

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN
DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖZELLİKLERİ VE PROBLEM
ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Uğur METE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Atila YILDIRIM

KONYA-2018



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Uğur METE
	Numarası	118301021007
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim, Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözüme becerilerinin incelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

02/08/2018
Uğur METE



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Uğur METE
	Numarası	118301021007
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim, Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Atıla YILDIRIM
	Tezin Adı	Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi başlıklı bu çalışma 02/08/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Doç. Dr. Atıla YILDIRIM	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Mustafa YAVUZ	
Jüri Üyesi	Dr. Öğretim Üyesi Abdullah SELVİTOPU	

ÖNSÖZ

Sürekli gelişen ve değişen dünyada yöneticilerin de kendisini yenilemesi ve geliştirmesi gerektiğine inandığım için başladığım bu alanda, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerini incelediğim araştırma sürecinde yardım ve desteklerini esirgemeyen, tezime her türlü yönlendirmelerde bulunarak geliştirmemi sağlayan, samimiyeti, içtenliği, titizliği ve akademik bakış açısı ile yol gösteren, değerli zamanını, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, değerli danışman hocam Doç. Dr. Atila YILDIRIM'a, ders döneminde bilgilerini ve tecrübelerini paylaşan değerli hocalarım Prof. Dr. Mustafa YAVUZ, Prof. Dr. Ercan YILMAZ ve Doç. Dr. Ali Ünal'a ayrıca teşekkür ederim.

Yüksek lisans süreci boyunca ihtiyaç duyduğum her anımda benim yanımda olan, maddi ve manevi desteğini hiç esirgemeyen sevgili eşime, anneme, babama, teşekkür ediyorum ve 2 yaşındaki oğlum Melih Talha METE'ye en içten sevgilerimi sunuyorum.

Uğur METE
2018-KONYA



Öğrencinin	Adı Soyadı	Uğur METE
	Numarası	118301021007
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/ E.Y.T.P.E
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi

ÖZET

Bu araştırmanın amacını, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesidir.

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini 5 ilçe ve 107 okuldaki 657 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlere uygulanan ölçeğin birinci bölümünü demografik özellik testi, ikinci bölümünü müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliklerini öğretmenler tarafından ölçmek amacıyla, Çetiner (2008) tarafından geliştirilen ‘‘Dönüşümcü Liderlik Ölçeği’’, üçüncü bölümünü ise Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen ve Şahin ve diğerleri (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan 35 maddelik ‘‘Problem Çözme Envanteri’’ nin Öztürk (2013) tarafından düzenlenip öğretmenlere uygulanan ‘‘Problem Çözme Envanteri’’ kullanılmıştır. Verilerin analizinde; istatistiksel teknik olarak betimsel istatistikler, t testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova), korelasyon analizi ve regresyon analiz yöntemi kullanılmıştır. Konusu öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi olan bu araştırmamın sonuçlarını şöyle özetleyebiliriz:

- Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, kıdem, öğretmen sayısı değişkenlerine göre; okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
- Öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre; 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin puan ortalamaları ile 21-30 ve 31-40 öğretmenlerin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşı arttıkça müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılamalarında yükselmektedir.
- Öğretmenlerin görev değişkenine göre, yapılan istatistiksel analiz sonucunda görev değişkenine göre algılanan dönüşümcü liderlik davranışları arasında yüksek anlamlı bir

farklılık elde edilmiştir. Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre; okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını daha olumlu algılamaktadırlar.

- Öğretmenlerin öğrenci sayısı değişkenine göre; 301-500 arası öğrencisi bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin, 101-300 ve 501 ve üzeri öğrencisi olan okullarda çalışan öğretmenlere göre; müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini anlamlı düzeyde düşük buldukları gözlenmiştir.
- Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre; problem çözme becerilerinin boyutlarından kaçınan yaklaşım, planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım alt boyutlarında kadınların puan ortalamaları, erkeklerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
- Öğretmenlerin medeni durum, yaş, eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre; problem çözmenin hiçbir alt boyutunda ve toplam problem çözümede anlamlı farklılık yoktur.
- Öğretmenlerin öğretmen sayısı değişkenine göre, istatistiksel analizler sonucunda; öğretmen sayısı 1-10 olanlar, öğretmen sayısı 26 ve üzeri olanlara göre; kendine güven alt boyutunda, planlı yaklaşım alt boyutunda, düşünen yaklaşım alt boyutunda ve toplam problem çözme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.
- Öğretmenlerin görev değişkenlerine göre; kaçınan yaklaşım, kendine güven, planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım alt boyutlarında ve toplam problem çözümede sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları, branş öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sadece değerlendirici yaklaşım alt boyutunda anlamlı fark elde edilememiştir.
- Öğretmenlerin öğrenci sayısı değişkenlerine göre; problem çözmenin tüm boyutlarında anlamlı farklılık elde edilmiştir.
- Yordayıcı değişkenlerin regresyon katsayılarının işaretlerine bakıldığında dönüşümcü liderliğin, problem çözmenin tüm alt boyutlarının üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Anahtar sözcükler: Dönüşümcü Liderlik, Problem Çözme Becerisi, Okul Müdürü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Uğur METE
	Numarası	118301021007
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/ E.Y.T.P.E
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin İngilizce Adı	According to the teachers perceptions examination of the transformational leadership qualities of the school principals and their problem solving skill

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate transformational leadership qualities and their problem solving skills school principals according to the teacher perceptions.

The relational survey method was used in the research. Total field under this survey in the 5 districts of Konya and 107 schools from 657 teachers. Demographic quality test in the first part of the scale applied to the teachers, in the second part, the transformational leadership scale that was developed by Çetiner (2008) with the aim of evaluating principals' transformational leadership qualities by the teachers, in the third part, problem solving inventory applied to the teachers that was developed by Heppner and Peterson (1982) and was adapted to Turkish language as a 35 item-inventory by Şahin and the others (1993) and was organized by Öztürk (2013) were used. In data analysis, as the statistical technique, t test and simplex variance analysis (Anova), correlation analysis and regression analysis techniques were used. We can summarize the results of this research which is an examination of school principals' transformational leadership qualities on problem solving skills according to the teacher perceptions in this way:

- According to the teachers' gender, marital status, educational level, seniority, teacher numbers; it has been seen that there is no significant difference between the school principals' transformational leadership behaviors.
- According to the teachers' age variables; it has been seen that the average points of the teachers who are 41 and over 41 years old is significantly higher than the average of points of the 21-30 and 31-40 years old teachers. As the age of the teachers increases, they think that the school principals show more transformational leadership behaviors.
- According to the variable of the teachers' task; as a result of statistical analysis, a very significant difference between the perceived transformational leadership behaviors has

been achieved. Primary school teachers think that they are more likely to show the behaviors of school principals' transformational leadership than branch teachers.

- According to the teachers' student number variables; According to teachers working in schools with students between 301-500, teachers working in schools with 101-300 and 501 and above students; their school principals' transformational leadership qualities have been significantly lower.
- According to the variables of the teachers' gender; in the evasive approach, planned approach, and hasty approach sub-dimensions of problem solving skills, it has been found that the average points of women are significantly higher than the average points of men.
- According to the variables of teachers' marital status, age, education level, seniority; there is no significant difference in any sub dimension of problem solving and total problem solving.
- According to the variables of teachers' teacher numbers; as a result of statistical analysis, it has been observed that the average points of teachers with 1-10 teachers are significantly higher than the average points of teachers with 26-50 in the self-confidence sub dimension, planned approach sub dimension, thinking approach sub dimension and average points of total problem solving.
- According to the variables of teachers' task; it has been found that in the avoidance approach, self confidence approach, planned approach, hasty approach, thinking approach sub dimensions and total problem solving, the average points of primary school teachers are significantly higher than the average points of branch teachers. Only in the evaluative approach sub dimension, no significant difference was achieved.
- According to the variables of teachers' student number; a significant difference has been achieved in all dimensions of problem solving.
- Considering signs of predictor variables' regression coefficients transformational leadership is a significant predictor on all sub dimensions of problem solving.

Key words: Transformational leadership, problem solving skill, school principal

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ABSTRACT	vi
SİMGELER	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ	1
1.1.PROBLEM DURUMU.....	1
1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	3
1.4.SINIRLILIKLAR:	4
1.5.SAYILTILAR	4
1.6.TANIMLAR.....	4
BÖLÜM II.....	5
2.PROBLEMİN KAVRAMSAL TEMELLERİ.....	5
2.1.LİDERLİK.....	5
2.1.1.Liderlik ve Yöneticilik	7
2.2.TEMEL LİDERLİK KURAMLARI	7
2.2.1.Özellikler Teorisi.....	7
2.2.2.Davranışsal Liderlik Teorisi	8
2.2.3.Durumsallık Teorisi	14
2.3.LİDERLERİN GÜÇ KAYNAKLARI	20
2.4.LİDERLİK STİLLERİ	21
2.5.DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK.....	25
2.5.1.Dönüşümcü Liderlik Kavramı.....	25
2.5.2.Dönüşümcü Liderlerin Özellikleri.....	29
2.5.3.Dönüşümcü Liderlik Yaklaşımları	36
2.5.4.Dönüşümcü Liderliğin Boyutları.....	39
2.5.5.Dönüşümcü Lider Olarak Okul Yöneticisi.....	42
2.6.PROBLEM ÇÖZME	45
2.6.1.Problem Kavramı	45
2.6.2.Problem Çözme Süreci ve Özellikleri	46
2.6.3.Problem Çözme Aşamaları	49
2.6.4.Problem Çözme Teknikleri.....	51
2.6.4.Problem Çözme Becerisi ve Etkileyen Faktörler.....	59
2.6.5.Problem Çözmede Karşılaşılan Güçlükler	62
2.6.6.Problem Çözmeyle İlgili Kuramlar	62
2.6.7.Eğitim Yönetiminde Problem Çözme Kavramı.....	67
2.6.8.Eğitim Yöneticiliğinde Problem Çözmenin Önemi	68
BÖLÜM III.....	70
3.İLGİLİ YURTİÇİ VE YURDIŞI ARAŞTIRMALAR	70

3.1.DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR	70
3.2.PROBLEM ÇÖZME İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	75
BÖLÜM IV	81
4.YÖNTEM.....	81
4.1.ARAŞTIRMA MODELİ.....	81
4.2.EVREN VE ÖRNEKLEM.....	81
4.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	85
4.3.1.Dönüşümcü Liderlik Ölçeği.....	85
4.3.2.Problem Çözme Envanteri.....	86
4.4.VERİLERİN TOPLANMASI.....	88
4.5.VERİLERİN ANALİZİ	88
BÖLÜM V.....	89
5.BULGULAR	89
BÖLÜM VI	117
6. TARTIŞMA VE YORUM.....	117
BÖLÜM VII.....	127
7. SONUÇ VE ÖNERİLER	127
7.1. SONUÇLAR.....	127
7.2. ÖNERİLER.....	131
KAYNAKÇA	132
EKLER:	145

SİMGELER

\bar{x} : Aritmetik Ortalama (Mean)

s_s : Standart Sapma (Standart Deviation)

K: Madde Sayısı

n: Katılımcı sayısı (Subject)

%: Yüzde Oranı

s.d: Serbestlik derecesi (Degree of Freedom)

Sh: Standart hata

F: İki örnekleme ait varyansların oranı olan bir test kriteri

R: Çoklu korelasyon katsayısı

R²: Determinasyon katsayısı

t: İki ortalama arasındaki farkın anlamlılığını ölçen test kriteri

p: Anlamlılık Düzeyi (Significance Level)

BETA: Regresyon katsayısı

ANOVA: Varyans Analizi

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1:Likert' in Sistem 4 Modeli Arasındaki Farklılıklar	13
Tablo 2:İlçelere Göre Okul ve Öğretmen Sayıları	81
Tablo 3:Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	83
Tablo 4: Problem Çözme Envanterinin İç Tutarlık Katsayısı.....	87
Tablo 5:Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Madde Boyutunda Dağılımı.....	89
Tablo 6:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Bulguları	91
Tablo 7:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Bulguları	91
Tablo 8:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Yaş Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri.....	92
Tablo 9:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Yaş Değişkenine Göre Anova Testi Bulguları	92
Tablo 10:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Yaş Değişkenine Göre Scheffe Testi Bulguları.....	93
Tablo 11: :Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Bulguları	94
Tablo 12: Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Kıdem Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri	94
Tablo 13:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Bulguları.....	95
Tablo 14:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri.....	96
Tablo 15:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Anova Testi Bulguları.....	96
Tablo 16:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Görev Değişkenlerine Göre t Testi Bulguları	97
Tablo 17:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri.....	97
Tablo 18:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Anova Testi Bulguları.....	98
Tablo 19:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Scheffe Testi Bulguları.....	99

Tablo 20:Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Madde Boyutunda Dağılımı.....	100
Tablo 21:Okul Müdürlerinin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine göre t Testine Bulguları	102
Tablo 22:Okul Müdürlerinin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Medeni Durum Değişkenine göre t Testi Bulguları	103
Tablo 23:Okul Müdürlerinin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Anova Testi Bulguları.....	104
Tablo 24:Okul Müdürlerinin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Bulguları	106
Tablo 25:Okul Müdürlerinin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Bulguları.....	107
Tablo 26:Okul Müdürlerinin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Tukey Testi Bulguları	108
Tablo 27:Okul Müdürlerinin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Görev Değişkenine Göre t Testi Bulguları	110
Tablo 28:Okul Müdürlerinin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tukey Testi Bulguları.....	111
Tablo 29:Öğretmelerin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Problem Çözmenin Alt Boyutları Arasındaki İlişkileri Gösteren Basit Doğrusal Korelasyon Sonuçları	114
Tablo 30:Müdürlerin Algılanan Dönüşümcü Liderlik ve Problem Çözme Alt Boyutları Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	115

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Z Kuramı' nın Okullara Uygulanması	12
Şekil 2:Reddin'in Geliştirdiği Üç Boyutlu Liderlik Kavramı	19
Şekil 3:Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi	20

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.PROBLEM DURUMU

Gelişen ve değişen dünya, farklılaşan alışkanlıkları ve inanışları da beraberinde getirmiştir. Bunun etkisiyle, toplumlarda yerlerini belirleyebilmeleri için birtakım değişmelere öncü durumuna gelmektedirler. Örgütlerin güçlü yapılarının olmasının toplumların ilerlemesine etki ettiği herkes tarafından kabul edilmektedir. Toplumun temelinde var olan bu örgütler günümüze kadar çeşitli şekillerde idare edilmişlerdir (Sönmez, 2010). İnanç, değer ve anlayıştaki değişimler eğitim alanında da etkisini göstermiş, bu etkiyle beraber eğitimde de yeni arayışlar başlamıştır. Toplum içinde bulunan tüm kurumlar bu değişim süreci içinde bulunmak mecburiyetindedirler. Eğitim kurumları toplumun ilerleyişine etki eden kurumların en başında gelmektedir. Eğitim kurumları değişime uymak ve dönüşümünü gerçekleştirme amacına ulaşma isteğinde olmalıdır. Değişimi yakalayamayan kurumlarda çöküş sürecinin hızlanacağı, değişime uyarak yenilenme, yapılanma ve izleyecekleri yeni yolların belirlenmesi varlıklarının sürmesini sağlar (Özden, 2002, s. 10).

Sosyal varlık olarak yaşayan insan, insanlık tarihi kadar eski olan liderlik ile daima etkileşim halinde bulunmaktadır. Bunun etkisi ile liderin diğer bireyler ile olan etkileşiminin sonucu belli bir grup içerisindeki rolü üstlenmektedir. Konumu en yüksek kişi olarak görülen lider, sosyal yapının bir parçasıdır (İbicioğlu, Özmen ve Taş, 2009).

Yönetici ve lider kelimelerinin anlamları eşit olmamasına karşın birbirine yakın görülmektedir. Örgütün belirlediği amaçlara ulaşılması için planlamalar yapan, bu amaçların gerçekleşmesi için uğraş veren ve sonuçların değerlendirmesini yapan kişi yöneticidir. Lider ise, örgüttekilerin ortak istek ve ihtiyaçlarını, örgütün amaçları etrafında birleştirerek, örgüttekileri etkileyip amaçları gerçekleştirmeye başlayan kişidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998).

1990'lı yıllarda daha yoğun bir değişim sürecinin yaşanması, liderlik alanında yeni yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. Etkili okul araştırmalarıyla ön planda olan öğretimsel yaklaşım, bu değişimle yerini dönüşümcü liderliğe bırakmıştır (Çelik, 2007).

Günümüzde bilginin hızlı bir şekilde ilerlemesi, gelişmelerin ve rekabetin artması, sorunların daha karmaşık bir görünüm kazanması gibi sebepler değişimin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Yöneticilerde yaratıcılıktan yoksunluk, esnek yapıda olunmaması, yenilikleri, değişiklikleri ve teknolojiyi yakalayamaması, bilgi çağının gereklerini yerine getirememesi kalitesiz okul ortamının ortaya çıkmasına ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin gelişiminin aksamasına sebep olmaktadır. Bu nedenlerden dolayı örgütler, var olan yapılarını ileriye taşımak zorundadırlar. Örgütlerin performansını, etkinliğini ve verimliliğini artırmak, isteklendirme ve iş doyumunu artırmak, değişim ve gelişimin içinde olmalarını sağlamak için örgütün yapısını iyi bilen, gelişmeye açık ve belli bir vizyona sahip yöneticiler olmalıdır. Bunun gerçekleştirilebilmesi için dönüşümcü lider özelliklerine sahip yöneticilere ihtiyaç vardır (Şahin, 2009).

Dönüşümün örgütlerde başlangıç ve uygulanışında önemli bir etken olarak liderlik görülmektedir. Dönüşüm sürecinde yönetimi sağlayabilmek için değişim yönünde olan liderlerin olması gereği ön plana çıkmaktadır. Bu liderler belirgin bir vizyon oluşmasına ve çalışanlarının bu vizyonlarının takipçisi olmasına fazlaca önem vermektedirler (Lievens, Geit ve Coetsier, 1997).

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ne düzeydedir?
- 2) Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri öğretmenlerin; cinsiyetine, medeni durumuna, yaşına, mesleki kıdemine, eğitim düzeyine, branşına, okulundaki öğretmen sayısına, okulundaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin problem çözme becerileri ne düzeydedir?
- 4) Okul müdürlerinin problem çözme becerileri öğretmenlerin; cinsiyetine, medeni durumuna, yaşına, mesleki kıdemine, eğitim düzeyine, branşına, okulundaki öğretmen sayısına, okulundaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5) Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri problem çözme becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?

1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Çağımızda meydana gelen hızlı değişimler toplumları çağa uyum sağlamaya yöneltmektedir. Bu sayede kurumlar kendilerini yenilemek durumundadırlar. Kurumların yöneticileri de değişikliklere uyum sağlamak ve kurumlarını da bunlara uyarlamak zorundadırlar.

Değişimin hızlı olması, örgütlerde ani ve etkili değişimi sağlayacak liderlere ihtiyaç duyulmasına neden olmaktadır. Lider günün ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak dönüşümü gerçekleştirmelidir.

Günümüz koşullarına bağlı olarak ortaya çıkan dönüşümcü liderlik, değişimi ortaya koymak, bu değişimden ihtiyaç duyulan gerekli tüm yeteneklerin bütünüdür. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olması durumunda, okulundaki öğretmenlerini tanır ve isteklerini yanıtlamaya çalışır. Sorunları beraber çözerek saygınlığını artırır. Böyle bir okul yöneticisinin görev yaptığı okul değişim ve dönüşümleri hızlı bir şekilde gerçekleştirerek olumlu bir süreç oluşmasını sağlar. Dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip okul yöneticileri okulda oluşan riskleri çözebilirler ve bu sayede başarı sağlayabilirler. Böylelikle çalışanlarıyla beraber okulun menfaatlerini ön planda tutmaya çalışır.

Problem çözme bütün yöneticilerin en başta gelen sorumluluklarındandır. Çünkü okul yönetimi temelde bir problem çözme sürecidir. Okul yöneticisinin yönetim sürecinde temel yeterliliği problem çözme süreci olduğundan eğitim yöneticileri problem çözmek zorundadır.

Okul yöneticisi karşılaşılan problemleri çözmesi başarılı olmasını sağlayacaktır. Bunun için ilk önce problemi tanımlaması gerekecektir. Günümüzde karşılaşılan problemlerin sayısının artması, problemlerin çözümünde çağdaş yaklaşımlara yönelmesine yol açmaktadır.

Bu araştırma ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile problem çözme becerileri incelenmiştir. İlgili literatürde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ve problem çözme becerilerinin ayrı ayrı incelendiği pek çok çalışma bulunmaktadır. Fakat araştırmalarım neticesinde birlikte inceleyen çalışmaya rastlamadım. Bundan dolayı bu araştırma eğitim alanında okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini ve problem çözme becerilerinin incelenmesi açısından özgün bir çalışmadır. Bu araştırma ile dönüşümcü liderlik ve problem çözme becerilerinin sonuçlarının okul müdürlerine alanlarında ışık tutması umulmaktadır. Bu çalışma ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin müdürleriyle olan ilişkisine olumlu katkı sağlayacağı, bundan sonra ki çalışmalarda bu çalışmanın yeni düşüncelerin oluşumuna yönelik ortam hazırlayacağı düşünülmektedir.

1.4.SINIRLILIKLAR:

- 1) Bu araştırma 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Konya ilinde bulunan Bozkır, Güneysınır, Çumra, Akören ve Beyşehir ilçelerinde bulunan resmi okullarda görevli, araştırmaya katılan öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.
- 2) Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin kadrolu olanları ile sınırlıdır.

1.5.SAYILTILAR

- 1) Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler kendilerine uygulanan anketi samimi olarak doldurduğu, yanıtların onların gerçek düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.6.TANIMLAR

Okul: Eğitim sistemini oluşturan genel bir kavramdır ve eğitimin üretildiği yerdir (Başaran, 2000, s.11). Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde araştırmaya katılan kamu okullarını ifade eder.

Yönetici: Lider tarafından geliştirilen ve hayal gücü ile vizyona dayanan yönlendirmeye uygun olarak planlar yapan ve bu planları usullerine uygun olarak uygulayan ve öngörülen hedeflere ulaştıran kişidir (Özalp, Koparal ve Berberoğlu, 1999, s.65). Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kamu okullarındaki müdür, müdür yardımcıları ve müdür yetkili öğretmenler kastedilmektedir.

Lider: Bir grupta vizyon ve misyon bilinciyle beraber amaç ve stratejiler belirleyerek birlikte bir yönetim ekibi kurabilen kişidir (Karip, 1998).

Liderlik: Belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücüdür (Şişman, 2012, s.3).

Dönüşümcü Lider: Dönüşümcü lider, çalışanlara vizyon kazandıran, bu vizyona katkıda bulunmaları için onlara ilave misyonlar veren ve örgütsel kültürde değişimler yaparak onlara şimdi yaptıklarından veya potansiyel olarak yapabileceklerini düşündüklerinden daha fazlasını yapabileceklerine inandıran liderlik tarzıdır (Eren, 2001, s.483).

Problem Çözme Becerisi: Bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenmek için, yaratıcılık ve hayal gücünü kullanma süreci olarak tanımlanır (Saygılı, 2000).

BÖLÜM II

2.PROBLEMİN KAVRAMSAL TEMELLERİ

2.1.LİDERLİK

Lider sözlük anlamı olarak üç farklı şekilde tanımlanmaktadır. 1. Önder, şef. 2. Bir partinin veya bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse. 3. Bir yarışmada başta bulunan takım veya yarışmacı. (TDK, 2016) İnsanlığın geçmişine bakıldığında liderliğin en eski çağlardan günümüz modern çağlarına kadar geçen zamandaki bütün dönemler ve toplumlarda izine rastlamak mümkündür (Çakar ve Arbak, 2003, s.84). Liderlik, ikiden fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirir. Çelik'e (2007) göre liderin özellikleri şunlardır:

- ✓ Değişimle ilgilenir,
- ✓ Yönlendirmeyi yapar,
- ✓ Otoritesi sayesinde morallidir,
- ✓ Takipçilere mücadele ruhunu aktarır,
- ✓ Geleceğe dair vizyonu vardır,
- ✓ Amaçlarını paylaşmasından doğan gücü vardır.
- ✓ Takipçilerini güdüler
- ✓ Takipçilerine ilham verir.
- ✓ Takipçilerini aydınlatır.

Lider ve liderlik kavramının eğitim örgütlerinde ki önemi ayrıdır. Bunun nedeni, eğitim örgütleri ve liderleri, ülkenin kalkınıp gelişmesi için gerekli olan neslin yetiştirilmesinde görev ve sorumlulukları önemli olan kişilerdir. Bu sebeple eğitim örgütlerinde çağın ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde liderlerin seçilip yetiştirilmesi önemli hale gelmektedir. Türkiye iyi yetiştirilmiş geniş bir bakış açısı olan, alanında uzman olan kişiler ve bu özellikleri taşıyan liderlerin etkisiyle ancak çağın gerekliliklerini karşılayabilir (Buluç, 1998).

Liderlik, gereksinimlerini karşılamak için çalışanlarının güç aldığı kurumlar oluşturabilen ve bunları icat edebilen kişidir. Liderlik, ahlaki olarak amacı olan ve yükseltendir. Bunun anlamı şudur: Liderler hiçbir şey yapamasa bile, becerilerinden kaynaklı, çalışma gücünün anahtarı olan amaç ve vizyonları seçip, onların destekçisi sosyal mimarları ortaya çıkarırlar (Eraslan, 2003, s. 98).

Lider, insan ve madde kaynağını, işi yapanların amaç ve ihtiyaçlarını, örgütün amaçlarının etrafında birleştirerek uygulamaya koyan kişidir (Korkut, 1992). Lider, örgütün yaşamını değerlendirip düzene koyan ve bunun yardımıyla grubun gücünden yararlanan kimsedir. Yaşamın iyi düzenlenmesi liderin, örgütte güçlenmesini sağlar (Bursalıoğlu, 2011, s. 204). Özden'e (2005) göre, etkin liderlerin belirli ortak davranışlara sahip olduklarını görmek için kişiliklerinde, liderlik şekillerinde, yeteneklerinde ve ilgilerinde olan farklılıklar engel değildir. Bu ortak davranışlar şöyle sıralanabilir:

- ✓ Liderler, ben ne istiyorum sorusunu değil, ne yapılması gerekiyor sorusunu sorarak işe başlarlar.
- ✓ Farklı bir ortam oluşturmak için ne yapmalıyım ya da yapabilirim? Sorusunu sorarlar.
- ✓ Liderler devamlı olarak, bu örgütün amacı ve misyonunun ne olduğu, örgütte çalışanların performanslarını ve sonuçların değerlendirilmesini biçimlendiren ana etmenler nelerdir? Sorularıyla meşgul olurlar.
- ✓ Liderler, insanların farklılıklarına önem verirler.
- ✓ Liderler, yanında bulunan bireylerin gücünden ve yeteneğinden çekinmezler.
- ✓ Ne yapılması gerekiyorsa onu yaparlar. Herkes tarafından yapılanları yapmazlar.
- ✓ Başkalarının yapması gerekenleri zorla yaptırmazlar, yapılması gerekenleri önce kendileri yaparlar. Liderler, insanlarda görmek istedikleri davranışlara bizzat kendileri yaparak model olurlar.

Liderlik, belli bir durumda, belli bir anda ve belli koşullarda örgütteki kişilerin örgütün amaçlarına ulaşmalarını sağlamada gönüllü olarak çaba sarf etmeleri için isteklendiren, ortak hedeflere ulaşmada yardımcı olan, tecrübelerini aktaran ve uygulanan liderlik şekli memnun kalmalarını sağlayan etkileme süreci olarak söylenebilir (Werner, 1993, Akt: Alkın ve Ünsar, 2007). Lider, grubun başkanlığını yürütmesi için seçilmiş olan kişi olup, grubun bir üyesi olarak diğer üyeler üzerinde etkisinin olumlu olduğu kişi olarak da nitelendirilmektedir. Ayrıca lider, grubun amacına ulaşılması için grubu etkin şekilde yönlendiren kişidir (Genç, 2004). Lider, sadece kişileri ortak bir amaca yönlendirmek için değil; onları bir vizyon dahilinde değerlerinin, beklentilerinin ve duygularında olduğu bir sürecin içerisine girmelerini sağlamadır (Karip, 1998).

2.1.1.Liderlik ve Yöneticilik

Liderlik ve yöneticilik birbirlerine yakın kavramlar görünseler de aralarında ciddi bir anlam farklılığı vardır. Bir kişi elindeki yasal yetkilerle örgütünü yönetiyorsa o kişi yöneticidir; fakat bir diğer kişi herhangi bir yasal yetkisinin olmamasına rağmen insanları etkileyebiliyor ve grubunu önemseyip onlardan etkileniyorsa o kişi liderdir. Örgütün yapısını ve işleyişini, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için kullanan kişi yöneticidir. Bir yönetici, yönettiği personelin duygu, düşünce, değer yargılarını, davranış ve inançlarını etkilemede ve yönlendirmede alışlagelen uygulamaları ve belli otorite kaynaklarını aşabilirse; bulunduğu ortamda lider olarak kabul edilir. Aksi takdirde sadece yönetici olarak kalır (Aydın, 2000, s. 272). Lider ve yönetici arasındaki farklar şu şekilde sıralanabilir (Koçel, 2011):

Yöneticiler;

- * Örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye,
- * Bulunduğu pozisyonun vermiş olduğu otoriteye,
- * Pozisyonu mümkün kıldığı sürece otoritesinin vermiş olduğu yetkisini devretmeye,
- * Örgütüne karşı her zaman sorumluluk sahibi olmaya önem verirler.

Liderler;

- * İzleyicilerinin amaçlarını gerçekleştirmeye,
- * İzleyicilerinin sağladığı otoriteye,
- * Emir-komuta zincirinin zorunluluklarına uymamaya,
- * İzleyicilerine karşı her zaman sorumluluk göstermeye önem verirler.

Liderlik için yönetici unvanına sahip olunmasına gerek yoktur. Yönetim görevlerinin uygulanabilmesi için yöneticinin yetki ve sorumluluk sahibi olması gerekir. Bütün liderler yöneticidir ama her yönetici konumunda bulunan lider değildir (İlgar, 2005).

2.2.TEMEL LİDERLİK KURAMLARI

2.2.1.Özellikler Teorisi

M.Ö. 450’li yıllardan 1940’lı yıllara kadar olan dönemde, klasik yaklaşımlardan olan özellik yaklaşımına göre, liderin doğuştan gelen bir özellik olduğu, sonradan kazanılmadığı düşünülmüştür. Doğuştan gelen bu özellik sayesinde üstün yetenek, kişisel ve fiziksel özelliklerin diğer insanlardan ayrıldığı görüşü hâkim olmuştur (Çil, 2012). Özellikler yaklaşımına göre; başarılı liderlerin birtakım özelliklere sahip olması, liderlik sürecinde

etkililiği belirleyen en önemli etken olduğunu varsaymaktadır. Lider, fiziksel ve kişisel özellikleriyle takipçilerinden ayrılır. Zekâ, ileri görüşlülük, kendine güven, yaş, boy, cinsiyet, dürüstlük ve karar verme gibi özelliklere sahip liderler, izleyiciler tarafından başarılı kabul edilen liderlerdir. Önemli olan takipçilerin, liderin üstün nitelik ve yeteneklere sahip olduğunu kabul etmesidir. Liderin özelliklerini ölçmede kullanılacak bir ölçütün olmaması ve özelliklerin herkese göre değişik şekillerde algılanması, bu yaklaşımın liderlik sürecini açıklamada yeterli olmamasına sebep olmuştur (Özalp, Eren ve Öcal, 1992).

Liderlik sürecini yalnız lider değişkeni olarak görmesi bu teorinin eleştirilmesine sebep olmuştur. Araştırmaların sonuçlarına göre, etkin liderlerin arada sırada aynı özellikleri taşımadıkları görülmüş; arada sırada da grup üyeleri arasında liderin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanlar olduğu halde bunların lider olarak ortaya çıkmadıkları görülmüştür. Bu sonuçlar, liderlik sürecinin bir bütün olarak ele alınması için farklı etkenlere de bakılmasını mecburi kılmıştır. Liderin var olan özellikleri yerine, takipçilerinin özelliklerine, liderin nasıl davrandığına bakılmaya başlanmıştır. Böylelikle Davranışsal liderlik teorisi ortaya çıkmıştır (Koçel, 2011).

2.2.2.Davranışsal Liderlik Teorisi

Davranışsal yaklaşım, liderlerin özellikleri ile ilgilenmek yerine, liderlerin ne yaptığı ile ilgilenmektedir. Liderlerin davranış biçimleri ile ifade edilebilecekleri temeline dayanmaktadır. Liderlik, kişinin kendine has bir durumu değil, gruptaki kişilerle olan ilişkilerinden ileri gelen davranış tarzı olarak görülmektedir (Özalp, Eren ve Öcal, 1992). Liderlik teorisinin ana düşüncesi, liderlik sürecinde gösterilen davranışların liderin başarılı olmasını sağlayan en önemli durum olarak görülmektedir (Özutku, 2007).

Araştırmalar, davranışların, özelliklerden farklı olup, öğrenilebilir olduğunda yoğunlaşmışlardır. Michigan ve Ohio State Üniversiteleri ile Blake - Mouton'un çalışmaları iki temele dayandırılmıştır: çalışana karşı davranışı ve işe karşı davranışı (Çil, 2012).

1) Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

1945 yılında Ohio State Üniversitesinde başlayan liderlik çalışmaları, davranışsal liderlik teorisinin gelişmesine büyük katkıda bulunmuştur. Çalışmaların sonucunda liderlik davranışlarını tanımlamada, ortaya çıkan iki önemli etkenin olduğu görülmüştür. Bu etkenler, kişiyi dikkate alma ve inisiyatif kullanmadır. Liderlerin davranışlarının bu iki etken etrafında toplandığı belirlenmiştir. Kişiyi dikkate alma etkeni, liderin izleyicileri üzerinde güven ve saygı yaratması, onlarla dostluk ve arkadaşlık geliştirmesi yönündeki davranışlarını ifade etmektedir

(Koçel, 2011). İnisiyatif etkeni ise; liderin, ulaşılmak istenen hedefle ilgili işin bitirilme zamanı için hedef belirleme, organizasyon, iletişim mekanizması, zaman belirleme ve bununla ilgili emirler verme yönündeki davranışı ifade eder.

Ohio State çalışmalarının sonuçları şunlardır (Özutku, 2007):

- Liderin bireyleri önemseme davranışlarının artması, devir hızı ve devamsızlığı azaltmaktadır,
- Liderin inisiyatif temel alan davranışlarındaki artış grupların performansının yükselmesini sağlamaktadır.

Davranışsal yönden işe ve kişilere yönelik sınıflama yapan liderlik modeli ise yönetici olan kişinin örgüt içindeki seçimini esas alır. Bu sınıflandırma, işe yönelik ve bireylere yönelik liderlik modellerini değerlendirir. 1945 yılında Ohio Üniversitesinde başlayan çalışmaların sonucu olarak yöneticinin örgütteki seçimlerinin etkisiyle işe ve kişilere dönük liderlik modelleri esas alınmasına sebep olduğunu göstermektedir (Özutku, 2007).

2) Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları

Liderlik alanında yapılan araştırmalarda Michigan araştırmaları en geniş boyutlu araştırmalardır. 1948 yılında Michigan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün kurulmasının ardından, Rensis Likert yönetiminde liderlik araştırmasına başlanmış ve 1950 yılında liderliğe ilişkin ilk rapor yayımlanmıştır. Bu araştırma ile örgüt içinde yüksek verimli ve düşük verimli bölümlerin yöneticilerinin liderlik özelliklerindeki ayrışmayı bulmayı hedeflemiştir (Başaran, 2004). Bu çalışmaların Ohio State üniversitesi çalışmalarına benzer şekilde iki etken etrafında toplandığı görülmüştür (Bakan ve Bulut, 2004):

- ✓ Bireye dönük davranış
- ✓ İşe dönük davranış

Michigan Üniversitesi liderlik çalışmalarına göre işe dönük lider, gruptakilerin daha önceki ilke ve yöntemlere göre çalışma durumlarını yakından kontrol eden, resmi otoriter dayanağı olan makam ve cezalandırmayı kullanan bir davranış gösterir. Bireye dönük lider ise yetki devrini temel alan, gruptakilerin tatmin olmasını artırıcı çalışma ortamının geliştirilmesine çalışan ve takipçilerin kişisel gelişme ve ilerlemeleri ile yakından ilgilenen bir davranış gösterir. Genel olarak bu çalışmalar ile ulaşılan sonuç, kişiye yönelik bir liderlik davranışının daha etkin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Teorinin temel noktasını liderlerin örgüt üyelerine karşı davranışları oluşturmuştur (Özutku, 2007).

3) Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi Modeli

Robert Blake ve Jane Mouton tarafından bir matris biçimine dönüştürülen bu model, yönetim tarzı matriksi şeklinde ifade edilmiş ve yöneticilerin davranışlarının açıklanmasında ve değiştirilmesinde kullanılmıştır. Genellikle örgütün gelişimi ile alakalı eğitim programlarında kullanılan bu model, liderlerin yoğunlaştıkları etkenleri iki grupta toplamıştır. Bunlar (Özutku, 2007):

- ✓ Üretime dönük olma
- ✓ Kişiler arası ilişkilere dönük olma

Bu etkenleri kullanarak Yönetim Tarzı Matriksi olarak isimlendirilen ve yöneticilerin davranışlarını açıklamakta kullanılan 9X9'luk bir matris oluşturmuşlardır. Bu modele göre beş farklı liderlik biçiminden söz edilmektedir (Bakan ve Bulut, 2004):

Cıvz Liderlik: İşin gerçekleştirilmesi ve astların tatmin olması için çabalamayan liderliktir.

Görev Liderliği: Lider, örgütün amaçları doğrultusunda iş yeri verimini en üst düzeyde elde edecek biçimde düzenler. Bu liderlik biçimine göre görev daha önemli olduğu için insan ilişkilerinin önemi yoktur. İnsanlar birer üretim aracı olarak görülür.

Şehir Kulübü Liderliği: Lider, insanların mutluluğunu ve aralarındaki uyumun önemine dikkat çeker. Çünkü insanlar arasındaki ilişkilerin güçlü olması verim yükselmesine sebep olduğu için gerekli olduğuna inanır.

Orta-Yolcu Liderlik: İnsan ilişkilerine ve üretime eşit oranda yoğunlaşma gösteren liderlik şeklidir.

Ekip Liderliği: İnsan ilişkilerine ve göreve karşı önem derecesinin yüksek olduğu liderlik şeklidir. Ekip liderleri, örgüt hedefleri doğrultusunda insan ilişkileri ve iş başarısının yüksek düzeyde olmasını bekler.

Bu yönetim tarzında değişik yönetici tipleri basit bir şekilde belirlenebilir. Örnek olarak üretim ve işin önemli olduğu, bireyin öneminin olmadığı tip 9,1 tipidir. Bundan dolayı yöneticinin davranışları da bu yönde olacaktır. Astların memnuniyeti ve hissettikleri 1,9 tipi yönetici için önemlidir. Hem bireye hem de üretime eşit olarak değer veren yönetici tipi ise 5,5 tipidir. Bu model ile yönetici ve liderler davranışlarını kavramsal olarak ifade edebilmektedir. Yöneticinin kendi yönetim tarzını bilmesi, istediği değişiklikleri farklı eğitim ve geliştirme programları ile gerçekleştirebilmesini sağlar. Blake ve Mouton 'a göre en etkili lider tipinin 9,9 tipi olduğunu söyleseler de, bu tipin iş zenginleştirmesi, verimlilik, işe devamsızlık gibi

konularda olumsuz olarak görüldüğü uygulamalı olarak yapılan araştırmalar ile bulunmuştur (Cinel, 2008).

4) Douglas Mc Gregor'un X ve Y teorileri İle Z teorisi

Mc Gregor, X ve Y kuramlarını formüle dökmüştür. X kuramı ve Y kuramının esas olan insanın davranışlarını incelemektir. Bu kuramlar insanı tek boyutlu incelediği esas alınmaktadır. Sadece işi yapanın davranışlarını ve işi yapana nasıl liderlik edileceğini incelerken, işi yapan için eski ve yeni iki görüşü birbirleriyle karşılaştırır (Başaran, 2004).

X Kuramı

Bu kurama göre insan (Eren, 2001):

- a) Üşengeç, tembel, fırsat buldukça az çalışma isteğinde olan, işini ihmal edebilme yönünde olan bir varlıktır.
- b) Sorumluluk almak istemez, ihtirası yoktur, yönetilmeyi ister.
- c) İlk öncelik kendisindedir, bu yüzden örgütün hedefleri ikinci plandadır.
- d) Değişimlere karşı direnç gösterir.
- e) Yetenek ve kapasite yönüyle farklıdır.
- f) Demagoji yapan kimselerce kolay bir şekilde aldatılır.
- h) Değişik ihtiyaçları vardır.

Y Kuramı

Bu kurama göre (Erdem, 1997):

- a) İşyerinde, işi yapanın fiziksel ve düşünsel bir uğraş sarf etmesi oyun ya da dinlenme kadar olağandır.
- b) İnsanlar örgütle arasında bağ oluşturursa, işi ve iş arkadaşlarını severse, kendi kendine yönetme ve denetim yollarını kullanarak örgüte yararlı olur ve hizmet etmeye çalışır.
- c) Örgütün amaçlarına olan bağlılıkları, onların sahip olunmasıyla ilgili ödüllerle bağlantılıdır.
- d) İstenilen şartlar oluştuğu zaman, insanların normal olarak kabul ettikleri sorumluluklarla kalmaz onu aramayı da öğrenir.
- e) Örgüt içindeki sorunların çözümü için ihtiyaç olan işaretleme ve yaratıcılık yetenekleri insanların arasında az olarak değil, geniş ölçüde dağıtılmıştır.
- f) İnsanın beceri ve yeteneklerinin yalnızca bir bölümünden yararlanabilmeyi sağlamaktadır.

X teorisi uygulayan liderler otoriter ve mücadele eden bir davranış gösterirken, Y teorisini uygulayanlar ise demokratik ve katılımcı bir davranış gösterecektir (Özutku, 2007).

Z Kuramı

Mc Gregor'un X ve Y kuramlarının birleşmesinden Z kuramı oluşturulmuştur. Z kuramın da Maslow 'un ihtiyaçlar hiyerarşisinden yararlanılmıştır. İnsan davranışlarının belirlendiği aşamalar şu şekildedir (Kaya 1993, Akt: Erdem, 1997):

1)Katılık: Bu bölümde insanın temel ihtiyacı güvenlidir. Belli olmayan ve yeni olan her şey onlarda korkunun oluşmasına sebep olur. Bu durumda örgütte ideal olan statik olarak kalmaktır.

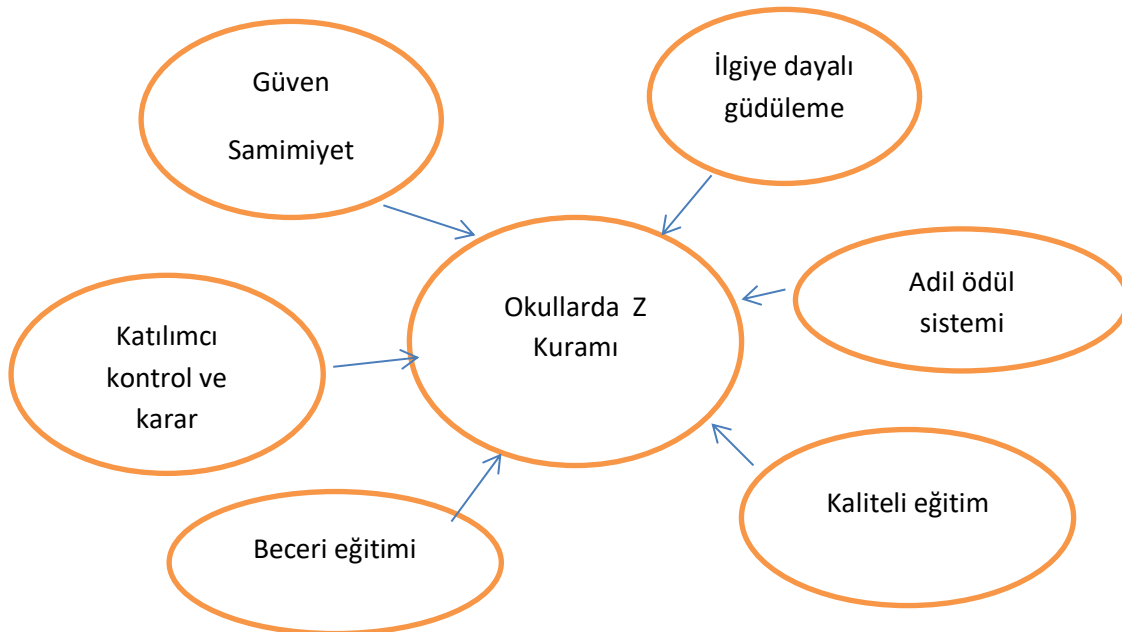
2)Kuvvet aşaması: Bu bölümde önemli olan kuvvettir. Güvenliklerini sıkı olarak almaya çalışır. İhtiyaç oluşması halinde hile yoluyla da bunu gerçekleştirebilirler. Riskleri alırken korku içinde olmazlar.

3)Gruplaşma aşaması: Bu bölümde grup içinde ortak davranışların hüküm sürmesidir. Grup halinde çalışma yönelimleri, grup içinde tanınma isteği, ahenk ve denge isteği, hakkaniyete düşkünlük gibi davranışlar görülür.

4)Serbesti aşaması: Korkusuz olmanın davranışlarında hüküm sürdüğü aşamadır. Grup taraftarlığı ortadan kalkmıştır. Personel nitelik ve nicelik olarak verimi iyi durumdadır ama standart olarak yapılan işlemleri hoş karşılamamaktadır.

Z kuramı 'nın okullara uygulanabilecek temel öğeleri, aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir:

Şekil 1: Z Kuramı' nın Okullara Uygulanması



Kaynak:(Özden, 2004, s. 25)

Z Kuramının uygulandığı okulda öğretmenler, katılımın sağlanması, örgütün amaçları, güdülenme, liderlik, karar verme, iletişim ve değişim gibi konularda eğitilmeleri sağlanır. Bu eğitimlerle ulaşılmak istenen amaç; örgütte güven, açıklık ve katılımı teşvik eden bir kültürün oluşmasını sağlamaktır (Özden, 2004).

5) Likert 'in Sistem 4 Modeli

Likert, liderlik şekillerinde dörtlü bir sınıflandırma şeklini kullanır. Sistem 1 adını verdiği sınıflandırma şekli, bütün olarak otoriter liderlik şeklini içine alır. Sistem 2 de yöneticiler astlarına işlerini nasıl yapacakları konusunda az olarak esneklik göstermektedir. Fakat bu esnekliğin öncesinde sınırlar oluşturulmuştur. Bu lider tipi, asıl olarak otokratik olup, liderliğini uzaktan denetim yoluyla yapmaktadır. Sistem 3 de yöneticiler, örgüt ve grup amaçları konusunda, görevleri nasıl yerine getireceklerine karar vermiş olan astlarla karşılıklı konuşarak tartışırlar. Sistem 4 'te ise, gruptakilerin tümünün fikirleri, son karar alınmadan önce önemsenir (Özütü, 2007).

Tablo 1:Likert' in Sistem 4 Modeli Arasındaki Farklılıklar

Liderlik Değişkeni	Sistem 1 İstismarcı Otokratik	Sistem 2 Yardımsever Otokratik	Sistem 3 Katılımcı	Sistem 4 Demokratik
Astlara Güven	Astlara güvenmez	Hizmetçi-Efendi benzeri bir güven anlayışına sahiptir.	Kısmen güvenir fakat kararlara ilgili kontrole sahip olmak ister.	Bütün konularda tam olarak güvenir.
Astların Aldığı Serbesti	Astlar iş ile ilgili konularda kendilerini hiç serbest hissetmez.	Astlar kendilerini fazla serbest hissetmez.	Astlar kendilerini oldukça serbest hisseder.	Astlar kendilerini tamamı ile serbest hisseder
Üstün Astlarla Olan İlişkisi	İşle ilgili sorunların çözümünde astların fikrini nadiren alır	Bazen astların fikirlerini sorar.	Genel olarak astların fikirlerini alır ve onları kullanmaya çalışır.	Daima astların fikirlerini alır, onları kullanır

Kaynak: (Paşaoğlu, 2013)

Likert'in araştırmaları, verimliliği yüksek grupların Sistem 3 ve Sistem 4 tipi bir yönetimle yönetildikleri; verimliliği az olan grupların ise Sistem 1 ve Sistem 2 tipi bir yönetimle ynetildiklerini belirtmektedir. Sistem 4 modeline yönelik yönetim bilimi ile alakalı değişik eleştiriler olmuştur. Sistem 4 uygulamasının bu modelde en etkili yönetim tarzı olması eleştiri konusu olmuştur (Cinel, 2008).

Tannenbaum ve Schmidt'in Liderlik Doğrusu Kuramı

Tannenbaum ve Schmidt liderliği, otoriter liderlik-demokratik liderlik olarak bir doğrunun üstünde uğlara yerleştirmişler ve bu uğların arasında yedi farklı durum için yedi liderlik özelliği belirlenmiştir. Bu durumlar (zutku, 2007):

- a) Birinci durumda, lider kararları alır ve astlara bildirir.
- b) İkinci durum, liderin kararını alırken astlara inandırmasıdır.
- c) nc durumda, lider düşüncelerini bildirerek, karşılığının ne olacağını görür.
- d) Dördüncü durum, liderin değiştirilebilecek geçici bir karar alması halinde ortaya çıkar.
- e) Beşinci durumda, lider problemi belirler, astların fikirlerini öğrenir ve kararını söyler.
- f) Altıncı durum, lider problemin çerçevesini çizmesi ve grup kararını beklemesi şeklinde açıklanabilir.
- g) Yedinci liderlik durumunda, lider kendisi tarafından belirlenmiş sınırlar içinde grup üyelerinin etkinliğine izin verir.

2.2.3.Durumsallık Teorisi

Durumsallık kuramları, ağdaş liderlik kuramları içerisinde sayılmaktadır. Liderlik ile ilgili yapılan bundan önceki çalışmalarında genel olarak liderin kişilik özellikleri ile davranışlar arasındaki ilişki araştırılmıştır. Durumsallık yaklaşımları, değişik durumlarda kendisini gösterebilecek liderlik davranışları önceden bilinmesinin imknsız olduğunu savunmaktadır. Böylelikle bu yaklaşıma göre her yerde geçerli olabilecek, etkili bir liderlik biçimi bulunmamaktadır (elik, 2007).

İnsan ve evre koşullarında meydana gelen değişimin etkisiyle farklılaşmalar oluşmakta ve bu farklılaşmalar her yerde etkili olabilecek liderlik biçiminin oluşmasını engellemektedir. Durumsallık yaklaşımı, 1960'lı yılların sonlarından 1980'li yılların başına kadar giden zaman içinde liderliğin yere ve zamana göre değişen şekillerinde tanımlanmıştır. Bu yaklaşıma göre

liderlik; izleyiciler, amaçlar, liderin kişisel özellikleri ve ortamın bir bütün halinde algılanmasıyla ortaya çıkar (Doruk, 2006).

Durumsal yaklaşımlar kapsamında değerlendirilebilecek çalışmalar, etkili liderliğin; Takipçilerin, liderin özelliklerin, liderlik şeklinin, liderin içinde bulunduğu durumun bir işlevinin olduğu görüşünü içermektedir (Erçetin, 2000).

Dört tip durumsallık modeli vardır. Bunlar; Fred Fiedler'in Liderlik Modeli, Yol-Amaç Modeli, Vroom Yetton Modeli ve Hersey- Blanchard'ın Durumsallık Modelidir.

1) Fred Fiedler'in Liderlik Modeli

Fiedler, liderin kendisini gösterdiği ortamlar üzerinde kurduğu modelinde, lider ve grup arasındaki ilişkiler, grubun liderin yeteneklerine güven derecesi, astların yaptıkları işin doğası ve lidere ne derecede otorite verildiği gibi etmenler üzerinde durmaktadır. Liderlerin aktif olarak davranışlarını belirleyen değişkenler 3 tanedir. Bunlar (Özutku, 2007):

- ✓ Lider ile takipçiler arasındaki ilişkiler
- ✓ Başarılacak işin niteliği
- ✓ Liderin makama dayanan otoritesinin derecesi

Fiedler'in durumsallık kuramına yönelik olarak yapılan araştırmalarda şu sonuçlara ulaşılmıştır (Akt: Başaran, 1991):

- ✓ Takipçileri ile iyi ilişkisi olan lider, takipçilerinin kararlara katılarak görev yapısının belirlenmesini sağlaması sayesinde en yüksek etkililiğe ulaşır.
- ✓ Liderlerin güçlü olmasının etkisiyle görev yapısının net olarak belirlenmesi, takipçileriyle kötü ilişki ortamı olsa bile yüksek verim sağlar.
- ✓ Liderin etkisinin düşük olması, gücünü kullanmada, görev yapısını belirlemede, takipçileri ile ilişkilerinin zayıf olmasında sebep olarak gösterilebilir.
- ✓ Kritik durumlarda liderin etkili olması çözümün kolay olmasını sağlar.
- ✓ Örgüt içinde ortam oluştuğunda, herhangi bir üye liderlik davranışı gösterebilir.
- ✓ Bütün ortamlar da geçerli olabilecek genel bir liderlik biçimi yoktur.

Fiedler, çalışmalarına yönelik eleştirileri değerlendirerek "Kavramsal Yetenek Kuramı"nı geliştirmiştir. Liderin zekâ seviyesinin, belirli koşullarda farklılaştırabileceği fikrini ileri sürmüştür. Bu koşullar, liderin grubu yönetmesi, grubun desteğini sağlamış olması, stressiz bir

ortamda çalışması, görevin entelektüel bir çabayı gerektirmesidir. Fiedler 'e göre; belirtilen bu koşullarda, zeki liderler çok daha iyi eylem planları ve etkili stratejiler geliştirebilirler. İzleyenlerle ilişkileri de daha iyi olabilir (Erçetin, 2000).

2) Yol-Amaç Teorisi

House ve Mitchell' in Yol-Amaç Kuramı, liderin izleyicileri nasıl etkilediğini, iş ile ilgili amaçların nasıl algılandığını ve amaca erişme yolların neler olduğunu incelemektedir. Liderin görevi astlarını harekete geçirmek, amaçları belirlemek ve bu amaçlara ulaşacak yolları bulmalarına yardım etmektir. Etkin liderlik, uygun liderlik tarzının duruma ve izleyenlerin ihtiyaçlarına göre belirlenmesiyle oluşur. Modelde, dört liderlik tarzı söylenmektedir; başarıya yönelik, otoriter, katılımcı ve destekleyici liderlik (Doruk, 2006).

Yol-amaç kuramı, lider davranışı üzerinde odaklanmıştır. House ve Mitchel' in kuramında dört temel liderlik davranışı belirlenmiştir (Başaran, 2004):

Emredici Liderlik: Bu liderlik davranışı çalışanların kural ve mevzuata ilişkin sorularını, beklentilerini, özel eğilimlerini açıklamaya çalışmaktadır.

Başarı Yönelimli Liderlik: Lider davranışı, amaçlar önündeki engelleri ortadan kaldırma, performans geliştirme, mükemmelliği vurgulama, çalışanlara güven verme ve onların yüksek standartları kazanmalarını sağlama olarak belirlenebilir.

Destekleyici Liderlik: Bu liderlik davranışı, dostça bir çalışma ortamı oluşturma ve çalışanlarla üst düzey ilgilenme davranışlarını kapsamaktadır.

Katılımcı Liderlik: Lider karar vermeden önce çalışanların fikirlerini almakta ve onları karar verme sürecine dâhil etmektedir.

3) Hershey-Blanchard'ın Durumsallık Modeli

Ohio Liderlik Modeli ve Reddin'in 3-D Modeli' nin sentezinden oluşmuş ve daha da geliştirilmiş olan Hersey-Blanchard liderlik kuramı Paul Hersey ve Kenneth H. Blanchard tarafından geliştirilmiştir. Grubun bir bütün olarak değerlendirmeyen bu kuram bireylerin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur (Başaran, 2004). Liderlik konusunda belirli bir davranış biçiminin uygunluğunu etkileyen ana etmenin astların "olgunluğu" olduğunu ileri süren model, olgunluk kavramını iş görenlerin çalışma deneyimleri, yetenek düzeyleri ve sorumluluk alma konusundaki isteklilikleri anlamında kullanmaktadır. Hershey ve Blanchard, dört tip liderlik davranışı belirlemiştir (Özutku, 2007):

a-)Emreden Liderlik Biçimi

Liderlerin astlarına görevlerinin ne olduğunu ve nasıl yapılması gerektiğini ayrıntılı biçimde anlattığı liderlik biçimidir. Hershey ve Blanchard bunu, 'yüksek görev, düşük ilişki' şeklinde belirtmişlerdir. Bu liderlik biçimi olgunluk düzeyi düşük astlar için uygundur.

b-)İkna Edici Liderlik Biçimi

Lider astlarını ikna olması amacıyla dikkatli bir şekilde kararları sebeplerini açıkladığı liderlik biçimidir. Yüksek görev, yüksek ilişki biçiminde isimlendirilen bu liderlik tarzı, istekli olan fakat işleri bağımsız şekilde yapamayan yeteneksiz astlar içindir.

c-)Katılımcı Liderlik Biçimi

Liderin düşüncelerini söylediği ve kararın şekillenmesinde astlarının aktif şekilde katıldığı liderlik şeklidir. Yüksek ilişki, düşük görev biçiminde isimlendirilen bu liderlik, yeteneği olan fakat istekli olmayan astlar içindir.

d-)Temsil Edici Liderlik Biçimi

Bu liderlik biçiminde lider, kararları alma ve uygulama hususunda astlarını tam yetkilendirmiştir. Düşük görev, düşük ilişki biçiminde ifade edilen bu liderlik şekli, yeteri derecede gelişmiş olan astların içindir.

4) Vroom ve Yetton'un Lider-Katılma Modeli

Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından 1973 yılında geliştirilen Lider-Katılma Modeli bu yaklaşım Vroom ve Arthur G. Jago'nun yapmış olduğu çalışmalar ile daha da gelişmiştir. Bu modeli, amaç-yol yaklaşımına benzer şekilde lider, örgüt içindeki konumuna bağlı olmasından dolayı değişik türde liderlik biçimlerinin meydana gelebileceğini söylemiştir. Fakat, Vroom – Yetton modelinin üzerinde özellikle durduğu en önemli davranış biçimi lider ile astlarının ortak katılımından veya etkileşiminin sonucunda meydana gelen lider davranışlarıdır. Bu model, astların tarafında kabul gören kararların daha iyi sonuçlandığını açıklamak hedefleri arasındadır (Cinel, 2008). Vroom ve Yetton katılımcı karar vermeyle ilgili beş düzey tanımlamaktadır. En baskıcı liderlikten, en katılımcı liderliğe kadar bu beş düzey şu şekilde sıralanmaktadır (Özutku, 2007):

1.Otoriter Lider (1)

Lider, kendisine verilen yararlı bilgileri kullanarak, problemi çözer ya da kararı verir.

2.Otoriter Lider (2)

Bu düzeyde lider astlarından bilgileri alır ve çözüme kendisi karar verir. Astların görevi ise kararın verilmesinde rol oynayan bilgileri vermektir.

3.Danışan Lider (1)

Lider problemi, grupta ortak bir ortamda değil tek tek paylaşarak verir. Astlar fikirlerini söylesin ya da söylemesin, kararı kendisi verir.

4.Danışan Lider (2)

Lider problemi, bir grupta paylaşır onların fikirlerini edinir. Fakat fikirlerini dikkate almadan kararı kendisi verir.

5.Katılımcı Lider

Problemi astlarıyla paylaşan liderin rolü gruba başkanlık yapmaktır. Burada liderin rolü başkanlık yapmaktır. Lider gruba kendi düşüncelerinin kabul görmesi için baskı kurmaz. Buradaki esas amaç grubun hemfikir olduğu bir çözümde birleşmesidir.

5) Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Modeli

Bu modelde, görev davranışı ve ilişki davranışı kavramları Blake Mouton'un yönetim ızgarası modelinden esinlenerek oluşturulmuştur. W. J. Reddin, liderlik davranışları alanında yürütülen çok sayıda araştırmayı incelemiş, ise ve insana dönüklük diye adlandırılan boyutlarına etkinlik boyutunu ekleyerek kendi kuramını geliştirmiş ve buna Üç Boyut Yaklaşımı demiştir. Bu yaklaşıma göre, sürecin değil sonucun önemi vurgulanmıştır. Modelin gelişmesinde çok fazla katkısı olan Reddin, yararlı bir kurumsal modelde farklı davranış modellerinin duruma bağlı olarak aktif veya pasif olabileceklerini göstermeye çalışmaktadır. Buradan çıkarılan sonuç, her koşulda etkin olacak bir tek lider davranış tipi, düşünülemez. Aktiflik olarak ifade edilen kavram, yönetilen sürecin analiz edilmesi ve bu sürece yöneticinin müdahale etmesinden ibarettir (Cinel, 2008).

William J. Reddin ise liderlikte 3-D kuramını geliştirerek liderlik davranışının görev ve ilişki boyutuna bir üçüncü boyut olarak etkililik boyutunu dâhil etmiştir. Reddin 'in 3-D kuramında dört temel liderlik şekli belirlenmiştir (Çelik, 2007).

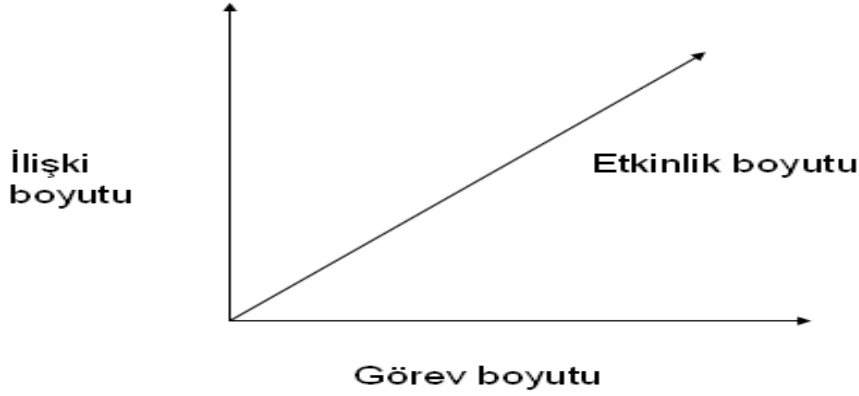
1.Düşük görev ve düşük ilişki

2.Düşük görev ve yüksek ilişki

3. Yüksek görev ve düşük ilişki

4. Yüksek görev ve yüksek ilişki

Şekil 2: Reddin'in Geliştirdiği Üç Boyutlu Liderlik Kavramı



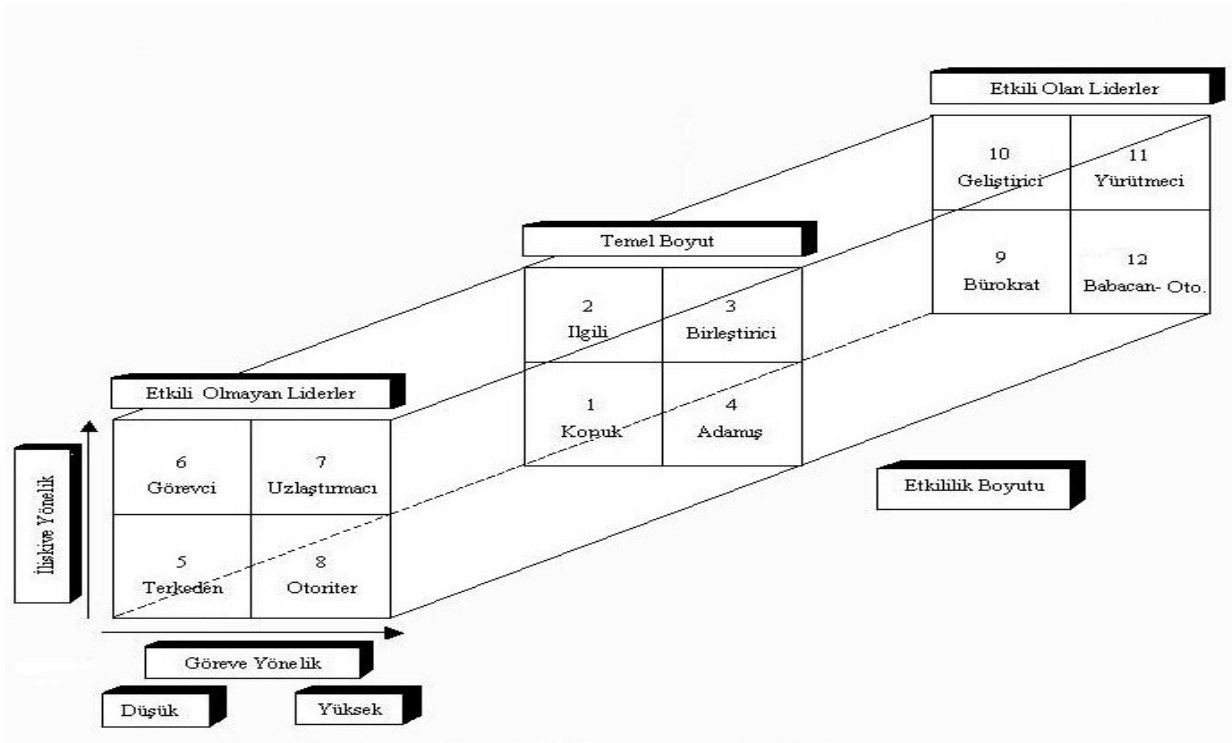
Kaynak: (Eren, 1993).

Reddin liderlik konusunda Ohio liderlik modelinden etkilenmiş ve liderlik konusunda iki boyutu belirlemek için üzerinde önce dört temel yaklaşımı belirlemiştir. İlgili, ilgisiz, bütünleşmiş ve adanmış olarak adlandırdığı bu iki boyutlu dört ana tip liderliğe, daha sonra her zaman ve her yerde bulunmayacakları gerekçesiyle etkililik adı verilen üçüncü bir boyut eklemiştir. Aktiflik boyutuyla açıklanması istenilen liderlik görevinin başarıma derecesidir. Liderlik modellerinin sürecin ihtiyacına göre, dördü etkili, dördü etkisiz, sekiz liderlik biçimi oluşturmuştur. Vaziyete uygunluk boyutuyla, her bir bileşim etki eden ve etki etmeyen sonuçlar doğurmaktadır. Kısaca söyleyecek olursak etkin lider, sürece uyumu yakalayabilen liderdir ve etkinlik seviyesi, süreçten kaynaklanmaktadır (Özutku, 2007).

Reddin (1970) tarafından, Üç Boyutlu Liderlik Teorisi ile durumun bazı öğeleri şu şekilde gösterilmektedir (Akt: Gönülşen ve Sevim, 2005):

- Organizasyon: Davranışı etkileyen tüm etmenler sosyal bir sistem içerisinde değerlendirilmiştir. Dıştan etki olarak değerlendirilen etmenler: Kültür, iklim, değerler, yapılan işler, organizasyon tanımı içinde yer verilmektedir.
- Teknoloji: İşin yapılabilme biçimi olarak yönetsel etkililiğe ulaşma derecesidir.

Şekil 3:Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Teorisi



Kaynak: (Akt: Gönülşen ve Sevim, 2005).

2.3.LİDERLERİN GÜÇ KAYNAKLARI

Güç, insanların davranışlarını etkileme gücüdür. Liderlik, çalışanların davranışlarını değiştirebilecek kaynakları içerisinde bulundurur. Örgüt içerisinde liderlerin 5 güç kaynağı vardır. Bunlar (Daft, 1991, Akt: Güneş, 2011, s. 22-23):

Yasal Güç: Örgütteki konumundan doğan yasal güçtür.

Ödül Gücü: Liderin diğer çalışanlara ödül verme yetkisinden ortaya çıkmıştır. Ödül gücü olan liderin maaş artışı ve terfi gibi resmi ödüllere verme yetkisi vardır. Diğer taraftan övgü ve ilgi gösterme gibi ödülleri de kullanabilir.

Zorlayıcı Güç: Bu güç ödül gücünün tam tersidir. Liderin cezalandırma ve cezayı uygun görme otoritesi demektir. Liderler işten çıkarma, eleştirme ve maaş artışını geri çekme haklarına sahip olduklarında bu gücü kullanırlar.

Uzmanlık gücü: Bu güç liderin, çalışanların gerçekleştirdiği görevlerle ilgili özel bilgisi ve yeteneğinden doğmuştur. Lider gerçek bir uzmansa çalışanlar onun daha üstün bilgisi sebebiyle tavsiyelerine uyarlar.

Karizmatik Güç: Bu güç liderin kişilik özelliklerinden kaynaklanır ve çalışanların saygı ve hayranlığını artırır. Eğer çalışanlar liderlerinin kendileriyle ilgilenme şekline çok memnunsalrsa bu güç karizmatik güçtür. Bu güç liderin yasal pozisyonundan değil kişisel özelliklerinden ortaya çıkmıştır.

2.4.LİDERLİK STİLLERİ

Çağımızın hızlı değişim içinde olması, örgütlerin ayakta kalabilmesini sağlayan en önemli güç olarak liderleri işaret etmektedir. Örgüt içinde değişimi yapabilen liderler, buldukları konunun önemini de artırmaktadırlar. Farklı liderlik biçimleri doğmasının sebebi budur (Koçak, 2009, s. 17).

Liderlik genel olarak, kişisel özellikler, liderlik davranışları, etkileşim modeli, rol ilişkileri, çalışanların algıları, çalışanlar üzerindeki etki, görev ve amaçlar ve örgütsel kültürün etkisi olarak ifade edilmektedir. Özellikle tanımlarda ifade edilen etkileşim sürecidir. Birçoğunda ortak bir yerde buluşulmayıp farklı yönlerden birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Bunlar, etkinin kullanılışı ve etki eden birey, etkilemenin sebebini etkinin kullanımı ile ilgili düşünce ve davranışlar olarak gösterilebilir (Yukl, 1989, Akt: Buluç, 2009, s. 10-11).

Liderlik stilleri; vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, kültürel liderlik, dönüşümcü liderlik, toplumsal liderlik, etik liderlik, süper liderlik, karizmatik liderlik biçimindedir.

Vizyoner Liderlik

Vizyoner bir görüşe hâkim yönetici, diğer yöneticilerden ayrılarak farklı gelişmeleri ve olayları okuyabilme özelliğine sahip olmalıdır. Vizyoner lider, yeni bir gözle geleceğe bakabilen liderdir. Farklı bakış açısıyla geleceğe bakabilen vizyoner lider, üstün yeteneğiyle bu farklılıkları örgütüne uygulayabilir. Vizyoner lider, vizyonu örgütün bütün kademelerine yayabilir ve yapılandırır. Bu lider, sadece güce sahip değildir; düşünceleriyle çalışanları etkileyebilir (Durukan, 2006, s. 281-282).

Özden'e (2005) göre okul yöneticisinin başarısı, öğretmenleri eğitim vizyonunun etrafında toplayabilmesiyle ölçülür. Yönetici eğitimin toplam öğretmen etkinliklerinden ibaret olmadığını göstermelidir. Yönetici, liderliğini kullanarak kendi eğitim görüşü ile öğretmenlerin görüşlerini birleştirip daha geniş bir eğitim vizyonu etrafında toplamalıdır. Böylesine geniş bir vizyon içinde bulunmak öğretmeni daha da güçlü yapar. İleri görüşlü bir lider, personelinin potansiyelini iyi bilir ve şu ana kadar yaptıklarının çok daha fazlasını yapabileceklerine inandırır.

Bir okul müdürünün vizyoner liderlik alanında yeterli olabilmesi için aşağıdaki davranışları sergilemesi gerekir (Gümüşeli, 2001, s. 8-9):

- 1) Çalışanların tümünün katılımı ile okulun vizyonu ve misyonunu geliştirmek.
- 2) Okulun vizyon ve misyonunu okul personeli, veliler ve okul toplumu üyelerine etkili bir şekilde aktarmak.
- 3) Okulun vizyon ve misyonunun çeşitli semboller, törenler, konferanslar ve benzeri etkinlikler yoluyla sürekli gündemde tutmak.
- 4) Ortak vizyona ulaşmak için takım çalışması yapmak, öğretmen, öğrenci, personel ve velilerin işbirliği içerisinde çalışabilecekleri koşulları oluşturmak.
- 5) Öğretmen, öğrenci ve diğer ilgililerin okulun vizyonuna ulaşma yönündeki çabalarını tanımak ve takdir etmek.
- 6) Vizyon ve misyona ilişkin olarak ortaya çıkan gelişmelerden tüm ilgilileri haberdar etmek.
- 7) Okul toplumunun okul geliştirme etkinliklerine katılımı sağlamak.
- 8) Okulun eğitim programları, planları ve etkinliklerinin vizyon doğrultusunda düzenlenmesi ve uygulamasını sağlamak.
- 9) Hedef ve stratejilerini, vizyon ve amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak geliştirmek.
- 10) Öğrenci başarısına yönelik verilerden yararlanarak okulun vizyonunu ve amaçlarını geliştirmek.
- 11) Vizyona ulaşmak için karşısına çıkan etkenleri, tanıma, anlama ve yok etmek için gerekenleri yapmak.
- 12) Okulun misyonunun uygulanması ve amaçlarına ulaşması için gerekli olan kaynakların araştırılması ve temin edilmesi.
- 13) Eldeki kaynakların vizyon ve amaçların gerçekleşmesi için kullanımını sağlamak.
- 14) Okulun vizyon, misyon ve uygulama planlarını okulun üyeleriyle beraber düzenli olarak izlemek, değerlendirmek ve gözden geçirmek.

Kültürel Liderlik

Okul kültürünün oluşturulması, başarının artırılması ve öğretmenlerin uyum sağlaması okul yöneticisinin kültürel rollerindedir. Okul kültürünün güçlü ve işlerliğinin olması kültürel liderliğin amaçları arasındadır. Okul kültürü ile çalışanların duygusal olarak okulu

içselleştirmesi sayesinde iş doyumunun artmasına ve daha çok çalışma isteği oluşmasına sebep olacaktır. Okulun ve toplumun en başarılı olmasını sağlamak için enerji ve zamanını gelenekler, grup normları, değerler ve güncel alışkanlıklar oluşturmaya ve geliştirmeye harcayan okul yöneticisi kültürel liderdir. Kültürel liderlik, okulun çevresini göz önünde bulundurarak, okulun çalışma ortamını en iyi seviyeye çıkarmaya çalışmaktır. Kültürel liderlik yaklaşımı hem okul yöneticisinin ufkunun açılmasını sağlar hem de asıl değerleri gösterir (Yıldırım, 2005).

Okul yöneticisinin kültürel liderliğinin sonucu olarak öğretmen ve öğrencilerin çalışma ortamlarını okul kültüründe sürdürmelerini sağlar. Bütün okulların kendine has kültürü vardır. Okul kültüründe geleneksel davranışlarda değişimin yaşanması ve yeni değeri ile sembollerin gelmesi kültürel liderlik davranışlarının olmasıyla mümkün olmaktadır (Çelik, 2007, s. 51).

Etik Liderlik

Etik liderlik, yeni liderlik kuramları ve yaklaşımları arasında kendine daha fazla yer edinmeye başlamıştır. Etik liderlik, özellik kuramları ve durumsallık kuramlarıyla benzer yönleri bulunmaktadır. Etik liderin öncelikle kendinde etik değer ve ilkeleri taşıması gerekir. Etik liderliğin bu yönü özellikler kuramıyla bütünleşmesini sağlamaktadır. Etik liderlik ile ilgili farklı araştırmalar yapılmıştır. Etik liderliğin kurucusu olarak bilinen Bili Grace 4 V modelini geliştirmiştir. Bu modelin temel boyutlarını değerler (values), vizyon (vision), ses (voice) ve erdem (virtue) oluşturmaktadır (Çelik, 2007, s. 95).

Okulda ki öğretmenlerin ve diğer çalışanların moral seviyelerinin düşmesine sebep olarak gösterilenlerden biri, yöneticilerinin dürüst ve tarafsız olmasından şüphelenilmesidir. Dürüstlükten verilen tavizler, kısa zamanda aşağı seviyedeki yöneticilerin de ahlaken bozulmalarına sebep olacaktır (Aslanargun, 2011).

Eğitimde etik değerler konusu bu yüzyılın başlangıcında eğitim yönetimi alanında temel öncelik taşıyan alanlardan birisi durumuna gelmiştir. Demokrasinin gücünün artması ve küreselleşmenin olduğu dünyada okul müdürleri demokratik ve etik ilkelerden ayrı olarak çalışmalarını yürütemezler. Bundan dolayı çağın ihtiyacını karşılama niyeti olan okul müdürü, davranışları dürüst, adil ve ahlaklı olmalı, tüm öğrencilerin başarısının artırılması için çaba göstermeli ve etik açıdan da lider olabilmelidir (Gümüşeli, 2001, s. 543).

Okul müdürünün etik olarak lider kabul edilmesi için şu davranışları göstermesi gerekir (DDE, 1998; CCSSO,1996; Akt: Gümüşeli, 2001, s.544) :

Hem kişisel hem de mesleki olarak ahlaki seviyeye uygun davranışlar göstererek okulun tüm paydaşlarına örnek olmak, herkesin ahlaki olarak daha iyi seviyeye taşınmasını sağlamak, yapmış olduğu uygulamaların etkilerini göz önünde bulundurmak, okulda yapılacak olan etkinliklerinin sorumluluğunu almak, bulunduğu konumun vermiş olduğu gücü şahsi çıkarlarından çok okulun çıkarları için kullanmak, kişilerle olan ilişkilerde duyarlı, saygılı, adaletli, eşit ve tutarlı olmak, personel ve öğrencilerin hak ve mahremiyetlerini korumak, okul toplumunun da bulunan değişik grupların görüş ve düşüncelerine değer verdiğini göstermek ve hassasiyetle yaklaşmak, diğer kişilerin yasal yetkilerini tanımak ve saygı göstermek, okul toplumundaki etkin değerleri yakından takip etmek ve göz önünde bulundurmak, okul toplumundaki herkesin bir bütün olarak ahlaki davranışların uygulanması için isteklendirmek, okulun kamusal denetlemeye açılması, yasa, tüzük ve yönetmelikleri adaletli bir şekilde ve okulun gayelerine uygun biçimde kullanmak, öğrenci ve personelin başarısını tebrik etmek, yasalar ve sözleşmelerin ortaya çıkarmış olduğu yükümlülükleri tam olarak uygulamak.

Öğretimsel Liderlik

1980’li yıllarda asıl yönetim modeli olarak görülen öğretimsel liderlik, öğretim ve programın kontrol ve koordinasyonun sağlanmasına dayanmaktadır. Fakat git gide yeniden yapılandırma yaklaşımı okul liderliği alanından fazla söz edilmeye başlanmıştır. Yöneticilerin etkisinin, öğretim liderliği alanında etkili olduğu şeklindeki düşüncelerini şunlar desteklemektedir: yöneticilikte etkili olanlar öğretime önem verirler, öğretimle alakalı amaç ve yapılması gerekenleri açık olarak belirtirler. Bu amaç ve yapılması gerekenleri yönetici ve öğretmenlere ulaştırırlar. Öğretim sorunları ile çok fazla ilgilenerek, vakitlerinin çoğunu bu yönde harcarlar (Balcı, 1993).

Öğretim liderliği, okul müdürünün, okulda ulaşılmak istenen sonuçlara hem kendisinin yaptığı hem de kendisi dışındaki kişilerin etkilenmesi ile yaptırmış olduğu davranışlar şeklinde ifade edilebilir (Şişman, 2012).

Öğretimsel liderliğin diğer liderlik türlerinden ayrılmasındaki en önemli özelliklerden biri öğrenme ve öğretme süreci üzerinde çok fazla yoğunlaşmasından dolayı diğer liderlik türlerinden ayıran etkenlerden biri olarak görülebilir. Öğretimsel liderlik; öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile direk olarak ilgilenen bir liderlik alanıdır. Öte taraftan bir okulu biçimlendiren ve ifade eden üç önemli güç vardır: Öğrenciler, öğretmenler ve toplum. Bu üç gücün müfredat programı doğrultusunda koordineli biçimde çalışması okulun etkili olmasını sağlar. Öğretim lideri olan okul müdürünün esas

görevi, öğretimin kalitesini yükseltmek için bulunduğu konumun vermiş olduğu güç ile okulun amaçlarına ulaşmasını sağlamaktır (Gümüseli, 2001, s. 542).

2.5.DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK

2.5.1.Dönüşümcü Liderlik Kavramı

Küreselleşen dünya ortamında ekonomik ve teknolojik değişimlere, eskiyen liderlik davranışlarıyla uyum sağlamak imkânsızdır. Yaşanan gelişmeler, bireylerin ve örgütlerin küçük değişiklikler yapmasının yeterli olmayacağı, daha büyük dönüşümlerin gerekli olduğunu öne çıkarmaktadır (Yavuz, 2006). 1980’li yıllarda liderlik teorilerinde yenilerinin ortaya çıkmasıyla beraber liderlerin özellikleri ile ilgili geliştirilen teoriler değerini kaybetmeye başlamıştır. Yeni teorilerde liderin özellikleri ile dönüşümcü liderlik davranışlarının arasındaki bağlantıya yoğunlaşmıştır. Dönüşümcü liderlik teorileri, değişimin zihinsel boyutu üzerinde durarak; değerler ve stratejileri irdeleyerek değişimin mantığını söylemeye çalışmıştır (Boal ve Hooijberg, 2000; Akt: Özden, 2004).

Çağımızda meydana gelen değişimlere uyum sağlanmasında örgütlerin önemli görevleri vardır. Örgütler değişimin daima gerçekleşebileceğini düşünmelidir. Toplumda önemli yeri olan örgütler eğer değişimi kabul etmezlerse sorgulayıcı ve yaratıcı bireyler yetiştiremezler. Değişime uyum sağlayabilecek bireylerin varlığında söz edilemez. Bundan dolayı, örgütler daima değişim içerisinde olmalıdırlar. Değişim basite indirgenebilecek bir olay değildir. Değişim bazen reform şeklinde görülebilir. Bu durum da örgütler değişim karşısında ki engellerini kaldırmaları gerekir. Engel çıkarımlar örgütteki birkaç kişi olabileceği gibi, örgütün tümü tarafından da olabilir (Güneş, 2011).

Burns’e göre, dönüşümcü liderlik; bir ya da birden çok kişinin, takipçilerin veya birbirlerinin isteklenmelerini artırmaları durumunda ve onları ahlaka teşvik etmelerine dayalı birliktelik oluşturduklarında oluşur. Bu kuramda takipçilerinin üzerinde liderin etkili olması işlenmiştir. Liderin takipçileri lidere güvenirlere, inanırlara, bağlılık ve saygı duyarlar. Lider takipçilerinin, görevlerinin önemini gösterir ve bu görevi en iyi şekilde yapmalarının farkına varmasını sağlar. Diğer taraftan takipçilerin, örgütün veya grubun amaçlarını gerçekleştirirken kendilerine, gelişmelerine, başarılarına ilişkin düşüncelerini ortaya koyar. Üst düzey ihtiyaçları karşılamanın, örgütsel amaçların gerçekleşmesine bağlı olduğuna inandırarak, takipçilerinin ilgilerini olumlu yönde değiştirir ve güdüler (Erçetin, 2000, s. 58).

Dönüşümcü liderlik teorisinin oluşumunda ve yayılmasında küreselleşme, yönetim yaklaşım ve tekniklerindeki gelişmeler, rekabetsel durumlar gibi etkenlerin etkisinden bahsedilebilir. Dönüşümcü olmanın, liderin bakış açısı ve davranışlarında ki katkıların önemi ile dönüşümcü liderlikte etkin ve doyurucu nitelikte nelerin olduğuyla ilgili çalışmalar sürmektedir (Bolat ve Seymen, 2003, s. 63).

Lowe ve Galen'e (1996) göre dönüşümcü liderler; vizyonunu izleyicileri arasında paylaşabilen, insanların bireysel farklılıklarını fazlaca önemseyen ve izleyicilerini zihinsel olarak uyaran birey olarak ifade etmiştir.

Özalp ve Öcal'a (2000) göre liderlikle ilgili yapılan son çalışmalardan biri olan dönüşümcü liderlik yaklaşımı, örgütlerde değişimin ve yapılanmanın tamamlanması için gerekli olan yönetsel anlayışı ve hareket biçimlerini birleştirir. Dönüşümcü liderler, çevresel koşulların yaratmış olduğu ortamı fırsata çevirerek, örgütlerin amaçlarına ulaşmaları için, vizyonları ile birlikte gereken koşulları hazırlayarak dönüşümlerini gerçekleştirirler.

Dönüşümcü liderler sürekli program geliştirme, yatay ve dikey iletişim sağlama, güçlü bir eşgüdüm oluşturma, özel hedefler belirleme ve problem çözme konusunda yoğun çaba sarf etmektedirler. Dönüşümcü liderlik, çatışmanın çözümü, karar verme, personel geliştirme ve personelin ilerlemesini sağlama konusunda çok dikkatli bir rehberliği gerektirmektedir. Dönüşümcü liderler nasıl öğrenileceğini öğrenirler. Bu tip liderlik anlayışında olan liderler, çalışanların arasında denge kuran bir yönetim yaklaşımı oluşturmaya, bu yaklaşım ile problemlere örnek çözümler bulan bir davranış modeli oluşturma gayreti içinde olurlar (Starrat, 1995, Akt: Çelik, 1998).

Dönüşümcü liderler astlarının hem potansiyellerinin farkına varmalarını hem de kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlayarak onların çok daha fazlasını yapabilecekleri konusunda inandırır. Reform ve yenilik hareketini misyon, vizyon, strateji, faaliyet ve fonksiyonlarda değişim yaparak başlatan dönüşümcü liderler, bunu yaratıcılık ve yeniliğe yönelik olarak yaparak sonucunda da çalışanlarını etkilerler. Örgütün şoka girerek başarısız olması uzun süreli değildir. Fakat uzun sürede de olağandışı bir başarı yakalaması kaçınılmazdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s. 182).

Burns (1978) ise, dönüşümcü lider takipçilerinin ya da potansiyel takipçilerinin var olan bir eğilimini, gereksinmelerini fark eder ve bu gereksinmi takipçiyi güdülemek için kullanır, takipçinin gereksinmelerine yanıt vererek harekete geçmesini sağlar (Karip, 1998). Dönüşümcü lider, vizyon sahibi, bir misyonu olan, olumlu örgüt kültürü oluşturup yenilik ve yaratıcılığı

önemseyerek birlikte çalışma ile takviyeleri yapıp, örnek bir model oluşturan, çalışanlarda entelektüel istek oluşturan, çalışanlara motivasyon sağlayıp, çalışanlarıyla bire bir ilgilenen kişidir (Okay, 2009).

Dönüşümcü lider çalışanın yönünü, gereksinimlerini bilir ve bu gereksinimi çalışanın güdülenmesi için kullanır. Günlük örgütsel işlemlerin ötesinde idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama gibi davranışları ve özellikleri kendinde toplar (Karip, 1998, s.446).

Geniş anlamda dönüşüm, mevcut yapıdan, fikirlerden, alışkanlıklardan, yönelimlerden vazgeçerek devrimsel olarak farklılaşma süreci ya da gelecekteki yönelimlere şimdiden hazırlanmak ve gelecek yönelimlerini şimdiden uygulamaya taşımak biçiminde ifade edilebilir (Eraslan, 2003, s. 76).

Dönüşümcü liderlik 1978 yılında James Mc Gregor Burns'ın "Liderlik" adlı kitabında ilk defa dile getirilmiştir; fakat bu yaklaşım, liderlik alanındaki etkisini 1990'lı yıllarda göstermeye başlamıştır. Dönüşümcü liderlikte esas olarak örgütsel dönüşümü yapabilmektir. Dönüşümcü liderlik kavramının ortaya çıkmasında ise farklı yönetim anlayışlarına ihtiyacın hissedilmesi, küreselleşmeler, örgütleri ve örgütteki çalışanların birbirleriyle olan rekabet durumunun etkisi olmuştur (Çelik, 2007, s. 225).

Dönüşümü yapacak liderin, her şeye karşı hazırlıklı olması gerekir. Böyle liderlik biçimi kolay değildir, zor kararları vermek durumunda kalabilirler. Fiili olarak bunların yapılması, liderin en önemli özelliğidir. Bunların yapılması ancak disiplin ve cesareti olan güçlü bir kişilik ile mümkün olur. Dönüşümcü liderlikte normalden ayrılma ve her zaman kullanılabilecek kullanılmama en önemli koşuldur (Dokuyucu, 2011).

Dönüşümcü liderlikte, vizyonun oluşturulması ve takipçilerle paylaşılmasının önemi büyüktür. Dönüşümcü lider, takipçilerinin gereksinimlerinde, örgüte olan inançlarında, değer yargılarında değişiklik yapabilen kişidir. Dönüşümcü lider, örgütlerin değişiminin ve yenilenmesini yaparak, örgütün performansının artmasını sağlar. Bunu yapabilmesi için, örgütün liderinin bir vizyon sahibi olması, bu vizyonu da takipçilerinin onaylaması ile mümkündür (Koçel, 2011).

Dönüşümcü liderlik, değişimin olduğu çevre koşullarında örgütün ihtiyaçlarına uygun olarak bir dönüşüm sürecinin başlamasını sağlar. Örgütte çalışanların inanç, tutum ve değerlerini; saygınlık güven ve cesaret özellikleriyle etkileyerek, örgütün misyon ve amaçlarına ulaşmasını sağlar (Özalp ve Öcal, 2000, s. 211).

Max Weber, karizma kavramını yönetim ve örgüt alanında ilk olarak dönüşümcü lidere atfeden kişi olarak kabul edilmiştir (Celep, 2004, s. 27). Karizma, liderde kuvvetli duygular uyandırma ve etkileyebilme sürecidir (Erçetin, 2000). Çelik (1998), ise karizmayı vizyon ve misyon duygusu oluşturma, övünç duyma, güven ve saygı kazanma olarak tanımlamaktadır.

Dönüşümcü lider, değişimi olumlu bir şekilde gerçekleştirmek için yönetim anlayışını buna göre şekillendirmenin sorumluluk gereği olduğu düşüncesindedir. Kriz ortamlarında başarılı olmak için sert ve değişmeyen politikalar veya davranışlar değil, esneklik içerisinde özünü koruyarak var olabilmektir. Dönüşümcü lider, ortaya çıkan yeni durumlar karşısında, çalışanlarının davranış ve tutumlarını yeni durumlara uyarlama serbestisini tanımıştır (Eraslan, 2006).

Çalışanlarla lider arasındaki iletişimin güçlü olması dönüşümcü liderlik ortamının uygulamasını kolaylaştıracaktır. Bunun nedeni de dönüşümcü liderlerin çalışanlarıyla olan önemli ilişkilerinin etkisidir. Çünkü dönüşümcü liderler çalışanların güvenini kazanmıştır. Diğer durumda ise liderin çalışanlarıyla olan ilişkisinin zayıf bir seviyede olması, çalışanların liderine büyük bir savunma yapmasına ya da engel çıkarmasına sebep olacaktır (Piccolo ve Colquitt, 2006, s. 337).

Dönüşümcü lider takipçileri ile birlikte hareket eder, onların duygu, düşünce, ilgi ve isteklerini önemser. Lider bu şekilde davranarak ulaşılabilen bir duruma sahip olurlar. Dönüşümcü liderler, takipçilerini beklenenden daha fazla çalışmaları konusunda inandırır (Conger, 1999).

Dönüşümcü liderler özgüven sahibi kişilerdir. Yetenek ve kapasitelerinin farkında olan kişilerdir. Farkındalıklarının bilincinde olan, etrafından övülme beklemeyen öz disiplin ve irade sahibi kişilerdir. Bu özellikleri sayesinde dönüşümü gerçekleştirebilirler. Kendine güven sınırları bellidir. Takipçilerine güvenir, örgüt üyeleri ile birlikte, karşılıklı güven ve dayanışma ortamı içerisinde dönüşümün gerçekleşebileceğini düşünür (Eraslan, 2006, s. 28).

Cömert (2004) ise gerçek bir dönüşümcü liderde olması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

- Dönüşümün vakti ve dirliğini yakalayacak kadar dönüşüme hazır ve esnek,
- Yaratıcılığı yakalama özelliği sayesinde çokluğu zenginliğe dönüştürebilir,
- Hareket halinde olmakla, bir sebepten dolayı hareket etmek arasındaki farkı bilecek kadar amaç odaklı,

- Değişim süreçlerine, yaratıcılığa, değişik fikirlere açık ve destekleyici olacak kadar insan odaklı,
- İleri görüşlülüğü sayesinde bugünlük değil yarında uygulayıcı olacağı,
- Analitik becerisi ile alışık olunmayan durum ile yeniliği ayırt edebilir,
- Karışıklığı karşılayacak kadar yalın ve açık,
- Kendini değişimin temsilcisi olarak görmesi için öncelikle düşünecek, sorgulayacak, cesur olması ile de engeli aşmak için çabalayacak, risk alacak ve zor olanı başaracak,
- Güdöleyici olmasının etkisi ile çalışanlarda entelektüel istek uyandıracak, dönüşümün ruh ve heyecanını aşılacaktır,
- Belirsizliklerin belirleyicisi olacak kadar öncü örgütlenmeleri ön plana çıkaran liderdir.

Özet olarak, Dönüşümcü liderlik liderlik modellerinin üst üste eklenmesiyle oluşur. Yöneticiler dönüşümcü liderlik özellikleri gösterdiği zaman yönetim olarak ilerleme kaydedilebilir.

2.5.2.Dönüşümcü Liderlerin Özellikleri

Örgütler, küreselleşen dünyanın kuruluşları haline gelmiştir. Ulusal düzeyden uluslararası düzeyde bir rekabet ortamı oluşmuştur. Pazarların olgun hale geldiği, teknolojik gelişmelerin hızla ilerlediği ortamda firmalarda büyümesinin sonucu olarak yeni ürün hatları oluşturmuştur. Bütün bu gelişmeler sektörler arası rekabeti doğurmuş ve sektörlerin karmaşık, belirsiz bir süreç içerisine girmesine yol açmıştır. Liderler bu süreçte değişen örgütsel ve çevresel koşullarla baş etmek için temel tasarımcı, girişimci, kaynak dağıtıcı, müzakere edici, motive edici, ilham verici, politika yapıcı, yol gösterici, baş destekleyici rolleri oynayarak örgüt yöneticilerini yönlendirirler (Eren, 2000, s. 416). Yönlendirme becerisi, liderliğin doğasında bulunan ve liderliğin belirleyici dinamiklerinden biridir. Dönüşümcü liderliğin oluşum sürecinde çeşitli davranış özelliklerinin olması gerekmektedir (Eraslan, 2003). Değişimin yönetilmesi dönüşümcü liderlerin en belirgin özellikleridir. Örgüt yöneticileri işlerin planlanması, kararların verilmesi gibi sürekli yapılan işlerden farklı olarak; örgüt kültürünü geliştirmek, birleşmenin yönetilmesi ve çalışma gruplarının oluşturulması gibi değişim ortamlarının yönetilmesiyle karşı karşıya kalabilmektedir. Bu tip durumlarda vizyon geliştirme ve değişim sürecini etkili yönetme özellikleri ortaya çıkmaktadır. Dönüşümcü liderin kendilerine has özellikleri vardır. Bu özellikler: davranış tutarlılığı, duygusal dayanıklılık,

kurumsal yönelme, risk alma, yenilikçilik, mizah anlayışı ve tecrübe olarak ifade edilebilir (Zel, 1997).

Dönüşümcü liderin takipçilerinin davranışları üzerinde etkilerinin bulunması, en belirgin özellikleri arasındadır. Böylelikle takipçiler, liderlerine güven duymakta, hayran olmakta ve sadakatini göstermektedir. Bunun sonucu olarak dönüşümcü liderin takipçileri, kendilerinden beklenenden çok daha fazlasını yapma isteğinde olurlar (Yukl, 1999). Bass, Burns'un ileri sürdüğü dönüşümcü liderlik kavramından yola çıkarak dönüşümcü liderliği modernleştirmiştir ve dönüşümcü ve etkileşimci liderlik olarak 2 boyutta ele almıştır. Bass, lider olan kişinin bu 2 boyut arasında gidip gelen davranışlar sergilediğini belirtmiştir. Bu modelin özünde, dönüşümcü liderin takipçilerini beklentisinin üstünde performans göstermeleri için ikna etmesi ve başarılı sonuçları önemsemelerini sağlayarak isteklendirme düşüncesi oluşturmaktadır (Conger, 1999). Beklentinin üstünde performans sergilemeleri 3 ana sürecin oluşmasına bağlıdır. Takipçilerin bilincinin yükselmesi, takipçilerin harekete geçirilmesi ve takipçilerin ihtiyaçlarının karşılanması. Dönüşümcü liderler, takipçilerinin amaçlarını ve amaca ulaşma yollarının önemi ve değeri hususunda varmış oldukları bilişsel seviyelerini yükseltirler. Takipçiler, liderin yönlendirmesi ve isteklendirmesi ile işlerinin ve görevlerinin önemini, sonuçlarının değerini en yüksek düzeyde idrak eder. Diğer taraftan dönüşümcü liderler, takipçilerinin kişisel ilgilerini işbirliği ve amaçlar doğrultusunda yararına olacak şekilde yönlendirir. Takipçiler, liderin bu özelliğinden etkilenerek kendilerini ortak etkinliklere ve etkinliklerin amacına motive eder. Takipçilerinin üst seviyede ki ihtiyaçlarını liderlik süreci ve misyon ile karşılar (Bass, 1985a). Gerçek dönüşümcü liderin özellikleri şu şekildedir: dürüst, sadık, takipçilerini önemseyen, kaynakları pay eden, kural ve kanunlara bağlı, makamsal farklılıkların oluşmasını engelleyen kişi olarak ifade etmektedir. Bu tip lider, takipçilerinin bağlılık ve güven duygularını kazanmış, saygın olarak görülen, kısacası takipçilerinin hayranlığı olan bireylerdir (Bass, 1990). Gerçek dönüşümcü lider olmayan kişi ise, bencil, yalnız kendi doğrularına inanan, diğer bireylerin fikirlerine değerlerine saygılı olmayan, bireysel fikirlerini önemseyenleri seven diğerlerini dışlayan, takipçilerine bunu bir şekilde gösteren, örgütü de bunlara dayanarak yöneten kişidir. Böyle olan lider, takipçilerini küçümseyerek, kendisinin hizmetkârı olarak görmektedir. Kısacası, takipçileriyle olan ilişkilerin de mesafe olan, ulaşılamayan, gerektiği zaman kendi menfaatleri için takipçilerinin zararına olan işlerden çekinmeyen kişidir (Bass, 1997).

Dönüşümcü liderler, sahip oldukları bazı kavramsal yetenekleri çok iyi bir şekilde kullanabilmektedir. Kavramsal yetenek, örgütün lider tarafından bütün olarak görülmesi ve

takipçileri arasındaki ilişkinin bütüne uygun bir şekilde düzenlenebilmesi özelliğidir. Dönüşümcü liderler, takipçilerinin kavramsal yeteneklerini doğru kullanmaları için takipçileriyle ilgilenip çevrelerine uyumlu hale gelmelerini sağlar (Hackman, 1992). Dönüşümcü liderler, örgüt içindeki davranışlarının ahlaken uygun olmasını önemsemektedirler. Dönüşümcü liderler, takipçilerinin menfaatleri için kendi menfaatlerinden vazgeçerek başarının paylaşılmasını sağlar. Başarının kendilerinden kaynaklanmadığını inanarak takım çalışmasını ön plana çıkarırlar. Bu özelliği sayesinde dönüşümcü lidere olan güven ve saygıda artış sağlanır. Bu sayede takipçilerin örnek alma yönündeki eğilimleri artar (Bingöl, Naktiyok ve İşcan, 2003).

Dönüşümcü liderler (Vardar, 2001, s. 88-89);

- Vizyonunun ve iletişimin gücü ile ekip içindeki ve ekip dışındaki kişileri kolaylıkla etkileme ve ikna etme yeteneği olmalıdır.
- Kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini bilerek, yapacağı faaliyetlerde güçlü yönlerini daha etkin kullanmalı, zayıf yönlerini ise geliştirmek için uğraş vermelidir.
- Stratejik veya uzun süreli düşünmeli, kararlarının beraberinde risklerde barındırır. Bu riskleri bertaraf edecek cesareti olmalıdır.
- Örgütün değerlerine ve normatif kurallarına inanmalı ve bu doğrultuda harekete geçmelidir.
- Örgüt içindeki işi yapanların her birinin bireysel özelliklerinin farklı olduğunu bilmeli, işi yapanların niteliklerine göre görevlendirmeli ve motivasyon ölçütünü bunu bilerek geliştirmelidir.
- Sürekli öğrenendir. Hem kendisi için her bilgiye açık ve hem de örgütü için öğrenen bir ortam oluşturma uğraşı vermelidir.
- Örgütünün devamlı olarak geliştirmek için istekli ve kararlı olmalı. Devamlı gelişim göstermesi için isteklendirici ve motive edici rol üstlenmelidir.
- Karşısındaki kişiyi yorumlama ve çözümleme noktasında aktif olmalı, etkin dinleme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Problem çözme tekniği yönünden, problemin tanısını koyabilme, problemin çıkışının sebeplerini belirleme ve bu problem için farklı çözümler üretme yeteneğine sahip olmalıdır.

- Örgütün bugünkü durumundan çok daha iyi bir gelecek öngörebilen yeteneğe sahip olmalıdır.

Dönüşümcü liderlerin bazı ortak özelliklerini Donohue, Wong (1994) ve Dixon (1998) şu şekilde açıklamışlardır:

- Takipçileri, liderleri için kişisel ilgi alakasını göz önünde bulundurmaz.
- Takipçilerde meydana gelen hareket değişikliği yüzeysel değildir.
- Dönüşümcü lider, takipçileri için ilham kaynağıdır.
- Dönüşümcü lider, takipçilerine ve çevresinde bulunanlara değer vererek, saygı duymaktadır.
- Dönüşümcü liderin iletişim yeteneği etkilidir.
- Dönüşümcü lider, yaratıcılığının beraberinde getirdiği olanakları takipçilerinin kullanımına sunmaktadır.
- Dönüşümcü lider, takipçileri için modeldir.
- Dönüşümcü lider, örgütün sahip olması gereken ekip ruhunu takipçilerine aşılar.
- Takipçileri için dönüşümcü liderin varlığı işe motive olmalarını artırır.

Tichy ve Devanna'nın dönüşümcü liderlikle ilgili yapmış oldukları çalışmada, dönüşümcü liderde olması gereken özellikleri şu şekilde sıralamıştır (Güney, 2001):

- ✓ Dönüşümcü lider, değişim ve yeniliğin öncüsü olarak kendisiyle özdeşleşmektedir.
- ✓ Dönüşümcü lider, var olan özgüvenin etkisiyle cesaretlidir.
- ✓ Dönüşümcü lider, çevresine ve takipçilerine inanır ve güvenir.
- ✓ Dönüşümcü lider, örgütsel değerlerin varlığını devam ettirebilmesi için uğraş verir.
- ✓ Dönüşümcü lider, mevcut bilgilerini geliştirmek için sürekli çalışır.
- ✓ Dönüşümcü lider, örgüt içindeki kriz ve belirsizliklerin yaşandığı ortamlarda sorunların çözümü için çabalama ve çözme yeteneğine sahiptir.

Dönüşümcü liderler klasik liderlere göre, özelliklerini daha yoğun şekilde gösterirler. Örgüt içinde takipçileriyle ilgisini sınırlı tutarak, onlarla ortak vizyonu paylaşmaktadır. Bu sayede dönüşümcü liderler takipçilerin kendilerine olan güven ve saygıyı üst seviyeye çıkarmaktadır. Takipçilerin kendilerine güveninin artmasıyla beraber kişisel istek ve

gereksinimlerini ikinci plana atarlar. Birinci planda ise, örgütün gereksinimleri ve ulaşılması gereken hedefler olur. Böylece kendilerini örgütün bir parçası olarak görmeye başlarlar. Bu durum takipçilerin performansında artışa, örgütün başarısında da yükselişe sebep olur. Dönüşümcü lider takipçilerini iyi tanır, onlara rehberlik eder. Takipçilerinde gördüğü performans eksikliklerini onların çalışma isteğini kırmadan, yapıcı eleştirel bakış açısıyla düzeltilmesini sağlar. Dönüşümcü liderin bu davranışları takipçilerine örnek olur. Takipçileri bu örnek davranışlar karşısında, motivasyonları daha çok yükseldiği için, liderlerine güven duyar, saygı gösterirler (Genç ve Halis, 2006). Dönüşümcü liderin, yalnız düşünen ve sorgulayan yapısının olmadığı, aynı zamanda takipçilerine düşüncelerini aktaran yapısının olduğu bilinmelidir. Dönüşümcü liderin yapısındaki yüksek enerji ve özgüven, girişimcilik ve kendini geliştirme için uygun ortam hazırlamaktadır (Çelik, 2007).

Dönüşümcü liderin sergilediği davranışlar takipçilerine karşı güçlü bir değer sistemi oluşturur (Çelik, 2007). Krishnan (2001), değer sistemini, belirli bir davranış şeklini başka bir davranış şekline seçme biçiminde ifade etmiştir. Krishnan'a göre, iki tip değer sistemi vardır. Birincisi, hırs, açık görüşlülük ve sevme gibi davranış şekillerinin istenmesiyle ilgili inançları içine alan değerlerdir. İkincisi ise, mutluluk ve kendine saygı gibi nesnenin en son haliyle ilgili inançları kapsayan son değerlerdir. Ahlaki ve kendini kanıtlama değerleri araçla ilgili olan, kişisel ve toplumsal değerler de son değerler olarak ikiye ayrılır. Özetle, toplumun beğendiği ve önemseydiği davranışlar değer sistemini oluşturmaktadır. Bu değerler birbiriyle bütünleşmiş durumdadır. Dönüşümcü liderler, kriz ve dinamik ortamların bulunduğu yerlerde ortaya çıkmaktadır. Dönüşümcü lider, kurum kültürünü yenilerken eski ilkeleri ortadan kaldırarak yeni ilkeleri ve sınırlarını belirlemektedir. Bu sayede dönüşümcü lider, bu ilke ve tutumları sağlamlaştıran örgütün misyon ve yapısını değiştirir. Örgüte karşı yapmış olduğu bu radikal değişikliklerde örgütün yeniden şekil almasını sağlar (Genç ve Halis, 2006). Mevcut yetenekleriyle birlikte örgüt içindeki yenilik ve değişimin başlamasıyla, örgütün stratejisini rekabete uyumlu hale getirir. Dönüşümcü liderler, değişimi 3 aşamada gerçekleştirirler. Bunlar: değişimin gereksiniminin farkına varılması, vizyon oluşturulması ve kurumsallaşmadır (Tabak, 2004).

Dönüşümcü lider, takipçilerinin yardıma ihtiyacı olduğunda onlara yardım ederler. Takipçilerinin inançları, kültürü, değer yargılarını tanımak için çaba sarf ederler. Dönüşümcü liderler herhangi bir zorlama olmaksızın, kendi isteklerinin esin kaynağı olma özelliği sayesinde, takipçilerinin isteği haline getirerek onları etkilemektedir (Tutar, Tuzcuoğlu, Argun ve Akman, 2009). Dönüşümcü liderler, uzmanlık alanı olan yerlerde yaptırım gücünü

kullanırlar. Takipçileriyle olan ilişkilerinde ise alçakgönüllü davranmaktadırlar. Dönüşümcü liderler insanı önemserler. Bundan dolayı, doğru insanlara karşı önem ve değer derecesi artmaktadır (Collins, 2004). Tutarlı davranış sergilemelerinden dolayı hedefe ilerlerken hem takipçilerinin güvenini kazanır hem de örgütsel bütünlük sağlanmış olur (Çakır, 2001). Dönüşümcü liderler, daima yeni düşünceler üretmek için araştırmalar yapan ve bu araştırmaları takipçilerine aktararak örgütün vizyonunun oluşturulmasında sorumluluğu olan kişilerdir (Cafoğlu, 1997). Dönüşümcü liderin oluşturulan vizyonu uygulama becerisine sahip olmalıdır. İhtiyaç halinde takipçilerinin düşüncelerini alarak, güçlü bir takım oluşturma becerisine sahip olmalıdır (Akdemir, 1997, s. 145). Dönüşümcü liderin manevi etkisi sayesinde, hem takipçilerinin hem de kendisi üzerinde dönüştürücü etkisi vardır. Dönüşümcü lider, takipçilerinin irade, güven, başarıma, gelişme, kişisel büyüme ve gelişim gibi gereksinimlerinin farkında olmasını sağlar (Yammarino, Spangler ve Dubinsky, 2002). Dönüşümcü lider takipçilerine inanır ve güvenir. Örgüt içindeki otoritesine rağmen gücünü takipçileriyle paylaşır. Takipçilerinin yetki ve sorumluluk almasını ve onların güçlendirilmesini bir amaç olarak görür (Byrd, 1987). Güçlendirme ile anlatılmak istenilen şey, takipçilerinin işlerinde tam manasıyla sorumluluğu üstlenmeleri ve yetkili olmalarıdır (Brestrich, 1999). Dönüşümcü lider, takipçilerinin moral ve motivasyonlarının yükseltilmesinde eşitlik ve hak gibi değerleri kullanmaktadır (Genç ve Halis, 2006). Dönüşümcü lider, isteklendirmenin olması gerekenden çok daha fazla olması için gerekeni yapmaktadır (Bass, 1990).

Dönüşümcü liderlik, takipçilerin bireysel hedefleri yönünde değil, grup hedefleri yönünde bir bakış açısına sahip olması amaçlanmaktadır. Bu tip liderler, takipçilerin toplum veya grubun ortak hedefleri yönünde ilerlemesini sağlamaktadır. Dönüşümcü liderler, gelişimi devamlı olarak gösterme, iletişimi çok yönlü yapma, tahminini güçlü oluşturma, problemleri önceden görme ve önlem alma, bununla birlikte özel olarak hedefler belirleme hususunda önemli çaba sarf ederler. Bu liderler takipçilerinin vizyonla iletişimini de sağlarlar. Bu vizyon sayesinde kişinin özel bir yaşam şekline sahip olması sağlanır. Takipçilerin bu vizyonla etkin olarak iletişim kurmaları gerekmektedir. Takipçilerin bireysel olarak vizyonlarına bağlanmaları, onların güçlü olmasını sağlar. Dönüşümcü liderin bu davranışa dikkat etmesinin sebebi, takipçilerin örgüte olan bağlılığını önemsemesidir. Dönüşümcü lider, takipçilerinin kişisel ihtiyaçlarını bilir ve bunları karşılırsa, örgüte olan bağlılıklarının artmasını sağlar. Dönüşümcü lider, ödül sistemi ile davranışların güçlenmesini sağlar. Dönüşümcü liderin takipçilerine saygı göstermesi en önemli davranış şekillerindedir. Takipçilerin problemleriyle yakından ilgilenerak sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlar. Takipçilerine duyulan saygı, lider

açısından önemi büyük bir davranış şeklidir. Dönüşümcü liderler, örgüt içindeki özdeşleşmeyi de sağlar. Örgüt içindeki planlama sürecine takipçilerin dahil edilmesi örgüte olan bağlılık duygusunun artmasını sağlar. Bu durum takipçilerinin örgütle yüksek düzeyde özdeşleşmesini sağlar. Dönüşümcü liderin verdiği sözü tutması, istek ve beklentileri karşılaması, inandırıcı biri olarak görülmesi takipçilerini isteklerindedir (Çelik, 2007).

Etkin dönüşümcü liderin ortak temel özellikleri şu şekildedir (Berber, 2000):

- ✓ Bu lider tarzı cesaretlidir. Değişimin gerçekleşmesi için alışlagelen yöntem ve düşünceleri değiştirebilir. İstemsiz şekilde gerçekleşen olaylara neden olabilir. Dönüşümcü liderin bunu başarması, bu şartlarla mücadele edebilecek ölçüde cesaretliliğini gösterir.
- ✓ Öğrenmeyi ve ders almayı yaşamı boyunca sürdürür. Örgüt veya grubun üyelerinden farklı ve üst seviyede düşünebilirse dönüşümcü özelliklere sahip olur. Bu özelliğini devamlı araştırma, irdeleme, inceleme ve öğrenme gibi kendini geliştirme yönelimlerine sahip olması özelliğinden almaktadır.
- ✓ Dönüşümcü liderler, değişim unsuru olarak kendilerini göstermektedir. Örgütün yapısından, takipçilerin türlü davranışsal özellikleri kadar her alana etkisini yansıtmayı görev olarak düşünmeleri doğaldır.
- ✓ Bu tip liderler kavramsal yeteneklerini iyi kullanır. Kişilerin üzerine eğilmeleri, çevresine uyumlu hale getirerek, örgütün başarısına yönlendirmeleri kavramsal yeteneklerini iyi kullandıklarının göstergesidir.
- ✓ Dönüşümcü liderler insanlara inanırlar. Kişisel olarak ilgi göstermeleri için ilgilendikleri kişiye inanmaları ve güvenmeleri, onların bu kişilerin problemlerini çözmede bu kişileri geliştirme uğraşında yardımcı etken olarak öne çıkmaktadır.
- ✓ Bu tip liderler, takipçileri üzerinde özdeşleşme ve içselleştirme güçlerini yüksek seviyede uygulayabilirler. Takipçisi lideri ile ilişki kurmak isteyecek ve kendisinin doyum sağlayabileceği bir ilişkinin içerisine girerek, değerlere uygun bir ortamda bu ilişkiyi yaşayacaktır.
- ✓ Bu liderler vizyonlarını belirleyebilirler. Bütün liderlik türlerinde olduğu gibi bu liderlik sürecinin boyutlarının birini oluşturmak için gerekli önemli, unsurlardan birisidir.

- ✓ Yönlendirmelerinde değerler etkilidir. Vizyonun oluşumunda en temel olanlar, değerler ve inanışlardır. Bundan dolayı vizyon belirleme sürecinde kaynakların biri değerler olacaktır.
- ✓ Dönüşümcü liderler, kolay pes etmezler. Karışık, şüpheli ve belirsizlik gösteren durumlarla mücadele edebilecek güçtedir.

Dönüşümcü liderlikle alakalı yapılan araştırmalar, dönüşümcü liderin takipçileri tarafından inanılması ve güvenilmesi ile örgütsel vizyon oluşturması önemli bir özellik olarak görülmektedir. Örgütün bugünü ve yarını başarılı bir şekilde sürdürmesi için bütünsel bir yaklaşımla, geniş bir çerçeveye ilgilenmektedir (Çelik, 2007). Sonuç olarak dönüşümcü liderler, takipçilerinin motivasyonları yüksek bir şekilde örgüte karşı ilgili, doyuma ulaşmış, örgüte bağlı güçlü davranışlar göstermeleri için yönlendirmektedir (Walumba, Orwa, Wang ve Lawler, 2005).

2.5.3.Dönüşümcü Liderlik Yaklaşımları

Burns'un Dönüşümcü Liderlik yaklaşımı

Burns dönüşümcü liderliği, lider ve onu takip edenlerin arasında oluşan motivasyon süreçlerini ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlayacak bir bütün olarak ele almıştır. Dönüşümcü liderlik biçiminde kin, hırs ve kıskançlık gibi kötü hisler uyandıran duygular yoktur. Aksine insanlara eşit davranma, bağımsız olma, barış gibi insanı her şeyin üstünde tutan olumlu duygular söz konusudur. Ayrıca bu duyguları daima artırma çabası içindedir. Bundan dolayı dönüşümcü liderlik yaklaşımının yalnız siyasal yaşamda değil diğer alanlarda da uygulanışının araştırılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Dönüşümcü liderler daima değişim ve gelişime açıktır. Vizyon geliştirir ve uygulamaya konulması için takipçilerini harekete geçirir. Öngörü sahibi olmasıyla birlikte yeteneği ile örgüte yeni alanlar oluşturarak değişimin ustalığını yapar, örgütün değişimini gerçekleştirir (Burns, 1978). Burns 1978 yılındaki çalışmasıyla dönüşümcü liderin izleyicilerinin hem moraline, motivasyonuna, ahlakına katkı sağladığını hem de ülkesi için ne yapabileceğini düşündüğünü vurgulamıştır (Bass, 1999).

Bass'm Dönüşümcü Liderlik Yaklaşımı

Son yirmi yıldaki Pazar ve işgücündeki değişimler daha fazla dönüşümcü, daha az etkileşimci olmayı göstermiştir. Kişinin kariyerinden dolayı oluşan iş güvenliği ve firmaya bağlılığını kaybetmekteydi. Ödeneğin sabit ve güvenli kazanç ile istihdam olması iyi bir performans karşılığında garanti değildi. Bununla birlikte, etkileşimci liderlik yalnız başına iş

doyumunu sağlamamaktaydı. Bütün bu sebeplerden dolayı otonomi ve meydan okumayı teşvik eden dönüşümcü liderlik, izleyiciler için iş doyumunda önemli bir konuma gelmiştir (Bass, 1999). Bass, “Leadership and Performance Beyond Expectations” adlı dönüşümcü liderlik üzerine ilk kitabını 1985 yılında yazmıştır (Gökkaya, 2003). Bass, dönüşümcü liderin takipçileri üzerindeki etkisi yönünden ele almıştır. Takipçiler, güven duygusu, beğeni, övülme ve sadakat gibi duyguların etkisiyle saygı gösterirler. Liderleri takipçilerini motive etmiştir. Liderin, dönüşümcü niteliğe sahip olabilmesi için şu özelliklere sahip olması gerekir (Gökkaya, 2005):

- Görev ve sorumlulukların önemini bilincinde olması,
- Örgüt üyelerinin kişisel birikimine ikna olmasını sağlayarak,
- Beklentisi yüksek olan ihtiyaçların uygulanmasını sağlayarak.

Bass, takipçilerinin örgüt içindeki görevlerini yapmalarıyla alakalı değil, takipçilerinin ortak hedeflerine ulaşmak için işlerini sahiplenmelerini önemsemiştir. Bunların sonucunda da ürün ve hizmette yüksek kalite verimliliği sağlayan liderin, dönüşümcü lider olduğunu ifade etmiştir.

Bass, dönüşümcü liderliği biraz daha genişleterek, Burns’un tanımladığı işlevsel ve dönüşümcü liderlik tiplerinin birbirinden bağımsız oluşan ya da gelişen süreçler olmadığını, aksine ikisinin de devamlılık arz eden bir süreçte yer aldığını, serbest bırakıcı liderliğinde bu süreçte yer aldığı belirtmiştir (Northouse, 2001).

Avolio’nun Dönüşümcü Liderlik Yaklaşımı

Avolio, dönüşümcü liderler yüksek derecede ahlaki seviyeye sahip olmalarının tecrübelerinde saklı olduğunu ifade etmiştir. Dönüşümcü liderlerin bu ahlaki seviyeye sahip olmasının, onların kişisel menfaatlerinin önüne geçerek, takipçilerinin ihtiyaçlarının karşılanması yönünde tutum sergilemesine sebep olacaktır (Colvin, 1999).

Liderin ve takipçilerinin dönüşümlerine olanak sağlayan bu liderlik yaklaşımında, lider takipçilerinin bireysel yönden geliştirmelerine ve bu yönünde örgüte yarar sağladığını savunmaktadır. Takipçilerine liderlik becerisi kazandırırken, liderlik özellikleri olanlarada daha yüksek seviyede liderlik becerisi kazandırmaktadır. Bunuda takipçilerini bir bütün olarak ele alması ve dikkatle onların gizil güdülerini aktif hale getirerek başarmaktadır (Aydın, 2000).

Bennis ve Nanus'un Dönüşümcü Liderlik Yaklaşımı

Bennis ve Nanus, lider olmanın temelinde takipçilerinin gelişimini sağlamanın yanında kişisel gelişimi içinde uğraş vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Dönüşümcü liderliğin en önemli konusu olarak da örgütün güçlü ve zayıf yönlerini göstermişlerdir. Bunun için, 5 yıl süren ve 30'u kamu, 60'ı özel sektör olmak üzere 90 lider üzerinde araştırma yapmışlar, veriler toplamışlardır. Bunun sonucunda da Bennis ve Nanus örgütün dönüşüm ve değişimini 4 farklı özellikle değerlendirmişlerdir. Dönüşümcü lider (Bennis ve Nanus, 2001):

- Açık ve net bir vizyona sahiptir.
- Toplumsal bir yol göstericidir. Beraberlik hissini oluşturur. Örgüt menfaatlerini korumakla birlikte, ortaya çıkan yeni durumların yine örgütün menfaatleri için kullanmak üzere uğraş verir ve takipçilerini harekete geçirir.
- Örgüt üyelerinin mevkiilerini bilir ve güvenlerini sağlayarak sürekli hale getirir.
- Bireysel özelliklerinin farkındadır. Swoot analizini yapmıştır. Güçlü yönlerini geliştirir. Bunun sonucunda da sahip olduğu görev ve örgüt misyonunu ilişkilendirir.

Tichy ve Devanna'nın Dönüşümcü Liderlik Yaklaşımı

Tichy ve Devanna'nın yapmış olduğu araştırmaya göre, 12 büyük ölçekli şirket CEO'sunun dönüşümcü liderliği ile örgütü arasında ki ilişki ortaya çıkarılmıştır. Örgütte dönüşümün nasıl ve ne şekilde olduğu anlatılmıştır. Teknolojideki ilerlemeler, sosyal değişim ve rekabet ortamındaki iktisadi konularla beraber liderin nasıl olduğunu incelemişlerdir. Yüz yüze yapılan görüşmelerin neticesinde elde edilen sonuçlara göre 3 farklı durum ortaya çıkmıştır. Bu durumlar sırasıyla: değişim ihtiyacının tanımı, vizyonun belirlenmesi ve bunların ardından gelen kurumsallaşma aşamasıdır (Tichy ve Devanna, 1990).

Podsakoff, Mackenzie, Moorman ve Fetter'in Dönüşümcü Liderlik Yaklaşımı

Podsakoff, Mackenzie, Moorman ve Fetter (1990), dönüşümcü liderlikle ilgili altı boyutu değerlendirmek için 100 ifade geliştirmiştir. Daha sonraki aşamada 12 uzman kişiye bu ifadeleri vererek, her birini en uygun kategoriye koymalarını istemiştir. Ölçeğini de bu uzmanların %80'inin fikir birliğine vardıkları ifadelerden oluşturmuştur. Bu ölçeğin boyutları ise vizyon ilham sağlama ve uygun rol model olma, grup amaçlarının kabulünü sağlama, entelektüel teşvikte bulunma, bireysel ilgi gösterme ve yüksek başarı beklentisine sahip olma şeklinde belirlemiştir.

2.5.4.Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

Dönüşümcü liderlik genel olarak 4 farklı boyutta ele alınmaktadır. Bunlar; idealleştirilmiş etki (karizma), telkinle güdüleme, entelektüel istek uyandırma ve bireysel destek sağlamadır.

İdealleştirilmiş Etki (Karizma)

1980'li yılların başlarında, örgütsel liderlikle alakalı araştırmalarda yanlış anlaşılmalara olmuştur. Fiedler' in farklı durumsallık modelleri, liderlikle alakalı konuların belirlenmesinde yeterli olmadıkları görülmüştür. 1980'lerin ortalarında Max Weber tarafından öne sürülen karizmatik tarz, dönüşümcü liderlik ile birlikte karizmatik yaklaşımın tamamlayıcısı olarak meydana gelmiştir (Bryman, 1992).

Karizma, liderlerin duygularında istek ve bağlarında ki güçlülüğü başkalarında canlandırma şeklinde eşine az rastlanan yetenek olarak ifade edilmektedir. Bir diğer ifade ile bireysel bir manyetizma ya da cazibedir (Kurtuluş, 2007, s. 47).

Karizmatik lider, amaçlarında ki güçlülük hissi ve öz saygının yüksek olması gibi özellikleri olan ve güvenini yayabilen bir kişidir. Karizmatik lider, vizyon ve misyon duygusu aşılır, saygı ve güven kazanır, övünmenin yerleşmesini yavaş yavaş yapar, iyimserliğin artmasını sağlar (Celep, 2004)

Weber, geleneksel yetkiyi bireysel ve doğuştan gelen bir statü ile elde edilmiş yetki olarak ele almıştır. Bu yetkinin olduğu kişiye, emirleri geleneklere aykırı olmadığı sürece, astların uyacaklarını ifade etmektedir. Karizmatik yetkileri bireysel bir yetki olmamakla birlikte, geleneksel yetkiden elde edilmiş bakımından ayrılmaktadır. Karizmatik yetki, lidere yönelik bireysel bir tanımlamadır. Takipçileri karizmatik liderin insanüstü güçleri olan süper bir kişi olduğuna veya en azından diğer insanlardan farklı güçlere sahip olduğuna inanırlar. Bu güçlerin, takipçilerin ve örgütün yararına olacak şekilde liderin her zaman göstermesi lazımdır. Liderin takipçileri ile arasında duygusal bağları vardır (Kılınç, 1996, s. 69).

Kılınç'a (1996) göre karizmatik liderin daha kolay meydana gelişini sağlayan şartlar şunlardır:

- ✓ Değişimin mecburi ya da içinde bulunulan durumu yaşanılmaz yapan kriz, kaos ya da belirsizlik koşullarının mevcudiyeti,
- ✓ Takipçilerin görev ve rollerinin ideoloji ile ilişkilendirilmesi,
- ✓ İçinde bulunulan durumda yoğun biçimde doyumsuzluk duygusunun yaşanması,

- ✓ Yapay problemlerin ortaya çıkması,
- ✓ Geleneksel olarak yapılan işlerdeki yol ve yöntemlerin geçerliliğini kaybetmiş olması,
- ✓ Liderin vizyonu ile takipçilerin kimlik ve değerlerinin uyması,
- ✓ Örgüte bağlılık oluşturan bir misyonun varlığı,
- ✓ İnsanın örgüt içinde olumsuz duygularını yaşıyor olması,
- ✓ Baskı altında bulunan duygu ve tepkilerin harekete geçmesi için bir davanın var oluşu.

Özetleyecek olursak; Dönüşümcü liderler, bu boyutta ortak bir misyon duygusunun varlığının önemli olduğunu belirtir. Etik ve ahlaki olarak alınan kararların meydana getirdiği sonuçları önemser. Kendisine karşı saygı ortamı oluşmasını, gururlanmasını ve tatmin olmasını sağlar. Grup için yararlı olan her şeyi menfaatlerinin önünde görür (Kurt, 2009, s. 62).

Telkinle Güdüleme

Liderler bu boyutta takipçilerinin güdülenmesini ve ilham almalarını sağlayarak, onların işlerine meydan okumalarını ve iyice kavramalarını sağlar. Ekip ruhu canlandırılır. Zeka grupları ilham veren liderin oluşmasına destek verir (Bass, 1989).

Takipçiler, liderine güven ve hayranlık duyarlar. Onun gösterdiği yola olumlu bakarak hedef noktanın yararı ve getireceklerine inanarak daha istekli ve azmederek çaba gösterirler. Takipçileri, gelecek için geliştirilen vizyona, misyona ve uğruna mücadele edilen amaçlara ulaşma yolunda daha istekli olurlar (Berber, 2000, s. 38).

Dönüşümcü lider, çalışanların işlerini değiştirme yolunda anlamlandırma yardımıyla telkin eder ve isteklendirir. Çalışanların oluşturulan vizyonla bağlantı kurmalarını, birbirlerine aktarmalarını sağlar. Aktarılan bu vizyonla iç içe olmalarını ve hedeflerin yolunda çalışmalarını sağlar. Lider vizyon ve hedeflerle iç içe olunması hususunda güvenin esas olduğu ortamı kurar. Dönüşümcü lider, çalışanları arasında iletişim kurarak davranışların şekillenmesi ve dönüşümün gerçekleştirilmesini sağlar (Toksöz, 2010, s. 43).

Özetle; Liderin, kendine olan güveni, içinde çatışmanın olmaması, baskı altında olmayan iradesi ve beceri sahibi olması, takipçilerinin gözünde prestijinin yüksek olmasını sağlar. Takipçilerinin, güdülenmelerinin olması gerekenden daha fazla olması için esinlendirebilir. Bu şekilde lider astlarını zihinsel teşvik yönünde esinlendirebilir (Bass, 1985b).

Entelektüel İstek Uyandırma

Lider, karşısına çıkan zorlukları yenebilmek için astların geçmişten bu yana kullandıkları davranış ve düşünüş kalıplarını sorgulamalarını ve geçmişten gelen problemlerin çözümü için yeni yollar keşfetmelerini sağlar. Böylelikle astlar kabul gören geleneksel çözüm yollarını sorgulama yoluna gidebilir. Lider sorunların çözümüne farklı yaklaşımları isteklendirir ve astların bu farklı yollar hakkında düşüncelerini söylemeleri için ortam ve koşulları sağlar. Böylelikle lider örgütün entelektüel, yenilikçi ve daha iyi olması için değişimci kapasitesini atıl vaziyetten kurtararak işler hale getirir (Karip, 1998).

Entelektüel uyarım, işi yapanların değer ve inanışlarında değişimin yanı sıra, iş yapanların problemleri ve bunları çözmenin farkında olmaları yönündeki değişimi ifade etmektedir (Celep, 2004, s. 76). Takipçilerin yeni yaklaşımları, farklı tecrübeleri desteklenirken; onların liderin düşüncelerinden farklı düşüncelere sahip olmaları da eleştiri konusu olamaz. Yeni yöntem ve çözümlerin bulunması konusunda da isteklendirerek takipçilerin cesaretli olmasını sağlar (Sönmez, 2010, s. 21).

Entelektüel uyarım boyutundaki dönüşümcü lider davranışlarının, astların zihinsel kapasitelerini tamamını kullanmalarına imkân sağladığı düşünülebilir. Örgütlerin günümüz koşullarında başarı sağlamaları için zihinsel kapasitelerinden en yüksek şekilde yararlanmaları gerekir. Başka bir deyişle astların emirleri yerin getirdiği, bunları sorgulamadığı, sadece söylenileni yaptığı klasik yönetim yaklaşımı artık uygulanamamaktadır. Örgütler ve liderler çalışanlarının zekâlarını üst seviyede kullanmalarını değil, düşünmede üst düzey performans beklemektedir. Astlar için önemli olan bu süreçte, örgütte rekabetin sağlanması bakımından da gereklidir. Takipçiler, bu süreçte her şeyi yapan bir işi yapan seviyesinden, yapılması gerekenlerle ilgili doğru karar veren bir lider seviyesine çıkmaktadır (Kurt, 2009, s. 65).

Bireysel Destek Sağlama

Liderin başkalarını düşünmesi ve düşündüğünü fark ettirmesi uygulama safhasında ona avantaj sağlamakta, şüphesiz liderlikte bireysel düzeyde ilgi gibi bir boyutun varlığı, diğer boyutların da güçlenmesine sebep olmaktadır. Bir liderin karizması sayesinde astlarını vizyon ve misyona yönlendirmesini yaparken, kişisel olarak ilgili kişilerin tüm kapasitelerini kullanmaları için her yolu denemelerine olanak sunduğu şekilde bir örnek verilebilir (Berber, 2000, s. 38).

Çalışma seviyelerinde artış gerçekleştiren etkinlik ve davranışların bireysel düzeyde ilgi boyutunda bir kümesini kapsar. Liderler görevlerini başarmaları için astlarına yol gösterir ve

astlarına şartlara göre destek verir. Liderler, kişisel farklılıklarını ve isteklerini fark ederek, takipçilerine yol gösterir ve koçluk yaparak nasihatler verir. Lider, takipçileri kendilerinin takip edildiğini fark etmeden uygulamaktadır (Sönmez, 2010, s. 21-22).

Bireysel desteğin içeriğinde, takipçiyle iletişimin saygı kuralları dâhilinde olması gerektiği ve iletişimin etkili olarak kurulması gerektiği gibi davranışlar işlenmektedir. Lider bireysel ilgi boyutuyla alakalı takipçilerin kendisi ve örgüt tarafından yalnız işini yapan olarak değil özgün ilgileri ve gereksinimleri olan önemli bir varlık olduğunu hissettiriyor. Böylelikle işi yapanın güdüsünü ve tatminini üst seviyelere çıkararak, işi yapanın zihinsel ve bedensel kapasitelerinde üst seviyelerde kullanım sağlanabilir. Bireysel ilgi çalışanlarına öğrenim fırsatları oluşturarak rehberlik etmeyi ve onlara birey olduğunu hissettirmeyi içerir (Kurt, 2009: 67; Toksöz, 2010: 57).

2.5.5.Dönüşümcü Lider Olarak Okul Yöneticisi

Çağımızda bilginin önemli bir güç olarak görülmesi, bilginin etkilediği alanlarda değişimin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bilgiye basit ve süratli bir şekilde ulaşılmış, ülkelerin aralarındaki sınırları kalkmış, dünya standartları belirleyici olmuştur. Çağın gereklerine uygun eğitimde kişilerin teknolojiyi kolaylıkla kullanarak bilgiye hızlı bir şekilde ulaşacak hale gelmesi gerekmektedir. Böylelikle hem eğitimin ve hem de eğitimcinin ifade edilişleri değişmiştir. Şu anki koşullarda öğretim yapan kişilerin bilgiyi olduğu gibi veren değil bilgiye ulaşmak için rehberlik eden konuyu en ince ayrıntısına kadar bilen değil bu ince ayrıntıya ne şekilde ulaşabileceğini bilen ve bu hususta öğrenenlere yol gösteren yapıya sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencilerinde hazır olarak gelen bilgiyi ezberleyen, sorgulamayan, yaratıcılığını kullanmayan kişiler olarak değil; bilgiye ne şekilde ulaşabileceğini bilen, hızına göre öğrenmesini ayarlayabilen, ilgi ve yetenekleri yönünde gelişimini ilerleten bir yapıda olması gerekmektedir (Eraslan, 2003, s. 165).

Yöneticiliğin pek çok tanımı yapılmıştır. Sosyal bilimler okul liderliği belirlemek için en etkili yardımcıdır. Yöneticilik, öğrenme kaynaklarının iyi yönetilip yönetilmediği, öğretimsel liderliğin önemsenip önemsenmediği, değişimin yönetilme süreci ile çevrenin güvenli ve destekleyici olup olmadığı, sürdürülebilir olup olmayacağı şeklinde ifade edilir. Buradan da anlaşılacağı üzere bu ifade biçimlerinin çoğu yöneticilerin verilen koşullar altında, iş üstündeki seviyesinin de ne ile ifade edilmesi gerektiğinin idealleştirilmiş kavramlarla belirlenmesidir (Wilmore, 2001).

Günümüz okul liderlerinin yeni nesil bir düşünme biçiminin çıktısı olarak yer alacaktır. Bu süreç içerisinde kimi zaman lokomotif kimi zaman vagon rolünde olmalılar ama asla taş olmamaları gerektiği belirtilmiştir (Yavuz, 2016). Okul yöneticilerinin birinci görevi lider olarak buldukları okulları amaçlarına ulaştırmaktır (Yavuz, 2006).

Eğitimde değişimlerin olması, doğal olarak eğitim yönetiminde de kendini hissettirmiştir. Yeni eğitim anlayışının yönetimi, geleneksel olarak uygulanan yaklaşımlardan değil, yapısal ve olgusal bileşenler oluşturmaktadır. Geleneksel yönetim anlayışı olan öğretmen, öğrenci ve yardımcı personelden oluşan yapıyı, kurallar bütünü çerçevesinde hiyerarşik bir şekilde yönetmesi, günümüzde ihtiyacı karşılamamaktadır. Okul örgütleri, dönüşümün konusu ve uygulayıcısı olarak çağdaş yönetim anlayışını görmektedirler. Eğitim yöneticisi olayların takipçisi değil, olaylara hazırlık yapan, geliştiren ve ileriye görerek yenilikler başlatan özellik sahibidir. Çağdaş eğitim yönetimi anlayışı, okulları dönüşen örgütler, müdürleri ise dönüşümcü lider olarak düşünmektedirler. Araştırmalar sonucunda, okul yöneticileri ile dönüşümcü liderlerin özelliklerinin birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Son yıllarda okullarda yürütülen araştırmaların konusu olarak dönüşümcü liderlik görülmektedir. Dönüşümcü liderlik konusunda Kanada, ABD ve İngiltere çok fazla çalışma yapmaktadır (Eraslan, 2003, s. 165).

Okul yöneticileri, okullarında değişiklik yapacağına ona yoğunlaşmalıdırlar. Bunu yapmak dönüşümcü lider ile olanaklıdır. Dönüşümcü liderler ümitli olurlar, iyi düşünürler ve enerjiktirler. Dönüşümcü lider asıl olarak kişilerin misyon ve vizyonlarını yeniden tanımlamasını sağlayan, onların sorumluluklarını tekrar belirleyerek amaçlarına uygun bir şekilde yeni bir sistem oluşturmalarına neden olan liderdir (Çelik ve Eryılmaz, 2006, s.214).

Dönüşümcü liderliğin yokluğunda okulun yelkensiz bir gemi, yolculuğunda haritasız olduğudur. Dönüşümcü liderin görevi, öğrenciden personele ve topluma kadar okulla alakalı her şeyi bilmek için çabalamalıdır. Dönüşümcü liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar ilk olarak eğitim dışında kalan bölgelerde yapılarak geliştirilmiştir. Dönüşümcü liderliğin eğitimsel alanında en önemli yazarları Sergiovanni ve Leithwood' dur (Wilmore, 2001).

Sergiovanni' nin Dönüşümcü Liderlik Kuramı

Eğitimde, dönüşümcü liderliğin gelişiminde Sergiovanni önemli katkılar yapmıştır. Dönüşümcü liderliğin okulla ilgili çalışmalarında beş alternatif boyutunu sunmuştur (Okafor, 2015):

- 1- Teknik liderlik,
- 2- Beşeri liderlik,
- 3- Eğitimsel liderlik,
- 4- Sembolik liderlik,
- 5- Kültürel liderlik.

Sergiovanni' ye göre liderliğin; teknik, beşeri ve eğitimsel boyutları bir okulun etkili olmasını için yeterli olabilir. Fakat bu, Sergiovanni 'nin inandığı katma değer sembolik ve kültürel boyutlarıdır ki okulları uzmanlık kazanmaları ve etkili olmalarının ötesine götürür. Sergiovanni' nin araştırmasında Valli 'nin amaçlayıcı fikir çalışması merkezinde bulunur. Bu araştırmada lider ve etrafındakilere, iki taraf içinde amaçlar dâhilin de olanları elde etmek için birleştirmeleri gereğini anlatır. Sembolik ve kültürel boyutların yardımı ile sözde planlamaya ulaşılır. Sergiovanni dönüşümcü liderliği, eğitimsel liderlikten ayırmasının en önemli sebebi, sembolik ve kültürel liderliğin gelişen ortak bir vizyona sahip olmasıdır.

Leithwood' un Dönüşümcü Liderlik Kuramı

Dönüşümcü liderlik, çalışanların misyonunu ve vizyonunu yeniden tanımlamayı ve amaçlara ulaşmak için sistemlerin yeniden yapılandırılmasını kolaylaştıran liderliktir (Leithwood, 1992).

Leithwood, okulun yeniden yapılandırılmasına yönelik olarak okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Dönüşümcü liderlik davranışlarını okul ve öğretmen değişkenleri ile okul yöneticisinin girişim yaparken bunu nasıl yaptığı etkilemektedir. Ayrıca okulda sistematik olarak değişmeye yönelim ve öğretmedeki profesyonellik davranışında değişiklik meydana getirmiştir (Leithwood, 1994).

Leithwood (1992) eğitim örgütlerinde, dönüşümcü liderlerin üç temel hedefinin olduğunu saptamıştır:

1) İşi yapanlara yardımcı olmak, katılımı olan ve profesyonel bir okul kültürü geliştirmek ve bu kültürü işi yapanların, okuldaki eğitim ve yönetim uygulamalarını devamlı olarak izlemesi, fikirlerini söylemesi, eleştirmesi ve birlikte plan yapması şeklinde süreci ilerletmek ve geliştirmek. Dönüşümcü liderler, işi yapanları işbirliği gerektiren ortamlara sokarlar, öğretmen etkisini en aza çekerler. Kültürel değişikliklere bürokrasiyi kullanarak dayanak oluştururlar, liderliğini işi yapanlarla paylaşır, işi yapanlara okulun kurallarını ve inanışlarını etkili bir şekilde ulaştırırlar.

2) Öğretmenlerin gelişimlerini teşvik etmek. Leithwood'un yapmış olduğu araştırmaların birinde; öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için gerekli olan amaçları kabullendiklerinde motivasyonları da artacaktır şeklinde öneri sunmuştur.

3) Öğretmenlere yardım etmek sorunları daha etkili çözer. Eğitim örgütlerinde dönüşümcü liderlik, öğretmenlerin yeni etkinliklerle uğraşmasını ve daha çok uğraşı göstermeye isteklendirmektedir. Dönüşümcü liderlik uygulamaları işi yapanları zekice ve akılcı bir biçimde uygulamalara yardımcı olmaları için kullanır.

Leithwood, eğitim yönetimi alanında dönüşümcü liderlik yaklaşımının altı boyutunu belirlemiştir (Çelik, 2007):

1. Bir vizyon belirleme ve geliştirme: Lider, okulun yeni bir bakış açısını kazanabilmesi için vizyonunu belirleme, uygulama ve okuldaki işi yapanları etkilemeye çalışır.
2. Grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme: Lider, öğretmenlerin hedefleri yönünde işbirliği halinde olmaları için isteklendirir.
3. Bireysel destek sağlama: Lider öğretmenlere karşı saygılı olur ve öğretmenlerin duygusal yönleri ile gereksinmeleriyle ilgilenir.
4. Entelektüel uyarım: Lider işi yapanların iş ile alakalı düşüncelerini yeniden tecrübe etmelerini sağlar. Ayrıca performans artırıcı fikirlerin oluşmasını sağlar.
5. Bir davranış modeli oluşturma: Lider, temel değerlerin işi yapanlar tarafından kabullenmesini sağlayarak örnek bir davranış modeli oluşturur.
6. Yüksek performans beklentisi: Lider, işi yapanların nitelik, yetkinlik, ve üst seviyede performans yönündeki ümitlerini karşılayacak davranışlar gösterir.

2.6.PROBLEM ÇÖZME

2.6.1.Problem Kavramı

Problem ve problem çözme kavramı hakkında pek çok farklı tanımlamalar yapılmıştır. Problem ile ilgili literatür incelendiğinde şu tanımlamalarla karşılaşılmıştır:

Dewey'e göre problem, beyinde karmaşıklığa sebep olan, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanırken, Bingham'a (1998) göre, hedefe ulaşmak için tüm gücünü engelleyen, Morgan'a (1999) göre ise, karşılaşılan engeli en iyi şekilde aşmak şeklinde tanımlamaktadır (Güçlü , 2003).

Cüceloğlu'na (1994) göre, problemi “bireyin ulaşmak istediği hedefe ulaşmasına ket vuran engeller sonucunda ortaya çıkan durum, Karasar'a (2009) göre ise “bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her durum”, Aslan'a (2002) göre, “içinde bulunulan durumda bir tehlike ya da aşılması gereken bir güçlük karşılıklı karşı karşıya olmaktadır” olarak tanımlamışlardır.

Yaşam bir problem çözme sürecidir. İnsanlar hayata başladığı andan itibaren ölümüne kadar önem derecesi ne olursa olsun birçok problem karşısına çıkmaktadır. Problemlerle baş edebilmesi için tecrübelerinden edindiği yöntemler, hayata uyum sağlamasını ve yaşam dengesini kurulması için etkisini gösterecektir. Psikososyal gelişim kuramında “Eric Ericsson” problemler, insanı olgun yapar; hayatlarında problemler ile karşı karşıya kalmış ve problemlerini çözmüş kişiler, başarılı kimlik sahibi olanlardır” ifadesini kullanmaktadır. Ericsson'a göre esas olan önüne çıkan sorunları gelişimi için fırsat olarak değerlendirebilmektir (Burger, 2006).

Akdeniz (2005) ise problemi, karşı karşıya kaldığı bir vaka ile var olan bilgi birikimiyle anlık olarak söylenememesi olarak ifade etmektedir. Açıkgöz'e (1996) göre ise, problem organizmanın hali hazırdaki tepkilerle çözemediği durumdur (Tekbıyık ve Akdeniz, 2010).

Problemlerle alakalı üç temel özellikten bahsedilebilir (Karasar, 2009):

1. Problem birey için zorluk ve engeldir.
2. Birey problemi çözme gereksinimi hisseder ve problemle ilgili aşamaları belirler.
3. Birey problemi daha önceden görmediği, çözümü ile ilgili bir hazırlığı olmadığı için bireyin çözüme ulaşmaya götüren bir huzursuzluk yaratır.

2.6.2. Problem Çözme Süreci ve Özellikleri

Sosyal yapıdaki değişimler ve teknolojik ilerlemeler, sosyal, siyasi ve ekonomik krizlerin etkilemesi sonucu kişi, daha zor sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Kişinin yaşama uyumunu içermesinden dolayı psikolojinin geçmişten beri önemli bir konusunu oluşturmuştur (Ağır, 2007, s. 64). Problem, günlük hayatımızda her an karşılaştığımız durumdur. Problemlerin giderilmesi için ister zihinsel ister kas kuvvetiyle çaba sarf edilmesi ise problem çözme sürecini oluşturur (Gelbal, 1991).

Problemler, çözüm tipi ve zorluğuna göre değişmektedir. Kimi problemler mantıksal olarak, kimi problemler duygusal olgunlukla çözüme ulaştırır. Bazı problemler ise, olaylara

yeni ve farklı bir açıdan bakmayı gerektirir. Problem çözümleri arasındaki ortak yön, hedefe ulaşmadaki önünde duran engeli ortadan kaldırmaktır (Cüceloğlu, 1994).

Genel olarak insanlar, problem çözme yeteneği ile dünyaya geldiklerini düşünürler. Fakat bunun eğitimini alan ve problem çözmeyi önemseyip anlayabilen kişi sayısı azdır (Kneeland, 2001). Problem çözme yardım alarak, vakit, uğraş, enerji ve egzersiz yapılması gereken bir iş olup, öğrenilip ulaşılabilen ve devamlı olarak geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Problem çözme birçok kavramı kendinde birleştirir. Bunlar: yaratıcı düşünce ile zekâ, duygular, irade ve fiiliyattır (Bingham, 1998).

Problem çözme yöntemi, zihinsel bir süreçtir. Bu sebeple, tüm yöntemlerin etkin bir şekilde kullanılması için bunlara göre çalışılması gerekir. Problem çözme, sürecinde iyi düşünülmelidir. Düşüncelerini iyi şekilde yapan kişiler problem çözümünü basit ve doğru şekilde yaparlar. John Dewey'e göre dört tip düşünme vardır (Akt: Bıbaşıoğlu, 1988):

1. Sıra olmaksızın zihinden gidip gelen şey.
2. Somut olarak kavranmayan sadece işaret olarak zihinde gerçekleşen olaylar.
3. Geçmişten gelen ve eğitim sonucu ortaya çıkan inançlar.
4. Yapıcı ya da yaratıcı düşünce.

Eğitim için olması gereken en iyi düşünce şekli yapıcı ya da yaratıcı düşünmedir. John Dewey' e göre: Yapıcı ya da yaratıcı düşünme, rastgele seçilmiş inancı veya baştan kabul görmüş rastgele seçilen bilgi veya bunların ortaya çıkaracağı sonuçları, rastgele seçilen bu inanç ve sebeplerin etkisi altında etkili, zorlayıcı ve titiz bir inceleme sürecidir (Binbaşıoğlu, 1988).

İnsanların, problemler karşısında uygun olmayan yollarda çözmeye çalışabilirler. Problemlerin çözümünde başlıca yapılan hatalar: başkalarının yönlendirmelerine ihtiyaç duymak, düşünmeksizin tepkide bulunmak, çözümü zamana bırakmaktır. Yapılan bu hataların sonucunda da başka sorunlar çıkmaktadır. Hâlbuki problem çözme üzerinde durulması gereken teknik bir konudur (Erdoğan, 2000, s. 51).

Problem çözme, üst seviye bellek faaliyetlerinin kazanılışında uygulanan bir tekniktir. Bundan dolayı bu teknik, hedefin bilişsel alan basamaklarından bilgi ve kavrama seviyesine dayanak oluşturan bir seviye uygulama faaliyetidir. Günümüz insanları değerlere körü körüne bağlananlar değil; yaratıcı, kritik ve analitik olarak düşünen, önüne çıkan farklı problemleri çözen bireyler ister. Problem çözme tekniği bireylere başarıları ve başarısızlıklarını yaşamasını sağlayarak tecrübe edinmesini sağlamaktadır (Bilen, 2002).

Problem çözme konu bilgisinin ve bilişsel stratejilerinin seçili kullanımını gerektiren bir faaliyettir. Problem çözmeye esas olan kısım, hedefe götüreceği aracı bulup uygulamaktır (Senemoğlu, 2005, s. 536). Problem çözme, devamlı olarak geliştirilmesi, öğrenilmesi ve sahip olunması gereken bir yetenektir. Bununla birlikte uğraş, vakit ve pratik olması gereken bir işittir. (Bingham, 1998).

Problem çözmeye, kişi önüne çıkan zorluk veya çözülmesi gereken bir durum karşısında elindeki tüm varlıkları işe koşmakta, problemin çözülebilmeye yönelik ipuçları ve bazı fikirler bulmak niyetiyle, geçmişte elde ettiği bilgileri gözden geçirmektedir. Kişinin zorluklar karşısında algıladıkları, onun problemi çözme yöntemini belirlemektedir. Geçmişte yaşananlar ve verilen önem bireysel algı olarak açıklanabilir. Kişinin, bir probleme bakış açısı algısındaki değerler sistemiyle oluşturulur. Problem çözen bir kişinin görüş ve kavrayış gücünün kaynağı içinde var olan değerleridir. Problem çözme sürecinde, geçmişten beri var olan değerler, coşkuları, akılları ve iradesi üstünde etki yapmaktadır (Ağır, 2007, s. 76).

Problem çözmeye, kavrama ve iç görü kazanma önemli bölümlerdir. Ama günlük hayatta karşılaştığımız problemlerin çoğu, kavrama yolu ile değil, deneme-yanılma gibi mekanik yollar ve ya muhakeme yolu ile çözülmektedir. Deneme-yanılma yolunu seçen kişilerin; sebebini soruşturmadan, sorunu çözecek olanı bulana kadar önce birinin çözüm yolunu, sonra bir diğeri deneme davranışlarıdır. Ezberleme yönteminde ise daha önce işine yaramış olan yöntemleri kullanmaktır. Kişilerin karşısına çıkan yeni problemler önceki çözdüğü problemlere benziyorsa az bir zihinsel uğraş ile problemleri çözebilmektedir (Ağır, 2007, s. 60-61).

Problem, kişinin hedefe ulaşmak için karşısına çıkan engellerdir. Problem, kelimesi içerisinde insanların farkına varamadıkları problemleri de barındırmaktadır. Problemin biri kolaylıkla çözülebilirken, bir başka problem ise yoğun çaba gerektirebilir. Derinliği fazla olan problemler, psikolojik açıdan olumlu katkı yapabileceği gibi; psikolojisinde hasara da sebep olabilir. Problem kolay, karışık, uzun veya kısa vadeli olabilir. Duygusal, ekonomik ve bedensel problemler de vardır. Bu problem türleri iç içe geçerek daha farklı ve zor problem türlerine dönüşebilirler (Cüceloğlu, 1995).

Kişi problem çözme becerisinin gelişmesini istiyorsa, sürecin içerisinde bulunan etmenleri iyi bilmeli ve düzene koyabilmelidir. Problem çözme sürecinde, etkili olan etmenler sıralanacak olursa, yaşa uygunluk, ön bilgi, yeterli eğitime sahip olma, beceri, sağlığı, tutumu, kişiye faydası, kişilik özellikleri vb. sayılabilir (Bozkurt ve Üstün, 2003).

Arnold (1992), belli bir problemle karşılaştığında analiz etme ve karar verme becerisinin önemli olduğunu belirtmektedir. Kişiler farkına varmadan, kişilikleri, yetiştirme tarzları, okulun öğrettikleri ile kişisel sorunların çözümü ve karar verme yöntemleri oluşturabilmektedir. Problem çözme becerisi de, öğrenilebilen bir beceridir. Bireysel ve örgütsel problemlerin çözümünde olması gereken ilk başta problem çözme sürecinin bilinmesidir (Akt: Güçlü, 2003).

Hedeflere varabilmek için problem ve engelleri yok etme süreci olarak ifade edilen problem çözme sürecinin özellikleri şöyle özetlenebilir (Eren, 1996, s. 129-130):

- ✓ Problem çözme konusu tekniktir. Veri toplamak, verileri işlemek, bilinçli bir seçim ve tercih yapabilmek için bu konuda yeterli olmak çok önemlidir.
- ✓ Problem çözüme geleceğe ilişkin tahmin ve bilimsel araştırmaların önemi büyüktür.
- ✓ Problem çözüme yönetici, hem finans hem de insan kaynaklarını kullanabilme yetkisinin olması gerekir.
- ✓ Problem çözme süreci, psikolojik baskı oluşturabilirler. Alternatifleri araştırmak, bulmak ve aralarından seçim yapmak kolay değildir.
- ✓ Zamanın karar süreci ve uygulamasında önemi büyüktür.
- ✓ Problem çözme, belirsiz olan durumlar karşısında uğraş vermektir.

2.6.3. Problem Çözme Aşamaları

Problem çözmenin türlü aşamaları vardır. Bu aşamaların çok fazla tanımların yapılmasına rağmen genel olarak aşağıdaki gibi bir sıralama yapabiliriz:

1. Problemin Fark Edilmesi: Problem çözme sürecinin en başında zorluğun sezilmesi veya anormal bir durumun oluştuğunun düşünülmesidir. Problemler, rastlantısal olarak veya sistematik analizler sonucu anlaşılabilir. Genel olarak kendiliğinden ortaya çıkar ve insanda huzursuzluk ve çatışma halinde kendilerini gösterirler (Öğülmüş, 2006). Problemi görmek, problemi çözmeye ihtiyaç duymak, problem çözme sürecinin en güç ve en önemli aşamasıdır. Herhangi bir durum kişide huzursuzluk etkisi yaptığında bu durum problem olma özelliğini gösterir. Fakat, problemi daima net bir şekilde görmesi mümkün olmayabilir (Başaran, 2000).

2. Problemin Tanımlanması: Problemi tanımlama, problemin çözümünün en önemli bölümüdür. Bu aşamada problemi doğru olarak tanımlamak, problemi çözmek için gereklidir. Bir problemi tanımak için problem ile alakalı yeterli bilgi toplanmalıdır. Problem ile ilgili doğru, güvenilir, geçerli ve yeterli bilgilerin toplanması diğer aşamalarda çalışmaların kolay

ilerlemesini sağlar. Önyargı ve savunma bu aşamada olmaması gereken durumlardır (Albayrak, 2002). Problemlerle ilgili belirtilerin görülmesi halinde başkaları ile paylaşıldığında yapılması gerekenler başlıca şunlardır: en başta problemin ne olduğunun belirlenmesi ve ne ile ya da kim ile alakalı olduğunun bilinmesidir. Bu durumda problemin başkaları ile ortaklık ve aciliyet derecesinin belirlenmesi gerekir. Daha sonra problemin yapısı ile alakalı bilginin toplanması ve en sonunda da ulaşılan bilgilerden yararlanarak problemi tekrar tanımlamadır (Öğülmüş, 2006).

3. Çözüm Arama: Farklı çözüm yolları bulunması aşamasında, eleştirinin olmadığı birden fazla çözüm önerisinin özgürce ifade edildiği, sonrasında ise beyin fırtınası tekniğinden yararlanarak görüşleri birleştirip geliştirilir. Çözümlerin birleştirilmesi ve sentezlenmesi aşaması, değişik çözümlerin üretilip, problemle alakalı sebeplerin ilişkilerinin açıklanması ile olur.

Stevens (1998, s. 12-17) problem çözme sürecinin aşamalarını şu şekilde sıralamaktadır:

- ✓ Problemin anlaşılması,
- ✓ Gerekli bilgilerin toplanması,
- ✓ Problemin derinine inilmesi,
- ✓ Çözüm yollarının ortaya konulması,
- ✓ En iyi çözüm yolunun seçilmesi,
- ✓ Problemin çözülmesi.

Bingham (1998) ise, problem çözme sürecinin aşamalarını şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Problemi tanımak ve problemle uğraşma ihtiyacı hissetmesi,
- ✓ Problemin açıklanması, niteliğini, alanının tanınması ve problemle alakalı ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
- ✓ Problemle alakalı bilgilerin toplanması,
- ✓ Problemin özüne uygun olan verileri seçmek ve düzenlemek,
- ✓ Toplanan verileri ve problemle alakalı bilgilerle türlü çözüm yollarını birlikte belirlemek,
- ✓ Çözüm yollarını değerlendirmek ve probleme uygun olanlar arasından en iyisini seçmek,
- ✓ Mutabık kalman çözüm yolunu uygulamak,

- ✓ Son olarak da çözüm sürecinde kullanılmış olan problem çözme yönteminin değerlendirilmesidir.

Genel olarak verilen problem çözme aşamalarının hepsi kullanılmayacağı gibi, çözüm sürecinde aynı sırayı takip etmek zorunlu değildir. Problem çözme, farklılık gösteren bir durumdur. Bu sebeple, kişi problemin çözümünde yukarıda açıklananların hepsini kullanmasının mümkün olmayacağı gibi, çözüm işini de aynı sıraya göre yapmayabilir. Problem çözme işini yapan kişi önceden planlama yapmadan bu basamaklar arasında ön-son değişimi yaparak süreci ilerletebilir. Problem alanına ve problemle ilgili konudaki bilgi seviyesine göre basamakları birleştirebilir veya bazılarını atlayabilir. Bununla birlikte sürecin çeşitli yönlerinin bilinmesi, problem çözme alışkanlığını geliştirmek için sarf edilen bilinçli dikkate bir esas teşkil eder. İşlemin geliştirilmesi, daha etkili çözüm yollarının bulunmasını sağlar (Aksoy, 2003).

2.6.4.Problem Çözme Teknikleri

Beyin Fırtınası

1930'lu yıllarda Alex Osborn tarafından geliştirilen bu teknik, yargıyı erteleme prensibinde grup koşullarını oluşturarak düşünce üretilmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Akşit, 1998). Eski bir grup tekniği olan beyin fırtınası, kişi sayısı ve süresi bakımından bireysel teknikler kadar etkisinin olup olmadığı ile alakalı şüpheler bulunmaktadır (Alder, 2004).

Lider tarafından grubun üyeleri bir araya getirilir. Konu üzerinde düşünce geliştirmek veya problem çözümünü yerine getirmek için yönlendirilirler. Düşüncelerden ortaya çıkan saçma veya acayip çözümler tercih için önceliklidir. Grubun ortaya çıkardığı düşünce ve çözümlerin paylaşılması üzerinden yargılama ve ya alay etmek gibi durumlar, sonraki süreçte düşünce oluşumuna engel teşkil ettiği için bu tür davranışlar yasaktır. Üyeler, beyin fırtınası sırasında olabildiğince çok sayıda düşünce ve çözümlerin ortaya çıkması için isteklendirilir. Tespit edilen düşüncelerin değerlendirilmesi, uygulama sonrasına bırakılır. Uygulamada ilk olarak ortaya çıkan düşüncenin niteliğine değil niceliğine bakılır (Özer, 1996).

Rawlinson (1995), beyin fırtınasını altı kademeye ayırmıştır. Bunlar:

- Problemin tanımlanması ve tartışılması
- Problemin tekrar tartışılması
- Tekrar ifade edilen problem, yeni tanımlar temel alınarak kaç şekilde çözümlenebileceğinin ifade edilmesi

- Isınma turu
- Beyin fırtınası
- En uçuk düşünce

Bu kademelerin her biri kendi başına önemlidir. Önemli olan bir kademe tamamlandıktan sonra diğerine geçilmesidir.

Beyin Fırtınası Sırasında Yapılması Gerekenler (Rawlinson, 1995):

- Seansın gürültülü oluşturulmasına dikkat edin.
- Kahkaha seslerinin duyulmasını sağlayın.
- Akla gelmeyecek şekilde olan düşüncelerin söylenmesini sağlayın.
- Düşünceleri büyük kâğıtlara yazın.
- Söylenilen zamanda değerlendirmeyi başlatın.
- Düşüncelerin farklı şekillerde söylenilmesine müsaade edin.
- Tekrar tekrar söylenilen düşünceleri tespit ederek, tekrar söylenildiğinde farklılık var mı diye bakılır.
- Bu yöntemi yeni uygulayanlara önlerine çıkabilecek engelleri bildirin.
- Beyin fırtınasına katılanlara yaş ve konum bakımından yaş ve konum bakımından kıdemli olanlara önceden hazırlayıcı brifing verin.
- Belirlenen düşünceleri numaralandırın.
- Seansı sıra dışı bir düşünce ile bitirin.
- Nasıl, sorusu ile başlayan problemlerin anlamlı cümlelerden oluşmasına dikkat edin.
- Çalışma ortamının rahat ve neşeli olmasını sağlamak için ısınma turu uygulamasını mutlaka yapın.
- Yeni oluşan her düşünceyi mutlaka çeşitlendirerek yazın.

Beyin Fırtınası Sırasında Yapılmaması gerekenler (Rawlinson, 1995):

- Kesinlikle teyp kullanmayın.
- Konuşulanların kaydedilmesi için, tahta ve asetat kullanmayın.

- Çalışma sırasında ortamdaki bulunan kişilerle dalga geçmeyin.
- Seansta aktif olmayanların çalışmayı izlemesine izin vermeyin.
- Önyüzünde öneri olan kâğıtların arka yüzlerini kullanmayın.
- Başlangıç aşamasındaki tartışmalarla vakit kaybetmeyin, ayrıntıya çok fazla girilmesine izin vermeyin.
- Seansta verimsizlik oluşmaya başlamışsa, zorlayarak sürdürmeye çalışmayın.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Altı şapkalı düşünme tekniği, aşağıda belirtilen sorunlara çözüm getiren öğrenilmesi kolay ve aynı zamanda etkisi de güçlü olan bir tekniktir (De Bono, 1999):

- Yaratıcı düşünme için nasıl zaman bulunur?
- Yaratıcı düşünme için bireyleri nasıl isteklendirirsiniz?
- Sürekli olumsuz düşünen birinin olumsuz düşünmesini nasıl engellersiniz?
- Düşüncelerin olumlu yönlerini görmelerini nasıl sağlarsınız?
- Ciddi bir toplantıda yaratıcı düşüncelerinizi nasıl anlatırsınız?

Tekniğin şapkaları şu şekildedir:

Beyaz şapka:

Tarafsızlık ve objektiflik olarak tanımlanır. Bilgi yoğunluğu karşısında boğulmanın önlenmesi, yalnız ihtiyaç duyulan bilgilerin alınması ve dikkatin bir yöne yönlendirilmesini esas alır (De Bono, 1999).

Kırmızı şapka:

Bu düşünce, duygular, sezgiler ve düşüncenin akılla izah edilemeyen yönüyle ilgilidir. Duygular, önseziler ve sezgiler güçlü ve gerçektir. Bu şapka türünde bunların varlığı ortaya çıkarılır (De Bono, 1999).

Siyah şapka:

Bu şapka türü mantığı ifade eder. Olumlu ve duygusal değildir. Siyah şapka türü, olayların kara yönlerini inceler. Bu durum olumsuz bir karamsarlık değildir (De Bono, 1999).

Sarı şapka:

Sarı şapka, siyah şapkanın aksine olumlu yönlerle ilgilenir. Sarı şapkanın olumlu yönüne yaratıcılık için gereksinim duyulur. Bu şapka türünün olumlu değerlendirmeleri ve yapıcı yönü, yaratıcılık için son derece önemlidir. Yaratıcı yönü sarı şapkanın değil yeşil şapkanın alanına girdiği bilinmelidir (De Bono, 1999).

Yeşil şapka:

Yeni düşünceler ve bakış açıları yeşil düşünme şapkası ile ilgilidir. Daha iyi düşüncelere ulaşabilmek için eski düşüncelerden uzaklaşılması gerekir. Daha net ifade edecek olursak, bu şapka türü değişimle alakalıdır. Bu şapkanın takılması, insanları otomatik olarak yaratıcı yapmaz. Bu şapkanın takılması ile yaratıcılık için gereken zamanı ve dikkati sağlayabilir. Zamanı ne kadar fazla farklılıkları bulmak için ayırırsam o kadar çok farklılık elde edebilirsiniz. Yeşil şapka, yaratıcılık için motivasyon kaynağıdır (De Bono, 1999).

Mavi şapka:

Bu şapkanın takılması ile konunun araştırılması için nasıl bir yol izlenilmesi gerektiği düşünülür. Bu renk, gökyüzü misali genel kontrolün sembolüdür. Bu renk aynı zamanda, tarafsızlık, sessizlik ve hâkimiyeti ifade eder (De Bono, 1999).

5N 1K Tekniği

Önemli bilgilerin toplanması ve analiz edilmesi sistematik bir yöntem içermektedir. Elde edilen bu bilgiler yeni bir bakış açısının oluşmasını sağlar. Bu bakış açılarından en önemlisi seçilip düşünce üretiminde esas olarak kullanılır (Doğru, 2018).

5N 1K tekniğinin temelinde altı soru yer almaktadır (Doğru, 2018):

1. Ne?
2. Nerede?
3. Niçin?
4. Ne zaman?
5. Nasıl?
6. Kim?

Çalışma içerisinde bütün sorular cevaplandıktan sonra problem yeniden ifade edilir. Probleme ilgili alınan her cevap tekrar sorgulanır. Probleme alakalı önemli olduğu düşünülen verilere ulaşıncaya kadar sürdürülür. Sonuç olarak en önemli veri, bazen çözümü elde edebilir (Doğru, 2018).

Simülasyon Tekniği

Bir düşünceyi veya çözümün uygulanabilirliği, gerçek bir problemin küçük bir modelinde uygulanmaya konulur. Bu tekniğin temel basamakları Şu şekildedir (Varoğlu, 1993):

- Problemin amacı belirlenir ve çözüm olarak tercih edilende neleri, sağlaması gerektiği düşünülür.
- Var olan probleme uygun model oluşturulur ve modelin gerçek probleme en yakın oranda benzetilmesine çalışır.
- Çözümün var olduğunu göstermek için kriterler geliştirilir.
- Her düşünceyi modele uygulayarak problem çözme yeterliliği belirlenir.
- Problem çözümünde en başarılı düşünce seçilir.

Matriks Tekniği

Matriks tekniği, problem içindeki bütün değişiklikleri ele alır ve bunların farklı şekillerde bir araya getiren yolları arar. Bu değişkenlerin sonucunda ortaya çıkan yeni düşüncelerin içinden değerlendirilmesi gereken düşünceler olabilir. Teknik uygulanırken kolaylık olması için değerşkenler ana başlık altında düzenlenerek kağıtlara yazılabilir. Őerit halinde düzenlenecek bu listeler, ana başlık altında yan yana sıralandığında, Őeritlerin ileri geri sarılmasıyla yeni kombinasyonlar ortaya çıkmaktadır. Diğer bir yöntem ise değerşkenlerin ana başlıklarına göre farklı renkteki kartlara yazarak karıştırmaktır. Böylelikle farklı renklerden kartın çekilmesiyle yeni kombinasyonlar oluşturulur (Rawlinson, 1995).

Kontrol Listeleri Tekniği

Kontrol listeleri tekniğinde yapılan düşünce oluşturma çalışmaları, düşüncelerin kolay bir şekilde oluşturulmasına katkı sağlamak ve oluşturulan düşüncelerin unutulmaması için listeler oluşturulur (Rawlinson, 1995).

Alex Osborn tarafından geliştirilen genelleştirilmiş liste, en yaygın olarak kullanılan listedir. Bu listedeki sorular Şu şekildedir (Rawlinson, 1995):

- Başka amaçlarla kullanılabilir mi?
- Uyarlanmaya uygun mu?
- Gelişime açık mı?
- Büyütmeye uygun mu?

- Küçültmeye uygun mu?
- Yerine başka bir şey koymak uygun mu, ya da kendisini başka bir şeyin yerine koymak mümkün mü?
- Tekrar düzenlenebilir mi?
- Tersine çevirmek mümkün mü?
- Tersine işletilmesi olanaklı mı?
- Başka şeylerle birleştirilmesi mümkün mü?

Bu liste düşüncelerin ve ya nesnelerin ne ölçüde işe yaradıklarını kontrol etmek için kullanılabilir ve yeni düşüncelerin bu yolla elde edilip geliştirilmesi sağlanabilir (Rawlinson, 1995).

Balık Kılıcı Tekniği

Balık kılıcı şekline benzediği için balık kılıcı tekniği ismiyle anılan bu teknik, ilk olarak 1943 yılında Kaoru Ishikawa tarafından kullanılmıştır. Bu teknik, Japonya’da büyük ilgi görmüş ve Japon Endüstri Standartları (JIS) kalite teknolojisine alınmıştır (MEB, 2005). Balık kılıcı tekniği, örgütün süreç içerisinde ve sistemlerinde ortaya çıkan sonuçları ve etki eden temel sebepleri bulmaya yardımcı olur. Var olan problemi ortaya koyan sürecin faktörlerini belirlemede yada sürecin daha etkin planlanmasında kullanılır. Ulaşılacak istenilen sonucun girdilerinin kontrol edilmesi ile başarılı sonuçları elde etmede yardımcı olan bir tekniktir (Mahiroğlu ve Buluç, 1999).

Balık kılıcı tekniği, problemlerin sebeplerini ayrıntılı olarak düşünme imkânı sağlar. Bu tekniğin kullanılmasından dolayı en sık yapılan hata, öne çıkan nedenlere yoğunlaşarak diğer nedenlerin göz ardı edilmesidir. Bu tekniğin diğer adı Fishikawa’dır. Problem çözmede kullanılan tekniklerden biridir. Problemin belirlenmesinin ardından kullanılan bu teknik, tekniği kullananlara geniş bir açıdan bakmasını sağlar. Balık kılıcı tekniği, ikincil nedenleri de göstererek, problemin sonucuna ulaşılması için etkin olan tüm faktörleri göz önünde olmasını sağlar. Bu tekniğin kullanımı, problemlerin tespit etmeyi kolaylaştırarak problemin üzerine giden aktif bir yöntem geliştirdiği, diyagram oluşturmanın iletişime olumlu katkılar sağladığı, dikkatleri bir nokta üzerinde topladığı, eğitici çalışmalar olarak herkesin bilgileri geliştirdiği ve tüm sorunlara uygulanabileceğini belirtmiştir (Yetimoğlu, 2015).

Balık kılıcı tekniğinin adımları şöyledir (Şahin, 2010):

- 1) Problem belirlenir.
- 2) Probleme alakalı kısa bilgiler verilir.
- 3) Tekniğin nasıl kullanılacağı ile ilgili bilgiler verilir.
- 4) Sebepler üretilir.
- 5) Yapılandırılmamış beyin fırtınası tekniği uygulanarak problemin temel sebepleri belirlenir.
- 6) Yapılandırılmış beyin fırtınası tekniği kullanılır.
- 7) Probleme sebep temel faktörler ayrıntılı verilir.
- 8) 6 kişi 5 dakikada 3 fikir sunması yapılır.
- 9) Problemin başlığı tekniğin baş kısmına yazılır.

Balık Kılıcı Tekniğinin Yararları (Akşit, 1999):

- Bilinenden bilinmeyene doğru giden sistematik bir tekniktir.
- Sonuçla alakalı bilinen ve şüpheli tüm faktörleri ortaya koyar.
- İletişimin güçlenmesi için tekniğin hazırlanması olumludur.
- Herkesin bilgisinin geliştiği eğitici bir çalışmadır.
- Konuya hâkim olup olmadığını belirlemek için iyi bir tekniktir.
- Tüm problemlere uygulanabilir.
- Birlikte çalışmaya, gerçeğin aranmasına ve farklı görüşlere açık olunmasına yardımcı olur.
- Karşıt görüşlerin ortaya çıkmasını sağlar.
- Düşünceleri, derin ve objektif olarak yapabilme becerilerini geliştirir.
- Problemin ortaya çıkmasını sağlayan sebeplerin belirlenmesiyle, analitik düşünme becerilerinde gelişme kaydedilir.
- Grubun problem içerisinde yoğunlaşmasını ve detaylı sebep-sonuç ilişkisini çıkarmasını sağlar.

Balık Kılıcı Tekniğinin Sınırlılıkları (Akşit, 1999):

- Probleme çözüm getirmez.
- Ön bilgilerin yetersizliği uygulamayı engelleyebilir.
- Üst düzey düşünme becerileri gerektirir.
- Yaş grubu küçük olanlara uygulanması zordur.

Pareto Analizi

Bir problemle karşılaşılması neticesinde, problemin çözümü için karar alma süreci zordur. Eldeki verilerin sınıflandırılması karar alma sürecini kolaylaştırır. Bu sınıflandırma için pareto analizi sıklıkla kullanılan bir tekniktir. Bu teknik ismini ünlü iktisatçı ve sosyolog olan İtalyan Vilfredo Pareto'dan almıştır. Kalite kontrol ve geliştirme çalışmalarındaki hataların sebeplerinin yüzdelerini belirler (Ishikawa, 1986). Vilfredo Pareto yaptığı çalışmalarda önemsiz çoğunluk ve önemli azınlık arasında matematiksel bir modelin olabileceğini keşfetti (McCann, 2001).

Güç Alanı Analizi

Kurt Lewin'in 1948 yılında geliştirmiş olduğu bu tekniğin amacı; zıt kutupların güçlerini belirleyip, bu gücü olumlu yöne çekebilmektir. Bu teknik güçleri belirlemede etkilidir. Bazen kurum dışından gelen ve değiştirmeye yetkili olmadığı işlemin belirlenmesine yardım ettiği ve bunun da vakit kaybının önüne geçtiği bilinmektedir (Köksal, 1998). Bu teknik, bir düşüncenin uygulanmasını olumlu veya olumsuz şekilde etkileyerek hedeflerin ulaşılmasını kolaylaştıracak veya zorlayacak konuları belirlemede kullanılır. Bu tekniğin yardımı ile düşüncelerin arasında uygulanabilir, etkin ve kabul görenler seçilir (MEB, 1999).

Delphi Tekniği

Eski Yunanda, gelecekle alakalı kehanetlerde bulunan ünlü bir yunanlı kahinin yaşadığı yerden adını almıştır. Bilimsel araştırmalarda, tıp, askeri, yönetim ve eğitimin çeşitli alanlarında kullanılmaktadır (Woudenberg, 1991). Bu teknik, 1950'li yıllarda ABD'de RAND firmasında çalışan Olaf Helmer ve Norvan Dalkey isimli iki araştırmacı tarafından özellikle askeri konulara ilişkin yordamalarda bulunmak amacıyla geliştirilmiştir (Dalkey ve Helmer, 1963).

Araştırma yapan kişiler genellikle problemin çözümünde sözü geçen kişilerin, problem durumuna farklı yönden bakmaları ve görüşlerin yeri gelip çatışması gibi durumlarla karşı karşıya kalırlar. Bu görüş farklılıkları çeşitli olabilir. Bu teknik, benzer durumlarda görüş farklılıklarının olduğu ortamlarda uzlaşma aracı olarak kullanılır. Delphi tekniği genellikle

duygusal ve politik karar verme durumlarında veya kararların güçlü gruplar tarafından etkilenmesi olasılığının hâkim olduğu zaman kullanılmalıdır (Turoff ve Hiltz, 2001). Delphi tekniği, bir probleme ilişkin uzman görüşlerini sistematik bir şekilde elde eder. Farklı açılardan bakan bireylerin ve grupların yüz yüze gelmeden uzlaşmaları sağlanır (Quinn, 1986, Sackman, 1975). Delphi tekniğinin 3 temel özelliği vardır. Bunlar: katılımı gizlilik, grup tekniğinin istatistiksel analizi, kontrollü geri besleme (Dalkey, 1972).

Delphi Tekniğinin Uygulanması (Şahin, 2001):

- 1) Problemin belirlenmesi
- 2) Katılımcıların seçilmesi
- 3) Araştırmayla alakalı probleme ilişkin açık uçlu olarak hazırlanan sorunun üyelere gönderilmesi (Birinci Delphi Tekniği)
- 4) Birinci delphi anketinin cevaplanması
- 5) İkinci delphi anketinin düzenlenmesi ve gönderilmesi
- 6) İkinci delphi anketinin cevaplanması
- 7) İkinci delphi anketinin analizi
- 8) Üçüncü delphi anketinin düzenlenmesi ve gönderilmesi
- 9) Üçüncü delphi anketinin cevaplanması
- 10) Üçüncü delphi anketinin analizi ve uygulamaların sonuçlandırılması

2.6.4.Problem Çözme Becerisi ve Etkileyen Faktörler

İnsanların karşısına gelen problemlerde bazen çözümler üretebilirken bazen de çözüm üretiminde yeterli olmadıkları görülmüştür. Problemlerin çözümünde kişilerin özelliklerinde önemli olduğu görülebiliyor. Bu kişilik özellikleri; özgüven duygusuna sahip olma, nesnel bir bakış açısı, yaratıcı düşünebilme, olaylar karşısında fazla endişelenmeme, atık olabilme şeklinde ifade edilebilir. Meijerss, problem çözme becerisinin ruh sağlığı ile alakalı öneminin üzerinde durmuştur. Kişinin problem çözme becerisini; yaşadıklarının seviyesi, olaylarla ilgili düşüncesi, değerleri ve kişilik özellikleri önemli oranda etkilemektedir (Güçlü , 2003).

Bir problemin çözüme ulaşması yada çözüme ulaşamaması pek çok nedene bağlı olabilir. Problemin kişinin yaşına uygunluğu, çözüm için ön bilgi veya eğitime sahip olma derecesi, yeteneği, sağlığı, tutumu, çözümün kişiye getireceği fayda, kişilik özellikleri gibi güdüselsel faktörler problem çözümede etkili olabilir (Gelbal, 1991, s. 169). Kişinin geçmiş

yaşantılarının bütünü, onun kimliğini oluşturur. Bundan dolayı kimlik oluşturmada etkisi olan düşünceleri, duyguları, inançları, bilgisi, hareketleri, kullandığı kelimeler ve yaptığı işler gibi özellikleri yaşanmışlıkları sonucudur, ileride yapılacak olanların da habercisidir (Dökmen, 2000).

Charles ve Lester, kişinin problem çözümede becerisine etki eden etmenleri 3 grupta toplamıştır. Bunlar: Bilişsel, duyuşsal ve tecrübedir. Bilişsel faktörler arasında, matematik kavramlarının bilgisi, mantıksal düşünme ve akıl yürütme gücü, bazı problemlerde uzaysal akıl yürütme gücü, hafıza, hesaplama becerisi ve tahmin gelir. Duyuşsal etmenlerde ise problem çözmeye isteklilik, kendine güven, stres ve kaygı, belirsizlik, sabır ve azim, problem çözmeye veya problem durumlarına ilgi istek, başarı göstermeye arzulu olma, öğretmeni memnun etme arzusu gibi faktörler de duyuşsal faktörler grubunu oluşturur. Tecrübe etmeni ise belli konularda problem oluşturan, belli problem çözüme yollarını daha önce uygulanmış olması gibi durumlardır (Akt: Kıpçü ve Özdemir, 2012).

Nezu ve Nezu'ya (2001) göre problem çözüme becerisi yüksek bireyler yenilikçi, değişime açık, eleştirel düşünebilen, yaratıcı ve esnek kişilerdir. Problem çözüme becerisi gelişmiş kişilerin; sağlam bir benlik saygısına sahip, kendisini ve çevresini gerçekçi olarak tanıyan, uyum sağlayan, kendisini ve duygularını ifade etmekten çekinmeyen, kaygı düzeyi düşük, gerektiğinde sosyal destek almaya açık kişilerin sahip olduğu özellikler olarak sıralanmıştır.

Problem çözüme ile özgüven arasında bir döngü vardır. Özgüveni sağlam çocuklar, problemleri incelemeye, kabul etmeye ve problemleri çözmek için uğraş vermeye daha meyillidirler. Kişinin problemi çözmek için, probleme bakışı ve kültürel birikimleri etkilidir. Bazı kültürlerin problem olarak gördüklerini başka kültürlerde problem olarak görmeyebilirler (Sonmaz, 2002).

Cüceloğlu (1994) ve Dökmen'e (2008) göre problem çözüme becerisi gelişmiş kişilerin sahip olduğu özellikler şu şekilde sıralanabilir: bağımsız olarak yaşayan fakat bağlılığı da yaşayabilen, uyum oranı yüksek, kendisinden haberdar olabilen, kendisi ve çevresiyle barış halinde, kendini ifade etme hakkının bilincinde ve bu hakkını kullanan, olabilecekleri irdeleyebilen, kendini gerçekleştirme yolunda ilerleyebilen, sorunları kavgayla değil akıllıca çözebileceğine inanan, içten denetimli, empatik becerisi olan, evrensel ahlak ilkeleri dâhilinde genel bir dünya düşüncesine sahip, sorumluluk duygusu gelişmiş, kendine saygılı ve güvenen,

ihtiyaç halinde yardım alması gerektiğini bilen, şartsız bir şekilde olan saygıyı hisseden, spontan, kendini gerçekleştiren, akılcı.

Problem çözme, bilişsel yeteneklerin yanında duyuşsal ve davranışsal özellikleri de içinde barındıran oldukça karışık bir ilerleyiştir. Problem çözme, bireyin psikolojik uyumu (Heppner ve Anderson, 1985) kendine güveni (Erden ve Akman, 1995), iletişim becerilerinin etkililiği ve karar verme stilleri (Hunsaker ve Alessandra, 1980) ve akademik ve sosyal özsaygı (McCobe, Randi ve ark., 1999) ile yakından alakalıdır. Problem çözme yollarının etkililiği tecrübelerin sonucunda elde edilir. Kuzgun'a (1992) göre ise, problemin tespitinin doğru yapılması, verilerin toplanması, çözüm yollarının belirlenerek içinden çözüme uygun olanın seçilip uygulanması ile yapılmaktadır (Akt: Korkut, 2002, s. 178).

Problem çözümede etkili faktörleri şu şekilde sıralayabiliriz:

Yaş: Yaş ile problem çözme arasındaki ilişki farklı yollarla incelenmektedir. Araştırmacıların bazıları problem çözme becerisinin üzerinde yaşın etkisini bulamamışlardır. Fakat Ulupınar'ın araştırmasına göre ise yaşın ilerlemesi problem çözme başarısını artırdığını söylemektedir. Ancak bu durum 35 yaşından sonra olumsuz olarak değişmektedir. Tecrübeler ve yaşanmışlıkların yardımıyla yaşın problem çözme becerisi üstündeki etkililiğini değerlendirmek en değerli yaklaşım olabilir (Ulupınar, 1997).

Bireysel Farklılıklar: Kişisel özelliklerin problem çözme sürecinin üzerindeki etkisi büyüktür. Ulupınar'ın yapmış olduğu araştırmaya göre, evliler, yalnız yaşayanlar, kendini aktif ve araştırmacı olarak tanımlayanlar, ailesinin tutumunu demokratik ve ilgisiz olarak değerlendirenler kendilerinin daha basit şekilde problem çözdüklerini söylemişlerdir. Problem çözümede çalışan grubun daha başarılı olduğu görülmektedir. Çalışma statüsündeki yükseliş problem çözümede başarıyı artırmaktadır (Ulupınar, 1997).

Sorumluluk Duygusu: Kişinin diğer insanlara karşı sorumlu olduğunu anlaması, problem çözüme ilgisini artırmaktadır. Bu sayede, kişinin problemi anlaması kolaylaşır ve çözümün daha hızlı olmasını ister. Sosyal ve kişiler arası problemlerin çözümü fazlaca başkalarına olan sorumluluğun kabulü ve problemin anlaşılmasına bağlıdır (Yerli, 2009, s. 38).

Geçmiş Yaşantı ve Deneyimler: Problem çözümünün daha kolay olması kabiliyetine ve üstün zekâda daha çok bilgi ve tecrübe ile mümkün olmaktadır (Ulupınar, 1997).

2.6.5. Problem Çözmede Karşılaşılan Güçlükler

Problem çözme sürecinde kişinin gelişim ve ihtiyacının karşılanması için yeteneklerinin farkında olması işini kolaylaştıracaktır. Kişi zorluklar karşısında diğer kişilerin kararını beklemek yerine, kendi çözüm üretme yoluna girer. Bu sayede bilgi ve becerilerini kullanarak, güveni artar (Erden ve Akman, 2009).

Problem çözme sürecinde, bilgi ve tecrübelerin faydalı olabileceği gibi, bu süreçte zorluklar ve engellerinde çıkmasına sebep olabilecektir. Bu zorluklar aşağıda açıklanmıştır (Cüceloğlu, 1994):

İşleve Takılma: Kazanılan tecrübeler, nesnelere belirli işlevlerini öğrenmemize sebep olur. Örneğin; kalem yazı yazmak için, çanta takmak için, ayakkabı giymek içindir. Biz nesnelere bu işlevlerine saplanır kalırız ve bu işleve takılmanın sonucunda onları yaratıcı bir biçimde yeni durumlarda kullanmayı düşünemeyiz.

Zihinsel Kurgu: Problemin çözüm yöntemi, ona bağlanmamızı sağlar. Bu tür algısal bağlılığa zihinsel kurgu adı verilir. Zihinsel kurgu aynı problemlerle karşılaşıldığında yeni çözüm yolları kullanmamızı engeller, önceden kullanılan çözüm yollarını kullanmaya devam ederiz.

Problem çözme aşamalarındaki eksiklerden ve problem çözücünün psikolojik algılarından dolayı problem çözmede karşımıza çıkan zorlukları şu şekilde gruplandırabiliriz (Evans, 1991, Akt: İskender, Yaman ve Albayrak, 2004, s. 75):

- ✓ Problemin algılanmasındaki başarısızlık
- ✓ Problemin ifade edilmesindeki başarısızlık
- ✓ Eldeki verilerin kullanımındaki başarısızlık
- ✓ Problemi tahmin etmede başarısızlık
- ✓ Alternatiflerin artırılmasında ki başarısızlık
- ✓ Uygulama sırasındaki başarısızlık

2.6.6. Problem Çözmeyle İlgili Kuramlar

Problem Çözmeyle ilgili pek çok kuram geliştirilmiştir. Literatürde karşımıza çıkan bazı kuramlar şu şekildedir:

John Dewey' in Yansıtımalı Düşünce Kuramı

Yaratıcı düşünce, sonuçların daha iyisinin elde edilmesi, yaşamın zenginleştirilmesi için sistemli bir hazırlık, problemler ve tecrübe gerektirir.

Dewey'in (1933) problem çözme modeli (Akt: Saygılı, 2000):

1. Farkına varılmış bir problem

2. Problem üstünde yaratıcı düşünme süreci

I) Ön inceleme

II) Problem ile alakalı değişik tanımlar öne sürme

III) Problemin zor olsa da çözebileceği biçimde şekillendirme

IV) Çözümler önerme

V) Çözüm için en iyisini bulma

VI) Çözüm yolunu iki şekilde deneme

a-) Çözümün kendi içindeki elemanlarla içsel tutarlılığı

b-) Fiiliyat ya da kontrol etme

VII) Geri dönüş (Başarısız olma durumunda III, IV, V, VI aşamalarına geri dönüş)

VIII) İstek ve tutumları düzenleme

IX) Problemin öyküsünü ve çözümünü gözden geçirme

X) Çözümün başarısını ortaya koyma

3. Yeni dengenin kurulması.

John Dewey'in problem çözme ile ilgili modeli 1950'li yıllara kadar kullanılmıştır. Bilim ve matematikte halen pratik olarak düşünülmesine rağmen basitleştirilmiş bir model olduğunu bilişsel teoristler kanaat getirmişlerdir. Dewey'e göre problem çözme aşamaları değiştirilebileceği ve sırasının önemsiz olduğu istenilen basamaktan sürece başlanılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca Dewey'e göre bu aşamalar genişletilebileceği gibi içinden bazıları çıkarılabilir (Sungur, 1997).

Clark ve Star, Dewey'in düşünme sürecinin analizi görüşünü dikkate alarak bu basamakları altı maddede toplamışlardır (Bilen, 2002):

- ✓ Zorluğun farkına varma,

- ✓ Sorunu ifade etme ve sınırlarını belirleme,
- ✓ Sorunun çözümünde işe yarayacak verileri toplama,
- ✓ Uygun hipotezleri oluşturmak,
- ✓ Hipotezleri test etme,
- ✓ Çözüme ulaşma.

Alex Osborn'un Problem Çözme Kuramı

Osborn beyin fırtınası tekniğini ilk defa bulan kişidir. Osborn (1963) yaratıcı problem çözme sürecini üç boyutta ifade etmiştir. Bunlar (Akt: Sungur, 1997):

1. Sorun Bulma: Problemin ifade edilmesi ve hazırlık aşamasıdır. Problemi tanımlama, onu karışık bir ortamdan çekip çıkarılması, hazırlık ise gerekli bilgilerin toplanılmasını ve çözümleme süreçlerini içerir.

2. Düşünce Bulma: Düşünce üretimini ve geliştirilmesini içerir. Düşünce üretme çok fazla düşüncenin meydana gelmesi demektir. Düşünce geliştirme ise meydana gelen bu düşüncelerin birbirine bağlanması ve tekrar elden geçirilerek içinden en iyi olanı belirlemektir.

3. Çözüm Bulma: Değerlendirme ve seçim aşamasıdır. Değerlendirme farklı çözümlerin sınanması veya başka yolla kontrol edilmesidir. Seçim ise bir düşünceyi diğer düşüncelerle karşılaştırarak onun son çözüme eklenmesini içerir. Yaratıcı sorun çözme sürecinin bir düşünceyle bitmesi beklenmemelidir. Üretilen düşüncelerin seçimi dikkatlice yapılmalı etkisi en çok olan seçilerek sonuca ulaşılmaya çalışılır. Mükemmel sonuca ulaşmayı karışık durumlar ve yasa koşulları engelleyebilir. Bu durum yeni bir sorunun habercisidir. Sürecin en başından başlayarak sorunun tanımlanması gerekir. Sonrasında ise üretimi sağlayıp, değerlendirme ölçütlerinin koyulmasıyla aynı sürecin yeniden denenmesi gerekir.

Karl Popper ve Problem Çözme

Problem çözmeye problemin kendisiyle ve problemin sebepleriyle birlikte başlamanın önemli olduğunu düşünür. Bir problemi anlamaya çalışmak, problemin parçalarını sezinlemek, onların alt birimleriyle tanışmış olmak ve onlar arasındaki mantık örüntüsünü anlamak demektir. Bu kurama göre, bilimsel bir problemin onun yaşanması, çözümü üzerinde çaba veyahut da çözüm sürecinde başarısız olunması ile öğrenilebilir. Problem çözümünde ilk iş olarak sorunun nerede olduğunu bulabilmektir (Popper, 1972, Akt: Saygılı, 2000, s.13). Popper, problem çözme sürecin de ortaya çıkan deneme çözümlerinin saklanmaması gerektiği, bunlarla ilgili eleştiri yapılanlardan uygun olanların alınması gerektiğini savunmaktadır. İnsanlar ortaya

çıkan problemleri çözmek için yaratıcı zekâlarını kullanarak kuramlar geliştirirler. Geliştirilen bu kuramlar da, beraberinde yeni problemler getirir. Bu durum ardı sıra bir biçimde devam eder (Akt: Sungur, 1997).

Guilford'un Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Guilford'un yaratıcı problem çözme modeli, onun zihin yapısı teorisine dayanmaktadır. Guilford kişinin bedeni ve çevresinden gelen girdilerle problem çözme sürecinin başladığı belirtilmektedir. Problem çözümede ilk basamakta girdinin etkisinin davranışa ne derecede olduğunu inceleyen bir süzgeç vardır. Burada yer alan 1.Çıkış, probleme yanaşılmadığını gösterir. Eğer süzgeç 1.Çıkışta durdurulursa, kişi problemin farkına varamamıştır. Hafızayı depolama, süzgeçle başlayarak tüm adımları etkilemektedir. Kontrol ve doğrulama sürecinde değerlendirme gerçekleşmektedir. Cevapların aranması için öncelikle problemin ne olduğunun bilinmesi gerekir. Birey 2. Çıkışta zamanın yetersiz olması ve başkalarının ilgilenmesi gerektiği gibi bazı bilinçli nedenlerden dolayı problemi bırakabilir. Eğer kişinin problemle ilgilenmesi gerekiyorsa 1. ve 2. Çıkış 'ta problemi bırakmamak gerekir. Cevapların bazıları bu aşamada başlanılarak oluşturulur. Problemi anlamının, çevreden veya vücuttan gelen girdileri içerebileceği ve süzgecin onların farkına varmasını sağlayabileceğini belirtir.

Üretim aşamasında, kısa veya uzun vadeli yanıtlar oluşturulur. Kısa veya uzun vadeli üretim de olanaklıdır. Uzun vadeli düşünmenin temelinde hafızadan bilgileri çıkarma ve bağlantıyı keşfetme yeteneği bulunmaktadır. İnsanların çoğu 3. Çıkışta problemi bırakır. Bütün cevapların yeterli olduğu düşünülüp kabul edilir. Çünkü problem çözme, sıkıntılı bir iş olarak görülmektedir. Yeni ve zengin girdiler durumun daha derinden anlaşılması için eklenmelidir. Problem üzerinde çalışmalar, emsalsiz fikirlerin oluşumuna ancak 4. Çıkış' ta bırakmazlarsa, ikinci üretim aşamasında ulaşabilirler. 5. Çıkış' ta doğru yaratıcı çözüm önerileri, problem çözümünü yapan kişilerin olanakları ile oluşur. Guilford 'un modelinde, özellikle yaratıcı süreç için gerekli olan dört değişken vardır:

1. Süzgeç
2. Hafıza
3. Yakından üretim
4. Uzaktan üretim

Bu değişkenlerin herhangi birinde karşılaşılan problemler, problem çözmenin önünde engel oluşturabilir (Sungur, 1997).

Bandura'nın Problem Çözme ve Kendine Yeterlik Modeli

Sosyal öğrenme kuramında kişilerin çevresindeki insanların davranışlarını taklit etmesi problem çözmeyi öğrendiklerini göstermektedir. Kendine-yeterlik modelinde insanların yeteneklerine ve basa çıkma becerilerine olan inançlarının, problem çözme becerilerini algılamalarının, gösterecekleri çabanın miktarını etkileyeceği kabul edilmektedir. Yeni davranışların kazanılması ve öğrenilmesi bilişsel süreçlerin önemi büyüktür. Kişinin tepkide bulunduğu zamanlar, davranışın sürdürülebilir olması karşı tepkiye göredir. Uygun davranış başkaları tarafından verilen tepkilerden ziyade kişinin eylemlerinin etkili olup olmadığını gözlemlemesi ile yavaş yavaş yapılanmaktadır. Kendine yeterlik beklentileri hem davranışın başlayışını hem de başa çıkmanın devam etmesini etkiler. Belirli problemleri çözümünün denenmesi kendi yeterliliklerine olan inançları gücüne bağlıdır. Başlangıçta kişisel yeterliliklerinin farkına varmaları davranışların seçimini etkiler. Kişilerin, problemlerinin net olduğu zamanlarda çözümünde yapılacakların bilindiği, problemin net olmadığı zamanlarda ise genelleme yaptıklarını belirtmektedir (Bandura, 1977, Akt: Taylan, 1990).

Parnes'in Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Yaratıcı problem modeli Parnes tarafından geliştirilmiştir. Yaratıcı düşünme sürecinin her evresinde rehberlik ettiği için kullanışlı bulunmaktadır. Model beş basamaktan oluşmaktadır (Parnes, 1981, Akt: Özden, 2002):

1. Gerçeği bulma: Problem hakkında bilinenlerin ortaya çıkarılıp listelendiği bölümdür. Bu bölümde kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl ve niçin soruları sorulur.
2. Problemi bulma: Asıl problem ve onu oluşturan alt problemlere ait seçeneklerin olduğu bir liste çıkarılır. Unutulmaması gereken, probleme yapılan tanım aynı zamanda çözümü belirler.
3. Fikir bulma: Kabul gören problem tanımlamalarının tümü için teker teker farklı fikirlerin özgürce ortaya konduğu dönemdir. Esas amaç olabildiğince fazla düşüncenin oluşmasını sağlamaktır.
4. Çözüm bulma: Ortaya koyulan düşüncelerin değerlendirildiği, kriterlerin belirlendiği dönemdir. Bu dönemde problemi çözebilecek seçenekler belirlenir. Kriterlerin sağlıklı oluşturulması ve değerlendirmenin tarafsız olarak yapılması önemlidir. Değerlendirme, bazen her bir kritere ağırlık vererek ve bunların seçeneklere uygulanması ile yapılır. Bu sayede her fikrin ve seçeneklerin dikey ve yatay sıralandığı bir matris hazırlanır.

5. Kabul bulma: Hareket planının hazırlandığı basamaktır. Parnes, bu sıranın kişilerin davranış haline gelene kadar uygulamanın gerektiğini söylemektedir. Kişinin her zaman problemin temelini bulan, problemi farklı yönlerde ifade etme, çözümler üretme, kriterler geliştirerek seçenekleri değerlendirme, çözümün nasıl uygulanacağı ve kabul edileceği hakkında tahmin yürütme alışkanlığını kazanarak günlük hayatta kullanılabilir şekle gelmesidir.

Hermann'ın Yaratıcı Problem Çözme Modeli

Herman beyinin dört bölümden oluştuğunu öne sürmektedir. Yaratıcı problem çözme süreci beyinin tüm bölümlerini ortak ürünü olduğunu düşünmektedir. Yaratıcı problem çözümede altı farklı zihni melekeye ihtiyaç vardır. Hermann bu melekeleri altı meslek grubu ile eşleştirmektedir (Akt: Özden, 2005):

1. Mühendis: Düşünceleri geliştiren, olgunlaşan düşünceleri pratiğe dökerek en iyi çözümler üretir.
2. Yargıç: En doğru düşünceyi seçer.
3. Kâşif: Problemin tanımını yapar.
4. Dedektif: Problemi hey yönden araştırır.
5. Sanatçı: Farklı bakış açıları ortaya koyar. Ortaya konan düşüncelerin niteliği önemli değildir. Önemli olan çok fazla düşüncenin üretilmesidir.
6. Prodüktör: Çözümün uygulanabilmesi için sınamalar yapar, stratejiler geliştirir.

2.6.7.Eğitim Yönetiminde Problem Çözme Kavramı

Eğitim kurumunun belirlenen hedeflere ulaştığı takdirde başarılı olur ve sürekli hale gelir. Bu yönüyle okul yöneticisi, bir okulda hedeflerin gerçekleştirilmesi için, işi yapanları örgütleyen, emirler veren, çalışmalarını yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişi olarak ifade edilebilir (Gürsel, 1997, s. 77).

Kişinin birey olabilme ve çevresiyle olan mücadelesinde en önemli rollerinden birisi problem çözme becerisidir. Bundan hareketle, insanoğlunun ilerlemesi ve huzuru bu yeteneğin ilerletilmesine bağlıdır. Çünkü insanoğlu çevresiyle ve sorunlarıyla kendi gücüyle, kendi problem çözme gücü çerçevesinde baş etmek zorundadır. Bireyin kendini değerlendirmesi, problemleriyle etkili biçimde mücadele edebilmesi için çok önemlidir. Problem çözümede olumlu düşünceye sahip olan kişilerin problemlerin gerçeği ile karşılaşmasında başarılı olacaktır. Çünkü “ben problemlerimle baş edebilirim, bu problemler başa çıkılamayacak korkutucu şeyler değil, bunlarla baş edebilmek büyük ölçüde bana bağlı” vb. düşünceler içinde

problemlerine yönelen, akılcı bir bakış açısıyla yaklaşan bireyin, bu düşüncede olması bile sağlıklı bir şekilde etkili çözüm yolları bulmasını sağlayıcı olabilir (Güçlü , 2003).

Okul yöneticisinin problem çözme becerisi, okul yöneticiliği açısından değerlendirildiğinde bir okulda müdür, öğretmen, veli, öğrenci ve çevre halkı iş birliği halinde iyi çalışmazsa, okulun bina, eşya, ders aracı ve bahçesi iyi kullanılmazsa, okulun çalışmalarından verimli sonuçlar alınmaz. Problemlerin çözümünü bilmek, bunların sorun çıkmadan düzenli bir şekilde idare edilmesini sağlar. Okuldaki iyi yönetim, eğitimin başarılı olmasını ve amaçların gerçekleşmesini sağlar. Okul yöneticiliği tüm değişkenlerin beraber ve sırasına uygun olması problem çözme becerisinin yeri önemlidir (Akça ve Yaman, 2009).

Eğitim yöneticilerinin bazı özelliklere sahip olması problemlerle karşılaştıklarında çözümü kolaylaştırır. Bu bağlamda günümüz yöneticilerinin etkili iletişim yeteneğine sahip, çalışkan, zeki, sosyal kişilikli, fiziki görünümü düzgün, bilgili, kendine güvenen, sorumluluklarını bilen, insan ilişkilerinde başarılı ve etkili karar veren kişiler olması gerekmektedir. Bu özelliklerle beraber okul yöneticisi problemlerin tespitinin yerinde ve çözebilme yeteneğinin olması, kriz ortamlarında kararlarını soğukkanlılıkla vermeleri beklenir (Çelikten, 2001, s. 298).

Okul yöneticilerinin problem çözmenin önemini kavramaları, okul yönetiminin temelinde problem çözme süreci olduğunu anlamalarına sebep olur. Yöneticilerin görevlerinin büyük bir kısmı problem çözme ile ilgilidir. Bu sebeple, okul yöneticileri kurumlarının karşılaştıkları problemleri tam olarak kavramalı, tanımalı ve yeni çözüm önerileri ortaya koymalıdır (Güçlü , 2003). Okul yöneticilerinin sorumlu oldukları görev alanların genişliği düşünüldüğünde son derece etkili problem çözme becerilerine sahip olma gereğinin önemi açıktır (Akça ve Yaman, 2009).

2.6.8.Eğitim Yöneticiliğinde Problem Çözmenin Önemi

Problem ve çözüm yaklaşımlarındaki dinamizm, değişimi sürekli kılmaktadır. Böyle ortamlar, düşünen, üreten, merak duyan kişilerin yetiştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu gereklilik problem çözme sürecine eğitim sistemimizde düşünme süreci olarak önem verilmesini gerektirir. Okul, toplumda önemli bir yeri olmasından dolayı işleyişi sırasında problemlerin ortaya çıkması normaldir ve bu problemlerin çözüme kavuşturulmadan okulun amaçları etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi mümkün olmaz. Yöneticilerin örgütlerinde gün geçtikçe problemlerdeki artış ve karmaşıklık karşısında, çağdaş yönetim anlayışında problem çözme yeteneği önemli yer tutmaktadır. Yönetici problem çözme işini sürekli olarak yapmaktadır. Problemleri çözmesi, yöneticinin değerini belirler. Yöneticiler problemlerin

çözümü için vardır. Yöneticinin işi problemleri çözmektir ve problemler yöneticinin işinin sürekli bir parçasıdır. Yöneticinin değeri bu işi ne kadar iyi yaptığıyla ölçülür. Problemler insanlar tarafından ortaya çıkarılmaktadır. Yönetici bu problemlerin çözümü için başarılı çözüm bulma gereksinimi hisseder (Bedeyore, 1995, Akt: Güçlü, 2003).

Örgütlerde başarı, başarılı yöneticilerle sağlanır. Yönetimin yeterince etkili olmaması örgütün başarısını ve hayatta kalmasını zorlaştırır. Örgütün sürekli değişim halinde olması yönetici etkililiğini güçleştirmektedir. Günümüz yöneticilerinden var olan kriz ortamını çözmesi, çatışmaları yönetmesi, vizyonun olması, çalışanını isteklendirmesi, ani durumlarda geçerli güvenilir kararlar verebilmesi ve problem çözme becerisi olan kişiler olması umulmaktadır. Çünkü günümüzde teknolojideki hızlı değişimin yaşanması, yasa ve yönetmeliklerin günümüz koşullarına uygun olmasının zorunluluğu, rekabetin artması ve çalışanların isteklerindeki artış gösterilebilir. Bu durum örgütü değiştirdiği gibi yöneticiden beklediklerini de artırır. Okul yöneticisinin göstermesi gereken davranışların başında, okulun kaynaklarını verimli şekilde kullanma, okul çevre ilişkilerini dengeleme, öğrenci başarısını artırma ve ani durumda karar verme gibi davranışlar gösterilebilir (Çelikten, 2001).

Okul yöneticisi, örgütün insan ve madde kaynaklarını verimli şekilde kullanmak, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatır. Okul yönetimindeki kavram ve süreçlerin iyi bilinmesi ile bu gerçekleştirilebilir. Yöneticinin akademik bir eğitime sahip olması kavram ve süreçleri uygulamasını kolaylaştırır. Okul yöneticisinin davranış bilimlerinde ve eğitim yönetiminde iyi yetişmiş olması, okul içi ve dışı, kişi ve grupları, okulun amaçları doğrultusunda eyleme geçirmesi için gereklidir. Bunları uygulayan okul yöneticisi sorunları bilimle çözecek, denemeyanılma yoluna girmeyecektir (Bursalıoğlu, 2011, s. 6).

Problemlerin çözülmesi okul müdürünün yönetim görevindedir. Problem çözme her şeyden önce belli bir amaç için zorlukların ortadan kaldırılması, uğraş verilmesi ile olmaktadır. Okul yöneticisi, eğitim-öğretim hizmetlerinde problem çözmenin merkezindedir. Problem çözme sürecinde yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli işbirliği içinde olmalıdırlar. Bu işbirliği okul kültürünün oluşum ve kurum kimliğinin belirlenmesi aşamasında gereklidir (Aslanargun ve Bozkurt, 2012, s. 353).

Okul yöneticilerinin başarısı, kararların etkili ve nesnel olması ile mümkündür. Problem çözme becerisinin gelişmişliğinin göstergesi olarak yöneticilerin en iyi çözüm yolunu bulmalarıdır. Eğitim kurumlarında yöneticilere problem çözme becerisi, niteliklerin kazandırılması ve bu becerinin yöneticilerde belirlenmesi süreklilik açısından önemlidir (Güçlü, 2003).

BÖLÜM III

3.İLGİLİ YURTIÇI VE YURDIŞI ARAŞTIRMALAR

3.1.DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Brestrich (1999) tarafından yapılan “Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği” adlı araştırmada dönüşümcü liderlik uygulamalarının Türkiye’de kamu ve özel sektör yöneticilerinin ne derecede yansıttıklarını araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, dönüşümcü liderliğin tüm boyutlarında, kamu sektöründeki yöneticilere göre özel sektör liderleri daha iyi puanla değerlendirilmişlerdir.

Açıkalın (2000) tarafından yapılan “İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve empati becerileri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)” adlı araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini ve empati becerilerini kullanma düzeylerini belirleyerek aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre: İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ve liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin kendi değerlendirmelerine göre, yüksek olduğunu göstermektedir. İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü lider özelliklerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin değerlendirmeler yaş, eğitim düzeyleri ve kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin düzeyleri hakkında ve müdür yardımcılarının onları değerlendirmelerine ilişkin olarak, grupların yaptıkları değerlendirmeler arasındaki farklar önemli görülmüştür. İlköğretim okulu müdürlerinin yaş, eğitim düzeyleri ve hizmet yıllarına ilişkin değerlendirmeler ile empati beceri düzeyi arasındaki farklılıklar yoktur. İlköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve empati becerileri arasındaki anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çobanoğlu (2003) tarafından yapılan “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin gösterdikleri dönüşümcü liderlik davranışları” adlı araştırmada elde edilen sonuçlar, ilköğretimde görev yapan yöneticilerin kendilerini dönüşümcü lider olarak algıladıkları, aynı şekilde öğretmenlerinde yöneticilerini dönüşümcü lider olarak algıladıkları şeklindedir. Buna karşılık, yönetici ve öğretmenlerin algılamaları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin gösterilen dönüşümcü liderlik özelliklerinin okulun işleyişi açısından önemine ilişkin algılamaları, bu özelliklerin önemli olduğu yönündedir ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bağımlı değişkenlerin, bağımsız değişkenler ile olan ilişkilerine bakarak; öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumu ile gösterilen dönüşümcü

liderlik özelliklerine yansımaları, alanlarıyla ilgili yayınları takip etme sıklıkları ve dönüşümcü liderlik özelliklerinin okulun işleyişine ilişkin önem dereceleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu şeklinde sonuçlar bulunmuştur.

Eraslan (2003) tarafından yapılan “İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri” adlı araştırma sonucunda elde ettiği sonuçları şunlardır: Okulu müdürleri, dönüşümcü liderlik özellikleri ve liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin, kendi değerlendirmelerine göre yüksek düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Okul müdürleri, kendilerini dönüşümcü liderlik davranışları açısından yeterli düzeyde olduklarını düşünmektedirler. Okul müdürleri, dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri, öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermezken, cinsiyet ve kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ve kıdem değişkenine göre grupların yaptıkları değerlendirmeler arasındaki farklar önemli görülmüştür.

Eryılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada, Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri (Ankara ili örneği) araştırılmıştır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğin dört boyutuna ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin cinsiyet, yas, mesleki kıdem, branş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre bir farklılık yoktur. Fakat bütün boyutlarda öğretmenlerin algıları, aynı okul müdürüyle çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Çetiner (2008) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gerçekleştirmelerine ilişkin öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; cinsiyet değişkenine göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim okullarında görev yapan 6-10 yıl ve 21 ve daha fazla yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürü ile çalışma süresi değişkenine bağlı olarak ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Branş değişkenine göre fen bilimleri ile diğer ve dil bilimleri ile diğer grubunda yer alan öğretmenlerin, yöneticilerinin dönüşümcü liderlik

davranışlarını gösterme düzeylerini değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu sonuçları bulunmuştur.

Keleş (2009) tarafından yapılan “İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Muğla ili örneği)” adlı araştırma sonuçlarına göre; İlköğretim okulu müdürlerinin, öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderliğin ideal etki, ilham verici motivasyon, bireysel ilgi, zihinsel teşvik boyutlarının özelliklerini taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim Okulu müdürlerinin, öğretmen algılarına göre dönüşümcü liderliğini gösterme düzeylerine ilişkin algılarının 4 alt boyutta incelenmesi sonucunda, okul müdürlerini en az başarılı oldukları boyut Bireysel ilgi ve en çok başarılı oldukları boyut İdeal etki olarak görmüşlerdir. İlköğretim Okulu müdürlerinin, dönüşümcü liderliğini gösterme düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, dönüşümcü liderlik boyutlarından İdeal Etki, İlham Verici Motivasyon, Bireysel İlgi, Zihinsel Teşvik boyutlarında anlamlı bir fark elde edilememiştir. İlköğretim Okulu müdürlerinin, dönüşümcü liderliğini gösterme düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin branşlarına göre, dönüşümcü liderlik boyutlarından İdeal Etki, İlham Verici Motivasyon, Bireysel İlgi, Zihinsel Teşvik boyutlarında anlamlı bir fark elde edilememiştir. İlköğretim Okulu müdürlerinin, dönüşümcü liderliğini gösterme düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin kıdem yıllarına göre, dönüşümcü liderlik boyutlarından Zihinsel Teşvik boyutunda anlamlı bir fark olduğu bulunmuş; İdeal Etki, İlham Verici Motivasyon, Bireysel İlgi boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İlköğretim Okulu müdürlerinin, dönüşümcü liderliğini gösterme düzeylerine ilişkin algılarının öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma sürelerine göre, dönüşümcü liderlik boyutlarından Bireysel İlgi boyutunda anlamlı bir fark bulunmuş; İdeal Etki, İlham Verici Motivasyon ve Zihinsel Teşvik boyutlarında anlamlı bir fark elde edilememiştir.

Ulutaş (2010) tarafından yapılan “Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik” konulu araştırması sonucunda Öğretmenlerin kriz yönetme becerilerine ilişkin algılarıyla dönüşümcü liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkiye ulaşılmıştır. Buna göre, İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeyleri arttıkça kriz yönetimi becerileri de artmaktadır.

Güneş’in (2011) yapmış olduğu “İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlikle örgütsel adalet arasında ki ilişki” konulu araştırması ilişkisel ve nedensel araştırma modelindedir. Araştırmanın örneklemini Ağrı ili sınırları içerisinde bulunan 18 ilköğretim okulu ve buralarda görev yapan toplam 350 öğretmendir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, örneklem

dâhilinde ki öğretmenlerin cevapları doğrultusunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilemede yetersiz kaldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun ise örgütsel adalete karşı olumlu görüş belirttiği bulunmuştur.

Aksel (2016) tarafından yapılan “Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki (Samsun ili örneği)” adlı araştırmasının sonuçlarına göre; Dönüşümcü liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Leithwood (1994), okulun yeniden yapılandırılmasıyla ilgili olarak okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Okul ve öğretmen değişkenleri, okul yöneticisinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeyinde girişim gücünü kullanma şeklini etkilemektedir. Dönüşümcü liderlik davranışını etkilemede, okulun sistematik olarak değişme eğilimi ve öğretme profesyonelliği, büyük oranda etkili olmuştur.

Lievens, Geit ve Coetsier (1997), tarafından yapılmış olan araştırmanın örneklemini 3 örgütten 189 kişi oluşturmuştur. Bu çalışmada ölçek olarak MLQ ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise MLQ ölçeği dönüşümcü liderlik davranışlarını bütün olarak ölçmekte fakat boyutsal olarak 4 boyutu ölçmede başarılı olmadığı tespit edilmiştir.

Leithwood ve Jantzi'nin (1999) yapmış olduğu çalışmada, dönüşümcü liderliğin okul koşullarına etkisinin olduğunu bulmuştur. Bu etki sınıf koşullarını da etkilemektedir. Dönüşümcü liderliğin ve okul koşullarının, sınıf koşullarına etkisi olumsuz ve anlamsız olmamasına rağmen değişimde etkisi % 17 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hartsfield'in (2003) “Dönüşümcü Liderliğin İç Dinamikleri: Maneviyat, Duygusal Zeka ve Öz-Yeterlik 'in Etkileri” adlı doktora çalışmasında duygusal zekanın dönüşümcü liderliğin en güçlü yordayıcı değişkeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır, onu sırasıyla öz yeterlik ve maneviyat değişkenleri takip etmektedir.

Nguni (2005), hem ilkokulda hemde ortaokulda çalışmasını yürütmüştür. 286 ilköğretim okulundan 70 okul seçilmiş ve bu okullarda 700 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerdenn müdürle en az bir yıl çalışmış olan 560 öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir. Anketlerin geri dönüşü ile bu sayı 545 olmuştur. Örneklemin %17,2'si erkek öğretmen ve % 82,8'i kadın öğretmendir. Öğretmenlerin yaş ortlaması ise 40'dır. Ortaokulda yürütülen çalışmada ise 55 okuldan 15 okul seçilmiştir. Bu okullarda 150 öğretmen görev yapmaktadır. Seçilen öğretmenlerin %45,8'i erkek öğretmen, %54,2'si kadın öğretmenden oluşmaktadır. Yaş

ortalamaları ise 38'dir. İlkokulda cinsiyet ve akademik durum da bireyselleştirilmiş kabul bölümünde anlamlı fark varken diğer bölümlerde anlamsız. Hem ilkokul hem orta okulda yaş ve kıdemde anlamlı farklılık yoktur.

Leithwood ve Jantzi (2006), 655 ilköğretim okulunda 2290 öğretmene ölçeğini uygulamıştır. Okullarda uygulanan seviyesinin düşük olduğu görülmüş fakat bunun okul koşulları ve öğretmen uygulamalarıyla değişebileceğini öngörmüştür. Kıdemi düşük olan öğretmenlerin kıdemi yüksek olanlara göre daha fazla değişimi desteklemektedirler. Dönüşümcü liderlik öğretmenlerin çalışma ortamlarında güçlü şekilde etkili fakat öğretmenlerin deneyimlerinde zayıf etkiye sahip olduğu görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenler dönüşümcü liderliği sınıftaki uygulamalarında etkili fakat öğrenci başarısı için yeterince etkili değildir.

Klinginsmith (2007) "Missouri Ortaokullarındaki Okul Yöneticilerinin Yönetimsel, Öğretimsel ve Dönüşümcü Liderliklerinin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi" adlı doktora çalışmasında liderlik tarzlarının öğrenci başarısı üzerinde önemli etkileri olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Klinginsmith, okul yöneticisinin dönüşümcü liderlik özelliklerinde bu liderlik tarzlarını taşımasının öğrenci başarısına pozitif katkısının olduğunu tespit etmiştir.

Givens (2008) çalışmasında liderlerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin örgütler ve kişiler üzerindeki etkisini araştırmak istemiştir. Araştırmasında çalışanların performansını dönüşümcü liderlerin davranışlarının beklenilenden çok daha fazla etkilediğini öne sürmüştür. Araştırmanın sonucunda ise çalışanların örgütsel kültürü ve örgüt vizyonuna, liderlerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin doğrudan etki ettiği bulunmuştur. Aynı zamanda dönüşümcü liderlik özelliklerinin çalışanların güçlenmelerini sağladığı, kararlılıklarının ve öz yeterliliklerinin arttırdığı, iş doyumunun yaşandığı, güven ve motivasyonun arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Reynolds (2009) "Güneybatı Arizona Liselerinde Dönüşümcü Liderlik ve Öğretmen Güdülenmesi" adlı doktora çalışmasında dönüşümcü liderlik davranışlarının azalması öğretmenlerin güdülenmesini de azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum dönüşümcü liderlik ile öğretmen güdülenmesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Rutledge (2010) "Dönüşümcü Liderliğin İlkokullardaki Öğrenci Başarısına Etkisi" adlı doktora çalışmasında dönüşümcü liderliğin okuldaki başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Daha önce yapılan araştırmalar okul yöneticisinin öğrenme çevresi oluşturmasıyla, akademik başarının önemi üzerinde durmasının ve hedeflerinde yüksek performansı işaret etmesinin

öğrenci başarısında etki bıraktığı şeklindedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik ve akademik iyimserlik arasında pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Greb (2011) “Okul Yöneticisinin Liderliği ve Öğrenci Başarısı: Öğrenci Başarısında Öğretimsel Liderlikle Birlikte Dönüşümcü Liderliğin Etkisi Nedir?” adlı doktora çalışmasında, dönüşümcü liderlikle öğrenci başarısı arasında birçok araştırmanın sonuçları gibi doğrudan bir ilişki bulamamıştır. Etkili okul yöneticisi olabilmek için okul yöneticilerinin öğrenci başarısını sağlamada, çeşitli araçlara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Greb, bu araçların ne olduğuna ve nasıl kullanılması ile ilgili olarak, yeni araştırmaların yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Yapılan araştırmalarda dönüşümcü liderlik ya tek başına incelenmiş ya da farklı alanlarla beraber incelenmiştir. Bu araştırmalarda yöneticilerin kendilerine ve/veya çalışanlarının düşüncelerine dayanak oluşturarak açıklamaya çalışmışlardır.

3.2.PROBLEM ÇÖZME İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Albayrak (2002), İlköğretim okulu yöneticilerinin bireysel problem çözme becerileri konulu çalışmasında, İlköğretim okulu yöneticilerinin günlük hayatında karşı karşıya kalabilecekleri problemlere tepkilerinin genel olarak nasıl olduğunu belirlemeye çalışmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, yöneticilikteki mesleki kıdem, öğretmenlikteki mesleki kıdem, çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yeri, okulunda ki öğretmen sayısı, okulunda ki öğrenci sayısı, haftalık çalışma saati, yaş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Personel yaşı değişkenine göre ise anlamlı farklılık elde edilememiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme konusunda kendilerini yetersiz olarak algıladığı sonucuna ulaşıldığını belirtmiştir.

Erdoğan (2004), İlköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Konya örneği) konulu çalışmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerileri çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir: kadın ve erkek ilköğretim okulu yöneticilerinin, problem çözme becerileri arasında güvenli ve planlı problem çözme boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Aceleci, düşünen, kaçınan ve değerlendirici boyutlarında anlamlı farklılık elde edilememiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aceleci ve kaçınan alt boyutlarında ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin öğrenim durumlarına göre

aceleci, düşünen, değerlendirici, kendine güvenli ve planlı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark olmadığı, sadece kaçınan alt boyutunda guruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. İlköğretim okulu yöneticilerinin branşlarına göre aceleci, düşünen, kendine güvenli ve planlı alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark olmadığı, sadece kaçınan ve değerlendirici alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur.

Kösterelioğlu (2007) tarafından yapılan okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Yöneticilerin problem çözme becerileri aceleci yaklaşımda orta düzeyde, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında yüksek düzeydedir. Yöneticiler duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında düşük seviyede tükenmişlik yaşamaktadırlar. Yöneticilerin değerlendirici yaklaşım alt boyutu ile duygusal tükenme arasında pozitif yönde bir ilişki gözlenirken problem çözmenin diğer alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutları ile duyarsızlaşma arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, kaçınan yaklaşım ile duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Problem çözmenin tüm alt boyutları ile kişisel başarısızlık alt boyutunda pozitif yönde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Yöneticilerin problem çözme becerileri, cinsiyet öğrenim durumu, yöneticilik kıdemi, branş, kurum türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturmazken, yaş, mesleki kıdem, öğrenci sayısı ve personel sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturmuştur. Yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri, öğrenci sayısı ve personel sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenirken, yaş, cinsiyet öğrenim durumu, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, branş, kurum türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Kayıkçı (2007) tarafından “Müfredat laboratuvar ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme yaklaşımları” konulu çalışmasında yöneticilerin problem çözme yaklaşımlarını benimseme düzeyi belirlenmiş ve yaklaşımları benimseme düzeylerinin çeşitli demografik ve mesleki özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Müfredat laboratuvar ilköğretim okulu yöneticileri, genel olarak bir problemin çözümünde belli bir yöntemi denedikten sonra ortaya çıkan sonuç ile düşündüğü sonucu karşılaştırmışlardır. Problem karşısında onu çözebilmek için başvuracağı yolların hepsini düşünmeye çalıştığı ve neler hissettiklerini anlamak için duygularını inceledikleri görülmüştür. Müfredat laboratuvar ilköğretim okulu yöneticilerinden evli olanların problem

çözme konusunda kendisini yeterli gördükleri, kendilerine bu konuda güvendikleri, Müfredat laboratuvar ilköğretim okulu yöneticileri problem çözme konusunda kendilerine yeterince güvendiğinde ve eldeki verileri planlı bir şekilde değerlendirdiğinde rahatlıkla astlarına yetki devredebildiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Altuntaş (2008) tarafından yapılan “Okul yöneticilerinin düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki” konulu araştırmada ülkemizdeki okul yöneticilerinin hangi düşünme stillerini kullandıkları, kullandıkları düşünme stillerinin ve problem çözme becerilerinin; çeşitli değişkenlerine göre durumlarını incelemiştir. Araştırmadan ortaya çıkan sonuçlar ise şu şekildedir; okul yöneticilerinin problem çözme becerileri, düşünme stilleri alt boyutları açısından incelendiğinde, Muhafazakâr, Anarşik ve Oligarşik düşünme stilleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde düşük anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Okul yöneticileri yasama, yürütme ve hiyerarşik düşünme stillerini sıklıkla kullanırken; anarşik, muhafazakâr ve içsel düşünme stillerini az kullandıkları sonuçlarını elde etmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre; monarşik, hiyerarşik ve lokal düşünme stillerini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yerli'nin (2009) yapmış olduğu “İlk ve orta öğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki (İstanbul Anadolu Yakası örneği)” adlı araştırmada; ilk ve orta öğretimde görev yapan yöneticilerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapmış olduğu araştırmanın sonucunda ise, genel olarak eğitim sektöründe çalışan eğitim yöneticilerinin yüksek yaratıcı problem çözme stiline sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Kurt (2009) tarafından yapılan “İlköğretim yöneticilerinin problem çözme yeterliliği” konulu araştırmasında ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin, ilköğretim yöneticilerinin problem çözme yeterliliğine genel olarak pozitif yönde baktıkları sonucunu elde etmiştir.

Esen (2012) tarafından yapılan “Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki” adlı araştırma sonucunda okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeylerinin; yönetim süreci kaygısı alt boyutunda ve yönetici kaygısı toplam puanında yüksek; iş yükü kaygısı alt boyutunda orta düzeyde olduğu sonucunu bulmuştur. Okul yöneticilerinin iş yükü kaygısı alt boyutu ile yaş, görev ve yöneticilik kıdemi; iş yükü kaygısı alt boyutu ve yönetici kaygısı toplam puanı ile mesleki kıdem; yönetim süreci kaygısı alt boyutu ile öğrenci sayıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu; cinsiyet, branş, öğrenim durumu, seminer veya kursa katılma sayısı, okulun yerleşim birimi, yöneticilerin ikamet yeri, okul türü ve

personel sayısı değişkenleri ile yönetici kaygısı toplam puanı ve alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görmüştür. Okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeyleri, aceleci yaklaşım, düşünün yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım alt boyutlarında ve problem çözme becerisi toplam puanda yüksek düzeyde bulmuştur. Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile cinsiyet, görev, öğrenci sayısı, personel sayısı toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu; yaş, öğrenim durumu, seminer ve kursa katılma sayısı, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, öğrenci sayısı ile problem çözme becerisi toplam puanları arasında; branş, okulun yerleşim birimi, ikamet yeri, okul türü ile problem çözme becerisi alt boyutlar ve toplam puanlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamıştır. Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında kaçınan yaklaşım alt boyutu ile yönetim süreci kaygısı alt boyutu; iş yükü kaygısı alt boyutu ve yönetici kaygısı toplam puanlar arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu; problem çözme toplam puanı ile yönetim süreci kaygısı alt boyutu puanı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuştur.

Öztürk (2013) tarafından yapılan “Öğretmen algılarına göre ilkokullarda görevli okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerinin incelenmesi (İstanbul Anadolu yakası örneği)” konulu araştırmada; Öğretmenlerin, ilkokul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerine ilişkin algı düzeylerinin, görev, cinsiyet, yaş, medeni durum, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, okuldaki öğretmen sayısı, öğretmenliği tercih etme sırası, ve görevlerini yaparken aile ve iş çevresinden görülen destek düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmanın olduğunu fakat okuldaki öğrenci sayısı ve öğretmenlikten alınan doyum değişkenlerine göre farklılaşmanın gerçekleşmediğini bulmuştur. Erkek, 31 yaş ve üstü, evli öğretmenler, sınıf öğretmenleri, ön lisans veya fakülte mezunu öğretmenler, 16-20 ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, daha az öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmenler, öğretmenlik mesleğini ilk tercih olarak seçmiş öğretmenler ve aile ve iş çevresinden yüksek düzeyde destek gören öğretmenlerin yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerini daha pozitif yönde değerlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Heppner ve Anderson (1985), problem çözme becerisi ile psikolojik uyum arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, 671 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Psikolojik uyum ölçeği ile problem çözme becerisi ölçülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre ise bireyin problem çözme becerisiyle psikolojik uyumu arasında bir ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

MacNair ve Elliot'un (1992) yapmış olduğu araştırma, 141 kişi ile yürütülmüştür. Katılımcıların 100'ü kadın, 41'i erkektir. Yaş aralığı ise 17-49 yaş arasındadır. Anketin işleme

alınan kısmında 86 kadın ve 36 erkek bulunmaktadır. Kadın ve erkek katılımcıların arasında problem çözmenin; değişim, kabul ediş, bilgi ihtiyacı ve maddi-manevi olgunluk kısmında herhengi bir farklılık yoktur. Kişisel kontrol ve duygu odaklı başa çıkma kısmında farklılık oluşmuştur.

Heppner'in (1992) yürütmüş olduğu çalışmada kadın ve erkek arasında problem çözme becerisi bakımından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Miller (1992) tarafından yapılan "Pennsylvania Devlet Okulu Yöneticilerinin Başarısı ile Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişki" konulu araştırmada, 21 başarılı yönetici ve tesadüfi seçilen 15 yönetici ile altı vaka araştırması yapılmıştır. Bu çalışmada yöneticilerin en çok görülen ve en az görülen problemi yapılması gereken faaliyetler açısından sıralamaları ve çözmeleri istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, başarılı yöneticiler altyapısı iyi olmayan problemleri çözmeye tesadüfi olarak seçilen yöneticilere göre daha yeterli oldukları görülmüştür. Yapılan veri analizi çalışmaları sonrasında, her iki yönetici grubunda da yeterince problem çözme bilgilerinin olduğu fakat başarılı olan yöneticilerde problem çözme becerileri ve stratejilerin olduğu tespit edilmiştir (Akt: Kurt, 2009).

Şahin ve Heppner'in (1993) yapmış olduğu araştırma 153'ü kız ve 71'i erkek olan 244 üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Problem çözme envanterini uyarlama çalışmasında, yapılan faktör analizi sonucunda problem çözme envanterinde, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım, kaçınan yaklaşım, değerlendirci yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve planlı yaklaşım olarak 6 faktör olduğunu tespit etmişlerdir.

Elliott, Henrick, Elliot ve Shrout (1995), kişilik ile problem çözme becerilerinin algılanması konulu araştırmasında, 61'kız 51'i erkek üniversite öğrencisi ile araştırmasını yapmıştır. Bu araştırmada problem çözme envanteri ve Myers- Briggs kişilik tipleri ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda problem çözmenin yaklaşma-kaçınma boyutu ile kişilik tipleri ölçeğinin algılayıcı, yargılayıcı ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Problem çözme envanterinin kişisel kontrol boyutu ile düşünen ve duyarlı kişilik tipleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda yaklaşma- kaçınma boyutunda kendilerinin etkili olduğunu düşünen bireylerin algılayıcı ve duyarlı kişilik tipi puanlarının düşük olduğu ve yargılayıcı kişilik tipi puanlarının ise yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Law, Walker ve Dimmock (2003) çalışmalarında ise okul müdürlerinin değerlerinin okul problemlerinin yönetimi ve algılarına etkisini araştırmışlardır. İlk başta bu değerlerin okul

yönetimine ve algılara etkisinin ne olduğu belirlenmiş, ikinci olarak ise bu değerlerin okul müdürlerinin problem çöme stratejileri ve tecrübelerine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Yöneticilerin değer yönelimleri ardı sıra devam eden beş boyutta belirlenmiştir. Bu boyutlar, ilişki, reform, yetki verme, müşteri odaklılık ve rasyonellik boyutlarıdır.

D’Zurilla, Chang ve Sanna (2003) tarafından yapılan çalışmada saldırganlık davranışı için problem çözme ve benlik saygısı konusunda 205 üniversite öğrencisi ile çalışmayı yapmışlardır. Sosyal problem çözme becerisi ile benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu ve sosyal problem çözme ve benlik saygısının saldırganlık davranışı ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu sonucuna varmışlardır. Aynı zamanda, probleme dikkatsiz ve dürtüsel yaklaşım, problemden kaçınma davranışını daha çok gösteren bireylerin, probleme daha az olumlu yaklaşan düşük benlik saygısına sahip bireyler oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Tesone, Ross ve Upchurch (2010) tarafından yapılan çalışma, 53 kadın ve 16 erkek üzerinde çalışma yürütüldü. Yaş aralığı ise 17 ile 43 arasındadır. Kadınlar ve erkeklerin PC, AA, CON bölümlerinde anlamlı farklılık yoktur. Eğitim düzeylerine göre sadece PC bölümünde anlamlı farklılık varken AA ve CON bölümlerinde anlamlı farklılık yoktur.

Kourmoussi, Xythali, Theologitou ve Koutras’ın (2016) yapmış oldukları “Validity and Reliability of the Problem Solving Inventory (PSI) in a Nationwide Sample of Greek Educators” konulu öğretmenler üzerinden yürütmüş olduğu çalışma 3668 kişi üzerinde yürütüldü. Katılımcıların 1030’u erkek ve 2638’i kadındır. 40 yaş altı 1147 kişi, 41-49 yaş arası 1326 kişi, 50 yaş üstü ise 1174 kişidir. Bekâr kişi sayısı 1015 iken evli sayısı 2298’dir. Erkeklerin problem çözme becerisi kadınlarınkinden yüksek çıkmıştır. Yaşı büyük öğretmenler problem çözme konusunda daha yetenekli olduklarını düşünmektedirler.

Yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı üzere problem çözme becerisi üzerine farklı alanlarla beraber çalışmalar yapılmıştır. Okul yöneticilerinin problem çözme beceri düzeyleri birçok çalışmacı tarafından farklı boyutları ele alınarak betimlenmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

4.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

4.1.ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi amaçladığından bu çalışmada betimsel tarama modelinde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çünkü tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2009). Betimsel tarama modelleri kendi içinde iki bölüme ayrılmaktadır. Bu bölümler; genel tarama ve örnek olay taramalarıdır. İlişkisel tarama modeli genel tarama yöntemi içine giren bir yöntemdir. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkındaki genel yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009). Bu grup içinde yer alan ilişkisel tarama modelleri ise; iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için kullanıldığından bu tür araştırmalar için uygun görülmektedir (Karasar, 2009).

4.2.EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırma evreni 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Konya ili 31 ilçesinde bulunan resmi 1633 okulda görevli kadrolu 26.234 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmaya ilişkin bilgiler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2:İlçelere Göre Okul ve Öğretmen Sayıları

İlçeler	Okul Sayıları	Öğretmen sayıları
Ahırlı	8	62
Akören	10	101
Akşehir	95	1479
Altınekin	19	195
Beyşehir	77	905
Bozkır	49	294
Cihanbeyli	70	788

Çeltik	23	160
Çumra	91	1083
Derbent	9	62
Derebucak	9	99
Doğanhisar	25	250
Emirgazi	19	127
Ereğli	136	1708
Güneysınır	14	137
Hadim	25	174
Halkapınar	8	56
Hüyük	20	158
Ilgın	70	744
Kadınhanı	56	451
Karapınar	57	730
Karatay	152	2829
Kulu	67	652
Meram	164	3950
Sarayönü	35	350
Selçuklu	174	7216
Seydişehir	70	903
Taşkent	18	124
Tuzlukçu	11	77
Yalıhüyük	4	21
Yunak	48	349

Araştırma evreninin büyük, zaman ve ekonomik kaynakların da kısıtlı olması sebebiyle evren içerisinden örneklem alınması yoluna gidilmiştir. Örneklem büyüklüğü için kesin bir sayı vermek olanaksızdır. Ayrıca kullanılacak veri çözümleme tekniklerinin gerektirdiği en az sayıların üstüne çıkma zorunluluğu da unutulmamalıdır (Karasar, 2009). Araştırmanın büyüklüğünü belirlemek için kullanılan tablo da 30000 kişilik örneklem büyüklüğü için en az 379 kişilik örneklem büyüklüğü önerilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s.98). Ancak uygulama sırasında karşılaşılabilecek güçlüklerden en az şekilde

etkilenmek ve örneklemin geçerliliğini artırmak amacıyla 379'dan daha fazla kişiye ulaşılmayı hedeflenmiştir. Evrene ilişkin örneklem çok aşamalı örnekleme (multi-stage sampling) yöntemi kullanılarak belirlenmiştir İlk aşamada küme örnekleme tekniği uygulanarak araştırma evreni ilçe düzeyinde otuz bir kümeye ayrılmıştır.

Örnekleme belirleme sürecinin ikinci aşamasında basit tesadüfi örnekleme (simple random sampling) yöntemi kullanılmıştır Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004, s.141). Örneklemin çok küçük olması durumunda araştırma sonuçlarının evren için genellenebilmesi güçleşir (Arlı ve Nazik, 2001). Akören, Beyşehir, Bozkır, Çumra, Güneysınır ilçeleri belirlenmiştir. Bu ilçelerde anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise düzeyinde 241 okul ve kadrolu 2520 öğretmen bulunmaktadır. Bu ilçelerde okul seçimi yapılmamış, tüm okullara anket gönderilmiş 107 okul ankete katılmış, 760 anketten 103 kişinin anket hatalı/eksik olduğu gerekçesiyle işleme alınmamış, 657 kişinin anketi çalışma grubunu oluşturmuştur. Geriye kalan 657 anketin, istenen 379 sayısının oldukça üzerinde olduğu için istatistiksel olarak evreni temsil açısından yeterli olduğu kabul edilmiştir. Anketlerden geri dönüş oranı okul bazında % 44,4, öğretmen bazında ise % 30,2 dir. Araştırma örnekleme giren okulların tümüne ölçek formları 24/03/2017 ile 09/06/2017 tarihleri arasında gönderilerek uygulanmıştır. Gönüllülük esasına göre yürütülen çalışma sadece kadrolu öğretmenlere uygulanmıştır (EK: 1).

Tablo 3:Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Frekans ve Yüzelik Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	331	50.4
Kadın	326	49.6
Toplam	657	100

Medeni Durum	N	%
Bekâr	188	28.6
Evli	469	71.4
Toplam	657	100

Yaş	N	%
21-30	260	39.6
31-40	298	45.4
41-	99	15.0
Toplam	657	100

Eğitim Düzeyi	N	%
Eğitim Fakóltesi	491	74.7
Diğer	166	25.3
Toplam	657	100

Kıdem	N	%
1-5	233	35.5
6-10	196	29.8
11-15	139	21.2
16-	89	13.5
Toplam	657	100

Öğretmen Sayısı	N	%
1-10	125	19.0
11-25	332	50.5
26-	200	30.5
Toplam	657	100

Görev	N	%
Sınıf	237	36.1
Branş	420	63.9
Toplam	657	100

Öğrenci Sayısı	N	%
1-100	44	6.7
101-300	340	51.8
301-500	224	34.1
501-	49	7.5
Toplam	657	100

İlçeler	N	%
Akören	38	5.8
Beyşehir	206	31.3
Bozkır	104	15.8
Çumra	236	35.9
Güneysınır	73	11.1
Toplam	657	100

İlçeler	Örnekleme Alınan Okul Sayıları	%
Akören	8	7.5
Beyşehir	26	24.3
Bozkır	22	20.6
Çumra	42	39.2
Güneysınır	9	8.4
Toplam	107	100

Tablo 4’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 657 kişilik öğretmen örnekleminin; %50.4’ünü erkek , %49.6’sını ise kadın öğretmenler oluşturmaktadır. %28.6’ sının bekâr , %71.4’ünün ise evli olduğu görülmektedir. %39.6’sının 21-30, %45.4’ünün 31-40, %15’inin 41 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. %74.7’sinin Eğitim Fakültesi, %25.3’ünün ise diğer okullardan mezun durumuna sahip olduğu görülmektedir. %35.5’inin 1-5, %29.8’inin 6-10, %21.2’sinin 11-15, %13.5’inin 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip olduğu görülmektedir. %19’unun 1-10, %50.5’inin 11-25, %30.5’inin 26 ve üzeri öğretmene sahip okullarda görev yaptığı görülmektedir. %36.1’inin sınıf, %63.9’unu ise branş öğretmeni oluşturmaktadır. %6.7’sinin 1-100, %51.8’inin 101-300, %34.1’inin 301-500, %7.5’inin ise 501 ve üzeri öğrenci sayısına sahip okullarda görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %35.9’u Çumra ilçesinde, % 31.3’ü Beyşehir ilçesinde, % 15.8’i Bozkır ilçesinde, %11.1’i Güneysınır ilçesinde, % 5.8’inin Akören ilçesinde görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan okulların %39.2’si Çumra ilçesinde, % 24.3’ü Beyşehir ilçesinde, % 20.6’sı Bozkır ilçesinde, %8.4’ü Güneysınır ilçesinde, %7.5’inin Akören ilçesinde olduğu görülmektedir.

4.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerini araştırmak amacıyla üç bölümden oluşan iki farklı ölçek uygulanmıştır.(EK: 2)

4.3.1.Dönüşümcü Liderlik Ölçeği

Bu araştırmanın dönüşümcü liderlik özelliklerini ölçmek için veri toplama aracı Çetiner (2008) tarafından geliştirilen “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği” dir. Dönüşümcü Liderlik Ölçeği 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek tek boyut üstünden değerlendirilmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) katsayısı ile incelenmiş olup, ölçeğin KMO değeri

0.97 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayısı cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile belirlenmiş ve 0.97 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin oldukça yüksek bir güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Veri toplama aracında yer alan maddelerde beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada seçenekler en olumlu ifade 1, en olumsuz ifade 5 olarak kabul edilmiş ve yorumlanmıştır. Bulguları yorumlamada puan aralığı 0.80 olarak hesaplanmıştır. Buna göre değerlendirme aralıkları aşağıda gösterilmiştir.

Likert Tipi Ölçek Puan Aralığı

Seçenekler	Sınırı
Her zaman katılıyorum	4.20-5.00
Çoğunlukla katılıyorum	3.40-4.19
Ara sıra katılıyorum	2.60-3.39
Nadiren katılıyorum	1.80-2.59
Hiç katılmıyorum	1.00-1.79

Dönüşümcü liderlik ölçeğinin bu tez kapsamında güvenirliğinin hesaplanması için cronbach alfa güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanmıştır. Tüm ölçeğe ait cronbach alfa katsayısı olarak 0.96 hesaplanmıştır. Bu sonuçlar Dönüşümcü liderlik ölçeğinin güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstergesi olarak kabul edilebilir.

4.3.2.Problem Çözme Envanteri

Heppner ve Peterson (1982) tarafından, çeşitli araştırmalar sonucu ortaya çıkan "genel yönelim", "problemin tanımı", "alternatif üretme", "karar verme" ve "değerlendirme" gibi problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak, kişinin problemlerini çözebilme yeterliği konusunda kendisini nasıl algıladığının belirlenmesi amacıyla bu ölçek geliştirilmiştir.

Ölçeğin güvenirliğini ölçmek için yürütülen çalışmalar sonucunda, ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar için ise elde edilen katsayılar 0.72 ile 0.85 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan ve kontrol soruları olan 9, 22 ve 29. maddeler puanlama dışı tutulmuştur. 1, 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30. ve 34. maddeler ters olarak puanlanan maddelerdir. 9, 22 ve 29. maddeler ölçekten

çıkarıldıktan sonra kalan 32 maddenin yeterli problem çözme becerilerini temsil ettiği varsayılmıştır.

Ölçek Türkçe' ye Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından uyarlanmış, 6 faktörlü olarak bulunmuş ve ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur. Şahin, Şahin ve Heppner' in (1993) yaptığı çalışmalar sonucunda envanterin yeterli geçerlik düzeyine sahip olduğu gözlenmiştir. Ölçek, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenirlik katsayısı 0.81 olarak bulunmuştur. Türkçe uyarlamasında ölçeğin altı alt boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlardan; kaçınan yaklaşım boyutu 1, 2, 3, ve 4. ve 11.maddelerden ($\alpha=0.74$), kendine güvenli yaklaşım boyutu, 5, 23, 24, 27, 28 ve 34. maddelerden ($\alpha=0.64$), değerlendirici yaklaşım boyutu 6, 7, 8. maddelerden ($\alpha=0.64$), planlı yaklaşım boyutu 10, 12, 16, 19. maddelerden ($\alpha=0.59$), aceleci yaklaşım boyutu, 13, 14, 15, 17, 21, 25, 26, 30, 32. maddelerden ($\alpha=0.78$), düşünen yaklaşım boyutu, 18, 20, 31, 33, 35. Maddelerden ($\alpha=0.76$) oluşmaktadır.

Araştırmada, problem çözme becerisini ölçmek için P.P. Heppner ve C. H. Peterson tarafından 1982 yılında geliştirilen, Nail Sahin, Nesrin H. Sahin ve Paul Heppner tarafından 1993 yılında Türkçeye uyarlanan, 35 maddeden oluşan Problem Çözme Envanterinin Öztürk (2013) tarafından düzenlenerek uygulanan öğretmen formu kullanılmıştır. Öztürk (2013) yapmış olduğu araştırmada Likert tipi ölçek olan Problem Çözme Envanterini düzenlemiş ve uygulamıştır. Problem Çözme Envanterinin araştırma için uygunluğunu incelemek üzere, öğretmenlerden toplanan veriler üzerinden envanterin güvenirliliği yeniden Cronbach Alpha modeli ile sınanmıştır. Cronbach Alpha (α) değerini öğretmenler için 0.90 olarak bulmuştur. Bu sayede ölçeğin güvenirlik derecesinin yüksek olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, uygulanan ölçeğin tamamı öğretmenler için güvenilir olarak kabul edilmiştir. Bu tez kapsamında Problem Çözme Envanterinin güvenirlik geçerlik katsayıları yeniden hesaplanmıştır. Problem çözme envanterinin güvenirliği cronbach Alpha modeli sınanmıştır. Cronbach Alpha değeri 0.85 olarak bulunmuştur.

Tablo 4: Problem Çözme Envanterinin İç Tutarlık Katsayısı

Boyutlar	Cronbach Alpha
Kaçınan Yaklaşım	0.83
Kendine Güven Yaklaşımı	0.79
Değerlendirici Yaklaşım	0.83

Planlı Yaklaşım	0.81
Acelecı Yaklaşım	0.89
Düşünen Yaklaşım	0.80
Tüm Ölçek	0.85

4.4.VERİLERİN TOPLANMASI

Ölçeğin uygulanabilmesi için gerekli olan izinler alındıktan sonra, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, dönüşümcü liderlik ölçeği ve problem çöme envanteri 24/03/2017 – 09/06/2017 tarihleri arasında uygulanmıştır. Araştırmacının kendisi tarafından ulaşılan okullara kendisi uygulamış, kendisinin ulaşamadığı okullara ise okul müdürleri ile irtibata geçmiş okul müdürlerine kargo yolu ile göndermiş, uygulanan ölçekler tekrar kargo yolu ile geri toplanmıştır.

4.5.VERİLERİN ANALİZİ

Tüm ölçeklerden toplanan verilerin öncelikle normal dağılıma sahip olup olmadıklarına bakılmış, ayrıca dağılımların homojen olup olmadıkları tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım sergiledikleri ve homojen oldukları tespit edildikten sonra parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada, istatistiksel teknik olarak çapraz tablo, betimsel istatistikler, t testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), korelasyon ve regresyon analiz yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcıların cinsiyet, medeni durum, görev değişkeni bağımsız t testi ile diğer değişkenlere göre farklılaşma durumu da tek yönlü varyans analizi (Anova) ile analiz edilmiştir. Ayrıca dönüşümcü liderlik ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin arasındaki muhtemel neden-sonuç ilişkileri regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bütün bu istatistiksel analizler bilgisayar ortamında SPSS 24 ile yapılmıştır.

Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM V

5.BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçek yolu ile elde edilen veriler, alt problemlerin çözümlenmesi için gerekli istatistiksel işlemler ve yorumlar yer almaktadır.

Bu araştırmada birinci alt amaç olan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini belirlemektir. Bu alt amaç ile ilgili analiz sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5:Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Madde Boyutunda Dağılımı

Madde No	Maddeler	\bar{X}	ss
1	Bizim en iyi performansımızı göstermemizde ısrarlıdır.	4.10	0.80
2	Problemlerin çözümünde bize yardımcı olur.	4.18	0.84
3	Önerilerimizi uygular.	3.97	0.83
4	Amaçları belirlerken fikrimizi alır.	3,93	0.91
5	Örgüt hedeflerini gerçekleştirme sürecinde kişisel gelişimimizi değerlendirmemiz için bizleri cesaretlendirir.	3.86	0.96
6	Kurumu topyekûn hedefe yönlendirir.	3.89	0.96
7	Otoritesini astlarının üstlenmesine müsaade eder.	3.37	1.16
8	Empati kurabilir.	3.81	1.05
9	Problemlere farklı açılardan yaklaşmamızı sağlar.	3.75	1.01
10	Hedeflere ulaşmada bizlere örnek olur.	3.77	0.99
11	Kişisel ihtiyaçlarımızı önemser.	3.81	1.16
12	Önerilerimize olumlu yaklaşır.	4.05	0.91
13	Gelişme ihtiyacımızı karşılamak için imkânlar dâhilinde kaynak sağlar.	3.95	0.93
14	Okulun öğreten ve öğrenen bir kurum olmasına çalışır.	4.15	0.92
15	Farklılıklarımızı ortaya koymamıza yardımcı olur.	3.87	0.99
16	Öğretim yılı içinde mesleki performansımızı değerlendirir.	4.09	0.94
17	Yaratıcılığıyla değişimi destekler.	3.73	1.05
18	Doğru kararlara varmada bize güvenir.	4.01	0.92
19	Herkesin kendi fikrini benimsemesini ister.	3.54	1.21
20	Örgütte kendimizi rahat hissetmemize yardımcı olur.	4.00	0.93

21	Bize karşı açık davranır.	4.08	0.89
22	Hedeflere ulaşmada kapasitemizi zorlamamızı ister.	3.79	0.96
23	Kişisel sorunlarımızla ilgilenir.	3.61	1.23
24	Performansımızı yükseltebilmemizi sağlayacak kaynak temin eder.	3.73	1.04
25	Bireysel farklılıklarımıza önem verir.	3.85	1.01
26	Önceki başarı(ları)mızı geçmemiz konusunda ısrarlıdır.	3.68	1.07
27	Kendi gücümüzün ve liderlik potansiyelimizin farkına varmamıza çalışır.	3.71	1.00
28	Problem çözerken yaratıcılığımızı kullanmalarını teşvik eder.	3.74	1.00
29	İşin üzerine cesaretle gitmemizi sağlar.	3.85	0.97
TOPLAM		3.86	0.80

Tablo 5'e bakıldığı zaman öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine katıldıkları görülmüştür. ($\bar{X} = 3.86$). Dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin maddelerin ortalamalarına bakıldığında en yüksek 2. Maddedeki "Problemlerin çözümünde bize yardımcı olur" maddesi olmuştur. Bu madde okul müdürlerinin en fazla öğretmenlerin problemlerinin çözümünde onlara yardımcı olduğunun göstergesi şeklinde yorumlanabilir. En düşük madde ise 7. Madde olan "Otoritesini astlarının üstlenmesine müsaade eder." maddesidir. Okul müdürlerinin otoritesini astlarına pek devretmediği, yönetimi genelde kendisi yürüterek, öğretmenlerin yönetimde söz sahibi olmasını alt seviyelerde bıraktığı söylenebilir. Okul müdürü, öğretmenlerin yönetimde söz sahibi olmaları durumunda otoritesini kaybederek yönetimde etkisiz kalabileceğini düşünebilir.

Ölçeklerden toplanan kişisel bilgilerin iki kategoriden daha fazla olduğu durumlarda (yaş, mesleki kıdem, öğretmen sayısı, öğrenci sayısı) öğretmenlerin algılanan dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki farklılıkları belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi (ANOVA) işlemleri yapılmıştır. Bu işlemlerin tablolaştırılmasında ilk olarak kategorilere göre tanımlayıcı istatistik değerleri elde edilmiş ve tablolaştırılarak yorumlanmıştır. İkinci aşamada ANOVA F testi sonuçları yer almıştır. ANOVA'da anlamlı sonuçların elde edildiği durumlarda; bu kümülatif farklılığın, hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere ANOVA'yı tamamlayıcı testlere geçilmiştir.

Tablo 6:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Bulguları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	P
Dönüşümcü Liderlik	Erkek	331	112.58	19.64	0.89	0.37
	Kadın	326	111.15	21.21		

* p< .05

Araştırma yapılan grubun cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik özellikleri puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 6’ya sunulmuştur. Erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılamalarının ortalaması \bar{X} =112.58 iken, kadın öğretmenlerinki \bar{X} =111.15 olmuştur. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda cinsiyet değişkenine göre algılanan dönüşümcü liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini; kadın ve erkek öğretmenler birbirine yakın değerlerde algılamışlardır.

Tablo 7:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Medeni Durum Değişkenine Göre t Testi Bulguları

	Medeni Durum	N	\bar{X}	ss	t	P
Dönüşümcü Liderlik	Bekâr	188	109.45	21.12	-1.93	0.05
	Evli	469	112.85	20.10		

* p< .05

Araştırma yapılan grubun medeni durum değişkenine göre okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik özellikleri puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur. Bekâr öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılamalarının ortalaması \bar{X} =109.45 iken, evli öğretmenlerin ki \bar{X} =112.85 olmuştur. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda medeni durum değişkenine göre algılanan dönüşümcü liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Araştırmaya katılan

öğretmenler, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini; bekâr ve evli öğretmenler birbirine yakın değerlerde algılamışlardır.

Tablo 8:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Yaş Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri

	Yaş	N	\bar{X}	ss
Dönüşümcü Liderlik	21-30	260	110.01	20.80
	31-40	298	112.00	20.86
	41-	99	116.38	17.41

Araştırma yapılan grubun yaş değişkenine göre okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik özellikleri puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir. Yaş değişkenine göre aritmetik ortalamalar incelendiğinde ilk sıranın 41 yaş ve üzeri ($\bar{X} =116.38$) ait olduğu anlaşılmıştır. Bunu $\bar{X} =112$ ortalama ile 31-40 yaş grubunda olan öğretmenler izlemiştir. 21-30 yaş öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise $\bar{X} =110.01$ olmuştur.

Tablo 9:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Yaş Değişkenine Göre Anova Testi Bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2916.66	2	1458.33	3.518	0.03*
Grup içi	271112.34	654	414.54		
Toplam	274029.01	656			

* p< .05

Araştırma yapılan grubun Yaş Değişkenine Göre okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik özellikleri puanları için yapılan ANOVA testine ilişkin sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen F değeri (3.518) istatistiksel

açından .05 düzeyinde anlamlıdır. Öğretmenlerin yaşları farklılaştıkça, okullarındaki müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılamaları farklılaşmaktadır.

ANOVA’da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların elde edildiği durumlarda, bu farklılık kümülatif bir farklılıktır. Bu kümülatif farklılığın hangi ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere ANOVA testini tamamlayıcı hesaplara geçilmiştir. Tablo 10’da varyans homojenliğinin olduğu belirlendiği için tamamlayıcı hesap olarak Scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 10:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Yaş Değişkenine Göre Scheffe Testi Bulguları

Yaş	Yaş	Ortalamalar arası fark	Standart hata	p
21-30	31-40	-1.98	1.72	0.51
	41-	-6.36	2.40	0.03*
31-40	21-30	1.98	1.72	0.51
	41-	-4.38	2.36	0.18
41-	21-30	6.36	2.40	0.03*
	31-40	4.38	2.36	0.18

* $p < .05$

Araştırma yapılan grubun yaş değişkenine göre okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik özellikleri puanları için yapılan ANOVA testini tamamlayıcı testlerden Scheffe testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir. Yapılan Scheffe testinde 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin puan ortalamaları ile 21-30 ve 31-40 yaş öğretmenlerin puan ortalamaları arasında yapılan Scheffe testinde istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. 31-40 yaş öğretmenler grubunun 21-30 ve 41 ve üzeri yaş öğretmenler arasında anlamlı farklılık yoktur. 41 yaş ve üzeri öğretmenler ile 21-30 yaş öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılık vardır.

Öğretmenlerin yaşı arttıkça müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını daha fazla gösterdiklerini düşünmektedirler.

Tablo 11: :Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Bulguları

	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss	t	P
Dönüşümcü Liderlik	Eğitim Fakültesi	491	111.77	20.20	-0.226	0.38
	Diğer	166	112.18	21.16		

* $p < .05$

Araştırma yapılan grubun eğitim düzeyi değişkenine okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik özellikleri puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılamalarının ortalaması $\bar{X} = 111.77$ iken, diğer grubunda bulunan öğretmenlerin ki $\bar{X} = 112.18$ olmuştur. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda eğitim düzeyi değişkenine göre algılanan dönüşümcü liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini; eğitim fakültesi ve diğer grubunda bulunan öğretmenler birbirine yakın değerlerde algılamışlardır. Okul müdürleri, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre dönüşümcü liderlik özellikleri algılamalarında farklılık yaratacak şekilde olmadığı söylenebilir.

Tablo 12: Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Kıdem Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri

	Kıdem	N	\bar{X}	ss
Dönüşümcü Liderlik	1-5	233	110.66	21.48
	6-10	196	111.35	19.87
	11-15	139	111.24	20.35
	16-	89	117.21	18.39

Araştırma yapılan grubun kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik özellikleri puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 12’de gösterilmiştir. Kıdem değişkenine göre aritmetik ortalamalar incelendiğinde ilk sıranın 16 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 117.21$) çalışmaya ait olduğu anlaşılmıştır. Bunu $\bar{X} = 111.35$ ortalama ile 11-15 yıl arası çalışması olan öğretmenler izlemiştir. 6-10 yıl çalışması olan öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise $\bar{X} = 111.35$ olmuştur. Son sırada $\bar{X} = 110.66$ ortalama ile 1-5 yıl arası çalışmaya sahip olan öğretmenler bulunmaktadır.

Tablo 13:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2989.76	3	996.58	2.401	0.06
Grup içi	271039.25	653	415.06		
Toplam	274029.01	656			

* $p < .05$

Araştırma yapılan grubun kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik özellikleri puanları için yapılan ANOVA testine ilişkin sonuçlar Tablo 13’de verilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen F değeri (1.840) istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Kıdem değişkenine göre algılanan dönüşümcü liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini; kıdemleri farklı öğretmenler birbirine yakın değerlerde algılamışlardır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinde ki artış, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılamada farklılık ortaya çıkarmamıştır. 16 yıl ve daha fazla öğretmenlik yapan kişilerin ortalamalarında ki yükseklik, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha fazla algıladıklarını göstermektedir. Fakat bu yükseklik anlamlı bir farklılık değildir.

Tablo 14:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri

	Öğretmen sayısı	N	\bar{X}	ss
Dönüşümcü Liderlik	1-10	125	114.11	20.48
	11-25	332	112.21	19.90
	26-	200	109.92	21.19

Araştırma yapılan grubun öğretmen sayısı değişkenine göre okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik özellikleri puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 14’de gösterilmiştir. Öğretmen sayısı değişkenine göre aritmetik ortalamalar incelendiğinde ilk sıranın 1-10 (\bar{X} =114.11) kişi sayısı bulunan okullarda çalışan öğretmen grubuna ait olduğu anlaşılmıştır. Bunu \bar{X} =112.21 ortalama ile 11-25 arası öğretmenin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenler izlemiştir. Son sırada \bar{X} =109.92 ortalama ile 26 ve üzeri öğretmen sayısına sahip okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 15:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Anova Testi Bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1423.46	2	711.73	1.707	0.18
Grup içi	272605.54	654	416.82		
Toplam	274029.01	656			

* $p<.05$

Araştırma yapılan grubun öğretmen sayısı değişkenine göre okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik özellikleri puanları için yapılan ANOVA testine ilişkin sonuçlar Tablo 15’de verilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen F değeri (2.126) istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Öğretmen sayısı değişkenine göre algılanan dönüşümcü liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Öğretmen

sayısındaki değişim algılamada herhangi bir farklılık meydana getirmemiştir. Ortalamalara bakıldığında en yüksek ortalama 1-10 arası öğretmene sahip okullarda öğretmenlik yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu okullarda çalışan öğretmenlerin, müdürlerini daha fazla dönüşümcü olarak algıladıklarını göstermektedir.

Tablo 16:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Görev Değişkenlerine Göre t Testi Bulguları

	Görev	N	\bar{X}	ss	t	P
Dönüşümcü Liderlik	Sınıf	237	114.90	18.88	2.87	0.00*
	Branş	420	110.16	21.09		

* p<.05

Araştırma yapılan grubun görev değişkenine göre okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik özellikleri puanları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılamalarının ortalaması \bar{X} =114.90 iken, branş öğretmenlerin ki \bar{X} =110.16 olmuştur. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda görev değişkenine göre algılanan dönüşümcü liderlik davranışları arasında yüksek anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini anlamlı olarak yüksek düzeyde algılamışlardır.

Tablo 17:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri

	Öğrenci sayısı	N	\bar{X}	ss
Dönüşümcü Liderlik	1-100	44	112.56	18.63
	101-300	340	115.01	19.89
	301-500	224	106.16	21.21
	501-	49	115.63	16.57

Araştırma yapılan grubun öğrenci sayısı değişkenine göre okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik özellikleri puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 17’de

gösterilmiştir. Öğrenci sayısı değişkenine göre aritmetik ortalamalar incelendiğinde ilk sıranın 501 ve üzeri ($\bar{X} = 115.63$) öğrencisi bulunan okullarda çalışan öğretmen grubuna ait olduğu anlaşılmıştır. Bunu $\bar{X} = 115.01$ ortalama ile 101-300 arası öğrencinin bulunduğu okullarda çalışan öğretmenler izlemiştir. 1-100 arası öğrencisi bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin sahip olduğu aritmetik ortalama ise $\bar{X} = 112.56$. Son sırada $\bar{X} = 106.16$ ortalama ile 301-500 arası öğrenci sayısına sahip okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 18:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Anova Testi Bulguları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	11372.66	3	3790.88	9.425	0.00*
Grup içi	262656.35	653	402.23		
Toplam	274029.01	656			

* $p < .05$

Araştırma yapılan grubun öğrenci sayısı değişkenine göre okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik özellikleri puanları için yapılan ANOVA testine ilişkin sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen F değeri (9.425) istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlıdır. Öğretmenlerin çalıştığı okullardaki öğrenci sayısı farklılaştıkça, okullarındaki müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışlarını algılamaları yüksek oranda farklılaşmaktadır.

ANOVA’da istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların elde edildiği durumlarda, bu farklılık kümülatif bir farklılıktır. Bu kümülatif farklılığın hangi ikili karşılaştırmalardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara geçilmiştir. Tablo 19 ’da varyans homojenliğinin olduğu belirlendiği için tamamlayıcı hesap olarak Scheffe testi yapılmıştır.

Tablo 19:Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Scheffe Testi Bulguları

Öğrenci Sayısı	Öğrenci Sayısı	Ortalamalar arası	Standart	p
		fark	hata	
1-100	101-300	-2.44	3.21	0.90
	301-500	6.40	3.30	0.29
	501-	-3.06	4.16	0.91
101-300	1-100	2.44	3.21	0.90
	301-500	8.85	1.72	0.00*
	501-	-0.62	3.06	0.99
301-500	1-100	-6.40	3.30	0.29
	101-300	-8.85	1.72	0.00*
	501-	-9.47	3.16	0.03*
501-	1-100	3.06	4.16	0.91
	101-300	0.62	3.06	0.99
	301-500	9.47	3.16	0.03*

* p<.05

Araştırma yapılan grubun öğrenci sayısı değişkenine göre okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik özellikleri puanları için yapılan ANOVA testini tamamlayıcı testlerden Scheffe testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir. Yapılan Scheffe testinde 301-500 arası öğrencisi bulunan okulların öğretmenlerinin puan ortalamaları ile 101-300 ve 501 ve yukarı öğrencisi bulunan okulların öğretmenlerin puan ortalamaları arasında yapılan Scheffe testinde istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. 501 ve üzeri öğrencisi bulunan okullardaki öğretmenlerin puan ortalamaları en yüksek olduğundan dolayı müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını daha olumlu şekilde değerlendirmişlerdir. 1-100 arası öğrencisi bulunan okullardaki öğretmenler grubunun 101-300, 301-500 ile 501 ve üzeri öğrencisi bulunan okullardaki öğretmenler arasında anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 20:Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Madde Boyutunda Dağılımı

Bu araştırmada alt amaçlardan olan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin problem çözme becerilerini belirlemektir. Bu alt amaç ile ilgili analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Madde No	Maddeler	\bar{X}	ss
1	Bir sorunu çözerken kullandığı çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırır.	3.27	1.15
2	Zor bir sorunla karşılaştığı zaman ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağını uzun boylu düşünmez.	3.94	1.03
3	Bir sorunu çözmek için gösterdiği ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğinden şüpheye düşer.	4.07	1.04
4	Bir sorunu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmez.	4.11	1.05
5	Sorunları çözme konusunda yaratıcı ve etkili çözümler üretebilir.	3.42	1.16
6	Bir sorunu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğü sonucu karşılaştırır.	3.33	1.13
7	Bir sorunu olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceği yolların hepsini düşünmeye çalışır.	3.44	1.14
8	Bir sorunla karşılaştığında, neler anladığını anlamak için duygularını inceler.	3.23	1.12
10	Başlangıçta çözümünü fark etmese de sorunların çoğunu çözme yeteneği vardır.	3.40	1.13
11	Karşılaştığı sorunların çoğu, çözebileceğinden daha zor ve karmaşıktır.	3.57	1.01
12	Genellikle kendi ile ilgili kararları verebilir ve bu kararlardan hoşnut olur.	3.49	1.11
13	Bir sorunla karşılaştığında onu çözmek için genellikle aklına gelen ilk yolu izler.	3.22	1.13
14	Bazen durup sorunları üzerinde düşünmek yerine gelişi güzel sürüklenip gider.	4.00	1.18
15	Bir sorunla ilgili olası çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerin başarı olasılığını tek tek değerlendirmez.	4.03	1.09
16	Bir sorunla karşılaştığında, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünür.	3.33	1.20
17	Genellikle aklına ilk gelen fikir doğrultusunda hareket eder.	3.51	1.20
18	Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır sonra karar verir.	3.39	1.19
19	Bir sorunu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğine güvenir.	3.60	1.14
20	Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışır.	3.53	1.08

21	Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmez.	3.79	1.12
23	Yeterince zamanı olur ve çaba gösterirse karşılaştığı sorunların çoğunu çözebileceğine inanır.	3.61	1.14
24	Yeni bir durumla karşılaştığında ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğine inancı vardır.	3.67	1.14
25	Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığı halde, bir türlü esas konuya giremediği ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığı duygusunu yaşar.	3.74	1.10
26	Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyar.	3.98	1.15
27	Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğine güvenir.	3.44	1.17
28	Elindeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığı bir sistematik yöntem vardır.	3.16	1.12
30	Bir sorunla karşılaştığında bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek onun dışındaki etmenleri genellikle dikkate almaz.	3.95	1.16
31	Elindeki seçenekleri karşılaştırırken yaptığı şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.	3.39	1.19
32	Bazen duygusal olarak öylesine etkilenir ki sorunuyla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almaz.	2.11	1.14
33	Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle onun beklediği sonuca uyar.	3.23	1.05
34	Bir sorunla karşılaştığında, o durumla başa çıkabileceğinden genellikle pek emin değildir.	4.01	1.08
35	Bir sorunun farkına vardığında, ilk şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.	3.60	1.16
Toplam		3.54	1.02

Tablo 20'ye bakıldığı zaman öğretmenlerin okul müdürlerinin problem çözme becerilerini gösterdiklerine yüksek düzeyde katıldıkları görülmüştür. Problem çözme becerilerine öğretmen algılarına göre baktığımız bu ölçekte normal puanlama yapılan maddelerde en yüksek madde 24, en düşük ise madde 32 olmuştur. Ters puanlanan maddelere baktığımız zaman ise, değerlerin genelde birbirine yakın olduğunu görüyoruz. Bu durum müdürlerin olumsuz taraflarının arada sırada görüldüğünün göstergesi olarak düşünülebilir.

Tablo 21:Okul Müdürlerinin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine göre t Testine Bulguları

Problem Çözme	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	P
Kaçınan Yaklaşım	Erkek	331	18.44	3.46	-3.78	0.00
	Kadın	326	19.46	3.44		
Kendine Güven	Erkek	331	20.93	5.22	-1.82	0.06
	Kadın	326	21.66	4.94		
Değerlendirici Yaklaşım	Erkek	331	9.98	2.88	-0.10	0.91
	Kadın	326	10.00	2.97		
Planlı Yaklaşım	Erkek	331	13.49	3.66	-2.25	0.02
	Kadın	326	14.13	3.59		
Aceleci Yaklaşım	Erkek	331	31.58	5.97	-3.34	0.00
	Kadın	326	33.09	5.62		
Düşünen Yaklaşım	Erkek	331	16.90	4.61	-1.37	0.17
	Kadın	326	17.40	4.73		
Toplam Problem Çözme	Erkek	331	111.34	19.48	-2.83	0.00
	Kadın	326	115.77	20.48		

* p<.05

Tablo 21'e baktığımız zaman, problem çözme becerisinin kaçınan yaklaşım alt boyutunda erkeklerin puan ortalamaları 18,44; kadınların puan ortalamaları ise 19.46 olduğu görülmektedir. Erkek ve kadınların puan ortalamaları arasındaki t değeri -3.78 olarak hesaplanmıştır. Kendine Güven alt boyutunda erkeklerin puan ortalaması 20.93; kadınların ise 21.66 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri -1.82 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirici yaklaşım boyutunda erkeklerin puan ortalaması 9.98; kadınların puan ortalamaları ise 10.00, bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri -0.10 olarak bulunmuştur. Planlı yaklaşım boyutunda erkeklerin puan ortalaması 13.49; kadınların puan ortalamaları ise 14.13, bu iki puan

ortalamları arasındaki t değeri -2.25 olarak bulunmuştur. Aceleci yaklaşım boyutunda erkeklerin puan ortalaması 31.58; kadınların puan ortalamaları ise 33.09, bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri -3.34 olarak bulunmuştur. Düşünen yaklaşım boyutunda erkeklerin puan ortalaması 16.90; kadınların puan ortalamaları ise 17.40, bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri -1.37 olarak bulunmuştur. Toplam problem çözme erkeklerin puan ortalamaları ise 111.34; kadınların ortalamaları ise 115.77, bu iki puan arasında ki t değeri ise -2.83 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre; kaçınan yaklaşım, planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım alt boyutlarında ve toplam problem çözmeye kadınların puan ortalamaları, erkeklerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 22:Okul Müdürlerinin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Medeni Durum Değişkenine göre t Testi Bulguları

Problem Çözme	Medeni Durum	N	\bar{X}	ss	t	P
Kaçınan Yaklaşım	Bekâr	188	19.00	3.45	0.251	0.80
	Evli	469	18.92	3.51		
Kendine Güven	Bekâr	188	21.31	4.97	0.044	0.96
	Evli	469	21.29	5.15		
Değerlendirici Yaklaşım	Bekâr	188	9.82	2.84	-0.956	0.33
	Evli	469	10.06	2.96		
Planlı Yaklaşım	Bekâr	188	13.82	3.66	0.089	0.92
	Evli	469	13.80	3.63		
Aceleci Yaklaşım	Bekâr	188	32.40	5.83	0.197	0.84
	Evli	469	32.30	5.85		
Düşünen Yaklaşım	Bekâr	188	17.24	4.80	0.331	0.74
	Evli	469	17.11	4.63		
Toplam Problem Çözme	Bekâr	188	113.62	20.40	0.066	0.94
	Evli	469	113.50	19.99		

* $p < .05$

Tablo 22'ye baktığımızda, problem çözme becerisinin kaçınan yaklaşım alt boyutunda bekârların puan ortalamaları 19.00; evlilerin puan ortalamaları ise 18.92 olduğu görülmektedir. Bekâr ve evlilerin puan ortalamaları arasındaki t değeri 0.251 olarak hesaplanmıştır. Kendine Güven alt boyutunda bekârların puan ortalaması 21.31; evlilerin ise 21.29 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 0.044 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirici yaklaşım boyutunda bekârların puan ortalaması 9.82; evlilerin puan ortalamaları ise 10.06 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri -0.956 olarak bulunmuştur. Planlı yaklaşım boyutunda bekârların puan ortalaması 13.82; evlilerin puan ortalamaları ise 13.80 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 0.089 olarak bulunmuştur. Aceleci yaklaşım boyutunda bekârların puan ortalaması 32.40; evlilerin puan ortalamaları ise 32.30 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 0.197 olarak bulunmuştur. Düşünen yaklaşım boyutunda bekârların puan ortalaması 17.24; evlilerin puan ortalamaları ise 17.11 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 0.331 olarak bulunmuştur. Toplam problem çözmeye bekârların puan ortalaması 113.62; evlilerin puan ortalamaları ise 113.50 ve bu iki puan arasındaki t değeri ise 0.066 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin medeni durum değişkenlerine göre; hiçbir alt boyutunda ve toplam problem çözmeye anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 23:Okul Müdürlerinin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Anova Testi Bulguları

Problem Çözme	Yaş	N	\bar{X}	ss	F	p
Kaçınan Yaklaşım	1.21-30	260	18.92	3.52	0.015	0.98
	2.31-40	298	18.97	3.55		
	3.41-	99	18.95	3.23		
Kendine Güven	1.21-30	260	21.41	5.04	1.084	0.33
	2.31-40	298	21.01	5.05		
	3.41-	99	21.83	5.35		
Değerlendirici Yaklaşım	1.21-30	260	9.90	2.91	1.556	0.21
	2.31-40	298	9.91	2.91		
	3.41-	99	10.47	2.97		
Planlı Yaklaşım	1.21-30	260	13.75	3.54	0.751	0.47
	2.31-40	298	13.72	3.69		
	3.41-	99	14.22	3.71		

	1.21-30	260	32.24	5.88		
Aceleci Yaklaşım	2.31-40	298	32.25	5.93	0.384	0.68
	3.41-	99	32.80	5.51		
Düşünen Yaklaşım	1.21-30	260	17.22	4.75		
	2.31-40	298	17.08	4.62	0.059	0.94
	3.41-	99	17.14	4.69		
Toplam Problem Çözme	1.21-30	260	113.46	20.80		
	2.31-40	298	112.97	19.47	0.564	0.56
	3.41-	99	115.44	20.12		

* $p < .05$

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin yaş değişkenine göre, problem çözme becerisi, kaçınan yaklaşım alt boyut puan ortalamaları yaşı 21-30 olan öğretmenlerin 18.92; yaşı 31-40 olan öğretmenlerin 18.97; 41 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin 18.95 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 0.015 olarak hesaplanmıştır. Kendine güven alt boyut puan ortalamaları yaşı 21-30 olan öğretmenlerin 21.41; yaşı 31-40 olan öğretmenlerin 21.01; yaşı 41 ve üzeri olan öğretmenlerin 21.83 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 1.084 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirici yaklaşım alt boyut puan ortalamaları yaşı 21-30 olan öğretmenlerin 9.90; yaşı 31-40 olan öğretmenlerin 9.91; yaşı 41 ve üzeri olan öğretmenlerin 10.47 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 1.556 olarak hesaplanmıştır. Planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamaları yaşı 21-30 olan öğretmenlerin 13.75; yaşı 31-40 olan öğretmenlerin 13.72; yaşı 41 ve üzeri olan öğretmenlerin 14.22 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 0.751 olarak hesaplanmıştır. Aceleci yaklaşım alt boyut puan ortalamaları yaşı 21-30 olan öğretmenlerin 32.24; yaşı 31-40 olan öğretmenlerin 32.25; yaşı 41 ve üzeri olan öğretmenlerin 32.80 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 0.384 olarak hesaplanmıştır. Düşünen yaklaşım alt boyut puan ortalamaları yaşı 21-30 olan öğretmenlerin 17.22; yaşı 31-40 olan öğretmenlerin 17.08; yaşı 41 ve üzeri olan öğretmenlerin 17.14 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 0.059 olarak hesaplanmıştır. Toplam problem çözme alt boyut puan ortalamaları yaşı 21-30 olan öğretmenlerin 113.46; yaşı 31-40 olan öğretmenlerin 112.97; yaşı 41 ve üzeri olan öğretmenlerin 115.44 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 0.564 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre; hiçbir alt boyutunda ve toplam problem çözümede anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 24:Okul Müdürlerinin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre t Testi Bulguları

Problem Çözme	Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	ss	t	p
Kaçınan Yaklaşım	1.Eğitim Fakültesi	491	18.98	3.54	0.434	0.66
	2.Diğer	166	18.84	3.34		
Kendine Güven	1.Eğitim Fakültesi	491	21.35	5.03	0.436	0.66
	2.Diğer	166	21.15	5.30		
Değerlendirici Yaklaşım	1.Eğitim Fakültesi	491	9.94	2.91	-0.782	0.43
	2.Diğer	166	10.15	2.96		
Planlı Yaklaşım	1.Eğitim Fakültesi	491	13.84	3.57	0.454	0.65
	2.Diğer	166	13.69	3.84		
Aceleci Yaklaşım	1.Eğitim Fakültesi	491	32.37	5.89	0.297	0.76
	2.Diğer	166	32.21	5.70		
Düşünen Yaklaşım	1.Eğitim Fakültesi	491	17.23	4.65	0.763	0.44
	2.Diğer	166	16.90	4.75		
Toplam Problem Çözme	1.Eğitim Fakültesi	491	113.73	19.97	0.418	0.67
	2.Diğer	166	112.67	20.50		

* $p < .05$

Tablo 24'e baktığımızda, problem çözme becerisinin kaçınan yaklaşım alt boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının puan ortalamaları 18.98;diğer grubu mezunlarının puan ortalamaları ise 18.84 olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunlarının ve diğer grubu mezunlarının puan ortalamaları arasındaki t değeri 0.434 olarak hesaplanmıştır. Kendine Güven alt boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının puan ortalaması 21.35; diğer grubu mezunlarının ise 21.15 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 0.436 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirici yaklaşım boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının puan ortalaması 9.94;diğer grubu mezunlarının puan ortalamaları ise 10.15 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri -0.782 olarak bulunmuştur. Planlı yaklaşım boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının puan ortalaması 13.84; diğer grubu mezunlarının puan ortalamaları ise 13.69 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 0.454 olarak bulunmuştur. Aceleci yaklaşım boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının puan ortalaması 32.37;diğer grubu mezunlarının puan ortalamaları ise 32.21 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 0.297 olarak bulunmuştur. Düşünen yaklaşım boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının puan ortalaması 17.23;diğer grubu mezunlarının puan ortalamaları ise 16.90 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 0.763

olarak bulunmuştur. Toplam problem çözmede eğitim fakültesi mezunlarının puan ortalaması 113.73;diğer grubu mezunlarının puan ortalamaları ise 112.67 ve bu iki puan arasındaki t değeri ise 0.418 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenlerine göre; hiçbir alt boyutunda ve toplam problem çözmede anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 25:Okul Müdürlerinin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Kıdem Değişkenine Göre Anova Testi Bulguları

Problem Çözme	Kıdem	N	\bar{X}	ss	F	p
Kaçıngan Yaklaşım	1.1-5 yıl	233	19.16	3.46	1.728	0.16
	2.6-10 yıl	196	18.94	3.50		
	3.11-15 yıl	139	18.39	3.66		
	4.16-	89	19.28	3.19		
Kendine Güven	1.1-5 yıl	233	21.68	5.19	2.174	0.09
	2.6-10 yıl	196	21.11	4.99		
	3.11-15 yıl	139	20.49	4.78		
	4.16-	89	21.95	5.44		
Değerlendirici Yaklaşım	1.1-5 yıl	233	10.06	2.97	0.672	0.56
	2.6-10 yıl	196	9.87	2.88		
	3.11-15 yıl	139	9.84	2.79		
	4.16-	89	10.33	3.11		
Planlı Yaklaşım	1.1-5 yıl	233	14.01	3.60	1.166	0.32
	2.6-10 yıl	196	13.47	3.66		
	3.11-15 yıl	139	13.69	3.55		
	4.16- yıl	89	14.19	3.81		
Acelecı Yaklaşım	1.1-5 yıl	233	32.25	5.85	2.577	0.05
	2.6-10 yıl	196	32.40	5.62		
	3.11-15 yıl	139	31.49	6.38		
	4.16- yıl	89	33.68	5.24		
Düşünen Yaklaşım	1.1-5 yıl	233	17.43	4.82	0.527	0.66
	2.6-10 yıl	196	17.10	4.57		
	3.11-15 yıl	139	16.90	4.33		
	4.16- yıl	89	16.87	5.07		
Toplam Problem Çözme	1.1-5 yıl	233	114.61	21.11	1.696	0.16
	2.6-10 yıl	196	112.91	19.85		
	3.11-15 yıl	139	110.84	18.40		
	4.16- yıl	89	116.32	20.17		

Tablo 25'e baktığımızda öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, problem çözme becerisinin; kaçınan yaklaşım, kendine güven, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım alt boyutlarına ve toplam problem çözme becerisine ilişkin elde edilen F değerlerinde .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılık yoktur.

Tablo 26:Okul Müdürlerinin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Tukey Testi Bulguları

Problem Çözme	Öğretmen Sayısı	N	\bar{X}	ss	F	p	Gruplar Arası Fark
Kaçınan Yaklaşım	1.1-10	125	19.59	3.80	2.610	0.07	-
	2.11-25	332	18.79	3.35			
	3.26-	200	18.80	3.48			
Kendine Güven	1.1-10	125	22.51	4.70	5.555	0.00	1-3
	2.11-25	332	21.27	4.90			
	3.26-	200	20.59	5.51			
Değerlendirici Yaklaşım	1.1-10	125	10.20	3.04	0.753	0.47	-
	2.11-25	332	10.03	2.81			
	3.26-	200	9.81	3.02			
Planlı Yaklaşım	1.1-10	125	14.44	3.47	4.874	0.00	1-3
	2.11-25	332	13.93	3.52			
	3.26-	200	13.21	3.86			
Aceleci Yaklaşım	1.1-10	125	32.91	5.43	1.215	0.29	-
	2.11-25	332	32.00	6.27			
	3.26-	200	32.51	5.32			
Düşünen Yaklaşım	1.1-10	125	17.88	4.45	3.307	0.03	1-3
	2.11-25	332	17.24	4.57			
	3.26-	200	16.54	4.92			
Toplam problem Çözme	1.1-10	125	117.55	20.14	3.614	0.02	1-3
	2.11-25	332	113.28	18.88			
	3.26-	200	111.46	21.69			

* p<.05

Tablo 26'yı incelendiğinde okullarda görev yapan öğretmen sayısı değişkenlerine göre, problem çözme becerisinin, kendine güven alt boyut puan ortalamaları; öğretmen sayısı 1-10 olanların 22.51; 11-25 olanların 21.27; 26 ve üzeri olanların 20.59 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 5.55 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre problem çözme becerisinin kendine güven alt boyutunda okulların öğretmen sayısı değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğretmen sayısı 1-10 olanlar, öğretmen sayısı 26 ve üzeri olanlara göre; kendine güven alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamaları; öğretmen sayısı 1-10 olanların 14.44; 11-25 olanların 13.93; 26 ve üzeri olanların 13.21 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 4.874 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre problem çözme becerisinin planlı yaklaşım alt boyutunda okulların öğretmen sayısı değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğretmen sayısı 1-10 olanlar, öğretmen sayısı 26 ve üzeri olanlara göre planlı yaklaşım alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Düşünen yaklaşım alt boyut puan ortalamaları; öğretmen sayısı 1-10 olanların 17.88; 11-25 olanların 17.24; 26 ve üzeri olanların 16.54 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 3.307 olarak hesaplanmıştır. . Elde edilen F değerine göre problem çözme becerisinin düşünen yaklaşım alt boyutunda okulların öğretmen sayısı değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğretmen sayısı 1-10 olanlar, öğretmen sayısı 26 ve üzeri olanlara göre planlı yaklaşım alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Toplam problem çözme puan ortalamaları; öğretmen sayısı 1-10 olanların 117.55; 11-25 olanların 113.28; 26 ve üzeri 111.46 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 3.614 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre toplam problem çözme becerisinin, okulların öğretmen sayısı değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğretmen sayısı 1-10 olanlar, öğretmen sayısı 26 ve üzeri olanlara göre toplam problem çözme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Elde edilen F değerine göre problem çözme becerisinin kaçınan, değerlendirici ve aceleci alt boyutunda okulların öğretmen sayısı değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Tablo 27:Okul Müdürlerinin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Görev Değişkenine Göre t Testi Bulguları

Problem Çözme	Görev	N	\bar{X}	ss	t	P
Kaçıngan Yaklaşım	Sınıf	237	19.83	3.22	4.96	0.00
	Branş	420	18.45	3.54		
Kendine Güven	Sınıf	237	22.23	4.71	3.55	0.00
	Branş	420	20.77	5.23		
Değerlendirici Yaklaşım	Sınıf	237	10.28	2.94	1.88	0.06
	Branş	420	9.83	2.90		
Planlı Yaklaşım	Sınıf	237	14.40	3.49	3.19	0.00
	Branş	420	13.47	3.68		
Aceleci Yaklaşım	Sınıf	237	33.13	5.79	2.65	0.008
	Branş	420	31.88	5.83		
Düşünen Yaklaşım	Sınıf	237	18.05	4.34	3.74	0.00
	Branş	420	16.64	4.78		
Toplam Problem Çözme	Sınıf	237	117.94	18.72	4.27	0.00
	Branş	420	111.05	20.43		

* p<.05

Tablo 27'ye göre, problem çözme becerisinin kaçıngan yaklaşım alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları 19.83; branş öğretmenlerinin puan ortalamaları ise 18.45 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasındaki t değeri 4.96 olarak hesaplanmıştır. Kendine Güven alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması 22.23; branş öğretmenlerinin ise 20.77 ve bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 3.55 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirici yaklaşım boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması 10.28; branş öğretmenlerinin puan ortalamaları ise 9.83,

bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 1.88 olarak bulunmuştur. Planlı yaklaşım boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması 14.40; branş öğretmenlerinin puan ortalamaları ise 13.47, bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 3.19 olarak bulunmuştur. Aceleci yaklaşım boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması 33.13; branş öğretmenlerinin puan ortalamaları ise 31.88, bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 2.65 olarak bulunmuştur. Düşünen yaklaşım boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması 18.05; branş öğretmenlerinin puan ortalamaları ise 16.64, bu iki puan ortalamaları arasındaki t değeri 3.74 olarak bulunmuştur. Toplam problem çözme sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları ise 117.94; branş öğretmenlerinin ortalamaları ise 111.05 ve bu iki puan arasında ki t değeri ise 4.27 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin görev değişkenlerine göre; kaçınan yaklaşım, kendine güven, planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım alt boyutlarında ve toplam problem çözmeye sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları, branş öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sadece değerlendirici yaklaşım alt boyutunda anlamı fark yoktur.

Tablo 28:Okul Müdürlerinin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Tukey Testi Bulguları

Problem Çözme	Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	ss	F	p	Gruplar
							Arası Fark
Kaçınan Yaklaşım	1.1-100	44	19.77	3.24	10.932	0.00	
	2.101-300	340	19.33	3.48			1-3
	3.301-500	224	17.93	3.48			2-3
	4.501-	49	20.16	2.62			4-3
Kendine Güven	1.1-100	44	21.77	5.00	12.396	0.00	
	2.101-300	340	22.12	4.98			2-3
	3.301-500	224	19.66	4.91			4-3
	4.501-	49	22.57	5.08			
Değerlendirici Yaklaşım	1.1-100	44	9.45	2.97	4.564	0.00	
	2.101-300	340	10.33	2.98			2-3
	3.301-500	224	9.50	2.72			
	4.501-	49	10.40	3.06			

Planlı Yaklaşım	1.1-100	44	14.29	3.40	13.811	0.00	1-3
	2.101-300	340	14.47	3.47			2-3
	3.301-500	224	12.57	3.66			4-3
	4.501-	49	14.38	3.49			
Aceleci Yaklaşım	1.1-100	44	33.04	5.38	5.016	0.00	
	2.101-300	340	32.62	6.12			2-3
	3.301-500	224	31.29	5.52			4-3
	4.501-	49	34.42	4.91			
Düşünen Yaklaşım	1.1-100	44	17.36	4.92	10.124	0.00	
	2.101-300	340	17.93	4.66			2-3
	3.301-500	224	15.79	4.34			4-3
	4.501-	49	17.67	4.74			
Toplam Problem Çözme	1.1-100	44	115.70	20.19	13.963	0.00	1-3
	2.101-300	340	116.83	19.69			2-3
	3.301-500	224	106.77	18.91			4-3
	4.501-	49	119.63	20.48			

* $p < .05$

Tablo 28 incelendiğinde okullarda görev yapan öğrenci sayısı değişkenlerine göre, problem çözme becerisinin, kaçınan yaklaşım alt boyut puan ortalamaları; öğrenci sayısı 1-100 olanların 19.77; 101-300 olanların 19.33; 301-500 olanların 17.93; 501 ve üzeri olanların 20.16 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 10.932 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre problem çözme becerisinin kaçınan yaklaşım alt boyutunda okulların öğrenci sayısı değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğrenci sayısı 1-100 olanlar ile 101-300 olanlar, öğrenci sayısı 301-500 olanlara göre; 301-500 öğrenci sayısı olanlar, öğrenci sayısı 501 ve üzeri olanlara göre kaçınan yaklaşım alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Kendine güven alt boyut puan ortalamaları; öğrenci sayısı 1-100 olanların 21.77; 101-300 olanların 22.12; 301-500 olanların 19.66; 501 ve üzeri olanların 22.57 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 12.396 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre problem çözme becerisinin planlı yaklaşım alt boyutunda okulların öğrenci sayısı değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğrenci sayısı 301-500 olanlar, öğrenci sayısı 101-300 ve 501 ve

üzeri olanlara göre kendine güven alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Değerlendirici yaklaşım alt boyut puan ortalamaları; öğrenci sayısı 1-100 olanların 9.45; 101-300 olanların 10.33; 301-500 olanların 9.50; 501 ve üzeri olanların 10.40 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 4.564 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre problem çözme becerisinin değerlendirici yaklaşım alt boyutunda okulların öğrenci sayısı değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğrenci sayısı 101-300 olanlar, öğrenci sayısı 301-500 olanlara göre değerlendirici alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Planlı yaklaşım alt boyut puan ortalamaları; öğrenci sayısı 1-100 olanların 14.29; 101-300 olanların 14.47; 301-500 olanların 12.57; 501 ve üzeri olanların 14.38 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 13.811 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre problem çözme becerisinin planlı yaklaşım alt boyutunda okulların öğrenci sayısı değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğrenci sayısı 301-500 olanlar, öğrenci sayısı 1-100, 101-300 ile 501 ve üzeri olanlara göre planlı yaklaşım alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Aceleci yaklaşım alt boyut puan ortalamaları; öğrenci sayısı 1-100 olanların 33.04; 101-300 olanların 32.62; 301-500 olanların 13.29; 501 ve üzeri olanların 34.42 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 5.016 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre problem çözme becerisinin planlı yaklaşım alt boyutunda okulların öğrenci sayısı değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğrenci sayısı 301-500 olanlar, öğrenci sayısı 101-300 ile 501 ve üzeri olanlara göre aceleci yaklaşım alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Düşünen yaklaşım alt boyut puan ortalamaları; öğrenci sayısı 1-100 olanların 17.36; 101-300 olanların 17.93; 301-500 olanların 15.79; 501 ve üzeri olanların 17.67 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 10.124 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre problem çözme becerisinin planlı yaklaşım alt boyutunda okulların öğrenci sayısı değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğrenci sayısı 301-500 olanlar, öğrenci sayısı 101-300 ile 501 ve üzeri olanlara göre aceleci yaklaşım alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde

yüksek olduğu gözlenmiştir. Toplam problem çözme puan ortalamaları; öğrenci sayısı 1-100 olanların 115.70; 101-300 olanların 116.83; 301-500 olanların 106.77; 501 ve üzeri olanların 119.63 olarak gözlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 13.963 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen F değerine göre toplam problem çözme becerisinin, okulların öğrenci sayısı değişkenlerine göre, anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğrenci sayısı 301-500 olanlar, öğrenci sayısı 1-100, 101-300 ile 501 ve üzeri öğrenci sayısına sahip olanlara göre toplam problem çözme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 29:Öğretmelerin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Problem Çözmenin Alt Boyutları Arasındaki İlişkileri Gösteren Basit Doğrusal Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	ss	Pearson korelasyon katsayıları					
			1	2	3	4	5	6
Dönüşümcü Liderlik	111.87	20.43						
Kaçıngan Yaklaşım	18.95	3.49	.450**	-				
Kendine Güven	21.29	5.09	.623**	.528**	-			
Değerlendirici Yaklaşım	9.99	2.92	.600**	.360**	.715**	-		
Planlı Yaklaşım	13.80	3.64	.587**	.410**	.820**	.728**	-	
Aceleci yaklaşım	32.33	5.84	.292**	.658**	.363**	.208**	.245**	-
Düşünen Yaklaşım	17.14	4.67	.641**	.438**	.839**	.745**	.824**	.273**

**p<.01

Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak anlaşılan ortak aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırların sıklıkla kullanılabileceği not edilmelidir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70 - 0.30 arasında olması orta; 0.30 - 0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2011). Tablo 29'daki yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre dönüşümcü liderlik ile problem çözmenin alt boyutlarının kaçıngan yaklaşım boyutu arasında .45, kendine güven boyutu arasında .62, değerlendirici yaklaşım boyutunda .60, planlı yaklaşım boyutunda .59, aceleci yaklaşım boyutunda .29, düşünen yaklaşım boyutunda .64 korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Dönüşümcü liderlik özelliklerinin

problem çözme becerisinin alt boyutu olan kaçınan yaklaşım, kendine güven, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım, düşünen yaklaşım orta düzeyde, aceleci yaklaşım boyutu ile ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir.

Dönüşümcü liderlik özelliklerinin, problem çözme becerisini anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesi amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 30:Müdürlerin Algılanan Dönüşümcü Liderlik ve Problem Çözme Alt Boyutları Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	β	t	p	R	R ²
Birinci Aşama							
Sabit	78.864	4.292		13.374		.29	.09
Aceleci Yaklaşım	1.021	.131	.292	7.816	.000		
İkinci Aşama							
Sabit	52.461	3.787		13.855			
Aceleci Yaklaşım	.264	.114	.076	2.310	.000	.62	.39
Kendine Güven	2.389	.131	.596	18.222	.021		
Üçüncü Aşama							
Sabit	48.477	3.860		12.560			
Aceleci Yaklaşım	.079	.140	.023	.568	.001	.64	.41
Kendine Güven	2.145	.142	.535	15.104	.000		
Kaçınan Yaklaşım	1.07	.256	.183	4.172	.000		
Dördüncü Aşama							
Sabit	46.211	3.717		12.431			
Aceleci Yaklaşım	.007	.134	.002	.054	.007	.67	.45
Kendine Güven	.788	.226	.197	3.488	.001		
Kaçınan Yaklaşım	1.006	.246	.172	4.085	.000		
Düşünen Yaklaşım	1.752	.233	.401	7.528	.000		
Beşinci Aşama							
Sabit	45.301	3.752		12.075			
Aceleci Yaklaşım	.008	.135	.002	.057	.005	.68	.46
Kendine Güven	.616	.248	.154	2.483	.003		
Kaçınan Yaklaşım	1.006	.246	.172	4.089	.000		
Düşünen Yaklaşım	1.566	.258	.358	6.078	.000		
Planlı Yaklaşım	.529	.315	.094	1.678	.094		

Altıncı Aşama							
Sabit	43.514	3.696		11.775			
Aceleci Yaklaşım	.035	.132	.010	.264	.002	.69	.48
Kendine Güven	.435	.246	.109	1.772	.007		
Kaçıngan Yaklaşım	.994	.241	.170	4.121	.000		
Düşünen Yaklaşım	1.202	.262	.275	4.584	.000		
Planlı Yaklaşım	.165	.317	.029	.520	.003		
Değerlendirici Yaklaşım	1.624	.314	.233	5.176	.000		
<hr/>							
Birinci aşama:	F= 61.085, p<.000						
İkinci aşama:	F= 212.005, p<.000						
Üçüncü aşama:	F= 150.686, p<.000						
Dördüncü aşama:	F= 136.818, p<.000						
Beşinci aşama:	F= 110.323, p<.000						
Altıncı aşama:	F= 100.042, p<.000						

Tablo 30'da aşamalı çoklu regresyon analizi 6 aşamada tamamlanmıştır. Dönüşümcü liderliğin problem çözmenin alt boyutlarını yordadığı görülmektedir. Birinci aşamada aceleci yaklaşım varyansın %9'unu açıklamaktadır. İkinci aşamada kendine güven alt boyutu analize dâhil edildiğinde varyansın %39'unu açıklamaktadır. Üçüncü aşamada kaçıngan yaklaşım alt boyutu dâhil edildiğinde %41'ini açıklamaktadır. Dördüncü aşamada düşünen yaklaşım alt boyutu dâhil edildiğinde %45'ini açıklamaktadır. Beşinci aşamada planlı yaklaşım dâhil edildiğinde %46'sını açıklamaktadır. Altıncı aşamada değerlendirici yaklaşım dâhil edildiğinde açıklanan varyans % 48 olmuştur. Yordayıcı değişkenlerin regresyon katsayılarının işaretlerine bakıldığında dönüşümcü liderliğin, problem çözmenin tüm alt boyutlarının üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, dönüşümcü liderliğin problem çözmenin alt boyutları üzerindeki önem sırası; düşünen yaklaşım, değerlendirici yaklaşım, kaçıngan yaklaşım, kendine güven, planlı yaklaşım ve aceleci yaklaşım alt boyutlarıdır.

BÖLÜM VI

6. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde alt problemlerle ilgili olarak, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre, farklılaşma gösterip göstermediği ile ilgili bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma ile ilgili bulguların tartışılması ve yorumlanması, alt problemlerin inceleme sıralamasına uygun olarak yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki soruların sırayla bulguları verilip üzerinde tartışma ve yorum yapılacaktır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ne düzeydedir?

Öğretmen algısına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik ölçeği ortalama değeri 3,86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin değerlendirme kriterlerine göre bu sonuç müdürlerin yüksek oranda dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri müdürlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılamalarında erkek öğretmenlerin puan ortalamaları, kadın öğretmenlerinkinden yüksek bulunmuştur. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda cinsiyet değişkenine göre algılanan dönüşümcü liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini; kadın ve erkek öğretmenler birbirine yakın değerlerde algılamışlardır. Öğretmenlerin, müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılamalarının cinsiyetlerinden bağımsız olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin aynı sistem içerisinde yer almaları, müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini benzer şekilde algıladıklarını göstermiş olabilir. Çobanoğlu'nun (2003) yapmış olduğu çalışmayla uyumlu sonuç elde edilmiştir. Eraslan'ın (2003) yapmış olduğu çalışmada cinsiyete göre anlamlı farklılık vardır. Erkek öğretmenler okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini yeterli bulurken, kadın öğretmenler erkek öğretmenler kadar yeterli bulmamıştır. Örneklem farkından dolayı bu durum ortaya çıkmış olabilir. Çetiner'in (2008) yapmış olduğu çalışmada da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark yoktur. Toksöz'ün (2010) yapmış olduğu çalışmada da cinsiyet değişkenine göre herhangi bir farklılık yoktur. Greb 'in 2011 yapmış olduğu çalışmada erkek ve kadın müdürlerin öğrenci başarısına etkisini araştırmış ve anlamlı farklılık yoktur. Fakat erkek müdürlerin ortalamaları kadın müdürlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Nguni'nin (2005) araştırmasında, ilkokul ve ortaokul üzerinde yürütmüş olduğu çalışmada

ilkokul öğretmenlerinde cinsiyet olarak anlamlı farklılık yok iken, ortaokul öğretmenlerinde sadece bireyselleştirilmiş kabul bölümünde anlamlı farklılık vardır. Klingensmith (2007) yapmış olduğu çalışmada da dönüşümcü liderliğin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık yoktur.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri müdürlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Medeni durum değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık yoktur. Ortalamalara bakıldığında ise, bekâr öğretmenlerin puan ortalamaları evli öğretmenlere göre düşük çıkmıştır. Evli öğretmenler bekâr öğretmenlere göre, müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını daha fazla gösterdiklerini düşünmektedirler. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini, öğretmenlerin algılamalarında, medeni durumlarının etkili olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin medeni durumundaki değişimler, müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılamada farklılık oluşturmamıştır. Okul müdürlerinin bekâr ve evli öğretmenlere davranışlarında ayrıcalık oluşturmadığı eşit davrandığı söylenilebilir. Aksel'in (2016) yapmış olduğu çalışma ile sonuçlar örtüşmektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri müdürlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırma yapılan grupta yaş değişkenine göre yapılan ANOVA testinde anlamlı farklar elde edilmesi sonucunda tamamlayıcı testi olarak Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe testinde 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenlerin puan ortalamaları ile 21-30 yaş grubu ve 31-40 yaş grubu öğretmenlerin puan ortalamaları arasında yapılan Scheffe testinde istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. 31-40 yaş grubu öğretmenlerin 21-30 yaş grubu ve 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenler arasında anlamlı farklılık yoktur. 41 ve üzeri yaş grubu öğretmenler ile 21-30 yaş grubu öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılık vardır. Öğretmenlerin yaşı arttıkça müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını daha fazla gösterdiklerini düşünmektedirler. Ulutaş (2010) yapmış olduğu çalışmada yaş değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur. Fakat Açıkalin'ın (2000) yapmış olduğu "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Empati Becerisi Arasındaki İlişki" konulu araştırmasında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılıklar vardır. Bu çalışma ile aynı şekilde okul müdürleri değerlendirildiğinden benzer sonuçlar çıkmıştır. Nguni'nin (2005) yapmış olduğu çalışmada hem ilköğretmenlerinin hem de ortaokul öğretmenlerinin yaş değişkeni

açısından anlamlı farklılık yoktur. Klinginsmith'in (2007) yürütmüş olduğu çalışmada da yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık bulamamıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri müdürlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerindeki farklılaşma, müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini değerlendirmede farklılaşmaya neden olmamaktadır. Çetiner'in (2008) ve Ulutaş'ın (2010) yapmış olduğu çalışmalarda da mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık vardır. Çetiner (2008) in sonuçlarıyla uyuşmamasının sebebi, il merkezinde ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlere uygulamasından olabilir. Kıdemi yüksek olan öğretmenler daha fazla ve olumlu olarak düşünülmüşlerdir. Ulutaş'ın (2010) yapmış olduğu çalışmayla örtüşmemesinin sebebi, sosyal ve kültürel olarak bölgelere ayırdığı evrenden alınan örneklem grubu sonuçlarda farklılığa sebep olmuş olabilir. Fakat Çobanoğlu'nun (2003) yapmış olduğu araştırmayla, Keleş'in (2009) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarının birbiriyle örtüştüğü görülmüştür. Nguni'nin (2005) yapmış olduğu çalışma ile de sonuçlar örtüşmektedir. Yapmış olduğu çalışmada kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık yoktur. Leithwood ve Jantzi'nin (2006) yapmış olduğu çalışmada ise dönüşümcü liderliğin öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Kıdemi düşük öğretmenlerin dönüşümcü liderlik uygulamalarını daha iyi yürüttüğünü bulmuştur. Klinginsmith (2007) yapmış olduğu dönüşümcü liderlikle alakalı araştırmada kıdem değişkeni açısından anlamlı farklılık yoktur.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri müdürlerin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerini algılamada öğretmenlerin eğitim düzeylerinde belirleyici bir değişken olmadığı, öğretmenlerin eğitim düzeylerine bağlı olacak bir farklılık yaratmadığı söylenilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini, eğitim fakültesi ve diğer grubunda bulunan öğretmenler birbirine yakın değerlerde algılamışlardır. Okul müdürleri, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre dönüşümcü liderlik özellikleri algılamalarında farklılık yaratacak şekilde olmadığı söylenebilir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini, öğretmenlerin algılamalarında, eğitim düzeyi durumlarının etkili olmadığı görülmüştür. Bu sonuç Eryılmaz (2006) ve Töremen ve Yasan'ın (2010) yapmış

olduğu çalışma ile sonuçlar örtüşmektedir. Nguni'nin (2005) yapmış olduğu çalışmada ilkokul öğretmenleri için eğitim düzeyi anlamlı farklılık oluşturmazken. Ortaokul öğretmenlerinin sadece bireyselleştirilmiş kabul bölümünde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri müdürlerin öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özellikleri puanları için yapılan ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen F değeri (2,126) istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Öğretmen sayısı değişkenine göre algılanan dönüşümcü liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Öğretmenlerin çalışmış olduğu okullardaki öğretmen sayıları, müdürlerinin dönüşümcü liderlik gösterme davranışlarını algılama noktasında herhangi bir farklılık oluşturmamıştır. Bu durum okul müdürlerinin öğretmen sayısı artsada dönüşümcü liderlik özelliklerini tüm öğretmenlerine yansıtabildiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri müdürlerin görev değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Görev değişkenine göre Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özellikleri puanları için t testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılamalarının ortalaması $\bar{X} = 114,90$ iken, branş öğretmenlerin ki $\bar{X} = 110,16$ olmuştur. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda görev değişkenine göre algılanan dönüşümcü liderlik davranışları arasında yüksek anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($P < .01$). Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre; okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını daha fazla gösterdiklerini düşünmektedirler. Sınıf öğretmenleri okulda daha fazla süre bulduklarından dolayı müdürleri ile daha fazla iletişim halinde bulunmaktadır. Bu durum onlara müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha çok gözlemleme fırsatı sağlamıştır. Çetiner'in (2008) yapmış olduğu çalışmada da sınıf öğretmenleri okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha fazla gösterdiklerini elde eden bulguları bulmuştur. Ulutaş'ın (2010) ve Aksel'in (2016) yapmış olduğu araştırma ile Töremen ve Yasan'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada görev değişkenine ilişkin anlamlı fark elde edememişlerdir. Ulutaş'ın araştırmasında görev değişkeni olarak branşların yoğunlukta olması ve sınıf öğretmenin etkisi edeceğe derecede olmaması anlamlı fark elde etmemesine sebep olabilir. Aksel'in yapmış olduğu çalışmada ise sadece ortaokul öğretmenleri üzerinden çalışmasını yürütmesi neden olabilir. Töremen ve Yasan'ın ise anlamlı farklılık elde edememesinin sebebi; il merkezinde bölgesel olarak ilköğretim okullarında yürütmüş olduğu çalışmanın örnekleminde olabilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri müdürlerin öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılanların öğrenci sayısı değişkenine göre Okul Müdürlerinin Algılanan Dönüşümcü Liderlik Özellikleri puanları için yapılan ANOVA testini tamamlayıcı testlerden Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe testinde 301-500 arası öğrencisi bulunan okulların öğretmenlerinin puan ortalamaları ile 101-300 ve 501 ve yukarı öğrencisi bulunan okulların öğretmenlerin puan ortalamaları arasında yapılan Scheffe testinde istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. 1-100 arası öğrencisi bulunan okullardaki öğretmenler grubunun 101-300, 301-500 ile 501 ve üzeri öğrencisi bulunan okullardaki öğretmenler arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu okullarda müdür yardımcısı bulunmamaktadır. Sadece müdürün bulunmasından dolayı iş yükü daha fazla olmaktadır. Bu okullarda çalışan öğretmenler, müdürleri ile fazla etkileşim halinde bulunamadıklarından dolayı, onların dönüşümcü liderlik özelliklerini algılamalarında farklılık oluşturmadığı söylenilebilir. 501 ve üzeri öğrencisi bulunan okullardaki öğretmenlerin puan ortalamaları en yüksek olduğundan dolayı müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını daha olumlu şekilde değerlendirmişlerdir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin problem çözme becerileri ne düzeydedir?

Öğretmen algısına göre okul müdürlerinin problem çözme becerileri ölçeği ortalama değeri 3,54 olarak bulunmuştur. Ölçeğin değerlendirme kriterlerine göre bu sonuç müdürlerin yüksek oranda problem çözme becerisine sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin problem çözme becerileri müdürlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre; kaçınan yaklaşım, planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım alt boyutlarında kadınların puan ortalamaları, erkeklerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu durum kadın öğretmenlerin, görev yapmış oldukları okullarda erkek öğretmenlere göre, müdürlerinin kaçınan, planlı ve aceleci yaklaşım boyutlarında daha olumlu görüş belirtmektedir. Erdoğan'ın (2004) yapmış olduğu çalışmada, cinsiyet değişkenine göre sadece güvenli ve planlı yaklaşım boyutlarında anlamlı farklılık vardır. Öztürk'ün (2013) yapmış olduğu çalışmada da anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu çalışmayla sonuçların örtüştüğü görülmüştür. Fakat Kurt'un (2009) "İlköğretim Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterliliği" konulu çalışmasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık yoktur. Mac Nair ve Elliot'un (1992) yapmış olduğu çalışmada kadın ve

erkekler katılımcılar arasında; değişim, kabul ediş, bilgi ihtiyacı ve maddi-manevi olgunluk bölümlerinde anlamlı farklılık yoktur. Fakat kişisel kontrol ve duygu odaklı başa çıkma bölümlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Hepnerr'in (1988) yürütmüş olduğu "The problem solving inventory: Manual" adlı çalışmasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık yoktur. Tesone, Ros ve Upchurch (2010) yürütmüş olduğu çalışmalarında kadınlar ve erkeklerin PC, AA, CON bölümlerinde anlamlı farklılık yoktur. Kourmousi, Xythali, Theologitou ve Koutras'ın (2016) yapmış oldukları "Validity and Reliability of the Problem Solving Inventory (PSI) in a Nationwide Sample of Greek Educators" konulu öğretmenler üzerinden yürütmüş olduğu araştırmada, erkeklerin problem çözme becerisi kadınlarınkinden yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin problem çözme becerileri müdürlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin medeni durum değişkenlerine göre; hiçbir alt boyutunda ve toplam problem çözmeye anlamlı farklılık yoktur. Evli ya da bekâr durumda bulunmak okul müdürlerinin problem çözme becerisinin algılanmasında herhangi bir farklılık oluşturmamaktadır. Öztürk'ün (2013) yapmış olduğu çalışmada ise okul müdürlerinin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında medeni durum değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu ve bu farkın evli öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Evli öğretmenlerin okul müdürlerini problem çözme yeterliliği bakımından bekâr öğretmenlere göre daha çok yeterli buldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin problem çözme becerileri müdürlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Okul müdürlerinin algılanan problem çözme becerilerini değerlendirmek için yapılan testlerden elde edilen F değerlerine göre ölçeğin alt boyutları ve problem çözmeye tamamının; öğretmenlerin yaş değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılaşma oluşturmadığı görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin yaşları arasında ki farklılığın çalışmış oldukları okuldaki müdürlerinin problem çözme becerilerini algılamada herhangi bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Fakat Öztürk'ün (2013) yapmış olduğu çalışmada ise yaş değişkeninin müdürlerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 21-30 yaş grubunda olan genç öğretmenlerin, müdürlerini problem çözme konusunda daha az yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. 31 yaş ve üstü diğer yaş gruplarındaki öğretmenler ise okul müdürlerini problem çözme konusunda daha fazla yeterli algılamaktadırlar. Kurt'un (2009) "İlköğretim Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterliliği" konulu çalışmasında yaş değişkenine

göre yaş değişkeninin öğretmenlerin yöneticilerini problem çözme yeterliliği açısından değerlendirmelerinde önemli olduğu bulunmuştur. Ankette yer alan 30 ifadeden 16'sı için yaş değişkeninin müdürlerin problem çözme yeterliliğini değerlendirmede anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılaşmaların görüldüğü tüm ifadelerde 46 yaş ve üstü öğretmenlerin, kendilerinden daha genç diğer öğretmenlere göre, müdürlerini problem çözme yeterliliği açısından daha olumlu değerlendirdikleri bulunmuştur. Müdürlerini problem çözme yeterliliği açısından en az olumlu değerlendiren grubun ise 30 ve/veya altı yaş grubundaki öğretmenler olduğu anlaşılmıştır. Kourmoussi, Xythali, Theologitou ve Koutras'ın (2016) öğretmenler üzerinden yürütmüş olduğu araştırmada, yaşça büyük olan öğretmenlerin problem çözme konusunda daha yetenekli oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin problem çözme becerileri müdürlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, problem çözme becerisinin; kaçınan yaklaşım, kendine güven, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım alt boyutlarına ve toplam problem çözme becerisine ilişkin elde edilen F değerlerinde .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Öztürk'ün (2013) yapmış olduğu çalışmada ise mesleki kıdem değişkeninin yöneticilerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdem sürelerinin, yöneticilerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 16-20 ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, yöneticilerini problem çözme konusunda daha çok yeterli buldukları görülmektedir. 0-5, 6-10 ve 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise okul yöneticilerini problem çözme konusunda daha az yeterli bulmaktadırlar. Erdoğan'ın (2004) yapmış olduğu araştırmada düşünen, değerlendirici, kendine güven ve planlı yaklaşım boyutlarında anlamlı fark vardır. Kurt'un (2009) "İlköğretim Yöneticilerinin Problem Çözme Yeterliliği" konulu çalışmasında anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan istatistiksel işlemler sonucunda, mesleki kıdemin, anketin 5 ifadesi için anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu bulunmuştur. Mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin yöneticilerini değerlendirme düzeyleri, yaş değişkenine göre olan değerlendirmeyle bir tutarlılık göstermektedir. Genel olarak 21 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer (daha kısa süredir meslekte olanlara göre) öğretmenlere göre, yöneticilerini problem çözme yeterliliği açısından daha olumlu algıladıkları görülmektedir. En yüksek ortalama değerler 21 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler tarafından

verilmiştir. Sonuç olarak, anketin sadece 5 ifadesi için mesleki kıdemin yöneticilerin problem çözme yeterliliğini değerlendirmede bir farklılaşma kaynağı olduğu ve 21 ve üstü yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre yöneticileri için daha olumlu algılara sahip oldukları görülmüştür. Ancak mesleki kıdem değişkeninin yaş ve öğrenim düzeyi kadar belirleyici bir değişken olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin problem çözme becerileri müdürlerin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin mezun olduğu okul değişkenine göre, problem çözme becerisinin; kaçınan yaklaşım, kendine güven, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım alt boyutlarına ve toplam problem çözme becerisine ilişkin elde edilen F değerlerinde .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin mezun olduğu fakültelerin müdürlerinin problem çözme becerilerinin algılanmasında farklılık oluşturmamaktadır. Erdoğan'ın (2004) yapmış olduğu çalışmada sadece kaçınan yaklaşım boyutunda anlamlı fark vardır. Tesone, Ross ve Upchurch'un (2010) yürütmüş olduğu çalışmalarında eğitim düzeylerine göre sadece PC bölümünde anlamlı farklılık oluşmuşken; AA, CON bölümlerinde anlamlı farklılık yoktur.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin problem çözme becerileri müdürlerin öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Kaçınan, değerlendirici ve aceleci alt boyutları hariç diğer boyutlarında anlamlı farklılıklar vardır. Diğer boyutlarında yapılan istatistiksel analizle sonucunda; öğretmen sayısı 1-10 olanlar, öğretmen sayısı 26 ve üzeri olanlara göre; kendine güven alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmen sayısı 1-10 olanlar, öğretmen sayısı 26 ve üzeri olanlara göre planlı yaklaşım alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğretmen sayısı 1-10 olanlar, öğretmen sayısı 26 ve üzeri olanlara göre düşünen yaklaşım alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmen sayısı 1-10 olanlar, öğretmen sayısı 26 ve üzeri olanlara göre toplam problem çözme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğretmen sayısındaki değişimler öğretmen algılarına göre problem çözme davranışlarını gösterme düzeylerini görmelerini de değiştirmektedir. Toplam problem çözmeye baktığımız zaman öğretmen sayısı 1-10 olanlarla 26 ve üzeri öğretmen olan okullardaki çalışan öğretmenlerin arasında farklılık olduğunu görüyoruz. Bu durum öğretmen sayısındaki artışın müdürlerin problem çözme becerilerini algılamalarında olumsuz etkiye sebep olabilir. Öztürk'ün (2013) yapmış olduğu çalışmada ise

öğretmen sayısı değişkeninin, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısının, müdürlerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu bulmuştur. 11-25 sayıda öğretmenin olduğu okulda görev yapanlar, müdürlerini problem çözme konusunda daha çok yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. 26-50 ve 51 ve üzeri öğretmenin olduğu okullarda görev yapanlar ise okul müdürlerini problem çözme konusunda daha az yeterli bulmaktadırlar. Bu çalışmayla bulunan sonuçların birbiriyle örtüştüğü görülmüştür.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin problem çözme becerileri müdürlerin görev değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin branş değişkenlerine göre; kaçınan yaklaşım, kendine güven, planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım alt boyutlarında ve toplam problem çözüme sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları, branş öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sadece değerlendirici yaklaşım alt boyutunda anlamlı fark yoktur. Sınıf öğretmenleri okullarında daha fazla buldukları için müdürleri ile daha fazla etkileşim içindedirler. Bu durum müdürlerini daha fazla tanıma imkânı sağlamaktadır. Öztürk'ün (2013) yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenlerin branşlarının, müdürlerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu bulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin, müdürlerini problem çözme konusunda daha çok yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Branş ve diğer öğretmenler ise okul müdürlerini problem çözme konusunda daha az yeterli algılamaktadırlar. Yapılan çalışmanın sonuçlarının birbiriyle örtüştüğünü göstermiştir. Elde edilen sonuçlardan da anlaşılacağı üzere müdürlerinin problem çözme becerilerini algılamada sınıf öğretmenlerinin daha olumlu baktığını göstermektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin problem çözme becerileri müdürlerin öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen sonuçlarda öğrenci sayısı değişkeni problem çözümenin tüm boyutlarında anlamlı fark elde edildiğini göstermektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğrenci sayısı 301-500 arası olanlar, öğrenci sayısı 1-100, 101-300 ve 501 den daha fazla olanlara göre kaçınan yaklaşım alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrenci sayısı 301-500 olanlar, öğrenci sayısı 101-300 ve 501 ve üzeri olanlara göre kendine güven alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrenci sayısı 101-300 olanlar, öğrenci sayısı 301-500 olanlara göre değerlendirici alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrenci sayısı 301-500 olanlar, öğrenci sayısı 1-100, 101-300 ile

501 ve üzeri olanlara göre planlı yaklaşım alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrenci sayısı 301-500 olanlar, öğrenci sayısı 101-300 ile 501 ve üzeri olanlara göre aceleci yaklaşım alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrenci sayısı 301-500 olanlar, öğrenci sayısı 1-100, 101-300 ile 501 ve üzeri öğrenci sayısına sahip olanlara göre toplam problem çözme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Öztürk'ün (2013) yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısının, müdürlerin problem çözme yeterliliklerinin algılanmasında anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu bulunmuştur. 101-500 ve 501 ve üzeri öğrencinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerini problem çözme yeterliliğine ilişkin algı düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmalardan da anlaşılacağı üzere görev yapılan okuldaki öğrenci sayısındaki değişimler problem çözme becerisinin algılanmasını da değiştirmektedir. Öğrenci sayısında ki artmalar öğretmen sayısını da artıracığı için iletişimde görülebilecek olası zayıflamalar okul müdürlerinde gözlenebilecek davranışları da etkilediği varsayılmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri problem çözme becerisini ne düzeyde yordamaktadır?

Dönüşümcü liderlik puanlarının problem çözme becerisinin alt boyutları üzerindeki etkisini belirlemek üzere yapılan çoklu regresyon analizi 6 aşamada tamamlanmıştır. Dönüşümcü liderliğin problem çözmenin alt boyutlarını yordadığı görülmektedir. Birinci aşamada aceleci yaklaşım varyansın %9'unu açıklamaktadır. İkinci aşamada kendine güven alt boyutu analize dâhil edildiğinde varyansın %39'unu açıklamaktadır. Üçüncü aşamada kaçınan yaklaşım alt boyutu dâhil edildiğinde %41'ini açıklamaktadır. Dördüncü aşamada düşünen yaklaşım alt boyutu dâhil edildiğinde %45'ini açıklamaktadır. Beşinci aşamada planlı yaklaşım dâhil edildiğinde %46'sını açıklamaktadır. Altıncı aşamada değerlendirici yaklaşım dâhil edildiğine açıklanan varyans % 48 olmuştur. Yordayıcı değişkenlerin regresyon katsayılarının işaretlerine bakıldığında dönüşümcü liderliğin, problem çözmenin tüm alt boyutlarının üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, dönüşümcü liderliğin problem çözmenin alt boyutları üzerindeki önem sırası; düşünen, değerlendirici, kaçınan, kendine güven, planlı ve aceleci yaklaşım alt boyutlarıdır. Bu araştırma sonucuna göre dönüşümcü liderliğin en fazla yordadığı problem çözmenin alt boyutu düşünen yaklaşım alt boyutudur.

BÖLÜM VII

7. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar bağlamında geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

7.1. SONUÇLAR

- Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre; dönüşümcü liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini; kadın ve erkek öğretmenler birbirine yakın değerlerde algılamışlardır.
- Öğretmenlerin medeni durum değişkenlerine göre, algılanan dönüşümcü liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini; bekâr ve evli öğretmenler birbirine yakın değerlerde algılamışlardır.
- Öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre, yapılan Scheffe testinde 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin puan ortalamaları ile 21-30 ve 31-40 yaş öğretmenlerin puan ortalamaları arasında yapılan Scheffe testinde istatistiksel açıdan en az .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. 21-30 yaş öğretmenlerin 41 yaş ve üzeri öğretmenler ile 31-40 yaş öğretmenlerin 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılık vardır. Öğretmenlerin yaşı arttıkça müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini olumlu olarak algılamaktadırlar.
- Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeylerini algılamada öğretmenlerin eğitim düzeylerinde belirleyici bir değişken olmadığı, öğretmenlerin eğitim düzeylerine bağlı olacak bir farklılık yaratmadığı söylenilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini; eğitim fakültesi ve diğer grubunda bulunan öğretmenler birbirine yakın değerlerde algılamışlardır.

- Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen F değeri (1,840) istatistiksel açıdan .05 düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Kıdem değişkenine göre algılanan dönüşümcü liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini; kıdemleri farklı öğretmenler birbirine yakın değerlerde algılamışlardır.
- Öğretmenlerin öğretmen sayısı değişkenine göre, Yapılan istatistiksel analiz sonucunda elde edilen sonuçlar .05 düzeyinde anlamlı bulunamamıştır. Öğretmen sayısı değişkenine göre algılanan dönüşümcü liderlik davranışları arasında anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.
- Öğretmenlerin görev değişkenine göre, sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılamalarının ortalaması $\bar{X} = 114,90$ iken, branş öğretmenlerin ki $\bar{X} = 110,16$ olmuştur. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda görev değişkenine göre algılanan dönüşümcü liderlik davranışları arasında yüksek anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($P < .05$). Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre; okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha olumlu algılamaktadırlar.
- Öğretmenlerin öğrenci sayısı değişkenine göre, Anova testini tamamlayıcı test olan Scheffe testinde 301-500 arası öğrencisi bulunan okulların öğretmenlerinin puan ortalamaları ile 101-300 ve 501 ve yukarı öğrencisi bulunan okulların öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. 1-100 arası öğrencisi bulunan okullardaki öğretmenler grubunun 101-300 , 301-500 ile 501 ve üzeri öğrencisi bulunan okullardaki öğretmenler arasında anlamlı farklılık yoktur. 501 ve üzeri öğrencisi bulunan okullardaki öğretmenlerin puan ortalamaları en yüksek olduğundan dolayı müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını daha olumlu şekilde değerlendirmişlerdir.
- Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre; problem çözme becerilerinin boyutlarından kaçınan yaklaşım, planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım alt boyutlarında kadınların puan ortalamaları, erkeklerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
- Öğretmenlerin medeni durum değişkenlerine göre; problem çözmenin hiçbir alt boyutunda ve toplam problem çözüme anlamlı farklılık yoktur.

- Öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre; hiçbir alt boyutunda ve toplam problem çözümede anlamlı farklılık yoktur.
- Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre, problem çözme becerisinin; kaçınan yaklaşım, kendine güven, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım alt boyutlarına ve toplam problem çözme becerisine ilişkin elde edilen F değerlerinde .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.
- Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre, problem çözme becerisinin; kaçınan yaklaşım, kendine güven, değerlendirici yaklaşım, planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım alt boyutlarına ve toplam problem çözme becerisine ilişkin elde edilen F değerlerinde .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.
- Öğretmenlerin öğretmen sayısı değişkenine göre, istatistiksel analizler sonucunda; öğretmen sayısı 1-10 olanlar, öğretmen sayısı 26 ve üzeri olanlara göre; kendine güven alt boyutunda, planlı yaklaşım alt boyutunda, düşünen yaklaşım alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğretmen sayısı 1-10 olanlar, öğretmen sayısı 26 ve üzeri olanlara göre toplam problem çözme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Problem çözme becerisinin kaçınan, değerlendirici ve aceleci alt boyutları hariç diğer boyutlarında anlamlı farklılıklar yoktur.
- Öğretmenlerin görev değişkenlerine göre; kaçınan yaklaşım, kendine güven, planlı yaklaşım, aceleci yaklaşım, düşünen yaklaşım alt boyutlarında ve toplam problem çözümede sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları, branş öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Sadece değerlendirici yaklaşım alt boyutunda anlamlı fark yoktur.
- Öğretmenlerin öğrenci sayısı değişkenlerine göre; yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen sonuçlarda öğrenci sayısı değişkeni problem çözümenin tüm boyutlarında anlamlı fark elde edildiğini göstermektedir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda öğrenci sayısı 1-100 olanlar ile 101-300 olanlar, öğrenci sayısı 301-500 olanlara göre; 301-500 öğrenci sayısı olanlar, öğrenci sayısı 501 ve üzeri olanlara göre kaçınan yaklaşım alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrenci

sayısı 301-500 olanlar, öğrenci sayısı 101-300 ve 501 ve üzeri olanlara göre kendine güven alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrenci sayısı 101-300 olanlar, öğrenci sayısı 301-500 olanlara göre değerlendirici alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrenci sayısı 301-500 olanlar, öğrenci sayısı 1-100, 101-300 ile 501 ve üzeri olanlara göre planlı yaklaşım alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrenci sayısı 301-500 olanlar, öğrenci sayısı 101-300 ile 501 ve üzeri olanlara göre aceleci yaklaşım alt boyutunda puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrenci sayısı 301-500 olanlar, öğrenci sayısı 1-100, 101-300 ile 501 ve üzeri öğrenci sayısına sahip olanlara göre toplam problem çözme puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlenmiştir.

- Dönüşümcü liderlik özelliklerinin problem çözme becerisine yordamasının incelenmesi sonucunda, müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin problem çözme becerisinin tüm boyutlarında anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Dönüşümcü liderlik özellikleri, problem çözme özelliğinin aceleci yaklaşım alt boyutunu % 9, kendine güven alt boyutunu eklediğimiz zaman %39, kaçınan yaklaşım alt boyutunu eklediğimiz zaman % 41, düşünen yaklaşım alt boyutunu eklediğimizde %45, planlı yaklaşım alt boyutunu eklediğimizde %46, değerlendirici yaklaşım alt boyutunu eklediğimiz zaman %48 oranında yordadığı görülmüştür. Öğretmen algılarına göre müdürlerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin problem çözmenin tüm alt boyutlarını yordadığı görülmektedir. Bu durum müdürlerde dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerindeki artışla birlikte problem çözme becerilerinde artırdığını söyleyebiliriz.

7.2. ÖNERİLER

- Bu araştırma Konya ilinde bulunan 5 ilçede gerçekleştirilmiştir. Konya il genelinde tüm ilçelerde uygulanabileceği gibi Türkiye genelinde daha kapsamlı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- İl merkezinde bulunan öğretmenler ile ilçelerde çalışan öğretmenler arasında karşılaştırmalarda bulunabilmek amacıyla il merkezlerinde de bu araştırma yapılabilir.
- Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerileri öğretmen görüşleri dikkate alınarak yapılmıştır. Veli veya öğrenci görüşleri dikkate alınarak benzer nitelikte çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin yaşları arttıkça müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına daha olumlu bakmaktadırlar. Genç yaş grubunda bulunan öğretmenlerin, müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini neden düşük gördükleriyle ilgili araştırmalar yapılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre; okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılamaları daha yüksek çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okulda buldukları sürenin daha fazla olması bunu etkileyebilmektedir. Branş öğretmenlerinin müdürleriyle iletişimlerini artırabilecekleri ortamların hazırlanması sağlanabilir. Sebepi ile ilgili daha farklı araştırmalar yapılabilir.
- Resmi ve özel okullarda görev yapan müdürlerin dönüşümcü liderlik özellikleri belirlenerek karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.
- Öğretmenler algılarına göre, müdürlerin problem çözme becerilerinde cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık elde edilememesinin sebepleri üzerine çalışmalar yürütülebilir.
- Araştırmanın yürütüldüğü evrende ayrıca müdürlere de bir çalışma yürütülerek onların kendilerini nasıl algıladıkları görülebilir. Çıkan sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıklım, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve empati becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilimsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Akça, F. & Yaman, B. (2009). Okul yöneticilerinin problem çözme davranışlarını etkileyen faktörleri incelemeye yönelik bir çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 767-780.
- Akdemir, A. (1997). Yönetim düşüncesindeki dönüşümler ve dönüştürücü liderlik profili. *21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. İstanbul
- Aksel, N. (2016). *Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki (Samsun ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun
- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(14), 83-98.
- Akşit, C. (1998). *Türk silahlı kuvvetlerinde toplan kalite yönetimi uygulaması*. Ankara: Genelkurmay Basımevi.
- Albayrak, G. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bireysel problem çözme becerileri (Sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya
- Alder, H. (2004). *Yaratıcı Zekâ*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Alkın, C. & Ünsar, S. (2007). Liderlik özellik ve davranışlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(3), 75-94.
- Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yayın.
- Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel araştırmaya giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aslan, A. E. (2002). *Yaratıcı problem çözme - örgütte kişisel gelişim*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye'de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2646-2659.
- Aslanargun, E. & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi: kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

- Bakan, İ. & Bulut, Y. (2004). Yöneticilerin uyguladıkları liderlik yaklaşımlarına yönelik algılamalarına: Likert'in yönetim sistemleri yaklaşımı'na dayalı bir alan araştırması. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 151-176.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Bass, B. M. (1985a). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press
- Bass, B. M. (1985b). Leadership: Good, Better, Best. *Organizational Dynamic*, 13 (3), 26-40.
- Bass, B. M. (1989). *Leadership: Good, Better, Best. Leadership Challenge For Today's Manager*. Ed: Robert L. Taylor And William E. Rosenbach. New York: Nichols Publishing, 112-129.
- Bass, B. M. (1990), From transactional to transformational leadership: Leadering to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. M. (1997). *The Ethics of Transformational Leadership*. Kellogg Leadership Studies Program: Working Papers. College Park, MD: Academy of Leadership Press.
- Bass, B. M. (1999). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organisational Psychology*, 8 (1), 9-32.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış:İnsanın üretim gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri, yönetsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın.
- Bennis, W. G. & Nanus, B. (2001) *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 Yönetim Dergisi*, 33-50.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Genel öğretim bilgisi:İlk ve orta dereceli okul öğretmenleri için öğretimde ilke, yöntem ve teknikler*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev. A. F. Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bingöl, D., Naktiyok, A. & İşcan, F. (2003). Dönüştürücü liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi. *11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Afyon.
- Bolat, T. & Seymen, O. A. (2003). Örgütlerde iş etiğinin yerleştirilmesinde "Dönüşümcü liderlik tarzı"nın etkileri üzerine bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(9), 59-84.

- Bozkurt, E. & Üstün A. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 13-20.
- Brestrich, E. T. (1999). *Yönetim düşüncesinin evriminde liderliğin gelişimi ve dönüşümcü liderlik ve bir uygulama örneği*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Bryman, A. (1992). *Charisma And Leadership In Organizations*. London: Sage.
- Buluç, B. (1998). Bilgi çağı ve örgütsel liderlik. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4(20), 1205-1213.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Çev. İ. D. E. Sarioğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burns, M. (1978). *Leadership*, Harper & Row. New York: The Free Press.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A yayıncılık
- Byrd, E. R. (1987). Corporate leadership skills: A new synthesis. *Organizational Dynamics*, 16(2), 34-43.
- Cafoğlu, Z. (1997). *Liderlik: Bilgi-Karizma-Değişim. 21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu, Bildiriler Kitabı*. İstanbul: Deniz Harp Okulu Basımevi.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik: Eğitim örgütlerinde*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cinel, M. O. (2008). *Karizmatik liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık unsurları üzerindeki etkileri ve bir araştırma*. Yüksek lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim ve Organizasyon Anabilim Dalı. Kocaeli
- Collins, J. C. (2004). *İyi'den, mükemmel şirkete: Kalıcı başarıya ulaşmanın yolları*. (Çev. L. Cinemre). İstanbul: Boyner Yayınları.
- Colvin, R. (1999). Transformational leadership: A prescription for contemporary organizations, *Leadership Quarterly*, 9(1).
- Conger J. A. (1999). Charismatic and transformational leadership in organizations: An insider's perspective on these developing streams of research, *Leadership Quarterly*, 10(2), 145-179.

- Cömert, M. (2004). Dönüşümcü liderlik. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve davranışı (psikolojinin temel kavramları)*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çakar, U. & Arbak, Y.(2003). Dönüşümcü liderlik duygusal zeka gerektirir mi? Yöneticiler üzerinde örnek bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 81-96.
- Çakır, Ö. (2001). *İşe bağlılık olgusu ve etkileyen faktörler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Çelik, S. & Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. Erişim tarihi: 15 Mart 2017. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/821-2012021117642-celik.pdf>
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(27), 297-309.
- Çetiner, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Burdur ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta
- Çil, H. (2012). Liderlik teorilerine göre Hz. Ömer'in liderliği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 198-215.
- Çobanoğlu, F. (2003). *İlköğretim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları (Denizli İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli
- Dalkey, N. C. (1972). The Delphi method: An experimental study of group opinion. *Studies in the quality of life: Delphi and decision-making*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Dalkey, N. & Helmer, O. (1963). An experimental application of the delphi method to the use of experts. *Management science*, 9(3), 458-467.
- De Bono, E. (1999). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dixon, D. L. (1998). The balanced CEO: A transformational leader and a capable manager. *Healthcare Forum Journal*, 41(2), 26-28.
- Doğru, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarında çevre sorunlarının çözümünde problem çözme yönteminin uygulanması. Erişim tarihi: 18 Mayıs 2018. <http://www.yakutiye.meb.gov.tr>

- Dokuyucu, G. (2011). Eğitim yönetimi ve denetimi. Erişim Tarihi: 26 Nisan 2016
<http://www.gokhandokuyucu.com/yl/eyyy.pdf>
- Donohoue, K. S. & Wong, L. (1994). Understanding and applying transformational leadership. *Military Review*, 74, 24-31.
- Doruk, E. K. (2006). Sosyal yaşamın mimarları: liderler. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 127-141.
- Dökmen, Ü. (1998). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2000). *İletişim çatışmaları ve empati: Sanatta ve günlük yaşamda*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 277-286.
- D'Zurilla, T. J., Chang, E. C. & Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students". *Journal Of Social and Clinical Psychology*(22), 424-440.
- Elliott, T. R., Henrick, S. M., Elliott, A. P. & Shrouf S. H. (1995). Personality correlates of self-appraised problem solving abilities. *Counseling Psychology Quarterly*, 8(2), 163-171.
- Eraslan, L. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale
- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi , temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi. *Milli Eğitim Dergisi*(162).
- Eraslan, L. (2006). Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik. Erişim tarihi:26 Nisan2015.<http://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/viewFile/168/168>
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın.
- Erdem, A. (1997). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(3), 68-77.
- Erden, M. & Akman, Y. (2009). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Erdoğan, N. (2004). *İlköğretim yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Erol, E. (2000). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Eryılmaz, F. (2006). *Endüstri meslek lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Esen, U. (2012). *Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 167-173.
- Givens, R. J. (2008). Transformational leadership: the impact on organizational and personnel outcomes. *Emerging Leadership Journeys*, 1(1), 4-24.
- Gönülşen, M. Ö. & Sevim, L. (2005). Reddin'in üç boyutlu liderlik teorisi'nin liderlik literatüründeki yerinin irdelenmesi ve ampirik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 12(2), 91-103.
- Greb, W. (2011). *Principial leadership and student achievement: what is the effect of transformational leadership in conjunction with intructional leadership on student achievement?*. Doktora Tezi. Marian University. Wisconsin
- Güçlü , N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*(160).
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 531-548.
- Genç, N. (2004). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Genç, N. & Halis, M. (2006). *Kalite liderliği*. İstanbul: Timaş Yayıncılık.
- Gökkaya Ö. (2003). *Bilgi çağında organizasyon ve dönüşümcü liderlik*. 2. Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Gökkaya Ö. (2005). *Örgüt dönüşümünde transformasyonel liderliğin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gebze
- Güneş, A. M. (2011). *İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlikle örgütsel adalet arasındaki ilişki (Ağrı İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Güney, S. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*. Konya: Mikro Basım Yayın Dağıtım.

- Hackman, J. R. (1992). Group influences on individuals in organizations. (Eds. M. D. Dunnette & L. M. Hough). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Palo, Alto, CA, US: Consulting Psychologists Press.
- Hartsfield, M. (2003). *The internal dynamics of transformational leadership: effects of spirituality, emotional intelligence, and self-efficacy*. Doktora Tezi. Regent University. London
- Heppner, P. P. & Peterson, C. H. (1982). The development and implications of a personal-problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Heppner, P. P. & Anderson, W. P. (1985). The relationship between problem solving self-appraisal and psychological adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 415-427.
- Heppner, P. P. (1988). *The problem solving inventory: Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- İbicioğlu, H., Özmen, H. İ. & Taş, S. (2009). Liderlik davranışı ve toplumsal norm ilişkisi:ampirik bir çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-23.
- Ilgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ishikawa, K. (1986). *Guide to quality control*. Asian Productivity Organization.
- İskender, M., Yaman, E. & Albayrak, G. (2004). İlköğretim okullarında etkin yöneticiler için bir gösterge:problem çözme becerisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,(20), 73-84.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 443-465.
- Keleş, G. Ö. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Muğla ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla
- Kılınç, T. (1996). Liderlikte durumsallığın ötesi karizmatik liderlik yaklaşımı. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 25(2), 67-108.
- Klingensmith, E. N. (2007). *The relative impact of principal managerial, instructional, and transformational leadership on student achievement in missouri middle level schools*. Doktora Tezi. Missouri University. Missouri
- Kneeland, S. (2001). *Problem çözme*. (Çev. N. Kalaycı). Ankara: Gazi Kitabevi.

- Koçak, A. (2009). *İşletmelerde dönüşümcü liderlik davranışlarının örgüt kültürüne etkisi bir işletme örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği : yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik modern çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 177-184.
- Korkut, H. (1992). Üniversite akademik yöneticilerinin liderlik davranışları. *Amme İdaresi Dergisi*, 25(1).
- Kourmoussi N., Xythali V., Theologitou M. & Koutras V. (2016). Validity and Reliability of the Problem Solving Inventory (PSI) in a Nationwide Sample of Greek Educators, *Social sciences*,5(25).
- Köksal H. (1998). *Kalite okullarına geçişte toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Dünya Yayıncılık.
- Krishnan, V. R. (2001). Value systems of transformational leaders. *Leadership and Organizational Development Journal*, 22(3), s. 126-131.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Kurtuluş, İ. (2007). *Dönüştürücü liderlik bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı. Erzurum
- Küpçü, A. R. & Özdemir, A. Ş. (2012, Mayıs). İlköğretim öğrencilerinin bilişsel stil, cinsiyet ve orantısız düşünme seviyelerine göre orantı ilişkili problem çözme başarıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20, s. 451-472.
- Law, L. Y., Walker, A. & Dimmock, C. (2003). The influence of principals' values on their perception and management of school problems. *Journal of Educational Administration*, 41(5), 498-523.
- Leithwood, K. A. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-13.
- Leithwood, K. A. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. A. & Jantzi, D. (1999). Transformational leadership effects: a replication, *School Effectiveness and School Improvement*, 4(10), 451-479.
- Leithwood, K. A. & Jantzi, D. (2006). Transformational school for large-scale reform: Effects on students, teachers and their classroom practices, *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227.

- Lievens, F., Geit, P. V. & Coetsier, P. (1997). Identification of Transformational Leadership Qualities: An Examination of Potential Biases. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 6(4), 415-430.
- Lowe, K. B. & Galen, K. K. (1996). Effectiveness Correlates of Transformational and Transactional Leadership: A Meta-analytic Review of the MLQ Literature. *Leadership Quarterly*, 7(3), 385.
- MacNair, R. R. & Elliott, T. R. (1992). Self-perceived problem-solving ability, stress appraisal, and coping over time, *Journal Of Research In Personality*, 26, 150-164.
- Mahiroğlu, A. & Buluç, B. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve kalite yönetiminin araçları, *Politeknik Dergisi*, 2(1), 12-15.
- Mc Cann, D. (2001). 80-20 vision. *Dairy Industries International*, 66 (9), 25.
- MEB. (1999). *Okul gelişim modeli planlı okul gelişimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nezu, A. M. & Nezu, M. N. (2001). Problem solving therapy. *Journal of Psychotherapy Integration*, 11(2), 187-205.
- Nguni, S. C. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. Doktora Tezi. Radboud University, Nijmegen
- Northouse P. G. (2001). *Leadership theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Okay, Ş. (2009). Otomotiv yetkili servis yöneticilerinin liderlik anlayışları üzerine bir alan araştırması: İzmir, Aydın, Denizli ili örneği. 5. *Uluslararası İleri Teknolojiler Sempozyumu*. Karabük.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özalp, İ., Koparal, C. & Berberoğlu, G. (1999). *Yönetim ve Organizasyon*. Eskişehir: T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Özalp, İ. & Öcal, H. (2000). Örgütlerde dönüştürücü liderlik yaklaşımı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 207-227.
- Özalp, İ., Eren, G. & Öcal, H. (1992). Organizasyonlarda durumsallık yaklaşımı açısından liderlik: liderliğin Fred E. Fiedler teorisindeki liderlik tarzları ile göre belirlenmesi ve Eskişehir bölgesinde seçilen büyük sanayi işletmelerinde bir uygulama. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1-2), 161-205.
- Özden, Y. (2002). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özden, Y. (2004). *Eğitim ve okul yöneticiliği: El kitabı* (Ed: Yüksel Özden). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde dönüşüm , eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, Z. (1996). Yaratıcılığa Giden Yolda Beyin Fırtınası. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 348, 50-51.
- Öztürk, S. (2013). *Öğretmen algılarına göre ilkokullarda görevli okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerinin incelenmesi (İstanbul anadolu yakası örneği)*. Yüksek Lisans Tezi.Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Özutku, H. (2007). Yönetici kavramındaki değişiklikler, yöneticilik ve liderlik, liderliğin esası,liderlik teorileri. Erişim tarihi: 3 Mayıs 2016
<http://www2.aku.edu.tr/~hozutku/sayfalar/>
- Paşaoğlu, D. (2013). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara :Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Quinn, P. (1986). *Utilization-focused evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Okafor P. (2015). Transformational leadership. Erişim tarihi: 26 Nisan 2016.
<http://www.patrickokafor.com/files/TarterAssignmentbyPatrickOkafor.pdf>
- Piccolo, R. F. & Colquitt, J. A. (2006). Transformational leadership and Job Behaviors:The mediating role of core job characteristics. *Academy of Management Journal*, 49(2), 327-340.
- Podsakoff, M. P., Mackenzie, B. S., Moorman, H. R. & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2): 107-142.
- Rawlinson, G. (1995). *Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Reynolds, C. L. (2009). *Transformational leadership and teacher motivation in southwestern arizona high schools*. Doktora Tezi. Capella University. Minneapolis
- Rutledge, R. D. (2010). *The effects of transformational leadership on academic optimism with in elementary schools*. Doktora Tezi. Alabama University. Alabama
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınları.
- Sackman, H. (1975). *Delphi critique: Expert opinion*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözüme becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- Sönmez, S. (2010). *Örgütlerde duygusal zekanın dönüşümsel liderlik üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak
- Stevens, M. (1998). *Daha iyi nasıl: Sorun çözümlenme* (Çev. A. Çimen). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şahin, A. E. (2001). Eğitim araştırmalarında delphi tekniği ve kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 215-220.
- Şahin, B. (2009). Örgütsel gelişmenin sağlanmasında dönüşümcü liderlerin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 11(3), 97-118.
- Şahin, N., Şahin, N. H. & Heppner, P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Şahin, S. (2010). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi özel öğretim yöntemleri I-II*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabak, A. (2004). *Liderlik sürecinde izleyicilerin davranış biçimlerinin belirlenmesinde karşılaştırmalı bir uygulama*. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözüme envanterinin uyarlama güvenirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- TDK. (2016). TDK. Erişim tarihi:26 Aralık 2016. www.tdk.gov.tr
- Tekbıyık , A. & Akdeniz, A. R. (2010). Bağlam temelli ve geleneksel fizik problemlerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(1), 123-140.
- Tesone, D. V., Ross M. J. & Upchurch, R. (2010). An Analysis Of Event Managers' Problem-Solving Propensity: Applying The Problem-Solving Inventory (PSI) To The Field Of Event Management. *Event Management*, 14, 83–89.
- Tichy, N. M. & Devanna, M. A. (1990). *The transformational leader* (2nd ed.). New York: Wiley.

- Toksöz, S. (2010). *21. yüzyılın liderlik anlayışı olarak okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin algılarına göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Töremen, F. & Yasan, T. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya ili örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 28, 27-39.
- Turoff, M. & Hiltz, S. R. (2001). *Computer based delphi processes*. London: Kingsley Publishers.
- Tutar, H., Tuzcuoğlu, F., Argun, Ç. & Akman, E., (2009). Dönüştürücü-etkileşimci liderliğin örgütsel adanmışlık üzerine etkisi: Karşılaştırmalı bir çalışma. *1. Uluslararası Davraz Kongresi Bildiri Kitabı*, Isparta, 1-13.
- Ulupınar, S. (1997). *Hemşirelik Eğitiminin öğrencilerin sorun çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir
- Vardar, A. (2001). *Bireysel ve Kurumsal Değişimde Yeniden Yapılanma Stratejileri*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Varoğlu, A. (1993). *Problem çözme yöntemleri*. Ankara: Kara Harp Okulu Matbaası.
- Walumba, F. O., Orwa, B., Wang, P. & Lawler, J J. (2005). Transformational leadership, organizational commitment and job satisfaction: A comparative study of kenyan and U.S. financial firms. *Human Resource Development Quarterly*, 16(2), 235-236.
- Wilmore, E. & Cornell, T. (2001). The new century: Is it too late for transformational leadership? *Educational Horizons, Wilson Select Plus*, 79(3), 115-123.
- Woudenbergh F. (1991). An evaluation of delphi. *Technological Forecasting and Social Change*, 40(2), 131-150.
- Yammarino, F. J., Spangler, W. D. & Dubinsky, A. J. (2002). Transformational and contingent reward leadership: individual dyad and group levels of analysis. *Leadership Quarterly*, 9(1), 27-54.
- Yavuz, M. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma düzeyleri*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya
- Yavuz, M. (Ed.). (2016). *Yeni Nesil Okul*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Yerli, S. (2009). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul

- Yetimoğlu, S. (2005). Etkili karar verme sürecinde balık kılığı diyagramı nasıl kullanılır. Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2018. <https://selinyetimoglu.com/2015/03/23/etkili-karar-verme-surecinde-balik-kilcigi-diyagrami-nasil-kullanilir/>
- Yıldırım, B. (2005). Eğitim örgütlerinde kültürel liderlikler meslek ahlakı ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(13), 218-238.
- Yukl, G. (1999). An Evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories, *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Zel, U. (1997). Harekete geçirici liderlik ve işe yönelik liderlik karşılaştırması. *Verimlilik Dergisi*, 13(4).

EKLER:

EK 1:

ARAŞTIRMA YAPILAN OKULLARIN LİSTESİ

AKÖREN	Ali Aşık Çok Programlı Anadolu Lisesi
AKÖREN	Gazi Mustafa Kemal İlkokulu
AKÖREN	Mustafa Çetin Ortaokulu
AKÖREN	İmam Hatip Ortaokulu
AKÖREN	Avdan İlkokulu
AKÖREN	Avdan Ortaokulu
AKÖREN	Kayasu İlkokulu
AKÖREN	Kayasu Ortaokulu
BOZKIR	Bozkır Anadolu Lisesi
BOZKIR	Atatürk Ortaokulu
BOZKIR	15 Temmuz Şehitleri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
BOZKIR	Bozkır Zengibar Anadolu Lisesi
BOZKIR	Serüstad Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi
BOZKIR	Hisarlık İlkokulu
BOZKIR	Hisarlık Ortaokulu
BOZKIR	İmam Hatip Lisesi
BOZKIR	Merkez Cumhuriyet Ortaokulu
BOZKIR	Vali Kemal Katıtaş İlkokulu
BOZKIR	Soğucak Mustafa Yamaner İlkokulu
BOZKIR	Sogucak Mustafa Yamaner Ortaokulu
BOZKIR	Hacılar Ortaokulu
BOZKIR	Sarıoğlan İmam Hatip Ortaokulu
BOZKIR	Üçpınar Ortaokulu
BOZKIR	Derviş Mustafa Öztunç İlkokulu
BOZKIR	Üçpınar İlkokulu
BOZKIR	Lokman Hekim Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
BOZKIR	Sarıoğlan İlkokulu
BOZKIR	İmam Hatip Ortaokulu
BOZKIR	Memiş Efendi İmam Hatip Ortaokulu
BOZKIR	Hacılar İlkokulu
ÇUMRA	Gökhüyük İlkokulu
ÇUMRA	Gökhüyük Ortaokulu
ÇUMRA	Yenisu İlkokulu
ÇUMRA	Yenisu Ortaokulu
ÇUMRA	Türkmenkarahüyük İlkokulu
ÇUMRA	Türkmenkarahüyük Ortaokulu
ÇUMRA	Abdullah Tenekeci İlkokulu
ÇUMRA	Abdullah Tenekeci Ortaokulu
ÇUMRA	Okçu Şehit Mehmet Kefeli İlkokulu
ÇUMRA	Okçu Şehit Mehmet Kefeli Ortaokulu
ÇUMRA	Cumhuriyet Anadolu Lisesi
ÇUMRA	Alibeyhüyüğü İmam Hatip Ortaokulu
ÇUMRA	Alibeyhüyüğü İmam Hatip Lisesi

ÇUMRA	125. Yıl Anaokulu
ÇUMRA	Anadolu Lisesi
ÇUMRA	Anadolu İmam Hatip Lisesi
ÇUMRA	Sedat Çumralı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
ÇUMRA	Hürriyet İlkokulu
ÇUMRA	İçeriçumra Mithat Pasa İlkokulu
ÇUMRA	İçeriçumra 75.Yıl Ortaokulu
ÇUMRA	İçeriçumra Gökkaya İlkokulu
ÇUMRA	İhsan Cetinkaya Ortaokulu
ÇUMRA	Merkez Atatürk İlkokulu
ÇUMRA	Nuri Tömtöm İlkokulu
ÇUMRA	Özkan Atik İmam Hatip Ortaokulu
ÇUMRA	Sihhiye Abdullah Akbaş İlkokulu
ÇUMRA	Alibeyhüyüğü Cumhuriyet İlkokulu
ÇUMRA	Alibeyhüyüğü Atatürk İlkokulu
ÇUMRA	Merkez Atatürk Ortaokulu
ÇUMRA	Numan Danış İmam Hatip Ortaokulu
ÇUMRA	Şehit Koçak İlkokulu
ÇUMRA	İçericumra Ziya Gökalp İlkokulu
ÇUMRA	Büyükaşlama Ortaokulu
ÇUMRA	Büyükaşlama İlkokulu
ÇUMRA	Saliha Onbaşı İlkokulu
ÇUMRA	Çumra İmam Hatip Ortaokulu
ÇUMRA	Karkın Atatürk İlkokulu
ÇUMRA	Karkın Cumhuriyet İlkokulu
ÇUMRA	Karkın İmam Hatip Ortaokulu
ÇUMRA	Karkın Atatürk Ortaokulu
ÇUMRA	Çumra Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
ÇUMRA	Apa İlkokulu
ÇUMRA	Apa Ortaokulu
BEYŞEHİR	Ali Rıza Celeboğlu İlkokulu
BEYŞEHİR	Ali Rıza Celeboğlu Ortaokulu
BEYŞEHİR	Beyşehir Anadolu Lisesi
BEYŞEHİR	Fetullah Bayır Fen Lisesi
BEYŞEHİR	Gazi İlkokulu
BEYŞEHİR	Gazi Ortaokulu
BEYŞEHİR	Üçpınar Ortaokulu
BEYŞEHİR	Üçpınar İlkokulu
BEYŞEHİR	Cumhuriyet İlkokulu
BEYŞEHİR	Yenidoğan İlkokulu
BEYŞEHİR	Yenidoğan Ortaokulu
BEYŞEHİR	TOKİ İlkokulu
BEYŞEHİR	TOKİ Ortaokulu
BEYŞEHİR	Beytepe Ortaokulu
BEYŞEHİR	Eşrefoğlu İmam Hatip Ortaokulu
BEYŞEHİR	Eşrefoğlu Ortaokulu
BEYŞEHİR	Anadolu İmam Hatip Lisesi
BEYŞEHİR	Şehit Türkan Tekin Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi

BEYŞEHİR	Cahit Zarifoğlu Anadolu Lisesi
BEYŞEHİR	Kurucuova İlkokulu
BEYŞEHİR	Kurucuova Ortaokulu
BEYŞEHİR	Şehit Hasan Mertli İlkokulu
BEYŞEHİR	Atatürk İlkokulu
BEYŞEHİR	Sadıkacı İlkokulu
BEYŞEHİR	Sadıkacı Ortaokulu
BEYŞEHİR	Üzümlü Cengiz Topel Ortaokulu
GÜNEYSINIR	Güneybağ İlkokulu
GÜNEYSINIR	Karasınır İlkokulu
GÜNEYSINIR	Alanözü Vali Atilla Vural İmam Hatip Ortaokulu
GÜNEYSINIR	Mevlana Ortaokulu
GÜNEYSINIR	Çok Programlı Anadolu Lisesi
GÜNEYSINIR	Alanözü Vali Atilla Vural İlkokulu
GÜNEYSINIR	Gürağaç İlkokulu
GÜNEYSINIR	Mevlana İmam Hatip Ortaokulu
GÜNEYSINIR	Gürağaç İmam Hatip Ortaokulu

EK 2: UYGULANAN ÖLÇEK

Değerli meslektaşım;

“Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi” konusunda bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırma kapsamında sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Sizlerden, her bir maddeyi okuyup, o maddede belirtilen durumla ilgili görüşlerinizi, maddenin karşısındaki alana işaretlemeniz (X) istenmektedir.

Anketten elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. I.Bölüm 'de kişisel bilgiler, II. Bölüm 'de dönüşümcü liderlik anketi ve III. Bölüm' de problem çözme becerisi anketi bulunmaktadır.

Araştırmanın amaçlarına ulaşması için, anketi samimiyetle doldurmanız önem taşımaktadır. Ankete adınızı yazmanıza gerek yoktur. Ayıracağımız zaman ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Uğur METE

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi

BÖLÜM 1 KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde kişisel bilgileriniz istenmektedir. Lütfen size uygun seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

() Erkek () Kadın

2. Medeni durum:

() Bekar () Evli

3. Yaşınız:

() 21-30 () 31-40 () 41 yaş ve üzeri

4. En son mezun olduğunuz okul:

() Eğitim Fakültesi () Diğer(.....)

5. Meslekteki kıdeminiz:

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 ve üzeri

6. Bu okuldaki öğretmen sayısı:

() 1-10 () 11-25 () 26 ve üzeri

7. Göreviniz:

() Sınıf öğretmeni () Branş öğretmeni

8. Okulunuzdaki öğrenci sayısı:

() 1-100 () 101-300 () 301-500 () 501 ve üzeri

DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ANKETİ

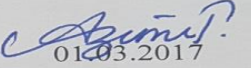
Madde No	Okul müdürümüz;	Her zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Nadiren	Hiç
1	Bizim en iyi performansımızı göstermemizde ısrarlıdır.					
2	Problemlerin çözümünde bize yardımcı olur.					
3	Önerilerimizi uygular.					
4	Amaçları belirlerken fikrimizi alır.					
5	Örgüt hedeflerini gerçekleştirme sürecinde kişisel gelişimimizi değerlendirmemiz için bizleri cesaretlendirir.					
6	Kurumu topyekûn hedefe yönlendirir.					
7	Otoritesini astlarının üstlenmesine müsaade eder.					
8	Empati kurabilir.					
9	Problemlere farklı açılardan yaklaşmamızı sağlar.					
10	Hedeflere ulaşmada bizlere örnek olur.					
11	Kişisel ihtiyaçlarımızı önemser.					
12	Önerilerimize olumlu yaklaşır.					
13	Gelişme ihtiyacımızı karşılamak için imkanlar dahilinde kaynak sağlar					
14	Okulun öğretene ve öğrenene bir kurum olmasına çalışır.					
15	Farklılıklarımızı ortaya koymamıza yardımcı olur.					
16	Öğretim yılı içinde mesleki performansımızı değerlendirir.					
17	Yaratıcılığıyla değişimi destekler.					
18	Doğru kararlara varmada bize güvenir.					
19	Herkesin kendi fikrini benimsemesini ister.					
20	Örgütte kendimizi rahat hissetmemize yardımcı olur.					
21	Bize karşı açık davranır.					
22	Hedeflere ulaşmada kapasitemizi zorlamamızı ister.					
23	Kişisel sorunlarımızla ilgilenir.					
24	Performansımızı yükseltebilmemizi sağlayacak kaynak temin eder.					
25	Bireysel farklılıklarımıza önem verir.					
26	Önceki başarı(lar)ımızı geçmemiz konusunda ısrarlıdır.					
27	Kendi gücümüzün ve liderlik potansiyelimizin farkına varmamıza çalışır.					
28	Problem çözerken yaratıcılığımızı kullanmalarını teşvik eder.					
29	İşin üzerine cesaretle gitmemizi sağlar.					

PROBLEM ÇÖZME ENVARTERİ	Hiçbir zaman	Arada sırada	Sık sık	Çoğunlukla	Her zaman
Okul Müdürümüz;					
1.Bir sorunu çözerken kullandığı çözüm yolları başarısız ise bunların neden başarısız olduğunu araştırır.					
2.Zor bir sorunla karşılaştığı zaman ne olduğunu tam olarak belirleyebilmek için nasıl bilgi toplayacağını uzun boylu düşünmez.					
3.Bir sorunu çözmek için gösterdiği ilk çabalar başarısız olursa o sorun ile başa çıkabileceğinden şüpheye düşer.					
4.Bir sorunu çözdükten sonra bu sorunu çözerken neyin işe yaradığını, neyin yaramadığını ayrıntılı olarak düşünmez.					
5.Sorunları çözmek konusunda yaratıcı ve etkili çözümler üretebilir.					
6.Bir sorunu çözmek için belli bir yolu denedikten sonra durur ve ortaya çıkan sonuç ile olması gerektiğini düşündüğü sonucu karşılaştırır.					
7.Bir sorunu olduğunda onu çözebilmek için başvurabileceği yolların hepsini düşünmeye çalışır.					
8.Bir sorunla karşılaştığında, neler anladığını anlamak için duygularını inceler.					
9.Bir sorun kafasını karıştırdığında duygu ve düşüncelerini somut ve açık-seçik terimlerle ifade etmeye uğraşır.					
10.Başlangıçta çözümünü fark etmese de sorunların çoğunu çöze yeteneği vardır.					
11.Karşılaştığı sorunların çoğu, çözebileceğinden daha zor ve karmaşıktır.					
12.Genellikle kendi ile ilgili kararları verebilir ve bu kararlardan hoşnut olur.					
13.Bir sorunla karşılaştığında onu çözmek için genellikle aklına gelen ilk yolu izler.					
14.Bazen durup sorunları üzerinde düşünmek yerine gelişi güzel sürüklenip gider.					
15.Bir sorunla ilgili olası çözüm yolu üzerinde karar vermeye çalışırken seçeneklerin başarı olasılığını tek tek değerlendirmez.					
16.Bir sorunla karşılaştığında, başka konuya geçmeden önce durur ve o sorun üzerinde düşünür.					
17.Genellikle aklına ilk gelen fikir doğrultusunda hareket eder.					
18.Bir karar vermeye çalışırken her seçeneğin sonuçlarını ölçer, tartar, birbirleriyle karşılaştırır sonra karar verir.					
19.Bir sorunu çözmek üzere plan yaparken o planı yürütebileceğine güvenir.					
20.Belli bir çözüm planını uygulamaya koymadan önce, nasıl bir sonuç vereceğini tahmin etmeye çalışır.					
21.Bir soruna yönelik olası çözüm yollarını düşünürken çok fazla seçenek üretmez.					
22.Bir sonunu çözmeye çalışırken sıklıkla kullandığı bir yöntem; daha önce başına gelmiş benzer sorunları düşünmektir.					
23.Yeterince zamanı olur ve çaba gösterirse karşılaştığı sorunların çoğunu çözebileceğine inanır.					
24.Yeni bir durumla karşılaştığında ortaya çıkabilecek sorunları çözebileceğine inancı vardır.					
25.Bazen bir sorunu çözmek için çabaladığı halde, bir türlü esas konuya giremediği ve gereksiz ayrıntılarla uğraştığı duygusunu yaşar.					
26.Ani kararlar verir ve sonra pişmanlık duyar.					
27.Yeni ve zor sorunları çözebilme yeteneğine güvenir.					
28.Elindeki seçenekleri karşılaştırırken ve karar verirken kullandığı bir sistematik yöntem vardır.					
29.Bir sorunla başa çıkma yollarını düşünürken çeşitli fikirleri birleştirmeye çalışmaz.					
30.Bir sorunla karşılaştığında bu sorunun çıkmasında katkısı olabilecek onun dışındaki etmenleri genellikle dikkate almaz.					
31.Elindeki seçenekleri karşılaştırırken yaptığı şeylerden biri, durumu gözden geçirmek ve konuyla ilgili olabilecek her türlü bilgiyi dikkate almaktır.					
32.Bazen duygusal olarak öylesine etkilenir ki sorunuyla başa çıkma yollarından pek çoğunu dikkate bile almaz.					
33.Bir karar verdikten sonra, ortaya çıkan sonuç genellikle onun beklediği sonuca uyar.					
34.Bir sorunla karşılaştığında, o durumla başa çıkabileceğinden genellikle pek emin değildir.					
35.Bir sorunun farkına vardığında, ilk şeylerden biri, sorunun tam olarak ne olduğunu anlamaya çalışmaktır.					

EK 3:

DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ANKETİ-ÖĞRETMEN FORMU UYGULAMA İZİNİ


Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Uğur METE 'nin "Dönüşümcü Liderlik Ölçeği" öğretmen anket formunu tez çalışmasında kullanmasına izin veriyorum.


01.03.2017

Azime POLAT

PROBLEM ÇÖZME ENVARTERİ-ÖĞRETMEN FORMU UYGULAMA İZİNİ

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Uğur METE 'nin Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen , Şahin ve diğerleri (1997:79) tarafından Türkçeye uyarlanan 35 maddelik "Problem Çözme Envanteri" nin öğretmenlere göre düzenlemiş olduğum anket formunu tez çalışmasında kullanmasına izin veriyorum.


09.03.2017
Serkan ÖZTÜRK

EK 4:



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.3934643
Konu :Araştırma İzni

24.03.2017

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 15/03/2017 tarihli ve 48178250-300-E.3340 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Uğur METE'nin "Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Problem Çözme Becerisine Etkisinin İncelenmesi" konulu araştırmanızı uygulama talebiniz incelenmiştir.

Araştırmanın, Müdürlüğümüze bağlı Akören, Beyşehir, Bozkır, Çumra ve Güneysınır ilçelerinde ekli listedeki okul yöneticilerine eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler:

- 1-Anket (3 Sayfa).
- 2- Okul Liste (7 Sayfa).

Güvenli Elektronik İmza
Aslı İle Aynıdır.
.....120.....
24 Mart 2017

Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Akçeşme Mah. Garaj Caddesi No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: www.konya.meb.gov.tr
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü
Ayrıntılı bilgi için: F.METİN (V.H.K.İ.)
Tel: (0 332) 353 30 50 - 1210
Faks: (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c589-62e0-3c75-9f67-1614 kodu ile teyit edilebilir.

EK 5:



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Uğur METE	İmza:	
Doğum Yeri:	Bozkır		
Doğum Tarihi:	1987		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlkokul	Vali Kemal Katıtaş İ.O.		Konya/Bozkır	1992-1997
Ortaokul ve Lise	Bozkır Anadolu Lisesi	Fen Bilimleri	Konya/Bozkır	1997-2004
Lisans	Selçuk Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	Konya	2005-2009
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi	Konya	2011-2018

İş Deneyimi:	Milli Eğitim Bakanlığı (Öğretmen) 2009-2013 Erzurum/Oltu 2013- Konya/Güneysınır
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Doç. Dr. Atila YILDIRIM Prof. Dr. Mustafa YAVUZ Prof. Dr. Ercan YILMAZ Doç. Dr. Ali ÜNAL
Tel:	0507 357 97 94
Adres	Güneybağ İlkokulu Güneysınır/KONYA