından önemlidir.

Bu çalışma alan yazında çok kez araştırılmış olan liderliğin, daha önce üzerine çok fazla araştırma bulunmayan yılmazlık boyutunu ve onun liderlikle ilişkisini incelemektedir. Yükseköğretimde liderliğin, çalışanların yılmazlığındaki artan önemi bu çalışmayı gerekli kılmıştır. Bu konuda alan yazında bir boşluk bulunmaktadır. Yılmazlık, yükseköğretimin içinde faaliyet gösterdiği değişim dönemlerinde giderek önem kazanmaya başlamıştır ve bu çalışma ile yılmazlığın önemi vurgulanırken, öğretim üyelerinin yılmazlığı ve liderlikle olan ilişkisi ile ilgili alan yazına da katkıda bulunması beklenmektedir. Buna ek olarak bu çalışmanın öğretim üyelerinin liderlik ve yılmazlık özelliklerinin yükseköğretim kademesinde yüz yüze gelinen zorluklara karşı etkisi de anlaşılmaya çalışılacaktır.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemi “Öğretim üyelerinin görüşlerine göre yılmazlık ile liderlik arasındaki bir ilişki var mıdır” sorusuna yanıt aramaktır. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretim üyelerinin yılmazlık algıları nasıldır?
2. Öğretim üyelerinin yılmazlık algıları onların akademik pozisyonlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretim üyelerinin liderlik algısı nasıldır?

4. Öğretim üyelerinin liderlik algısı akademik pozisyonlarına göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretim üyelerinin yılmazlık algıları onların liderlik davranışlarının önemli bir yordayıcısı mıdır?

6. Öğretim üyelerinin yılmazlık algısı onların

a cinsiyetlerine

b kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Öğretim üyelerinin liderlik algısı onların

a cinsiyetlerine

b kıdemlerine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Sayıtlılar

1. Katılımcıların ölçek sorularına gerçekçi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.
2. Öğretim üyelerinin yılmazlık algıları ve liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri, kullanılan ölçme araçları ile ölçülebilir.
3. Araştırmanın yürütüldüğü örneklem, evreni temsil edecek niteliktedir.
4. Bu araştırma, örnekleme konu edilen Ankara, Hacettepe, Orta Doğu Teknik ve Gazi Üniversitelerinin Eğitim, Mühendislik, Fen, Edebiyat ve İktisadi İdari Bilimler fakültelerinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında çalışan öğretim üyelerinin yılmazlık algıları ile liderlik davranışları arasında çıkarım yapılabileceği savına dayandırılmıştır.

Araştırma Kapsamı

Bu araştırma; Ankara, Hacettepe, Ortadoğu Teknik ve Gazi Üniversite'lerinin Eğitim, Mühendislik, Fen Edebiyat ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretim üyeleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yılmazlık: İnsanların sıkıntılarla mücadele ederken ve yaşam koşullarının gerektirdiği değişikliklere başarılı bir şekilde uyum sağlarken, görülebilen ve gözlenebilen tutum, baş etme davranışı ve kişisel bir güçtür (Joseph, 1994).

Liderlik: İnsanların, ekonomik, siyasal ve benzeri güç ve değerler kullanarak bağımsız ya da karşılıklı olarak belirledikleri amaçlara ulaşmak için takipçilerini harekete geçirmeleridir.

Öğretim Üyesi: 2547 sayılı yasanın 3. Maddesinin (m) fıkrasına göre yükseköğretim kurumlarında görevli profesör, doçent ve doktor öğretim üyeleridir.

Üniversite: 2547 sayılı yasanın 3.maddesinin (d) fıkrasına göre bilimsel özerkliğe ve kamu tüzelkişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumudur.



Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, kuramsal olarak “yılmazlık” ve “liderlik” konuları ele alınmaktadır. Buna ek olarak yine bu konularla ilgili kavramları, kavramların alt boyutları, modelleri ve yükseköğretimde kullanımları açıklanmaktadır. Bölümün son kısmında ise konu ile ilgili yurt içi ve yurtdışında hazırlanmış olan araştırmalar sunulmaktadır.

Yılmazlık

Bu bölümde yılmazlık kavramına ve tanımlarına detaylı olarak bakılacaktır. Aynı zamanda farklı tanımlar arasındaki benzerlik ve farklılıklara, yılmazlık ile ilgili çeşitli modellere, yılmazlık faktörlerine ve yılmazlığın bir kavram olarak gelişimine yer verilmektedir.

Yılmazlık yeni bir kavram değildir. Yılmazlık araştırmalarının temeli 1950’li yıllara dayanmaktadır. Etimolojik kökenlerine bakıldığında yılmazlık İngilizce karşılığı olarak resilience sözcüğü Latince “salire” (türemek, kaynaklanmak) ve “resilire” (yansıma, geri dönme) sözcüklerinden gelmektedir. Yılmazlık kavramı; Latince “resiliens” (yılmaz/ sağlam) kökünden türemiştir ve bir maddenin esnek olması ve aslına kolay dönebilmesi anlamına gelmektedir (Greene, 2002). Yılmazlık kelimesinin Redhouse (1998) İngilizce sözlüğündeki karşılığı dirençlilik, hızlı iyileşebilme gücü, zorlukların üstesinden gelme gücü, esneklik olarak verilmektedir. Amerikan Heritage Sözlüğü’nde (2000) ise yılmazlık “değişim, hastalık ve kötü kaderden hızlıca kurtulma, iyileşme” anlamını taşımaktadır. Webster İngilizce Sözlüğü’ne göre de yılmazlık “sıkıştırıldıktan sonra eski haline gelmek/ dönmek ve güç, enerji, cesaret kazanmak” anlamına gelmektedir. The Random House Sözlüğü’nde (1967) yılmazlık, “sıkıştırılıp ya da esnetildikten sonra orijinal formuna ya da pozisyonuna dönebilme becerisi” olarak tanımlanmaktadır.

Yılmazlığın evrensel olarak kabul edilen tek tanımı yoktur. Bunun da aslında temel sebebi farklı alanlarda yılmazlığa farklı anlamlar yüklenmesinden kaynaklanmaktadır. Her farklı konu ve disiplin yılmazlık kavramını kendi içerisinde değerlendirmiştir ve kendi koşullarına göre tanımlamalar yapma yoluna gitmişlerdir. Bu durumda yılmazlık kavramının birden çok tanımının ortaya çıkmasına ve tanımlarda farklılıklar oluşmasına sebep olmuştur. Diğer bir deyişle yılmazlık kavramı psikiyatri,

gelişimsel ve klinik psikoloji gibi pek çok disiplinden faydalanmaktadır (Masten & Powell, 2003).

Yılmazlık ile ilgili uluslararası kaynaklarda gerçekleştirilen ilk tanımlamalardan birisi Masten, Best ve Garmezy tarafından gerçekleştirilmiştir. Masten, Best ve Garmezy (1990)'e göre yılmazlık zorlayıcı koşullar ve hedefe ulaşmanın tehdit altında olduğu durumlara adapte olma ve bu adaptasyon sayesinde de başarıya ulaşma anlamına gelmektedir. Bir diğer tanıma göre ise yılmazlık güç kavramı ile ilişkilendirilerek yüz yüze kalınan zorlukların, süreç boyunca meydana gelen stresin ve yoksunlukların üstesinden gelme gücü olarak tanımlanmıştır (Begun, 1993). Henderson ve Milstein (1996)'e göre yılmazlık, kendi kendini düzeltme ve gelişme süreci ya da tekrar toparlanma, zorluğa dayanma ve kendini iyileştirme kapasitesi olarak tanımlanmıştır. Grotberg (2003) ise yılmazlığın tanımını yeterlilik üzerinde gerçekleştirmiştir. Grotberg (2003)'e göre yılmazlık yaşamda karşılaşılan güçlüklerle yüz yüze gelindiğinde bu güçlüklerle başa çıkabilme aynı zamanda da insanın bu zorluklardan daha da güçlenerek çıkmasını sağlayan sahip yeterlilik anlamına gelmektedir. Windle (2002) araştırmasında yılmazlık kavramının birkaç kavramın tek potada eritilmesi sonucunda ortaya çıktığından bahsetmektedir. Windle (2002)'a göre üç ayrı kavram olan risk veya zorluk, olumlu uyum gösterme (baş etme, yeterlilik) ve koruyucu faktörlerin ortak şekilde ifade edilmesi yılmazlık kavramının tanımını ortaya koymaktadır. Yılmazlık kavramının tanımlaması yapılırken en çok vurgu yapılan özelliklerden birisi de adaptasyon kavramıdır. Masten (2001)'e göre yılmazlık bireylerin yaşamlarındaki gelişimlere, düzenlere veya değişikliklere dönük tutumlarını etkileyen temel beşeri adaptasyon sistemi olarak görülmektedir. Isaacs (2003) yılmazlık kavramının birçok farklı disiplin üzerinden gerçekleştirdiği çalışmalar sonucunda tanımlamıştır. Isaacs (2003) psikoloji, psikiyatri, gelişimsel psikopatoloji, insan gelişimi, değişim yönetimi, hemşirelik, sosyal bilimler ve tıp bilimlerinde yılmazlık kavramının nasıl tanımlandığını inceledikten sonra ortaya yeni bir tanım koymuştur. Buna göre yılmazlık, ilk olarak geçirilen zor zamanlarda insan kapasitesindeki güç ve insanın bu zorlukları aşma yeteneğidir. Buna ek olarak yılmazlık aynı zamanda insanın iyileşme gücü, zorluklarla mücadele etme, başa çıkma ve değişimi yürütme gücüdür (Isaacs, 2003).

Yukarıdaki tanımlamalara ek olarak yılmazlık farklı bir şekilde daha ele alınmıştır: Bireyin özelliği olan yılmazlık ya da sosyal çevre etkileşimi sonrasında ortaya çıkan yılmazlık. Newman (2005)'a göre yılmazlık herkeste rastlanabilen nadir

olmayan bir özelliktir. Diğer bir deyişle yılmazlık aslında birey(ler)in karakteristiğinde genellikle var olan bir özelliktir. Bir diğer bakış açısına göre ise yılmazlık dinamik bir süreçtir. Bireyin çevre ile olan etkileşimi sonucunda yılmazlık kavramı ortaya çıkmaktadır (Schaap vd., 2008). Bu iki farklı yaklaşıma ek olarak yılmazlık kavramını hem bireyin karakteristik özelliği hem de çevresi ile sosyal etkileşimin dinamik bir süreci olarak tanımlayan yaklaşım da mevcuttur. Bu yaklaşıma göre yılmazlık ilk olarak bireyin yüz yüze kaldığı zorluklar neticesinde yılmazlık tarafından arttırıldığı kabul edilen motivasyon, kendine güven, öz saygı, beceriklilik ve sağlık gibi kişisel faktörlerin çalışılmasını içeren psikolojik bir yapıdır. İkinci olarak ise yılmazlık, çok boyutlu ve karmaşık bir süreç “sosyal ilişkiler sistemindeki bir dinamik” olarak görülmektedir (Gu & Day, 2007). Bu ilişkide, arkadaşlar ve toplum kaynakları gibi dış destek sistemleri, kişisel faktörler, zor durumun etkisini engelleyen koruyucu faktörler işbirliği içinde olurlar (Kumpfer, 1999).

Yukarıdaki tanımlamalarda da örneği görüldüğü gibi yılmazlık birçok farklı disiplin tarafından ele alınmıştır. Bununla birlikte yılmazlık kavramını ele alan birçok disiplinden birisi de psikolojidir. Özellikle 1980’lerden itibaren psikoloji disipliniinde yoğun olarak yılmazlık kavramı üzerine tanımlar geliştirmiş ve kavramın üzerine çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu minvalde yılmazlık kavramını öncül olarak ele alan Garmazy ve Masten (2001)’e göre yılmazlık gelişimsel psikopatolojide, içsel ve entegre benlik algısını korurken, zorluklarla ve tehditlerle başa çıkabilme yeteneği anlamına gelmektedir. Garmazy ve Masten (1986)’in tanımına benzer bir tanımda Wolin ve Wolin (1993) ile Higgins (1994) tarafından gerçekleştirilmiştir. Psikoloji alanında gerçekleştirilen en net ve temel tanımlama da yine onlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Buna göre psikolojide yılmazlık yaşanan zorluğu karşı geri sıçrama yeteneği, karşılaşılan zorluklara dayanmak ve kendini onarmak anlamına gelmektedir (Wolin & Wolin, 1993). Psikoloji biliminden farklı bir bakış açısı ise yılmazlık kavramını güç ve yetenekle doğrudan ilişkilendirilerek ortaya konmuştur. Bu yaklaşımdan bir tanımlamaya göre yılmazlık değişikliği başarmak için gerekli psikolojik ve biyolojik insan gücü anlamına gelmektedir (Flach, 2004). Werner ve Simth (2001) bu yaklaşımı savunan diğer iki yazar olarak yılmazlık kavramının insan gelişiminde, bir sıkıntıya direnç gösterme ya da sıkıntıyla baş edebilme yeteneği olarak tanımlamışlardır. Yılmazlık kavramına katkıda bulunan diğer iki kişi ise Conner (1993) ve Rutter (1979)’dır. Conner (1993) ve Rutter (1979) yılmazlık kavramına yetenek üzerinden açıklama getirmişlerdir. Conner (1993)’a göre yılmazlık değişim yönetiminde, minimal

işlevsiz davranış sergilerken değişim süreci sırasında hem güç hem de vazgeçmeme yeteneği gösterebilmektir. Rutter (1979)'e göre ise yılmazlık, stresi yenmek ve dezavantajın üstesinden gelebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır

Psikoloji alanında yılmazlık üzerine yapılan çalışmalarda dikkat çeken noktalardan birisi de yılmazlıkla ilgili çalışmaların çoğu çocukların kötü çevreye karşı kırılganlığıyla ilgilidir. Bu yüzden yılmazlık olgusu ilk olarak gelişim problemleri ve psikopatoloji riski olan dezavantajlı çocuklar hakkında 1970'lerde incelenmiştir. Yılmazlık hakkında en kapsamlı çalışma Werner ve Smith tarafından Havai'deki Kawai adalarındaki fakir beş yüz beş çocuğun yaşamı hakkında gerçekleştirilmiştir (Werner & Smith, 1982). Çalışmada kötü çevrelerden gelen çocukların nasıl bu durumları yansıtabilecekleri, geri döndürebilecekleri ve üretici yetişkinler olabilecekleri tartışılmıştır. Başarılı yetişkinleri olmayanlarla kıyaslanmış ve aynı gruptaki çocuklar arasındaki farklılıkları araştırılmıştır.

Yılmazlık kavramı üzerine gerçekleştirilen tanımların yanı sıra yılmazlık ve özyılmazlık terimleri de alanyazında tartışılmaktadır. Bu iki kavramın bir arada tartışılmaya başlanması ile birlikte ortaya şu sonuç çıkmaktadır. Özyılmazlık doğrudan kişilikle ilgili olarak değerlendirilmişken, yılmazlık dinamik ve gelişimsel bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla yılmazlık sadece edinilen değil aynı zamanda geliştirilen bir yapıdır (Luthar, 1996). Tüm bunlar göstermektedir ki yılmazlık oldukça karmaşık bir yapıdır ve bireylerin yılmazlığını belirleyen bir dizi dinamiği içermektedir. Yılmazlığı artıran bazı faktörler (kendine güven, motivasyon, beceriklilik, sağlık vb.) insanların karşıt durumlara veya yaşamlarındaki değişikliklere uyumunu da arttırmaktadır.

Yılmazlık kavramı sadece bireysel yılmazlıktan ibaret de değildir. Literatürde bireysel yılmazlık üzerine daha fazla çalışma gerçekleştirilmiş olmasına rağmen örgütsel yılmazlık kavramı da aynı zamanda literatürün bir parçasıdır. Örgütsel ve bireysel yılmazlık- "yüksek seviyede değişime maruz kalırken minimum disfonksiyonel davranış gösterebilme kapasitesi" şeklinde tanımlanmaktadır (Conner, 1993) ki bu aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının değişen ortamda başarılı olmalarını destekleyecek anahtar yapılardır. Örgüt liderlerinin değişim sürecinde karşılaşılan zorluklara karşı yılmazlıkları ve bu yılmazlığı, örgütü ve mensuplarını etkili bir şekilde kurumsal hedef ve amaçlar doğrultusunda yönlendirmek için nasıl kullanabildiği çok önemlidir (Brooks & Goldstein, 2003; Reivich & Shatté, 2002; Deevy, 1995; Conner, 1993). Örgüt liderlerinin yılmazlığı kavramı yükseköğretim yöneticileri açısından

değerlendirildiğinde ise yılmazlık yükseköğretim yöneticilerinin değişen ortamda başarılı olabilmek için kullanabilecekleri bir araçtır ve alanda hem iç hem de dış faktörlere karşı yardımcı olmaktadır. Yılmazlık ve bu kavramın uygun şekilde gelişmesi ve kullanımının yükseköğretime nasıl yarar sağlayabileceği bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Yılmazlık, sürekli değişen bir ortamda bir yükseköğretim yöneticisinin etkililiğini sürekli halde tutarken aynı zamanda bu ortamda faaliyet gösterebilme becerisidir ve bütün olarak örgütün başarısında anlamlı sonuçlar doğurabilir.

Yılmazlıkla ilgili gerçekleştirilen öncül çalışmalar genellikle yaşam koşullarının negatif özellikleri hakkında gerçekleştirilmiştir. Sonrasında ise yılmazlık kavramına farklı bir bakış açısı da geliştirilerek yılmazlık faktörlerinin yaşamdaki pozitif çıktılara nasıl katkıda bulunduğu daha fazla odaklanmıştır (Luthar vd., 2000). Örnek vermek gerekirse Benard'ın (1995) konuya *“hepimiz sosyal yeteneğimizi, problem çözme becerilerimizi, bilinçliliğimizi, otonomimizi ve niyet eğilimimizi geliştirebildiğimiz yılmazlık kapasitesiyle doğarız”* şeklinde yaklaşmıştır ki bu sözler bir bireyin doğuştan gelen kapasitesini pek çok yolla nasıl geliştirebileceği hakkında bir kanıt niteliğindedir. Bu yaklaşımla birlikte de bazı yazarlar yetişkinlerin yılmazlığı hakkında deneysel araştırmaların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Masten, 1994; Werner & Johnson, 1999). Bu sebepten dolayı da farklı alanlarda çalışan yetişkinlerin yılmazlığı hakkında bazı araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Farklı alanlarda çalışan yetişkinlerin yılmazlığı üzerine yapılan araştırmalardan bazıları da eğitimci yılmazlığı üzerine gerçekleştirilmiştir (Bobek, 2002; Larson, 2003).

Birçok alanın eğildiği bir konu olması ve üzerine birçok tanımlama yapılması aynı zamanda farklı deneysel araştırmalarının varlığından dolayı yılmazlık yorumlanması güç bir hale gelmiştir. Bununla birlikte yılmazlık hakkındaki bir dizi yaklaşım onun farklı şekillerde açıklanabileceğini göstermektedir, bundan dolayı yılmazlık alan yazını insanların pek çok farklı yılmaz ve yılmaz olmayan tutumunu aşağıda belirtildiği gibi açıklamaktadır.

Yılmaz ve Yılmaz Olmayan (Non- Resilient) Tutumlar

Yılmazlık hakkındaki alan yazının büyük bir kısmı yılmaz ve yılmaz olmayan davranışları içermektedir. Yılmazlık insan-çevre etkileşimi çerçevesinde meydana gelen gelişimsel bir süreçtir (Egeland vd., 1993). Bu yüzden etkileşimin sonuçları farklı şekillerde davranışlarla sonuçlanır. Larson'a (2003) göre, yılmaz bireyler duygularını düzenleyebilirler ve sosyal bir çevrede daha verimli bir şekilde etkileşimde

bulunabilirler. Benard (1995) 'a göre yılmaz bireylerin dört ortak özelliği vardır: i) sosyal yetenek, ii) problem çözme becerileri, iii) otonomi ve iv) gelecek niyet eğilimi. Öte yandan yılmaz bireyler geleceği planlama ve problem çözme, çelişkiler karşısında istikrar ve yaşam hakkında pozitif bir vizyon geliştirme gibi yetenekler geliştirebilirler ve yılmaz ve yılmaz olmayan bireyler arasındaki en büyük fark kendileri için koyabildikleri hedeflerdir. Tüm risk faktörlerine rağmen pozitif sonuçlara ulaşabilen çocuklar yılmaz çocuklar olarak adlandırılır (Kararımak, 2007).

Farklı bir bakış açısıyla, Neenan (2009), yılmaz kişinin yeni koşullara uyum sağlarken tutumlarının değişken olabildiğini açıklamıştır ve bu tutumları üç bileşende tanımlamıştır: 1-Düşünceler 2- Tutumlar 3- Davranışlar. Bu durumu Reivich ve Shatte (2002) şöyle açıklamışlardır: Yılmazlık yolundaki bir numaralı engel genetik olmadığı gibi çocukluk deneyimleri veya fırsat ve maddi yetersizlik de değildir. İçsel gücümüze etki eden en büyük engel, çocukluğumuzdan bu yana geliştirdiğimiz olayları yorumlama ve dünyaya bakma şeklimizdeki bilişsel tarzımızda yatar.

Özetle yılmazlık insanların duygu, tutum ve davranışlarını etkileyen pek çok değişkenle tanımlanabilir. İnsanların tutumları, sadece bir faktörle değil, pek çok faktörün birleşimiyle şekillendirilebilir. Bu yüzden değişkenler yılmazlığı ve onun gelişen dinamiğini anlamak için iyi tanımlanmalıdır.

Yılmazlığın Gelişimi

Yılmazlık tarihsel olarak üç aşamada tanımlanır (Richardson, 2002). Richardson 'a göre (2002), birinci dalga risk faktörleri ve zorluklara rağmen güçlü kişilerin olgusal tanımlamalarını içerir. Werner ve Smith (1982), 700 öğrenciden 200'ü üzerinde yürüttükleri 30 yıllık boylamsal çalışmada, doğum anında oluşan strese kaynaklı risk altında olan, fakirlik, günlük istikrarsızlık ve ciddi ebeveyn zihinsel problemleri olanları sınıflandırmıştır. Bu araştırmalar bu 200 öğrenciden 72'sinin koşullara rağmen çok başarılı olduklarını ve kadın olmak, zinde, sosyal, sorumlu, uyumlu, toleranslı ve başarı odaklı olmak gibi özellikleri paylaştıklarını bulmuşlardır. Bu öğrenciler aynı zamanda öz saygılarıyla iyi birer iletişimci olduklarını da göstermişlerdir. Rutter (1979, 1985) Londra'da şehir içinde ve kırsal White Adası'nda benzer bulgulara rastlamışlardır. Diğer özellikler, iyi mizaçlı, olumlu bir okul iklimi, kendine hakim olma, öz yeterlik, planlama yetenekleri ve sıcak yakın kişisel ilişkiler gibi şeyleri de kapsamaktadır. Garnezy, Masten ve Tellegen (1984), şizofren ailelerin çocukları üzerinde yaptıkları çalışmalarında sıcak ve yeterli insan olmak üzere yetiştirilen çocukların, içsel kontrol odağı, öz disiplin, problem çözme becerisi, eleştirel

düşünme becerisi ve mizah duygusu gibi özellikler sergilediklerini saptamışlardır. Bütün bunların hepsi destekleyici geniş bir aile çevresi ve dışsal destek sistemi ile tamamlanmıştır.

Yılmazlığın ikinci dalga araştırması bu yılmaz özelliklere ulaşma sürecinin keşfini izlemiş ve Richardson'ın (2002) modelini temel almıştır. Richardson yaşam aksadığında oluşan yılmazlık nitelikleri edinme sürecini tartışmıştır. Başa çıkma stratejileri, büyümenin, bilginin ve zorlukla karşılaşıldığında kendini anlamının sonucudur.

Werner ve Smith (1992) üçüncü dalga yılmazlık çalışmalarını kendini düzeltme kapasitesi olarak tanımlamıştır. Lifton (1993) ise yılmazlığı değişim ve dönüşüm kapasitesi olarak nitelendirmiştir. Richardson 'a göre (2002) bu yapılar çevresindeki araştırma en eski dalgadır ve yüzlerce yıllara dayanabilir. Bu üçüncü dalgadaki itici gücün kendini gerçekleştirme olduğunu varsaymaktadır.

Alan yazında yılmaz yetişkinleri tanımlayan yılmazlığın başka modelleri vardır. Conner (1993) tarafından yapılan çalışmalar, Wolin ve Wolin (1994), Henderson ve Milstein (1996) ve Flach (2004) yetişkinlerin yaşam streslerine nasıl uyum sağladıklarına dikkat çekmiştir. Conner'in yılmazlık modeli en kapsamlı model kabul edilmektedir.

Son zamanlarda Wolin ve Wolin (1994), yılmazlık kavramının yedi temelli modelini geliştirmişlerdir. Daha sonra ergenlerle çalışmalarında Wolin, Desetta ve Hefner (2000), yılmazlık kavramıyla ilgili yedi sözcük kullanarak (iç görüş, bağımsızlık, ilişkiler, girişim, yaratıcılık, mizah ve ahlak) genç ergenlerde anahtar stratejileri tanımlamışlardır. Analitik beceriler, okuma – yazma ve tartışma alıştırmaları yoluyla gençler kendi gücünü yaratmakta ve farkına varmaktadırlar. Bu güç oluşturma programı, liderlerin desteklediği etkin ilişki yollarını kullanır (Wolin vd., 2000).

Yetişkin yılmazlığı Shores (2004) tarafından incelenmiş ve Shores yetişkin yılmazlığıyla ilgili üç ilke önermiştir. Birinci ilke kendini sevmek, birinin hayattaki yönünü ve amacını içerir. İkinci ilke başkalarını sevmek, başkalarıyla olan ilişkilere değinmektedir. Üçüncü ilke daha güçlüyü sevmek, içsel güçle bağlantıya odaklanmaktadır.

Yılmazlık Faktörleri

Yılmazlığa etki eden faktörler, risk faktörleri ve önleyici faktörler şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Risk faktörlerine karşı önleyici faktörler eğitimsel yılmazlığın özünü

oluşturmaktadır. Risk faktörleri uzun süreli ruhsal sorunların ortaya çıkma olasılığını ve bu sorunların ağırlık derecesini artıran faktörlerdir.

Literatürde yılmazlık risk, önleyici ve sonuç faktörleri adı altında incelenmektedir. Bu faktörler ayrıca birbirleriyle ilişki içerisindeyler. Çünkü önleyici faktörlerin varlığı bazen risk faktörlerini azaltır (Rutter, 1987) ya da önleyici faktörler, çocukların var olan risk faktörlerine rağmen zor duruma yapıcı bir biçimde tepki vermelerine yardımcı olabilir (Kararımak, 2007). Bu yüzden yılmazlığın üç dinamiğini anlamak, yılmazlığın doğasını gözlemek için gereklidir.

Yılmazlıkta risk faktörleri. Risk faktörleri negatif bir durum olma olasılığını artıran dinamikler olarak tanımlanır (Fraser vd., 1997). Bir başka deyişle, bu faktörler gelecekte oluşabilecek olan negatif deneyimlerin göstergesidir. Gizir'e göre (2004) risk faktörleri genetik, biyolojik, davranışsal, sosyo - kültürel ve demografik özelliklerle açıklanan hassas dinamiklerdir. Öte yandan risk faktörleri kronik fakirlik, ailevi patoloji, genetik anormallikler, düşük aile (anne) eğitimi, doğum öncesi sağlık komplikasyonlarıyla da ilişkilendirilmiştir (Werner, 1989). Bu sebepten dolayı risk faktörleri farklı yaş ve gelişim evrelerinde değişkenlik göstermektedir (Fraser vd., 1999). Yılmazlık literatüründe risk faktörleri üçe ayrılmıştır; bireysel özellikler, ailevi durumlar ve çevresel faktörler (Fraser vd., 1997). Bireysel özellikler a) zayıflamış bilişsel yetenekler, duygusal kararsızlık gibi biyomedikal problemler b) zor durumlar karşısında erkeklere kıyasla daha kırılgan olan kadınları ifade eden cinsiyet kavramı (Fraser vd., 1997). Ailevi durumlar; a) cinsel, fiziksel ve psikolojik istismar gibi çocuğa kötü muamele b) aile içi ebeveyn çatışmaları c) zihinsel hastalık, depresyon, madde kullanımı gibi ebeveyn psikopatolojisi d) kötü ebeveynlik (Fraser vd., 1997). Çevresel Faktörler a) fırsat eksikliği b) ırkçı ayrımlar ve adalet ve c) fakirlik (Fraser vd., 1997).

Önleyici faktörler. Bazı araştırmacılar insanların daha yılmaz olması için zor koşulların etkilerinden koruyan bir mekanizma olması gerektiğini belirtmektedirler. Bunlar, insanların koşullara uyumunu kolaylaştırdığı ve risk faktörlerinin istenmeyen etkilerini azalttığı düşünülen önleyici faktörlerdir (Rutter, 1987). Benzer bir bakış açısıyla, önleyici faktörler şu şekilde tanımlanmıştır: "Bir kişinin ya da durumun niteliği ya da risk veya zor durumlarda daha iyi sonuçlar bekleyen etkileşimleri" (Wright vd., 2005) ve bu faktörler gelecek olan saldırılar ya da kötü durumlar için savunucu bir mekanizma haline gelir (Masten, 2000). Bu yüzden bireylerin ve çevrelerinin karakteristikleri risk durumlarında bazı insanların diğerlerine göre daha başarılı bir şekilde adapte olmalarını anlayabilmek için incelenmelidir (Masten & Reed, 2002).

Önleyici faktörler psikolojik karakteristikler, aile ve arkadaş desteği, dış destek sistemleriyle incelenir (Friborg vd., 2003). Benzer şekilde, Werner (1989), bireysel, ailevi ve çevresel kaynakların hayati streslerin negatif etkileri engellediğini söylemektedir. Önleyici faktörler bireysel ve çevresel dinamikler olarak sınıflandırılabilir.

Bireysel önleyici faktörler. Bireysel önleyici faktörlerle pozitif kişilik özellikleri kastedilmektedir. Farklı çalışmalarda çok farklı yaklaşımlar ortaya konulmaktadır. Örneğin Bonanno (2004) yılmazlığı istikrarlı bir denge durumunu sürdürme yeteneği olarak tanımlamakta ve yılmazlığı artırmak için insanların dört önleyici özelliğini geliştirmeyi önerir. Bunlar:

- İnsanların çok fazla strese dayanmasını veya strese karşı koymasını sağlayan “cesaret”. Cesur kişilerin daha güvenli olduğu ve aktif başa çıkma yeteneğini daha iyi kullandıkları düşünülür.
- Stresli olaylarda insanların uyum sağlayabilme veya iyi özellikleri anlamına gelen “kendini geliştirme”. Cesaret ve kendini geliştirme bilişsel süreçlerdir
- Önleyici çare stresli durumlarda sıkıntının azaltılması olarak düşünülür.
- Bireyin negatif duygusunu ve olayın özelliklerini ortadan kaldıran “esprî ve pozitif duygu”

Bunlara ek olarak, bireylerin daha yüksek düşünsel yetenekleri çocuklar arasındaki yılmazlığı artırmak için bireysel önleyici faktörler olarak ortaya konur. Ayrıca çalışmalar gösteriyor ki yılmaz bireyler akademik başarı bakımından ylgın bireylere göre daha başarılıdır. Böyle bir farklılığın altında yatan sebep bu insanların problem durumları ya da zor durumlardaki daha yüksek problem çözme yetenekleridir. Masten (1994)’e göre kendini geliştirme, gelecekteki kişisel sorunlar ve yaşam sıkıntılarıyla başa çıkmak için çocukların motivasyonlarını pozitif olarak etkileyen önleyici bir faktördür. Benzer bir eğilimle, Bandura’nın kendini geliştirme terimi bazı görevleri yapmak için becerileri hakkında bireylerin güveninin başarıya ve böylece zor durumlar için önleyici faktöre dönüştüğü bir süreç olarak kavramsallaşmıştır. Kendini geliştirme aslında zorluklar karşısında ne yaptığımızı ve hangi zorluklarla başa çıktığımızı doğrudan etkileyen aktivitelerin seçimi ve beklentilerimizi şekillendirir. Son olarak, iyimserlik hem stres hem de kişisel değişimi içeren bir dizi olayı takip eden başarılı bir

adaptasyonla ilişkilendirilir (Cozzarelli, 1993; Murray, 2003). Akranları ve diğerleriyle olan ilişkilerindeki aktiflik ve heveslilik yılmazlık karakteristiği ile ilişkilendirilir. Çünkü bu durum diğer insanlarla olan ilişkileri pozitif olarak etkiler ve iş çevresini, çalışma ortamını güvenilir bir ortam yaratarak daha pozitif bir hale getirir.

Çevresel önleyici faktörler. Çevresel önleyici faktörler bireyi çevreleyen okul, aile ve toplumla tanımlanır (Benard, 1991). Aile ile ilgili çalışmalarda tanımlanan koruyucu faktörler açıkça çocuğun bebeklik, çocukluk ve ergenlikte gördüğü ilgi ve desteğin niteliği ve tutarlılığıyla alakalıdır. West ve Farrington (1973) yeterli ve tutarlı anne baba rol modelleri ve anne babalar arası uyum; sosyal ve sözel beceriler kazandırmak için çocuklarına zaman ayıran anne babalar, boş zamanların yapıcı bir şekilde değerlendirilmesiyle ilgilenen, baskıcı ve zorlayıcı tutumlar göstermeden sürekli rehberlik eden anne babaların önemine dikkat çeken deneysel verilere ulaşmışlardır. Özetle, ailenin ilgi ve desteği yılmazlığın önemli bir göstergesidir (Howard vd., 1999).

Rutter ve arkadaşlarının çalışması (1984) dış koruyucu faktörlerin bir kaynağının da okul olabileceğini göstermiştir. Uyumsuz ve mahrum ailelerin çocukları eğer iyi bir akademik sicile ve ilgili, özen gösteren öğretmenlere sahip bir okula giderlerse yılmazlık gösterme ihtimalleri daha fazladır. Okul çocuklara başarı ve mutluluk deneyimleri yaşatabilir. Bu deneyimlerin akademik başarıyı içermesi gerekmez, bunlar sporda ya da müzikte başarılı olmak ya da okulda görev ya da sorumluluk almak, öğretmenle iyi bir ilişki kurmak ya da sınıf arkadaşlarıyla sosyal ilişkilerinde başarılı olmakla ilgili olabilir.

Toplumla ilgili olarak, mahrum bölgelerdeki çocukların genelde varlıklı bölgelerdekilerden daha fazla risk altında oldukları düşünülür. Ancak belirli toplum özellikleri koruyucu faktör işlevi göstermektedir. Yakınlar ve sosyal hizmet örgütleri tarafından sağlanan desteğin gücü böyle bir faktördür (Pence, 1988). Yetişkin insanların desteği gibi, akranları tarafından kabul edilmenin ve arkadaş desteğinin de yılmazlığa önemli bir katkısı vardır (Cauce, 1986; Werner ve Smith, 1992) ve yılmaz çocukların akranları arasında bir veya daha fazla arkadaşı ve ya sırdaşı bulunmaktadır (McWhirter vd., 1998).

Birçok araştırmacıya göre bu dış sistemlerin (aile, okul, toplum) vereceği ilgi ve destek çocukluk ve ergenlikteki yılmazlığı etkileyen en önemli değişkendir (West, Farrington, 1973; Rutter, 1984; Garmezy, 1985).

Fraser ve Kirby (1997) risk altındaki çocuklar için bazı çevresel önleyici faktörler belirlemişlerdir. Bunlar:

- İstek ve beklentileri gerçekleştirmek için en önemli kaynaklardan biri olarak değerlendirilen “fırsatlar”
- Yılmaz özelliklere sahip olabilmeleri için bir destek haline gelen aile, okul ve diğer kurumların “sosyal desteği”
- Çevresel stres kaynaklarına karşı büyükanne, baba ya da ağabey ablalar gibi yetişkinler tarafından sağlanan “şefkat-önemseme”
- Çocukların güvende hissetmelerine yardımcı olan pozitif “ebeveyn-çocuk ilişkisi”
- İyi bir rol model olan, çocukları için gerekli fırsatları sağlayan ve onların verimliliği ve kendini geliştirme inanışları hakkında çocuklarını ikna eden “verimli-etkin ebeveynlik”

Olumlu sonuçlar. Yılmazlık sadece risklere değil akademik ve sosyal alandaki rekabetle alakalı olan pozitif sonuçlarla da ilgilidir (Gizir, 2004). Bu sonuçlar, bireyin gerek içsel gerekse dış faktörlere karşı geliştirdiği yeterlilikler ile ilişkilidir. Bu yeterlilikler bireyin sosyal hayata dair ilişkilerindeki başarısı, akademik performansı, bireysel gelişiminin düzeyi, örnek vatandaş olması ve suçtan uzak durabilmesi, duygu dünyasının dengeli olması, genel mutluluk düzeyi, okul devam durumu, sosyal yardım projelerine katılması, arkadaş çevresi tarafından kabul edilmesi, toplum kurallarına uyması gibi olumlu davranışlarla örneklendirilebilir (Tümlü & Receptoğlu, 2013). Okul öncesi dönemde çocukların sosyal becerileriyle ilişkili olarak Diener ve Kim (2004), tanıdık sınıf ortamının varlığı kadar öğrencinin kendini geliştirmesinin, aileden gelen niteliklerin ve çocuğun mizacının sosyal yeterliliğini desteklediğini belirtmişlerdir. Üzerinde en çok çalışılan pozitif çıktılar: akademik başarı; davranışsal hareket (kurallara uygun davranış ya da asosyal davranış); arkadaş kabulü ve yakın arkadaşlık; normal zihinsel sağlık; program dışı aktivitelerdir (Gizir, 2004; Masten & Reed, 2002).

Yılmaz Bireyin Özellikleri

Yılmazlık genellikle bireysel bir özellik tanımlanmaktadır. Yılmazlık, bireylerin baskı altında ya da travmatik gelişmeler karşısında verdikleri tepkiler olarak tanımlanabilir (Ahern vd; 2008). Sagor (1996), yılmazlığı, birey sarsıcı olaylarla ve zorluklarla karşılaştığında, ona bu zorluklarla yüzleşebilmesi ve onları aşabilmesi için dayanma gücü veren bazı özellikler olarak tanımlamıştır.

Başka bir ifade ile yılmazlık, bireyin zorlukların üstesinden gelme kapasitesi olarak görülebilir. Bireyin yaşam dengesi bozulduğunda, bu dengenin tekrar oluşturulması ve sürdürülebilir halde olması yılmazlık kapasitesi ile ilişkilidir. Bu kapasite bazı bireylerde diğerlerinden çok daha fazladır (Wang & Gordon, 1994).

Gürgen (2006), yılmazlığı bireylerin sahibi oldukları olumlu sonuçlar, akademik başarı, sosyal anlamdaki kendi kendine yetebilme kapasitesi, toplum kurallarına uyma düzeyleri, sağlam bir ruh hali, sosyal yardım girişimleri katılım, iyi ilişkiler kurabilme, yaşam memnuniyeti ve genel iyilik düzeyi ile ilişkilendirmiştir.

Rak ve Patterson'a göre (1996), yılmaz kişilik özelliğindeki bireyler, aynı zamanda problem çözebilme yetisi yüksek, çevreleriyle iyi ilişkiler kurabilen, zorluklarla başa çıkma ve üstesinden gelme beceriler gelişmiş olan, bu zorluklarla başa çıkabilmek için etkili yöntemler geliştirebilen ve özgürce hareket edebilen insanlardır (Kırımoğlu vd., 2010).

Henderson ve Milstein (1996), yılmazların birden fazla bireysel özelliği olduğunu ve bu özelliklerin benzer nitelikler taşıdığını etmektedir. Bu insanlar bir hedef doğrultusunda başkalarına hizmet etmeyi kendilerine görev sayarlar. Bu insanların en belirgin özellikleri problem çözme, çözüm odaklı olma, içsel denetimli olma, atılganlık, doğru karar verme gibi becerilerdir. İnsanlarla olumlu ilişkiler kurabilen ve bunu sürdüren yetenektedirler. Mizah duygusuyla birlikte kişisel yetkinlik, bağımsızlık, bireysel denetim odağı, bir alanda iyi olma, esneklik, öğrenme ve öğrendiklerini aktarma yeteneği, pozitif bakış açısı, özdeğer ve özgüven duygusu, bireysel motivasyon gibi özellikleri de gelişmiştir.

Siebert (2005), yılmaz bireylere ilişkin özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Devamlılık gösteren ve denge bozan değişiklikler yüksek düzeyde olsa dahi onlarla başa çıkabilmeleri,

- Devamlılık gösteren bir stres durumunda sağlığını ve enerji düzeyini koruyabilmeleri,
- Yaşanan zorluklardan sonra hızla toparlanabilmeleri ve üstesinden gelebilmeleri,
- Eski düzenleri artık mümkün olmadığında yeni bir çalışma ve hayat düzenine kolayca adapte olabilmeleri,
- Tüm bu zorlukları baş edebilmeyi iş yaşamının kalitesini düşürmeden ve zarar verici yollardan uzak durarak başarabilmeleri,

Yılmaz bireylerin özellikleri sosyal yeterlik, iletişim kurma ve etkili problem çözme, özerklik, zihinsel yeterlilik, umut ve iyimser olma, öz yetkinlik/öz farkındalık, benlik saygısı, mizah, destekleyici ve pozitif aile ilişkileri, uyum sıralanmıştır (Benard, 1991; Aktay, 2010).

Ünüvar (2012) ise, yılmaz insanların, olumsuz olaylarla yüzleştiklerinde duygularıyla etkili biçimde mücadele edebildiklerini, incitildiklerinde kendilerine üzüntüyü hissetme olanağı sunduklarını, ancak bu durumun kalıcı şekilde yerleşmesini önlediklerini, söz konusu durumlarla diğerlerine kıyasla daha rahat mücadele edebildiklerini belirtmiştir.

Krovetz (1999) 'e göre yılmaz bireyin özellikleri dört temel grupta toplanabilir:

- Sosyal yeterlik. Bireylerde olumlu tepkiler oluşturma, böylece hem yetişkinlerle hem de yaşlılarıyla olumlu ilişkiler kurma kabiliyetidir.
- Sorun çözme becerileri. Başkalarından yardım isteme ve olayları kendi kontrolünde planlama becerisidir.
- Özerklik. Kişinin kendi kimliğine sahip olduğu duygusu, bağımsız davranabilmesi ve kişinin çevresini kontrol edebilme yeteneğidir.
- Amaçlara sahip olma ve gelecek duygusu. Birtakım amaçlara, eğitimsel beklentilere, umuda ve parlak bir geleceğe sahip olma duygusudur.

Yılmaz bireyler sosyal olarak; planlı bir biçimde hareket edebilen, arkadaşlık geliştirebilme ve olayları kontrol etme becerisine sahip, atılgan, kendini ifade edebilen, olumlu iletişim kuran bireylerdir. Duygusal olarak ise; yüksek özgüvenli, farkındalığı ve özdenetimi olan, iyimserlik ve mutluluk gibi özellikleri olan bireylerdir (Toprak, 2009).

Eğitimde Yılmazlık

Eğitimde yılmazlık çalışmaları 1970li yılların sonlarında Rutter, Maughan, Martimore ve Ousten'in (1979) dikkate değer çalışmalarıyla başlamıştır. Bu ilk araştırmalar bazı çocukların olumsuz koşullara rağmen neden pozitif sonuçlar yaşadıklarına odaklanıyordu. Yılmazlık ilk olarak güçlükle başa çıkma kapasitesi olarak tanımlandı (Bosworth & Earthman, 2002). Diğer bir araştırmancının, yılmazlığa katkı sağlayan bireysel ve ailesel faktörler üzerine olduğu görülmektedir (Best vd., 1997). Bunun yanı sıra, az sayıda araştırmancının toplum ve çevresel faktörler üzerine olduğu, araştırmaların çoğunun ise yılmazlığı sınıflandırmak için kullanıldığı ve birkaç deneysel çalışma başlatıldığı görülmektedir.

Allison (2011) eğitim liderleri ve yılmazlık ilişkisini incelemiştir. Yılmaz liderlerin öğrenmede durgunluk riskiyle karşılaşabileceklerine dikkat çekmiştir. Öğrenme arzusu tükenmeye başladığında liderlikte yılmazlık özelliği de tükenmektedir. Allison ve meslektaşı Davies'in yılmazlık ve mutluluk sıralaması yapmalarını istedikleri bir web envanteri çalışmasında, kendilerini 9 – 10 arası mutlu gösterenlerin aynı zamanda yüksek düzeyde yılmaz bireyler olarak belirttikleri de görülmektedir. Yılmazlık çoğunlukla bir kayıpla karşılaştıklarında geri zıplama eğilimi olan bireylerin kişisel özelliği olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte yılmaz liderlerin geri zıplamaktan çok ileri zıpladıkları belirtilmiştir. Yılmaz liderler gerçekçi bir biçimde iyimserdirler ve hep ileri hareket ederler. Yılmaz liderler can sıkıcı gerçeklerle karşılaştıklarında bile iyimserdir (Allison, 2011).

Allison (2011), bir eğitim kurumunda yılmazlığın beş yılmazlık riski oluştuğunda tehlikeye gireceğine dikkat çekmiştir. Bunlar: en üst liderlerin öğrenmeyi durdurmaları, bütçe üzerinde insanların her şeyi suçlaması, liderlerin göstergeleri görmezden gelmesi, insanları tüketen çok fazla girişim ve takdir edilmeyen başarı. Allison yılmazlığın özellikle yılmaz olmayı seçmekle başlayan içsel bir iş olduğunu belirtmiştir. Yılmaz liderlerin kişisel yenilenmeyle meşgul olma, olumlu kalma, tersliklerin etkilerini hızla azaltma, zorluklarla karşılaşmadan ağları geliştirme, değişim için sezgileri kullanma gibi uygulamalar yaptıklarını belirtmektedir.

Yılmazlık etkili öğretimi sağlama, mesleki doyumu artırma ve değişen koşullara kolay uyum sağlama ve rol model olabilmek açısından eğitimcilerde olması gereken önemli bir özelliktir (Bobek, 2002; Gu ve Day, 2007; Howard ve Johnson, 1999). Tait

(2008), yılmaz eğitimcilerin, iyimser olma, zor koşullara uyum sağlayabilme, esneklik, olumlu ilişkiler kurabilme, problem çözme becerisine sahip olma, plan yapabilme, yardım isteme, bağımsız hareket edebilme, hedeflere sahip olma, kararlılık ve risk alabilme gibi özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir. Hem üniversite hem de diğer okul kademelerinde yer alan eğitim kuruluşları, yılmazlığın geliştirilmesine yatırım yaptıklarında, sadece kişilerin refahına değil aynı zamanda öğrencilerin başarısına da yatırım yapmaktadırlar (Bernshausen ve Cunningham, 2001).

Yüksek Öğretimde Yılmazlık

Yükseköğretim sürekli değişen bir çevrede faaliyet göstermektedir. Teknolojideki gelişmeler, eğitim politikalarındaki görev değişiklikleri, finansal kısıtlamalar, öğrenci nüfusundaki değişiklikler ve hesap verebilirlik daha önce olmadığı kadar önemli faktörler haline gelmiştir (Del Favero, 2005; Lucas, 2000; Gmelch & Miskin, 1993). Çevredeki bu sürekli değişimler sonucunda yükseköğretim çalışanlarının zorluklarla başa çıkma becerilerinin önemli olduğu görülmektedir.

Astin ve Astin (2000), günümüz toplumunun değişen çevresinden ve yükseköğretimin bu değişen çevredeki rollerine vurgu yapmıştır. Küresel ısınma, dini ve etnik çatışma, hükümetin artan verimsizliği ve fırsat ve servetin eşit olmayan dağılımı gibi daha sosyal problemlerin yanında üniversiteden gelen dönüşümsel liderlik ve onun anahtar birleşeni olan olumlu değişiklikler getiren öğretimin de altını çizmişlerdir. Astin ve Astin, yükseköğretimin toplumda liderliği şekillendirmede ve eğitimde kritik bir rol oynadığına dikkat çekmişlerdir. Bu dış çevredeki kalıcı ve sürekli değişimler yükseköğretimin de değişmesini kaçınılmaz kılmaktadır.

Güncel talepler nedeniyle çalışanların örgütleri içinde yetenekleri ve bilgileriyle bu değişen ortamda başarılı olmaları gerekmektedir. Üniversite yöneticilerinin iyi donanımlı, etkili, olumlu değişimi uygulayan ve sürdüren, yönlendiren kişiler olmaları önemlidir. Yükseköğretimde dışsal güçler pek çok zorluk yaratırken, üniversite yöneticileri aynı zamanda içsel pek çok güçlkle de karşılaşmaktadır. Jacobs, Cintron ve Canton (2002), Amerika Birleşik Devletleri'nde akademik çevrede yaşanan etnik bölünmüşlük ile ilgili mücadeleden söz etmiştir. Yazarlar yükseköğretimde başarıyla ilgili değerlendirme süresi, iç politikaları anlamak, bilimsel beklentiler, nitelik ve üretim gibi geleneksel zorluklara değinmişlerdir. Ayrıca yazarlar, kültürel değerlere, fakültedeki renklere, ırkçılık ve ihmal örneklerine ve akademik yılmazlığın güçlü

örneklerine de dikkat çekmişlerdir. Yılmazlığın akademik çevrede ayakta durmaya çalışan öğretim üyeleri ve yeterince temsil edilemeyen gruplar için önemini belirtmişlerdir. Dolayısı ile yılmazlık, değişen bir çevrede yükseköğretim çalışanlarının başarılı olmak için kullanabileceği bir araçtır ve yükseköğretim çalışanlarına hem içsel hem de dışsal alanda yardımcı olduğu söylenebilir.

Örgütsel liderlerin değişim boyunca yılmaz olma yetenekleri ve profesyonel mücadeleleri ve yılmazlığı nasıl etkili kullanabildikleri ve kurumsal amaç ve hedefler sürekli değişen bu çevrede ortaya çıkmaktadır (Brooks & Goldstein, 2003; Reivich & Shatte, 2002; Deevy, 1995; Conner, 1993). Örgütün zor zamanlarında, yılmaz akademik yöneticilere sahip olmak, böyle dinamik bir çevreyle ilgili zorluklarla mücadeleyi hafifletmeye yardımcı olabilir.

Liderlik

Yılmazlığın geliştirilmesinde etkili olan faktörlerden biri de liderliktir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda bireylerin yılmazlıkları ile birçok liderlik yaklaşımları arasında ilişki incelenmiştir. Bireylerin yılmazlıkları üzerindeki etkisi incelenen liderlik yaklaşımları arasında otantik liderlik (Smith, 2015; Gaddy, 2016), dönüşümsel liderlik (Besuner, 2017; Harland vd., 2005) ve hizmet yönelimli liderlik (Badger, 2017) bulunmaktadır. Bu çalışmaların birçoğunda liderlik ile yılmazlık arasında anlamlı ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Harland vd. (2005) liderlik eylemlerinin çalışanların yılmazlıklarıyla ilişkili olduğunu ve pozitif liderliğin yılmazlığı artırabileceğini ortaya çıkarmışlardır. Alan yazında yapılan bu çalışmaların sonuçları liderlik ile yılmazlık arasında ilişki olduğunu gösterebilir (Gaddy, 2016).

Örgütte etkileyici bir liderin varlığı olumlu davranışların örgütün tüm mensuplarına yayılması ve yansması anlamına gelmektedir. Çünkü lider örnek davranışlarıyla tüm örgüt çalışanlarına rol model oluşturmaktadır (Palmer, 2009). Liderlerde var olan mentorluk yeteneği, iş yaşamında çalışanlar için rol model olarak çalışanların üzerinde olumlu bir etki yaparak stresi azaltırken problem çözme becerisini geliştirmekte ve örgütlerin başarısını yükseltmektedir (Weaver vd., 2005).

Liderlik (leadership) İngilizce kökenli bir sözcüktür ve “lead” fiilinden türetilmiştir. Lead fiili, yön ve yol göstermek, rehberlik etmek, öncülük etmek, kılavuz anlamına gelmektedir. “Leader” ise; rehber, kılavuz, önder, baş, lider, anlamına gelmektedir.

Liderlik kavramının Türkçedeki karşılığı önderlik kelimesi önerilmişse de ulusal alan yazında liderlik sözcüğü daha yaygın olarak kullanılmaktadır (Eraslan, 2004).

Bennis ve Nanus, (1997) liderliği; bireylerin eylem, eğilim ve bakış açılarını etkileme, yönlendirebilme ve yönetebilme gücü olarak tanımlamışlardır. Başka bir tanımlamaya göre ise liderlik, belirli koşullar ve durumlar altında ve belli bir anda bireyleri örgütün hedeflerine erişebilmek için gönüllü olarak çaba göstermeye teşvik eden, ortak amaçlara erişebilmek için onlara yardım eden ve tecrübelerine paylaşılan ve uyguladığı liderlik türünden hoşnut olmalarını sağlayan bir etkileme sürecidir (Werner I. , 1993).

Liderlik kavramının alan yazına girmesi 14. Yüzyıl'a dek uzandığı halde son iki yüzyıldır bu kavram daha sık kullanılır hale gelmiştir (Bass & Stogdill, 1981). Bu konu üzerindeki çalışmalarda liderliği, daha ziyade bireysel bakış açılarına ve önem verdikleri olgulara göre kişisel bakış açılarına ve önem verdikleri olgulara göre tanımlamışlardır. Bu araştırmalar, 1950'li yıllarda hız kazanmış ve daha fazla tanım bu yıllarla birlikte kullanılmaya başlanmıştır.

Winston ve Patterson (2006) liderliği; bir liderin örgütün amaç ve hedefleri doğrultusunda takipçilerinin daha fazla duygusal ve fiziksel efor harcamasını sağlaması olarak betimlemişlerdir. Konorti (2008)' ye göre lider bir işlev; liderlik ise bir süreç ve statüdür. Liderin başarısı farklı iç ve dış çevre faktörlerine bağlıdır (Konorti, 2008). Bunlara sürekli değişen insan unsuru da dâhil edildiğinde, liderlik daha da karmaşılaşmaktadır (Konorti, 2008). Burns (1978)'e göre liderlik dünyada en çok araştırılan ancak, en az anlaşılan olgudur.

Liderlik konusundaki alan yazın inceleme sonuçlarına göre liderlikle ilgili pek çok çalışma yapıldığı (Shin vd., 2011) ve araştırmacıların liderliği farklı şekillerde tanımladığı görülmektedir (Yukl, 1999). Liderlik, bir kişinin hayatının her gelişim aşamasında çeşitli biçimlerde ortaya çıkan bir sosyal etkileşim alıştırmasıdır (Murphy, 2011). 1900-1929 yıllarında yapılan tanımlarda merkezileşme ve kontrol, 1930'lu yıllarda zihinsel bağlantı kurma, ortaklaşa etkilenme süreci, bir diğerine öncelik tanıma, 1940'lı yıllarda grup yaklaşımı; 1950'li yıllarda etkililiği grup süreci içinde inceleme, 1960'lı yıllarda davranış kavramı; 1970'li yıllarda grup ya da örgüt amaçlarını başarıya ulaştırma, 1980'lerde de büyük insan, etkililik ana kavramlar olarak görülmektedir (Topçu-Brestrich, 1999). Bir başka tanıma göre liderlik, kalıcı vizyon oluşturan ve

uygulayan, misyonun korunması için rehberlik yapan, kurumsal dönüşüm için stratejik amaçlar ortaya koyan, çalışanlar arasında olumlu iletişim ortamı sağlayan kişidir (Jameson, 2008). Çalık (2003) ise liderliği, başkalarına model olmak ve onları yönlendirmek, örgütte gerçekleşecek değişimin itici gücü olmakla birlikte, bir problemle karşılaşıldığında problemi çözmek olarak açıklamaktadır.

Firestone'a (1996) göre, liderliğin belirli bir konumdaki kişilerin ne yaptıklarından daha çok, örgütün hayatta kalması, gelişmesi ve etkililiği için yapılması gereken görevlerin ve liderin işlevlerinin neler olduğu yönünden araştırılması gerekmektedir. Owens (1987)' a göre ise, liderliğin üç temel bileşeni; lider, izleyici davranışları ve liderliğin meydana geldiği şartlardır. Liderlikten söz edebilmek için liderin varlığının yanı sıra izleyenlerin de var olması ve liderlik edecek koşulların oluşması da gerekmektedir. Liderler, hem doğuştan gelen bazı kişilik özellikleri, hem de aldıkları eğitim, bilgi ve edindikleri tecrübeler sonucunda liderlik davranışları sergilerler.

Liderlik konusundaki araştırmalarda genel arayışın “büyük adam” üzerine odaklandığı görülmektedir. Stogdill (1974), 1949-1970 yılları arasında gerçekleştirilen çok sayıda araştırmayı incelemiş, önceki çalışmaların tersine birçok küresel kişilik özelliği ve beceri türünün esasen liderlikle ilişkili olduğunu savunmuştur (Balci, 2009). Kirkpatrick ve Locke (1991), gayret, kişisel güven, bilişsel yetenek gibi niteliklerin liderleri lider olmayanlardan ayıran bireysel özellikler olduğunu ifade etmişlerdir (Anderson, Öneş, Sinangil, & Viswesvaran, 2009).

Liderlik tanımlarına bakıldığında tanımların dört ana unsurdan meydana geldiği anlaşılmaktadır. Bu dört ana unsur incelendiğinde;

- 1- İlk unsurun amaç olduğu görülmektedir. Amaç; bireylerin bir topluluk oluşturabilmeleri için koydukları benzer hedefler, karşılanması gereken ihtiyaçlar ve çözmeleri gereken problemlerdir. Bir topluluk oluşturmanın ilk şartı, birden fazla kişinin birlikte çözebileceği bir sorunun varlığıdır.
- 2- İkinci unsu, bir liderin varlığıdır. Topluluk üyeleri bir lider etrafında bir araya gelirler. Lider kişilik özellikleri ile izleyenleri etkilemeyi başaran kişidir.
- 3- Üçüncü önemli unsur, lideri izleyen bireylerdir. Liderin etkisini kabul ettikleri sürece izleyen olurlar.

4- Ortam ise, dördüncü unsuru meydana getirir. Liderlik özellikleri ancak topluluğun amaçlarını gerçekleştirebileceği uygun bir ortam oluştuğunda ortaya çıkmaktadır.

İzleyenlerin yeterliği; topluluk içindeki şartları; amaçların ulaşılabilirliği; izleyenlerin amaçlara güdülenmesi, görevleri yapmak için gönüllü olması ve yeterliliği gibi değişkenler, liderliğin ortamını oluşturur (Başaran, 1994).

Liderliğin çok sayıda tanımı yapılmış, bu tanımlar birbirleriyle karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Liderlikle ilgili olarak yapılan tanımların iki ortak yönü bulunmaktadır (Çelik, 1998):

1. Liderlik bir grup işlevidir. Bu süreçte en az iki ya da daha fazla kişiyle etkileşimde bulunmaktadır.

2. Liderlik, izleyenlerin davranışlarını bilinçli olarak etkileme çabasıdır.

Liderlik kavramının en önemli etkeni liderlerdir. Liderlik gibi liderin de pek çok tanımı yapılmıştır. Lider, grubunu ortak amaçlara yönlendiren, kişilik ve ahlak bütünlüğü olan, yeni fikirler geliştiren, grubunu harekete geçiren, grubun istek, amaç ve beklentilerini kendisinde toplayan kişidir. Lider; liderlik ettiği kişileri en kısa yoldan sağlıklı ve güvenli bir şekilde hedefe ulaştıran kişidir (Ergezer, 1995). Bir başka tanıma göre lider, grubunu koordine eden, işlerini planlayan ve grup adına konuşan kişidir. Liderin esas amacı; belli görevlerin başarıyla yapılmasıdır (Kaya, 1991). Bursalıoğlu'na (1987) göre lider, grubun deneyimlerini değerlendirip, düzenleyen ve bu deneyimlerle grubun gücünden yararlanan kimsedir. Bu tanımların hepsine bakıldığında liderin, değişimi destekleyen, geliştirici, eş güdümlayici, çözümleyici özelliklerinin olması gerektiği söylenebilir (Bursalıoğlu, 1987).

Liderliğin Güç Kaynakları

Güç, kişileri toplu bir biçimde etkileme yeteneğinin bir ölçüsü olarak tanımlanabilir. Liderler grupları ya da kişileri amaçlar doğrultusunda yönlendirmek için farklı güç kaynakları vardır (Daft, 2010). Liderin sahip olduğu güç kaynaklarını beş grupta toplayabiliriz (Çelik, 1998):

Yasal güç: Liderin hiyerarşik yapı içindeki pozisyonuna ya da rolüne bağlı olarak sahip olduğu yetkiye dayalı güçtür. İzleyenler, liderin örgüt içindeki konumuna göre, onun yasal gücüne itaat etmeye çalışırlar (Çelik, 1998). Liderin emirlerinin

uygulanması konusunda çalışanların görevlerini eksiksiz yerine getirmeleri gerekmektedir. Liderin sahip olduğu konum itibariyle çalışanlarını etkileyebilme sanatıdır. Liderlerin sahip olduğu güç kabul ediliyorsa astlardan istekte bulunması hakkını doğurmaktadır (Deitzer, 1979).

Ödül gücü: Liderin çalışanlarına verdiği ödüllerden kaynaklanmaktadır. Bu ödüller terfi, takdir etme, ücret artışı gibi ödüllerdir (Daft, 2010). Lider, ödül gücünü kullanarak izleyenlerinin yeteneklerini değerlendirir. Kime ne kadar ödül verileceği liderin kararına bağlıdır (Çelik, 1998). Lider çalışanlarını ödüllendirecek kaynaklara sahipse bu kaynakları güç olarak kullanabilir ve bu başkalarının ödüllendirilmesi sonucu oluşan bir güç biçimidir (Güney, 2000).

Zorlayıcı güç: Zorlayıcı güç çalışanların hissettiği kaygı düzeyi ile doğru orantılıdır. Örgüt üyelerini tedirgin eden şey zorlayıcı gücün bir unsurudur. Bu unsur fiziki otoriteye başvurulmasından, örgütlerde işverenin işten atılmasına kadar değişmektedir (Güney, 2000). Liderin cezalandırma yetkisini elinde bulundurması kadar çalışanın da bunları anlaması önemlidir. Çalışanlar liderin verdiği emirleri yapmazlarsa ceza alacakları kaygısı ile işlerini yapmaktadır. Bu güç türünde çalışanlar kendilerine tanınan haklardan yararlanamamak, işten atılmak gibi zorlamalarla karşı karşıya bırakılmaktadırlar. “Çok katı veya tutarsız kullanıldığında istenmeyen sonuçlar doğurabilir.” (Akyüz vd., 2015). Bu güç, ödül gücünün karşıtı olan bir güçtür. Zorlayıcı gücü kullanan lider, astlarının negatif davranışlarını cezalandırarak kontrol etmeye çalışır (Çelik, 1998).

Uzmanlık gücü: Bu güç, belirli alanlarda çok fazla uzmanlığı, bilgisi ve teknik becerisi olan kişilerin, daha az bilgi, beceri ve uzmanlığı olan kişiler üzerindeki güç olarak görülebilir (Gürsoy, 2005). Uzmanlık gücü liderin sahip olduğu bilgi ve deneyimle ilişkilidir. Burada çalışanların zihinlerinde yarattıkları imaj önemlidir. Eğer çalışanlar liderin bilgi ve deneyimli olduğu biliyorsa o lider çalışanlarını çok kolay etkileyebilir (Güney, 2000).

Karizmatik güç: Liderin kişisel özellikleri ile alakalı olan karizmatik güç, liderin kişisel özellikleriyle onu izleyen kişilere rol model olması, onların geleceğe dair umutlarını ortaya çıkaracak zeminler oluşturmasıyla ilişkili bir süreçtir. Burada önemli olan liderin bireysel farkındalıkları nasıl kullanabildiğidir (Shetty, 1978). Karizmatik güç, liderin kişisel karizma, inanç ve düşüncelerinin oluşturduğu güçlü etkiye dayanır. Karizmatik güç etkilenme, beğenme, hayranlık, isteyerek ve güven esasıyla,

zorlamadan, sevme ve güvenme gibi davranışlara neden olduğundan çalışanlar üzerinde bir bağımlılık yaratmaktadır. Bu yüzden güç kaynakları arasında en etkili güç olduğu söylenmektedir (Bayrak, 2001).

Liderlik Teorileri

Alan yazın incelendiğinde pek çok liderlik teorisine rastlanmaktadır. Bu teorileri sınıflandırmada en çok üzerinde durulan değişkenleri belirlemek önemlidir. Bu değişkenler üç ana grupta toplanabilir (Yukl, 2010). Bunlar liderin özelliği (yetenek, kendine güven, etik ve davranış vb.), izleyenlerin özelliği (yetenek, uzmanlık, işe bağlılık, lidere güven, iş tatmini vb.) ve durumun özelliğidir (örgütün türü, boyutu, örgüt kültürü, çevresel belirsizlik, dışa bağımlılık gibi.). Liderlik teorilerinin tarihsel gelişim sürecine göre bakıldığında özellik teorileri, davranışsal teoriler, durumsallık teorileri ve modern teoriler olarak dört dönem görmekteyiz (Acar, 2013). Bu bölümde yukarıda belirtilen karakteristiklere göre geliştirilen özellikler, davranışsal, durumsal ve modern teoriler açıklanacaktır.

Tablo 1

Liderlik Teorileri ve Liderlik Araştırmalarındaki Yaklaşımlar

Dönem	Yaklaşım	Ana Tema
1940'ların sonuna kadar	Özellik yaklaşımı	Lider doğulur, Liderlik yaradılıştan gelen bir yetenektir.
1940'ların sonundan 1960'ların sonuna kadar	Davranış yaklaşımı	Liderlik liderlerin nasıl davrandıkları ile ilgilidir
1960'ların başından 1980'lerin başına kadar	Durumsallık yaklaşımı	Her şey koşullara bağlıdır. Liderliğin etkililiği koşullardan etkilenir.
1980'lerin başından günümüze kadar	Alternatif yaklaşımlar	Liderler vizyon sahibidir. Sadakat ve duygusal bağlılığı teşvik ederler. Karizmatik ve dönüştürücü liderliği içerir.

Kaynak: Bryman, 1999.

Özellikler teorisi. Liderlik konusunu açıklamak için ilk geliştirilen yaklaşım özellikler yaklaşımıdır. Özellikler yaklaşımı, başarılı liderlerin başarısız liderlerden

ayırır birtakım özelliklere sahip olduğunu ve bu özelliklerin liderlik sürecini belirleyen en önemli etken olduğunu savunmaktadır (Hodgetts, 1991). Liderlik yaklaşımlarında bilinen en eski teori “Büyük Adam Kuramı” (Great Man Theory) teorisidir. Büyük Adam Kuramı teorisine göre, büyük bir lider ya doğuştan birtakım özelliklere sahiptir ya da çocukken olağanüstü bir mucize sonucu oluşur (Riaz & Haider, 2010). Yüzyıl öncesinden itibaren liderlerin olağanüstü niteliklere sahip becerileri konusuna değinilmiş, liderin "sihirli", "süper" ve diğerlerinden farklı yeteneklere sahip olduğu fikri benimsenmiştir (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001). Thomas Carlyle 1910 yılında “Büyük Adam Kuramı” dönemini başlatmış ve bu teorinin güçlendirilmesinde etkin rol oynamıştır. Daha sonra Büyük Adam görüşünün yerini Özellikler Yaklaşımı almaya başlamıştır (Sinha, 2008). Özellikler kuramı liderlerin örgüte yaptığı kişisel katkılar üzerine yoğunlaşmakta ve liderin teknik, kavramsal ve sosyal becerilerinin etkili liderlik için önemli kavramlar olduğunu vurgulamaktadır (Yukl G. , 2010).

Özellikler teorisine göre, liderlik sürecinin etkinliğini belirleyen en önemli etken liderin barındırdığı özelliktir (Koçel, 2014). Özellikler Kuramı’na göre, liderlik sonradan kazanılmayan, kişide doğuştan var olan bir özelliktir. Liderlerin doğuştan getirdiği özellikler liderleri diğer insanlardan ayırmaktadır. Bu yüzden, liderlik olgusunu belirlemenin tek yolu bu tür insanlarda var olan donanımın niteliğinin belirlenmesidir (Pazarbaş, 2012). Bu doğuştan gelen özellikler Stogdill’in tablosunda aşağıdaki gibi gösterilmiştir.

Tablo 2

Stogdill’in Liderlik Özellikleri Listesi

Boy	Bilgi
Kilo	Karar ve Yargılama
Fiziki Görünüm	Uyum
Bireysel Enerji	Hâkim Olma
Sağlık	İnisiyatif Kullanma
Eğitim Düzeyi	Orijinal Düşünce
Dış Görünüş	Kavrama
Hitabet Yeteneği	Hırs

Kaynak: (Erdoğan, 1997)

Stogdill (1974)'e göre fiziksel özellikleri etkileyen etmenler yaş, kilo boy ve görünüm; sosyal özgeçmişini etkileyen etmenler eğitim, hareketlilik ve sosyal statü; zekâyı etkileyen etmenler yargılama, kararlılık, etkili konuşma; kişiliği etkileyen etmenler bağımsızlık, kendine güven zorbalık ve saldırganlık; işle ilgili özellikleri etkileyen etmenler başarı ihtiyacı, sorumluluk ihtiyacı, insanlara ilgi, sonuçlara ilgi ve güvenlik ihtiyacı; sosyal özellikleri etkileyen etmenler ise denetleme, işbirliği eğilimi, dürüstlük ve güç gereksinimidir.

Özellikler teorisinin en zayıf yanı genelleme yapması ve bu niteliklerin tüm liderlerde olduğunu savunmasıdır. Neden sonuç ilişkisi ile çalışanları göz ardı ederek ve bütün özellikleri erkeklere yönelik olarak belirlemesi diğer zayıf noktalarındır (Topçu-Brestrich, 1999). Bu teoriye gelen en büyük eleştiri; kimi zaman etkin liderlerin aynı özelliklere sahip olmadıkları belirlenmiş, kimi zaman liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olan grup üyeleri olmasına rağmen bunların lider olarak ortaya çıkmadıkları gözlenmiştir. Bu sebeple, liderlik sürecini tam olarak anlayabilmek için başka değişkenlere de bakılması zorunluluğu oluşmuştur. Bu teoriyle ilgili bir başka eleştiri de liderde var olan özelliklerin ölçülmesinin zorluğu ve belirli özelliklerin farklı biçimlerde anlaşılması olmuştur (Koçel, 2014).

Özellik kuramına eğitim örgütleri açısından bakıldığında, statüsü ne olursa olsun eğitim öğretim sürecinde var olan bir eğitimcinin, belli kişilik özelliklerini barındırması gerektiği araştırma bulgularıyla ortaya konulmuştur (Celep, 2004; Werner I. , 1993).

Davranışsal liderlik teorileri. Liderleri tanımlamak için özellikler yaklaşımı yeterli olmayınca gözlemlenebilir davranışların liderlikte etkili olduğu düşünölmeye başlanmıştır. Bu teori, doğuştan değil de sonradan öğrenilen davranışlar geliştirilerek lider olunabileceğini savunmaktadır (Yıldız, 2013). Davranışsal liderlik teorisinin ana fikri; lideri etkili yapan temel unsurun, liderin özelliklerinden çok, liderin liderlik sürecinde gösterdiği davranışları olduğunu belirtmesidir. Liderin izleyenleriyle olan iletişimi, yetki devri, planlama ve kontrol biçimi, amaçları belirleme biçimi gibi davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli unsurlardır (Bakan & Büyökeşe, 2010).

Davranışsal kuramı yönlendiren önemli çalışmalar vardır (Robbins, 1994). Bunlar Kurt Lewin'in liderlik çalışmaları, Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları,

Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları ve Likert'in Sistem 4 Modeli, Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği Kuramı ve Douglas McGregor'un X ve Y Kuramı'dır.

Sosyal psikolojinin önde gelen araştırmacılarından Kurt Lewin ve arkadaşları, "otoriter", "demokratik", ve "müdahalesiz" olmak üzere üç liderlik davranışı üzerinde çalışmışlardır. Araştırma 10 yaşındaki çocuklarla yapılmıştır. Üç gruba ayrılan çocuklarla liderler, okul sonrası bir takım etkinliklere (kâğıttan oyuncaklar yapma, resim, grup oyunları, müzik, vb.) katılmışlardır (Alganer, 2002).

Ohio State Üniversitesi liderlik araştırmaları iki tür liderlik davranışını ortaya koymuştur. Bunlar: kişiye ya da işe ağırlık veren lider davranışlarıdır.

Kişiye ağırlık veren liderler, insanlarla ilgilenme, onların duygularına önem verme, ihtiyaç ve isteklerini dikkate alma gibi davranışlar gösterirler. İşe ağırlık veren liderler ise, verilen görevi ya da belirlenen amacı gerçekleştirmek için davranışta bulunurlar, bu tip liderler için insan ilişkilerinden daha çok performans, prosedürler ya da standartlar önemlidir (Yukl, 2010).

Ohio State Üniversitesi çalışmalarıyla aynı dönemlerde yapılan Michigan Üniversitesi çalışmalarının amacı, grup üyelerinin doyumuna ve grubun verimliliğine katkıda bulunan unsurların neler olduğunu ortaya koymaktır (Budak, 2003). Yapılan birçok liderlik araştırması sonucunda Michigan liderlik araştırmaları da Ohio State Üniversitesi çalışmalarına benzer şekilde, liderlerin genellikle kişiye yönelik ya da işe yönelik bir davranış gösterdiğini belirlemişlerdir (Bojadjev, Kostovski, & Buldioska, 2015). Michigan Üniversitesi araştırma sonuçlarına göre işe yönelik lider, çalışanları çalışma sırasında sürekli kontrol eden, cezalandırma ve statüsüne dayanan otoritesini kullanan davranışlar göstermekte, kişiye yönelik lider ise yetki devrini esas alan, çalışanların çalışma şartlarını ve kişisel özelliklerini geliştiren davranışlar göstermektedir (Koçel, 2014).

Blake ve Mouton, Ohio Üniversitesi'nin hocalarının savunduğu görüşlere benzer bir görüş ortaya koymuşlardır. Bu görüş, yönetim biçimleri olarak (Managerial Grid) çevrilebilir. Burada beş liderlik şekli görülmektedir (Eren, 2001). Blake ve Mouton'ın ortaya attığı teori, Ohio Liderlik Araştırmalarındaki "yönetimsel eğilim programı"nın bir grid şebekesine uyarlanması sonucu ortaya çıkmıştır. Liderlik davranışlarının iki ayrı boyutu olarak, insana ilgi ve işe ilgi, yatay ve dikey eksene yerleştirilmek suretiyle beş ayrı liderlik şekli elde edilmiştir (Vecchio, 1995).

Douglas Mc Gregor'ın geliştirdiği X ve Y teorileri liderlerin davranışlarını açıklamak için kullanılabilir. Bu teorilere göre yöneticilerin davranışını belirleyen unsurlardan birisi onların insan davranışı hakkındaki varsayımlarıdır. X ve Y teorileri birbirine zıt görüşleri kapsayan iki grupta incelenebilir (Koçel, 2014). McGregor'un bu teorisi, çalışanların birbirine zıt davranışları olan iki farklı sınıftan oluşmakta olduğunu belirtmektedir. X grubundaki çalışanların; çalışmayı sevmeyen, kontrol edilmesi gereken ve sorumluktan kaçan kişiler olduğu; Y grubundaki çalışanların ise; çalışmayı seven, kontrol edilmesine gerek olmayan ve sorumluluk almaktan kaçmayan kişiler olduğu görülmektedir. Bu teoriye göre eğer lider alışanların X grubunun özelliklerini taşıdığını düşünüyorsa otokratik, eğer Y grubunun özelliklerine sahip olduğuna inanıyorsa daha demokratik davranış gösterecektir (Tuna & Yeşiltaş, 2017). Bu teoriye yöneltilen en büyük eleştiri insanları sınıflandırma çabasıdır. İnsanlar, farklı olaylar karşısında farklı davranış kalıpları gösterebilirler (Aslan, 2013).

Likert ve arkadaşları insan ve sermaye kaynaklarının uygun yönetimi gerektiren değerler olduğunu saptamışlar ve bu fikirden yola çıkarak örgütsel değerim programları geliştirmişlerdir. Likert'e göre, sermaye kaynaklarında mevcut olan kayıplar, sigortalama, ödünç alma gibi yöntemlerle kolay bir biçimde kapatılabilirken, insan kaynaklarında ortaya çıkan kayıplar kolay kapatılamamaktadır. Bu kaynakların sigortası yoktur. Yeni işe alma, eğitme ve geliştirme uzun yıllar sürer. Bu durumda, örgütlerin en önemli servetleri insan kaynaklarıdır ve bu kaynakları yönetmek en zor ve önemli bir görevdir (Eren, 2001). Rensis Likert, Michigan niversitesi araştırmalarının devamı olabilecek geliştirmiş olduğu modelde liderlerin davranışlarını dört grupta toplamıştır. Bunlar liderlik değerşkeni; astlara güvenme, astların katılım derecesi, astların fikirlerinin alınmasıdır. Bu modele göre istismarcı ve yardımsever otokratik olan liderler genellikle işe yönelik, katılımcı ve demokratik olan liderler ise kişiye yönelik davranış gösterirler (Sinha, 2008).

Bu modelde bir yöneticinin davranışları bir uçta Sistem 1 (istismarcı-otokratik), Sistem 2 (yardımsever-otokratik), Sistem 3 (katılımcı) ve diğer uçta Sistem 4 (demokratik) olmak üzere iki uçta gruplandırılmaktadır. Bu çalışmaya göre yöneticiler şu davranışları göstermektedirler (Saruhan & Yıldız, 2013):

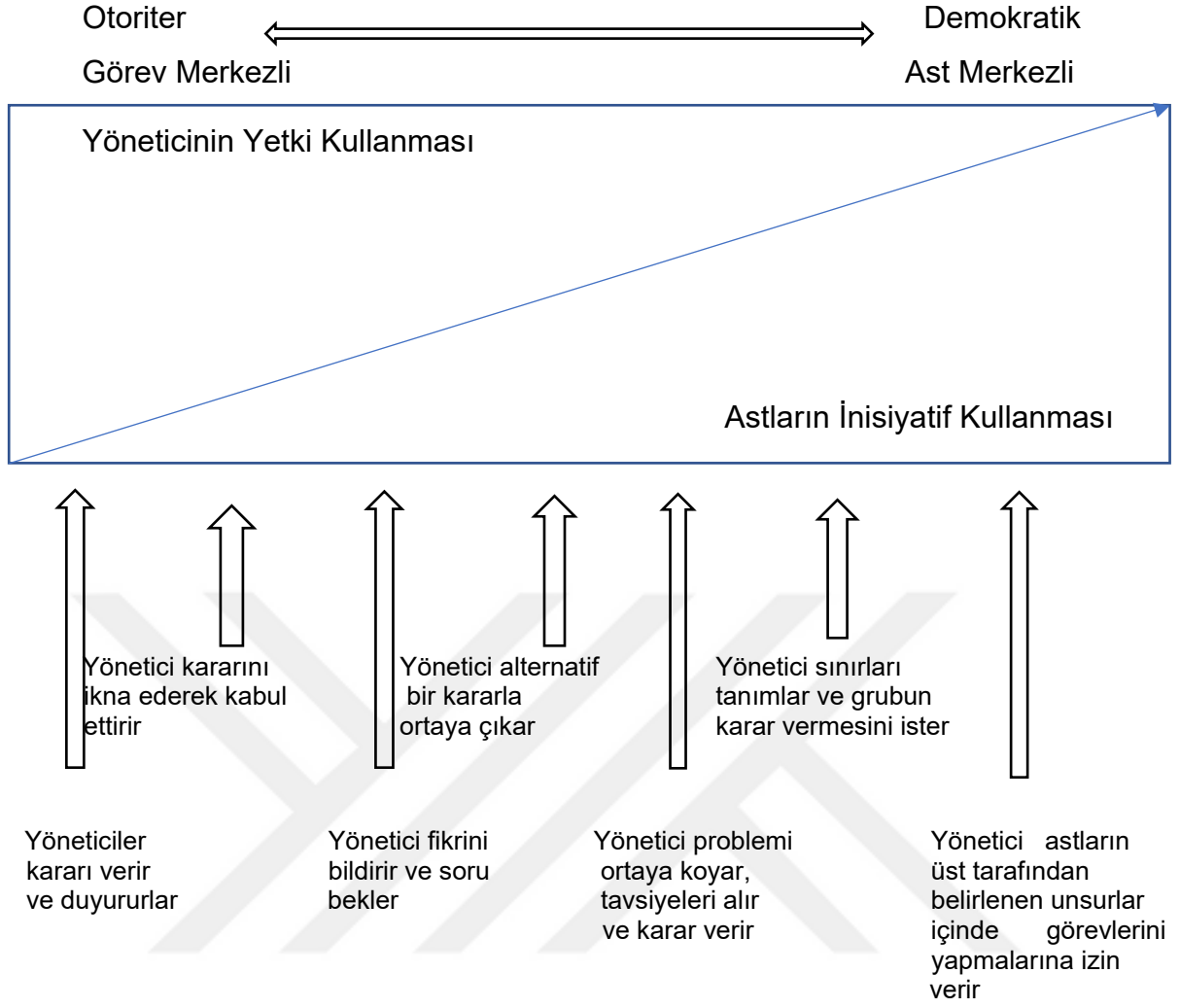
Sistem 1 (İstismarcı- otokratik liderlik) : Yönetici astlara güvenmez, astlar iş ile ilgili konuları tartışmak konusunda kendilerini hiç zgr hissetmezler.

Sistem 2 (Yardımsıver- otokratik liderlik) : Astlarına az da olsa güven duyar, astlar kendilerini fazla zgr hissetmezler ve yönetici ara sıra astlara fikrini sormaktadır.

Sistem 3 (Katılımcı liderlik) : Lider astlarına kısmen güvenmekte fakat verilecek kararlarla kontrolü elinde bulundurmak isterler. Genellikle astlara fikirlerini sormakta ve onları kullanmaya çalışmaktadır. Astlar kendilerini oldukça zgr hissederler.

Sistem 4 (Demokratik liderlik) : Lider astlarına her konuda tam güvenir, astlar fikirlerini rahatça söyleyebilir, lider astlarının fikirlerini kullanabilir.

Tannenbaum ve Schmidst yaptıkları çalışmada liderlik davranışını lider ve izleyenler arasındaki yetki ilişkileri açısından incelemişlerdir. Tannenbaum ve Schmidst'in liderlik doğrusu otokratik merkezli liderlik ile demokratik merkezli liderlik arasında bir liderin yedi farklı davranışını sergilemektedir (Tannenbaum & Schmidt, 1973).



Şekil 1. Tannenbaum ve Schmidt'in liderlik doğrusu

Kaynak: Tannenbaum & Schmidt, 1973.

Durumsallık yaklaşımı. Bu yaklaşımlar evrensel bir liderlik davranışının olmayacağı düşüncesine dayanır. Lider etkinliği duruma uygun davranışın gösterilmesiyle kazanılacaktır. Bu yaklaşım iyi eğitim sahibi, sorumluluğu olan ve örgüte bağlı çalışanlar olduğunda katılımcı liderliğin, tam tersi bir durumda da otokratik liderliğin uygulanmasının uygun olacağını öne sürmüşlerdir (Aslan, 2013).

Durumsallık yaklaşımları içerisinde birçok farklı model bulunmaktadır. Bunlar; Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı, Yol-Amaç Yaklaşımı, Hersey ve Blanchard'ın durumsallık modeli, Reddin'in üç boyutlu liderlik modeli ve Vroom Yetton liderlik modeli gibi modellerdir (Peretomode, 2012).

Fiedler'e göre liderler davranışları ile çalışanları etkilerler. Fiedler'e göre iki tip lider mevcuttur; iş eğilimli ve iş gören eğilimli lider. Fiedler etkin liderliğin üç değişkene

bağlı olduğunu belirtmektedir (Hodgetts, 1991). Bunlar: lider-üye ilişkileri, görev yapısı ve liderin konumuna dayalı gücü (Fiedler, 1972; Justis, 1975). Fiedler'e göre bu üç değişken lider için üç farklı ortamı ortaya çıkarmaktadır. Bunlardan çok olumlu ortam, bütün değişkenlerin çok yüksek olduğu ortamı; orta derecede olumlu ortam, bir değişkenin düşük diğer değişkenlerin yüksek olduğu ortamı; olumsuz ortam ise, tüm değişkenlerin çok düşük olduğu ortamı göstermektedir (Peretomode, 2012). Fiedler her koşul için tek bir etkin liderlik türünün olmadığını belirtmektedir (Utecht & Heier, 2017). Bu model durumsal değişimleri değerlendirmenin zor olması, stres, grubun kültürü gibi diğer durumsal değişkenlerin önemsenmemesi ve izleyenlerin özelliklerini dikkate alınmaması nedenleriyle eleştirilmiştir (Erçetin, 2000).

1970'li yılların başında Robert House ile Martin Evans tarafından geliştirilen Yol-Amaç Teorisinde lider kendisini izleyenlerin bireysel gücünü işin amaçlarını gerçekleştirmeleri için motive etmektedir (Tura, 2012). Yol-Amaç teorisi, liderin gösterdiği davranışın izleyenleri motivasyonu, tatmini ve başarı dereceleri üzerindeki etkisini açıklamaktadır (Northcraft, 1994). Yol-amaç teorisine göre izleyiciler lider tarafından iki şekilde motive edilebilir: Birincisi lider izleyicilerin beklentilerini etkiler. İkincisi lider izleyicilerin değerliğini etkiler (Koçel, 2014).

Bu kuram, lider davranışı açısından dört tip liderlik önermektedir. Bunlar, otoriter, destekleyici, katılımcı ve başarı yönelimli liderlik türleridir (House & Mitchell, 1997; Sökmen & Boylu, 2009; Tura, 2012).

Tablo 3

Yol-Amaç Kuramı ve Tercih Edilen Liderlik Davranışları

<i>Durum</i>	<i>Lider Davranışı</i>	<i>İş Görenlere Etkisi</i>	<i>Sonuç</i>
<i>İzleyici eksikliği Ve güvensizlik</i>	<i>Destekleyici Liderlik</i>	<i>İşin başarılması ile birlikte güvenin yükselmesi</i>	<i>Daha fazla çaba, memnuniyetin ve performansın geliştirilmesi</i>
<i>İş Belirsizliği</i>	<i>Yön Verici Liderlik</i>	<i>Ödül yolunu tanımla</i>	<i>Daha fazla çaba, memnuniyetin ve performansın geliştirilmesi</i>
<i>İş Değişimi Eksikliği</i>	<i>Başarı Yönelimli Liderlik</i>	<i>Amaçları yükselt</i>	<i>Daha fazla çaba, memnuniyetin ve performansın geliştirilmesi</i>
<i>Yanlış Ödül</i>	<i>Katılımcı Liderlik</i>	<i>Çalışanların ihtiyaçlarını açıkla ve ödülleri değiştir</i>	<i>Daha fazla çaba, memnuniyetin ve performansın geliştirilmesi</i>

Kaynak: (Eren, 2001)

Tablo 3'te liderin olumsuz durumlar karşısında ortaya koyduğu davranış biçimlerine göre iş görenlerin verdiği tepkiler ve elde edilen sonuçlar gösterilmiştir. Örneğin, yapıları işin tanımı belirsiz olduğunda ödül yolunun tanımlanması performansı iyileştirebilmektedir. Ya da, katılımcı lider yanlış ödüllendirme sistemine müdahale ettiğinde memnuniyetin ve performansın artması gibi bir etki yaratabilmektedir.

Hersey ve Blanchard'ın Yaşam Eğrisi Modeli'ne göre lider, grubu bütünsel olarak değil, bireylerin olgunluk düzeyine göre ayrı ayrı değerlendirmelidir (Başaran, 2004). Bu kurama göre liderlik şekilleri görev ve ilişki merkezli olmak üzere iki boyutta incelenmiş, bu şekillerle takipçilerin olgunluk düzeyi arasında bir ilişki kurulmuştur. Bu yaklaşım en etkili liderlik biçiminin bu olgunluk düzeyinin en uygun olduğu noktada gerçekleşebileceğini savunmaktadır (Erçetin, 2000). Olgunluğun, iş olgunluğu ve psikolojik olgunluk olarak düşünülmelidir (Özkalp & Kirel, 2009).

Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli, özellikle lider özellikleri, lider davranışları ve grup ve durumsal unsurlar olarak üç esasa dayanmaktadır. Reddin, liderin göreve yönelik veya ilişkilere yönelik davranış sergilemesinin her yerde ve her zaman etkili olamayacağını öne sürmüştü ve bu nedenle bu iki boyuta etkinlik boyutunu eklemiştir (Şimşek, 1999). Reddin'in modeline ilişkin çok sayıda deneysel araştırma yapılmamıştır. Bu modelden özellikle örgütsel bağlamda yönetici yetiştirmek için yararlanılabilir (Lunenburg & Ornstein, 2013). Bu kuramda lider özellikleri ve davranışları ile durumsal unsurlar beraber analiz edilmeye çalışılmaktadır. Reddin'in kuramı, hem özellik ve davranışsal kuramlar hem de durumsallık kuramlarıyla bir

bütünlük göstermekte, söz konusu üç temel liderlik kuramının bir sentezi olarak görülmektedir.

Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından 1973'de karar verme modeli geliştirmişlerdir. Bu modelde liderin kararlarının etkililiğini arttıracak 'kararın kabulü ve kalitesi ile liderlik biçimi' olarak iki durumsal değişkenin olduğu bulunmuştur (Northouse, 2001). Vroom –Yetton modeli olarak bilinen Normatif Kuram'da, verilen kararların değerlendirilmesinde lider alternatif kararları da göz önüne alarak karşılaştırma yapmalı ve kararların alınmasında katılımcı sayısının fazla olmasına özen göstermelidir (McCormack, 2007). Bu liderlik yaklaşımının her koşula uymayan bir liderlik şeklinin olmadığını iddia etmektedir. Bununla birlikte otokratik liderlikten demokratik liderliğe uzanan geniş bir çerçevede uygun liderlik davranışları olduğunu ileri sürmektedir (Tura, 2012).

Modern liderlik teorileri. Dünya düzeninde küreselleşmeyle ortaya çıkan hızlı değişimlerle birçok yenilik de beraberinde gelmiştir. Bunların başında, örgütlerde liderler ön plana çıkmış ve değişen liderlik anlayışı örgütler için önem kazanmaya başlamıştır (Değirmenci, 2012).

Geleneksek liderlik teorileri liderlik kavramlarını ve davranış biçimlerini açıklamada yeterli olmayınca yerine yeni liderlik teorileri ortaya çıkmıştır (Ceylan vd., 2005). Daha önce emreden, hükmeden ve paylaşmayan lider anlayışı mevcutken, sonrasında paylaşan, katılan, dinleyen ve iş görenlerine amaçlara ulaşma yolunda olanaklar sağlayan bir lider anlayışı gelişmiştir.

Özellikle 1990'lı yıllar itibariyle, Modern Liderlik Kuramları bağlamında "Kültürel Liderlik", "Süper Liderlik", "Moral Liderlik", "Öğrenen Liderlik", "Vizyoner Liderlik", "Kuantum Tipi Liderlik Paradigması", gibi farklı liderlik anlayışları doğrultusunda liderlik kavramının ve davranışlarının açıklanmaya çalışılmaktadır (Zel, 2011). Gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri, liderlerin daha bilgi tabanlı, değişime uyumlu, yüksek karizmatik nitelikleri taşıyan kişiler olmasını gerektirmek, bu durum liderlik modellerine, "Sevecen Liderlik", "Destekleyici Liderlik", "Dönüşümcü Liderlik", "Karizmatik Liderlik" gibi yeni davranış modellerinin de eklenmesine yol açmaktadır. Bu çalışmada modern liderlik teorileri içinde yılmazlıkla daha çok ilişkili olduğu düşünülen etkileşimci liderlik ve dönüşümsel liderlik türleri daha ayrıntılı ele alınmıştır.

Etkileşimci liderlik. J.M. Burns tarafından getirilen ve başta B.M. Bass olmak üzere birçok araştırmacı tarafından geliştirilen bu liderlik teorisi; herhangi bir işi yerine getirmek için bir lider ile grup üyeleri arasında, iş ile ilgili karşılıklı ilişki ve liderin bu işi yerine getirirken göstereceği davranış biçimleri üzerine kurulmasıdır (Koçel, 2014).

Etkileşimci model, liderlerin çalışanlarla yapılan iş ve gösterilen sadakat karşılığında maddi ya da manevi ödüllerle sağlanan bir tür alışverişin olduğu bir liderlik modelidir (Berber, 2000). Etkileşimci liderler, var olan ortamda görev yapmayı tercih eder ve risk almaktan çekinirler. Değişim ve yenilikten daha çok mevcut olanı korumaktan yanadırlar (Block, 2003).

Bass (1985), etkileşimci liderliği; “liderin izleyenlerinden beklentileri konusunda oldukça net bir şekilde bilgilendiren ve kendilerinden beklenen performansı ve çabayı göstermeleri karşılığında ne gibi bir ödül beklentileri gerektiğini açıklayan liderlik çeşidi” olarak tanımlamıştır. Antonakis, Avolio, Bruce ve Sivasubramaniam’a göre (2003) etkileşimci liderlik, sözleşmeden doğan yükümlülüklerin yerine getirilmesine dayanan bir değişim süreci ve genellikle hedef belirleme, kontrol etme ve sonuçları izleme olarak tanımlanmaktadır.

Etkileşimci liderlik, gücünü olasılıklı ödül, dışarıda bırakarak yönetim ve bırakınız yapsınlar liderliğinden alan ve böylelikle takipçilerin lideri izlemesi esasına dayanan bir liderlik kuramıdır. Bu üç yöntem aslında belirli örgütsel hedefleri gerçekleştirmek ve bu hedefler yerine getirilirken takipçilere adaletli davranılmasını temel alan bakış açısıdır. Bu bakış açısı, hedeflenen çıktıların elde edilmesi oranına göre izleyenleri ödüllendiren ya da ulaşılması hedeflenen amaçlardan sapma olduğunda, sapmanın oranı ile orantılı olarak ceza mekanizmalarını geliştirip uygulayan bir yapıdır (Bass & Steidlmeier, 1999).

Hizmetkâr liderlik. Hizmetkar Liderlik” kavramı ilk 1970 yılında Robert K. Greenleaf tarafından kullanılmıştır. Hizmetkar liderlik düşüncesi büyük ölçüde Greenleaf’ın büyük kurumlardaki çalışmalarından elde ettiği deneyimlerden kaynaklanmaktadır (Spears, 1996). Greenleaf’e göre hizmetkar lider öncelikle bir hizmetkârdır. Bir kişide bulunan, onun davranışlarına yön veren ana duygu öncelikle hizmet etmek olmalıdır. Sonra ise çok görülmeyen bir yönlendirici güce sahip olan bu kişiler hizmet etmek için lider olmayı tercih ederler ve hizmetkârlık ile liderliği birleştirirler (Greenleaf, 1977). Bakan ve Doğan (2012) hizmetkârlık kavramını, “bir

kişinin kendisini herhangi bir çıkar ya da yarar düşünmeden başkalarına adanması, onların ihtiyaçlarını, isteklerini karşılaması ve onlar için yaşaması anlamına gelmektedir” şeklinde tanımlamaktadırlar.

Spears’a göre (1996), hizmetkâr liderin özellikleri; dinleme, empati, duygusal iyileştirme, farkındalık, ikna, kavramsallaştırma, önsezi, sorumlu yöneticilik, insanların gelişimine katkıda bulunma ve takım kurma olmak üzere 10 maddeden oluşmaktadır.

Dönüşümcü liderlik. Modern liderlik yaklaşımlarından biri olan “Dönüşümcü Liderlik” İngilizcede “transformational leadership” olarak karşımıza çıkmaktadır. Dönüşümsel liderlik, Türkçe alan yazında “dönüşümcü”, “değişimci”, “reformcu”, “dönüştürücü” gibi kavramlarla ifade edilmektedir (Koçel, 2014). Bazı kaynaklarda ise İngilizce karşılığının okunuşu olan transformasyonel liderlik (Çelik, 1998) şeklinde telaffuz edilmektedir.

İlk önce Dawston’un (1973) “İsyen Liderliği” (Rebel Leadership) adlı araştırmasında karşılaştığımız “dönüşümcü liderlik” kavramı daha sonra 1978 yılında James McGregor Burns tarafından geliştirilmiştir (Eraslan, 2004). Düşünsel temelleri Burns tarafından ortaya atılan dönüşümcü liderlik yaklaşımı Bass tarafından tartışmaya açılmıştır. Yaklaşımda, lider ile izleyenlerin ilişkisi ve liderin izleyenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. Dönüşümcü liderin takipçileri liderlerine güvenir, inanır, bağlılık ve saygı duyarlar (Erçetin, 2000). Burns’e göre dönüşümcü liderlik, “insanların ekonomik, politik veya buna benzer güç ve değerler kullanarak bağımsız veya karşılıklı oluşturdukları amaçlara ulaşmak için izleyenlerin harekete geçirilmesidir” (Morçin & Çarıkçı, 2016). Diğer liderlik türleri mantıksal süreçlere odaklanılırken, dönüşümcü liderlikte duygu ve değerlere odaklanmaktadır (Akbar vd., 2015). Dönüşümcü liderler, yönetmek için yüksek standartlar ortaya koyarlar; güven, saygı ve diğerlerine güven kazandıran rol model olurlar. Gelecekte olması istenen durumu ve onunla ilgili planı başarmak üzere birleştirici rol oynarlar. Statüyü sorgularlar. Çok başarılı olsalar bile sürekli yenilik peşinde koşarlar. İnsanların gelişimlerini sağlar ve onların potansiyellerini en yüksek performansı göstermeleri için harekete geçirirler (Bass & Steidlmeier, 1999).

Dönüşümcü lider, bir örgütte değişim ve yenilemeyi gerçekleştirmek suretiyle örgütü üstün performansa ulaştıran kişidir. Bunu gerçekleştirmenin en önemli yolu ise liderin bir vizyonun olması ve bu vizyonu izleyenlerine kabul ettirebilmesiyle olanaklıdır

(Koçel, 2014). Bass (1985) ise dönüşümcü lideri; iyi bir vizyon, etkili konuşma ve yönetim yeteneklerini barındıran, bu yeteneklerini takipçileriyle güçlü duygusal bağlar kurmak için kullanan, yenilik sağlayan, performansı artıran, misyon ve vizyon oluşturan, takipçilerinin kişisel gelişimine katkı sağlayan lider olarak tanımlamaktadır. Yukl (1999) ise dönüşümcü liderliği, “örgüt üyelerinin tutum ve kabullerinde birtakım değişiklikler meydana getirerek örgütün misyon ve hedeflerini gerçekleştirme yönünde bir bağlılık oluşturma süreci” olarak tanımlamaktadır (Kent & Chelladurai, 2001).

Dönüşümcü liderlik, etkileşimci liderlikten farklı olarak, takipçilerin gerçek ihtiyaçlarının lider tarafından tatmin edilmesine dayanan bir liderlik türüdür (Ruiz vd., 2010). Dönüşümcü liderler takipçilerinin amaçlarını yüceltip, onların beklentilerinden daha fazla güven duygusu ile izleyenlerini etkiledikleri için değişim eğilimindedirler. Entelektüel uyarım, esinlendirici motivasyon, idealleştirilmiş etki ve kişiselleştirilmiş düşüncelilik dönüşümcü liderliğin boyutlarıdır (Liu & Lee, 2012). Dönüşümcü lider, örgütü dönüşüme hızlıca uyumlarken izleyenleri ile arasında güven oluşturmuş liderdir. Dönüşümcü liderlik, izleyenleri değişime ve yeniliğe yönlendiren, onlara değişimi ve yeniliği sevdiren liderlik biçimidir (Genç, 2007). Dönüşümcü liderlik yaklaşımında etkileşimci yaklaşımdan farklı olarak geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dayalı bakış açılarının olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderliği benimseyen liderler izleyenlerine bir görevin varlığının olduğunu esinlendirerek güdülenme artışı yakalayabilme veya geleceğe dair çizilen vizyona yöneltme ve yönlendirme yönünde çalışmaktadırlar (Sabuncuoğlu & Tüz, 2001). Örgütlerde sorumluluk edinen bireylerin kendi amaçları doğrultusunda, belirledikleri stratejilerinde faaliyet ve işlevleriyle ilişkili süreçlerde farklılıklar ve bununla birlikte değişim yapmaktan korkmayan ve kendisini izleyenleri etkilemeyi başaran kişilere dönüşümcü lider demek uygun olacaktır (Eren, 2001).

Burns’ün 1978 yılında yaptığı tanıma göre “dönüşümcü lider, astları üzerinde yüksek moral, motivasyon ve performans yaratan kişidir.” (Zel, 1997) Dönüşümcü lider yenilikçidir, değişime her zaman hazır ve heveslidir. Vizyon sahibidir ve bu vizyonu en etkili şekilde izleyenlerine benimsetir. Bireylerin eşitlik, hak, özgürlük gibi moral kaynaklarını sağlar ve yüksek ideallerini gerçekleştirmeleri konusunda etkindir. Dönüşümcü lider bu moral değerlerini kıskançlık, korku, öfke ve hırs gibi duyguların üstüne çıkarmakta da başarılıdır (Tiryaki, 2008).

Burns liderliği etkileşimci ve dönüşümcü liderlik yaklaşımı olarak ikiye ayırmıştır. Burns etkileşimci lider kavramıyla lider ve astlar arasındaki karşılıklı değişimin önemini vurgulamaktadır. İstenilen iş yaptıkları takdirde ödüllendirme yoluna giden liderler etkileşimci lider davranışı sergilemektedir. Diğer taraftan dönüşümcü liderler ise astların ihtiyaçları ile ilgilenen, moral ve motivasyonlarını yükselterek onların normal şartlarda göstermeleri beklenenin üstünde performans sergilemelerini, astlarının tüm kapasitelerini kullanmalarını sağlayan liderlerdir (Burns, 1978).

Dönüşümcü liderlikle ilgili Bernard Bass ve arkadaşları da çok kapsamlı bir araştırma yapmışlardır. Bass'a göre, dönüşümcü liderlik, liderlerin izleyenler üzerindeki etkisi olarak ifade edilmektedir. İzleyenler, lidere karşı güven, saygı, bağlılık ve hayranlık duymaktadır ve buna bağlı olarak da kendilerinden beklenenden daha fazlasını yapma eğilimindedirler. Astların lidere güven, saygı ve sevgi hisleri ile bağlı olmasıyla birlikte dönüşümcü lider astları için aynı zamanda bir öğretmen ve antrenördür. Bass'ın görüşüne göre, dönüşümcü liderlikte karizma her ne kadar çok önemli olsa da tek başına yeterli değildir. Bass ve Burns özünde aynı görüşleri savunurlar. Ancak, aralarında fikir ayrılıkları da mevcuttur. Burns'e göre lider pozitif moral kaynakları kullanılmalıdır ve izleyenlerin yüksek idealleri gerçekleştirilmelidir. Bass'a göre ise lider, izleyenlerin motivasyonunu artırır ve örgütsel bağlılığı yaratır. Ayrıca temel bireysel ihtiyaçların karşılanması da önemlidir. Burns'ün dönüşümcü liderlik anlayışına göre liderlik hem lideri hem de izleyenleri daha yüksek bir etik seviyeye getirmektir. Ancak Bass, dönüşümcü liderliğin mutlaka etik olması gerektiği hususunda Burns'e katılmamaktadır (Tiryaki, 2008).

Bennis ve Nanus dönüşümcü liderleri örgüt değişim ve dönüşümünde birbirinden farklı dört özellikle ele almışlardır (Gökkaya, 2005):

- Dönüşümcü lider, örgütü için açık ve net bir vizyona sahiptir.
- Dönüşümcü lider, örgütü için toplumsal bir yol göstericidir. Bireysellikten daha çok birlik hissi oluşturur. Örgütün çıkarları doğrultusunda hareket etmekle beraber ortaya çıkan olaylardan elde edilen sonuçları yine örgütün çıkarları için yeni bir felsefe veya kimlik oluşturmak için çaba gösterir ve izleyenleri aktif hale getirir.

- Dönüşümcü lider, örgüt üyelerinin her birinin pozisyonunun farkında olarak hareket eder, onların güvenini sağlar ve bunu devam ettirirler.
- Dönüşümcü lider, swot analizini yapmıştır ve kendisini güçlü kılan her özelliğin farkındadır. Daha çok güç kazandığı yönlerinin üzerinde durur.
- Dönüşümcü lider bu değerlendirmeleri yapar ve sahip olduğu görev ve örgüt misyonu arasında bir ilişki oluşturmayı sağlar.

Avolio ise dönüşümcü liderlerin yüksek ahlaki düzeylere sahip kişiler olduğunu belirtmiştir. Lider bu yüksek ahlaki değerleri sayesinde kendi çıkarlarından vazgeçip izleyenlerinin ihtiyaçlarını ön plana alacaktır. Avolio'ya göre dönüşümcü liderlik sürecinde lider izleyenlerinin ihtiyaçlarını karşılayarak onların gizli kalmış yanlarını da ortaya çıkaracaktır (Akdoğan, 2002).

Dönüşümcü liderliğin özellikleri. Günümüzde giderek artan net olmayan ve karışık bir ortamda bir araya gelen toplumlar ani değişen koşullara uyum sağlayabilmek için bu değişim yönetimini kendileri yönetmek zorundadır (Budak & Budak, 2004). Yukl dönüşümcü liderin dönüşümü gerçekleştirmek için yapması gerekenleri şu şekilde saymıştır; açık ve çekici bir vizyon geliştirmek, o vizyona ulaşmak için bir strateji geliştirmek, vizyonu izleyicilere aktarmak ve geliştirmek, güvenli ve iyimser davranmak, izleyicilere duyduğu güveni göstermek, elde edilen başarıları kutlamak, anahtar değerleri vurgulamak için dramatik ve sembolik hareketlerde bulunmak, izleyicilere örnek olmak, kültürel biçimler yaratmak, var olan kültürel biçimleri amaçlara yönelik olarak yeniden düzenlemek, amaçlara aykırı özellikleri varsa kültürel biçimleri ortadan kaldırmak ve insanların değişime alışmasını sağlamak için geçiş törenleri düzenlemek (Nelson, 1998).

Yapılan araştırmalar sonucunda "etkin dönüşümcü liderlerin" aşağıda verilen çeşitli ortak temel özelliklere sahip oldukları söylenebilir (Berber, 2000):

1. Bu liderler cesurdur. Değişime neden olacak faaliyetleri gerçekleştirmek ve bazen alışılmış yöntemleri ve fikirleri değiştirmek, bazı istenmeyen fakat mücadele gerektiren olaylara sebep olabilmektedir. Dolayısıyla bunu başaran dönüşümcü liderlerin, bu koşullarla başa çıkabilecek ölçüde cesaretli olduğu söylenebilir.

2. Yaşamları boyunca öğrenen ve ders alan kişilerdir. İçinde oldukları grubun ya da örgütün üyelerinden daha farklı ve üst düzeyde düşünebilen dönüşümcü lider, bu niteliğini, devamlı araştırma, irdeleme, inceleme, öğrenme gibi kendini geliştirme eğilimlerine sahip olması özelliğinden almaktadır.

3. Bu liderler, kendilerini, değişim unsuru olarak tanımlamaktadır. Bu liderlerin, içinde bulundukları örgütün yapısından, takipçilerinin çeşitli davranışsal özelliklerine kadar olası olan her alana kendi etkilerini yansıtmayı bir çeşit görev olarak görmeleri doğaldır.

4. Bu liderlerin kavramsal yeteneklerini iyi kullanabildikleri açıktır. Kavramsal yetenek, örgütü bir bütün olarak görmek ve örgüt birimleri arasındaki ilişkileri izleyerek onu bütüne uygun biçime getirme özelliğini kapsadığından, dönüşümcü liderlerin kişi üzerine eğilmeleri ve onu çevresi ile uyumlu hale getirerek, bulundukları örgütün başarısına yönlendirmeleri, bu liderlerin kavramsal yeteneklerini iyi kullandıklarını göstermektedir.

5. Dönüşümcü liderler insanlara inanırlar. Kişisel düzeyde ilgi gösterebilmeleri için, ilgilendikleri kişiye inanmaları ve güvenmeleri, onların, bu kişilerin problemlerini çözmelerinde ve bu kişileri geliştirme çabalarında yardımcı etken olmaktadır.

6. Bu liderler, takipçileri üzerinde özdeşleşme ve içselleştirme güçlerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirebilmektedir. Bu durumda takipçi, lideri ile ilişki kurmak isteyerek kendini doğrudan tatmin edebildiği bir ilişki içerisine girer ve aynı zamanda kendi değerlerine uygun bir ortam içerisinde bu ilişkiyi yaşar.

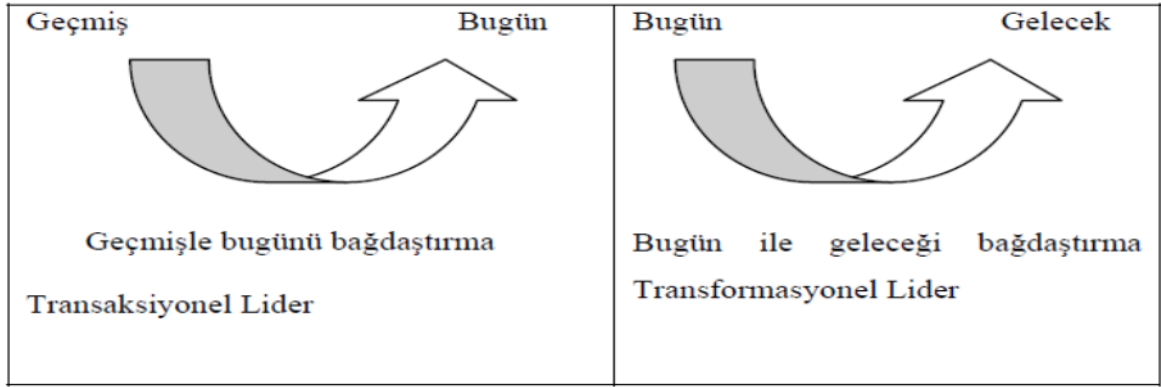
7. Vizyon belirleyebilen bireylerdir. Vizyon, dönüşümcü liderlik sürecinin boyutlarından birini oluşturmak için gereken en önemli faktörlerden birisidir.

8. Değerler tarafından yönlendirilirler. Değerler ve inanışlar, vizyonu oluşturan unsurlar arasında en temel olanlardır. Dolayısı ile dönüşümcü liderlik sürecinin temel özelliklerinden biri olan vizyon belirleme sürecinin kaynaklarından birisi değerler olacaktır.

9. Kolay vazgeçmeyen dönüşümcü liderler dolayısıyla; karmaşık, şüphe uyandıran ve net olmayan durumlarla mücadele edebilecek özelliktedirler.

Etkin bir dönüştürücü lider, kişi odaklı karar almaktan kaçınmakta; astlarının düşüncelerine önem vererek, örgütün çıkarları doğrultusunda düşünmektedir. Bu tip liderlik tarzı; insan gelişimini ve karşılıklı güven temin eden, iletişim sistemini güçlendiren ve her iki taraf için de karşılıklı doyum oluşturan, karmaşanın ortadan kalkmasına imkan sağlayan liderliktir (Odom & Green, 2003).

Dönüştürücü liderler, örgütleri bulundukları durumdan geleceğe taşımak, ulaşmak istedikleri ideale ulaştırmak, iş görenlerde değişime gönüllülük oluşturmada, enerji kaynaklarını dinamik hale getirerek yeni bir örgüt kültürü ve strateji geliştirmektedirler (Ören, 2006). Dönüştürücü lider, bu liderlik işlevlerini yerine getirerek örgütün bugünden yarına devamlılığını sağlar. Bunu Şekil 2' de şu şekilde görebiliriz:



Şekil 2. Zaman Yönelimi Açısından Liderlik

Kaynak: (Sönmez, 2010).

Cömert (2004)'e göre gerçek bir dönüştürücü liderin özelliklerini şu şekilde ifade edilmektedir:

- Dinamizmi ve zamansallığı yakalayabilecek kadar dönüşüme hazır ve esnek,
- Çokluğu zenginliğe dönüştürecek kadar yaratıcı yaklaşım,
- Hareket halinde olmakla, belli bir nedenle hareket etmek arasındaki farkı bilecek kadar amaç odaklı,
- Değişime ve yaratıcılığa açık ve destekleyici olacak kadar insan odaklı,
- Bugünün değil, yarının uygulayıcısı olacak kadar ileri görüşlü,
- Alışılmamış ile yenilik arasındaki farkı bilecek kadar analitik yeteneğe sahip,
- Karışıklıkla başa çıkabilecek kadar yalın ve açık,
- Düşünecek, sorgulayacak, kendini değişimin temsilcisi olarak görece ve risk alacak kadar cesur,

- Takipçileri entelektüel açıdan etkileyecek, onlara değişimin heyecanını verecek kadar motive edici liderdir.

Bass ve Steidlmeier, (1999) dönüşümcü liderin özelliklerini şu şekilde belirtmişlerdir.

- Karizma: Misyon ve vizyon kazandırma, saygı ve güven sağlama, diğer grup üyelerinin içindeki coşku, inanç, sadakat ve gururu arttırmak.

- İham, telkin: Yüksek beklentileri karşılamak, semboller kullanarak çalışmaya odaklanmak, önemli amaçları basit yollarla anlatmak.

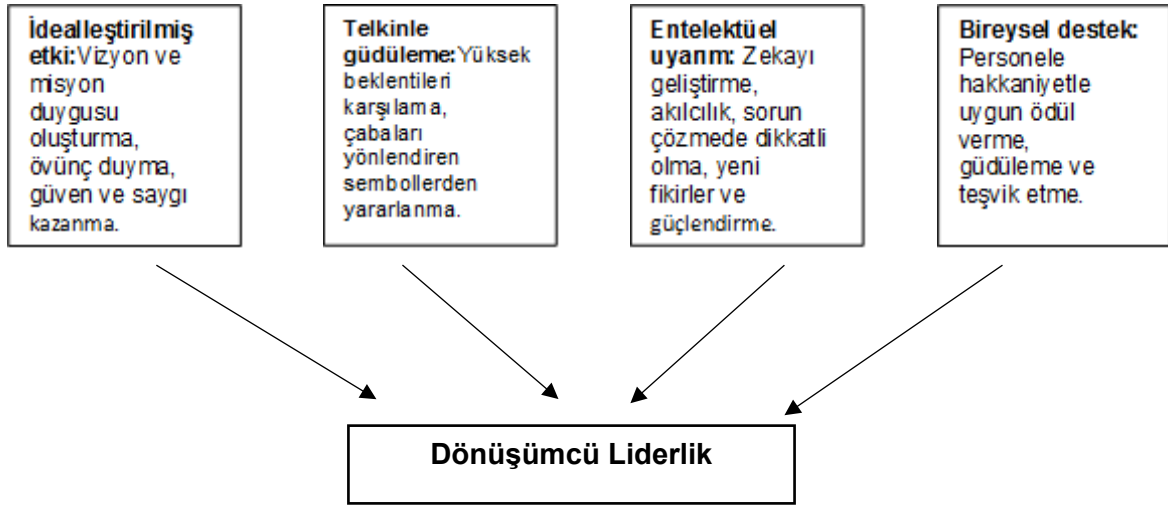
- Zekâsal Uyarım: Zekâyı, rasyonelliği ve dikkatli sorun çözmeyi özendirmek.

- Bireysel İlgi: Her bir çalışana kişisel dikkat, özen göstermek, koçluk yapmak ve öğütlerde bulunmak.

- Vizyon: Birçok fikri bulundurmak ve net bir biçimde yön gösterebilmek ve bunları diğer grup üyelerine anlatabilmek, paylaşılan rüyaların tamamlanmasıyla ilgili heyecan geliştirmek.

Dönüşümcü liderliğin boyutları. Dönüşümcü liderliğin boyutları, hem kavramsal olarak hem de dönüşümcü liderliğin ölçümünden geliştirilen boyutlardır. Kavramsal olarak, dönüşümcü liderin karizmatik olduğu, takipçilerin onu lider olarak tanımlamaya çalıştığı ve ona benzemek istedikleri ortaya konmuştur. Lider, takipçileri zihinsel olarak teşvik eder ve yeteneklerini kullanmalarını sağlar. Bu anlamda liderlik, takipçileri desteklemek, bireysel olarak ilgilenmek, mentorluk ve koçluk yapmaktır (Bass & Riggio, 2006).

Bass ve Avolio tarafından belirlenen dönüşümcü liderliğin alt boyutları Şekil 3’de şu şekilde gösterilmiştir.



Şekil 3. Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutları

Kaynak: (Erdoğruca, 2011).

İdealleştirilmiş Etki. Karizma olarak da tanımlanan idealleştirilmiş etki boyutu dönüşümcü liderliğin önemli unsurlardan biridir. Bass ve Avolio idealleştirilmiş etkiyi karizmadan farklı olarak liderin takipçileri ile etkileşimde bir vizyon oluşturma ve misyon belirleme davranışlarını kapsadığını ortaya koymuşlardır (Karip, 1998).

Bass (1985)' a göre izleyicilerine rol model olan dönüşümcü liderler; takipçilerinin saygılarını ve güvenlerini kazanırlar aynı zamanda kendilerinin dürüstlüklerine inanmalarını sağlarlar. Bu idealleştirilmiş etki boyutunun bir sonucudur. (Bass, 1985). Diğer taraftan dönüşümcü liderlikte karizma ilahi bir hediye olarak düşünülmektedir (Nikezic vd., 2012). Liderin karizma özelliklerine sahip olduğu için takipçilerin lidere güçlü bir şekilde bağlanmasını belirtmektedir (Yukl, 1999; Mittal, 2015). İdealleştirilmiş etki ve karizma birçok kaynağa göre aynı anlamda kullanılsa da Bass ve Avalio karizma yerine idealleştirilmiş etki ifadesini kullanmaktadırlar. Bunun nedeni, karizmanın doğuştan gelmekte olduğu ve az görülen bir özellik olarak algılanmasıdır. Bu anlamdan daha farklı algılanması için karizmanın yerine idealleştirilmiş etki kavramı tercih edilmektedir (Erçetin, 2000).

Stone, Russel ve Patterson (2004)'a göre dönüşümcü liderliğin karizma özelliğiyle birlikte ona eşlik eden özellikler vizyon, güven, saygı, risk paylaşımı, dürüstlük ve modellemedir. Karip (1998) ise liderin özelliklerinin ve davranışlarının takipçileri tarafından idealleştirilmekte olduğunu ve bu nedenle idealleştirilmiş etki

atfedilen ve idealleştirilmiş etki davranış olarak iki ayrı alt boyutta ele alınmakta olduğunu öne sürmektedir.

Telkinle GÜDÜLEME - Esinlenmiş Motivasyon. Esinlenme (inspiration): dönüşümcü liderler yüksek beklentilerini semboller aracılığıyla takipçilerine iletmekte ve bunu gerçekleştirirken önemli amaçlarını basit şekillerle açıklamaktadır. Bu sayede dönüşümcü liderler takipçilerinden kapasiteleri üzerinde performans elde etmektedir. Dönüşümcü liderlik insanın kendisi ve başkaları hakkında farklı inançlar edinmesiyle başlar (Owen vd., 2007).

Telkinle güdüleme gösteren liderler, tercih ettikleri geleceğe ilişkin bir öngörüü paylaşarak, bu geleceğe topluluğun nasıl ulaşabileceğine ilişkin ikna edici ve somut yollar hakkında bilgi vermektedirler. Dönüşümcü liderliğin gerçek ve güvenilir olması için, liderin kurallara uygun şekilde takipçilerinin refahı ile ilgilenmesi gerektiği hatırlanmalıdır. Liderin paylaştığı geniş görüşlülük zorlayıcı olmamalı veya kabul edilmiş kurallara uygun olarak, liderin kendisine değil grubun üyelerine hizmet etmelidir. Dönüşümcü lider, öncelikle, amaç ve hedeflere ulaşmak için örgütteki yaratıcı üyelere yardımcı olmaktadır. Telkinle güdüleme veren kişi geleceğe dair iyimser ve bu geleceğe yapılacak yolculuk hususunda heveslidir (Bass ve Avolio, 1993). Bu kişi, örgütün işi ve başarılarına anlam ve önem kazandırmak amacıyla sembol ve ayinleri çok sık kullanmaktadır (Northouse, 2001).

Çelik'e (1998) göre, dönüşümcü liderliğin ikinci unsuru olan Telkinle Güdüleme yüksek beklentileri karşılama, emeğe yön veren sembollerden yararlanma, öncelikli hedefleri anlaşılabilir şekilde ifade etmektir.

Tracey ve Hinkin'e (1994) göre, dönüşümcü lider değişim sürecinde izleyenlerini bir ailenin bireyi gibi desteklemekte ve onlara ilham verecek şekilde davranmaktadırlar. Lider, beklenti ile yaratıcılık arasındaki ilişkiyi iyi kurgulayarak, izleyenlerin paylaşılan vizyona ve amaçlara bağlılıklarını ispatlamayı bu vizyonla buluşmayı isteklendirir (Gökkaya, 2005).

Entelektüel Uyarım. Dönüşümcü liderliğin alt boyutlarından entelektüel uyarım boyutu sayesinde çalışanların zeka, mantık, akıl, problem çözebilme becerilerini ödül mekanizmalarıyla desteklemekte, çalışanlarının girişimci ruhlarını ortaya çıkarıcı ve üretken düşünce türüne yönlendirici bir yapı oluşturmaktadır. Dönüşümcü liderlik,

ahlaka ve cesarete dayalı dürüst ve güvenilir olunabileceği konuları içinde barındırır (Bass, 1990).

Entelektüel uyarım, liderin, astları sorgulamaya isteklendirmesiyle sorunun daha çok bilincine varmalarını, bunların üstesinden gelmede bilinen davranış ve düşünce tarzlarını sorgulamalarını ve daha önce var olan sorunlar hakkında yeni bakış açıları oluşturmalarını sağlamak amacıyla izleyenleri etkileyebilme sürecidir (Erçetin, 2000). Örgütlerde daha önceleri görülen liderlik anlayışı, takipçilere bir şeyler yaptırmaya dayalıyken dönüşümcü liderlik, bütün takipçilerin bir amaç belirleyebileceğine, ahlaka ve cesarete dayalı, dürüst ve güvenle davranabileceği lider-takipçi ilişkisinin kurabileceğine inanan liderlik biçimidir (Bass, 1985; Owen, 2007).

Bireysel Destek. Başarı ve gelişme için dönüşümcü liderler, izleyenlerinin ihtiyaçlarına özel ilgi gösterirler. Bireysel destek sağlamamanın amacı, izleyenlerin daha yüksek seviyelerde çalışma performansı sergilemeleridir. Bu da çalışanların diğer çalışanlardan farklılıklarının vurgulanması ve bu farklılıkların içinde var olan zenginliğin ortaya çıkarılmasıyla gerçekleşir (Bass & Avolio, 1993).

Bireysel düzeyde ilginin varlığı, liderin otoriter yönetici tipinden farklı algılanmasına neden olmakta, böylelikle lider sadece elindeki güç ve pozisyon yardımı ile iş yaptıran bir kişi olmaktan çok daha farklı bir kimlik kazanmaktadır. Bu boyutun varlığı, liderliğin otoriter kontrolün ötesinde bir özellik olduğunu sergilemekte, liderliğin, otoriter kontrolden farklı değerlendirilebilmesi için başkalarını düşünme (altruizm) olgusunun önemini vurgulamaktadır (Kanungo & Mendonca, 1996).

Dönüşümcü lider; koçluk yapar, tavsiyeler verir, grup üyelerinin performansını arttırmak üzere onlara pratik eğitimler verir. İzleyenlerini dikkatli bir biçimde dinler, örgütsel vizyonun gerçekleştirilmesi konusunda kendi yeteneklerine güvenmeleri için onlara güven, cesaret ve destek verir. Yüksek performans ve çaba göstermeleri için onlara olumlu geri bildirimde bulunur, izleyenlerine ilginç ve zorlayıcı görevler vererek kendilerini geliştirmelerine imkan verir (Boehnke vd., 2003).

Dönüşümcü lider vizyonlarını iletmeli ve takipçilerine rehberlik etmelidir. Bu yüzden örgütte grup üyeleriyle her seviyede iletişim kurma yeteneği çok önemlidir. Buna ilaveten dönüşümcü lider insanların gereksinimlerine de dikkat etmek zorundadır. İnsanlar farklıdır ve her takipçinin özel yetenekleri hakkında bilgi edinmek lider için hayati önem taşır. Her izleyenin yeteneklerinin farkında olmak lidere, onları

benzersiz yeteneklerinden dolayı en iyi biçimde faydalanılacağı işlere atama imkanı verir. Astların gereksinimlerine duyarlılık ve bireysel ilgi göstermek güdülenmiş işgücü ile sonuçlanır. Her birey özel olduğunu bilmek ister ve dönüşümcü liderler astları ile bireysel olarak ilgilenme becerisine sahiptir (Friedman & Langbert, 2000).

Dönüşümcü lider, olayları bireysel olarak düşünmeyen, eleştiriler karşısında yılmaz davranışlar sergiyen ve başarısız olmaktan korkmayan bir kişiliktir. Duygularını kontrol altına alabilir. Duygusal sağlamlık aynı zamanda kendi içindeki çatışmayı da engeller, böylelikle kendine güven, kararlılık, inanç ve stres ortamlarına sağlamlığı ve dirençliliği artar. Bu özelliklerin tamamının dönüşümcü liderde bulunduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Zel, 1997). Bu özellikleri nedeniyle yılmazlık kavramının en çok dönüşümcü liderlikle örtüştüğü söylenebilir.

Eğitimde Liderlik

Liderlerin ve eğitimcilerin benzer amaçları vardır. İkisi de kişisel ve sosyal sorumluluklarını en iyi şekilde gerçekleştirmek için çaba gösterirler. Her ikisi de, iş görenlerin düşünce ve davranışlarının en üst boyutlarını bulmaya ve bunları takipçilerinin ve öğrencilerinin gelişimini sağlamak için kullanmaya çalışırlar (Tabak, 2005).

Öğretim ve araştırma ciddi miktarda mali ve entelektüel sermaye gerektiren karmaşık girişimlerdir. Günümüzde akademik bir lider, yoğun rekabete dayalı bir ortamda yetenek, kaynak, bağış, gelir artıran projeler bulmaya ve öğrenci çekerek gelir oluşturmaya çalışmaktadır (Bolman & Gallos, 2019). Yükseköğretim kurumları, geniş çaplı teknolojik, demografik ve küresel değişimlerle günümüz bireylerine ve yarının işgücüne ihtiyaç duydukları 21. yüzyıl beceri ve değerlerini kazandırmayla ilgili kaygılarla baş etmek zorundadır (Bolman & Gallos, 2019).

Eğitim sisteminin ana problemi bilimde ve teknolojide gerçekleşen ve Toffler'ın "Üçüncü Dalga" olarak tanımladığı Bilgi Toplumu'na geçişten kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle eğitim sistemimiz, Tarım Toplumu'ndan Sanayi Toplumu'na geçmeden üçüncü dalga ile karsı karsıya gelmiştir. Bu nedenle, eğitim liderlerinin misyonu, kelimenin tam manasıyla sisteme çağ atlatmaktır. Mevcut değerlerin geçerli olduğu ve geleceğin kolaylıkla ön görülebildiği dönemlerde yönetici yeterli olabilir fakat mevcut değerlerin geçerliğini yitirip yeni değerlerin geliştiği ve geleceğin kestirilemediği dönemlerde lidere ihtiyaç duyulacaktır (Özden, 2002).

Eğitim alanındaki liderlik kendini sorumluluk, yürütme ve etkileme becerileri ile belli eder. Sorumluluk formal ve informal olarak iki biçimde meydana gelir. Formal sorumluluk yöneticilere yalnızca mevki ile yüklenir ve makam liderliğini oluşturur. Informal sorumluluk ise, yöneticilere grup üyeleri tarafından yüklenmektedir ki; asıl liderlik budur. Bir eğitim kurumunda paydaşların beklentileri liderliği yaratan unsurları oluşturur. Paydaşların yöneticilerden beklentileri, kurumun gerek yapısı gerekse ortamı için oldukça önem taşır. Yapı ve ortam boyutu, liderlerin en çok çalıştıkları boyutlardır (Bursalıoğlu, 1987).

Bilim ve teknoloji alanında çok hızlı gelişmelerin olduğu bir bilgi çağında, özellikle teknoloji alanındaki gelişmelerle ilgili hızlı yarışma ve öğrenci beklentileri kurumsal işlemlerin karışıklığını da artırmıştır. Bu sebeple, kurumların ve okulların daha yaratıcı ve gereksinimlere yanıt verecek nitelikte olması gerekmektedir (Güçlü, 1997). Bu nedenle okulların gelişen ve sürekli kendini yenileyen ve bu sayede bilgi toplumunda olması gereken yeri alması gerekmektedir. Bunun için okulların yeniden yapılanması gerekmektedir. Hoy ve Miskel'in (2008) de ortaya koyduğu gibi, eğitim kurumları, bürokratik yapılanmaların olduğu kurumlar olmakla birlikte resmi olmayan ilişki ağlarının daha etkili olduğu örgütler olarak görülmektedir. Bu yönüyle eğitim örgütlerine lider olacak yöneticilerin, resmi örgütlerdeki örgütsel iletişimi şekillendiren yasal yetkiler yerine, etki gücünü kullanmalarının daha işlevsel olacağı kabul edilebilir. Okulu yeniden örgütleme gayretleri, okul yöneticilerinin temel yöneticilik rollerinde öğretimsel liderlikten dönüşümsel liderliğe doğru bir değişime neden olmuştur. Bu anlamda, eğitimsel yöntem ve hedeflerle ilgili belirsizliğin giderilmesini, eğitimin sadece teknolojik boyutunun gelişmesini değil, aynı zamanda bu değişimi destekleyecek bir okul yapısının tasarlanmasını ve daha profesyonelleşmiş bir öğretim gerçekleştirmede okul yöneticisinden beklenen öğretimsel liderlik davranışlarını kapsamaktadır (Çelik, 1998).

Eğitimde dönüşümcü lider, değişime ve gelişime uygun bir okul kültürü oluşturur. Okul kültürünü, model olarak, destekleyerek, özendirerek ve birlikte çalışma gibi dönüşümcü liderlik uygulamalarıyla yenilik ve değişim doğrultusunda değiştirir. Yapılan çalışmalar dönüşümsel liderliğin eğitimsel değişikliğin kolaylaştırıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin iş doyumunu arttıran dönüşümcü liderlik sayesinde, öğretmenler yeni öğretme ve öğrenme yaklaşımları geliştirerek hem bireysel gelişimini sağlarlar hem de öğrencilerin güdüleme ve öğrenmelerine katkıda bulunurlar (Celep,

2004). Eğitimde dönüşümcü liderlik, eğitim sistemi, okul, süreç ve yapıda dönüşüm gerçekleştirmeyi yansıtmaktadır. Dönüşümcü liderlik, dönüşüme karşı olan direnmeyi ortadan kaldıracak stratejileri de ortaya koymaktadır (Çelik, 1998).

Okul yöneticileri, dikkatlerini okullarında yapılabilecek bir değişikliği kolaylaştıracak şekilde odaklamalıdır. Bunu da ancak bir dönüşümcü lider gerçekleştirebilir. Dönüşümcü liderler ümit verici, iyimser ve enerjiktir. Dönüşümcü lider aslında insanların misyonlarını ve vizyonlarını tekrar tanımlamalarını kolaylaştıran, onların sorumluluklarını yeniden belirleyen ve onların amaçlarına uygun olarak sistemlerini yeniden kurmalarını sağlayan liderdir (Leithwood, 1992).

Leithwood (1992), dönüşümcü liderlik etkisinin olumlu olduğunu belirtmektedir. Leithwood kendi çalışmalarından çıkardığı iki sonucu şu şekilde belirtmiştir:

1. Dönüşümcü liderlik uygulamalarının öğretmen işbirliğinde önemli etkileri vardır.

2. Hem okul gelişimine karşı davranışlar hem de değişen eğitim davranışı açısından dönüşümcü liderliğin boyutları ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Dönüşümcü liderlik uygulamaları, yöneticilerin ortak amaçlarla derinden özdeşleşmesi, kendini takipçileriyle coşkulu ve kolay bir ilişki kurmasını sağlamıştır. Sonuç olarak, amaçları herkesin benimsenmesi, ortak bir değer sistemi ortaya koymaktadır (Çelik, 1998).

Dönüşümcü liderliğin liderlik kuramlarına getirdiği en önemli kazanım dönüşümdür. Dönüşümcü liderler dönüşüm eğilimlidir. Eğitimde dönüşümcü liderlik eğitim sistemi, okul süreç ve yapıda köklü bir değişim yapılabilmesini yansıtır. Dönüşümcü liderlik değişim kültürünün önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Değişimin olabilmesi için uygun bir örgüt kültürünün olması gerekir. Değişim kültürünü meydana getiren ve yöneten kişi, dönüşümcü liderdir. Eğitimde dönüşümcü lider, değişime uygun bir okul kültürü oluşturur. Dönüşümcü liderlik dönüşüme karşı olan direnmeyi ortadan kaldıracak stratejileri de ortaya koymaktadır. Örgütler ve bireyler, değişen koşullara uyum sağlayabilmek için yılmaz olma, problemleri çözmede yenilikçi ve yaratıcı olmaya odaklanma, muhtemel zorlukları ve iş aksaklıklarını tanımlama becerilerini geliştirmelidirler (Conner, 1993). Bu değişim kapasitesi ve yeteneği

örgütleri geleceğe taşıyan hem güçlü dönüşümcü liderlik hem de yılmaz davranışlar gerektirir (Harland vd., 2005; Raelin, 2006).

Yükseköğretimde Liderlik

Üniversiteler bir ülkenin üretim gücünü arttıracak araştırma etkinliklerinin ve ilgili bilim alanlarında toplumun ilgili kesimlerini aydınlatıcı hizmetlerin yürütüldüğü örgütlerdir. Bunların yanında, üniversitelerin tarihsel süreçte bilinen kritik önemde olan bir misyonu da eğitim-öğretim etkinliklerini nitelikli bir biçimde yürütmektir. (Aydın, 2016; Şimşek & Adıgüzel, 2012). Önemli toplumsal rolleri sebebiyle, yükseköğretim kurumları ülkemizde de kamuoyunun sürekli ilgisini çekmiş ve sorunları sık sık tartışılmıştır (Baskan, 1990).

Günümüzde üniversiteler pek çok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır: kurumsal değişime öncü olma; nitelikli öğretim üyesi, personel ve öğrencileri kuruma çekme ve kurumda tutma; öğrenme teknolojilerini benimseme; halk, finansman kurumları, işverenler, öğrenciler ve üniversite çalışanlarının artan taleplerini karşılama, yeni ve alternatif kaynaklar ile finansal modeller arama gibi. Bu yeni örgütsel çevre değişimin meydan okumasına karşı başarılı, yenilikçi çevreleri destekleyen, güven ve öğrenmeyi özendiren, kendilerini, bileşenlerini ve birimlerini, bölümlerini ve üniversitelerini geleceğe başarıyla yönlendirebilecek liderleri gerekli kılmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada Konferans Kurulu tarafından yapılan/yaptırılan araştırmalar, “liderliğin”, işletme ve örgütlerin kendi içindeki insanlarda geliştirmeye çalıştıkları bir numaralı yeterlik olduğunu vurgulamaktadır. İşletme ve örgütlerin çatısı altındaki gruplar, liderlik sıkıntısı çekmektedirler ve sadece üst düzeylerde değil, işletme veya örgüt genelinde en üst düzeyde de liderler geliştirmekle ilgilenmektedirler (Brown, 2001).

Bütün bu karmaşık yapılar ve zorluklar içinde olan yükseköğretim kurumlarının yönetiminde liderliğe ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. House’a göre (2004) liderlik, başkalarını etkileme ve başarıya ulaşma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Lider, hedeflerini, elde etmek istediğini ve arzulanan hedefleri gerçekleştirmek için diğer bireylerle ve sorunlarla nasıl başa çıkacağını bilmek durumundadır (Siddique vd., 2011).

Gmelch’e (2002) göre akademik lider öncelikle tüm takipçilerini bir araya getirmek zorundadır. Akademik liderlik; genel olarak misyon, yönetim, fikir üretme,

takım çalışması yapma, yaptırma ve takım oluşturma vb. rolleri içeren bir liderlik türü olarak karakterize edilmiştir (Law & Glover, 2000). Bunun yanı sıra akademik liderliğin temelde odaklandığı özel faaliyetler olarak akademik yönetim, öğretim, bilim ve araştırma ile öğrenci danışmanlığı vb. konular da yer almaktadır (Harman, 2003).

Comer, Haden, Taylor ve Thomas (2002) liderliği değişimle başa çıkma, yön ve odak noktası oluşturma, motive etme ve ilham verme açılarından ele alırken, yönetimi karmaşıklıkla başa çıkma, planlama ve bütçe yönetimi, personel alımı, kontrol ve problem çözme açılarından ele almaktadır. Bu bağlamda akademik liderlerin yılmazlık özelliklerinin başarılı bir lider olmalarında ne kadar önemli olduğu söylenebilir (Comer, Haden, Taylor, & Thomas, 2002).

Hacıfazlıoğlu (2010), Türk ve Amerikalı yükseköğretim liderlerini karşılaştırdığı çalışmada, birçok akademik liderin zamanla esnekliğini yitirdiğini, öğretim üyeleri ve lider olma rollerinin dengesini kurmakta zorlandığını ifade etmiştir. Aydın (1981), yöneticilik görevlerini yerine getirirken örgüt yararına bir takım alışlagelmiş kalıpları aşan kişilerin iş görenleri üzerinde bağlılık ve sadakat yaratabileceğini ve bu yolla yöneticilik statüsünden liderlik statüsüne geçebileceğini savunur (Korkut, 1992).

Akademik liderlik kavramının tanımı yapılırken yükseköğretimde nasıl ortaya çıktığını belirlemek için geleneksel liderlik kavramından yararlanıldığı düşünülmektedir. Ramsden (1998) *Learning to Lead in Higher Education* (Yükseköğretimde Liderliği Öğrenme) kitabında Akademik Liderlikte karşılaşılan birçok liderlik sorunlarını şu şekilde özetlemiştir: Öğrenci değişimi, toplum ve devlet tarafından detaycı incelemeler ve topluma hesap verme zorunluluğu, finansal zorluklar, artan tüketici talepleri, teknolojideki hızlı gelişmeler, iş yükü ve endüstriyel reformlar. Bu zorluklar göz önüne alındığında akademik alanda liderliğin ciddi bir ihtiyaç olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Ramsden (1998) akademik liderin sorumluluklarını 'meslektaşlarını karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmek için gerekli şevk ve tutkularını canlı tutmak ve gerekli enerjiyi meslektaşlarına aşılama' olarak belirtmiştir.

Berg ve Jarbur, (2014) yaptıkları çalışmada akademik liderlerin karşılaştığı zorlukları şöyle sıralamaktadır:

- Akademik alanda liderlik, bazen kendileri için bir lidere ihtiyacı olmayan öğretim üyelerine liderlik etmek zorunda kalmaktır. Örgütlerin bir yeterlik olarak

liderliğe karşı ve araştırmadan daha çok neden liderlik gelişimine para harcadığı konusunda bu öğretim üyeleri şüphe duymaktadır.

- Liderlik rolleri bazen birisi tarafından taşınması gereken bir yük olarak algılanır ve kişinin zamanının çoğunun araştırmadan daha çok liderlik için harcanması durumunda araştırma kariyerine zarar veren bir tehdit olarak algılanabilir.

- Liderlik ve uzmanlık rollerinin bir kişide toplanması ve bu roller arasındaki dengenin sağlanması akademik çevredeki pek çok lider için bir zorluk olarak görülmektedir. Bazı liderler kendilerinin zayıf yönlerini göstermekten korktuklarını ifade etmektedirler. Bu korku, liderlik becerileri geliştirme yeteneğini ve istekliliğini engelleyebilir.

- Günümüzde toplum genelinde liderlere yönelik beklentiler artmaktadır. Akademik çevrelerde, öğrenciler ve çalışanlar, kurumları içinde koçluk ve mentorluk gibi daha aktif liderlik biçimlerini beklemektedirler. Bu durum, geleneksel liderlikten daha az hiyerarşik ve daha çok ekip odaklı farklı bir liderlik düzeyini gerektirmektedir. Akademik lider, kendi uzmanlık alanında yetkin ve rol model olmalıdır.

Yılmazlık ve Liderlik

Liderler sorunlarla ya doğrudan karşılaşan ya da takipçilerinin karşılaştığı sorunlarda çözüm bulması için doğrudan başvurulacak merci olmuştur. Liderin yılmazlık özellikleri göstermesi liderin başarı oranını arttıracak gibi örgütü de olumlu etkileyecektir. Bu sebeple de yılmazlık ve liderlik kavramlarının bir arada değerlendirilmesi gerekmektedir.

Mrazek ve Mrazek (1987), Jew, Green ve Kroger (1999), gibi araştırmacılar belirli psikolojik özelliklerin yılmazlıkla ilişkisine dikkat çekmişlerdir. Bu özellikler stresli durumlardan sonra yılmaz insanların gösterdiği beceri ve yeteneklerde görülmektedir (Jew vd., 1999). Mrazek ve Mrazek (1987) yılmazlığı insanların stresli durumlara tecrübe, deneyim ve inanç sistemiyle verdiği yanıt olarak tanımlamaktadır (Mrazek & Mrazek, 1987).

Tarihsel olarak çok geniş çapta liderlik araştırmalarına rastlamak mümkündür. Bass (1985), Burns (1978), Cuban (1988) gibi araştırmacılar başarılı olmak ve hayatta kalabilmek için gerekli liderlik davranış ve becerilerini araştırmışlardır. Bununla birlikte liderlerin bir zorlukla ya da hayal kırıklığıyla karşılaştığında nasıl davrandıkları, bunlarla

nasıl başa çıkabildikleriyle ilgili çok az araştırma bulunmaktadır. 1990'lar boyunca Chawla ve Renesch (1995), Cuban (1988), Schein (1992), Sergiovanni (1992) gibi araştırmacılar toplumun değişen doğasını sorgulamışlar ve kültürel ve sosyal faktörlerin eğitim örgütlerinin zamanla değişim ve gelişim sürecini nasıl etkilediğini araştırmışlardır.

Her bir lider örgüte bir dizi beceri, değer ve davranış özelliği getirir. Özellikler teorisi bu farklara dikkat çekmektedir. Bunlar öncül riskler ve liderlerin başarı ya da başarısızlığının şekillenmesine yardım eden özelliklerdir (Fleishman vd., 1991). Liderler bu yönetme zorluklarına dikkatli bir şekilde yaklaşmaktadırlar. Hatalar onlardan kaçınabilmek için ne kadar erken tanımlanırsa, krizler o kadar az çıkar. Liderler zorluklarla karşılaştığında yılmazlık davranışı sergilerler (Weick vd., 1999). Mitroff (2005) örgütlerin sıra dışı düşünen, yaratıcı düşünen, duygusal zekâyâ sahip, bir kriz olmadan hazırlık yapacak yılmazlıkta, proaktif liderler aradıklarını iddia etmektedir.

Halsey (1996), eğitim örgütlerinde lider olmanın ne kadar zor olduğunu anlayan çok az insan olduğunu ileri sürmektedir. Halsey (1996), mücadele etmeyi, zor koşulları, problem çözme sürecinde yaşanan zaman kısıtlamaları gibi etkenleri tanımlamaktadır. Ayrıca Halsey (1996), yöneticilerin rollerinin politik doğasını kabul etmeleri gerektiğini ve olumsuzluklarla karşılaştıklarında pozitif kalmaları gerektiğini belirtmektedir. Liderlerin kendi yılmazlıklarıyla birlikte öğrencilerin yılmazlık ve yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik toplu bir strateji ve kaynak oluşturmaları gerektiğine dikkat çekmektedir (Halsey, 1996).

Etkili liderlik başarılı örgütleri yılmazlıkla ilerletmektir (Hoy vd., 2006). Yılmazlık insanların yaşamlarını zenginleştiren, herkese içten mutluluk veren nihai bir ürün olarak görünmesine rağmen yaşam boyu süren uzun bir yolculuktur ve yaşam boyunca zor anlarda bile devam eden bir beceri geliştirme sürecidir (Egeland vd., 1993).

Schein (1992)' e göre, etkili liderler hataları kabul etmektedirler. Schein (1992), yılmaz olma ya da çatışma çözme becerileri eksikliğinin bireyler ve örgütler için yıkıcı olduğunu ileri sürmektedir. Bütün örgütlerin doğası değişmekte ve insanların başarısızlıkları ve problemleri çözme ya da iyileştirme beklentileri artmaktadır. Bu beklentiler liderlerin problemlerden bir şeyler öğrenmek zorunda olduklarını ve

örgütlerini başarısızlık ve problemlerden sonra doğru bir yöne doğru çekmeleri gerektiğini belirtmektedir (Schein, 1992).

Dorner (1989), başarısızlığın mantığını gözden geçirmekte ve hataların bir şeyleri kavramada gerekli olduğunu belirtmektedir. Dorner (1989)' a göre liderler örgütün içsel ve dışsal işleyişindeki özelliklerine dikkat ederek farklı durumlar ve farklı taleplerle başa çıkabilmelidir. Karmaşık sistemlerde herhangi bir hareket pek çok diğer şeyi etkileyebilir. Pek çok örgüt başarısızlığa verilen tepkiyi küçümsemeye yatkındır. Örgütlerin başarı ve başarısızlık nedenlerini iyi analiz etmeleri gerekmektedir (Dorner, 1989).

Garfield (1986), olağanüstü başarılı olanların stratejilerini analiz eden çalışmalar yürütmüştür. Rota düzeltmesine dikkat çekmiş ve becerilerini daha etkili kullananları sınıflandırmıştır. Rota düzeltmesinin bileşenleri, zihinsel çeviklik, konsantrasyon ve hatalardan öğrenmeyi kapsamaktadır. Garfield (1986) 'a göre olağanüstü başarılılar fırsatları ve önemli noktaları görebilen, sınırlarını koruyan ve aynı zamanda ileri zıplayabilen kişilerdir. Performansın en yüksek noktasında olanlar strese karşı dayanıklı olan yılmaz kişilerdir. Garfield (1986), yılmaz insanların zor zamanlarda bazı davranış biçimleri geliştirdiklerini ileri sürmekte, örgütlerinin atmosferini güçlü bir biçimde etkileyebilen liderlerin yılmazlık özelliklerine sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir.

Glenn (1988), karakter özellikleri, yılmazlık, davranış sağlığı, olgunluk ve öz-yeterlik gibi kavramları tanımlamıştır. Bu kavramları başarılı yaşamların etkenleri sayılan yönetim esasları olarak belirtmiştir. Bu bağlamda yılmazlık başarılı bir yaşam yönetiminin bir özelliği olarak tanımlanmaktadır.

Stoltz (1997), yaşamlarında son derece güçlüklerle karşılaşmış ve bunlarla şaşırtıcı davranışlarıyla başa çıkabilmiş yetişkinleri araştırmıştır. Başarılı liderlerin daha büyük başarılar için beklenmeyen güçlükleri ve kayıpları fırsata çevirebilen kişiler olduğunu belirtmektedir. Stoltz (1997), örgüt çevrelerinin değişim yoluyla sürekli kaostan beslendiğini ve liderlik becerilerinin yaşamak için çatışmayı yararlı hale dönüştürmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Cooper ve Sawaf (1997), liderliğin düzenleme yapma, yüksek yılmazlık gösterme ve yenilikçi olma özellikleri üzerine inceleme yapmışlardır.

Doğru bir yönetimde zorluğun bir avantaj olabileceğini ileri süren Siebert (2005), zorlukla karşılaştığında kurban mantığında olmayan, içsel ya da dışsal bir patlama yaşamayan kişilerin başarılı olduklarını belirtmiştir. Siebert (2005), yılmaz insanları toplumlarına yardım eden, diğer çalışanlar üzerinde olan ve liderlik pozisyonuna yükselen kişiler olarak tanımlamıştır.

Harland ve arkadaşları (2005), yılmaz bireylerin her durumda zorluklarla başa çıkabildiğini ve işlerde yaşanan bir aksamada insanların nasıl davrandıklarının yılmazlığın bir fonksiyonu olduğunu belirtmişlerdir. Yetişkin yılmazlığı üzerinde bir başka çalışmada Harland ve arkadaşları (2005), liderlik ve yılmazlığın çalışılması gerektiğini savunmuşlardır. Avolio ve Gardner (2005), yılmazlık ve liderliğin bağlantılı olduğunu öne sürmüşlerdir. Maulding, Peters, Roberts, Leonard ve Sparkman (2012) 'a göre yılmazlık liderlikte çok önemli bir enstrümandır.

Luthans ve Avolio (2003), liderlikte dört önemli davranışa dikkat çekmişlerdir. Bunlar güven, umut, iyimserlik ve yılmazlıktır. Rutter (1985), kendine hakim olma, öz-yeterlik, planlama yeteneği ve olumlu ilişkileri yılmazlığın dört unsuru olduğunu ileri sürmüştür. Liderliğin dört temel bileşeni de öz-farkındalık, ahlaki bakış açısı, dengeli işlem ve ilişkisel şeffaflıktır (Avolio & Gardner, 2005).

Yükseköğretimde liderler yükseköğretimin tarih boyunca çok değiştiğini kabul etmektedirler (Kerr, 2001). Bu değişimler, gelişmeler ve uyarlamalar gittikçe karmaşık bir hal almaktadır. Bu karmaşık evrimleşmeyi dikkate alarak üniversite liderleri, öğrenciler, fakülte ve yönetim gibi paydaşların ihtiyaç duydukları değişimi Dönüşümcü liderlik ve yılmazlık bu sorumluluğu yürütmeye liderlere faydalı olacak iki yapıdır. Eğitim uzun tarihi boyunca evrimleşmeye ve değişmeye devam etmektedir (Cohen & Kisker, 2010).

Yükseköğretim liderleri değişen eğitim çevresi ve karmaşık taleplere maruz kalmaktadırlar. Eğitim liderleri sürekli karmaşık problemlerin çıktığı değişen dünyayı yönetmek için paydaşlarının ilgi ve ihtiyaçlarını etkili bir biçimde anlamalıdır. Dönüşümcü liderlik ve yılmazlık değişimi daha etkili yönetme olanağı verdiği için (Conner, 1993; Flach, 2004) yükseköğretimin yönetiminde önemli bir potansiyele sahiptir.

Daha önce de belirtildiği gibi yurt dışında yılmazlık konusu 1950'li yıllardan, Türkiye'de ise 2000'li yıllardan itibaren çalışılmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda

yurt dışında yılmazlıkla ilgili çok sayıda çalışma varken Türkiye’de sınırlı sayıda çalışma vardır. Uluslararası literatürde eğitim alanında başta çocuk ve ergenlerin olmak üzere yönetici ve öğretmenlerin yılmazlığına ilişkin çok sayıda araştırmaya rastlamak mümkündür. Oysa Türkiye’de yapılan çalışmaların genellikle çocuklar üzerinde yoğunlaştığı, yetişkin yılmazlığıyla ilgili çok az çalışma olduğu ve konunun akademik liderlerle hiç çalışılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla Türkiye’de eğitim alanında özellikle yönetici yılmazlığıyla ilgili büyük bir boşluğun olduğu açıktır. Dönüşümcü liderlik ve yılmazlık ayrı ayrı araştırılmasına rağmen bu iki kavram yükseköğretimde birlikte araştırılmamıştır. Alan yazında bu iki kavramın birlikte ele alınması açısından bir boşluk bulunmaktadır. Yapılan bu çalışma alandaki bu boşluğu doldurmak adına önemli bir adımdır. Ayrıca yurt dışında yılmazlıkla ilgili yapılan çalışmaların genellikle nitel bir araştırma deseniyle tasarlandığı düşünüldüğünde, bu çalışma nicel bir desene yapıldığı için tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır.

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde yılmazlık ve liderlikle ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Yılmazlık İle İlgili Araştırmalar

Yılmazlık on yıllardır Avrupa ve Amerika'da popüler olmuş bir kavramdır. Ancak Türkiye'de çalışmalar 2000 yılından sonra başlamıştır (Kaya, 2007). Aslında bundan önce duygusal ve davranışsal bozukluklar, akademik başarıda ebeveyn tutumları ve sosyal beceri gibi yılmazlığın akademik ve sosyal bileşenleri hakkında bazı çalışmalar vardı. Sadece yılmazlık hakkındaki araştırmalar yeni sayılabilir. Örneğin Gizir (2004) önleyici faktörlerin sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik yılmazlığına nasıl katkıda bulunduğu üzerine çalışmıştır. Araştırma sonucunda yoksul öğrencilerin akademik yılmazlığını ortaya koyan en önemli çevresel koruyucu faktörlerin, ailelerin yüksek beklentileri ile okul ortamındaki ve arkadaşlık ilişkilerindeki ilgi olduğu saptanmıştır. Özcan (2005) önleyici faktörler bakımından iki grup öğrencinin yılmazlığını karşılaştırmıştır. Araştırmada lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler ailelerinin birliktelik - boşanmışlık durumuna ve öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırılmıştır. Ayrıca, ailelerinin birliktelik-boşanmışlık durumu ve öğrencilerin cinsiyetinin öğrencilerin yılmazlık özelliklerini ve koruyucu faktörleri yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Araştırmada, anne-babası birlikte olan lise öğrencilerinin sahip olduğu yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler anne babası boşanmış olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Ailelerin birliktelik-boşanmışlık durumunun yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörleri anlamlı düzeyde yordamakta olduğu saptanmıştır. Cinsiyetin anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir.

Gürgen (2006) Hacettepe ve Ankara Üniversitelerindeki öğretmen adayları arasında yılmazlığı artırmak için deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, yılmazlık düzeyi düşük öğrencilere uygulanan grup danışma programının bu öğrencilerin yılmazlık düzeylerini arttırmada uzun süreli ve etkili olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucunda hem deney hem de kontrol grubunun yılmazlık son test ve izleme testi puanları arasında, anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Sonuçlar yılmazlık eğitimi grup danışma programının olumlu etkisinin 05 düzeyinde devam ettiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, yılmazlık eğitimi grup danışma programının

etkililiğine ilişkin yeterli kanıtlar olarak dikkate alınmış ve tartışılmış ve bazı öneriler yapılmıştır. Kaya (2007) Yatılı Bölge İlköğretim Okullarındaki öğrencilerin yılmazlığını tahmin etmede kendine saygı, ümit ve dış faktörlerin rolünü araştırmıştır. Kararımak (2007) deprem yaşamış kişilerde psikolojik yılmazlığa etki eden bireysel faktörleri incelemiştir.

Arastaman (2011) öğrenci yılmazlığına etki eden faktörleri incelemiştir. Öğrencilerin yılmazlık algısı ile cinsiyet, sınıf düzeyi, baba eğitim durumu, aylık gelir, not ortalaması, devamsızlık ve travma geçirme arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çalışkan (2011) öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olmaları ile yılmazlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin duygusal, bilişsel ve niyet açısından değişime hazır olmaları ile yılmazlık özellikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Ayrıca, Gizir (2004), Gürkan (2006), Terzi (2006) gibi bazı yazarlar araştırmalarında Türk yılmazlık ölçeği geliştirmişlerdir. Gizir'in (2004) gerçekleştirdiği çalışmada yoksulluk içerisindeki sekizinci sınıf ilköğretim okulu öğrencilerinin akademik sağlamlıklarının gelişmesine yardım eden koruyucu bireysel özellikler ile çevresel faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Gizir (2004) araştırmasında örneklemini Ankara ilindeki sosyo-ekonomik düzeyi oldukça düşük olan gecekondu bölgelerindeki 6 ilköğretim okulunda öğrenci olan 439'u kız 443'ü erkek toplamda 872 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşturmaktadır. Gizir çalışmasında 5 farklı ölçme aracı kullanmıştır. Bu araçlar, Demografik Bilgi Formu, "Beck Umutsuzluk Ölçeği" (Beck Hopelessness Scale) "Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği" (Resilience and Youth Development Module), "Akademik Yeterlik Ölçeği", ve "Nowicki-Strickland Kontrol Odağı Ölçeği" (Nowicki-Strickland Locus of Control Scale) şeklindedir. Çalışmada yordayan dış koruyucu faktörler olarak öğrencinin okuldaki ilişkileri, arkadaş ilişkilerindeki ilgi ve öğrencinin ev ahalisi tarafından gerçekleştirilen yüksek beklentiler olarak belirlenmiştir (Gizir, 2004). Gürkan (2006) araştırmasında Ankara'da bulunan Hacettepe ve Ankara üniversitelerinden İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bil. Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Bilgisayar Mühendisliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Alman Dili Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Grafik Bölümü, Biyoloji Öğretmenliği ve Fizik Öğretmenliği bölümlerinde okuyan toplamda 419 gönüllü öğrenci seçilmiştir. Gürkan (2006) çalışmasında Kontrol Odağı Ölçeği, Öğrenilmiş Güçlülük Envanteri, Problem Çözme Envanteri ve Beck

Umutsuzluk Ölçeğini kullanmıştır. Aynı zamanda ölçüt geçerliliği kontrolü için de üç ölçek ve bir envanter seçilmiştir (Gürgân, 2006). Terzi (2006) çalışmasında bireylerin kendini toparlama gücü düzeylerini belirlemek üzere Wagnild ve Young (1993) tarafından geliştirilen Resilience Scale'i Türkçe'ye uyarlamıştır (Terzi, 2006). Terzi'nin (2006) çalışmasına 2005-2006 öğretim yılı Güz döneminde Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 71 erkek ve 84'ü kız öğrenci olmak üzere toplam 155 kişi katılmıştır. Terzi (2006) çeviri için Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanına ve literatüre hakim öğretim üyesi ve İngilizce ile Türkçe'ye hakim öğretim üyesi tarafından çevirinin yapıldığını belirtmiştir (Terzi, 2006).

Karabulut ve Balcı (2017)'nin yaptığı çalışmada, Ankara'da liselerde görev yapan yöneticilerin yılmazlık düzeylerinin bazı değişkenlerle ilişkisinin belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yöneticilerin yılmazlık düzeylerinin, cinsiyet, görev yapılan okul türü ve eğitim durumu değişkenleri arasında bir fark görülmezken; kıdem değişkeni ile arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Yılmazlık ve denetim odağı arasında düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir (Karabulut & Balcı, 2017).

Gülen (2019)'in yaptığı çalışmanın amacı, düşük sosyo-ekonomik semtlerdeki ergenlerde, bireysel (öz-saygı), ebeveyne ilişkin (ebeveynden algılanan kabul/ilgi) ve çevresel faktörler (akranlardan algılanan sosyal destek, okula aidiyet hissi) ile yılmazlık arasındaki ilişkiye aracılık etme rolünü incelemektir. Önerilen yılmazlık modelini test etmek için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılmıştır. YEM sonuçları ebeveynden algılanan kabul/ilgi, akranlardan algılanan sosyal destek ve okula aidiyet hissi değişkenlerinin yılmazlığı olumlu yönde yordadığını göstermiştir.

Erkoç (2019), yaptığı araştırmada, ilkökul yöneticilerinin yılmazlık ve duygusal zeka özellikleri ile yönetsel etkililikleri arasındaki ilişkinin varlığı ile bu ilişkinin çeşitli demografik özellikler açısından farkını belirlemek; bunların yönetsel etkililiğin bir yordayıcısı olup-olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda; yöneticilerin yılmazlığa ilişkin algıları orta; duygusal zekaya ilişkin algıları yüksek; yönetsel etkililiğe ilişkin algıları ise çok yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetsel etkililiğine ilişkin algılarının ise genel olarak çok yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin yılmazlık düzeyleri; cinsiyet, öğrenim

durumu ve halen çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenleri açısından farklılaşmazken, mesleki kıdem ve yöneticilik kıdemi açısından anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Yılmazlıkla ilgili alanyazına bakıldığında yurt dışında bu konunun 1950'li yıllardan bu yana çalışıldığı ve hem öğrenci yılmazlığı hem de yetişkin yılmazlığı üzerine oldukça fazla araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Rutter'in (1979) İngiltere'de yaptığı araştırmada, aile içi problemler ve anne babası evlilik problemleri yaşayan, düşük sosyo ekonomik düzeyde olan, kalabalık veya geniş aileden gelen, aile içinde suç kabul edilen davranışlarla karşılaşan, annesinin psikiyatrik bozuklukları olan ve devlet bakımından yararlanan çocuklarla çalışmıştır. Werner ve Smith (1982) Havai'den Amerika'ya göç eden düşük sosyo- ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarıyla boylamsal bir çalışma yapmıştır. Gregory (2003), kadın üniversite yöneticilerinin liderlik ve yılmazlık özelliklerini belirlemek için bir çalışma yapmıştır. Matthews (2000) New York'un metropol bölgesindeki düşük gelir grubundan gelen kadın üniversite öğrencileri üzerinde geniş kapsamlı betimsel bir çalışma yapmıştır.

Isaacs (2003) Florida Eyaleti'nde 6 bölgeden seçilmiş 68 lise müdürü 134 müdür yardımcısı ve 340 öğretmenle yaptığı çalışmada, müdürlerin liderlik uygulamalarıyla yılmazlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Pincott'un (2004) yaptığı çalışmada endüstri alanında çalışan 20 kadın yöneticinin yılmazlık algılarının nasıl olduğu ve bu yöneticilerin yılmazlık düzeylerini geliştirecek stratejilerin neler olduğunu belirlenmeye çalışılmıştır. Laing (2006) kamu yöneticileri üzerinde yaptığı bir araştırmada yılmazlığı attıran faktörlerin neler olduğunu araştırmıştır. Yöneticilerden elde edilen verilere göre yılmazlığı arttıran temel faktörlerin "umut ve iyimserlik, liderlik yeteneği, kişisel destek, destekleyici bir çevre" olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Smith (2011), 1999 ve 2009 yılları arasında hesap verebilirlik ve eğitim alanlarında yapılan reformlar süresince okul müdürlerinin yılmazlık düzeyleri ve kapasitelerini geliştirmeye yardımcı olan görev, uygulama ve deneyimleri belirlemeye çalışmıştır. Pepe (2011), yaptığı araştırmada okul müdürlerinin yılmazlık düzeyi ile iş tatmini ve işe bağlılık arasındaki anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmış, iş tatmini ile yılmazlık arasında ve işe bağlılık ile yılmazlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Coogan (2012), iki okul müdürü üzerinde yaptığı araştırmada günlük işler ve uygulamalar esnasında müdürlerin nasıl yılmaz bir duruş sergilediklerini ortaya koymaya çalışmıştır.

Johnson (2012) siyahi kadın yöneticiyle yaptığı nitel çalışmada özellikle ırk ve cinsiyet ayrımcılığına karşı bu yöneticilerin nasıl yılmaz bir tavır sergilediklerini incelemiştir. Wasden (2014), yaptığı çalışmada yükseköğretim liderlerinin yılmazlık ve dönüşümsel liderlik algılarının ilişkisini incelemiştir.

Liderlikle İlgili Araştırmalar

Liderlikle ilgili çalışmalara bakıldığında hem yurt içinde hem de yurt dışında sayısız çalışmaya rastlamak mümkündür. Aynı zamanda eğitimde liderlikle ilgili de pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada liderliğin yılmazlıkla ilişkisi araştırıldığından ve yılmazlığın dönüşümsel liderlikle ilgili olduğu düşünüldüğünden dönüşümsel liderlikle ilgili çalışma örnekleri verilmiştir.

Stone (1992), ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin yenilikçi ve sürdürümcü liderlik davranışları ele alınmıştır. Bu çalışmada dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışları ile örgütsel çıktılar, etkililik ve iş doyumu arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Fernandes ve Awamleh (2004), 141 uluslararası şirket çalışanıyla yaptığı çalışmada dönüşümcü liderliğin çalışanların performansları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koymuşlardır. Bono ve Judge (2004), “Dönüşümsel ve transaksiyonel liderlik ile kişilik ilişkisi: bir meta-analiz” adlı çalışmasıyla, kişilik ile dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ceylan, Keskin ve Eren (2005), 97 öğretim üyesiyle yaptığı çalışmada dönüşümcü liderlik ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki saptamışlardır. Çelik ve Eryılmaz (2006), 158 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmayla öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini “ara sıra” göstermekte, dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutundaki davranışları ise “çoğu zaman” göstermekte olduğunu ortaya koymuşlardır. Shao ve Webber (2006) Kuzey Amerika’da dönüşümcü liderlik davranışının olumlu bir şekilde algılanırken, Çin’de ise olumsuz bir liderlik davranışı olarak algılandığını ortaya koymuşlardır. Şirin ve Yetim (2009), akademide görev yapan 89 yöneticiyle yaptığı çalışmada yöneticilerin idealleştirilmiş etki (davranış) özelliklerini gösterdiğini ancak idealleştirilmiş etki (atfedilen) özelliklerini fazla göstermediklerini tespit etmişlerdir. Yavuz’un (2009), “İşgörenlerin dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma” adlı çalışmasının amacı, işgörenlerin örgütsel bağlılık ve dönüşümcü liderlik davranışlarına yönelik tutumlarını belirlemektir. Kul ve Güçlü (2010) Beden Eğitimi

öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada dönüşümcü liderlik ile uyum arasında negatif yönlü orta düzeyde, özdeşleşme ile pozitif yönde orta düzeyde ilişkiler bulmuşlardır. Riaz ve Haider (2010) özel sektör çalışanlarıyla yaptığı araştırmada dönüşümcü liderlik ile kariyer tatmini arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Çetin, Korkmaz ve Çakmakçı (2012) yaptıkları çalışmada “Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi” ile okul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderliğinin ve öğretmenlerle geliştirdikleri etkileşimin bu davranış üzerindeki etkisini incelemektedir. Bateh ve Heyliger (2014), dönüşümcü liderliğin iş tatmini üzerinde olumlu bir etkinin var olduğunu belirlemişlerdir. Tanrıverdi ve Paşaoğlu (2014), dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin iş tatmini boyutlarını pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bakan, Büyükbeşe, Tuba, Doğan ve Kefe (2015), yaptığı çalışmada dönüşümcü liderlik boyutlarından sadece idealleştirilmiş etki boyutu ve serbest bırakıcı liderlik tarzı ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişki bulunamadığı sonucuna varmışlardır. Akbar vd. (2015), 244 üniversite personeliyle yaptıkları çalışmada dönüşümcü liderliğin çalışanların yaratıcılık ve yenilik düzeylerini pozitif etkilediğini saptamışlardır.

Gerek liderlik gerekse yılmazlıkla ilgili alan yazın incelendiğinde, liderlikle ilgili çok sayıda araştırma olmasına rağmen yılmazlıkla ilgili araştırmaların daha az sayıda olduğu dikkatimizi çekmektedir. Liderlik özelliklerinden birisi olan yılmazlığın ise liderlikle birlikte çalışıldığı araştırmaların da az sayıda olduğu görülmektedir. Yine benzer şekilde yükseköğretimde yılmazlık ve liderlikle ilgili araştırmalara da çok rastlanılamamıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmanın alan yazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bölüm3

Yöntem

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Ankara İlinde bulunan Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nin Fen, Edebiyat, Eğitim, İktisadi İdari Bilimler ve Mühendislik Fakültelerinde 2018 – 2019 akademik yılında görev yapmakta olan öğretim üyelerinin görüşlerine göre yılmazlık ve liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma nicel korelasyonel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Bu çalışma, iki nicel değişken grubu arasındaki ilişkiyi incelediği için korelasyonel araştırma modelinde tasarlanmıştır (Frankel vd., 2012). Korelasyonel araştırma iki veya daha fazla değişken ya da koşul arasındaki ilişki ve ilişkinin gücü ve yönüne ilişkin fikir sağlamaktadır (Ary, Jacobs, Razavieh, & Sorensen, 2006).

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Ankara'da bulunan ve 2000 yılı öncesi kurulmuş olan devlet üniversitelerinde çalışan öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Söz konusu üniversitelerde ortak olan fakültelerde 2441 öğretim üyesi bulunmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak zaman ve ekonomik nedenlerden dolayı güç olduğu için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bunun için örneklem tablosundan faydalanılmış ve 2441 kişilik evreni %5 güven aralığında 250 öğretim üyesinin temsil edeceği görülmüştür. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Araştırmada Ankara ilinde bulunan dört büyük üniversitenin ortak olan her bir fakültesi birer tabaka olarak kabul edilmiş ve örnekleme her bir fakültenin temsil edilmesi sağlanmıştır. Bu yaklaşımda örneklem seçilmeden önce evrenin farklı alt tabakalara bölünmesi, daha sonra da örnekleri bu tabakalardan seçme amacı vardır (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Yani örneklem evrenin bütününden seçilmemekte, evren homojen altkümelere ayrılmakta ve her altkümeden uygun sayıda birim seçilmektedir. Tablo 4'te evrenin üniversite, fakülte ve unvana göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4

Evrenin Üniversite, Fakülteler ve Unvana Göre Dağılımı

	Profesör	Doçent	Doktor Öğretim Üyesi
Ankara Üniversitesi			
Eğitim Bilimleri Fakültesi	29	27	20
Fen Fakültesi	98	56	10
Siyasal Bilgiler Fakültesi	51	26	17
Mühendislik Fakültesi	75	31	16
Toplam	253	130	63
Gazi Üniversitesi			
Eğitim Fakültesi	134	93	75
Fen Fakültesi	117	40	8
İktisadi İdari Bilimler Fakültesi	77	49	22
Mühendislik Fakültesi	75	27	24
Toplam	403	209	129
Hacettepe Üniversitesi			
Eğitim Fakültesi	55	53	36
Fen Fakültesi	84	57	19
İktisadi İdari Bilimler Fakültesi	54	51	29
Mühendislik Fakültesi	97	57	61
Toplam	290	218	145
Ortadoğu Teknik Üniversitesi			
Eğitim Fakültesi	31	23	16
Fen – Edebiyat Fakültesi	94	58	29
İktisadi İdari Bilimler Fakültesi	29	35	16
Mühendislik Fakültesi	167	52	51
Toplam	321	168	112
Genel Toplam	1267	725	449

Tablo 4'ten izlenebileceği gibi evrendeki Ankara Üniversitesi öğretim üyesi sayısı 446, Gazi Üniversitesi öğretim üyesi sayısı 741, Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi sayısı 653 ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi öğretim üyesi sayısı evrendeki öğretim üyesi sayısı 601 olmak üzere toplam 2441'dir.

Ankara ilindeki üniversitelerden toplam evrendeki oranları dikkate alınarak örneklem için öğretim üyesi seçimi yapılmıştır. Buna göre üniversitelerden örnekleme alınan öğretim üyesi sayıları ve oranları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Üniversitelerden Örneklem Alınan Öğretim Üyesi Sayısı

Üniversiteler	Evren	Oranı (%)	Örneklem	Oranı (%)
Ankara Üniversitesi	446	18.27	71	18.20
Gazi Üniversitesi	741	30.36	115	29.48
Hacettepe Üniversitesi	653	26.75	158	40.51
ODTÜ	601	24.62	46	11.80
Toplam	2441	100	390	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmada Ankara Üniversitesi'nde 71 öğretim üyesi, Gazi Üniversitesi'nde 115 öğretim üyesi, Hacettepe Üniversitesi'nde 158 öğretim üyesi, ODTÜ'de 46 öğretim üyesi olmak üzere toplam 390 katılımcının olması gerektiği hesaplanmıştır. Veri toplama aracının geri dönüşlerinde çıkabilecek sorunlar nedeniyle uygulama aşamasında veri toplama araçları 500 öğretim üyesine dağıtılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretim üyelerinin yılmazlık algılarının ölçülmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Yılmazlık Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 7 boyut ve 34 maddeden oluşmaktadır. Öğretim üyelerinin liderlik algılarını ölçmek amacıyla ise Bass ve Avolio'nun geliştirdiği “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin uyarlama çalışmaları Mehmet Korkmaz (2005) tarafından yapılmıştır. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği ise 8 boyut, 36 maddeden oluşmaktadır.

Kişisel bilgiler formu. Bu araştırmada demografik verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 6 sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Bu bölümden elde edilen veriler; cinsiyet, yaş, kıdem, unvan, üniversitede çalışmakta olduğu pozisyon, herhangi bir derneğe ya da sivil toplum kuruluşlarına üyelik gibi bilgilerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretim üyelerine ait demografik bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Alt-Gruplar	Frekans
Cinsiyet	Kadın	180
	Erkek	210
Yaş	20-29	-
	30-39	72
	40-49	157
	50-59	107
	60-69	54
	70 ve üzeri	0
Mesleki Kıdem	0-9 yıl	31
	10-19 yıl	124
	20-29 yıl	118
	30 yıl ve üzeri	117
Unvan	Doktor Öğretim Üyesi	99
	Doçent	116
	Profesör	175
Çalışılan pozisyon	Öğretim Üyesi	341
	Bölüm Başkanı	29
	Dekan Yardımcısı	9
	Dekan	11
Sivil toplum kuruluşuna üyelik	Evet	213
	Hayır	177
Toplam		390

Tablo 6'dan izlenebileceği üzere araştırmaya toplam 390 öğretim üyesi katılım sağlamıştır. Katılımcıların 180'i kadın, 210'u ise erkek öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Buna göre erkek katılımcı sayısı fazladır. Katılımcıların 72'si 30-39; 157'si 40-49; 107'si 50-59 yaş aralığında iken, diğer 54'ü 60 ve 69 yaş aralığındadır. Ayrıca öğretim üyelerinin 31'i 0-9 yıl; 124'ü 10-19 yıl; 118'i 20-29 yıl ve 117'si 30 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir. Üniversite çalışanlarının 341'i Öğretim Üyesi, 29'u Bölüm Başkanı, 9'u Dekan Yardımcısı, 11'i Dekan pozisyonunda çalışmaktadır. Öğretim üyelerinin 213'ü herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye iken, 177'sinin herhangi bir üyeliği bulunmamaktadır.

Yılmazlık ölçeği. Ölçek geliştirme çalışmaları için öncelikle öğretim üyelerine yönlendirilmek üzere iki görüşme sorusu hazırlanmış, öğretim üyelerinden bu soruların yanıtını birer paragrafla yazmaları istenmiştir. Öğretim üyeleriyle yapılan görüşme sonucu toplanan verilerle ölçek madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek madde havuzu oluşturulurken alanyazın taraması da yapılarak, literatürden oluşturulan maddeler de bu havuza dahil edilmiştir. Ayrıca dünyada ve Türkiye’de daha önce yapılmış araştırmalarda kullanılan ölçeklerdeki maddelerden de bazıları değişik ifade edilerek ölçek madde havuzuna dâhil edilmiştir. Bu maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü için 6’sı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, 8 i psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü olmak üzere 14 alan uzmanı, 3 ölçme değerlendirme uzmanı ve 3 Türkçe uzmanına görüşleri sorulmuştur.

Ayrıca maddelerin anlaşılabilirliğini ölçmek üzere 30 öğretim üyesine ölçek uygulaması yapılmış ve gerekli düzeltmeleri belirtmeleri istenmiştir. Bu düzeltmeler ve uzman görüşleri sonrasında 48 maddeden oluşan bir ölçek pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uzman görüşü sonrası maddeler pilot uygulamada kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Ölçeğin pilot uygulaması Anadolu Üniversitesi, Osmangazi Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Ege Üniversitesi öğretim üyelerine uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrası ölçeğe açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek kavramsal olarak anlamlı daha az sayıda yeni değişkenleri (faktörler, boyutlar) bulmayı amaçlayan çok değişkenli bir istatistik yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmacı tarafından geliştirilen yılmazlık ölçeği 267 öğretim üyesine uygulanmıştır. Analiz yapılmadan önce olumsuz maddeler (1=5, 2=4, 3=3, 4=2 ve 5=1) olacak şekilde tekrardan kodlanmıştır. En sık kullanılan faktör çıkartma yöntemlerinden biri olan Temel Bileşenler Analizi (TBA) ve döndürme yöntemlerinden biri olan varimaks yöntemi kullanılmıştır. Çıkarılan faktör sayısına karar vermede alan yazında çeşitli yöntemler yer almaktadır.

Kaiser (1960) tarafından özdeğerin 1’den büyük olması ve yamaç birikinti grafiği Açımlayıcı Faktör Analizinde (AFA) faktör sayısı belirlemede kullanılan başlıca yöntemlerdir (Büyüköztürk, 2002; Fabrigar vd., 1999). Ancak maddeler ve ilişkili faktörlerle ilgili çeşitli kriterler de yer almaktadır. Bir faktör yükünün minimum 0.30 olması gerekmektedir. Ayrıca bir madde birden fazla faktöre faktör yükü verdiğinde iki faktör arasındaki farkın minimum 0.10 olması gerekmektedir (Stevens, 2002). Ayrıca

bir faktörün kararlı olabilmesi için en az 3 madde içermeli faktör yüklerinin yüksek olması gerekir (MacCallum vd., 1999). 1,8,11,12,23,24,32, 36, 38,39,43 ve 45 nolu maddeler birden çok faktöre faktör yükü vermiştir ancak faktör yükleri arasındaki fark 0.1'den küçük olduğundan dolayı, 32 ve 33 nolu maddeler tek bir faktöre faktör yükü vermiştir ancak bu faktöre sadece iki madde yük verdiğinden ve iki madde ile bir faktör oluşturulamayacağından ölçekten çıkarılmıştır ve 34 maddelik nihai ölçeğe ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

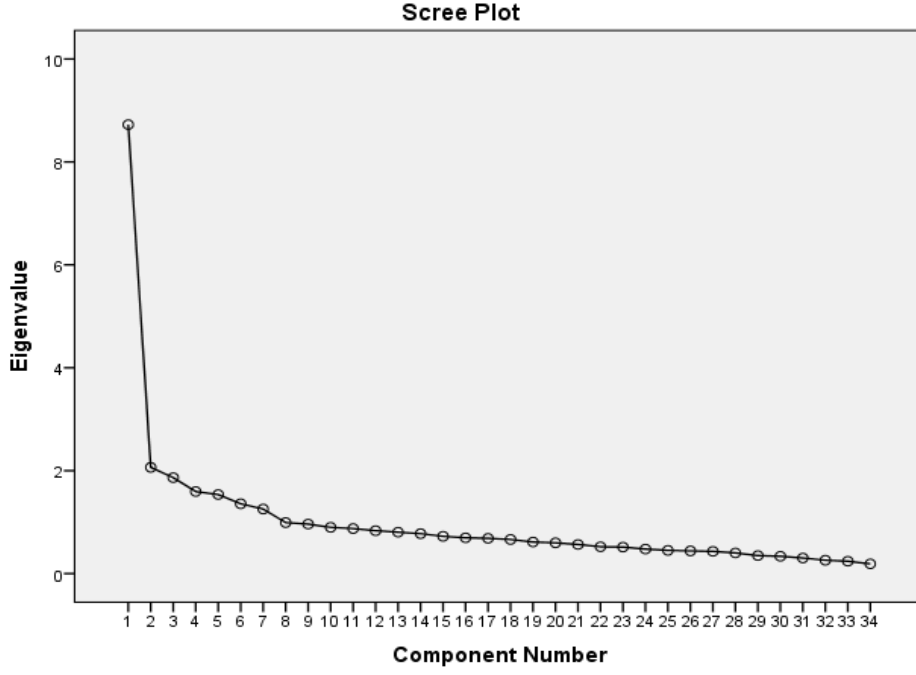
Yılmazlık ölçeğine uygulana AFA'ya göre ilk olarak Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi sonuçları incelenmiştir. KMO örneklemin faktör analizi için uygun olduğunu gösteren bir indekstir. KMO oranının .60' tan büyük olması ve Bartlett testinden p değerinin .01'den küçük olması veri setinin Temel Bileşenler Analizi için uygunluğunu gösterir (Büyüköztürk, 2002; Thompson, 2004; Kaiser, 1960). KMO değeri 0.873, Bartlett küresellik testinin ($X^2 = 3107.312$, $sd=561$, $p=.000$) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla veri yapısı ve örneklem faktör analizi için uygundur. Açıklanan varyans tablosu Tablo 7'de verilmiştir

Tablo 7

Açıklanan Varyans Tablosu

Boyut	Özdeğer	Açıklanan Varyans
1	4,603	13,538
2	3,004	8,836
3	2,935	8,632
4	2,127	6,255
5	2,003	5,891
6	1,891	5,562
7	1,833	5,391
		54,106

34 maddelik nihai ölçekten elde edilen açıklanan varyans tablosu tablo 7'de gösterilmiştir. Buna göre 7 boyutun her birinin özdeğeri 1'den büyüktür. Ayrıca 7 boyut toplam varyansın %54'ünü açıklamaktadır. Açıklanan varyansın yüksek olması ilgili kavram ya da yapıyı ne denli iyi ölçtüğünü gösterir (Büyüköztürk, 2002). En fazla açıklayan birinci faktör olup toplam varyansın %13'ünü açıklamaktadır.



Şekil 4. Yamaç Birikinti Grafiği

Faktör sayısını belirlemek için kullanılan ikinci bir yöntem ise yamaç-birikinti grafiği şekil 4'te gösterilmiştir. Bu yöntemde korelasyon matrisindeki öz değerler hesaplanır ve artandan azalan değere doğru çizilir (Fabrigar vd., 1999). Her yamaç grafiğinin bir kesme noktası (break point) vardır; bu noktadan sonra grafikte düşme yavaşlar ve artık grafik düzleşmeye başlar. İşte bu noktaya kadar olan noktaların her biri bir faktör belirtir. 7. noktadan sonra grafik düzleşmeye başlamıştır. Dolayısıyla elde edilen ölçek 3 faktörlüdür. Faktör yükü tablosu Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Faktör Yüğü Tablosu

	1	2	3	4	5	6	7
m36	0,719						
m1	0,709						
m19	0,698						
m37	0,684						
m29	0,608						
m34	0,547						
m23	0,535						
m17	0,396						
m42		0,613					
m6		0,611					
m40		0,61					
m3		0,586					
m41		0,577					
m21		0,531					
m30		0,476					
m9			0,813				
m7			0,634				
m20			0,632				
m10			0,628				
m5			0,435				
m2				0,72			
m35				0,649			
m12				0,491			
m14				0,452			
m48					0,662		
m25					0,531		
m22					0,48		
m31					0,471		
m18						0,699	
m28						0,673	
m8						0,544	
m46							0,765
m47							0,667
m44							0,633

Tablo 8'e göre maddelerin faktör yükleri 0.43 ile 0.71 arasında değişmektedir. Faktör yük seçiminin 0.30 ve üzeri düşünüldüğünde maddelerin faktör yükleri oldukça yüksektir. Sonuç olarak faktörlerin isimlendirilmesi ve hangi maddelerin bu faktörlerde toplandığı tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9

Faktörlere İlişkin Maddeler ve Faktörlerin İsimlendirilmesi

Faktör	Faktör Adı	Madde
1	Öz Güven – Kişisel Yeterlik	1,17,19,23,29,34,36,37
2	Olumluluk - Empati	3,6,21,30,40,41,42
3	Proaktiflik	5,7,9,10,20
4	Kişilerarası Etkileşim	2,12,14,35
5	Kabullenme	22,25,31,48
6	İç Disiplin	8,18,28
7	Gelişim	44,46,47

Nihai ölçeğe ve 7 alt boyutuna ilişkin güvenirlik cronbach alfa ile bakılmıştır ve Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Güvenirlik Tablosu

	Cronbach Alfa	Madde Sayısı (N)
Tüm Ölçek	0,881	34
1. Boyut	0,845	8
2. Boyut	0,711	7
3. Boyut	0,771	5
4. Boyut	0,684	4
5. Boyut	0,667	4
6. Boyut	0,678	3
7. Boyut	0,677	3

Kalaycı (2008), alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliğinin şu şekilde yorumlanabileceğini belirtmektedir:

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek güvenirliği düşüktür.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirirdir

Buna göre tüm ölçek için güvenirlik 0.881 olarak elde edilmiştir ve yüksek güvenirliğe sahiptir. Alt boyutlarda güvenirlik 1. Boyutta en yüksektir ve 0.845'dir. Birinci boyutta yüksek derecede güvenilirlik 6. Boyuttadır ve 0.478'dir.

Çok faktörlü liderlik ölçeği (MLQ). Çalışmada yükseköğretim yöneticilerinin liderlik algılarını belirlemek amacı ile Bass ve Avolio (1990) tarafından geliştirilen ve birçok araştırmada kullanılan Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin temel matematiği, bir lider davranışına daha yakın olanın öteki davranışı daha az göstereceği üzerine kuruludur (Bass, 1999). Bass, işgörenler üzerindeki etkililikten yola çıkarak dönüşümcü liderliğin etkileşimci liderlikten daha önemli olduğu yönünde bulgulara erişmekle birlikte, en ideal yönetim şeklinin etkileşimci ve dönüşümcü liderlik stilini birlikte uygulamaktan geçtiğini vurgular (Bass vd., 2003). Ölçek farklı türde örgütlerde kullanılacak şekilde geliştirilmiş olup, iş dünyasında, askeri amaçlı, politik liderler üzerinde kullanıldığı kadar eğitim örgütlerinde de sıklıkla kullanılmaktadır. Amerika'da da birçok çalışmada kullanılan ölçek, Fortune Dergisi kapsamında 500 şirkette görev yapan 256 denetmen ve yöneticiden oluşan bir örneklem grubu üzerinde de kullanılmıştır (Bass, 1985; Korkmaz, 2005). Çok faktörlü liderlik ölçeği kullanılan 39 araştırmanın meta analitik değerlendirmesinde dönüşümcü liderlik bileşenleri ile iş görenlerin bağlılık ve performansı arasında pozitif ilişkiler olduğuna dair bulgulara erişilmiştir (Lowe vd., 1996)

Liderlerin etkileşimci ve dönüşümcü liderlik davranışlarını belirlemek amacı ile oluşturulan ölçek, etkileşimci liderlik bileşenlerinden istisnalarla yönetim (aktif ve pasif), koşullu ödüllendirme ve özgür bırakan liderlik olarak sınıflandırılan alt boyutlarla birlikte dönüşümcü liderliğin alt boyutları olan idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, bireysel destek ve zihinsel teşviki belirlemeye yönelik 36 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekten birçok çalışmada yararlanılmış olup, bu çalışmada Mehmet Korkmaz tarafından Türkçeye "Liderlik Envanteri" adı altında uyarlanan biçimi kullanılmıştır. Gerek Bass ve Avolio'dan (www.mindgarden.com) gerek Mehmet Korkmaz'dan alınan kullanım izinleri (EK- A)'da yer almaktadır.

Liderlik envanterinin soruları; 1-Her zaman, 2-Sıklıkla, 3-Ara sıra, 4-Nadiren ve 5-Hiçbir zaman şeklinde beş'li Likert Ölçeğine göre derecelendirilmiştir. Örneğin, ölçeğin "Özgür bırakan liderlik" boyutundaki "Karar vermekten kaçınır" maddesinde

“her zaman” seçeneğini işaretleyen öğretim üyesi bölüm başkanının karar verirken tereddüt ettiğini, zorlandığını ifade etmektedir. Aynı maddeye “hiçbir zaman” seçeneğini işaretleyerek yanıt veren öğretim üyesi ise, bölüm başkanının karar verme konusunda sıkıntı yaşamadığını düşündüğünü belirtmiş olmaktadır.

Korkmaz (2005)’ın Türkçeye uyarladığı liderlik envanteri için yapılan faktör analizi sonucunda iki faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Dönüşümsel liderliğin alt boyutlarına ait faktör yükleri .56’dan .88’e kadar değişmektedir. Etkileşimsel liderliğe ilişkin faktör yükleri ise .52 ile .77 arasındadır. Bu faktörler toplam varyansın %65’ini açıklamaktadır. 36 maddeden oluşan “Liderlik Envanteri” çalışma ekinde yer almaktadır (Ek – B).

Güvenirlilik Sonuçları

Yılmazlık ölçeği ve alt ölçeklerine ait madde sayıları ile her bir alt ölçek ve toplam ölçek için hesaplanmış olan Cronbach alfa katsayı değerleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Değişkenlere Ait Cronbach Alfa Katsayı Değerleri

Yılmazlık ve Liderlik Ölçekleri ve Alt- Ölçekleri	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Yılmazlık	34	0.89
1. Öz Güven-Kişisel Yeterlik	8	0.83
2. Olumluluk-Empati	7	0.72
3. Proaktiflik	5	0.77
4. Kişiler Arası Etkileşim	4	0.64
5. Kabullenme	4	0.60
6. İç Disiplin	3	0.61
7. Gelişim	3	0.64
Liderlik	36	0.93
1. Koşullu Ödüllendirme	4	0.86
2. Telkinle Güdüleme	4	0.88
3. İdealleştirilmiş Etki	8	0.89
4. Zihinsel Teşvik	4	0.87
5. Bireysel Destek	4	0.84
6. İstisnalarla Yönetim (Aktif)	4	0.72
7. İstisnalarla Yönetim (Pasif)	4	0.62
8. Özgür Bırakan Liderlik	4	0.61

Tablo 11'den izlenebileceği gibi Yılmazlık ölçeği yedi alt ölçekten oluşmaktadır. Her bir alt ölçeğin güvenilirliğini test edebilmek amacıyla Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre Yılmazlık ölçeğinin “Özgüven-Kişisel Yeterlik” alt ölçeğinin alfa değeri .83; “Olumluk-Empati” alt ölçeğinin alfa değeri .72; “Proaktiflik” alt ölçeğinin alfa değeri .77; “Kişiler Arası Etkileşim” alt ölçeğinin alfa değeri .64; “Kabullenme” alt ölçeğinin alfa değeri .50; “İç Disiplin” alt ölçeğinin alfa değeri .11 ve “Gelişim” alt ölçeğinin alfa değeri .72; ölçeğin tamamına ait alfa değeri .89'dur. Bu sonuçlara göre 390 katılımcıdan toplanmış olan veri setine dayalı olarak Yılmazlık ölçeğinin Özgüven-Kişisel Yeterlik, Olumluk-Empati ve Proaktiflik alt ölçekleri ve ölçeğin tamamının yüksek düzeyde güvenilir oldukları genel sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alfa değerinin düşük olduğu İç disiplin alt boyutunda (.11) ise bu değer düşük çıkmasının sebebi madde sayısının az olması olarak düşünülebilir.

Tablo 11'den izlenebileceği gibi Liderlik ölçeği sekiz alt ölçekten oluşmaktadır. Her bir alt ölçeğin güvenilirliğini test edebilmek amacıyla Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre Liderlik ölçeğinin “Koşullu Ödüllendirme” alt ölçeğinin alfa değeri .86; “Telkinle Güdüleme” alt ölçeğinin alfa değeri .88; “İdealleştirilmiş Etki” alt ölçeğinin alfa değeri .89; “Zihinsel Teşvik” alt ölçeğinin alfa değeri .87; “Bireysel destek” alt ölçeğinin alfa değeri .84; “İstisnalarla Yönetim (Aktif)” alt ölçeğinin alfa değeri .72 ve “İstisnalarla Yönetim (Pasif)” alt ölçeğinin alfa değeri .32; “Özgür Bırakan Liderlik” alt ölçeğinin alfa değeri .41; ölçeğin tamamına ait alfa değeri .93'tür. Bu sonuçlara göre 390 katılımcıdan toplanmış olan veri setine dayalı olarak Liderlik ölçeğinin Koşullu Ödüllendirme, Telkinle Güdüleme, İdealleştirilmiş Etki, Zihinsel Teşvik, Bireysel destek ve İstisnalarla Yönetim (Aktif) alt ölçekleri ve ölçeğin tamamının yüksek düzeyde güvenilir oldukları genel sonucuna ulaşılmıştır.

Geçerlik Sonuçları

Doğrulamalı faktör analizi, alan yazında genel olarak, açıklayıcı faktör analizi çalışmalarından sonra uygulanan bir yöntem olarak görülmektedir (Şimşek, 2007). Doğrulamalı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizine göre modelin ve faktör yapısının geçerliği konusunda kuramsal olarak daha sağlıklı bilgiler vermektedir. Doğrulamalı faktör analizi bir tür hipotez testidir. Bu hipotezler, araştırmacının kuramsal bilgilere göre belirlediği gözlem değişkenlerinin gizli faktörlerle ve gizli faktörlerin de kendi

aralarındaki ilişkilerini kanıtlamaktadır (Şencan, 2005). Yılmazlık ve Liderlik ölçeklerinde bulunan faktörlerin doğrulanması amacıyla elde edilen verilere Lisrel 88 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapısal denklem modellemede tek bir uyum iyiliği indeksine bakarak karar vermek yerine çok sayıda uyum iyiliği indeksi kullanıldığı için diğer indeksler de incelenmiştir. Tablo 12’de araştırmada kullanılan Yılmazlık Ölçeği uyum indeksleri iyi uyum değerleri kabul edilebilir sınır değerleri bulunmaktadır.

Tablo 12

Uyum indekslerine ilişkin ölçütler

<i>Uyum İndeksleri</i>	<i>Normal Değer</i>	<i>Kabul Edilen Uyum</i>
<i>Ki – kare</i>	$p > .05$	-
<i>P değeri</i>		
<i>Ki-kare / sd</i>	<2	<5
<i>RMSEA</i>	<.05	<.08
<i>GFI</i>	>.95	>.90
<i>AGFI</i>	>.95	>.90
<i>CFI</i>	>.95	>.90
<i>RMR</i>	<.05	<.08
<i>SRMR</i>	<.05	<.08

Kaynaklar: Munro, 2005; Nora, Stage, Barlow and King, 2006; Şimşek, 2007; Hooper and Mullen, 2008; Schumacker and Lomax, 2010; Waltz, Strickland and Lenz, 2010; Wang and Wang, 2012.

Yılmazlık ve Liderlik ölçeklerinin her biri için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Her iki ölçeğin DFA sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

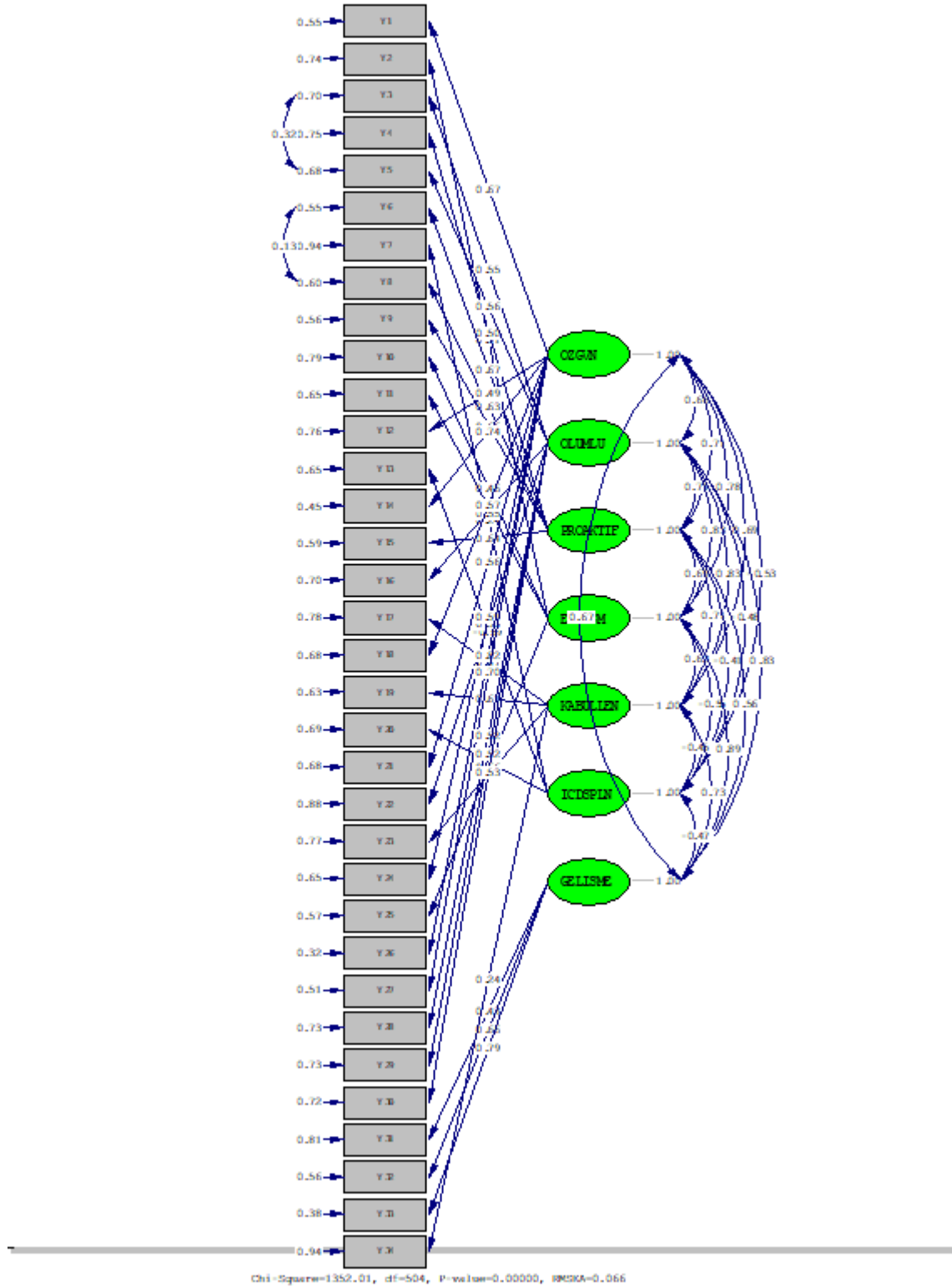
Tablo 13

Yılmazlık ve Liderlik Ölçeklerine ait DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri

	χ^2	χ^2/df	AGFI	GFI	NFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
Referans		< 5	> .85	> .90	> .90	> .90	> .90	< .08	< .08
Değerler									
Yılmazlık Ölçeği	1352.01	3.82	.80	.83	.88	.91	.91	.03	.05
Liderlik Ölçeği	1956.40	3.45	.72	.76	.96	.97	.97	.08	.08

Tablo 13'ten izlenebileceği gibi Yılmazlık ölçeğinin yedi faktör yapısına ilişkin oluşturulan modelin uygunluğu öncelikle ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranıyla değerlendirilmiştir. Buna göre ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 5'ten küçük olması gerekmektedir (Kline, 2005). Uyum iyiliği indekslerinde AGFI, GFI, NFI, CFI, IFI için kabul edilebilir uyum değerlerinin .90 ve üzeri olduğu, RMR ve RMSEA için ise 0.08 ve daha aşağısı olduğu belirtilmektedir (Byrne & Campbell, 1999). Mevcut araştırmada elde edilen uyum iyiliği sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Yılmazlık ölçeğinin yedi boyutlu faktör yapısının mevcut araştırma kapsamında da geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmazlık ölçeğinin yedi faktör yapısına ilişkin DFA modeli (path diagramı) Şekil 5'te yer almaktadır.

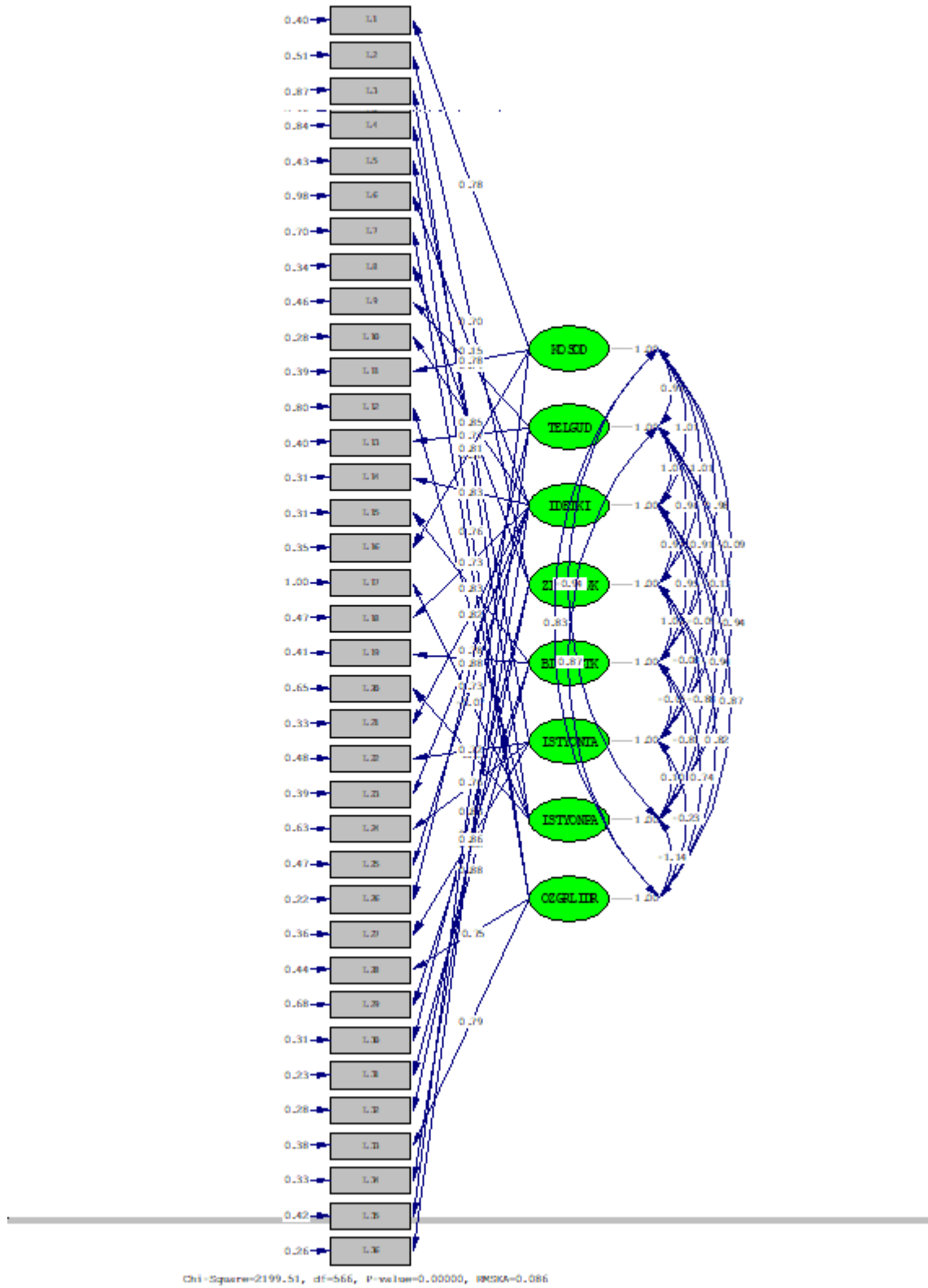




Şekil 5. Yılmazlık Ölçeğine Ait Path Diyagramı

Liderlik ölçeğinin sekiz faktörlü yapısı da referans değerleri dikkate alınarak bir bütün olarak değerlendirildiğinde bu yapının araştırma kapsamında geçerli olduğu görülmektedir. Liderlik ölçeğinin sekiz faktör yapısına ilişkin DFA modeli (path diagramı) Şekil 6'da yer almaktadır.





Şekil 6. Liderlik Ölçeğine Ait Path Diyagramı

Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Yılmazlık ve Liderlik ölçeklerine ait alt ölçekler için ayrı ayrı hesaplanmış olan basıklık ve çarpıklık değerleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Normallik Değerleri (Basıklık ve Çarpıklık Katsayı Değerleri)(N=390)

Yılmazlık ve Liderlik Ölçekleri ve Alt- Ölçekleri	Basıklık Katsayısı	Çarpıklık Katsayısı
Yılmazlık	.87	-.30
1. Öz Güven-Kişisel Yeterlik	1.69	-.70
2. Olumluluk-Empati	.23	-.11
3. Proaktiflik	.65	-.58
4. Kişiler Arası Etkileşim	.78	-.55
5. Kabullenme	.35	-.22
6. İç Disiplin	.16	.13
7. Gelişim	2.04	-.074
Liderlik	-.46	-.33
1. Koşullu Ödüllendirme	-.47	-.36
2. Telkinle Güdüleme	-.16	-.60
3. İdealleştirilmiş Etki	-.54	-.46
4. Zihinsel Teşvik	-.60	-.23
5. Bireysel Destek	-.75	-.12
6. İstisnalarla Yönetim (Aktif)	-.26	.05
7. İstisnalarla Yönetim (Pasif)	-.12	-.12
8. Özgür Bırakan Liderlik	.66	.01

Tablo 14'ten izlenebileceği gibi Yılmazlık ölçeğinin yedi alt ölçeğine ait basıklık ve çarpıklık katsayı değerleri artı/eksi 2 değer aralıkları içerisinde, Liderlik ölçeğinin sekiz alt ölçeğine ait basıklık ve çarpıklık katsayı değerleri artı/eksi 1 değer aralıkları içerisinde yer almaktadır. Bu bulgulara göre Yılmazlık ve Liderlik alt ölçekleri normal dağılım göstermektedir. Dolayısıyla araştırmada parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama öncesinde araştırmının uygulanabilmesi amacı ile öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan (Ek - C), daha sonra Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi Etik Komisyonlarından (Ek - C) etik ve yasal izinler, Bass ve Avolio'nun geliştirdiği Liderlik Envanteri için gerekli kurum ve kişilerden izin alınmıştır (Ek - A). Araştırma kapsamında verilerin toplanmasına 2018 yılının Ağustos ayında başlanmış ve 2019 yılının Mayıs ayına kadar devam edilmiştir. Veri toplama aracı, öğretim üyelerine bir yandan e-mail yolu ile gönderilirken bir yandan da yüz yüze görüşmeler için ziyaretlerine gidilerek şahsen uygulanmıştır. Zaman sorunu yaşayan ya da ofisinde bulunmayan öğretim üyeleri için ölçekler bölüm sekreterliğine bırakılmış belirli bir süre sonra yeniden ziyaret edilmek yoluyla toplanmıştır. Bu ziyaretler sırasında araştırmının kapsamı hakkında öğretim üyeleri bilgilendirilmiştir. Veri toplama formunun tamamının doldurulma süresi her bir form için yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Katılımcılar, araştırmada gönüllülük esasına dayalı olarak yer almışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırmının uygulanabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır (Ek – C). Bu izne bağlı olarak Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Etik Komisyonlarından da gerekli izinler alınmıştır (Ek – C). Bass ve Avolio'nun geliştirdiği Liderlik Envanteri için gerekli kurum ve kişilerden izin alınmıştır (Ek - A). Araştırma kapsamında verilerin toplanmasına 2018-2019 eğitim-öğretim yılında başlanmıştır. Uygulama yapılabilmesi için üniversitelerde belirlenen öğretim üyesi sayısı kadar veri toplama araçları çoğaltılmış ve öğretim üyelerinden gönüllü olanlarına uygulanmıştır. Demografik Anket (Ek – B), Yılmazlık Ölçeği (Ek – B) ve Liderlik Ölçeği (Ek – B) katılımcılara birlikte teslim edilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Veri toplama aracının uygulanmasıyla elde edilen verilerin girişi tamamlandıktan sonra verilerin analizine geçilmiştir.

Verilerin analizinde katılımcıların verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla ölçeklerde yer alan maddelere tamamen "her zaman" için 5, "çoğunlukla" için 4, "bazen" için 3, "nadiren" için 2 ve "hiçbir zaman" için 1 puan verilmiştir. Ölçekteki her bir maddeye verilen yanıtlar bu derecelere uygun olarak olumludan olumsuzda doğru 5.00 ile 1.00 arasında değişmektedir. Veri toplama araçlarında yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) varsayımından hareketle seçeneklere ilişkin alt ve üst

sınırlar belirlenmiştir. Ölçeklerde yer alan seçeneklere ilişkin sınırlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15
Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Puan Değerleri

Seçenekler	Puan Değeri	Sınırlar
Her zaman	5	4.20-5.00
Çoğunlukla	4	3.40-4.19
Bazen	3	2.60-3.39
Nadiren	2	1.80-2.59
Hiçbir zaman	1	1.00-1.79

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, öncelikli olarak analize uygunluk bakımından incelenmiştir. Verilerin parametrik ya da parametrik olmayan (non-parametrik) analiz yöntemlerinden hangileri ile analiz edileceğini saptamak üzere normal dağılım durumları incelenmiştir. Araştırmada hangi analiz yönteminin ne amaçla kullanıldığı Tablo 16'da açıklanmıştır.

Tablo 16
Verilerin Analizinde Kullanılacak Yöntemler

Analiz Yöntemi	Analizdeki Amaç
1. Frekans ve Yüzde Dağılımları	Öğretim üyelerinin verdikleri cevapların dağılımını görmek
2. Güvenirlik Analizi- Cronbach Alfa	Kullanılan ölçeklerin güvenilirliğinin test edilmesi
3. Toplam puan analizleri, Bağımsız grup T-testi, Tek yönlü varyans analizi (ANOVA)	Öğretim üyelerinin Yılmazlık algısının, cinsiyet değişkenine göre fark gösterip göstermekte midir? Öğretim üyelerinin Liderlik algısının, cinsiyet değişkenine göre fark gösterip göstermekte midir? Öğretim üyelerinin Yılmazlık algılarına ilişkin görüşlerinin akademik pozisyonlarına göre fark gösterip göstermekte midir? Öğretim üyelerinin Liderlik algılarına ilişkin görüşlerinin akademik pozisyonlarına göre fark gösterip göstermekte midir?

Öğretim üyelerinin Yılmazlık algısının, kıdem değişkenine göre fark gösterip göstermekte midir?

Öğretim üyelerinin Liderlik algısının, kıdem değişkenine göre fark gösterip göstermekte midir?

4. Pearson Korelasyon

Öğretim üyelerinin Yılmazlık algılarının (Özgüven-Kişisel Yeterlilik, Olumluluk-Empati, Proaktiflik, Kişilerarası Etkileşim, Kabullenme, İç disiplin ve Gelişim), Liderlik anlayışını yordayıcısı mıdır?

5. Çoklu Regresyon

Öğretim üyelerinin Yılmazlık algılarının (Özgüven-Kişisel Yeterlilik, Olumluluk-Empati, Proaktiflik, Kişilerarası Etkileşim, Kabullenme, İç Disiplin ve Gelişim), Liderlik anlayışındaki varyansın ne kadarını açıklamaktadır?

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, alt problemlerin çözümüne yönelik gerçekleştirilmiş olan analizler sonucunda ulaşılmış olan araştırma bulguları ve yorumları yer almaktadır.

Öğretim üyelerinin yılmazlık algıları nasıldır?

Araştırmanın birinci alt-problemine yanıt bulabilmek amacıyla öğretim üyelerinin Yılmazlık algısına ilişkin her bir alt boyuta ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17
Değişkenlere Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yılmazlık Ölçeği	Ort.	Ss.	En Düşük	En Yüksek
1. Öz Güven-Kişisel Yeterlik	4.05	.46	1.00	5.00
2. Olumluluk-Empati	4.05	.41	1.00	5.00
3. Proaktiflik	4.11	.50	1.00	5.00
4. Kişiler Arası Etkileşim	3.96	.55	1.00	5.00
5. Kabullenme	3.98	.49	1.00	5.00
6. İç Disiplin	2.89	.58	1.00	5.00
7. Gelişim	4.03	.56	1.00	5.00
Yılmazlık Ölçeği Toplam Puanı	3.94	.35	1.00	5.00

Tablo 17’den izlenebileceği gibi öğretim üyelerinin görüşlerine göre Yılmazlık ölçeğinin Öz Güven-Kişisel Yeterlik (Ort. = 4.05; Ss. = .46), Olumluluk-Empati (Ort. = 4.05; Ss. = .41), Proaktiflik (Ort. = 4.11; Ss. = .50) ve Gelişim (Ort. = 4.03; Ss. = .56) alt ölçeklerinin puan ortalaması ‘yüksek’ düzeydedir. Kişiler Arası Etkileşim (Ort. = 3.96; Ss. = .55), Kabullenme (Ort. = 3.98; Ss. = .49) ve İç Disiplin (Ort. = 2.89; Ss. =

.58) alt ölçeklerinin puan ortalaması ise 'orta' düzeydedir. Ölçeğin toplam puanından elde edilen ortalaması da yine 'orta' düzeydedir (Ort. = 3.94; Ss. = .35). Diğer yandan standart sapma değerlerinin yer aldığı sütün incelendiğinde ölçeğin alt boyutları arasında en homojen dağılımın Olumluluk-Empati (Ss. = .41), en heterojen dağılımın ise İç Disiplin (Ss. = .58) alt ölçeklerinde gerçekleştiği görülmektedir.

Öğretim üyelerinin yılmazlık algıları onların akademik pozisyonlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretim üyelerinin Yılmazlık algılarına ilişkin görüşlerinin akademik pozisyonlarına göre fark gösterip göstermediğini inceleyebilmek amacıyla için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18
Akademik Pozisyon Değişkenine Göre Katılımcıların Yılmazlık Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt-Ölçek	Değişken	Alt-Grup	N	Ort.	Ss.	Sd.	F	P
1. Öz Güven- Kişisel Yeterlik	Akademik pozisyon	Öğretim Üyesi	341	4.04	.47	3-386	1.94	.12
		Bölüm Başkanı	29	4.18	.40			
		Dekan Yardımcısı	9	4.00	.41			
		Dekan	11	4.29	.42			
2.Olumluluk- Empati	Akademik pozisyon	Öğretim Üyesi	341	4.04	.41	3-386	1.62	.16
		Bölüm Başkanı	29	4.11	.33			
		Dekan Yardımcısı	9	3.93	.41			
		Dekan	11	4.28	.41			
3. Proaktiflik	Akademik pozisyon	Öğretim Üyesi	341	4.10	.51	3-386	1.00	.38
		Bölüm Başkanı	29	4.25	.38			
		Dekan Yardımcısı	9	4.13	.38			
		Dekan	11	4.11	.65			
4. Kişiler Arası Etkileşim	Akademik pozisyon	Öğretim Üyesi	341	3.95	.56	3-386	.46	.70
		Bölüm Başkanı	29	4.05	.45			
		Dekan Yardımcısı	9	4.02	.44			
		Dekan	11	4.09	.55			
5.Kabullenme	Akademik pozisyon	Öğretim Üyesi	341	3.98	.48	3-386	1.64	.17
		Bölüm Başkanı	29	4.06	.36			
		Dekan Yardımcısı	9	3.66	.68			
		Dekan	11	3.90	.63			

6. İç Disiplin	Akademik pozisyon	Öğretim Üyesi	341	2.87	.58	3-386	3.36	.01*	
		Bölüm Başkanı	29	2.94	.52				
		Dekan Yardımcısı	9	2.77	.40				
		Dekan	11	3.42	.55				
7. Gelişim	Akademik pozisyon	Öğretim Üyesi	341	4.02	.57	3-386	1.65	.17	
		Bölüm Başkanı	29	4.21	.45				
		Dekan Yardımcısı	9	3.88	.47				
		Dekan	11	4.21	.56				
Yılmazlık Ölçeği	Akademik pozisyon	Öğretim Üyesi	341	3.93	.35	3-386	2.17	.09	
Toplam Puan		Bölüm Başkanı	29	4.04	.29				
		Dekan Yardımcısı	9	3.85	.33				
		Dekan	11	4.13	.41				

*p < .05

Tablo 18'den izlenebileceği üzere katılımcıların Yılmazlık algılarının İç Disipline ilişkin görüşleri akademik pozisyonlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{3-386} = 3.36$, $p < .05$]. Hangi akademik pozisyon grupları arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey yapılmıştır. Katılımcıların İç Disiplin ortalama puanları incelendiğinde, Dekanların iç disiplinlerinin ($\bar{X} = 3.42$) öğretim üyelerinin İç Disiplinlerine ($\bar{X} = 2.87$) göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların Özgüven-Kişisel Yeterlilik, Olumluluk-Empati, Proaktiflik, Kişilerarası Etkileşim, Kabullenme ve Gelişim alt ölçeklerine ilişkin görüşleri akademik pozisyonlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [F_{3-386} Özgüven-Kişisel Yeterlilik = 1.94, $p > .05$; F_{3-386} Olumluluk-Empati = 1.62, $p > .05$; F_{3-386} Proaktiflik = 1.00, $p > .05$; F_{3-386} Kişilerarası Etkileşim = .46, $p > .05$; F_{3-386} Kabullenme = 1.64, $p > .05$; F_{3-386} Gelişim = 1.65, $p > .05$]. Benzer şekilde katılımcıların Yılmazlık ölçeğine ilişkin görüşleri akademik pozisyonlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [F_{3-386} Toplam Ölçek = 2.17]. Bu sonuca göre dekan, dekan yardımcısı, bölüm başkanı ve öğretim üyelerinin yılmazlık algılarının Özgüven-Kişisel Yeterlilik, Olumluluk-Empati, Proaktiflik, Kişilerarası Etkileşim, Kabullenme ve Gelişim boyutlarına ilişkin benzer görüşe sahiptirler.

Öğretim üyelerinin Liderlik algısı nasıldır?

Öğretim üyelerinin Liderlik algısına ilişkin her bir alt boyuta ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

Değişkenlere Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Liderlik Ölçeği	Ort.	Ss.	En Düşük	En Yüksek
1. Koşullu Ödüllendirme	3.36	.98	1.00	5.00
2. Telkinle Güdüleme	3.49	.97	1.00	5.00
3. İdealleştirilmiş Etki	3.40	.89	1.00	5.00
4. Zihinsel Etki	3.22	.96	1.00	5.00
5. Bireysel Destek	3.02	1.04	1.00	5.00
6. İstisnalarla Yönetim (Aktif)	2.97	.78	1.00	5.00
7. İstisnalarla Yönetim (Pasif)	3.25	.62	1.00	5.00
8. Özgür Bırakan Liderlik	2.94	.37	1.00	5.00
Toplam Ölçek Puanı	3.23	.62	1.00	5.00

Tablo 19'dan izlenebileceği gibi öğretim üyelerinin görüşlerine göre Liderlik ölçeğinin Koşullu Ödüllendirme (Ort. = 3.36; Ss. = .98), Telkinle Güdüleme (Ort. = 3.49; Ss. = .97), İdealleştirilmiş Etki (Ort. = 3.40; Ss. = .89), Zihinsel Etki (Ort. = 3.22; Ss. = .96), Bireysel Destek (Ort. = 3.02; Ss. = 1.04), İstisnalarla Yönetim (Aktif) (Ort. = 2.97; Ss. = .78), İstisnalarla Yönetim (Pasif) (Ort. = 3.25; Ss. = .62) ve Özgür Bırakan Liderlik (Ort. 2.94; Ss. = .37) alt ölçeklerinin puanları ortalaması 'orta' düzeydedir. Kişiler Arası Etkileşim (Ort. = 3.96; Ss. = .55), Kabullenme (Ort. = 3.98; Ss. = .49) ve İç Disiplin (Ort. = 2.89; Ss. = .58) alt ölçeklerinin puanları ortalaması ise 'orta' düzeydedir. Ölçeğin toplam puanından elde edilen ortalaması da yine 'orta' düzeydedir (Ort. = 3.23; Ss. = .62). Diğer yandan standart sapma değerlerinin yer aldığı sütün incelendiğinde en homojen dağılımın *Özgür Bırakan Liderlik* (Ss. = .37), en heterojen dağılımın ise *Bireysel Destek* (Ss. = 1.04) alt ölçeklerinde gerçekleştiği görülmektedir.

Öğretim üyelerinin Liderlik algısı akademik pozisyonlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretim üyelerinin Liderlik algılarına ilişkin görüşlerinin akademik pozisyonlarına göre fark gösterip göstermediğini inceleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Akademik Pozisyon Değişkenine Göre Katılımcıların Liderlik Algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt-Ölçek	Değişken	Alt-Grup	N	Ort.	Ss.	Sd.	F	P
1. Koşullu Ödüllendirme	Akademik pozisyon	Öğretim Üyesi	341	3.32	.99	3-386	2.37	.07
		Bölüm Başkanı	29	3.56	.88			
		Dekan Yardımcısı	9	3.69	1.02			
		Dekan	11	3.97	.84			
2. Telkinle Güdüleme	Akademik pozisyon	Öğretim Üyesi	341	3.44	.98	3-386	2.75	.04*
		Bölüm Başkanı	29	3.76	.76			
		Dekan Yardımcısı	9	3.97	.81			
		Dekan	11	4.00	.93			
3. İdealleştirilmiş Etki	Akademik pozisyon	Öğretim Üyesi	341	3.37	.89	3-386	1.94	.12
		Bölüm Başkanı	29	3.53	.79			
		Dekan Yardımcısı	9	3.70	.71			
		Dekan	11	3.92	.93			
4. Zihinsel Etki	Akademik pozisyon	Öğretim Üyesi	341	3.18	.97	3-386	1.61	.18
		Bölüm Başkanı	29	3.49	.80			
		Dekan Yardımcısı	9	3.55	.95			
		Dekan	11	3.50	.93			
5. Bireysel Destek	Akademik pozisyon	Öğretim Üyesi	341	2.98	1.05	3-386	1.68	.16
		Bölüm Başkanı	29	3.41	.93			
		Dekan Yardımcısı	9	3.00	.98			
		Dekan	11	3.27	1.00			
6. İstisnalarla Yönetim (Aktif)	Akademik pozisyon	Öğretim Üyesi	341	2.94	.79	3-386	1.14	.33
		Bölüm Başkanı	29	3.18	.68			
		Dekan Yardımcısı	9	2.88	.71			
		Dekan	11	3.18	.96			
7. İstisnalarla Yönetim (Pasif)	Akademik pozisyon	Öğretim Üyesi	341	3.24	.62	3-386	.32	.81
		Bölüm Başkanı	29	3.32	.63			

		Dekan Yardımcısı	9	3.36	.53			
		Dekan	11	3.15	.67			
8.Özgür	Akademik	Öğretim Üyesi	341	2.94	.37	3-386	.26	.84
Bırakan	pozisyon	Bölüm Başkanı	29	2.96	.35			
Liderlik		Dekan Yardımcısı	9	2.86	.25			
		Dekan	11	2.88	.39			
Liderlik	Akademik	Öğretim Üyesi	341	3.20	.62	3-386	2.27	.08
Ölçeği Toplam	pozisyon	Bölüm Başkanı	29	2.42	.59			
Puan		Dekan Yardımcısı	9	2.41	.55			
		Dekan	11	3.53	.59			

*p < .05

Tablo 20'den izlenebileceği üzere katılımcıların Liderlik algılarının Telkinle Güdölemelerine ilişkin görüşleri akademik pozisyonlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir [$F_{3-386} = 2.75$, $p < .05$]. Hangi akademik pozisyon grupları arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey yapılmıştır. Katılımcıların Telkinle Güdöleme ortalama puanları incelendiğinde, Dekanların Telkinle Güdölemelerinin ($\bar{X} = 4.00$) bölüm başkanlarının Telkinle Güdölemelerine ($\bar{X} = 3.76$) göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Katılımcıların Koşullu Ödüllendirme, İdealleştirilmiş Etki, Zihinsel Etki, Bireysel Destek, İstisnalarla Yönetim (Aktif), İstisnalarla Yönetim (Pasif) ve Özgür Bırakan Liderlik alt ölçeklerine ilişkin görüşleri akademik pozisyonlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [F_{3-386} Koşullu Ödüllendirme = 2.37, $p > .05$; F_{3-386} İdealleştirilmiş Etki = 1.94, $p > .05$; F_{3-386} Zihinsel Etki = 1.61, $p > .05$; F_{3-386} Bireysel Destek = 1.68, $p > .05$; F_{3-386} İstisnalarla Yönetim (Aktif) = 1.14, $p > .05$; F_{3-386} İstisnalarla Yönetim (Pasif); = .32, F_{3-386} Özgür Bırakan Liderlik = .26, $p > .05$]. Benzer şekilde katılımcıların Liderlik ölçeğine ilişkin görüşleri akademik pozisyonlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [F_{3-386} Toplam Ölçek = 2.27]. Bu sonuca göre dekan, dekan yardımcısı, bölüm başkanı ve öğretim üyelerinin yılmazlık algılarının Koşullu Ödüllendirme, İdealleştirilmiş Etki, Zihinsel Etki, Bireysel Destek, İstisnalarla Yönetim (Aktif), İstisnalarla Yönetim (Pasif) ve Özgür Bırakan Liderlik boyutlarına ilişkin benzer görüşe sahiptirler.

Öğretim üyelerinin Yılmazlık algıları onların Liderlik anlayışının önemli bir yordayıcısı mıdır?

Öğretim üyelerinin Yılmazlık algılarının (Özgüven-Kişisel Yeterlilik, Olumluluk-Empati, Proaktiflik, Kişilerarası Etkileşim, Kabullenme, İç disiplin ve Gelişim), Liderlik anlayışını yordamasına ilişkin regresyon analizine geçmeden önce araştırma değişkenleri arasındaki Pearson korelasyon katsayı değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 21’de sunulmaktadır.



Tablo 21

Araştırma Değişkenlerine Ait Pearson Korelasyon Katsayı Değerleri

Değişken	Y	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	L	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8
Yılmazlık																	
Y1. Öz Güven- Kişisel Yeterlik	.85*																
Y2. Olumluluk- Empati	.79*	.53*															
Y3. Proaktiflik	.74*	.57*	.51*														
Y4. Kişiler Arası Etkileşim	.73*	.57*	.54*	.47*													
Y5. Kabullenme	.63*	.45*	.49*	.39*	.33*												
Y6. İç Disiplin	.36*	.25*	.18*	.20*	.11*	.06*											
Y7. Gelişim	.74*	.59*	.57*	.42*	.56*	.44*	.17*										
Liderlik	.22*	.14*	.25*	.18*	.19*	.13*	-.03*	.17*									
L1. Koşullu Ödüllendirme	.20*	.14*	.22*	.16*	.16*	.13*	-.02*	.15*	.93*								
L2. Telkinle Güdüleme	.18*	.12*	.22*	.15*	.18*	.12*	-.07*	.14*	.90*	.86*							
L3. İdealleştirilmiş Etki	.18*	.09*	.23*	.15*	.17*	.11*	-.03*	.16*	.95*	.88*	.89*						
L4. Zihinsel Etki	.21*	.14*	.23*	.17*	.19*	.15*	-.04*	.17*	.92*	.88*	.85*	.87*					
L5. Bireysel Destek	.23*	.16*	.24*	.19*	.20*	.13*	.02*	.17*	.90*	.85*	.78*	.84*	.86*				
L6. İstisnalarla Yönetim (Aktif)	.07*	.09*	.06*	.10*	.04*	.03*	-.06*	.04*	.09*	-.05*	-.09*	-.03*	-.04*	-.02*			
L7. İstisnalarla Yönetim (Pasif)	.07*	.05*	.08*	.13*	.06*	.05*	.04*	-.00*	.21*	.11*	.08*	.09*	.10*	.14*	.06*		
L8.Özgür Bırakan Liderlik	-.08*	-.10*	-.06*	-.02*	-.04*	-.08*	-.04*	-.05*	.18*	.17*	.14*	.14*	.16*	.12*	-.03*	-.24*	

p< .001

Tablo 21'den izlenebileceği üzere araştırma değişkenleri arasındaki Pearson korelasyon katsayı değerlerinin tümü istatistiksel olarak anlamlıdır. Katılımcıların Yılmazlık algısı ile Liderlik anlayışı ($r = .22, p < .001$) arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü ilişki vardır. Bununla birlikte katılımcıların Yılmazlık algılarının alt boyutlarına verdikleri yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde her bir alt boyut arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Benzer şekilde katılımcıların Liderlik anlayışının alt boyutlarına verdikleri yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde her bir alt boyut arasında anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde; negatif yönlü düşük düzeyde ilişkiler bulunduğu görülmektedir.

Öğretim üyelerinin Yılmazlık algılarının (Özgüven-Kişisel Yeterlilik, Olumluluk-Empati, Proaktiflik, Kişilerarası Etkileşim, Kabullenme, İç Disiplin ve Gelişim), Liderlik anlayışındaki varyansın ne kadarını açıkladığını belirleyebilmek için ise çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Çoklu regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 22'de sunulmaktadır.

Tablo 22

Liderlik Anlayışının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	P
Sabit	1.681	.354		4.753	.000
1. Öz Güven-Kişisel Yeterlik	-.038	.097	-.028	-.391	.690
2. Olumluluk-Empati	.297	.105	.196	2.835	.005*
3. Proaktiflik	.107	.079	.086	1.352	.177
4. Kişiler Arası Etkileşim	.073	.075	.065	.980	.328
5. Kabullenme	-.002	.076	-.001	-.023	.982
6. İç Disiplin	-.103	.055	-.096	-1.871	.062
7. Gelişim	.019	.076	.017	.251	.802

$$R = .284 \quad R^2 = .064 \quad F_{(7-382)} = 4.79 \quad p = .000$$

Tablo 22'den izlenebileceği gibi, öğretim üyelerinin Yılmazlık algıları, Liderlik anlayışlarının anlamlı bir yordayıcısıdır ($R = .284, p < .01$). Yılmazlık algısına ait boyutların tamamı, liderlik anlayışının yaklaşık olarak %6'sını açıklamaktadır ($R^2 = .064; p < .01$). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin Liderlik anlayışını açıklamadaki önem sırası; Olumluluk-Empati, İç

Disiplin, Proaktiflik, Kişiler Arası Etkileşim, Öz Güven-Kişisel Yeterlik, Gelişim ve Kabullenme şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise Olumluluk-Empati boyutlarının Liderlik anlayışının üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı oldukları; Özgüven-Kişisel Yeterlilik, Proaktiflik, Kişilerarası Etkileşim, Kabullenme, İç Disiplin ve Gelişim alt boyutlarının ise Liderlik anlayışının üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olmadıkları görülmektedir.

Öğretim üyelerinin yılmazlık algısı onların cinsiyet ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretim üyelerinin Yılmazlık algısının, cinsiyet değişkenine göre fark gösterip göstermediğini inceleyebilmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Üyelerinin Yılmazlık Algısına İlişkin t-testi Sonuçları

Yılmazlık Ölçeği	Değişken	Alt-Grup	N	Ort.	Ss.	Sd.	T	P
1. Öz Güven-Kişisel Yeterlik	Cinsiyet	Erkek	210	4.09	.47	388	1.91	.99
		Kadın	180	4.00	.45			
2.Olumluluk-Empati	Cinsiyet	Erkek	210	4.04	.40	388	-.50	.62
		Kadın	180	4.06	.42			
3. Proaktiflik	Cinsiyet	Erkek	210	4.14	.49	388	1.04	.56
		Kadın	180	4.09	.52			
4. Kişiler Arası Etkileşim	Cinsiyet	Erkek	210	3.91	.57	388	-2.04	.66
		Kadın	180	4.03	.53			
5. Kabullenme	Cinsiyet	Erkek	210	3.97	.49	388	-.56	.59
		Kadın	180	3.99	.49			
6. İç Disiplin	Cinsiyet	Erkek	210	2.90	.58	388	.21	.78
		Kadın	180	2.88	.57			
7. Gelişim	Cinsiyet	Erkek	210	4.00	.56	388	-1.09	.58
		Kadın	180	4.07	.56			
Yılmazlık Ölçeği Toplam Puanı	Cinsiyet	Erkek	210	3.94	.35	388	.09	.54
		Kadın	180	3.94	.36			

Tablo 23'ten izlenebileceği gibi, öğretim üyelerinin Yılmazlık algısının Özgüven-Kişisel Yeterlilik, Olumluluk-Empati, Proaktiflik, Kişilerarası Etkileşim, Kabullenme, İç Disiplin ve Gelişim alt ölçeklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t_{\text{Özgüven-Kişisel Yeterlilik}} = 1.91, p > .05$; $t_{\text{Olumluluk-Empati}} = -.50, p > .05$; $t_{\text{Proaktiflik}} = 1.04, p > .05$; $t_{\text{Kişilerarası Etkileşim}} = -2.04, p > .05$; $t_{\text{Kabullenme}} = -.56, p > .05$; $t_{\text{İç Disiplin}} = .21, p > .05$; $t_{\text{Gelişim}} = -1.09, p > .05$). Benzer şekilde öğretim üyelerinin Yılmazlık algısının bütününe ilişkin görüşleri arasında da cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t_{\text{Yılmazlık Ölçeği Toplam Puan}} = 1.91, p > .05$). Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretim üyelerinin Yılmazlık algısı ile ilgili görüşleri birbirine benzerdir.

Öğretim üyelerinin Yılmazlık algısının, kıdem değişkenine göre fark gösterip göstermediğini inceleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24
Kıdem Değişkenine Göre Öğretim Üyelerinin Yılmazlık algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt-Ölçek	Değişken	Alt-Grup	N	Ort.	Ss.	Sd.	F	P
1. Öz Güven-Kişisel Yeterlilik	Kıdem	0-9 yıl	31	3.83	.46	3-386	5.50	.00*
		10-19 yıl	124	3.99	.48			
		20-29 yıl	118	4.07	.46			
		30 yıl ve üstü	117	4.16	.41			
2.Olumluluk-Empati	Kıdem	0-9 yıl	31	3.89	.37	3-386	3.05	.02*
		10-19 yıl	124	4.00	.42			
		20-29 yıl	118	4.08	.39			
		30 yıl ve üstü	117	4.11	.40			
3. Proaktiflik	Kıdem	0-9 yıl	31	3.98	.55	3-386	3.71	.01*
		10-19 yıl	124	4.02	.49			
		20-29 yıl	118	4.20	.47			
		30 yıl ve üstü	117	4.16	.52			
4. Kişiler Arası Etkileşim	Kıdem	0-9 yıl	31	3.79	.53	3-386	1.52	.20
		10-19 yıl	124	3.94	.60			
		20-29 yıl	118	3.98	.51			
		30 yıl ve üstü	117	4.02	.54			
5.Kabullenme	Kıdem	0-9 yıl	31	3.92	.51	3-386	1.98	.11

		10-19 yıl	124	3.91	.49			
		20-29 yıl	118	4.00	.49			
		30 yıl ve üstü	117	4.05	.47			
6. İç Disiplin	Kıdem	0-9 yıl	31	2.67	.62	3-386	2.69	.04*
		10-19 yıl	124	2.87	.54			
		20-29 yıl	118	2.87	.57			
		30 yıl ve üstü	117	2.99	.60			
7. Gelişim	Kıdem	0-9 yıl	31	3.89	.54	3-386	4.53	.00*
		10-19 yıl	124	3.91	.64			
		20-29 yıl	118	4.09	.56			
		30 yıl ve üstü	117	4.15	.44			
Yılmazlık Ölçeği	Kıdem	0-9 yıl	31	3.77	.30	3-386	5.76	.00*
Toplam Puan		10-19 yıl	124	3.88	.38			
		20-29 yıl	118	3.97	.34			
		30 yıl ve üstü	117	4.02	.32			

p < .05

Tablo 24'ten izlenebileceği üzere öğretim üyelerinin yılmazlık algılarının Öz Güven-Kişisel Yeterlik, Olumluluk-Empati, Proaktiflik, İç Disiplin ve Gelişim alt boyutlarına ilişkin görüşleri kıdem derecelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir [F_{3-386} Özgüven-Kişisel Yeterlilik = 5.50, $p < .05$; F_{3-386} Olumluluk-Empati = 3.05, $p < .05$; F_{3-386} Proaktiflik = 3.71, $p < .05$; F_{3-386} İç Disiplin = 2.69, $p < .05$; F_{3-386} Gelişim = 4.53, $p < .05$]. Hangi kıdem derecesi grupları arasında fark olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey yapılmıştır. Öz Güven-Kişisel Yeterlik ortalama puanları incelendiğinde, 30 yıl ve üstü ($\bar{X} = 4.16$) kıdeme sahip öğretim üyelerinin Öz Güven-Kişisel Yeterliklerinin; 20-29 yıl ($\bar{X} = 4.07$), 10-19 yıl ($\bar{X} = 3.99$) ve 0-9 yıl ($\bar{X} = 3.83$) kıdeme sahip öğretim üyelerinden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Olumluluk-Empati ortalama puanları incelendiğinde, 30 yıl ve üstü ($\bar{X} = 4.11$) kıdeme sahip öğretim üyelerinin Olumluluk-Empati duygularının 0-9 yıl ($\bar{X} = 3.89$) kıdeme sahip öğretim üyelerinden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Proaktiflik ortalama puanları incelendiğinde, 20-29 yıl ($\bar{X} = 4.20$) kıdeme sahip öğretim üyelerinin Proaktiflikle ilgili düşüncelerinin 10-19 yıl ($\bar{X} = 4.02$) kıdeme sahip öğretim üyelerinden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. İç Disipline ait ortalama puanları incelendiğinde, 30 yıl ve üstü ($\bar{X} = 2.99$) kıdeme sahip öğretim üyelerinin İç Disipline ilişkin görüşlerinin 0-9 yıl ($\bar{X} = 2.67$) kıdeme sahip öğretim üyelerinden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Gelişime ait ortalama puanları incelendiğinde, 30 yıl ve üstü ($\bar{X} = 4.15$) kıdeme sahip öğretim

üyelerinin Gelişime ilişkin görüşleri, 10-19 yıl ($\bar{X} = 3.91$) ve 0-9 yıl ($\bar{X} = 3.89$) kıdeme sahip öğretim üyelerinin İç Disipline ilişkin görüşlerinden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretim üyelerinin Yılmazlık algısına bir bütün olarak bakış açılarına göre de 30 yıl ve üstü ($\bar{X} = 4.02$) kıdeme sahip öğretim üyelerinin Yılmazlık algılarının; 20-29 yıl ($\bar{X} = 3.97$), 10-19 yıl ($\bar{X} = 3.88$) ve 0-9 yıl ($\bar{X} = 3.77$) kıdeme sahip öğretim üyelerinden daha yüksektir. Öğretim üyelerinin Kişilerarası Etkileşim ve Kabullenme alt boyutlarına ilişkin görüşleri kıdem derecelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [F_{3-386} Kişilerarası Etkileşim = 1.52, $p > .05$; F_{3-386} Kabullenme = 1.98, $p > .05$]. Bu sonuca göre 0-9 yıl, 10-19 yıl, 20-29 yıl ve 30 yıl ve üstü kıdem derecesine sahip öğretim üyeleri; Yılmazlık algısının Kişilerarası Etkileşim ve Kabullenme boyutlarına ilişkin benzer görüşe sahiptirler.

Öğretim üyelerinin liderlik algısı onların cinsiyet ve kıdemlerine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretim üyelerinin liderlik algısının, cinsiyet değişkenine göre fark gösterip göstermediğini inceleyebilmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25
Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Üyelerinin Liderlik Algısına İlişkin t-testi Sonuçları

Liderlik Ölçeği	Değişken	Alt-Grup	N	Ort.	Ss.	Sd.	T	P
1. Koşullu Ödüllendirme	Cinsiyet	Erkek	210	3.29	.97	388	-1.51	.74
		Kadın	180	3.44	1.00			
2. Telkinle Güdüleme	Cinsiyet	Erkek	210	3.47	.94	388	-.53	.36
		Kadın	180	3.52	1.00			
3. İdealleştirilmiş Etki	Cinsiyet	Erkek	210	3.32	.86	388	-2.03	.49
		Kadın	180	3.50	.91			
4. Zihinsel Etki	Cinsiyet	Erkek	210	3.13	.93	388	-1.93	.21
		Kadın	180	3.32	1.00			
5. Bireysel Destek	Cinsiyet	Erkek	210	2.99	.97	388	-.67	.02*
		Kadın	180	3.06	1.11			
6. İstisnalarla Yönetim (Aktif)	Cinsiyet	Erkek	210	3.01	.70	388	1.21	.01*
		Kadın	180	2.91	.86			
7. İstisnalarla	Cinsiyet	Erkek	210	3.25	.59	388	-.08	.35

Yönetim (Pasif)		Kadın	180	3.25	.66			
8.Özgür Bırakan	Cinsiyet	Erkek	210	2.93	.36	388	-.75	.94
Liderlik		Kadın	180	2.95	.38			
Liderlik Ölçeği	Cinsiyet	Erkek	210	3.19	.62	388	-1.34	.92
Toplam Puanı		Kadın	180	3.27	.62			

*p < .05

Tablo 25'ten izlenebileceği gibi, öğretim üyelerinin Liderlik algısının Bireysel Destek ve İstisnalarla Yönetim (Aktif) alt ölçeklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t_{\text{Bireysel Destek}} = -.67, p < .05$; $t_{\text{İstisnalarla Yönetim (Aktif)}} = 1.21, p < .05$). Bu sonuca göre kadın öğretim üyeleri ($\bar{X} = 3.06$) erkek öğretim üyelerine oranla ($\bar{X} = 2.99$) daha fazla şekilde Liderlerin Bireysel Destek verdiklerini düşünmektedir. Erkek öğretim üyelerinin ($\bar{X} = 3.01$) ise kadın öğretim üyelerine oranla ($\bar{X} = 2.91$) daha fazla şekilde Liderlerin İstisnalarla Yönetim (Aktif) şekline dikkat ettikleri düşünülmektedir. Koşullu Ödüllendirme, Telkinle Güdüleme, İdealleştirilmiş Etki, Zihinsel Etki, İstisnalarla Yönetim (Pasif) ve Özgür Bırakan Liderlik alt ölçeklerine ilişkin görüşleri arasında ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t_{\text{Koşullu Ödüllendirme}} = -1.51, p > .05$; $t_{\text{Telkinle Güdüleme}} = -.53, p > .05$; $t_{\text{İdealleştirilmiş Etki}} = -2.03, p > .05$; $t_{\text{Zihinsel Etki}} = -1.93, p > .05$; $t_{\text{İstisnalarla Yönetim (Pasif)}} = -.08, p > .05$; $t_{\text{Özgür Bırakan Liderlik}} = -.75, p > .05$). Benzer şekilde öğretim üyelerinin Liderlik algısının bütününe ilişkin görüşleri de cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir ($t_{\text{Liderlik Ölçeği Toplam Puan}} = -1.34, p > .05$). Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretim üyelerinin Liderlikle ilgili görüşleri birbirine benzerdir.

Öğretim üyelerinin Liderlik algısının, kıdem değişkenine göre fark gösterip göstermediğini inceleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26
Kıdem Değişkenine Göre Öğretim Üyelerinin Liderlik algılarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Alt-Ölçek	Değişken	Alt-Grup	N	Ort.	Ss.	Sd.	F	P
1. Koşullu Ödüllendirme	Kıdem	0-9 yıl	31	3.52	.90	3-386	.88	.45
		10-19 yıl	124	3.25	1.04			
		20-29 yıl	118	3.39	.99			
		30 yıl ve üstü	117	3.40	.94			

2. Telkinle	Kıdem	0-9 yıl	31	3.67	.87	3-386	.52	.66
Güdüleme		10-19 yıl	124	3.43	1.01			
		20-29 yıl	118	3.52	.96			
		30 yıl ve üstü	117	3.49	.97			
3.	Kıdem	0-9 yıl	31	3.66	.70	3-386	1.53	.20
İdealleştirilmiş		10-19 yıl	124	3.29	.96.8			
Etki		20-29 yıl	118	3.44	7			
		30 yıl ve üstü	117	3.41	.86			
4. Zihinsel	Kıdem	0-9 yıl	31	3.45	.85	3-386	.64	.58
Etki		10-19 yıl	124	3.21	1.02			
		20-29 yıl	118	3.20	.99			
		30 yıl ve üstü	117	3.18	.90			
5. Bireysel	Kıdem	0-9 yıl	31	3.40	.92	3-386	1.48	.21
Destek		10-19 yıl	124	2.98	1.07			
		20-29 yıl	118	3.02	1.02			
		30 yıl ve üstü	117	2.98	1.05			
6. İstisnalarla	Kıdem	0-9 yıl	31	2.78	.62	3-386	1.96	.12
Yönetim (Aktif)		10-19 yıl	124	2.93	.84			
		20-29 yıl	118	2.92	.79			
		30 yıl ve üstü	117	3.10	.73			
7. İstisnalarla	Kıdem	0-9 yıl	31	3.08	.60	3-386	2.40	.06
Yönetim (Pasif)		10-19 yıl	124	3.25	.66			
		20-29 yıl	118	3.18	.60			
		30 yıl ve üstü	117	3.36	.59			
8.Özgür	Kıdem	0-9 yıl	31	3.04	.34	3-386	2.45	.06
Bırakan		10-19 yıl	124	2.98	.37			
Liderlik		20-29 yıl	118	2.94	.36			
		30 yıl ve üstü	117	2.87	.38			
Liderlik Ölçeği	Kıdem	0-9 yıl	31	3.36	.50	3-386	.72	.53
Toplam Puanı		10-19 yıl	124	3.18	.66			
		20-29 yıl	118	3.23	.61			
		30 yıl ve üstü	117	3.24	.62			

Tablo 26'dan izlenebileceği gibi, öğretim üyelerinin Liderlik algılarının Koşullu Ödüllendirme, Telkinle Güdüleme, İdealleştirilmiş Etki, Zihinsel Etki, Bireysel Destek, İstisnalarla Yönetim (Aktif), İstisnalarla Yönetim (Pasif) ve Özgür Bırakan Liderlik alt boyutlarına ilişkin görüşleri kıdem derecelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [F_{3-386} Koşullu Ödüllendirme = .88, $p > .05$; F_{3-386} Telkinle Güdüleme = .52, $p > .05$; F_{3-386} İdealleştirilmiş Etki = 1.53, $p > .05$; F_{3-386} Zihinsel Etki = .64, $p > .05$; F_{3-386} Bireysel Destek = 1.48,

$p > .05$; F_{3-386} İstisnalarla Yönetim (Aktif) = 1.96, $p > .05$; F_{3-386} İstisnalarla Yönetim (Pasif) = 2.40, $p > .05$; F_{3-386} Özgür Bırakan Liderlik = 2.45, $p > .05$]. Benzer şekilde öğretim üyelerinin Liderlik ölçeğine ilişkin görüşleri kıdem derecelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [F_{3-386} Toplam Ölçek = .72, $p > .05$]. Bu sonuca göre 0-9 yıl, 10-19 yıl, 20-29 yıl ve 30 yıl ve üstü kıdem derecesine sahip öğretim üyeleri; Liderlik algılarının Koşullu Ödüllendirme, İdealleştirilmiş Etki, Zihinsel Etki, Bireysel Destek, İstisnalarla Yönetim (Aktif), İstisnalarla Yönetim (Pasif) ve Özgür Bırakan Liderlik boyutlarına ilişkin benzer görüşe sahiptirler.



Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonunda bulunan bulgular ve yorumlar dikkate alınarak çıkarılan sonuç, tartışma ve bu sonuçlara göre geliştirilen öneriler belirtilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Ankara İli'nde bulunan 2000 yılından önce kurulmuş devlet üniversitelerinde çalışan öğretim üyelerinin yılmazlık algılarını belirlemek ve bunun dönüşümcü liderlikle ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıdaki başlıklar altında özetlenmiştir:

Öğretim üyelerinin yılmazlık algılarına ilişkin sonuç ve tartışma.

Araştırmanın yılmazlık algıları ile ilgili sonuçlarına bakıldığında yılmazlık ölçeğinin en yüksek puan ortalamasının “Proaktiflik” boyutunda en düşük puan ortalamasının “İç Disiplin” boyutunda olduğu ortaya çıkmıştır. Kişiler Arası Etkileşim, Kabullenme ve İç Disiplin alt ölçeklerinin puan ortalaması ise ‘orta’ düzeydedir. Ölçeğin toplam puanından elde edilen ortalaması da yine ‘orta’ düzeydedir. Diğer yandan standart sapma değerleri incelendiğinde ölçeğin alt boyutları arasında en homojen dağılımın Olumluluk-Empati, en heterojen dağılımın ise İç Disiplin alt ölçeklerinde gerçekleştiği görülmektedir.

Araştırmanın bu bulgusuyla paralellik gösteren bir çalışmada Lane ve vd. (2013) öğretim üyelerinin yılmazlığına ilişkin kritik faktörlere işaret etmiştir. Yazarlara göre öğretim üyeleri belirsizliğe ve değişime tolerans geliştirmek için başa çıkma stratejilerini kullanırlar, potansiyel akademik tehditleri azaltmak için sosyal çeşitliliği geliştirirler ve problem çözmeye ve sürekli öğrenmeye odaklanırlar.

Bu bulgulara bakılarak öğretim üyelerinin proaktif davranarak yılmazlıklarını daha güçlendirdikleri buna karşın iç disiplin anlamında yılmaz davranışlar sergilemedikleri görülmektedir. Günümüzde akademik liderliğin en zor taraflarından birinin modern üniversiteleri karakterize eden çok sayıdaki değişimlere proaktif yanıt verebilme yeteneği olduğu söylenebilir. Birçok öğretim üyesinin kişisel düzeyde bu işi zor bulduğunu ve çok sayıdaki değişimin yol açtığı sayısız yansımalar ile uzlaşmak için mücadele etmekte oldukları düşünülmese de rağmen araştırma bulgularına göre öğretim üyelerinin proaktiflik boyutunda yüksek puana sahip olmaları onların yılmazlığının yüksek olduğunu göstermektedir (Harrison, 1999; Steward, 2014).

Öğretim üyelerinin yılmazlık algılarının akademik pozisyonlarına göre değişip değişmediğine ilişkin sonuç ve tartışma. Öğretim üyelerinin yılmazlık algılarının akademik pozisyonlarına göre değişip değişmediğine bakıldığında Öğretim üyelerinin yılmazlık algılarının İç Disipline ilişkin görüşleri akademik pozisyonlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterirken, İç Disiplin ortalama puanları incelendiğinde, Dekanların iç disiplinlerinin öğretim üyelerinin İç Disiplinlerine göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu farklılığın liderlik deneyimi, pozisyona bağlı olarak alınan eğitimler, iyi bir yöneticilik performansı sergilemenin oluşturduğu baskı, görevin getirdiği şevk ve heyecan faktörleriyle açıklamak mümkündür (Low, 2010). Yükseköğretimde sürekli değişim ortamı göz önüne alındığında yükseköğretim liderlerinin yılmazlığı ve esnekliği, değişim karşısında görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmeleri bakımından önemlidir (Montez, Wolverton, ve Gmelch, 2003; Bright ve Richards, 2001; Lucas, 2000).

Katılımcıların hem Özgüven-Kişisel Yeterlilik, Olumluluk-Empati, Proaktiflik, Kişilerarası Etkileşim, Kabullenme ve Gelişim alt ölçeklerine ilişkin görüşleri hem de Yılmazlık algılarına ilişkin görüşlerinin akademik pozisyonlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre dekan, dekan yardımcısı, bölüm başkanı ve öğretim üyelerinin yılmazlık algılarının Özgüven-Kişisel Yeterlilik, Olumluluk-Empati, Proaktiflik, Kişilerarası Etkileşim, Kabullenme ve Gelişim boyutlarına ilişkin benzer görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Budak ve Sürgevil'in (2005), üniversite öğretim üyeleri üzerinde yaptığı çalışmada, akademik kadrolar açısından bakıldığında araştırma görevlisi, öğretim görevlisi, yardımcı doçent doktor, doçent ve profesörler arasında yapılan çalışmada her boyutta en az tükenmenin yaşandığı grup doçent ve profesörler olarak belirlenerek araştırma görevlisi, öğretim görevlisi ve yardımcı doçent doktorların tükenmişliğinin daha fazla olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla bu sonuç tükenmişliğin yılmazlığı etkileyen bir risk faktörü olabileceği sonucunu ortaya koymaktadır.

Öğretim üyelerinin liderlik algısına ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, öğretim üyelerinin liderlik algısına ilişkin her bir alt boyutu incelendiğinde en yüksek puana sahip boyutun “Telkinle Güdüleme”, en düşük puana sahip boyutun ise “Özgür Bırakan Liderlik” boyutu olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre öğretim üyelerinin dönüşümcü lider özelliği gösterdiği söylenebilir.

Karip (1998), dönüşümcü liderin örgüt çalışanlarına Telkinle Güdüleme verdiğini, entelektüel uyarım sağladığını ve onlarda enerji oluşturduğunu belirtmektedir.

Karaaslan ve Akın (2019)'ın yaptığı çalışmaya göre bölüm başkanlarının hem bir öğretim üyesi hem de bir yönetici olarak birçok işi bir arada yürüttüğü ve bürokratik işlerin zamanlarının önemli kısmını aldığı, buna rağmen akademik personelin geliştirilmesinden öğrencinin akademik başarısının ve çok yönlü gelişiminin sağlanmasına, birçok öğretimsel liderlik uygulamasını hayata geçirdikleri söylenebilir. Ancak, bölüm başkanlarının kendi ifadeleri, çeşitli nedenlerle eğitim-öğretimi doğrudan odağa almakta zorlandıklarını göstermektedir. Bu araştırma, bölüm başkanlarının öğretimsel liderlik kapsamında neler yaptıklarını açıklamakla birlikte, onları etkili birer öğretimsel lider olmaktan alıkoyan nedenleri ortaya koymamaktadır. Bu araştırma bulgularından yola çıkarak öğretim üyelerinin liderin değişim sürecinde yapması gereken işlevleri yerine getirerek örgütü değişime uyumlayacağı, değişim sürecinde örgüte iyi liderlik yapacak algılara sahip oldukları söylenebilir.

Öğretim üyelerinin liderlik algısı akademik pozisyonlarına göre farklılaşmasına ilişkin sonuç ve tartışma. Öğretim üyelerinin liderlik ölçeğine ilişkin görüşleri akademik pozisyonlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği; dekan, dekan yardımcısı, bölüm başkanı ve öğretim üyelerinin liderlik algılarının Koşullu Ödüllendirme, İdealleştirilmiş Etki, Zihinsel Etki, Bireysel Destek, İstisnalarla Yönetim (Aktif), İstisnalarla Yönetim (Pasif) ve Özgür Bırakan Liderlik boyutlarına ilişkin benzer görüşe sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Berg ve Jarbur (2014), günümüzde liderlere yönelik beklentilerin toplum genelinde artmakta olduğunu, akademik çevrelerde, öğrenciler ve çalışanların, kurumları içinde koçluk ve mentorluk gibi daha aktif liderlik biçimlerini beklemekte olduğunu belirtmektedirler. Bu durumun geleneksel liderlikten daha az hiyerarşik ve daha çok ekip odaklı farklı bir liderlik düzeyi gerektirmekte olduğunu yine de akademik liderin, kendi uzmanlık alanında yetkin ve rol modeli olması gerektiğini akademik liderlerin karşılaştığı zorluklardan birisi olarak vurgulamaktadırlar. Dolayısıyla bu araştırma bulgusunun da daha az hiyerarşik ve daha ekip odaklı bir liderlik düzeyine uygun olduğu düşünülebilir.

Öğretim üyelerinin Yılmazlık algıları onların Liderlik anlayışının önemli bir yordayıcısı olmasına ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında öğretim üyelerinin Yılmazlık algısı ile Liderlik anlayışı arasında düşük

düzeyde ve pozitif yönlü ilişki olduğu, bununla birlikte katılımcıların Yılmazlık algılarının alt boyutlarına verdikleri yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde her bir alt boyut arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişkiler bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde öğretim üyelerinin Liderlik anlayışının alt boyutlarına verdikleri yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde her bir alt boyut arasında anlamlı, pozitif yönlü ve yüksek düzeyde; negatif yönlü düşük düzeyde ilişkiler bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada öğretim üyelerinin yılmazlık algılarının, onların liderlik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmazlığın özellikle dönüşümcü liderliğin bir özelliği olduğu düşünüldüğünde bu sonucun çıkmasının beklendiği söylenebilir. Liderlik ve yılmazlık arasındaki ilişkiyle ilgili araştırmalar liderin liderlik tarzının çalışan veya örgütsel yılmazlığı etkilediğini ortaya koymaktadır (Bono ve Judge, 2004; Conner, 1993) Örneğin, Nguyen ve vd. (2016), liderin güçlendirici liderlik tarzının ve proaktif kişilik ve iyimserliği içeren davranışlarının, çalışanların yılmazlık davranışlarıyla anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer yandan bulgu, yılmazlığın bireyleri daha yüksek başarı seviyelerine hazırladığı fikriyle de paraleldir (Bono ve Judge, 2004; Conner, 1993). Dolayısıyla buradan yılmazlığın, liderliğin kilit bir unsuru olduğu sonucu teyit edilebilir.

Bu bulguya benzer bir şekilde Wasden (2014), yaptığı çalışmada liderlik ve yılmazlık arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yine benzer bir araştırma Wescott (2018), *“yöneticilerinin dönüşümsel liderliğinde yılmazlığın rolü”* başlıklı çalışmasında dönüşümsel liderlik davranışları ve yılmazlık arasında istatistiksel olarak pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Offutt’un (2011) çalışmasında ise yılmazlığın boyutları ve liderlik arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Öğretim üyelerinin yılmazlık algısı onların cinsiyet ve kıdemlerine ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında, öğretim üyelerinin Yılmazlık algısının bütününe ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Alanyazında yapılmış bazı çalışmalar benzer şekilde bu bulguyu desteklemektedir. Kırımoğlu, Yıldırım ve Temiz (2010), Kırımoğlu, Çokluk ve Yıldırım (2012) tarafından yapılan çalışma, Özcan (2005), Chan (2008) ve Wasden (2014) tarafından yapılan çalışmalarda cinsiyete göre yılmazlık düzeyinin farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan cinsiyete göre yılmazlık düzeyinin farklılaştığını

gösteren az sayıda çalışma bulunmaktadır. Oktan (2008) ve Robertson (2008)'a göre kadın yöneticilerin yılmazlık düzeyi erkek yöneticilerinkinden daha yüksektir. Dayıoğlu (2008) ve Glassford (2015) ise erkeklerin yılmazlık düzeyinin daha yüksek olduğunun ortaya çıktığı çalışmalar yapmışlardır. Wescott (2018), yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre kadın yöneticilerin yılmazlığın “Olumlu Dünya” boyutunda puan ortalamasını yüksek düzeyde bulurken, erkek yöneticilerin yanıtlarının “Bilişsel Esneklik” boyutuyla ilişkili olduğunu fakat bunun anlamlı bir fark ifade etmediğini saptamıştır.

Öğretim üyelerinin Yılmazlık algısına kıdem değişkeni açısından bakıldığında 30 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretim üyelerinin Yılmazlık algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu da Low'un (2010) belirttiği gibi deneyime bağlı olarak meslektaşlardan gelen teşvik/destek, daha iyi performans göstereceğine dair inanç ve pozisyona bağlı olarak alınan eğitimler gibi faktörlerden kaynaklandığı düşünülebilir.

Wasden (2014) tarafından yapılan çalışmada yılmazlıkla kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erkoç (2019) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin, yılmazlık algıları ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farkın, 16 yıl ve üzeri kıdem grubu ile 1-15 yıl kıdem grubu arası görüşlerde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, gelişen ve değişen çevreye, teknolojiye, uyum sağlama becerilerinden, yöneticilerin daha deneyimli olmalarından ve genç meslektaşlarıyla aynı işi yaptıkları için şartlar karşısında zorlansa bile bunun üstesinden gelip ilerleme ve örnek olma isteğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Kırımoğlu ve diğerleri (2010) tarafından yapılan benzer bir çalışmada da yılmazlığın kıdeme değişkenine göre fark gösterdiği sonucu bulunmuştur.

Öğretim üyelerinin liderlik algısı onların cinsiyet ve kıdemlerine ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırmanın yedinci alt probleminin a maddesi kapsamında, öğretim üyelerinin Liderlik algısının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemekte olduğu görülmüştür.

Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) araştırmalarında liderliğe ilişkin algının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgularına erişmişlerdir. Bulgu, bu araştırmanın bulguları ile uyumludur. Ancak Heilmann vd. (1989), çalışma hayatında yer alan iş görenlerin cinsiyetlerine göre nasıl bir liderlik anlayışına sahip olduklarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, erkek katılımcılar daha otokratik bir liderlik görüşüne sahipken, kadın iş görenlerin daha düşük özgüvene sahip ve duygusal bir liderlik algısı içinde

bulundukları tespit edilmiştir. Oshagbemi ve Gill (2003) kadın ve erkek yöneticilerin liderliğin ilham verici motivasyon boyutunda farklılaştığını tespit etmiştir.

Araştırmanın yedinci alt probleminin b maddesi kapsamında, öğretim üyelerinin Liderlik ölçeğine ilişkin görüşleri kıdem derecelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemekte olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan bu bulgu Eryılmaz (2006) ile Taş ve Çetiner'in (2011) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarının kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Yine benzer şekilde Çobanoğlu ve Uras (2003), da yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerini göstermelerine ilişkin algılarının kıdemlerine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları göz önüne alınarak araştırmaya ve uygulamaya dönük önerilere yer verilmiştir.

Araştırmaya yönelik öneriler. Sonraki yıllarda yapılacak olan çalışmalara dönük öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmanın evrenini, Ankara ilinde 2000 yılından önce kurulmuş devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri oluşturmuştur. Bu anlamda araştırma kapsamını genişletmek amacıyla Türkiye'nin farklı illerinde ve vakıf üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleriyle yapılabilir.
2. Bu araştırma betimsel tarama modelinde kesitsel bir çalışma olarak ele alınmış, öğretim üyelerinin yılmazlık algılarının liderlikle ilişkisi ele alınmıştır. Yılmazlığa etki eden başka faktörler ve bunların sonuçlarının daha geniş bir perspektifle sunulabilmesi için boylamsal çalışmaların yapılması önerilebilir. Türkiye'de yılmazlık ile ilgili boylamsal çalışmalara rastlanmamıştır. Bu araştırmaların yapılmasının yılmazlığa etki eden faktörlerin daha kolay anlaşılmasına ve alanda bu yönde çalışmaların yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülebilir.
3. Öğretim üyelerinde liderlik davranışları ile yılmazlık arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmasına rağmen, korelasyonların çoğu küçük veya orta büyüklüktedir. Bu nedenle, liderlik davranışları ve demografik faktörlerin yanı sıra duygusal zeka, tükenmişlik ve psikolojik iyi oluş gibi diğer potansiyel faktörlerin de araştırılması ve tanımlanması önerilebilir.

4. Gelecekteki alışmalar, diğerk faktörlerin ve deneyimlerin bireyin yılmazlığını etkileyip etkilemediğini belirlemek için nitel yöntemleri içerebilir. Bu, bir liderin yılmazlığının nasıl geliştirildiğini ve iş sorumluluklarında ve liderliklerinde nasıl bir rol oynadığını anlamada daha fazla derinlik sağlayacaktır.

5. Araştırmada sadece öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Yılmazlık algısının bileşenleri gözden geçirilerek diğerk akademik personel (öğretim görevlisi, araştırma görevlisi, akademik uzman, okutman vb.) ile daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

Uygulamaya dönük öneriler. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar çerçevesinde uygulamaya yönelik öneriler aşağıdaki şekilde verilmiştir.

1. Görevlerinde kıdemi daha düşük olan öğretim üyelerinin, diğerklerine göre yılmazlık düzeyi düşük olduğu için bu öğretim üyelerinin yılmazlık düzeyini arttırmak amacıyla üniversite üst yönetimleri tarafından meslektaş dayanışması ve işbirliğine dayalı akademik kültürü tesis edecek tedbirler alınabilir.

2. Bu çalışmada yılmazlığın liderliğin yordayıcısı olduğu görölmüştür. Bu sonuçtan hareketle üniversite içi sosyal destek programlarını içeren liderlik geliştirme programlarına öğretim üyelerinin katılması sağlanabilir.

3. Liderlik ve çalışan yılmazlığı bağlamında koruyucu faktörlerin etkisi düşünöldüğünde, üniversitede sosyal destek sistemleri ve güvene dayalı ilişkilerin tesisine yönelik tedbirler alınabilir.

4. Bu araştırma ve yapılan diğerk araştırmaların sonuçları dikkate alındığında, akademik yaşamda örgötsel adaletin sağlanması durumunda ve öğretim üyelerine eşitlik, adalet, liyakat usullerine göre bir akademik yaşam sağlanması durumunda yılmaz olmalarını gerektirecek bir duruma ihtiyaç duyulmayabileceği söylenebilir.

Kaynaklar

- Acar, A. Z. (2013). Farklı örgüt kültürü tipleri ve liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Lojistik işletmelerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 5-31.
- Ahern, N. R., Ark, P., & Byers, J. (2008). Resilience and coping strategies in adolescent. *Paediatric Nursing*, 20(10), 32-36.
- Akbar, A. A., Sadegh, R., & Chehrazi, R. (2015). Impact of transformational and transactional leadership style on employees' creativity and innovation. *IJAB*, 13(6), 3489-3505.
- Akdoğan, E. (2002). *Öğretim elemanlarının algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey).
- Aktay, T. E. (2010). *Risk altındaki ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin kendini toplama güçlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, B., Kaya, N., & Aravi, B. (2015). Kamu çalışanlarının iş tatmini üzerinde liderin güç kaynaklarının rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 71-90.
- Alganer, Y. İ. (2002). *Liderlik analizi ve Türk Silahlı Kuvvetlerinde liderlik* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon .
- Allison, E. (2011). The Resilient Leader. *Educational Leadership*, 69(4), 79-82.
- American Heritage Dictionary. (2000). *Resilience*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Amey, M. J. (2006). Leadership in Higher Education. *Change*, 38(6), 55-58.
- Anderson, B., Klein, E., & Stuart, J. (2000). Why change is a consciousness choice. *The Journal for Quality and Participation*, 23(1), 32-36.
- Anderson, N., Öneş, D. S., Sinangil, H. K., & Viswesvaran, C. (2009). *Handbook of industrial work and organizational psychology* (Cilt 3). Londra: Sage Publications.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14(3), 261-295.

- Arastaman, G. (2011). *Öğrenci yılmazlığına etki eden faktörlere ilişkin Ankara ili genel ve anadolu lisesi yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, H. (2019). *Yükseköğretimin Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education* (7th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Aslan, Ş. (2013). *Geçmişten günümüze liderlik kuramları*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Astin, A. W., & Astin, H. S. (2000). *Leadership Reconsidered: Engaging Higher Educationin Social Change*. Battle Creek: Kellogg Foundation.
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Aydın, İ. (2016). *Akademik etik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (1981). *Etkileyen Ve Etkilenen Bir Kişi Olarak Yönetici*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Ve İdari Bilimler Fakültesi Eğitim Bölümü .
- Badger, J. K. (2017). *The Influence of Servant Leadership on Subordinate Resilience in Law Enforcement (Doctoral Dissertation)*. Creighton University: Omaha.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “Türleri” ve “Güç Kaynakları”na İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması : Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Algılarına Dayalı Bir Alan Araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Bakan, İ., & Doğan, İ. F. (2012). Hizmetkâr liderlik. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe, T., Doğan, İ., & Kefe, İ. (2015). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 7(14), 201-222.
- Balcı, Y. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel bağlılığı ile yöneticilerin öğretimsel liderlik ve dönüşümcü (transformatif) liderlik davranışları arasındaki ilişkilerin analizi* (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Baltaş, A. (2011, Nisan 5). *Lider İz Bırakır*. Ağustos 12, 2021 tarihinde Acar Baltaş Web Sitesi: <https://www.acarbaltas.com/lider-iz-birakir/> adresinden alındı

- Barchan, M. (1999). Measuring success in a changing environment. *Strategy & Leadership*, 27(3), 12-15.
- Baskan, G. A. (1990). 1750 sayılı üniversiteler kanunu ile 2547 sayılı yükseköğretim kanununun örgüt yapısı ve yönetim süreçleri açısından karşılaştırılması. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership and Organization Culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112-121.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). *Multifactor Leadership Questionnaire*. California: Mind Garden.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The leadership quarterly*, 10(2), 181-217.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1981). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York: Collier-MacMillan.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 201-218.
- Bass, B., & Avolio, B. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 21-27.
- Bass, M. B., & Riggio, E. (2006). *Transformational leadership*. New York: Routledge.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetmel Davranış*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bateh, D., & Heyliger, W. (2014). Academic Administrator Leadership Styles and the Impact on Faculty Job Satisfaction. *Journal of Leadership Education*, 13(3), 34-49.
- Bayrak, S. (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi -II-. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 23-42.
- Begun, A. L. (1993). Human Behavior and the Social Environment The Vulnerability, Risk, and Resilience Model. *Journal of Social Work Education*, 29(1), 26-35.

- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. Portland: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Benard, B. (1995, Ağustos 1). *Fostering Resilience in Children*. Ağustos 12, 2021 tarihinde ERIC: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386327.pdf> adresinden alındı
- Bennis, W. G. (1989). *On becoming a leader*. New York: Addison-Wesley Publishing.
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1997). *Leaders: Strategies for Taking Charge*. New York: Harper Business.
- Berber, A. (2000). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik kavramı, gelişimi ve dönüşümsel liderliğin yönetim ve organizasyon içerisindeki rolü. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 33-50.
- Berg, C. H., & Järbur, C. (2014, Haziran 5). *Leadership and leadership development in academia*. Ağustos 19, 2021 tarihinde CESAER Task Force Human Resources: <https://www.cesaer.org/content/5-operations/2014/cesaer-leadership-lr.pdf> adresinden alındı
- Bernshausen, D., & Cunningham, C. (2001). The role of resiliency in teacher preparation and retention. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education* (53rd, Dallas, Texas, March 1-4, 2001).
- Best, K. M., Hauser, S. T., & Allen, J. P. (1997). Predicting young adult competencies: Adolescent era parent and individual influences. *Journal of Adolescent Research*, 12(1), 90-112.
- Besuner, P. L. (2017). *Leadership Attributes and Behaviors as Predictors of Organizational Resilience in Academic Health Care Systems (Doctoral Dissertation)*. Walden University: Minneapolis.
- Block, L. (2003). The leadership-culture connection: An exploratory investigation. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(6), 318-334.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher Resiliency: A Key to Career Longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205.
- Boehnke, K., Bontis, N., Distefano, J. J., & Distefano, A. C. (2003). Transformational leadership: An examination of cross-national differences and similarities. *The Leadership & Organization Development Journal*, 24(1), 5-15.
- Bojadjiev, M., Kostovski, N., & Buldioska, K. (2015). Leadership Styles in Companies from Republic of Macedonia. *Economic Development*(3), 211-222.

- Bolman, L. G., & Gallos, J. V. (2019). *Akademik Liderlik: Reframing Academic Leadership*. (A. Aypay, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *The American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2004). Personality and transformational and transactional leadership: a metaanalysis. *Journal of applied psychology*, 89(5), 901–910.
- Bosworth, K., & Earthman, E. (2002). From theory to practice: school leaders' perspectives on resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 299-306.
- Bright, D. F., & Richards, M. P. (2001). *The academic deanship: Individual careers and Institutional roles*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2003). *The Power of Resilience: Achieving Balance, Confidence, and Personal Strength in Your Life*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, M. L. (2001). Leading leadership development in universities: A personal story. *Journal of Management Inquiry*, 10(4), 312-323.
- Brown, M. U., Liebenberg, L., Cheung, M., & Levine, K. (2008). Distinguishing Differences in Pathways to Resilience Among Canadian Youth. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 27(1), 1-13.
- Bryman, A. (1999). Leadership in organizations. *Managing organizations: Current issues*, 26-42.
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in higher education*, 32(6), 693-710.
- Budak, G. (2003). *Liderlik ve liderlik kuramlarına bütünleşik bir yaklaşım*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Budak, G., & Budak, G. (2004). *İşletme Yönetimi*. İzmir: Fakülteler Kitabevi.
- Budak, G., & Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bursalioğlu, Z. (1987). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri ve analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Şekercioğlu, G. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Byrne, B. M., & Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(5), 555-574.
- Cauce, A. M. (1986). Social networks and social competence: Exploring the effects of early adolescent friendships. *American Journal of Community Psychology*, 14(6), 607-628.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceylan, A., Keskin, H., & Eren, Ş. (2005). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*(51), 32-42.
- Chaharbaghi, K., Adcroft, A., & Willis, R. (2005). Organisations, transformability and the dynamics of strategy. *Management Decision*, 43(1), 6-12.
- Chan, M. H. (2008). *Community violence and resilience among inner-city adolescents (Doctoral Dissertation)*. The University of Toledo: Ohio.
- Chawla, S., & Renesch, J. (1995). *Learning organizations: Developing cultures for*. Portland: Productivity Press.
- Cohen, A. M., & Kisker, C. B. (2010). *The Shaping of American Higher Education: Emergence and Growth of the Contemporary System*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Colgate, M. A. (1995). *A secondary analysis assessing the Personal Resilience Questionnaire and exploring the relationship between resilience and exercise (Doctoral Dissertation)*. University of Maryland: College Park.
- Comer, R. W., Haden, N. K., Taylor, R. L., & Thomas, D. D. (2002). Leadership strategies for department chairs and program directors: a case study approach. *Journal of Dental Education*, 66(4), 514-519.
- Conner, D. R. (1993). *Managing at the Speed of Change: How Resilient Managers Succeed and Prosper Where Others Fail*. Newyork: Villard Books.
- Coogan, N. E. (2012). *Resiliency: An action research study with two high school principals (Doctoral Dissertation)*. Washington State University: Washington .
- Cooper, K. C., & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset Putnam.

- Cozzarelli, C. (1993). Personality and self-efficacy as predictors of coping with abortion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(6), 1224-1236.
- Cömert, M. (2004). Dönüşümcü liderlik. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (s. 1-12). Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. New York: State University of New York Press.
- Çalık, T. (2003). *Performans Yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çalışkan, Ö. (2011). *Investigation of the relationship between teachers' readiness for organizational change and resilience* (Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, S., & Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen Algılarına Göre Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Düzeyleri (Ankara İli Örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423-442.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, Ş., Korkmaz, M., & Çakmakçı, C. (2012). Dönüşümsel ve Etkileşimsel Liderlik ile Lider-Üye Etkileşiminin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 7-36.
- Çobanoğlu, F., & Uras, M. (2003). *İlköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları (Denizli ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli .
- Daft, R. L. (2010). *Management*. Boston: Cengage Learning.
- Davies, J., Hides, M. T., & Casey, S. (2001). Leadership in higher education. *Total Quality Management*, 12(7-8), 1025-1030.
- Daye, T. J. (2007). *Black female school superintendents and resiliency: Selfperceptions of gender and race-related constraints from a resilient reintegration perspective (Doctoral Dissertation)*. University of North Carolina: Chapel Hill .
- Dayıoğlu, B. (2008). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda psikolojik sağlık: Öğrenilmiş güçlülük, algılanan sosyal destek ve cinsiyetin rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Deevy, E. (1995). *Creating the Resilient Organization: A Rapid Response Management Program*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.

- Değirmenci, C. H. (2012). *21'nci Yüzyılda Liderlik ve İş Dünyası*. İstanbul: Bilge Karınca Yayınları.
- Deitzer, B. (1979). *Contempotrary management concepts*. Columbus: Grid Publishing.
- Del Favero, M. (2005). The Social Dimension of Academic Discipline as a Discriminator of Academic Deans' Administrative Behaviors. *Review of Higher Education*, 29(1), 69-96.
- Diener, M. L., & Kim, D.-Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(1), 3-24.
- Dorner, D. (1989). *The logic of failure: Recognizing and avoiding error in complex*. New York: Perseus Book.
- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5(4), 517-528.
- Eraslan, L. (2004). Okul düzeyinde dönüşümcü liderlik. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-22.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Erdoğan, P. (2011). *Dönüşümcü (transformasyonel) liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya .
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Ergezer, B. (1995). *Liderlik ve özellikleri*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erkoç, N. (2019). *İlkokul yöneticilerinin yılmazlık, duygusal zeka ve yönetsel etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya .
- Eryılmaz, F. (2006). *Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, 4(3), 272-299.

- Fernandes, C., & Awamleh, R. (2004). The Impact of transformational and transactional leadership styles on employee's satisfaction and performance: An empirical test in a multicultural environment. *International Business and Economics Research*, 3(8), 65-76.
- Fiedler, F. E. (1972). How do you make leaders more effective? New answers to An old puzzle. *Organizational Dynamics*, 1(2), 3-18.
- Firestone, W. A. (1996). Leadership: Roles or Functions? K. Leithwood, J. Chapman, P. Corson, P. Hallinger, & A. Hart içinde, *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (s. 395-418). Basingstoke: Springer Nature.
- Flach, F. (2004). *Resilience: Discovering a New Strength at Times of Stress*. New York: Hatherleigh Press.
- Fleishman, E. A., Levin, K. Y., Korotkin, A. L., & Hein, M. B. (1991). Taxonomic efforts in the description of leader behavior: A synthesis and functional interpretation. *The Leadership Quarterly*, 2(4), 245–287.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fraser, M. W., Kirby, L. D., & Smokowski, P. R. (1997). Risk and Resilience in Childhood. M. W. Fraser içinde, *The Ecology of Childhood: A Multisystems Perspective* (s. 10-33). Washington D.C.: NASW Press.
- Fraser, M. W., Richman, J. M., & Galinsky, M. J. (1999). Risk, protection, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23(3), 131-143.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 65-76.
- Friedman, H. H., & Langbert, M. (2000). Abraham as a Transformational Leader. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 7(2), 88-95.
- Gaddy, J. W. (2016). *The relationship between authentic leadership and resilience in enlisted soldiers (Doctoral Dissertation)*. University of the Rockies: Denver.
- Gardner, W., Avolio, B., Luthans, F., May, D., & Walumbwa, F. (2005). Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.

- Garfield, C. (1986). *Peak performers: The new heroes of American business*. New York: Avon.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. J. E. Stevenson içinde, *Recent Research in Developmental Psychopathology* (s. 213-233). Oxford: Pergamon Press.
- Garnezy, N., & Masten, A. S. (1986). Stress, competence, and resilience: Common frontiers for therapist and psychopathologist. *Behavior Therapy*, 17(5), 500-521.
- Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology. *Child Development*, 55(1), 97-111.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gizir, C. A. (2004). *Academic Resilience: An Investigation Of Protective factors Contributing To The Academic Achievement Of Eighth Grade Students In Poverty* (Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Glassford, K. (2015). *Relationships among resilience, social interest and Burnout for employees of a residential treatment facility (Doctoral Dissertation)*. Adler University: Chicago .
- Glenn, S. (1988). *Raising self-reliant children in a self-indulgent world*. California: Prima Publishing.
- Gmelch, W., & Miskin, V. D. (1993). *Leadership Skills for Department Chairs*. Bolton: Anker Publishing Company.
- Gökkaya, Ö. (2005). *Örgüt dönüşümünde transformasyonel liderliğin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli .
- Greenberg, B., & Baron, R. A. (1995). *Behavior in Organizations: Understanding and Managing the Human Side of Work*. New Jersey: Prentice Hall.
- Greene, R. R. (2002). Human behavior theory: A resilience orientation. R. R. Greene içinde, *An integrated approach to practice, policy, and research* (s. 1-28). Washington D.C.: NASW Press.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist Press.
- Gregory, C. L. (2003). *Leadership and resiliency characteristics of female community college presidents (Doctoral Dissertation)*. University of Baylor: Texas.

- Grotberg, H. (2003). What is Resilience? How Do you Promote It? How Do You Use It? H. Grotberg içinde, *Resilience for Today: Gaining Strength from Adversity* (s. 1-30). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Güçlü, N. (1997). Eğitim Lideri Olarak Okul Yöneticisi. *Milli Eğitim Dergisi*(134), 50-54.
- Gülen, Ö. S. (2019). *Düşük sosyo-ekonomik semtlerdeki ergenlerin yılmazlıklarında aile katılımı, okula aidiyet, akran sosyal desteği ve öz-saygının etkileşimi*. (Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi:,Ankara.
- Güney, S. (2000). *Yönetim ve Organizasyon El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürgân, U. (2006). Yılmazlık Ölçeği (YÖ):Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-74.
- Gürsoy, A. (2005). *Liderlikte duygusal zekâ (Liderlik özellikleri ile duygusal zekâlı liderlere ulaşılması) Türk Silahlı Kuvvetlerinde örnek bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa .
- Hacıfazlıoğlu, Ö. (2010). Yükseköğretimde lider olarak göreve uyum sağlama süreci: Türkiye ve Amerika'dan kadın liderlerin deneyimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2221-2273.
- Halsey, V. (1996). Who's really at risk in today's schools? *Thrust for Educational*(26), 4-8.
- Harland, L., Harrison, W., Jones, J. R., & Reiter-Palmon, R. (2005). Leadership Behaviors and Subordinate Resilience. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(2), 2-14.
- Harman, G. (2003). Academic Leaders or Corporate Managers: Deans and Heads in Australian Higher Education 1977 to 1997. *Higher Education Management and Policy*, 14(2), 53-70.
- Harrison, L. (1999). *A Study of the relationship between personal resiliency and academic achievement in middle school students in Alabama*. Alabama: Auburn University.
- Heifetz, R. A. (1994). *Leadership without easy answers*. Cambridge: Harvard University Press.
- Heilman, M. E., Block, C. J., Martell, R. F., & Simon, M. C. (1989). Has anything changed? Current characterizations of men, women, and managers. *Journal of Applied Psychology*, 74(6), 935-942.

- Henderson, N., & Milstein, M. (1996). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Higgins, G. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hind, P., Frost, M., & Rowley, S. (1996). The resilience audit and the psychological contract. *Journal of Managerial Psychology*, 11(7), 18-29.
- Hodgetts, R. M. (1991). *Organizational behaviour: Theory and practice*. New York: Macmillan Publishing Company.
- House, R. J. (2004). *Culture, leadership, and organizations*. California: Sage Publications.
- House, R. J., & Mitchell, T. R. (1997). Path-goal theory of leadership. R. P. Vecchio içinde, *Leadership: Understanding the dynamics of power and influence in organizations* (s. 259-273). Indiana: University of Notre Dame Press.
- Howard, S., Dryden, J., & Johnson, B. (1999). Childhood Resilience: Review and Critique of Literature. *Oxford Review of Education*, 25(3), 307-323.
- Hoy, W. K., Gage III, C. Q., & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice, 8th edition*. New York: McGraw-Hill.
- Isaacs, A. J. (2003, July 1). *An Investigation of Attributes of School Principals in Relation to Resilience and Leadership Practices (Doctoral Dissertation)*. The Florida State University: Florida. Florida State University Libraries. adresinden alındı
- Jacobs, L., Cintrón, J., & Canton, C. E. (2002). *The Politics of Survival in Academia: Narratives of Inequity, Resilience, and Success*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Jameson, J. (2008, January). *Leadership: Professional communities of leadership practice in post-compulsory education*. Ağustos 14, 2021 tarihinde The Higher Education Academy: https://www.researchgate.net/publication/252066165_Leadership_Professional_Communities_of_Leadership_Practice_in_Post-Compulsory_Education/link/00b7d5297224cb3361000000/download adresinden alındı

- Jew, C. L., Green, K. E., & Kroger, J. (1999). Development and Validation of a Measure of Resiliency. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 32(2), 75-89.
- Johnson, B. H. (2012). *African American female superintendents: Resilient school leaders (Doctoral Dissertation)*. University of Minnesota: Minnesota.
- Jones, S., Lefoe, G., Harvey, M., & Ryland, K. (2002). Distributed leadership: a collaborative framework for academics, executives and professionals in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(1), 67-78.
- Joseph, J. (1994). *The resilient child: Preparing today's youth for tomorrow's world*. Cambridge: Perseus Publishing.
- Justis, R. T. (1975). Leadership effectiveness: A contingency approach. *Academy of Management Journal*, 18(1), 160-167.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*(20), 141-151.
- Kalaycı, S. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kanungo, R. N., & Mendonca, M. (1996). *Ethical dimensions in leadership*. California: Sage Publications.
- Karaaslan, A., & Akın, U. (2019). Yükseköğretimde Öğretimsel Liderlik: Bölüm Başkanlarının Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 992-1012.
- Karabulut, N., & Balcı, A. (2017). Okul Yöneticilerinin Yılmazlık Düzeyi ve Denetim Odağı ile İlişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 196-214.
- Kararımkar, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study (Doktora Tezi)*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karip, E. (1998). *Dönüşümsel Liderlik*. Ağustos 18, 2021 tarihinde Pegem: <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/822-2012021117754-karip.pdf> adresinden alındı
- Kaya, N. G. (2007). *The Role of Self-Esteem, Hope and External Factors in Predicting Resilience Among Regional Boarding Elementary School Students (Doktora Tezi)*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, Y. K. (1991). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.

- Kent, A., & Chelladurai, P. (2001). Perceived transformational leadership, organizational commitment and citizenship behavior: A case study in Intercollegiate Athletics. *Journal of Sport Management*, 15(2), 135-159.
- Kerr, C. (2001). *The uses of the university*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kırımoğlu, H., Çokluk, G. F., & Yıldırım, Y. (2012). Türk antrenörlerinin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 115-127.
- Kırımoğlu, H., Çokluk, G. F., & Yıldırım, Y. (2012). Türk antrenörlerinin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 115-127.
- Kırımoğlu, H., Yıldırım, Y., & Temiz, A. (2010). İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin yılmazlık düzeylerinin incelenmesi (Hatay ili örneği). *Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 88-97.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: Taylor & Francis Ltd.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım.
- Konorti, E. (2008). The 3D Transformational Leadership Model. *Journal of American Academy of Business*, 14(1), 10-20.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(3), 401-422.
- Korkut, H. (1992). Üniversite akademik yöneticilerinin liderlik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(1), 93-111.
- Kotter, J. P. (1999). Değişimin Önünü Açmak. F. Hessolbeinz, & P. M. Cohenl içinde, *Liderden Lidere* (S. Atay, Çev., Cilt 68, s. 75-86). İstanbul: Mess Yayınları.
- Krovetz, M. L. (1999). *Fostering Resilience: Expecting All Students to Use Their Minds and Hearts Well*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Kul, M., & Güçlü, M. (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1021-1038.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework. M. D. Glantz, & J. L. Johnson içinde, *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* (s. 179-224). New York: Kluwer Academic Publishers.

- Laing, D. (2006). *Resilient voices: Listening to stories of leadership, resilience, and personal fulfillment at the City of Grande Prairie (Doctoral Dissertation)*. Royal Roads University: Ottawa .
- Lane, K. E., McCormack, T. J., & Richardson, M. D. (2013). Resilient leaders: Essential for organizational innovation. *International Journal of Organizational Innovation*, 6(2), 7-25.
- Larson, M. (2003). Resiliency: A resource for today's employees. *46th Annual Meeting of the Midwest Academy of Management*.
- Law, S., & Glover, D. (2000). *Educational leadership and learning*. Berkshire: Open University Press.
- Leithwood, K. (1992). The Move toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Lifton, R. J. (1993). *The Protean Self: Human Resilience In An Age Of Fragmentation*. New York : Basic Books.
- Liu, W. K., & Lee, Y. S. (2012). Evaluation of relationship between power distance and transformational leadership: Examination of multinational corporations in Taiwan. *International Proceedings of Economics Development & Research*, 43(157), 21-25.
- Low, J. (2010). *Resilience in academic administration: Leading higher education in times of change (Doctoral Dissertation)*. The Florida State University: Florida.
- Lowe, K. B., Galen, K. K., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformation and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 385-425.
- Lucas, A. F. (2000). *Leading Academic Change : Essential Roles for Department Chairs*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishing.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (G. Arastaman, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Luthans, F., & Avolio, B. (2003). Authentic leadership development. K. S. Cameron, S. E. Dutton, & R. E. Quinn içinde, *Positive organizational scholarship—Foundations of a new discipline* (s. 241-258). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Luthar, S. S. (1996). Resilience: A Construct of Value? *104th Annual Convention of the American Psychological Association*. Toronto: American Psychological Association.

- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological methods*, 4(1), 84-99.
- Maddi, S. R., Khoshaba, D. M., & Pammenter, A. (1999). The hardy organization: Success by turning change to advantage. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51(2), 117-124.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. M. C. Wang, & E. W. Gordon içinde, *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (s. 3-25). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Masten, A. S. (2000). *Children who overcome adversity to succeed in life: Resilient Communities*. 13 2021, August tarihinde University of Minnesota: http://www.extension.umn.edu/distribution/familydevelopment/components/7565_06.html adresinden alındı
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S., & Jenifer L. Powell. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. S. S. Luthar içinde, *Resilience and Vulnerability Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (s. 1-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- Masten, A., & Reed, M. (2002). Resilience in development. C. R. Snyder, & S. J. Lopez içinde, *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (s. 74-88). New York: Oxford University Press.
- Matthews, E. (2000). The legacy of caretaking among African American women: A mixed blessing. E. Norman içinde, *Resiliency Enhancement: Putting the Strength Perspective Into Social Work Practice* (s. 19-28). New York: Columbia University Press.

- Maulding, W. S., Peters, G. B., Roberts, J., Leonard, E., & Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies*, 5(4), 20-29.
- McCormack, P. (2007). *A study of the leadership and coaching behaviours of high level hurling coaches (Master's Thesis)*. Waterford Institute of Technology: Waterford.
- McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, E. H., & McWhirter, R. J. (1998). *At Risk Youth: A Comprehensive Response for Counselors, Teachers, Psychologists, and Human Services Professionals*. Pasific Groove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Mitroff, I. (2005). *Why some companies emerge stronger and better from a crisis: 7*. New York: Amacom Books.
- Mittal, R. (2015). Charismatic and transformational leadership styles: A cross- cultural perspective. *International Journal of Business and Management*, 10(3), 26-33.
- Montez, J. M., Wolverton, M., & Gmelch, W. H. (2003). The roles and challenges of deans. *The Review of Higher Education*, 26(2), 241-266.
- Morçin, S., & Çarıkçı, İ. H. (2016). Dönüştürücü/etkileşimci liderliğin işletminine etkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü: Antalya'daki beş yıldızlı otel işletmeleri örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 97-112.
- Mrazek, P. J., & Mrazek, D. A. (1987). Resilience in child maltreatment victims: A conceptual exploration. *Child Abuse & Neglect*, 11(3), 357–366.
- Murphy, S. E. (2011). Providing a foundation for leadership development. S. E. Murphy, & R. Reichard içinde, *Early development and leadership: Building the next generation of leaders* (s. 3-37). New York: Routledge.
- Murray, B. (2003). Rebounding from losses. *Monitor on Psychology*, 34(9), 42-43.
- Neenan, M. (2009). *Developing Resilience A Cognitive-Behavioural Approach*. New York: Routledge.
- Nelson, M. (1998). *The relation between interpersonal communication competence and transformational leadership: Implications for contemporary leadership theory and practice (Doctoral Dissertation)*. University of Alabama: Alabama.
- Newman, R. (2005). APA's resilience initiative. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 227-229.

- Nguyen, Q., Kuntz, J. R. C., Naswall, K., & Malinen, S. (2016). Employee resilience and leadership styles: The moderating role of proactive personality and optimism. *New Zealand Journal of Psychology*, 45(2), 13-21.
- Nikezic, S., Puric, S., & Puric, J. (2012). Transactional and transformational leadership: Development through changes. *International Journal For Quality Research*, 6(3), 285-296.
- Norman, S., Luthans, B., & Luthans, K. (2005). The Proposed Contagion Effect of Hopeful Leaders on the Resiliency of Employees and Organizations. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 12(2), 55-64.
- Northcraft, G. (1994). *Organizational behavior*. Orlando: The Dryden Press.
- Northouse, P. G. (2001). *Leadership: Theory and practice*. Londra: Sage Publications.
- Odom, L., & Green, M. T. (2003). Law and the ethics of transformational leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(2), 62-69.
- Offutt, M. S. (2011). *An Examination of the Characteristic, Resilience, and Leadership Practices in Public School Elementary Principals (Doctoral Dissertation)*. West Virginia University: West Virginia .
- Oktan, V. (2008). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Doktora Tezi)*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Oshagbemi, T., & Gill, R. (2003). Gender differences and similarities in the leadership styles and behaviour of UK managers. *Women in Management Review*, 18(6), 288–298.
- Owen, H., Vicky, H., & Nigel, G. (2007). *Liderlik El Kitabı*. (M. Çelik, Çev.) İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Owens, R. G. (1987). *Organizational Behavior in Education: Leadership and School Reform*. Englewood Cliffs: Prentice- Hall.
- Ören, S. A. (2006). *Günümüz liderlik profili; transformasyonel (dönüştürücü) liderlik, Antalya Bölgesinde Bulunan 5 Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma (Yüksek Lisans Tezi)*. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Özcan, B. (2005). *Anne-babaları bosanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması (Doktora Tezi)*. Ankara Üniversitesi, Ankara .

- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler, eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2009). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı.
- Page, D., & Wong, P. T. (2000). A Conceptual Framework for Measuring Servant-Leadership . S. B.-.. Adjibolosoo içinde, *he Human Factor in Shaping the Course of History and Development* (s. 69-109). Boston: University Press of America.
- Palmer, D. E. (2009). Business Leadership: Three Levels of Ethical Analysis. *Journal of Business Ethics*, 88(3), 525-536.
- Pazarbaş, M. (2012). *Liderlik ve otorite: Lise öğrencilerinin liderlik ve otorite algısı üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Pence, A. R. (1988). *Ecological research with children and families: From concepts to methodology*. New York: Teachers College Press.
- Pepe, J. (2011). *The Relationship of principal resiliency to job satisfaction and work commitment: an exploratory study of K-12 public school principals in Florida*. Florida: University of Florida.
- Peretomode, O. (2012). Situational And Contingency Theories Of Leadership: Are They The Same? *IOSR Journal of Business and Management*, 4(3), 13-17.
- Pincott, A. L. (2004). *qualitative exploration of strategies that promote resilience in the lives of female executive leaders (Master's Thesis)*. University of British Columbia: Vancouver.
- Raelin, J. (2006). Does Action Learning Promote Collaborative Leadership? *Academy of Management Learning & Education*, 5(2), 152-169.
- Rak, C. F., & Patterson, L. E. (1996). Promoting resilience in at-risk children. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 368-373.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. Londra: Routledge.
- Random House Dictionary. (1967). *Resilience*. New York: The Random House.
- Redhouse. (1998). *Yılmazlık*. İstanbul: Sev Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Reivich, K., & Shatté, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. New York: Broadway Books.
- Riaz, A., & Haider, M. H. (2010). Role of transformational and transactional leadership on job satisfaction and career satisfaction. *Business and Economic Horizons*, 1(1), 29-38.

- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Rigsby, L. C. (1994). The Americanization of resilience: Deconstructing research practice. M. C. Wang, & E. W. Gordon içinde, *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects* (s. 85-94). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*. (S. A. Öztürk, Çev.) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Robertson, J. (2008). *Spirituality among public school principals and its relationship to job satisfaction and resiliency (Doctoral Dissertation)*. Union University: Tennessee .
- Ruiz, P., Martinez, R., & Rodrigo, J. (2010). Intra-organizational social capital in business organizations. A theoretical model with a focus on servant leadership as antecedent. *Ramon Llull Journal of Applied Ethics*, 1(1), 43-59.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantages. *Annals of the Academy of Medicine*, 8(3), 324-338.
- Rutter, M. (1984). Resilient children. Why some disadvantages children overcome their environments and how we can help. *Psychology Today*, 57-65.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*(58), 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: findings and implications*. Cambridge: Harvard University.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezg Kitabevi.
- Sagor, R. (1996). Building resiliency in students. *Educational Leadership*, 54(1), 38-43.
- Saruhan, Ş., & Yıldız, M. (2013). *Çağdaş yönetim bilimi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Schaap, I. A., Galen, F. M., Ruijter, A. M., & Smeeths, E. C. (2008). *ARQ National Psychotrauma Centrum*. March 8, 2021 tarihinde The Balance between Awareness and Fear Citizens and Resilience: https://www.impact-kenniscentrum.nl/doc/file_1163776605.pdf adresinden alındı
- Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.
- Scott, P. (2002). Küreselleşme ve üniversite: 21. yüzyılın önündeki meydan okumalar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 2(1), 191-208.
- Seeger, M., Ulmer, R. R., Novak, J. M., & Sellnow, T. L. (2005). Post-Crisis Discourse and Organizational Change, Failure and Renewal. *Journal of Organizational Change Management*, 18(1), 78-95.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Josey-Bass.
- Shao, L., & Webber, S. (2006). A Cross-Cultural Test of The Five-Factor Model of Personality and Transformational Leadership. *Journal of Business Research*, 59(8), 936-944.
- Shetty, Y. K. (1978). Managerial power and organizational effectiveness: A contingency analysis. *Journal of Management Studies*, 15(2), 176-186.
- Shin, J.-H., Heath, R. L., & Lee, J. (2011). A Contingency Explanation of Public Relations Practitioner Leadership Styles: Situation and Culture. *Journal of Public Relations Research*, 23(2), 167-190.
- Shores, E. K. (2004). *The development of a measure to assess core resilience in adults (Doctoral Dissertation)*. University of Utah: Utah .
- Siddique, A., Aslam, H. D., Khan, M., & Fatima, U. (2011). Impact of academic leadership on faculty's motivation, and organizational effectiveness in higher education system. *International Journal of Business and Social Science*, 2(8), 184-191.
- Siebert, A. (2005). *The Resiliency Advantage: Master Change, Thrive Under Pressure, and Bounce Back from Setbacks* . San Francisco: Barrett-Koehler.
- Sinha, J. B. (2008). *Culture and Organizational Behaviour*. New Delhi: Sage Publications.
- Smith, J. E. (2015). *An Examination of Authentic Leadership, Perceived Similarity, and Leader-Member Exchange as Moderators of the Relationship between Leader and Follower Resilience (Master's Thesis)*. San Jose State University: San Jose.
- Smith, L. A. (2011). *Leadership resiliency, leadership capacity and accountability reform (Doctoral Dissertation)*. Walden University: Minnesota.

- Sökmen, A., & Boylu, Y. (2009). Yol amaç modeli kapsamında önderlik davranışlarının incelenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 4(15), 2381-2402.
- Sönmez, S. (2010). *Örgütlerde duygusal zekânın dönüşümsel liderlik üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Spears, L. (1996). Reflections on Robert K. Greenleaf and servant leadership. *Leadership & Organizational Development Journal*, 17(7), 33-35.
- Spitz, L. W. (1984). The importance of the reformation for the universities: Culture and confessions in the critical years. J. M. Kittelson, & P. J. Transue içinde, *Rebirth, reform, and resilience: universities in transition, 1300-1700* (s. 42-67). Ohio: Ohio State University Press.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hillsdale: Erlbaum.
- Steward, J. (2014). Sustaining emotional resilience for school leadership. *School Leadership & Management*, 34(1), 52-68. Chicago
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Stoltz, P. G. (1997). *Adversity quotient: Turning obstacles into opportunities*. New York: John Wiley and Sons.
- Stone, A. G., Russel, R., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *The Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349-361.
- Stone, P. (1992). How we turned around a problem school. *Principal*, 72(2), 34-36.
- Şahin, F. (2020). Yükseköğretimde Liderlik. G. A. Baskan, & N. Cemaloğlu içinde, *Yükseköğretim Üzerine Düşünmek* (s. 167-182). Ankara : Pegem Akademi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Şimşek, H., & Adıgüzel, T. (2012). Yükseköğretimde yeni bir üniversite paradigmasına doğru. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 250-261.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Şimşek, Ş. (1999). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Şirin, E. F., & Yetim, A. A. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin yönetici algıları. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 69-84.
- Tabak, A. (2005). *Lider ve takipçileri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75.
- Tannenbaum, R., & Schmidt, W. H. (1973, Mayıs 1). *How to Choose a Leadership Pattern*. Ağustos 18, 2021 tarihinde Harvard Business Review: <https://hbr.org/1973/05/how-to-choose-a-leadership-pattern> adresinden alındı
- Tanrıverdi, H., & Paşağlu, S. (2014). Dönüşümcü Liderlik, Örgütsel Adalet ve İş Tatmini Arasındaki İlişkileri Belirlemeye Yönelik Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 274-293.
- Taş, A. ve Çetiner, A. (2011). Ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9/2, 369-392.
- Terzi, Ş. (2006). Kendini Toparlama Gücü Ölçeği'nin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 77-86.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Thomsen, K. (2002). *Building resilient students: Integrating resiliency into what you already know and do*. California: Corwin Press.
- Tiryaki, A. (2008). *İşletmelerde modern liderlik yaklaşımları ve çalışan motivasyonu ilişkisine yönelik bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Topçu-Brestrich, E. (1999). *Yönetim düşüncesinin evriminde liderliğin gelişimi ve dönüşümcü liderlik ve bir uygulama örneği* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara .
- Toprak, G. (2009, Aralık 18-24). Stresten uzak durmak bize bağlı. (F. Çelen, & G. Akyayla, Röportajı Yapanlar) Ağustos 13, 2021 tarihinde <http://www.ahaber.anadolu.edu.tr/issues/2009pdf/527.pdf> adresinden alındı

- Tracey, J. B., & Hinkin, T. R. (1994). Transformational Leaders in the Hospitality Industry. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 35(2), 18-24.
- Trowler, P. (1998). *Academics Responding to Change: New Higher Education Frameworks and Academic Cultures*. Philadelphia: Open University Press.
- Tuna, M., & Yeşiltaş, M. (2017). Turizm İşletmelerinde Liderlik. F. Okumuş, & U. Avcı içinde, *Turizm İşletmelerinde Çağdaş Yönetim Teknikleri* (s. 397-426). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tura, M. (2012). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi Karacabey ilçesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir .
- Tümlü, G. Ü., & Receptoğlu, E. (2013). Üniversite Akademik Personelinin Psikolojik Dayanıklılık ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 205-213.
- Utecht, R. E., & Heier, W. D. (2017). The Contingency Model and Successful Military Leadership. *Academy of Management Journal*, 19(4), 606-618.
- Ünüvar, A. (2012). *Gerçeklik kuramına dayalı psiko-eğitim programının lise öğrencilerinin denetim odağı ve yılmazlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir .
- Vecchio, R. P. (1995). *Organizational behavior*. Orlando: The Dryden Press.
- Vinod, S., & Sudhakar, B. (2011). Servant Leadership: A Unique Art of Leadership. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(11), 456-467.
- Wang, M. C., & Gordon, E. W. (1994). Epilogue: Educational resilience challenges and prospects. M. C. Wang, & E. W. Gordon içinde, *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (s. 191-194). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Wasden, S. T. (2014). *A Correlational Study on Transformational Leadership and Resilience in Higher Education Leadership*. Idaho: University of Idaho.
- Waxman, H. C., Padron, Y. N., & Gray, J. P. (2004). *Educational Resiliency: Student, Teacher, and School Perspectives*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Weaver, G. R., Treviño, L. K., & Agle, B. (2005). "Somebody I look up to:" Ethical role models in organizations. *Organizational Dynamics*, 34(4), 313-330.
- Webster Dictionary <https://www.merriam-webster.com/> adresinden alındı

- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (1999). Organizing for high reliability: Processes of collective mindfulness. R. I. Sutton, & B. M. Staw içinde, *Research in organizational behavior* (s. 81-123). Stanford: JAI Press.
- Wescott, P. (2018). *The Role of Resilience among K-12 Principals and Administrators Leading Transformational Change* (Doctoral dissertation, Seattle Pacific University).
- Werner, E. E. (1989). High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1), 72-81.
- Werner, E. E., & Johnson, J. L. (1999). Can We Apply Resilience? M. D. Glantz, & J. L. Johnson içinde, *Resilience and Development* (s. 259-268). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: McGraw Hill.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resilience, and Recovery*. New York: Cornell University Press.
- Werner, I. (1993). *Liderlik ve Yönetim*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Werther Jr., W. B. (2003). Strategic change and leader-follower alignment. *Organizational Dynamics*, 32(1), 32-45.
- West, D. J., & Farrington, D. P. (1973). *Who becomes delinquent?* Londra: Heinemann Educational.
- Windle, M. (2002). Critical Conceptual and Measurement Issues in the Study of Resilience. M. D. Glantz, & J. L. Johnson içinde, *Resilience and Development Positive Life Adaptations* (s. 161-176). Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Winston, B. E., & Patterson, K. (2006). An Integrative Definition of Leadership. *International Journal of Leadership Studies*, 1(2), 6-66.
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. New York: Villard Press.
- Wolin, S., & Wolin, S. J. (1994). *Survivor's pride: Building resilience in youth at risk*. Vernona, WI: Attainment Company.
- Wolin, S., Desetta, A., & Hefner, K. (2000). *A Leader's Guide to The Struggle to Be Strong: How to Foster Resilience in Teens*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

- Wright, M. O., Masten, A. S., & Narayan, A. J. (2005). Resilience Processes in Development: Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Context of Adversity. S. Goldstein, & R. B. Brooks içinde, *Handbook of Resilience in Children* (s. 17-37). New York: Kluwer Academic Press.
- Yavuz, E. (2009). İşgörenlerin dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Yıldız, M. L. (2013). *Liderlik çalışmaları*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- YÖK. (2005, Kasım 1). *Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu*. Ağustos 9, 2021 tarihinde YÖK Web Sitesi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turk-yuksekogretiminin-bugunku-durumu-kasim-2005.pdf> adresinden alındı
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *The Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Zel, U. (1997). Harekete geçirici liderlik ve işe yönelik liderlik. *Verimlilik Dergisi*, 4, 67-69.
- Zel, U. (2011). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

EK-A: Ölçeklerin Kullanım İzin Belgeleri

For use by Zehra ILBARS only. Received from Mind Garden, Inc. on January 21, 2016

**Permission for Zehra ILBARS to reproduce 200 copies
within one year of January 21, 2016**

Multifactor Leadership Questionnaire™

Instrument (Leader and Rater Form)

**and Scoring Guide
(Form 5X-Short)**

by Bruce Avolio and Bernard Bass

Published by Mind Garden, Inc.

info@mindgarden.com
www.mindgarden.com

IMPORTANT NOTE TO LICENSEE

If you have purchased a license to reproduce or administer a fixed number of copies of an existing Mind Garden instrument, manual, or workbook, you agree that it is your legal responsibility to compensate the copyright holder of this work -- via payment to Mind Garden -- for reproduction or administration in any medium. **Reproduction includes all forms of physical or electronic administration including online survey, handheld survey devices, etc.**

The copyright holder has agreed to grant a license to reproduce the specified number of copies of this document or instrument **within one year from the date of purchase.**

You agree that you or a person in your organization will be assigned to track the number of reproductions or administrations and will be responsible for compensating Mind Garden for any reproductions or administrations in excess of the number purchased.

This instrument is covered by U.S. and international copyright laws as well as various state and federal laws regarding data protection. Any use of this instrument, in whole or in part, is subject to such laws and is expressly prohibited by the copyright holder. If you would like to request permission to use or reproduce the instrument, in whole or in part, contact Mind Garden, Inc.

© 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All rights reserved in all media.
Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

MLQ Multifactor Leadership Questionnaire™ Leader Form (5x-Short)

My Name: _____ Date: _____

Organization ID #: _____ Leader ID #: _____

This questionnaire is to describe your leadership style as you perceive it. Please answer all items on this answer sheet. **If an item is irrelevant, or if you are unsure or do not know the answer, leave the answer blank.**

Forty-five descriptive statements are listed on the following pages. Judge how frequently each statement fits you. The word "others" may mean your peers, clients, direct reports, supervisors, and/or all of these individuals.

Use the following rating scale:

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

1.	I provide others with assistance in exchange for their efforts.....	0	1	2	3	4
2.	I re-examine critical assumptions to question whether they are appropriate	0	1	2	3	4
3.	I fail to interfere until problems become serious	0	1	2	3	4
4.	I focus attention on irregularities, mistakes, exceptions, and deviations from standards	0	1	2	3	4
5.	I avoid getting involved when important issues arise	0	1	2	3	4
6.	I talk about my most important values and beliefs	0	1	2	3	4
7.	I am absent when needed.....	0	1	2	3	4
8.	I seek differing perspectives when solving problems	0	1	2	3	4
9.	I talk optimistically about the future.....	0	1	2	3	4
10.	I instill pride in others for being associated with me.....	0	1	2	3	4
11.	I discuss in specific terms who is responsible for achieving performance targets	0	1	2	3	4
12.	I wait for things to go wrong before taking action	0	1	2	3	4
13.	I talk enthusiastically about what needs to be accomplished.....	0	1	2	3	4
14.	I specify the importance of having a strong sense of purpose	0	1	2	3	4
15.	I spend time teaching and coaching.....	0	1	2	3	4

Continued =>

For use by Zehra ILBARS only. Received from Mind Garden, Inc. on January 21, 2016

	Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
	0	1	2	3	4
16. I make clear what one can expect to receive when performance goals are achieved.....	0	1	2	3	4
17. I show that I am a firm believer in "If it ain't broke, don't fix it."	0	1	2	3	4
18. I go beyond self-interest for the good of the group	0	1	2	3	4
19. I treat others as individuals rather than just as a member of a group.....	0	1	2	3	4
20. I demonstrate that problems must become chronic before I take action.....	0	1	2	3	4
21. I act in ways that build others' respect for me.....	0	1	2	3	4
22. I concentrate my full attention on dealing with mistakes, complaints, and failures.....	0	1	2	3	4
23. I consider the moral and ethical consequences of decisions.....	0	1	2	3	4
24. I keep track of all mistakes.....	0	1	2	3	4
25. I display a sense of power and confidence	0	1	2	3	4
26. I articulate a compelling vision of the future.....	0	1	2	3	4
27. I direct my attention toward failures to meet standards.....	0	1	2	3	4
28. I avoid making decisions.....	0	1	2	3	4
29. I consider an individual as having different needs, abilities, and aspirations from others.....	0	1	2	3	4
30. I get others to look at problems from many different angles	0	1	2	3	4
31. I help others to develop their strengths	0	1	2	3	4
32. I suggest new ways of looking at how to complete assignments	0	1	2	3	4
33. I delay responding to urgent questions	0	1	2	3	4
34. I emphasize the importance of having a collective sense of mission.....	0	1	2	3	4
35. I express satisfaction when others meet expectations.....	0	1	2	3	4
36. I express confidence that goals will be achieved.....	0	1	2	3	4
37. I am effective in meeting others' job-related needs.....	0	1	2	3	4
38. I use methods of leadership that are satisfying	0	1	2	3	4
39. I get others to do more than they expected to do.....	0	1	2	3	4
40. I am effective in representing others to higher authority	0	1	2	3	4
41. I work with others in a satisfactory way	0	1	2	3	4
42. I heighten others' desire to succeed	0	1	2	3	4
43. I am effective in meeting organizational requirements.....	0	1	2	3	4
44. I increase others' willingness to try harder.....	0	1	2	3	4
45. I lead a group that is effective	0	1	2	3	4

© 1995 Bruce Avolio and Bernard Bass. All rights reserved in all media.
Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com

MLQ Multifactor Leadership Questionnaire Rater Form (5x-Short)

Name of Leader: _____ Date: _____

Organization ID #: _____ Leader ID #: _____

This questionnaire is to describe the leadership style of the above-mentioned individual as you perceive it. Please answer all items on this answer sheet. **If an item is irrelevant, or if you are unsure or do not know the answer, leave the answer blank.** Please answer this questionnaire anonymously.

IMPORTANT (necessary for processing): Which best describes you?

- ☐ I am at a higher organizational level than the person I am rating.
- ☐ The person I am rating is at my organizational level.
- ☐ I am at a lower organizational level than the person I am rating.
- ☐ I do not wish my organizational level to be known.

Forty-five descriptive statements are listed on the following pages. Judge how frequently each statement fits the person you are describing. Use the following rating scale:

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

THE PERSON I AM RATING. . .

1.	Provides me with assistance in exchange for my efforts	0	1	2	3	4
2.	Re-examines critical assumptions to question whether they are appropriate.....	0	1	2	3	4
3.	Fails to interfere until problems become serious	0	1	2	3	4
4.	Focuses attention on irregularities, mistakes, exceptions, and deviations from standards.....	0	1	2	3	4
5.	Avoids getting involved when important issues arise.....	0	1	2	3	4
6.	Talks about their most important values and beliefs	0	1	2	3	4
7.	Is absent when needed.....	0	1	2	3	4
8.	Seeks differing perspectives when solving problems	0	1	2	3	4
9.	Talks optimistically about the future	0	1	2	3	4
10.	Instills pride in me for being associated with him/her	0	1	2	3	4
11.	Discusses in specific terms who is responsible for achieving performance targets	0	1	2	3	4
12.	Waits for things to go wrong before taking action	0	1	2	3	4
13.	Talks enthusiastically about what needs to be accomplished	0	1	2	3	4
14.	Specifies the importance of having a strong sense of purpose	0	1	2	3	4
15.	Spends time teaching and coaching.....	0	1	2	3	4

Continued =>

	Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
	0	1	2	3	4
16. Makes clear what one can expect to receive when performance goals are achieved	0	1	2	3	4
17. Shows that he/she is a firm believer in "If it ain't broke, don't fix it."	0	1	2	3	4
18. Goes beyond self-interest for the good of the group	0	1	2	3	4
19. Treats me as an individual rather than just as a member of a group	0	1	2	3	4
20. Demonstrates that problems must become chronic before taking action	0	1	2	3	4
21. Acts in ways that builds my respect	0	1	2	3	4
22. Concentrates his/her full attention on dealing with mistakes, complaints, and failures	0	1	2	3	4
23. Considers the moral and ethical consequences of decisions	0	1	2	3	4
24. Keeps track of all mistakes	0	1	2	3	4
25. Displays a sense of power and confidence	0	1	2	3	4
26. Articulates a compelling vision of the future	0	1	2	3	4
27. Directs my attention toward failures to meet standards	0	1	2	3	4
28. Avoids making decisions	0	1	2	3	4
29. Considers me as having different needs, abilities, and aspirations from others	0	1	2	3	4
30. Gets me to look at problems from many different angles	0	1	2	3	4
31. Helps me to develop my strengths	0	1	2	3	4
32. Suggests new ways of looking at how to complete assignments	0	1	2	3	4
33. Delays responding to urgent questions	0	1	2	3	4
34. Emphasizes the importance of having a collective sense of mission	0	1	2	3	4
35. Expresses satisfaction when I meet expectations	0	1	2	3	4
36. Expresses confidence that goals will be achieved	0	1	2	3	4
37. Is effective in meeting my job-related needs	0	1	2	3	4
38. Uses methods of leadership that are satisfying	0	1	2	3	4
39. Gets me to do more than I expected to do	0	1	2	3	4
40. Is effective in representing me to higher authority	0	1	2	3	4
41. Works with me in a satisfactory way	0	1	2	3	4
42. Heightens my desire to succeed	0	1	2	3	4
43. Is effective in meeting organizational requirements	0	1	2	3	4
44. Increases my willingness to try harder	0	1	2	3	4
45. Leads a group that is effective	0	1	2	3	4

MLQ Multifactor Leadership Questionnaire Scoring Key (5x) Short

My Name: _____ Date: _____

Organization ID #: _____ Leader ID #: _____

Scoring: The MLQ scale scores are average scores for the items on the scale. The score can be derived by summing the items and dividing by the number of items that make up the scale. All of the leadership style scales have four items, Extra Effort has three items, Effectiveness has four items, and Satisfaction has two items.

Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
0	1	2	3	4

Idealized Influence (Attributed) total/4 =

Management-by-Exception (Active) total/4 =

Idealized Influence (Behavior) total/4 =

Management-by-Exception (Passive) total/4 =

Inspirational Motivation total/4 =

Laissez-faire Leadership total/4 =

Intellectual Stimulation total/4 =

Extra Effort total/3 =

Individualized Consideration total/4 =

Effectiveness total/4 =

Contingent Reward total/4 =

Satisfaction total/2 =

1.	Contingent Reward	0	1	2	3	4
2.	Intellectual Stimulation	0	1	2	3	4
3.	Management-by-Exception (Passive)	0	1	2	3	4
4.	Management-by-Exception (Active)	0	1	2	3	4
5.	Laissez-faire	0	1	2	3	4
6.	Idealized Influence (Behavior)	0	1	2	3	4
7.	Laissez-faire	0	1	2	3	4
8.	Intellectual Stimulation	0	1	2	3	4
9.	Inspirational Motivation	0	1	2	3	4
10.	Idealized Influence (Attributed)	0	1	2	3	4
11.	Contingent Reward	0	1	2	3	4
12.	Management-by-Exception (Passive)	0	1	2	3	4
13.	Inspirational Motivation	0	1	2	3	4
14.	Idealized Influence (Behavior)	0	1	2	3	4
15.	Individualized Consideration	0	1	2	3	4

Continued =>

	Not at all	Once in a while	Sometimes	Fairly often	Frequently, if not always
	0	1	2	3	4
16.					
17.					
18.					
19.					
20.					
21.					
22.					
23.					
24.					
25.					
26.					
27.					
28.					
29.					
30.					
31.					
32.					
33.					
34.					
35.					
36.					
37.					
38.					
39.					
40.					
41.					
42.					
43.					
44.					
45.					

For Dissertation and Thesis Appendices:

You cannot include an entire instrument in your thesis or dissertation, however you can use up to five sample items. Academic committees understand the requirements of copyright and are satisfied with sample items for appendices and tables. For customers needing permission to reproduce five sample items in a proposal, thesis, or dissertation the following page includes the permission form and reference information needed to satisfy the requirements of an academic committee.

Putting Mind Garden Instruments on the Web:

If your research uses a Web form, you will need to meet Mind Garden's requirements by following the procedure described at <http://www.mindgarden.com/how.htm#instrumentweb>.

All Other Special Reproductions:

For any other special purposes requiring permissions for reproduction of this instrument, please contact info@mindgarden.com.



www.mindgarden.com

To whom it may concern,

This letter is to grant permission for the above named person to use the following copyright material for his/her research:

Instrument: *Multifactor Leadership Questionnaire*

Authors: *Bruce Avolio and Bernard Bass*

Copyright: *1995 by Bruce Avolio and Bernard Bass*

Five sample items from this instrument may be reproduced for inclusion in a proposal, thesis, or dissertation.

The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any published material.

Sincerely,

Robert Most
Mind Garden, Inc.
www.mindgarden.com

EK-B: Veri Toplama Araçları
Öğretim Üyelerinin Yılmazlık Ölçeği

Sayın Öğretim Üyesi;

Bu ölçek, yükseköğretim sisteminde fakülte dekanlarının, dekan yardımcılarının, bölüm başkanlarının ve öğretim üyelerinin yılmazlık davranışlarını ölçmek ve bulundukları pozisyona göre (dekan, dekan yardımcısı, bölüm başkanı, öğretim üyesi) farklı seviyede yılmazlık gösterip göstermediklerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Yılmazlıkla ilgili literatürde en çok geçen tanımlar şunlardır: Yılmazlık, “zorlayıcı ve tehdit edici koşullara rağmen başarılı bir adaptasyon yeteneğine sahip olmak, bu süreçte gayret göstermek ve sonuçta da başarılı olmaktır”. Diğer yandan yılmazlık, “zor koşullar altında olumlu ve beklenmedik başarılar kazanma ve sıra dışı koşul ve durumlara uyum sağlama becerisi” olarak tanımlanmıştır. Bir diğer tanımda ise yılmazlık, “kişinin bireysel veya sosyal bütünlüğünü bozmadan, yaşamın zorluklarıyla başarılı bir şekilde baş edebilmek için var olan gücünü geliştirip, işleyebilme kapasitesidir” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu çalışmada toplanan bilgiler, yalnızca bilimsel amaçlar için ve topluca değerlendirileceğinden ölçekte kimliğinizin belli olmasını sağlayan herhangi bir soru bulunmamaktadır; siz de kimliğinize ilişkin bir bildirimde bulunmayınız. Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerden, ikinci bölüm öğretim üyelerinin yılmazlık davranışlarına ilişkin ifadelerden, üçüncü bölüm ise liderlikle ilgili maddelerden oluşmaktadır. Bu araştırmanın geçerliliğinin sizin soruları cevaplamak için gösterdiğiniz sabır ve içtenliğe bağlı olduğunu lütfen unutmayınız. Bu nedenle lütfen ölçekteki hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Eğer cevaplardan herhangi biri görüşlerinizi yansıtmıyorsa, görüşlerinize en yakın olanını (x) ile işaretleyiniz. Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Zehra İLBARS

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bölümü

I. Bölüm Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz
☐ Erkek ☐ Kadın
2. Yaşınız
☐ 20 – 29 ☐ 30 – 39 ☐ 40 – 49 ☐ 50 – 59 ☐ 60 – 69
3. Kıdeminiz
☐ 0 – 9 yıl ☐ 10 – 19 yıl ☐ 20 – 29 yıl ☐ 30 yıl ve üstü

4. Unvanınız

☐ Yardımcı Doçent ☐ Doçent ☐ Profesör

5. Üniversitede çalışmakta olduğunuz pozisyonunuz nedir?

☐ Öğretim Üyesi ☐ Bölüm Başkanı ☐ Dekan Yardımcısı ☐ Dekan

6. Herhangi bir derneğe ya da sivil toplum kuruluşuna üye misiniz?

☐ Evet ☐ Hayır

II. Bölüm Yılmazlık Ölçeği

No	Madde	Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Kendime güvenirim.					
2	Sosyal ortamlarda bulunmaktan hoşlanırım.					
3	Her olaya olumlu yaklaşıyorum.					
4	Bir problemle karşılaştığımda gerginlik yaşıyorum.					
5	Bir problemle karşılaşırsam, öncelikle o problemi tanımlamaya çalışırım.					
6	Hayata iyimser yaklaşıyorum.					
7	Olumsuzluklarla baş edebilmek için alternatif planlar yaparım.					
8	İş hayatında şakalardan hoşlanmam.					
9	Planlarımı bozabilecek durumlara karşı önlemler alırım.					
10	Olumsuz durumlarda öncelikle hedeflerimi korumaya çalışırım.					
11	Görevimle ilgili sınırlarımla farkındayım.					
12	Bilmediğim yönlerimi keşfetmekten hoşlanırım.					
13	Zorluklarla karşılaşmak beni motive eder.					
14	Yeni bir durumla karşılaştığımda uyum gösteririm.					
15	Hedeflerime ulaşmak için risk almaktan kaçınmam.					

16	İşlerimi planlarken öncelikle sosyal ihtiyaçlarımı göz önüne alırım.					
17	Sıradan durumlar yerine karmaşık durumlarla uğraşmayı tercih ederim.					
18	Çevremdekilerin olumsuz duyguları motivasyonumu düşürür.					
19	Problem çözme konusunda kendime güvenirim.					
20	Yaşadığım bir problemin bir daha yaşanmaması için önlemler almayı önemserim.					
21	Beklenmedik durumlarda kişisel kontrolümü kolaylıkla sağlarım.					
22	Uygun bulmadığım fikirler bile benim için değerlidir.					
23	Bir işi başarmak için nelerin gerektiğini önceden kestirebilirim.					
24	Yeri geldiğinde vazgeçmenin başarısızlıktan daha iyi olduğunu düşünürüm.					
25	Başarısız olursam sonuçlarla yüzleşmekten kaçınmam.					
26	Başarısız olduğum bir konuda tekrar çalışırken başarısızlık korkum devam eder.					
27	Karmaşık durumları kolay kontrol edilebilir parçalara ayırabilirim.					
28	Çalışma planım aksadığında endişeye kapılırım.					
29	İşlerin planlandığı gibi gitmesi için kişisel inisiyatifler alırım.					
30	Sabrın hayattaki önemli özelliklerden biri olduğunu düşünürüm.					
31	Olumsuz durumların hayatın doğal bir parçası olduğunu düşünürüm.					
32	Pişmanlığın zayıflık olduğuna inanırım.					
33	Hayatımı kontrol edebildiğimi düşünürüm.					
34	Sıkıntılara karşı dayanaklıyım.					
35	Kişiler arası iletişim becerime güvenirim.					
36	Problem çözme yeteneğime güvenirim.					
37	Yeri geldiğinde karar almakta tereddüt etmem.					
38	Başarılarım kadar başarısızlıklarımdan da ders alırım.					
39	Değerlerimi önde tuttuğum, sorumlu bir hayat yaşarım.					
40	Başkalarına yardım ederken empati becerimi kullanırım.					
41	Hayata başkalarının gözünden bakabilirim.					

42	Fikirlerime zıt görüşe sahip olsa da, insanlarla anlaşabilirim.					
43	Hatalarla etkili bir biçimde başa çıkabilirim.					
44	Öz-disiplini gelişmiş birisiyim.					
45	Olaylara mizahi yönden yaklaşmanın yarar sağladığını düşünürüm.					
46	Değişimi bir fırsat olarak görürüm.					
47	Yeni durumlara kolayca adapte olurum.					
48	Beklenmedik olumsuzluklardan tamamen kaçınmanın mümkün olmadığını düşünürüm.					

III. Bölüm

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği

No:	Benim dekanım/bölüm başkanım;	Her Zaman (5)	Sıklıkla (4)	Ara Sıra (3)	Nadiren (2)	Hiçbir Zaman (1)
1	Benim gösterdiğim çabanın karşılığı olarak bana yardımcı olur.					
2	Önemli kararların uygun olup olmadıklarını belirlemek için yeniden gözden geçirir.					
3	Problemler ciddi bir hal alıncaya kadar müdahale etmez.					
4	Dikkati, düzensizlikler, hatalar, istisnalar ve standartlardan sapmalar üzerinde yoğunlaştırır.					
5	Önemli sorunlar ortaya çıktığında karışmaktan kaçınır.					
6	En önemli değer ve inançları hakkında konuşur.					
7	Kendisine ihtiyaç duyulduğu zaman konuşur.					
8	Problemleri çözmede farklı yaklaşımlar arar.					
9	Gelecek hakkında konuşurken iyimser davranır.					

10	Benim kendisiyle çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.					
11	Performans hedeflerine ulaşmada kimlerin sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak tartışır ve belirtir.					
12	Herhangi bir aksaklık ortaya çıkmadıkça harekete geçmez					
13	Yapılması gereken şeylerden söz ederken, büyük bir ilgi ve isteklilik gösterir.					
14	Bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net bir biçimde belirtir.					
15	Beni yetiştirmek ve yönlendirmek için zaman ayırır.					
16	Performans hedeflerine erişildiğinde bunu gerçekleştirmenin karşılığında ne elde edilebileceğini açıkça belirtir.					
17	"Eğer bozuk değilse tamir etme" anlayışını kesin olarak kabul ettiğini gösterir.					
18	Grubun yararına olacak şeylerini kendi çıkarlarından önde tutar.					
19	İnsanları yalnızca bir grubun üyeleri olarak değil, aynı zamanda tek tek bireyleri olarak görür.					
20	Problemler ağırlaştığında müdahale eder.					
21	Bana kendisine karşı saygı oluşturacak biçimde davranır.					
22	Bütün dikkatini hatalar, şikayetler ve başarısızlıklarla uğraşma üzerinde yoğunlaştırır.					
23	Kararların ahlaki sonuçlarını dikkate alır.					
24	Bütün hataların kaydını tutar, izler.					
25	Güvenli ve güçlü olduğunu gösterir.					

26	Gelecekle ilgili olarak harekete geçirici nitelikte bir vizyon oluşturur.					
27	Standartlara ulaşmak için dikkatini başarısızlıklara yönlendirir.					
28	Karar vermekten kaçınır.					
29	Beni diğerlerinden farklı ihtiyaç, yetenek ve istekleri olan bir insan olarak değerlendirir.					
30	Benim problemlere birçok farklı açıdan bakmamı sağlar.					
31	Benim kendi yönlerimi geliştirebilmem için bana yardımcı olur.					
32	Verilen görevlerin farklı biçimlerde nasıl yerine getirileceği ile ilgili öneriler sunar.					
33	Aciliyeti olan sorulara cevap vermekte geç davranır.					
34	Ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgular.					
35	Benden beklenenleri yerine getirdiğimde memnuniyetini ifade eder.					
36	Amaçlara ulaşılacağına inandığını ve güvendiğini ifade eder.					

EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

	T.C. HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Rektörlük	24 Nisan 2017
Sayı : 35853172/ 433-1546		
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE		
İlgi: 31.03.2017 tarih ve 848 sayılı yazınız.		
Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Zehra İLBARS'ın Prof. Dr. Gülsün ATANUR BASKAN danışmanlığında yürüttüğü "Öğretim Üyelerinin Örgütteki Değişim Sürecinde Gösterdikleri Yılmazlık Davranışlarının Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 11 Nisan 2017 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.		
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.		
Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU Rektör a. Rektör Yardımcısı		
Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara Telefon: 0 (312) 305 3001 - 3002 • Faks: 0 (312) 311 9992 E-posta: yazim@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr		Ayrıntılı Bilgi için: Yazı İşleri Müdürlüğü 0 (312) 305 1008

EK-Ç: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

Zehra İLBARS

EK-D: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

...../...../.....

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: YILMAZLIK İLE LİDERLİK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÖĞRETİM ÜYELERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
28/05/2022	169	264231	30/03 /2022	%20	1762460304

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Zehra İLBARS

Öğrenci No.: N10146074

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Statüsü: Doktora

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

EK-E: Thesis/Dissertation Originality Report

...../...../.....

HACETTEPE UNIVERSITY

Graduate School of Educational Sciences

To The Department of Division of Educational Administration

Thesis Title: INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN RECILIENCY AND LEADERSHIP ACCORDING TO OPINIONS OF ACADEMICS

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
28/05/2022	169	264231	30/03/2022	%20	1762460304

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Zehra İLBARS

Student No.: N10146074

Department: Department of Educational Sciences

Program: Division of Educational Administration

Status: Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle

EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- ☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

Zehra İLBARS

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7. 2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.