

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İŞLETME EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

LİDERLİK EĞİTİMİ VE HİZMET İÇİ EĞİTİMDEKİ ROLÜ
(MERSİN İLİ CAM SANAYİSİ İŞLETMELERİ YÖNETİCİLERİNE YÖNELİK
BİR UYGULAMA)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Kemal ERZURUM

Danışman
Yrd. Doç. Dr. F. Tahir DARDENİZ

ANKARA-2007

Kemal ERZURUM'un Liderlik Eğitimi ve Hizmet İçi Eğitimdeki Rolü (Mersin İli Cam Sanayi İşletmeleri Yöneticilerine Yönelik Bir Uygulama) başlıklı tezi 19.10.2007 tarihinde, jürimiz tarafından İşletme Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. F. Tahir DARDENİZ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Zekai ÖZTÜRK

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ufuk KAYA

ÖN SÖZ

Günümüzün karmaşıklaşan iş yaşamında geleneksel yönetim becerileri artık yerini yeni becerilere bırakmaya başlamıştır. Bu karmaşıklığın en önemli etkenlerinden biri olan küreselleşme, sınırları ortadan kaldırmış ve hayatımızın her alanına ekonomik, sosyal ve kültürel kaynaşmayı sokmuştur. Bu bütünün içerisinde gittikçe artan ihtiyaç ve çatışmalar, klasik yönetim anlayışının aksine çalışanlara ortak bir amaç ve vizyon çatısı altında liderlik yapabilecek bireyleri zorunlu hale getirmeye başlamıştır.

Yüz yılı aşkın bir süredir liderlik üzerine yapılan araştırmalar, liderlik becerilerinin büyük bir kısmının eğitim yolu ile kazandırılabilceğini göstermektedir. Şüphesiz doğuştan kazanılan kalıtsal liderlik becerileri bireyleri diğer çalışanlardan farklılaştırmaktadır. Ancak bu becerilerin de yine eğitim yolu ile geliştirilebileceği yapılan araştırmaların elde ettiği sonuçlardan biridir.

Liderlik eğitim süreci olarak adlandırılan bu süreç, kamu ve özel kuruluşların bir rekabet aracı olarak görmeye ve önemini daha iyi algılamaya başladığı bir süreç olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır.

Bu çalışmamda çok değerli fikirleriyle beni yönlendiren, katkıları ve yardımlarıyla çalışmamı bitirmeme yardımcı olan tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. F. Tahir DARDENİZ'e teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitim dönemim ve tezimin uygulama araştırması dönemlerinde bana verdikleri olanak ve fırsatlarla yardımcı olan Sayın Doç. Dr. Ahmet GÜNŞEN'e, Yrd. Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR'e, Yrd. Doç. Dr. Hacı Ömer BEYDOĞAN'a, Dr. Tolga KARAPINAR'a, J. Kur. Alb. Ahmet SEVGİ'ye, J. Yb. Mustafa KARADUMAN'a, Hv. Svn. Bnb. Mehmet GÜNEŞ'e ve benden hiçbir zaman desteğini eksik etmeyen eşim Ebru ERZURUM'a teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Kemal ERZURUM

ÖZET

LİDERLİK EĞİTİMİ VE HİZMET İÇİ EĞİTİMDEKİ ROLÜ (MERSİN İLİ CAM SANAYİSİ İŞLETMELERİ YÖNETİCİLERİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA)

Erzurum, Kemal
Yüksek Lisans, İşletme Eğitimi Ana Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. F. Tahir DARDENİZ
Eylül – 2007

Araştırma Mersin ilinde halen faaliyet gösteren cam sanayi işletmelerinde çalışan yöneticilerin liderlik becerilerini ve hizmet içi liderlik eğitimi ile ilgili algılarının cinsiyet, yaş, yöneticilik kademesi ve eğitim seviyesi bağımsız değişkenlerine göre farklılıklarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini 204 yönetici oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tamamına ulaşılarak anket formları teslim edilmiş ve 148 yöneticiden cevap alınmıştır. Anketin birinci bölümünden elde edilen demografik verilerin yüzde ve frekansları tablolaştırılmıştır. Anketin ikinci ve üçüncü bölümlerinden elde edilen verilere yöneticilerin liderlik becerileri ve hizmet içi liderlik eğitimi ile ilgili algılarına yönelik farklılıkları tespit etmek için t-testi, varyans analizi (Anova), Scheffe ve LSD testleri uygulanmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda;

1. Araştırmanın uygulandığı işletmelerde kadın yöneticilerin liderlik becerileri ve liderlik eğitimi ilgili algıları genel olarak erkek yöneticilere göre daha yüksek olduğu,
2. Yaş bağımsız değişkeninin liderlik becerileri ve hizmet içi liderlik eğitimi algıları üzerinde çok büyük farklılıklara neden olmadığı,
3. Yöneticilerin eğitim seviyelerindeki artışın, onların hizmet içi liderlik eğitiminin önemine ilişkin algılarını artırdığı,
4. Yöneticilerin astları arasında etkin bir güven ortamı oluşturduklarına ve birimlerindeki fikir çatışmalarını etkin şekilde yönetebildiklerine dair inançlarının yönetici kademesindeki yükselmeye beraber arttığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonunda, elde edilen bulgulara dayalı olarak araştırmacı tarafından ortaya konulan önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, hizmet ii eēitim, yönetici, cinsiyet, yaş.

ABSTRACT

LEADERSHIP TRAINING AND IT'S ROLE IN IN-SERVICE TRAINING (AN APPLICATION TO MANAGERS WORKING IN GLASS INDUSTRY ORGANIZATIONS IN MERSIN PROVINCE)

Erzurum, Kemal

M. Sc., Department of Business Education

Advisor: Assoc. Prof. Dr. F. Tahir DARDENİZ

September-2007

This study has been performed to find out the differences on leadership skills and in-service leadership training perceptions according to gender, age, management level and education level independent factors among the managers working in the glass industry organizations in Mersin province.

The universe of this research consists of 204 managers. The whole universe of this research was reached and the questionnaires were delivered. 148 managers submitted the questionnaires. The percentages and the frequencies of the demographic datas obtained from the first part of the questionnaire were tabled. To find out the differences of leadership skills and in-service leadership training perceptions among the managers, the data obtained from the second and the third parts of the questionnaire were subjected to t-test, variance analysis (Anova), Scheffe and LSD tests. In this research the significance level is considered as $p < 0.05$.

The results of this research are;

1. In organizations the application done, the leadership skills and the in-service leadership training perceptions of female managers are generally higher than male managers.
2. Age independent factor does not make much senses on leadership skills and leadership training perceptions.
3. Increment on education level of the managers increases their perceptions related to the importance of in-service leadership training.
4. The perceptions of the managers on composing work circumstances based on trust among their subordinates and managing divisions in their units increase with the management level.

Key Words: Leadership, in-service training, manager, gender, age.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Problem Cümlesi	2
Araştırmanın Amacı.....	2
Araştırmanın Önemi	4
Araştırmanın Varsayımları	5
Araştırmanın Sınırlılıkları	5
Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. LİDERLİK

2.1.1. Liderlik Kavramı ve Süreci	7
2.1.2. Liderliğin Tanımı	9
2.1.3. Liderliğin Güç Kaynakları	10
2.1.3.1. Yasal Güç	11
2.1.3.2. Ödüllendirme Gücü	12
2.1.3.3. Zorlayıcı Güç	13
2.1.3.4. Uzmanlık Gücü	14
2.1.3.5. Karizma Gücü	14
2.1.4. Liderlik Yaklaşımları	16
2.1.4.1. Özellikler Yaklaşımı	17

2.1.4.2. Davranışsal Liderlik Yaklaşımları	19
2.1.4.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları	20
2.1.4.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları	22
2.1.4.2.3. Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi	23
2.1.4.2.4. Douglas McGregor'un X ve Y Yaklaşımları	25
2.1.4.3. Durumsal Yaklaşımlar	27
2.1.4.3.1. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Teorisi	29
2.1.4.3.2. Amaç-Yol Teorisi	32
2.1.4.3.3. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı.....	34
2.1.4.3.4. Vroom-Yetton Normatif Liderlik Teorisi	36
2.1.4.4. Modern Liderlik Yaklaşımları	39
2.1.4.4.1. Karizmatik ve Dönüştürücü Liderlik Anlayışı	39
2.1.4.4.2. Dikey İkili Bağlantı veya Lider-Üye Rol İlişki İlişkisi	43
2.1.4.4.3. Takım Liderliği	45
2.1.4.4.4. Vizyoner Liderlik	47
2.1.5. Liderlik ve Yöneticilik Kavramları Arasındaki Farklar	48
 2.2. HİZMET İÇİ LİDERLİK EĞİTİMİ	
2.2.1. Hizmet İçi Eğitim Kavramı	52
2.2.1.1. Hizmet İçi Eğitimin Tanımı	53
2.2.1.2. Hizmet İçi Eğitimin Genel Amaçları	54
2.2.1.3. Hizmet İçi Eğitimi Zorunlu Kılan Nedenler	55
2.2.1.4. Hizmet İçi Eğitimin Yararları	59
2.2.1.5. Hizmet İçi Eğitimin Sınırlılıkları	60
2.2.1.6. Hizmet İçi Eğitim Türleri	62
2.2.1.6.1. Oryantasyon Eğitimi	62
2.2.1.6.2. Temel Eğitim	62
2.2.1.6.3. Geliştirme Eğitimi	63
2.2.1.6.4. Tamamlama Eğitimi	63
2.2.1.6.5. Yükseltme Eğitimi	63
2.2.1.6.6. Özel Alan Eğitimi	64
2.2.1.7. Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Saptanması	64

2.2.1.7.1. Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Belli Olduğu Durumlar	65
2.2.1.7.2. Eğitim İhtiyacını Saptamada Dikkat Edilecek Hususlar	66
2.2.1.7.3. Hizmet İçi Eğitim İhtiyacını Saptama Teknikleri	67
2.2.1.7.3.1. Kayıt ve Raporların İncelenmesi	67
2.2.1.7.3.2. Grup Toplantıları Düzenlenmesi	68
2.2.1.7.3.3. Görüşme Yapılması	68
2.2.1.7.3.4. Anket Uygulaması	70
2.2.1.7.3.5. Gözlem Yapılması	72
2.2.1.7.3.6. Test Uygulaması	73
2.2.2. Liderlik Eğitimi	74
2.2.2.1. Liderlik Eğitim Aşamaları	78
2.2.2.1.1. Temel Akademik Bilgi ve Beceriler	78
2.2.2.1.2. Kavramsal Bilgi ve Beceriler	79
2.2.2.1.3. Kişilerarası Beceriler	80
2.2.2.1.4. Değerler	82
2.2.2.1.5. Uygulamalı Eğitim Aşaması	83
2.2.2.2. Hizmet İçi Liderlik Eğitim Programlarının Uygulanması	84
2.2.2.2.1. Eğitim Programlarının İçeriği.....	85
2.2.2.2.2. Eğitilecek Personelin Seçimi.....	86
2.2.2.2.3. Eğitici Personelin Seçimi.....	88
2.2.2.3. Hizmet İçi Liderlik Eğitim Yöntemleri	89
2.2.2.3.1. Konferans ve Tartışma Yöntemi	90
2.2.2.3.2. Rol Oynama Yöntemi	91
2.2.2.3.3. Duyarlık Eğitimi	93
2.2.2.3.4. Örnek Olay Çalışmaları	94
2.2.2.3.5. Evrak Sepeti Yöntemi	95
2.2.2.3.6. Yönetim ve Liderlik Laboratuvarları	96
2.2.2.3.7. İş Başında Eğitim	96
2.2.2.4. Liderlik Eğitim Çıktılarını Etkileyen Faktörler	97
2.2.2.4.1. Katılımcıların Farklı Sosyal ve Kültürel Yapıları ...	98
2.2.2.4.2. Katılımcıların Kişisel Özellikleri	98

2.2.2.4.3. Eğiticilerin Davranışları	99
2.2.2.4.4. Müteakip Uygulamalar ve Geri Besleme	99
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	100

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli	103
Evren ve Örneklem	103
Verilerin Toplama Yöntemi ve Aracı	104
Verilerin Analizi	105

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

4.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	107
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	110
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	113
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	115
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	119
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	122
4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	127
4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	129
4.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	134

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç	136
Öneriler	139

KAYNAKLAR

EKLER

Anket Formu	149
Örneklem Tablosu.....	153

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo</u>		<u>Sayfa</u>
2.1.	Liderlik Özelliklerinin Kısa Tarihi	18
2.2.	Ohio State Üniversitesi Liderlik Stilleri Kombinasyonu	21
2.3.	En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı (LPC) Ölçeği	30
2.4.	Hizmet İçi Eğitimin Kurumsal ve Bireysel Yararları	59
2.5.	Liderlik Eğitim Programlarında Gösterilen Dersler	86
3.1.	Önermelere Verilen Cevapların Ortalamalarının Anlamları	106
4.1.	Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	107
4.2.	Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yaşlarına Göre Dağılımları	108
4.3.	Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Eğitim Seviyelerine Göre Dağılımları	108
4.4.	Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yöneticilik Kademelerine Göre Dağılımları	109
4.5.	Liderlik Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi	110
4.6.	Liderlik Eğitimi Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi	113
4.7.	Liderlik Becerilerinin Yöneticilerin Yaşlarına Göre İncelenmesi	115
4.8.	Liderlik Eğitimi Algılarının Yöneticilerin Yaşlarına Göre İncelenmesi	119
4.9.	Liderlik Becerilerinin Farklı Eğitim Seviyelerine Göre İncelenmesi	122
4.10.	Liderlik Eğitimi Algılarının Farklı Eğitim Seviyelerine Göre İncelenmesi	127
4.11.	Liderlik Becerilerinin Farklı Yöneticilik Kademelerine Göre İncelenmesi	129
4.12.	Liderlik Eğitimi Algılarının Farklı Yöneticilik Kademelerine Göre İncelenmesi	134

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Sekil</u>		<u>Sayfa</u>
2.1.	Liderlik Süreci	7
2.2.	Liderliğin Güç Kaynakları	11
2.3.	Halper'in Karizma Boyutları	15
2.4.	Liderlik Temel Yaklaşımlarının Kısa Tarihi	17
2.5.	Blake ve Mouton'ın Yönetim Tarzı Matriksi	24
2.6.	Mc-Gregor'un X-Y Teorileri Diyagramı	26
2.7.	Durumsallık Yaklaşımına Göre Liderlik Sürecini Etkileyen Değişkenler	28
2.8.	Fiedler'in Etkin Liderlik Modeli	31
2.9.	Amaç-Yol Teorisi'nin Temel Bileşenleri	34
2.10.	Liderlik Davranışları ve Takipçilerin Olgunluk Düzeyi İlişkisi	35
2.11.	Vroom-Yetton Normatif Liderlik (Karar Ağacı) Modeli	38
2.12.	Dönüştürücü Lider Rolünün Unsurları	41
2.13.	Dikey İkili Bağlantı Modeline Göre Liderliğin Temel Boyutları	43
2.14.	McGrath'ın Kritik Liderlik Fonksiyonları	46
2.15.	Yöneticinin Roller	49
2.16.	Yeterlilikleri Geliştirilmesi İstenilen Personelin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı	65
2.17.	Bir Üst Kademeye Yüksелеcek veya Görevi Değiştirilecek Personelin Hizmet içi Eğitim İhtiyacı	65
2.18.	Çok Basamaklı Liderlik Eğitim Modeli	77

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Günümüzde gerek ürün gerekse hizmet üreten işletmeler bir taraftan çıktılarını ve kaliteyi artırmaya diğer taraftan çalışanların iş tatminlerini ve gereksinimlerini karşılamaya çalışmaktadır. Sürekli şiddetlenen rekabet ortamı ise işletmeleri ayakta kalabilmek için birtakım değişim ve gelişimlerden geçme ihtiyacı ile karşı karşıya bırakmaya başlamıştır. Bu değişimlerden biri olarak, “personel yönetimi” kavramının yerini “insan kaynakları yönetimine” bırakması, çalışanların klasik yönetim becerilerinden daha farklı birtakım beceriler ile yönetilmesini, diğer bir ifade ile yönlendirilmesini gerektirmektedir. Liderlik süreci olarak bilinen bu sürecin lider, takipçiler ve ortam değişkenlerinden meydana gelen bir süreç olarak kabul edilmesi gerekir.

Ayakta kalma ve lider olma mücadelesi veren işletmeler çalışanlarının bilgi, tutum ve davranışlarını çağın gereksinimlerini karşılayabilecek seviyede tutabilmek için devamlı bir eğitim faaliyetine ihtiyaç duymaktadır. Hizmet içi eğitim olarak adlandırılan bu eğitim faaliyetleri, yeni liderlik becerilerinin kazandırılması ve mevcut liderlik becerilerinin geliştirilmesi için uygun bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Günümüze kadar süregelen liderlik araştırmaları birbirini takip eden ve sürekli yeni boyutlar kazanan bir olgu olmuştur. Her bir yaklaşım, içinde bulunduğu dönemin ihtiyaçlarına cevap verebilecek çerçevede gelişmiş ve bu ihtiyaçlar çeşitlendikçe, liderlik sürecine ilişkin boyutlar da artmıştır. 1900’lü yıllarda özellikler yaklaşımıyla ortaya konmaya çalışan liderlik süreci bu devinim içinde, günümüzde modern liderlik yaklaşımları ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu yaklaşımlar içerisinde durumsallık yaklaşımı en dikkat çekici ve tatmin edici yaklaşım olarak öne çıkmıştır. Liderliğin sadece liderden ibaret bir süreç olmadığı, bu süreçte içinde bulunulan ortamın, durumun ve takipçilerin özelliklerinin de bu süreci etkileyen değişkenler olduğu ve bu süreçte bu değişkenlerin her birinin ayrı

ayrı irdelenmesi gerekliliği durumsallık yaklaşımının ve modern paradigmaların temelini oluşturmaktadır.

Türkiye Şişe ve Cam Fabrikaları Anonim Şirketi, cam ve kimyasallar üreten bir sanayi topluluğudur. 2005 yılında 2.200.000 ton üretim, 1.657.000.000 \$ net satış ve 14.957 çalışanı, 2006 yılında 2.518.000 ton üretim, 1.932.000.000 \$ net satış ve 16.923 çalışanı ile dünya genelinde 3 ila 8nci, Avrupa’da ise 2 ila 5nci sıradadır. Türkiye Şişe ve Cam Fabrikaları Anonim Şirketi bağlı ortaklıkları ile Türkiye’nin cam ve cam eşya ihtiyacını doğrudan karşılayan bir sanayi topluluğu olma özelliğine sahiptir (www.sisecam.com.tr).

Cam sanayisi işletmelerinde çalışan yönetici personelin sahip oldukları liderlik becerilerinin ve liderlik eğitime bakış açılarının belirlenmesi, artan rekabet ortamında işletmelere üstünlük sağlayabilecek bir rekabet aracı olacaktır. Bu araştırmada, cam üretiminin en önemli merkezlerinden biri olan Mersin’de, halen Türkiye’nin ve birçok ülkenin cam ihtiyacını karşılayan cam sanayisi kuruluşlarında yönetici olarak çalışan personelin liderlik becerileri ve liderlik eğitimi ile ilgili algıları ölçülmeye çalışılmıştır.

Problem Cümlesi

Halen Mersin ilinde faaliyet gösteren cam sanayisi kuruluşlarında, değişik kademelerde yöneticilik yapan personelin liderlik becerileri ve liderlik eğitimi ile ilgili algıları nedir?

Araştırmanın Amacı

Günümüzde kurum ve kuruluşların etkinliği ve verimliliği için eğitim oldukça önemli ve zorunlu hale gelmiştir. İşletmeler, rekabet üstünlüğünün bir aracı olarak kabul ettikleri hizmet içi eğitime büyük finansal yatırımlar yapmakta ve çalışanlarının en kısa zamanda, en iyi şekilde eğitilmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Çalışanların en kısa sürede ve en iyi şekilde eğitilmesi örgüte sayısız yararlar sağlayacaktır. Bu sebeplerle bugün birçok kurum ve kuruluş yönetici personelinin becerilerini artırmak ve geliştirmek için kurs, seminer vb. kurum içi veya kurum dışı eğitim etkinlikleri düzenlemektedir. Liderlik eğitimi de tıpkı diğer eğitim etkinlikleri

gibi hizmet içi eğitim kanalıyla bilgi, tutum ve davranışların geliştirilmesini sağlayan önemli bir etkinliktir.

Liderlik günümüzde örgüt amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, çalışanların etkin bir şekilde yönetilip çıktılarının verim ve kalitesinin artırılabilmesi için oldukça önemli bir olgu olması sebebiyle sayısız araştırmaya konu olmuştur. Ancak bu önemli olgunun eğitimiyle ilgili yurt dışında birçok araştırma yapılmış olsa da yurt içinde yeterince araştırmaya rastlanamamaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı, örgütlerin hizmet içi liderlik eğitim süreçlerinde Mersin ilinde faaliyet gösteren cam sanayisi kuruluşları yöneticilerinin liderlik ve liderlik eğitimi ile ilgili algılarını yaş, cinsiyet, eğitim ve statü bağımsız değişkenlerine göre sorgulamak ve anlamlı farkları ortaya koymaktır. Bu genel amaca ulaşabilmek için konuyu daha iyi anlatan aşağıdaki alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

- 1) Kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin liderlik becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2) Kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin liderlik eğitimi ile ilgili algıları arasındaki farklılık ne düzeydedir?
- 3) Farklı yaş aralıklarındaki yöneticilerin liderlik becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4) Yöneticilerin farklı yaş aralıkları liderlik eğitimi ile ilgili algılarında ne düzeyde farklılık yaratmaktadır?
- 5) Yöneticilerin farklı eğitim seviyeleri liderlik becerileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?
- 6) Yöneticilerin eğitim seviyeleri liderlik eğitimi ile ilgili algılarında farklılığa neden olmakta mıdır?
- 7) Farklı yöneticilik kademeleri yöneticilerin liderlik becerileri üzerinde anlamlı bir farka neden olmakta mıdır?
- 8) Farklı yöneticilik kademeleri liderlik eğitimine bakış açısında anlamlı bir farka neden olmakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Kurum ve kuruluşlar da tıpkı bireyler gibi gelişim ve değişim içindedir. Değişen koşullar beraberinde yöneticilik kavramlarını ve yaklaşımlarını da değiştirmek zorunda bırakmıştır. Klasik yönetim yaklaşımı artık bu çok değişkenli denklemi hızlı ve doğru olarak çözme konusunda yeterince başarılı olamamaktadır. Bu faktörleri etkili yönetmek için gerekli yönetim yaklaşımı, ilkeleri ve yöntemleri artık farklı bir anlayış ve yaklaşımla tanımlanmaktadır. İşte klasik yönetim yaklaşımlarının yerini almaya başlayan bu yaklaşıma liderlik denmektedir.

Dolayısıyla klasik yöneticilik kuramları ve yaklaşımlarıyla insanları yönetmek yerine bugün onlara liderlik edilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde kamu ve özel sektördeki kurumların ulaşmak istedikleri hedefler çağımızdaki hızlı değişme ve gelişmeler karşısında çoğalmakta ve karmaşıklaşmaktadır. Bu karmaşıklık kurumların yapı ve işleyişini de etkilemekte, yeni araç-gereç, teknik ve kaynak kullanımını da zorunlu hale getirmektedir. Bu kaynakların en önde geleni kuşkusuz kurumlarda çalışanlardır. Personelin kurumda diğer kaynakları kullanarak verimli çalışmasını sağlayan etkenlerden en önemlisi de insanın yetiştirilmesinde yararlanılan hizmet içi eğitimidir.

Günümüzde artık “yeni” diye öğrendiğimiz birçok bilgi bu hızlı gelişmeyle kısa süre içerisinde yerini yeni bilgilere bırakmakta ve bu durum devamlılık göstermektedir. İşte toplumların, kurumların ve ülkelerin sağlıklı örgütlenebilmeleri ve süreklilik kazanabilmeleri bu değişmeye ayak uydurmaları ile olabilecektir. Bu hızlı gelişmelere ayak uydurmanın en etkin ve temel yolu da kuşkusuz “eğitim”dir. Ülkeler, kurumlar ve insanların, bu gelişmeleri yakından takip etmeleri ve yeniliklerden haberdar olmaları için sistemli eğitim çalışmalarına önem vermeleri gerekmektedir. Kurumsal etkinliğin ve verimliliğin en önemli unsurlarından biri olan insan kaynakları yönetiminin başarıyla yerine getirilmesi için her kademede çalışan yöneticilere liderlik becerileri kazandırılmalı ve geliştirilmelidir. Bunu gerçekleştirebilecek araçlardan biri olan hizmet içi liderlik eğitim programları günümüzde giderek daha da önem kazanmaktadır.

Araştırmanın uygulama alanı halen Mersin ilinde Türkiye Şişe ve Cam Fabrikaları bağlı ortaklıkları olarak faaliyet gösteren ve Türkiye ve çevre ülkelerin cam ihtiyacının büyük bir kısmını doğrudan karşılayan toplam 3 adet şirkettir. Bu

kuruluşlarda yönetici olarak çalışan personelin konuyla ilgili beceri ve algılarının yaş, cinsiyet, statü ve eğitim durumuna göre farklılıklar göstermesi bu kuruluşların stratejilerinin ve yönetim yapılarının belirlenmesinde etken olabileceğinden ve ülkemizde liderlik eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olması sebebiyle araştırmanın önem arz ettiği düşünülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma anket sorularına verilen cevapların ankete katılanların gerçek düşünce ve davranışlarını yansıttığı varsayımına dayanmaktadır.

Araştırmaya katılacak olan kişiler daha önce almış oldukları eğitimlerle ilgili değerlendirmeler yapabilirler.

Liderlik becerileri sonradan eğitim ile kazandırılabilir ve mevcut beceriler eğitim ile geliştirilebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2007 yılında, Mersin ili cam sanayisi işletmelerinin yönetici konumunda görev yapan personeli ile sınırlıdır.

Bu araştırma ankete katılan personelin anket sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar ile sınırlıdır.

Çalışma, araştırma süresi ile sınırlıdır.

Tanımlar

Konuyu daha iyi anlamaya yardımcı olacak bazı kavramların kısa olarak verilen tanımları aşağıdadır.

Liderlik: Belirli şartlar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir. (Ekici, 2006, s.4)

Takipçi: Liderin talimatları doğrultusunda işleri yerine getiren kişi veya kişilerdir. (Pierce ve Newstorm, 2003, s.4–5)

Ortam: Lider ve takipçilerini çevreleyen resmi veya gayri resmi, dinamik veya statik, acil veya sıradan, karmaşık veya basit vb. durumlardır. (Pierce ve Newstorm, 2003, s.4–5)

Güç: Bir insanın kendi emirlerini veya istediği bir kuralı uygulaması için, başkasını etkileme yeteneğidir. (Güney, 1999, s.36)

Hizmet İçi Eğitim: Özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir. (Taymaz, 1997, s.4)

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. LİDERLİK

2.1.1. Liderlik Kavramı ve Süreci

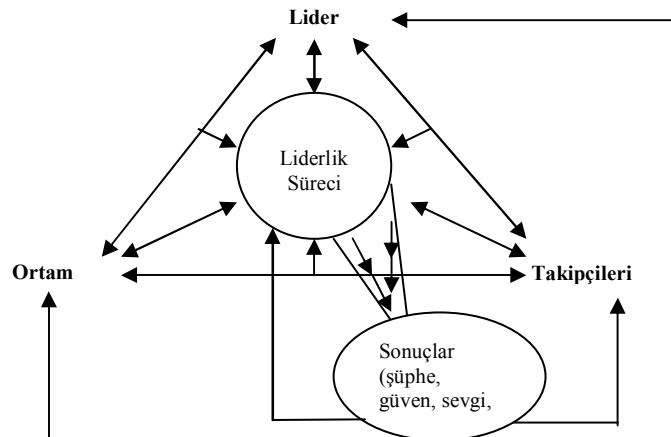
Liderlik, halen üzerinde tam bir görüş birliğine varılamaması ve tanımların değişkenliği sebebiyle oldukça geniş, derin ve çok boyutlu bir kavram olmayı sürdürmektedir.

Liderlik, sosyolojik bir pencereden bakıldığında iki veya daha çok insan (lider ve takipçileri) arasında belirli durumlardaki karşılıklı etkileşim ve ilişkidir. Bu etkileşim ve ilişki, durumun gerektirdiği ihtiyaçları doğurarak liderlik sürecinin oluşmasını sağlamakta ve bu süreç kimin lider olduğunun, grup etkinliğinin, gelecekteki grup ihtiyaçlarının ve bir sonraki liderin kimin olacağının belirlenmesine hizmet etmektedir. Bu yüzden liderlik süreci akıcı, dinamik ve karmaşık bir süreç olup bu süreçte dört unsur bulunmaktadır. Bu unsurlar; lider, takipçiler, ortam ve sonuçlardır. Şekil 2.1 liderlik ve liderlik sürecinin kavramsal çerçevesinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Pierce ve Newstorm, 2003, s.4–5).

Şekil 2.1

Liderlik Süreci

(R. B. Dunham ve J. L. Pierce, Management , IL: Scott, Foresman, 1989, s.556)



Yukarıdaki süreci oluşturan unsurlardan:

- Lider; sorumluluğu alan ve faaliyetlere yol gösteren kişidir.
- Takipçiler; liderin talimatları doğrultusunda işleri yerine getiren kişi veya kişilerdir.
- Ortam; lider ve takipçilerini çevreleyen resmi veya gayri resmi, dinamik veya statik, acil veya sıradan, karmaşık veya basit vb. durumlardır.
- Sonuçlar; lider ile takipçileri ve lider ile durum arasındaki karşılıklı etkileşimden liderin aldığı karara bağlı olarak ortaya çıkan saygı, yüksek kaliteli ürün, müşteri memnuniyeti, düşmanlık vb. hususlardır.

Yukarıdaki şekilden de kolaylıkla anlaşılabileceği gibi, bu süreci oluşturan unsurların tamamı birbirleri ile sürekli bir etkileşim halindedir. Etkileşimin derecesi liderin özelliklerine, tutumlarına, takipçilerin özelliklerine, tutum ve kabiliyetlerine ve içinde bulundukları çevre ve şartların durumuna bağlı olarak değişmektedir. Bu etkileşimin sonucunda takipçilerin tutum, davranış ve düşüncelerinde olumlu veya olumsuz yönde gelişmeler olmaktadır. Aynı şekilde bu süreçte lider, takipçiler üzerinde belirli etkiler ve değişimler bırakabildiği gibi takipçilerin de lider üzerinde gerek davranışsal gerek duygusal bir takım etkileri olmaktadır.

Lider ve takipçileri arasındaki karşılıklı etkileşim ve iletişim iki yönlü olup bu etkileşimde rasyonel ve sözlü olmayan aynı zamanda bilinçaltı unsurlarda rol oynamaktadır. Bu süreçte lider hem şekillendirici hem de şekillenen bir role sahiptir. Liderin bu rolü otokratik biçimde yönetilen sistemlerde de aynıdır. Takipçi, etkileşimin diğer tarafındaki kişiye karşı pasif ve uyumlu bir anlam taşımaya rağmen bu süreçte sürecin doğal bir ögesi olup, karşılıklı etkileşimde tam bir yargıya sahiptir (Gardner, 1990, s.1–2).

Erçetin'e (2000, s.80) göre liderliğin etkisi etkileşime dayalıdır. Bu etki lider ve takipçilerinin bağlılığının sonucunda ortaya çıkmaktadır. Kimse bir kimseyi birilerini izlemeye zorlayamadığı gibi zora dayalı gelişen izleme belli bir noktada

sona erer. Bu varsayımdan hareketle, liderlerin takipçileri resmi bir takım yetki ve güç ile değil, onlarda uyandırdığı güven, saygı ve bağlılıkla etkiledikleri söylenebilir.

Liderliği statü ile karıştırmamak gerekir. Konumu çok yüksek bir kimse iyi bir lider olabileceği gibi, düşük konumdaki bir kimse de iyi bir lider olabilmektedir. Bu, liderliğin statüyle tamamen ilgisiz olduğu anlamına da gelmemektedir. Aynı şekilde liderliği güçle de karıştırmamak gerekir. Liderler her zaman ikna edebilme kabiliyetlerinden kaynaklanan bir takım güçlere sahiptirler. Ancak bazı güçlü insanlar liderlik özelliklerine sahip değildirler. Onların gücü para, yetki, medyaya ulaşabilme vb. unsurlardan kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, liderliği gücü beraberinde getiren resmi otorite ile karıştırmamak gerekir (Gardner, 1990, s.2–3).

Liderlik süreci takipçiler olmadan işleyemez. Liderlik ile ilgili bütün modeller takipçileri de içermektedir. Takipçiler de bu sürece bir takım özellikler, değerler, tecrübeler, hedefler ve sorunlar getirmektedir. Lider baskısından farklı bir biçimde, çevre baskısı da en az lider baskısı kadar onları etkilemektedir. Eğer takipçiler lidere güvenmezler ya da saygı duymazlarsa, liderin vizyonu ışığında yapılabilecek işler için sorumluluk geliştirmeleri oldukça zor olacaktır (Clawson, 2003, s.29).

2.1.2. Liderliğin Tanımı

Yirminci Yüzyılda liderlik konusundaki yapılan bilimsel araştırmaların sayısı 5000’i, geliştirilen liderlik tanımının sayısı da 350’i geçmiş olup yenileri de eklenmektedir. Böylesi bir çeşitliliğin sonucu olarak sadece birkaç tanımla liderliğin tanımı üzerinde hemfikir olmak mümkün gözükmemektedir. Her tanım değişik liderlik yaklaşımlarının ürünü olarak ortaya çıkmıştır (Ergezer, 2003, s.14). Bu sebeple değişik yaklaşımlardan yola çıkarak yapılan liderlik tanımlarının bazıları aşağıda verilmiştir.

Liderlik, sözlük anlamıyla, “yöneten, sürükleyen, önde giden” demek olup bu oldukça dar bir tanımlamadır. Eğer bu tanımlamaya bağlı kalırsak liderliği tam olarak kavrayamamış oluruz. Çünkü lider sadece kişileri veya toplumu peşinden sürükleyen değil aynı zamanda onlara amaç ve hedefler gösteren kişidir (Güney, 1999, s.48).

Daha geniş anlamda liderlik, hedeflere ulaşmak için insanları etkileyebilme yeteneği olarak tanımlanabilmektedir. Bu tanıma göre lider diğerlerini bazı amaçlara doğru yönlendiren kişidir. İşletmelerde ve organizasyonlarda zaman zaman liderlik ve yöneticilik birbirleri ile karıştırılmaktadır. Yöneticilik; işleri çalışanlar vasıtasıyla yaptırmak olarak tanımlanırsa, liderlik; çalışanlara işleri yaptırmak olarak tanımlanabilir. Bu yüzden liderlikte çalışanları etkilemek ve motivasyon daha çok önem arz etmektedir (Dilts, 1996, s.3).

Liderlik; bir gruba mensup iki ya da daha çok kimsenin belli bir ortam içerisinde algılama ve beklentilerini içeren karşılıklı etkileşimdir. Liderler, değişimi gerçekleştiren, davranışlarının etkisi diğerlerinin davranışlarının etkisine göre daha fazla olan kişilerdir (Bass, 1990, s.19–20).

Süreç açısından bakıldığında Koçel'e (1998, s.396) göre liderlik; “ Belirli şartlar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi süreci”dir (Ekici, 2006, s.4).

İşletme açısından liderlik, “İş görenleri işletmenin amaçları etrafında toplayabilme ve onların verimli çalışmalarını sağlayabilme yeteneğidir.” (Güney, 1999, s.50).

Davranış bilimi açısından bakıldığında, liderlik; “Bir amaç etrafında toplanmış grup üyelerinin çabalarını yönetmek ve koordine etmek için düzeltici olmayan davranışlardır.” (Ekici, 2006, s.5).

Liderlik, askeri bir pencereden bakıldığında, herhangi bir amaç ve hedefe ulaşmak üzere insanlar bulmak ve onları tek bir kuvvet halinde birleştirerek sevk ve idare etme kabiliyet ve tekniği şeklinde tanımlanabilir.

Yukarıdaki tanımların farklılıklarına rağmen, her biri liderlik ile ilgili birçok özelliği ve benzer kavramlarla olan farklılıklarını ayırt etmemizi sağlamaktadır.

2.1.3. Liderliğin Güç Kaynakları

Genel anlamıyla güç, “Başkalarını etkileyebilme yeteneğidir.” (Koçel, 1998, s.384). Daha geniş anlamıyla gücü Güney (1999, s.36) “Bir insanın kendi emirlerini veya istediği bir kuralı uygulaması için, başkasını etkileme yeteneğidir.” şeklinde tanımlamıştır.

Güç ile yetki sıkça karıştırılan kavramlar olup bu ayrımı tanımlamakta fayda bulunmaktadır. Yetki; organizasyonun amaçları doğrultusunda harekete geçme ya da diğerlerini harekete geçirme hakkıdır. Bu hak organizasyondaki yöneticinin bulunduğu konuma göre yasallaştırılmıştır. Yetki, iş ile birlikte yürür. Güç ise, bireyin kararları etkileme kapasitesidir. Gerçekte yetki daha geniş bir kavram olan gücün bir parçasıdır (Robbins, 1990, s.251–252).

Liderlerin güç kaynaklarının çok fazla olması sebebiyle sınıflandırma yapılması ihtiyacı doğmuştur. Yapılan sınıflandırmalar arasından French ve Raven tarafından yapılan sınıflandırma en çok kullanılanı ve bilinenidir. Buna göre güç tipleri; yasal güç, ödüllendirme gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizma gücü olarak beşe ayrılmaktadır. Şekil 2.2 Liderliğin güç kaynaklarını ve sonuçlarını anlamamıza yardımcı olacaktır (Ekici, 2006, s.43–44).

Şekil 2.2

Liderliğin Güç Kaynakları

(Mullins, J. Laurie, Management and Organizational Behavior, 4.ed.,
Pitman Publishing, U.K., 1996, s.306)



2.1.3.1. Yasal Güç

Makam gücü olarak da adlandırılabilen yasal güç organizasyonlardaki rollere bağlı olan otoriteyle ilgili olup bu konumda bulunan kişiye aittir. Özellikle hiyerarşik yapılanmanın olduğu organizasyonlarda statü ve yetkiye dayalı bir güçtür. Eğer

organizasyon yok ise bu güçten bahsetmek doğru olmaz. Organizasyonlardaki yönetim kademeleri liderlere verildiği takdirde doğal olarak yasal güce sahip olurlar (Ekici, 2006, s.44).

Astlar, üst kademelerden gelen isteklere kendilerini mecbur hissederler. Ancak otoriter güce bağlı olarak istenilmeden yapılanlar, özellikle bağımsızlığa ve takdir edilmeye gereksinimi olan çalışanlarda gücenme ve endişeye yol açar. Kimi zaman çalışanlarına baskıcı, kaba davranan liderlerin istek ve emirlerine karşı direnme oluşur. Çalışanlar, yöneticilerinin doğru isteklerini ve ne iş yapacakları konusunda söylediklerini genellikle kabul ederler. Etkili liderler, isteklerini en uygun bir biçimde ileterek otoritelerini kullanırlar. Yasal istekler açık bir şekilde ifade edilmelidir ve isteklerin çalışanlar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol etmekte fayda vardır. Yapılacak işin neden yapıldığı ve gerekçelerinin çalışanlar tarafından doğru algılanması sağlanmalıdır (Eraslan, 2004).

Yasal güç, liderlerin sahip olduğu en somut güçlerden biri olup ödül ve ceza verme gibi resmi yetkileri de beraberinde getirir.

2.1.3.2. Ödüllendirme Gücü

Hiyerarşik yapının olduğu organizasyonlarda ödüllendirme sistemi oldukça önemli bir yere sahiptir. Ödüllendirme gücü; daha fazla sorumluluk verme, ücret artışı, statü değiştirme, takdir etme vb. şekillerde olabilir. Liderler sahip oldukları bu gücü kullanırken dikkatli olmak zorundadırlar. Bu gücün kullanımından beklenen etkinlik liderin kabiliyetine bağlıdır. Çalışanlara haddinden fazla ve gereksiz verilmiş ödüller bir süre sonra kazanılmış hak gibi görülmeye başlanabilir ve bu, organizasyona yarardan çok zarar verir (Ekici, 2006, s.47).

Ödüllendirme gücü organizasyonlarda genellikle kıdemlilik esasına göre dağıtılan bir güçtür ve etkin kullanılmadığı takdirde çalışanlar bir süre sonra ödüllendirme gücünün kendileri için herhangi bir şey ifade etmediğini düşünebilirler. Bu yüzden ödüllendirme, üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir güç olup yanlış uygulamalar, çalışanlarda güvensizlik gibi telafinin çok zor olduğu durumlar ortaya çıkarabilir.

Ödüllendirmenin çalışanlar üzerindeki motivasyon gücü unutulmamalıdır. Bu güç sayesinde, çalışanlar kendilerine liderlik eden kişiye karşı bağlılık gösterirler.

Ödüllendirme gücü lider açısından çalışanları etkilemek için önemli bir araçtır. Genel olarak bir liderin denetimindeki ödüller ne kadar çok ve bu ödüllerin astlar için önemi ne kadar fazla ise, liderin ödüllendirme gücü o kadar fazladır. Lider, çalışanları takdir ve onurlandırma ile birlikte, onlarda işinde yeterli ve işine bağlı olmasından dolayı somut ödül kullanabilir. Ödülün ölçüsü, işin sınırlı bir yönünden daha çok çalışanın toplam performansına göre olmalıdır (Eraslan, 2004).

2.1.3.3. Zorlayıcı Güç

Zorlayıcı güç, liderin direktifleri ve talimatları karşısında itaatsizlik gösteren çalışanları kontrol etme ve cezalandırma yetkisi olarak tanımlanabilir. Zorlayıcı güç liderin otoritesini ifade eder. Bu otorite, çalışanların örgütün zorunlu kıldığı görevleri yerine getirmedikleri takdirde cezalandırılacakları korkusunu yaratır. Aslında bu gücün özünde zorlama bulunmamaktadır. Temelde, liderin direktiflerine uyulmadığı takdirde ceza uygulanacağını ve liderin kontrol yeteneğini belirtir (Eraslan, 2004).

Ödüllendirme gücünde olduğu gibi zorlama gücünün de çalışanlar üzerinde motive edici bir etkisi bulunmaktadır. Lider bu etkiyi yaratabilmek için bulunduğu konumdan dolayı sahip olduğu zorlayıcı gücü dengeli ve örgüt amaçları için kullanabilirse, bu astlarda saygı ve sadakat oluşturabilir, sonuçta çalışanlarla lider arasındaki bağ daha da kuvvetlenebilir.

Zorlayıcı gücün ödüllendirme gücü üzerinde yıkıcı bir etkisi de olabilir. Yüksek performanslı birçok çalışan paradan daha fazlasıyla motive olmaktadır. Onlar iş tatmini ve işlerin iyi yapılmasını gözetirler. Cezaya dayalı zorlayıcı güç onlardaki bu özsaygıyı yıpratır. Dolayısıyla yanlış kullanılabilecek bu güç, liderlerin öncül araçlarından biri olan motivasyonu yok edip çalışanları işlerine karşı yabancılaştırabilir (Goleman, 2000, s.82).

Cezalandırma esasına dayalı bu güç iki yönlü işleyebilmektedir. Örgüt içinde üstlerini cezalandırmak isteyen bir astta bu gücü kullanabilir. Bu güç, üstlerinden bilgi saklama, işten ayrılma, kapasitesini tam kullanmama, işi yavaşlatma ve sabotaj şekillerinde kendini gösterebilir (Ekici, 2006, s.46).

Zorlayıcı gücün ahlaki kullanılması gerekmektedir. Robbins (1990,s.264) gücü bir madalyona benzeterek iki yüzü olduğunu ifade etmiştir. Birinci yüzü negatif diğeri ise pozitifdir. Negatif yüz, kötüye kullanıldığı takdirde grubun amaçlarına zarar

vererek ortaya çıkar. Pozitif yüz ise grup amaçları için kullanıldığında kendini gösterir.

2.1.3.4. Uzmanlık Gücü

Bu güç, liderin sahip olduğu bilgi, beceri ve tecrübeyle ilgilidir. Önemli olan nokta liderin sahip olduğu uzmanlığı bilmesi değil, takipçilerin bu gücün liderde ne kadar olduğunu algılama seviyesidir. Ancak bu şekilde lider takipçilerini etkileme gücüne sahip olacaktır (Ekici, 2006, s.46–47).

Uzmanlık gücü bireysel bir güç olup, bireylerin kendilerini sürekli geliştirme isteğiyle sağlanabilir. Bireysel olan bu güç, Katz’a göre temelde üçe ayrılır. Bunlar; teknik uzmanlık, sosyal uzmanlık ve kavramsal uzmanlıktır. Teknik uzmanlık, belli bir işte veya aktivitede bilgi sahibi ve yeterli olmaktır. Bu uzmanlık, belli bir alanda analitik yetenek ve uygun teknik ve cihazları kullanabilmeyi gerektirir. Sosyal uzmanlık, insanlarla çalışabilmek ve bu konuda bilgi sahibi olmaktır. Sosyal uzmanlık “insani yetenek”lerdir. Bu uzmanlık liderin yardımcılarıyla, personeliyle ve amirleriyle etkili ve verimli çalışmasında yardımcı olur. Kavramsal uzmanlık ise genel bir ifadeyle, fikirlerle ve kavramlarla çalışabilme yeteneğidir. Kavramsal uzmanlığa sahip bir lider, organizasyonu şekillendiren fikirlerini beyan ederken konuşma rahatlığına sahiptir. Organizasyonun hedeflerini ortaya koymakta ve organizasyonu etkileyen ekonomik prensipleri anlamakta ve anlatmakta yeterlidir (Northouse, 2004, s.37–38).

2.1.3.5. Karizma Gücü

Karizma, liderleri sahip oldukları güç, amaç ve kararlılıklarıyla diğerlerinden ayıran özel ve pozitif bir niteliklerdir.

Weber’ e göre karizma sahibi liderler, gerginlik ve bunalım dönemlerinde ortaya çıkarlar. Bu tip liderlerin bu dönemlerde takipçilerin duygularını yansıttığı tartışılan bir konudur. Bu duygular genelde kurulu düzenin karşısında ve düzene zarar verebilecek niteliktedir. Bu yüzden, karizmatik liderler takipçileri tarafından cesur insanlar olarak kabul edilir. Liderin sahip olduğu bu güçten ötürü, takipçiler liderlerin bir takım sosyal değişimler yapabileceğini ve onları zor durumlardan kurtaracağını düşünürler (Pierce ve Newstorm, 2003, s.340).

Karizma doğuştan olabileceği gibi sonradan da kazanılabilir. Ancak karizmaya sahip olan her insanın karizmatik güce sahip olması beklenemez. Karizmatik gücün kaynağı, liderlerin diğer çalışanların istek, hayal ve ümitlerini dile getirebilmeleri ve onlara ilham verebilmelerinden gelmektedir (Ekici, 2006, s.48).

Yukl, karizma gücünün niteliksel ve gözlenebilir bir olay olduğunu ve liderin davranışlarından kaynaklandığını ileri sürmektedir. Aynı kanıya sahip araştırmacılar bu düşüncelerini karizmatik ve karizmatik olmayan liderlerin davranışlarındaki farklılıkları ortaya koyarak desteklemişlerdir. Bu davranışların her karizmatik liderde bulunmadığı, hatta liderin içinde bulunduğu ortamdan etkilenebileceği gözlemlenmiştir (Zel, 2001 (a), s.152).

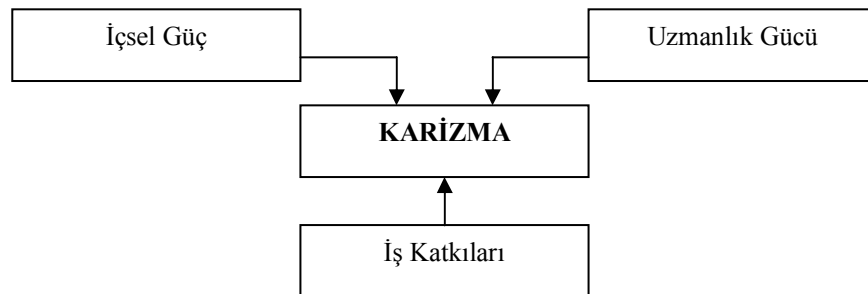
Robert J. House karizmayı etkileri açısından tanımlayan bir liderlik teorisi geliştirmiştir. Bu teoriye göre, karizmatik liderlik grup üyelerinde meydana gelen bağlılığın ve öykünmenin olağandışı seviyelerinde ortaya çıkar. Karizmatik gücün etkileri aşağıda sıralanmıştır:

- Grup üyelerinin liderin düşüncelerinin doğruluğuna olan güveni,
- Grup üyelerinin inançlarıyla liderin inançlarının benzerliği,
- Liderin sorgusuz kabulü,
- Lidere beslenen sevgi,
- Lidere itaat,
- Grup üyelerinin büyüyen hedefleri.

Yukarıdaki etkiler Jane A. Halpert tarafından faktör analizine tabi tutularak toplam üç boyutta kümelendirilmiştir. Şekil 2.3 bu boyutları göstermektedir (Dubrin, 2004, s.66).

Şekil 2.3

Halpert'ın Karizma Boyutları



Sonuç olarak liderler değişik tipteki bir ya da birkaç gücü ellerinde tutarlar. Kimileri ödüllendirme gücüne sahipken kimileri de daha entelektüel olup bilgi gücüne sahiptirler. Eğer bir grup, teknik bir sorunla karşılaşrsa bilgi gücüne sahip olan lider onlar için gerçek lider iken, motivasyona ihtiyaç duyan bir grup için ise ödüllendirme gücüne sahip lider gerçek liderdir. Liderlerin sahip oldukları değişik türdeki bu güç kaynakları günden güne değişmekte ve artmaktadır.

2.1.4. Liderlik Yaklaşımları

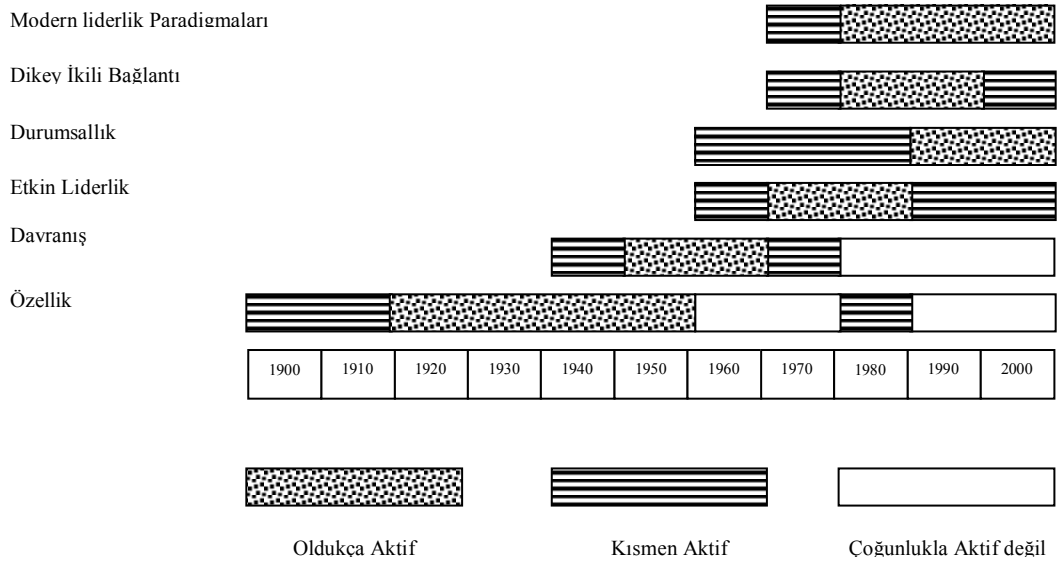
19'ncü yüzyıla damgasını vuran “Sanayi Devrimi”yle birlikte, ustalar üretimi fabrikalara bırakmaya başlamış ve bununla birlikte bilimsel olarak “Yönetim” kavramı konuşulmaya başlanmıştır. O dönemlerde yönetimin başlıca unsurları olarak iş bölümü, hiyerarşik kademelenme, belirli kural ve yöntemlerin yönetimde uygulanması görülmekteydi (Tabak, 2005, s.5). Bu gelişimle birlikte örgütler büyüdükçe örgüt çalışanlarından bazılarının birtakım özellikleri ve yetenekleri sayesinde ön plana çıktıkları, diğer çalışanlara gerek resmi gerekse gayri resmi olarak yön verdikleri görülmeye başlanmış ve bu da yönetim bilimiyle uğraşan araştırmacılara ve araştırmalara konu olmaya başlamıştır.

Araştırmacılar yaklaşık 100 yılı aşkın bir süredir liderlik üzerine araştırmalar yapmaktadır. Bu araştırmalar birçok yeni paradigma değişikliklerine sebep olmuş ve oldukça büyük bir bilgi birikimi sağlamıştır. Bununla birlikte, bazı durumlarda araştırmacılar hatalı başlangıçlar, artan teorik gelişmeler ve çelişkili bulgular sebebiyle hayal kırıklığına uğramışlardır. Ancak, davranış bilimlerinde diğer konulara oranla liderlik hakkında yazılanlar ne kadar çok ise bilinenler de o kadar az olmuştur (Antonakis ve diğ., 2004, s.4).

1900'lü yılların başlarında başlayan liderlik araştırmaları günümüze kadar büyük bir evrim geçirmiştir. Bu çalışmada, liderlik araştırmaları ve yaklaşımları tarihsel gelişimin içinde ele alınıp sunulacaktır.

Şekil 2.4'te liderlik çalışmaları iki boyutta resmedilmiş olup, birinci boyutu zaman, ikinci boyutu ise yaklaşımı oluşturan ana etmenin periyodik derecesi oluşturmaktadır.

Şekil 2.4
Liderlik Temel Yaklaşımlarının Kısa Tarihi
(Antonakis ve diğ., 2004, s.7)



2.1.4.1. Özellikler Yaklaşımı (1900–1950)

Özellikler Yaklaşımı, 20nci yüzyılda Liderlik üzerine yapılan ilk sistematik çalışmadır. Bu yaklaşımda bazı insanların hangi özelliklerinin lider olmalarında etkin olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Özellikler Yaklaşımı büyük siyasi, askeri ve vb. kişilerin (Atatürk, Napolyon, Gandi vb.) sahip olduğu içsel birtakım özellikleri belirleme üzerine odaklandığı için “büyük adam” yaklaşımı olarak da adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımın temelinde insanlar bazı özelliklere sahip olarak doğarlar ve yalnızca “büyük adam”lar bu özelliklere sahiptirler düşüncesi vardır. Tarihi araştırmalar liderleri diğerlerinden farklılaştıran özelliklerin tanımlanması üzerine yoğunlaşmıştır (Northouse, 2004, s.15).

Özellikler Yaklaşımının önde gelen araştırmacılarından biri olan Ralph Stogdill, ilk yaptığı incelemelerinde bireylerin grup içerisinde lider olmalarını sağlayan birtakım önemli liderlik özellikleri tespit etmiştir. İncelemelerinin

sonucunda aşağıda sıralanan yönlerden ötürü liderlik rolüne sahip bireylerin gruptaki diğer bireylerden farklı olduğunu saptamıştır (Stogdill, 1974, s.81).

- Yüksek sorumluluk duygusu,
- Görevin tamamlanmasında devamlılık,
- Hedeflere ulaşmada ısrarcılık,
- Kendine güven,
- Diğerlerinin davranışlarını etkileme yeteneği,
- Sosyal sistem kurma kapasitesi.

Stogdill gibi birçok araştırmacı Özellikler Yaklaşımı üzerinde değişik yıllarda derin ve kapsamlı çalışmalar ve incelemeler yapmış olup tespit ettikleri belli başlı liderlik özellikleri kronolojik olarak Tablo 2.1’de sıralandığı gibidir (Northouse, 2004, s.18).

Tablo 2.1
Liderlik Özelliklerinin Kısa Tarihi
(Northouse, 2004, s.18)

Stogdill (1948)	Mann (1959)	Stogdill (1974)	Lord, DeVader, ve Alliger (1986)	Kirkpatrick ve Locke (1991)
Zeka	Zeka	Başarı	Zeka	Girişim
Atiklik	Erillik	Devamlılık	Erillik	Motivasyon
Kavrama	Adaptasyon	Kavrama	Baskınlık	Dürüstlük
Sorumluluk	Baskınlık	İnisiyatif		Güven
İnisiyatif	Dışadönüklük	Özgüven		Bilişsellik
Devamlılık	Tutuculuk	Sorumluluk		Görev bilgisi
Özgüven		İşbirlikçilik		
Sosyallik		Hoşgörü		
		Etkileme		
		Sosyallik		

Liderlik sürecinde sadece lider değişkeninin ele alındığı Özellikler Yaklaşımı yeteri kadar etkili olamamıştır. 1950’li yıllardan sonra yapılmaya başlanan

araştırmalar, etkin liderlerin aynı özelliklere sahip olmadıklarını ve bazen gruptaki lider özelliklerinden daha fazlasına sahip olan bireylerin lider olarak ortaya çıkamadıklarını ortaya koymuştur. Bu da araştırmacılara liderlik sürecinde sadece lider değişkenine değil aynı zamanda farklı değişkenlere de bakılması gerektiğini hatırlatmıştır (Tabak, 2005, s.7).

O halde, yaklaşık bir asır süren Özellikler Yaklaşımı araştırmaları ne sağlamıştır? Cevap basittir. Yapılan araştırmalar sayesinde bireylerin gruptaki diğer kişiler tarafından lider olarak kabul edilebilmeleri için sahip olması gereken geniş liderlik özellikleri listesi ortaya çıkmıştır.

2.1.4.2. Davranışsal Liderlik Yaklaşımları (1950–1970)

Liderlikte Davranışsal Yaklaşım, Özellikler Yaklaşımının yeterince başarılı olamamasından dolayı geliştirilmiş bir perspektif olup amacı; bireyin davranışlarının etkin liderlikle nasıl bütünleştirileceğini tespit etmek ve liderin etkin olabilmesi için nasıl davranması gerektiği sorusuna cevap bulmaktır. Araştırmacılar bulgularında etkin liderlerle etkin olmayan liderlerin davranışları arasında farklılıklar olduğunu ve etkin liderlerin farklı durumlarda aynı davranışları sergilediklerini ortaya koymuşlardır (Keçecioğlu, 2003, s.157).

Davranış araştırmacıları etkili liderlik için dayanak oluşturacak nedenleri bulmak için yaptıkları çalışmalarda, liderlerin takipçileri ile haberleşme şekilleri, planlama ve kontrol tarzları, örgüt amaçlarını tespit yöntemleri vb. gibi davranışlarının liderin etkinliğini belirleyen önemli faktörler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bu dönemde grup etkinliğinin sağlanması için T grup eğitimi ve duyarlık eğitimi gibi eğitim metotları da geliştirilmiştir (Tabak, 2005, s.7).

Bu yaklaşımı savunan araştırmacıların, liderlerin özelliklerinden ziyade davranışları üzerinde durmalarının sebebi; davranışların kişisel özelliklere göre daha kolay gözlemlenebilmesi ve tanımlanabilmesidir. Davranışların ön planda tutularak liderlik açıklanmaya çalışılırken şu tür sorulara cevap aranmalıdır (Güney,1999, s.117–118):

- Lider karar verirken neler yapar?
- Lider işlerini nasıl yürütür?

- Lider gruptaki diğer bireyleri nasıl yetiştirir?
- Lider ne tür davranışlar sergiler?

Davranış yaklaşımına göre lider gruptaki diğer bireylerin çabalarını desteklemeli, kişisel değerlerini gözetmeli ve örgütsel süreçleri açık olarak ortaya koymalıdır. Davranış yaklaşımının özellikler yaklaşımına kıyasla üç faydası vardır (Zel, 2001 (a), s.101):

- Lider özelliklerini değil de davranışlarını ortaya koymak; biçimsel liderlerle beraber biçimsel olmayan liderlerinde belirlenmesini sağlar.
- Etkili davranış biçimleri belirlenebilirse, eğitim ile bu davranışlar bireylere kazandırılabilir.
- Davranış biçimlerini incelemek lider ile takipçilerinin davranış ilişkilerini yakından inceleme fırsatı yaratır.

Davranış yaklaşımlarının gelişmesinde çeşitli uygulamalı ve teorik çalışmaların katkıları olmuştur. Bu çalışmaların sonunda farklı liderlik davranışları belirlenmiştir.

2.1.4.2.1. Ohio State Üniversitesi Çalışmaları

Özellikler Yaklaşımı çalışmalarının başarısız sonuçlarından dolayı bir grup araştırmacı Ohio State Üniversitesi'nde bir araya gelerek, bireylerin bir gruba ya da organizasyona liderlik ederken nasıl davrandıklarını analiz etmeye çalışmışlardır. Araştırmacılar çalışmalarının sonunda lider davranışlarının iki ana değişken etrafında toplandığını tespit etmişlerdir. Bu değişkenler, yapıyı harekete geçirme ve anlayış değişkenleridir. Yapıyı harekete geçirme değişkeni; iş ortamını şekillendirme, sorumlulukların tanımlanması ve görevlerin planlanması gibi göreve yönelik davranışlardır. Anlayış değişkeni ise; lider ve takipçileri arasındaki saygı, güven ve arkadaşlık gibi bireysel ilişkilere yönelik davranışlardır (Northouse, 2004, s.66).

İki ayrı ve bağımsız değişken olan Yapıyı Harekete Geçirme ve Anlayış'ın farklı bileşimleriyle dört temel liderlik davranışı oluşmaktadır. Bu bileşimlerden hangisinin en etkili olduğu durumsal değişkenlere bağlıdır. Bu dört temel davranış Tablo 2.2'de gösterildiği gibidir (Öktem, 1993, s.99).

Tablo 2.2

Ohio State Üniversitesi Liderlik Stilleri Kombinasyonu
(Hellriegel, Don., Slocum, W. John., Management in Organizations, Addison
Wesley Publishing Company, 1986, New York, s.454)

Yüksek ↑	Düşük yapıyı harekete geçirme Yüksek Anlayış 1	Yüksek yapıyı harekete geçirme Yüksek Anlayış 2
	4 Düşük yapıyı harekete geçirme Düşük Anlayış	3 Yüksek yapıyı harekete geçirme Düşük Anlayış
	Düşük	Yüksek

1 numaralı bölgedeki lider, hem grubun başarmaya çalıştığı işe hem de grup üyelerine önem veren bir davranış göstermektedir. 4 numaralı bölgedeki lider ise, grup üyelerinin ihtiyaçlarına önem vermeyen, aynı zamanda grubun amaçladığı işi de fazla önemsemeyen bir davranış sergilemektedir (Tabak, 2005,s.8).

Liderler hem anlayış hem de yapıyı harekete geçirme değişkenlerini bir arada sergilemekte yüksek başarıya sahiptirler. Anlayış yüksek doyumla ilgili yapılan çalışmalarla genelleştirilirken, yüksek performansla olan ilgisi daha az kurulabilmiştir. Bazı çalışmalarda da yapıyı harekete geçirme görev tatminiyle ilgili bulunmuştur. Yine bazı araştırmacıların liderlerin davranış araştırmalarında ölçeklerde farklı versiyonlar kullanması sebebiyle farklı sonuçlara varılmıştır (Keçecioğlu, 2003, s.166).

Ohio State araştırmalarından çıkarılan sonuçlardan bazıları aşağıda sıralandığı gibidir (Zel, 2001 (a), s.103):

- Grup isteği otoriter liderlik davranışları yönünde ise bu liderliği uygulamak uygun hareket tarzıdır.

- Grup daha az otoriter lider istiyorsa, liderin yapıyı harekete geçirme davranışına tepki verecektir.
- Yapılan iş çok detaylı ve zaman kısıtlı ise lider herkese ilgi gösteremeyecek, şikâyetler ve devamsızlık artacaktır.
- İşin özelliği bireyin ya da grubun kendini gerçekleştirmelerini engelliyorsa, bu yolda motive etme faydasız olacaktır.
- Ast-üst iletişimi az ise, yönetim tarzı otoriter liderlik tipinde olacaktır.
- Liderin bireyleri önemsemesi arttıkça, bireylerin devamsızlığı azalacaktır.
- Çalışanlar devamlı ilişki içinde ise liderden yüksek anlayış bekleyeceklerdir.
- Liderler yapıyı harekete geçirmeyi esas alan davranışlarını artırdıkça performans yükselecektir.

2.1.4.2.2. Michigan Üniversitesi Çalışmaları

Ohio Üniversitesi çalışmaları devam ederken Michigan Üniversitesi'ndeki araştırmacılar da lider davranışlarının küçük grupların performansına olan etkisini araştırmışlardır. Michigan Üniversitesi araştırma programı iki tip lider davranışı tanımlamıştır. Bunlardan ilki personel merkezli diğeri ise, iş merkezli davranışlardır. Personel merkezli davranışlar çalışanlara güçlü insani ilişkilerle yaklaşan lider davranışlarını tanımlamaktadır. Bu davranışları sergileyen liderler çalışanların ihtiyaçlarına ve değerlerine özen gösterirler. Bu davranışlar Ohio çalışmalarında tanımlanan davranışlarla benzerlik göstermektedir. İş merkezli davranışlar ise bir işin üretim ve teknik yönleri üzerine yoğunlaşan lider davranışlarını kapsamaktadır. Bu anlayıştaki davranışlarda çalışanlar işin tamamlanması için bir vasıta olarak görülmekte ve Ohio çalışmalarındaki yapıyı harekete geçirme değişkeniyle ilişkili davranışlarla paralellik göstermektedir (Northouse, 2004, s.68).

Rensis Likert'in öncülüğünde, Prudential Insurance Company'de yüksek ve düşük verimlilik seviyesindeki grupların üzerinde yapılan çalışmalarda, araştırmalar dört faktöre dayandırılmıştır. Bu faktörler; destek, karşılıklı ilişkileri kolaylaştırma, amacın uygulanması ve işi kolaylaştırma olup ilk ikisi personel merkezli, diğeri ikisi ise iş merkezli davranışları ifade etmektedir. Verimlilik, personel devir hızı, motivasyon, şikâyetler vb. kriterler kullanılmak suretiyle grup üyelerinin tatminine

ve grup verimliliğine etki eden faktörler tespit edilmeye çalışılmıştır (Zel, 2001 (a), s.104).

Likert öncülüğünde yapılan çalışmaların sonucunda iş merkezli ve personel merkezli liderlerin özellikleri şu şekilde belirlenmiştir (Likert, 1961, s.6–7).

İş merkezli yönetim biçimi sergileyen liderler;

- İşleri küçük ve basit görevlere ayırırlar,
- Her görev için en uygun yolu tespit ederler,
- İş görenlere bu görevleri başarabilmeleri için eğitim verirler,
- Verilen görevleri sıkı bir şekilde takip ve kontrol ederler.

Personel merkezli yönetim biçimi sergileyen liderler ise;

- Çalışanların sorunlarıyla yakından ilgilenirler,
- Verimliliği sağlamak için grup oluşturmaya önem verirler.

1950 ve 1960'lı yıllarda Ohio ve Michigan Üniversitelerinden bir grup araştırmacı bir araya gelerek, takipçilerin hem performansını hem de tatminini maksimize edebilmek için liderlerin iş ve personel merkezli davranışlarını nasıl birleştirebileceklerini bulmaya çalışmışlardır. Bu çalışmanın esası, liderlerin her türlü durumdaki etkinliğini açıklayabilecek evrensel bir liderlik teorisi geliştirebilmektir (Northouse, 2004,s.68).

2.1.4.2.3. Blake ve Mouton'ın Yönetim Tarzı Matriksi

Robert Blake ve Jane Mouton tarafından 1960'lı yılların başlarında oluşturulan bu matriks daha sonra yeniden gözden geçirilerek 1991 yılında tekrar gündeme gelmiştir. Liderliği davranışsal boyutta ele alan bu model, yatay ve dikey bileşenlerden oluşan bir matriks olarak geliştirilmiştir. Daha çok örgütsel eğitim ve gelişim aracı olarak kullanılmaktadır.

Matriks, örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri için liderlerin kullandığı iki ana faktöre (bileşen) dayanmaktadır. Bu faktörler insana ilgi ve işe ilgidir. İnsana ilgi faktörü, örgütlerin hedeflerine ulaşmasına çabalayan insanlara karşı liderin tutum, davranış ve yaklaşımıyla ilgili olup örgütsel sorumluluk ve güven oluşturma, çalışanların kişisel değerlerini geliştirme, uygun çalışma koşulları hazırlama ve

sosyal ilişkiler geliştirme gibi insana yönelik aktiviteleri kapsamaktadır. İşe ilgi ise, liderin örgüt amaçlarına yönelimi ile ilgilidir (Northouse, 2004, s.69).

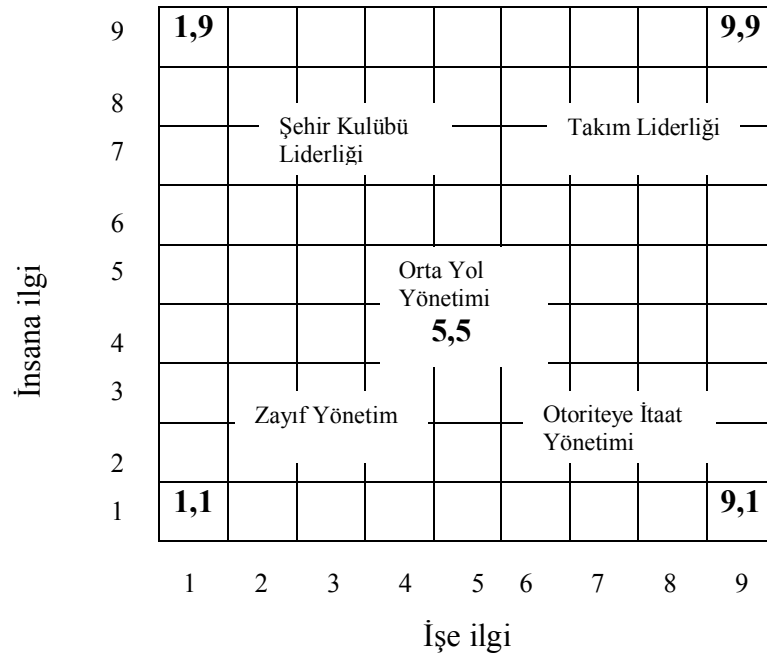
Yönetim tarzı matriksini, bileşenlerini ve bu bileşenlerin ağırlık derecelerine göre oluşturduğu liderlik tipleri Şekil 2.5'te gösterilmektedir.

Şekil 2.5

Blake ve Mouton'ın Yönetim Tarzı Matriksi

(Robert R. Blake ve Anne Adams McCauley, 1991, Leadership

Dilemmas-Grid Solutions, Gulf Publishing Company, Houston, Texas.)



Yatay eksen liderin yapılan işin sonuçlarıyla olan ilgisi, dikey eksen ise, liderin insanlarla olan ilgisini temsil etmektedir. Her bir eksen toplam dokuz parçaya bölünmüş olup bu parçalardan bir numaralı olan minimum ilgiyi dokuz numara olan maksimum ilgiyi vurgulamaktadır.

Bu matriks beş liderlik tipini betimlemektedir. Bunlardan birincisi olan Zayıf Yönetim (1,1); liderin ne insanlara ne de üretime ilgisi olmadığını göstermektedir. Bu tipteki liderler lider olma devinimi içinde fakat içine kapanık ve ilgisiz hareket ederler. Şehir Kulübü Liderliğinde (1,9); lider üretime minimum seviyede ilgili olmasına karşın astları ile sosyal bir ortam kurmaya maksimum çaba sarf etmektedir.

Bu tipteki liderler, örgüt içinde olumlu bir örgüt iklimi oluşturmaya çaba harcarlar. Otoriteye İtaat Yönetiminde (9,1); lider astlarını birer üretim vasıtası olarak görmektedir ve tamamen üretime odaklanmıştır. Bu tipteki liderler kontrolcü, çaba sarf eden ve zorlayıcı güç kullanan kişilerdir. Takım Liderliğinde (9,9); lider hem işe hem de astlarına oldukça fazla ilgi göstermektedir. Bu tipteki liderler paylaşımcı, işine gönülden bağlı ve motive edicidir. Orta Yol Yönetiminde ise (5,5); lider hem işe hem de çalışanlara ortak derecede önem vermektedir. Bu tipteki liderler ise çalışanları işe yönlirmede ve onların ihtiyaçlarını karşılamakta denge kurabilen kişilerdir (Blake ve Mouton, 1985, s.11; Northouse, 2004, s.70–71).

Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara göre örgütlerde lider pozisyonunda bulunan kişiler genellikle Orta Yol Yönetim davranışları sergileme eğilimi içerisindedir. Bunun nedenlerinden birisi, kişilerin yöneticilik davranışlarından kaçarak buraya sığınabilecek olmasıdır (Can, 1981, s.38).

Liderliği davranışsal boyutuyla ele alan araştırmacılar içinde Blake ve Mouton geliştirdikleri bu model ile yöneticilere ve liderlere sergiledikleri davranışları kavramsallaştırma imkânı sağlamışlardır. Dolayısıyla, kendi davranışlarını kavrayabilen bir yönetici eğitim programları ile davranışlarında arzu ettiği değişiklikleri yaratma imkânına sahiptir. Model bu sebeple planlanan eğitim programlarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak uygulamalı araştırmaların bu modeli desteklememesi, modeli tartışmalı hale getirmiştir (Ekici, 2006, s. 95).

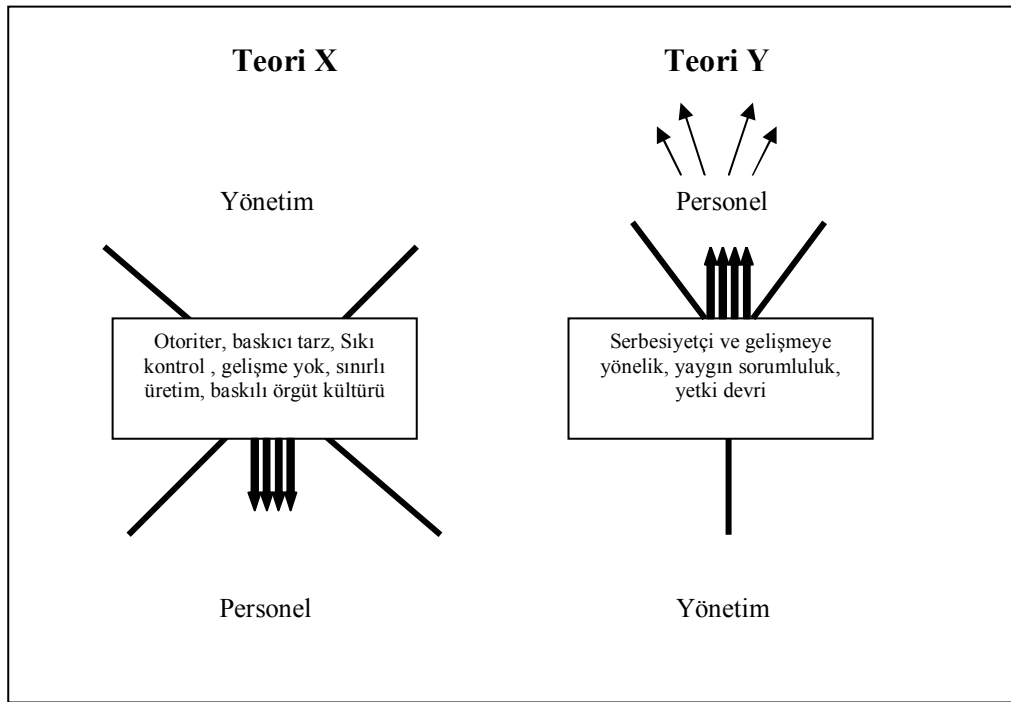
2.1.4.2.4. Douglas McGregor’ın X ve Y Yaklaşımları

McGregor tarafından Özellikler Yaklaşımına alternatif olarak geliştirilen bu kuram, Davranışsal Liderlik Yaklaşımlarına öncülük etmiştir. McGregor liderlik ve yöneticilik tiplerinin bireylerin öngörülerinden ve insan doğasından etkilendiğini vurgulamaktadır. McGregor’ın liderlik yaklaşımına göre, lider davranışlarını birbirine zıt iki teoriye dayandırarak özetlemek mümkündür. Bunlar; insan doğasına negatif bir bakış açısıyla yaklaşan X ve pozitif bir bakış açısıyla yaklaşan Y teorileridir (Bolden, 2004, s.9).

McGregor’a göre Y teorisi liderleri yerinden yönetime ve yetki vermeye eğilimlidir. Çalışanların karar alma sürecinde fikirlerine önem verilen katılımcı bir yönetim anlayışına sahiptirler. X teorisi liderleri ise daha çok merkeziyetçi, baskılı

örgüt kültürünü ve sıkı kontrolü benimseyen kişilerdir. Şekil 2.6, her iki teorinin de yönetim ve personel bakımından bakış açısını göstermektedir (Borkowski, 2005, s.10).

Şekil 2.6
McGregor'ın X-Y Teorileri Diyagramı
(Borkowski, 2005, s.10)



X teorisinin varsayımları şunlardır (Tabak, 2005, s.13);

- Genellikle insanlar çalışmayı sevmezler ve işten kaçmanın yollarını ararlar.
- İnsanların kendiliğinden sorumluluk almalarını ve iş yapmalarını beklemek yanlıştır.
- Çalışanları motive etmenin en uygun yolu maddi ödüllendirmedir.
- İnsanlar alışkanlıklarını terk etmeye karşı direnç gösterirler ve değişime karşı tepki verirler.
- İnsanlar kendi amaçlarını örgüt amaçlarından daha çok gözetirler.

Y teorisinin varsayımları ise (Ekici, 2006, s.97);

- Çalışma ve iş görme koşullar ölçüsünde bir oyun kadar doğaldır.
- Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için oto-kontrol gereklidir. Oto-kontrol temel ihtiyaçlar kadar benlik ve sosyal ihtiyaçları tatmin eden ödüllerin bir işlevidir.
- Yaratıcılık kapasitesi, çalışanlarda geniş çapta bir dağılım gösterir ve örgütler bundan tam olarak yararlanmaktadır.
- Kişiler doğuştan sorumluluktan kaçma eğiliminde değildir. Kötü tecrübelerinden dolayı kaçmayı öğrenir.
- Sıkı denetim ve kontrol insan yönetiminde tek yol değildir.

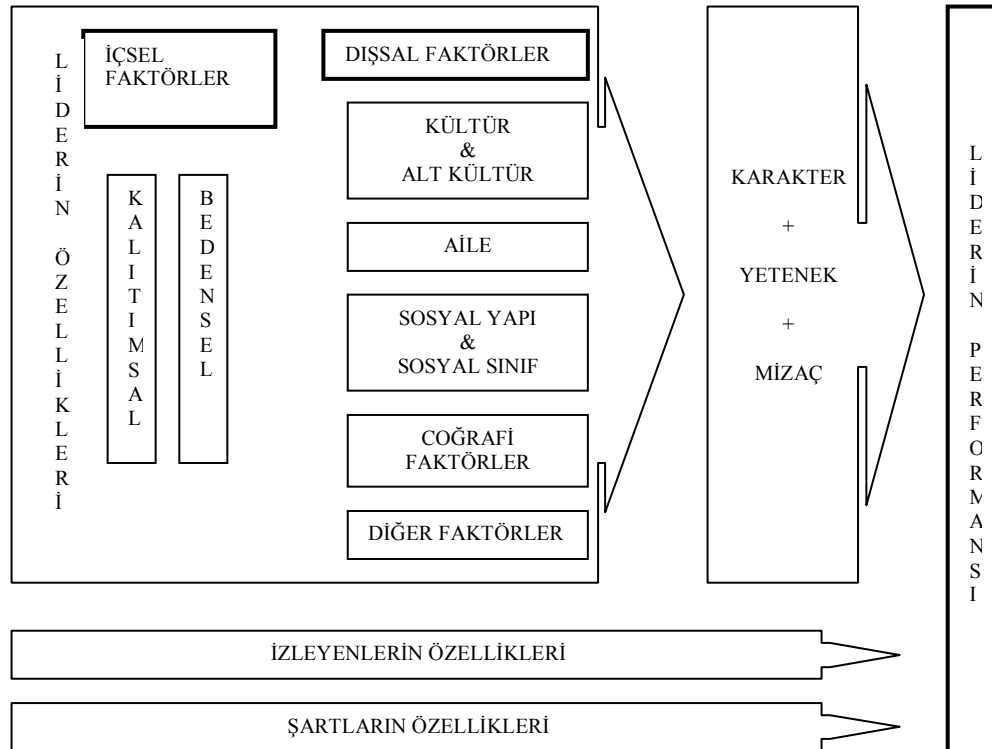
Yukarıdaki varsayımlardan anlaşılacağı üzere, X teorisi daha ziyade otoriter liderlik davranışlarına sahip kişileri tanımlarken Y teorisi ise demokratik ve grup dinamizmine önem veren paylaşımcı kişileri tanımlamaktadır. Çalışanların potansiyellerini en iyi şekilde kullanarak örgüt verimliliğini ve iş doyumunu yüksek tutabilecek, liderin takipçileriyle birlikte örgüt amaçlarının benimsenebildiği bir davranış en uygun davranış şekli olacaktır.

2.1.4.3. Durumsal Yaklaşımlar (1960–1980)

1960'lı yılların başlarından itibaren özelliklere ve davranışlara dayanmayan bir yaklaşıma açıkça ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bunlardan birisi, etkili liderliğin otomatik olarak ne davranışlardan ne de bireysel özelliklerden oluştuğu öngörüsüyle başlayan “Durumsallık Yaklaşımı”dır. Yaklaşımın özü, liderin yüzleştiği durumun, sergilediği liderlik tarzına uygun olmasıdır. Buradan hareketle belli bir durumda oldukça etkin olan bir lider başka bir durumda yeterince etkin olamamaktadır. Örnek olarak, 2nci Dünya Savaşında oldukça başarılı bir performans sergileyen General George Patton'un sahip olduğu liderlik özelliklerini aynı etkinlikte Hindistan'da İngiltere'ye karşı duran Gandhi'nin pozisyonunda yeterince etkin kullanabileceği düşünülemez (Pierce ve Newstorm, 2003, s.319).

Modern anlayışa göre, sadece resmi yapıyı, insan davranışlarını ve özelliklerini incelemek örgütleri tanımak için yeterli değildir. Onu bir sistem içerisinde sistematik olarak incelemek gerekmektedir. Örgütleri bir sistem olarak incelerken, liderlerin ve takipçilerinin hiyerarşik yapı içerisindeki rollerini, statülerini, ilişkide bulundukları çevreyi, çalıştıkları kurumun fiziki ortamını da dikkatlice ele almak gerekmektedir. Bu durumda, liderlerin kişilik özellikleri ve davranışları farklı durumlara göre şekil alacaktır. Şekil 2.7 bu süreci etkileyen faktörleri ayrıntılı olarak göstermektedir (Zel, 2001 (b), s.40).

Şekil 2.7
Durumsallık Yaklaşımına Göre Liderlik Sürecini Etkileyen Değişkenler
(Zel, 2001 (b), s.40)



Özellik ve davranış yaklaşımlarının yetersizliği sebebiyle ortaya çıkan Durumsal Yaklaşımı araştırmalarında, lider ve takipçilerinin çalıştığı ortam ve koşullar göz önünde tutulmuştur. Çalışmamızın bu aşamasında, yapılmış olan araştırmalardan önemli gördüklerimizden bazılarını inceleyeceğiz.

2.1.4.3.1. Fred Fiedler'in Etkin Liderlik Teorisi

Durumsallık yaklaşımı araştırmaları içerisinde en göze çarpan ve kapsamı geniş teori Fiedler'in öncülüğünde geliştirilen etkin liderlik teorisidir. Fiedler bu teoriyi geliştirirken özellikle askeri olmak üzere birçok örgütte çalışan farklı tiplerdeki liderler üzerinde analizler yapmıştır. Fiedler ve çalışma arkadaşları yüzlerce lider üzerinde yapmış oldukları analizlerin sonucunda, belli örgütsel durumlar için hangi liderlik türlerinin en iyi, hangilerinin kötü olduğunu haklı sebeplere dayandırarak genellemeye çalışmışlardır. Kısaca, Fiedler ve arkadaşları değişik durumları farklı lider türlerine eşleştirerek, geliştirdikleri modeli liderlik türü ile ortam özelliklerinin bir fonksiyonu olarak düşünmüşlerdir (Northouse, 2004, s.109).

Fiedler liderlik teorisinde yöneticilerin liderlik tarzlarını insanlar arası ilişkilere yönelik ve göreve yönelik olarak iki şekilde sınıflandırmaktadır. İnsanlar arası ilişkilere yönelik liderlik tarzına sahip liderler yakın kişisel ilişkiler geliştirmeye odaklanırken, göreve yönelik liderlik tarzına sahip liderler ise, örgüt hedeflerine ulaşmak için çaba gösterirler. Fiedler, liderin tarzını tespit edebilmek için En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı (Least Preferred Coworker, LPC) ölçeğini geliştirmiştir (Dubrin, 2004, s.136).

LPC 18 zıt niteliklerden oluşan bir ölçektir. Liderden birlikte çalıştığı kişileri düşünmesi ve daha sonra en çok güçlük çektiği bireyleri kişilik özelliklerine göre tanımlaması istenir. 64 puanın altındaki değerler düşük LPC, 73 puanın üstündeki değerler ise yüksek LPC olarak kabul edilmektedir. Puanın yükselmesi liderin o kişi hakkındaki beraber çalışma tercihinin arttığının göstergesidir. Elde edilen puan liderin LPC puanı olarak belirlenir. Yüksek puanlı bir lider "En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı"nı nispeten olumlu ifadelerle tanımlamış olmaktadır. Aynı şekilde, düşük puanlı bir lider "En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı"nı daha çok olumsuz ifadelerle tanımlamış olur (Zel, 2001 (a), s.117).

Söz konusu ölçekten elde edilen sonuçlara göre, yüksek LPC puanlı liderler insanlar arası ilişkilere önem veren liderlik tarzına sahipken, düşük LPC puanlı liderlerin ise kontrolcü, baskıcı ve otoriter yapıya sahip oldukları görülmüştür. Tablo 2.3'te bu ölçeği görmekteyiz (Bedelan, 1989, s.432).

Tablo 2.3
En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı (LPC) Ölçeği
(Bedelan, 1989, s.433)

En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı (LPC)			PUAN
Sevimli	8 7 6 5 4 3 2 1	Sevimli olmayan	
Arkadaşça	8 7 6 5 4 3 2 1	Arkadaşça olmayan	
Anlaşılabilir	8 7 6 5 4 3 2 1	Anlaşılmaz	
Reddedici	1 2 3 4 5 6 7 8	Kabul edici	
Gergin	1 2 3 4 5 6 7 8	Sakin	
Uzak	1 2 3 4 5 6 7 8	Yakın	
Soğuk	1 2 3 4 5 6 7 8	Sıcak	
Destekleyici	8 7 6 5 4 3 2 1	Düşmanca	
Sıkıcı	1 2 3 4 5 6 7 8	İlginç	
Huysuz	1 2 3 4 5 6 7 8	Uyumlu	
Karamsar	1 2 3 4 5 6 7 8	Neşeli	
Açık	8 7 6 5 4 3 2 1	Kapalı	
Dedikoducu	1 2 3 4 5 6 7 8	Sadık	
Güvenilmez	1 2 3 4 5 6 7 8	Güvenilir	
İlgisiz	8 7 6 5 4 3 2 1	İlgili	
Fena	1 2 3 4 5 6 7 8	İyi	
Samimiyetsiz	1 2 3 4 5 6 7 8	Samimi	
Nazik	8 7 6 5 4 3 2 1	Kaba	
Toplam Puan			

Fiedler'in teorisine göre, liderlerin davranışlarının etkinliğini belirleyen üç durumsal faktör mevcuttur. Bunlar; lider-takipçi ilişkileri, görevin yapısı ve makam (yasal) gücüdür (Erçetin, 2000, s.37; Ekici, 2006, s.110–112).

- Lider-takipçi ilişkileri: Liderin etkisi bir bakıma takipçiler tarafından kabullenilmesine bağlıdır. Eğer lider astları tarafında seviliyor ve sayılıyor ise daha fazla etkileme gücüne sahiptir. Bu, lider için örgütte “olumlu” bir ortam

yaratır. Aksi bir durumda, lider astları tarafından sevilmiyorsa, lider için “olumsuz” bir ortam söz konudur.

- **Görevin yapısı:** Belirli bir grubun yapacağı işin kapsamını ifade etmektedir. Eğer görev rutin işlerden birisi ise, yapılacak iş genellikle tanımlı ve ayrıntıları belirlenmiştir. Bu tip görevlerin yapılması kolaydır, kesin yöntemleri vardır ve lider için “olumlu” ortam yaratır. Rutin olmayan görevlerin yapılması ise yeni yöntemler geliştirilmesini zorunlu kılar. Bu tip işlerin yapılması zor olduğundan liderler için “olumsuz” ortam yaratabilir.
- **Makam (Yasal) gücü:** Liderin pozisyonundan kaynaklanan güçtür. Liderin yasal olarak elinde bulundurduğu cezalandırma, ödüllendirme, terfi ettirme vb. yetkileri ve bunları kullanma derecesi, takipçileri tarafından olumlu ya da olumsuz bir ortam yaratılmasını etkiler. Liderin bu yetkileri fazla ise “olumlu” az ise, “olumsuz” bir ortam söz konusudur.

Yukarıdaki faktörler beraber ele alındığında Şekil 2.8 ortaya çıkmaktadır (Ekici, 2006, s.112).

Şekil 2.8

Fiedler’in Etkin Liderlik Modeli

(Richard M. Hodgetts, 1997, Yönetim-Teori, Süreç ve Uygulama, Çev: Canan Çetin, Esin Can Mutlu, Der Yayınevi, İstanbul, s.330)

Şartlar	1	2	3	4	5	6	7	8
Lider-Takipçi İlişkisi	İyi	İyi	İyi	İyi	Kötü	Kötü	Kötü	Kötü
Görevin Yapısı	Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük	Yüksek	Yüksek	Düşük	Düşük
Makam Gücü	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf
Etkin Liderlik Tipleri	G	G	G	İ	İ	İ	G	G

İ: İnsanlar Arası İlişkilere Yönelik

G: Göreve Yönelik

Yukarıdaki şekil incelendiğinde, makam gücü fazla, takipçilerin lideri sevmesi halinde ve görevin yapısı tanımlı ise, liderin etkisi kolaylaşmaktadır. Lider sevilmez, makam gücü zayıf ve görevin yapısı tanımsız ise, liderlik güçleşmektedir.

Fiedler'in liderlik teorisinde elde edilen araştırma sonuçlarına göre, güvenilen ve sevilen lider, liderliğini kabul ettirmek için resmi unvana ihtiyaç duymaz. Liderin işgal ettiği pozisyona bağlı iktidar yeteri kadar kuvvetli ise, liderlik görevini yerine getirmesi de o kadar kolay olur (Korkut, 1992, s.162).

2.1.4.3.2. Amaç-Yol Teorisi

Liderlik araştırmaları içerisinde diğer bir önemli durumsallık yaklaşımı da Amaç-Yol Teorisidir. Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirilmiş olan bu kuram bekleyiş kuramının bir parçasıdır. Bekleyiş Kuramı, liderlik açısından ele alındığında, liderin en önemli görevi; takipçileri için önemli olan amaçları belirlemek ve bu amaçlara ulaşılabilir vasıtaları (yolları) göstermektir. Bu kurama göre lider aşağıdaki dört liderlik tipinden birisini sergileyecektir (Vecchio, 1991, s.316).

- Otoriter Liderlik: Bu modelin en belirgin özelliği, iş yapısının ve takip edilecek yolun lider tarafından belirlenmesidir. Lider astlarından beklentilerini bildirir ve özel danışmanlık, çalışma programlarının standartları vb. kurallarını sağlar. Ayrıca başarı-ödül sistemi, hedefler ve sorumluluklar lider tarafından saptanır (Tabak, 2005, s.17; Güney, 1999, s.169).
- Destekleyici Liderlik: Lider astlarıyla yakın ve dostane ilişkiler kurar. Onların sorunlarıyla yakından ilgilenir. Çalışma ortamı içerisinde özellikle ödül sistemini harekete geçirerek güven ve motivasyon oluşturur.
- Katılımcı Lider: Lider kararların alınmasında çalışanların da fikirlerine başvurur. Alınan kararlarla ilgili astlar bilgilendirilir.
- Başarıya Yönelik Liderlik: Lider yüksek hedefler belirleyerek astlarını başarılarını artırıcı yönde motive eder. Onlara hedeflere ulaşabilecekleri konusunda inanır, güvenir.

Lider yukarıda bahsedilen liderlik tiplerinden birini sergilerken bazı durumsal faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörler;

- Takipçilerin kişisel özellikleri,
- Takipçilerin üzerindeki zaman ve çevre baskısı,
- İşin niteliği.

Takipçilerin kişisel özellikleri, liderin davranışlarının takipçiler tarafından nasıl algılandığını belirleyen faktördür. Araştırmacılar takipçilerin ihtiyaç duyduğu sevgi, kontrol edilme isteği ve iş yapısı tercihi gibi isteklerin üzerinde odaklanarak onların liderin davranışlarının belirlediği şimdiki ve gelecekteki doyumlarının derecesini ortaya koymaya çalışmışlardır (Northouse, 2004, s.127).

Zaman ve çevre baskısının lider davranışına etkisini şöyle açıklamak mümkündür: lider yeni bir grup ya da takipçiler ile karşılaştığında, görevin nasıl yapılacağı ve görev yapısının belirlenmesinde yönlendirici olabilir. Daha sonra bütünlüğü oluşturabilmek için destekleyici, başarıyı artırmak için de katılımcı ve başarıya yönelik davranış sergileyebilir (Vecchio, 1991, s.317).

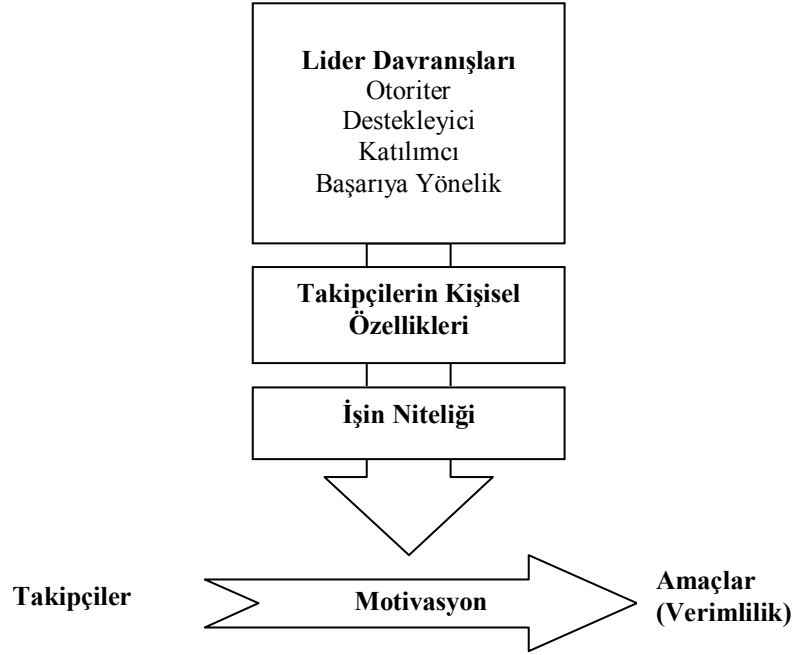
İşin niteliği de diğer faktörler gibi lider davranışları etkileyen önemli bir faktördür. İşin niteliği takipçilerin yürüttüğü işlerin yapısı, örgütün resmi otorite sistemi ve öncelikli işleri kapsamaktadır. Bu nitelikler çalışanların motive edilmesini sağlayabilir. Eğer mevcut durum açık ve net bir iş tanımına, kuvvetli grup normlarına ve başarılı bir otorite sistemine sahip ise, takipçiler amaca giden yolu açıkça görebilecek ve görevin tamamlanması için liderin yardımına ihtiyaç duymayacaklardır (Northouse, 2004, s.128).

Amaç-Yol Teorisinde açıkça belirtilmiş olmamasına rağmen liderler bazen daha önce belirtilmiş olan dört liderlik tipini başarılı bir şekilde birleştiren davranışlar da sergileyebilirler (Dubrin, 2004, s.142).

Yapılan araştırmalar destekleyici tipteki liderlik davranışlarının örgüt verimliliği, iş doyumunu ve başarının devamlılığı için daha tatmin edici olduğu göstermiştir.

Liderin örgüt amaçlarına ulaşmak için sergileyebileceği liderlik tipleri ve onun davranışlarını etkileyebilecek durumsal faktörler Şekil 2.9'da gösterilmiştir.

Şekil 2.9
Amaç-Yol Teorisi'nin Temel Bileşenleri
(Nothouse, 2004, s.125)



2.1.4.3.3. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı

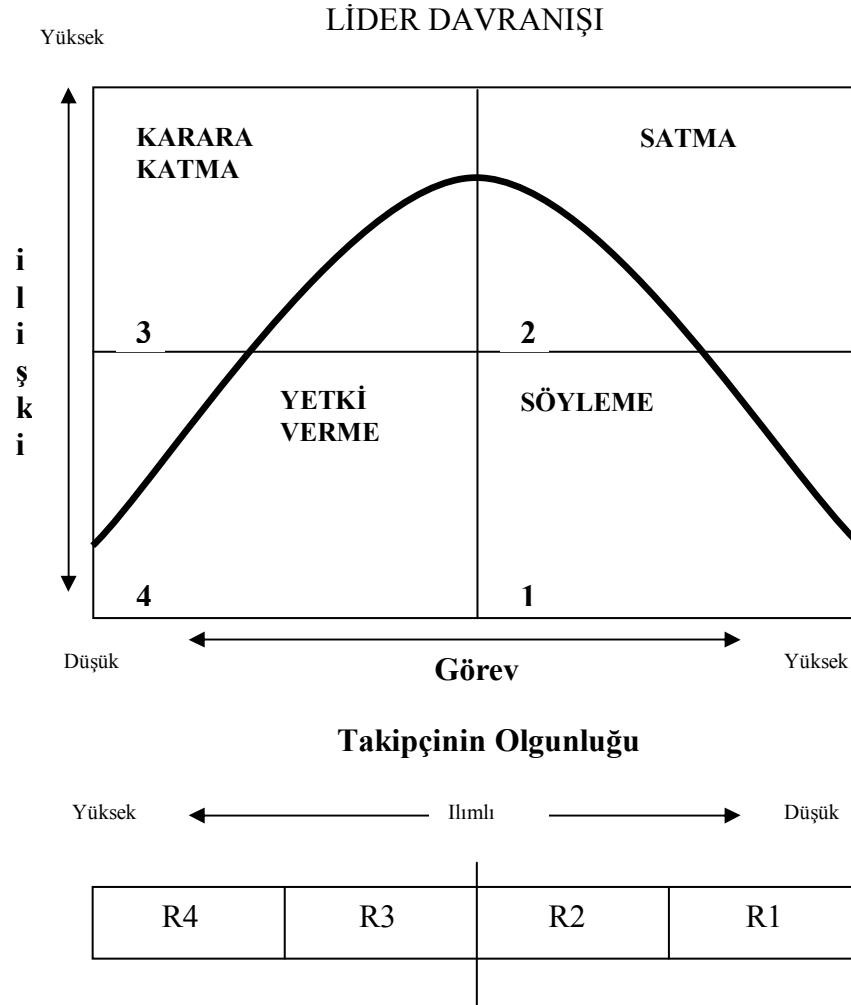
Paul Hersey ve Kenneth Blanchard tarafından Liderlik Çalışmaları Merkezinde (Center for Leadership Studies) geliştirilen bu yaklaşım Ohio State Üniversitesi ve Reddin'in üç boyutlu liderlik teorisinin birleştirilerek geliştirilmiş biçimi olup lider davranışlarını takipçilerin olgunluk seviyesinin belirlediği varsayımı üzerine oturmaktadır (Zel, 2001 (a), s.122).

Olgunluk düzeyi; takipçilerin başarıma isteği, görev, yetki ve sorumluluklarının bilincinde olması hatta ilave sorumluluk üstlenme yeteneği olarak tanımlanabilir. Takipçilerin bu yeteneklerindeki gelişme olgunluk düzeylerinin de arttığı anlamına gelmektedir (Erçetin, 2000, s.42).

Şekil 2.10'da görüldüğü gibi liderin davranışları, ilişki ve görev davranışlarının kombinasyonu olarak dört çeyrekte belirlenmektedir. Birinci çeyrekte (Söyleme); astlar görevde yetersiz fakat isteklidir. Bu duruma en uygun liderlik biçimi otoriter liderliktir. İkinci çeyrekte (Satma); astlar görevde yetersiz fakat isteklidir. Burada lider hem görevin başarılması için yeterli girdi sağlar hem de astlarla

olan ilişkileri oldukça yüksektir. Burada lider astlarını ikna etme şeklinde davranış gösterir. Üçüncü çeyrekte (Karara katma); lider astlarıyla yüksek ilişki içinde olup görev davranışları düşüktür. Lider karar aşamasında astlarının da fikirlerini alarak onların yönetime katılmalarını sağlar. Bu duruma uygun liderlik davranışı katılımcı liderliktir. Dördüncü çeyrekte (Yetki verme); lider hem düşük görev anlayışına hem de düşük ilişkilere sahiptir. Lider astlarına belirli görevlerde yetkiler vererek onların da süreç hakkında bilgi ve yetki sahibi olmasını sağlar. Bu duruma uygun liderlik biçimi ise serbestiyetçi liderliktir (Dubrin, 2004, s.144–147).

Şekil 2.10
Liderlik Davranışları ve Takipçilerin Olgunluk Düzeyi İlişkisi
(Dubrin, 2004, s.146)



Bu teoriye göre en etkili liderlik tipi takipçilerin olgunluk düzeyinin yüksek olduğu durumlarda oluşmaktadır. Olgunluğun durumsal liderlik yaklaşımında iki bileşeni vardır. Bunlar yetenek ve istekliliktir. Yetenek; bir grubun ya da bireyin belirli bir işte sergiledikleri bilgi, tecrübe ve ustalıklardır. İsteklilik ise, görevin başarılmasındaki güven, sorumluluk ve motivasyonla ilgilidir. Şekil 1.10’da gösterilen R1(Düşük olgunluk seviyesi); takipçilerin yeteneksiz, isteksiz ve güvensiz olduğu durumu yansıtmaktadır. Bu durumda lider otoriter ve “söyleme” davranışı sergilemelidir. R2 (Orta olgunluk seviyesi); grup üyelerinin ya da takipçilerin yeteneksiz ancak istekli oldukları durumu ifade etmektedir. Bu durumda lider ilişkiye odaklı ve “satma” davranışı sergilemelidir. R3(Orta-Yüksek olgunluk seviyesi); grup üyeleri yetenekli ancak güvensiz ve isteksizdir. Bu durumda lider yine ilişkiye odaklı davranış sergileyip astlarının da fikirlerine önem vermelidir. R4 (Yüksek olgunluk seviyesi); grup üyeleri yetenekli, istekli ve güvenlidir. Dolayısıyla lider astlarına yetki vermeli ve yönetime dâhil etmelidir (Dubrin, 2004, s.147).

2.1.4.3.4. Vroom-Yetton Normatif Liderlik Teorisi

Durumsal yaklaşımlar içinde diğer bir önemli çağdaş yaklaşım Vroom-Yetton normatif liderlik teorisidir. Bu teori önce Vroom ve Yetton tarafından geliştirilmiş daha sonra Vroom ve Jago’nun katkılarıyla yeniden ele alınmıştır. Bu teori aynı liderin farklı liderlik davranışları sergileyebileceği varsayımına dayanır. Vroom-Yetton-Jago modelinde lider davranışlarından biri olan karar vermede, astların da katılımı üzerinde durulmaktadır (Keçecioglu, 2003, s.191).

Model, alınan kararların etkin olabilmesi için astlar tarafından kabul edilebilmesi gerektiğini savunmaktadır. Astlar tarafından kabul edilen kararların örgüt için daha olumlu sonuçlar verebileceği ve değişik durumlar için farklı karar verme yolları olabileceği, modelin diğer varsayımlarındandır. Astların da katılımıyla alınan kararlar sonuç olarak liderin etkinliğini artıracaktır.

Araştırmacılar, her koşulda liderin seçme olasılığı olan yedi karar alma tarzı belirlemişlerdir. Bunların iki tanesi otoriter, iki tanesi danışmacı, iki tanesi grup odaklı, birisi de yetki devredendir. Bunlar (Zel, 2001(a), s.129–130);

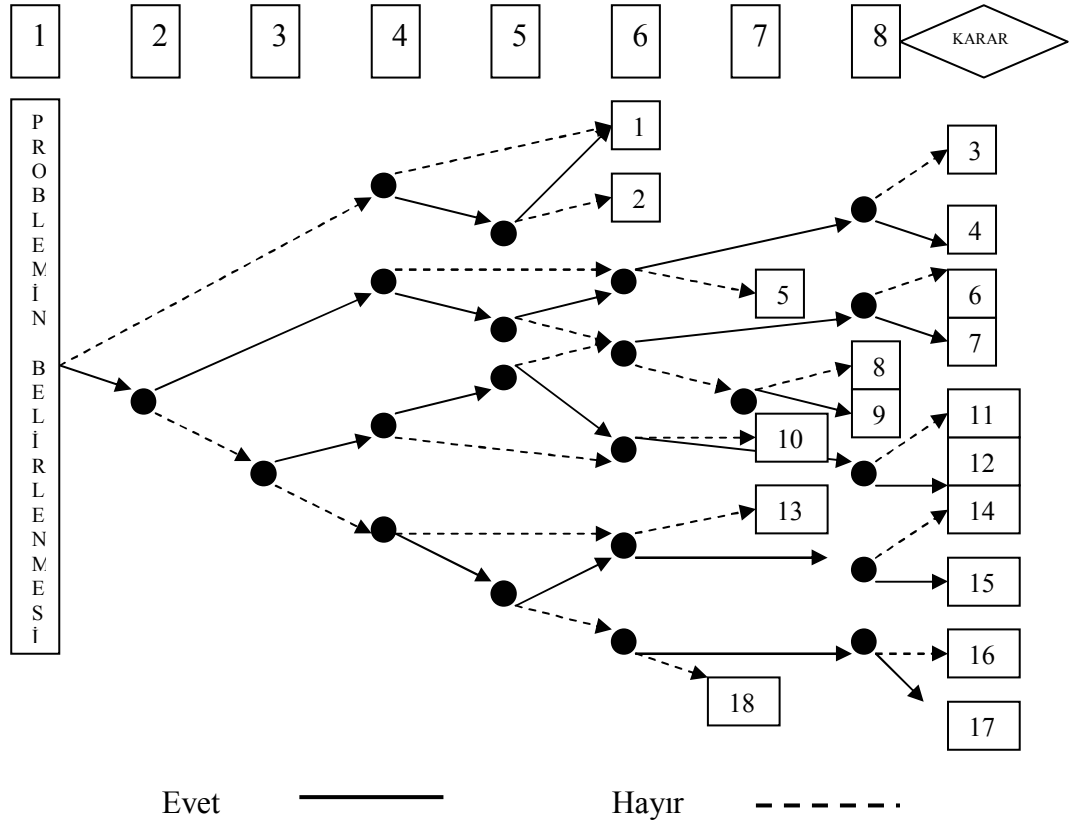
- Otokratik-1 (A1): Lider sahip olduğu bilgiler ışığında astlarının fikrini almadan kararı kendi alır.

- Otokratik-2 (AII): Lider astlarından bilgi ister ancak kararı yine tek başına alır.
- Danışmacı-1 (CI): Lider durumu astlarına açıklayıp bilgi toplamalarını ve değerlendirme yapmalarını ister ancak kararı yine tek başına alır.
- Danışmacı-2 (CII): Lider karar vermeden önce astlarından grup olarak düşüncelerini ve tekliflerini alır, daha sonra kararı kendisi verir.
- Grup-1 (GI): Lider ve astlar durumu tartışmak için grup oluştururlar ve kararı ortak olarak alırlar.
- Grup-2 (GII): Lider grubu toplayarak kendi fikrini empoze etmeden, grupça demokratik bir karar alınır.
- Yetki Devreden (DI): Lider astına yetki vererek sorunu nasıl çözümleyeceğini tespit etmesini ve sonucu kendisine bildirmesini ister.

Vroom-Yetton bu tarzların hangisinin uygulanacağını tespit etmek üzere karar ağacı modeli geliştirmiş (Şekil 2.11) ve liderlerin toplam sekiz adet soruya verecekleri cevap ile bu karar tarzına ulaşabileceklerini belirtmiştir. Bu sorular aşağıda sıralanmıştır (Bowdich, 1990, s.173).

- Problem için teknik bilgiye ihtiyaç var mı?
- Astları kararı kabul etmesi önemli mi?
- Yöneticilerin bilgileri yüksek kalitede karara ulaşabilmek için yeterli midir?
- Yönetici gereken bilgiyi tanımlayarak problemi belirginleştirmiş mi?
- Yöneticinin tek başına verdiği kararı astlar kabul edebilir mi?
- Astlar verilen kararın sonucunda ulaşılacak amaçları benimsemişler mi?
- Seçilen kararın astlar arasında çatışma yaratma ihtimali yüksek mi?
- Astları bilgileri doğru karara ulaşabilmek için yeterli mi?

Şekil 2.11
Vroom-Yetton Normatif Liderlik (Karar Ağacı) Modeli
(Zel, 2001, s.130)



AI: Lider mevcut bilgisiyle kendi karar verir. (1,3,4,5)

AII: Lider gerekli bilgiyi aldıktan sonra kendi karar verir. (10,11,12)

CI: Lider astlarına bireysel olarak danışır daha sonra kararını verir. (8,9,13,15,18)

CII: Lider astlarına grup olarak danışır ve kararını verir. (8,13,14,15,18)

GI: Lider problemi astlarıyla bireysel olarak tartışır ve ortak karar verilir. (7,17)

GII: Lider problemi astlarıyla grup olarak tartışır ve ortak karar verilir. (2,6,7,16,17)

DI: Lider problemin çözümü için astına yetki verir ve destekler. (2,6,11,14,16)

Model daha çok astlarla liderin kararlara ortak katılımı veya ilişkilerinden ortaya çıkan lider davranışlarını göstererek astlar tarafından kabul edilen kararların daha iyi sonuçlar verdiğini göstermiştir. Ancak tüm durumlarda “en iyi” denilebilecek bir karar verme süreci yoktur. Alınan kararların etkin olabilmesi astlar tarafından benimsenme derecesine bağlıdır. Bu nedenle model, astların da karar verme sürecinde söz sahibi olması gerektiğini ileri sürmektedir (Zel, 2001 (a), s.131).

2.1.4.4. Modern Liderlik Yaklaşımları (1980 ve Sonrası)

1980’li yıllara kadar liderlik ihtiyaçları örgütlerin amaçlarına ulaşabilmek ve takipçileri etkileyerek verimliliği ve etkinliği artırmak olarak görülmekteydi. 1980’li yıllardan itibaren gerek kültürel farklılaşmanın gerekse teknolojik, sosyal ve ekonomik değişim ve gelişmelerin sonucu olarak liderlik ihtiyaçları daha karmaşık bir hal almış ve bu da beraberinde bir takım araştırma ihtiyaçlarının baş göstermesine sebep olmuştur. Bu dönemde artık örgütlere ve insana bakış açısı değişmeye başlamış insanı sadece üretimin bir aracı olarak gören yaklaşımlar geçerliliğini yitirmiştir.

Son yıllarda organizasyonlar hızlı teknolojik gelişmeler, küresel rekabet ve iş ortamının değişen doğasına bağlı olarak dramatik değişimler geçirmeye başlamıştır. Bu örgütsel dönüşüm ve yenilikler toplam kalite yönetimi ve iş sürecindeki yeniden yapılanma gibi müdahaleler tarafından tetiklenmiştir. Bu değişimin başlamasında ve uygulanmasında liderlik önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Günümüzde liderliğin bireyler, gruplar ve örgütler üzerinde pozitif bir etki yaratması bekleniyorsa hem araştırmacıların hem de uygulamacıların eski liderlik paradigmalarını geliştirmeleri gerekmektedir. Kısaca örgütler eski paradigmaların ötesinde net bir vizyona sahip ve bu vizyonu takipçilerine benimsetebilecek değişim merkezli liderlere ihtiyaç duymaktadırlar (Lievens ve diğ., 1997, s.416).

Günümüzde pek çok büyük şirketlerin piyasa değerinin büyük bölümünü entelektüel sermayeleri oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında modern liderliği, hedefleri astlarla beraber belirlemek ve çalışanların uyum içinde iş göreceği bir kültürel ortam içerisinde potansiyellerini ortaya çıkarmak ve önlerinden yürümek olarak tanımlayabiliriz (Ekici, 2006, s.128).

2.1.4.4.1. Karizmatik ve Dönüştürücü Liderlik Anlayışı

Karizmatik ve dönüştürücü liderlik anlayışı, çoğunlukla liderlerin takipçiler üzerinde meydana getirdikleri etkiler açısından incelenen yaklaşımlardır. Her iki lider tipi de değerleri, vizyonları, tutkuları ve sorumluluklarıyla takipçileri harekete geçiren kişisel özelliklere sahiptirler.

Alman sosyolog Max Weber karizmatik lideri olağanüstü yeteneklere sahip, takipçiler üzerinde kişisel değerleri, tutkuları ve sorumluluk anlayışları ile yüksek etki gücü bırakan bireyler olarak tanımlamaktadır. Karizmatik liderler takipçilerinde yoğun sadakat, tutku ve ait olma duyguları oluşturarak kendileri üzerinde tereddüde yer olmayan “körü körüne” itaat meydana getirebilirler. Yapılan birçok araştırmalara rağmen karizmatik liderliğin lider ile takipçileri arasındaki karşılıklı etkileşim sürecinden mi yoksa liderin kişisel özelliklerden mi kaynaklandığı tartışmaları henüz sonuçlanmamıştır (Pierce ve Newstorm, 2003, s.328).

Her ne kadar karizma ve dönüştürücü liderlik sık sık iç içe telaffuz edilen kavramlar olsa da, iki kavram arasındaki farkları ortaya çıkarabilmek için birçok araştırmacı değişik araştırmalar yapmıştır.

Bass, karizmayı dönüştürücü liderliğin bir alt boyutu olarak tanımlayarak iki kavramı birbirinden ayırmıştır. Karizmatik liderlerin takipçiler tarafından olağanüstü bireyler ve ruhani kahramanlar olarak görüldüğünü ileri sürmüştür. House ise; karizmatik liderliği açıklayabilmek maksadıyla test edilebilen bazı varsayımlarda bulunmuştur. Teorisi, karizmatik liderlerin davranışları, diğer bireylerden farkları ve ortaya çıktıkları ortamlar üzerinde yoğunlaşmıştır (Lievens ve diğ., 1997, s.416; Zel, 2001(a), s.151).

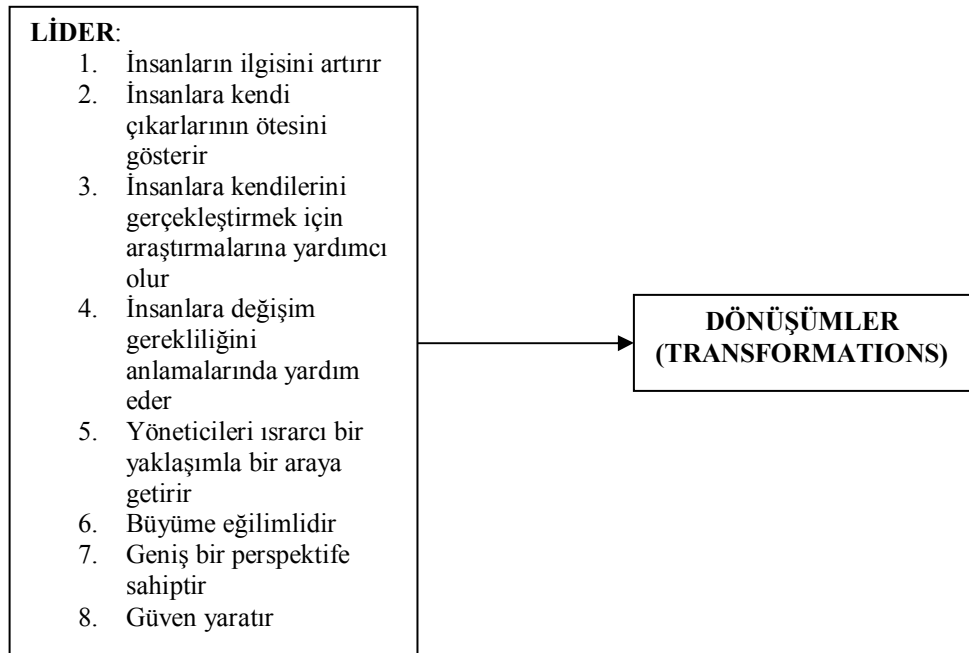
Liderlik ve liderlik süreci üzerine sayısız araştırmalar yapan Bernard M. Bass karizmatik ve dönüştürücü liderliği kıyaslarken, dönüştürücü liderin karizmatik lidere benzer olarak, dürüstlük, hakkaniyet, net hedefler koyma, yüksek beklentiler, cesaret ve destek verme gibi belli başlı bir takım davranışlarda bulunduğunu ileri sürmüştür. Bass’a göre dönüştürücü liderler sonuçlara bir ya da birkaç yoldan ulaşabilmektedir. Takipçilerini karizmaları ile etkileyerek onları bireysel olarak değerlendirmek suretiyle ihtiyaç duydukları duygusal gereksinimleri karşılayabilirler (Pierce ve Newstorm, 2003, s.328).

Bass, dönüştürücü liderliğin üç önemli davranışsal ögesi olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar; karizma, entelektüel uyarım ve bireye saygıdır. Karizma, takipçiler üzerinde güçlü duygular uyandırarak onları etkileme sürecidir. Diğer iki öğeden entelektüel uyarım, takipçilerin problemleri yeni bir bakış açısıyla görebilmelerini sağlamak; bireye saygı ise, izleyenlerin bilgi, beceri ve tecrübelerini

geliştirerek destek sağlama ve özendirme süreci olarak tanımlanabilir (Erçetin, 2000, s.58–59).

Liderler sıkça örgütlerin performansını düşük performanstan makul performansa, makul performanstan yüksek performansa dönüştürme ihtiyaçlarıyla karşılaşır. Bu ihtiyaca cevap vermek için dönüştürücü liderlerin örgütlerin kültür ve alt kültürlerini yoklamaları gerekir. Bu anlamda liderin görevi örgütsel değişim süreci kadar yoğun olabilir. Bu süreç içinde liderin dönüştürücü rolünü daha iyi anlayabilmemizi sağlayan sekiz unsur Şekil 2.12’de gösterilmiştir (Dubrin, 2004, s.80).

Şekil 2.12
Dönüştürücü Lider Rolünün Unsurları
(Dubrin, 2004, s.81)



Dönüştürücü liderler özellikle kriz ve bunalım dönemlerinde ön plana çıkarak hızlı değişim ve bu değişimin yönetilmesinde aktif rol oynarlar. Bulundukları örgütleri değişime adapte ederek örgüt stratejisini rekabet koşullarına hazır hale getirirler. Dönüştürücü liderler bu değişimi değişim ihtiyacını tespit etmek, örgüt

vizyonu oluşturmak ve değişimi kurumsallaştırmak olmak üzere üç safhada gerçekleştirirler (Tabak, 2005, s.40).

Göröldüğü üzere araştırmacıların bir kısmı karizmatik liderlik ile dönüştürücü liderliği aynı kavramlar olarak kabul ederken, bazıları karizmatik liderliğin dönüştürücü liderlik için gerekli bir olgu olduğunu, bazıları ise birbirini tamamlayan kavramlar olarak kabul etmişlerdir.

Karizmatik liderlik üzerine yapılan araştırmalar karizmanın gözlenebilen bir olgu olduğunu göstermiştir. Bu yargıya karizmatik ve karizmatik olmayan liderlerin davranışlarındaki farklılıklar tespit edilerek varılmıştır. Karizmatik liderin kişilik özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Zel, 2001(a), s.152):

- U noktadaki görüş: Karizmatik olmayan lider mevcut düzeni benimseyen ve uyumlu bireyler iken karizmatik liderler, farklı boyutları hayal ederek değişim uygulayabilen bireylerdir.
- Yüksek riske girme: Karizmatik liderler özveride bulunabilen ve riskleri göze alabilen bireylerdir. Bu davranış takipçilerin güvenliğini kazanmasına yardımcı olur.
- Geleneksel olmayan stratejiler kullanma: Karizmatik liderler amaçlara ulaşmak için değişik yollara başvururlar. Geleneksel olmayan bu yollar cesaret isteyen, sıra dışı yollardır.
- Durumu net olarak değerlendirme: Amaçlara ulaşmak için seçtikleri yollar sıradan olmadığı için karizmatik liderler evre koşullarını, fırsatları ve tehditleri net bir biçimde değerlendirebilirler. Ayrıca takipçilerin ihtiyaçlarını da görebildikleri için güven ve sadakat duygularını güçlendirirler.
- Takipçilerin hayal kırıklığı: Karizmatik liderler geleneksel olmayan yollara başvurmadan önce, takipçilerin geleneksel yolların özöme ulaştırmayacağını düşündüklerinden emin olmaları gerekmektedir.
- Kendine güven: Kendine güvenli olan ve bunu sahip olduğu bilgiyle gösterebilen lider daha karizmatik bir kişiliğe sahiptir. Bunu gören ya da hissedenden takipçiler lideri daha kolay izlerler.

- Kişisel gücün kullanılması: Sadece makam ya da otorite gücünü kullanan liderlerin her zaman karizması olduğu söylenemez. Geleneksel yollardan uzak duran liderlerin karizmatik özellikler taşıması daha olasıdır.

Karizmatik ve dönüştürücü liderlikle ilgili yapılan sayısız çalışmalara rağmen halen aydınlatılamamış bazı noktalar bulunmaktadır. Bunların başında takipçilerin nasıl etki altına alınabileceği sorusu vardır. Bu sorunun cevaba ulaşması için liderin kişisel özelliklerinin dışı vurumu olan davranışlarının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu da beraberinde bir takım psikolojik araştırmaları zorunlu hale getirir (Zel, 2001 (a), s.154).

2.1.4.4.2. Dikey İkili Bağlantı veya Lider-Üye Rol İlişki Modeli

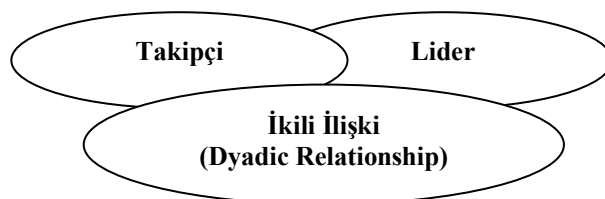
Bu model diğer yaklaşımlardan farklı olarak lider ile astlar arasındaki karşılıklı ilişkiler üzerinde yoğunlaşmıştır. Modelin kurucuları olan Graen ve Haga örgütteki astların ve üstlerin her biri arasındaki değişken ilişkileri araştırmışlardır. Modelin diğer yaklaşımlardan ayrılan bir özelliği ise üstlerin her asta göre benzer yollardan davrandıkları varsayımının reddedilmesidir (Keçecioğlu, 2003, s.197).

Şekil 2.13 dikey ikili bağlantı modelinin temelini oluşturan lider ile ast arasındaki ikili ilişkiyi göstermektedir. Bundan önceki lider-takipçi yaklaşımları liderliği liderin örgütteki tüm takipçilere karşı bütünsel davranışlarıyla değerlendirmekteydi. Bu noktada dikey ikili bağlantı modeli araştırmacıları liderin her bir takipçiye karşı olan davranışlarının farklılıkları üzerine yönlendirmiştir (Northouse, 2004, s.147).

Şekil 2.13

Dikey İkili Bağlantı Modeline Göre Liderliğin Temel Boyutları

(Northouse, 2004, s.148)



Dikey ikili bağlantı modelinde ikili ilişkinin meydana gelebilmesi için üç bileşen bulunmaktadır. Bunlar; saygı, güven ve sadakattir. “dyad” olarak adlandırılmış olan bu ikili etkileşimde dyad elemanları (Lider ve ast) birbirlerinin yeteneklerine saygı göstermeli ve bu yeteneklerin işin gereklerini yerine getirilebilecek kadar yeterli olduğunu görmeleri gerekmektedir. Dyad elemanlarının ilişkileri güvene dayalı olmalı ve birbirlerine menfaat gözetmeksizin karşılıklı sadakat beslemelidirler. Bu üç bileşenin her birinin yüksek olmadığı seviyelerde karşılıklı kurulan ilişki zorlukları aşmak için yeterince güçlü olmayacaktır (Uhl-Bien ve diğ., 2000, s.156–157).

Lider ve takipçileri arasında oluşan bu ikili etkileşim “grup-ıç” ve “grup-dış” olarak şekillenir. Grup-ıç olarak ifade edilen davranış şeklinde astlar lider ile yakın ilişkiler kurup işlerin yapılmasında anahtar rol oynarlar ve bir süre sonra liderlerin yardımcıları pozisyonuna gelirler. “Grup-dış” ilişkilerde ise üyeler bu tip önemli roller ve sorumluluklar yüklenmezler. İlişkilerdeki farklılıklar sebebiyle astların bir kısmı liderin takipçileri iken bir kısmı da destekleyicileri olarak organizasyonlardaki yerlerini alırlar. Grup-ıç üyeler örgütlerde aktif rol oynarken grup-dış üyeler ise pasif rol oynamaktadır. Liderler grup-ıç üyelere paylaşımcı ve demokratik liderlik davranışları sergilerken, grup-dış üyelere ise otoriter davranışlar sergileyip yasal güç kullanırlar (Tabak, 2005, s.46–47).

Lider ve astların ilişkileri birçok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan araştırmalar aşağıda sıralanan sonuçlara ulaşmıştır (Zel, 2001 (a), s.137; Tabak, 2005, s.47):

- Grup-ıç üyelerin iş doyumu yüksek seviyededir.
- Grup-ıç üyeler daha az iş problemleri ile karşı karşıya gelirler.
- Grup-ıç üyelere liderler daha fazla güven ve sevgi beslerler.
- Grup-ıç üyeler örgütün amaçlarını benimserler ve sorumluluk alma eğilimindedir.
- Grup-dış üyeler sorumluluktan kaçma eğilimindedir.
- Grup-dış üyeler organizasyonda pasif roller oynarlar ve kişisel hedefler örgüt hedeflerinin önündedir.

- Grup dışı üyeler sadece kendi işlerine odaklanırlar. Kendilerine verilen görevleri tamamlamakla yetinirler.
- Bazı durumlarda grup-içi ve grup-dışı ilişkiler örgütlerde gruplaşmalara yol açabilir.

Yukarıdaki bulgulardan anlaşılacağı üzere örgütlerde grup dinamiği ve yakın iş ilişkileri oluşturan liderler örgütleri daha başarılı konumlara taşımaktadır. Lider ve takipçileri iyi etkileşim içinde oldukları sürece kendilerini daha iyi hissederler, daha başarılı olurlar ve örgütleri geliştirirler.

2.1.4.4.3. Takım Liderliği

Son yıllarda organizasyonlarda takım liderliği hızla büyüyen ve popüler olan bir araştırma konusu haline gelmiştir. Bunun sebebi, takımların örgütsel gruplar olması ve farklı hedeflere sahip olan grup üyelerini aynı hedefe odaklamanın örgütsel başarıya olan katkısıdır. Takım liderliği denilince akla gelen belli başlı gruplar; iş grupları, komiteler, gelişim grupları ve görev kuvvetleridir.

Porter ve Beyerlein'in takım çalışmaları hakkında yaptıkları tarihsel köklere sahip ayrıntılı araştırmaları uzun ve değişik insan grupları ile ilgili çalışmalara net bir tanım getirmiştir. Porter ve Beyerlein, takım çalışmalarının 1920 ve 1930'lu yıllarda başladığını ve bu çalışmaların işbirliğine dayalı insani ilişkiler hareketine odaklandığını belirtmişlerdir. 1940'lı yıllara gelindiğinde bu araştırmalar grup dinamikleri çalışmalarına yönelmiştir (Northouse, 2004, s.205).

Amaçların gerçekleştirilmesi için gerekli olan grup ve görev dinamikleri takımı çalışma ile ilgili hedeflere doğru ilerleten etkinlikler üretir. Lider takım vizyonunu oluşturmak için üyeleri motive eder. Gerçek anlamda bir takım oluşturabilmek bu dinamikleri harekete geçirmeyi gerektirir (Topaloğlu ve Aydın, 2005, s. 96).

Takım liderliği “koçluk” kavramını da beraberinde getirmiştir. Birçok takım lideri takım üyeleri üzerinde etkili sevk ve idare sağlayarak belirleyecekleri ortak hedeflere birlik ve beraberlik ruhu içerisinde ulaşabilmek için çaba sarf etmektedir. Takım liderleri takımlarını iyi bir şekilde tasarladıktan sonra kendilerini sınavarak nasıl etkin koçluk yapabilecekleri tasarrufuna sahip olurlar. Takımın tasarımının doğru bir şekilde yapılmaması koçluk hatalarının yıkıcı etkilerini artırır. Aksi

şekilde, doğru tasarımılanmış bir takımda koçluk hataları takım üzerinde etkilerini fazla göstermeyecektir (Keçecioğlu, 2003, s.115).

Takımı oluşturan üyelerin bireysel yeteneklerini etkin bir şekilde kullanmaları için organize edilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle takım liderlerinin görevi, bu yetenekleri ortaya çıkarmak ve örgüt başarısı için sistematik bir şekilde bir araya getirmektir.

McGrath, hem dahili hem de harici durumlarda grup etkinliğinin önemli liderlik fonksiyonlarını gösteren bir model formüle etmiştir. Şekil 2.14’de bu modeli görmekteyiz. Model, liderlik davranışlarına iki boyutta bakmaktadır. Bu boyutlardan ilkinin “İzleme (Monitoring)” ve “Harekete geçme (Taking action)” oluşturmaktadır. İkinci boyut ise grubun “dahili (internal)” ve “harici (external)” durumlarından oluşmaktadır.

Şekil 2.14
McGrath’ın Kritik Liderlik Fonksiyonları
(Northouse, 2004, s.207)

	İZLEME	HAREKETE GEÇME
DAHİLİ	Grubun yetersizliklerini tanımlama (1)	İyileştirici önlemler alma (2)
HARİCİ	Çevresel değişimleri tahmin etme (3)	Zararlı değişimleri engelleme (4)

Yukarıdaki şekilde gösterilen iki boyut dört değişik liderlik fonksiyonunu oluşturmaktadır. İlk iki çeyrek takımın dahili işlemlerine, diğer iki çeyrek ise harici işlemlerine yöneliktir. İlk çeyrekte (1) lider, takımın problemlerini analiz etmekte, ikinci çeyrekte (2), gözlediği problemlere giderici çözüm yolları üretmekte, üçüncü çeyrekte (3), takımı etkileyebilecek harici değişimleri taramakta ve dördüncü çeyrekte (4) ise takımın olumsuz çevre değişimlerinden etkilenmemesi için harekete

geçmektedir. Bu liderlik fonksiyonlarının tamamı sadece liderler tarafından yürütülmeyebilir. Dikkat edilmesi gereken noktalardan biri; olgun bir takımda uzun süre takımda yer alan tecrübeli takım üyeleri de takım için gerekli olan bu fonksiyonları yerine getirebilmektedir. Takımın hayati ihtiyaçları karşılandığı sürece gerek lider tarafından gerekse takım üyeleri tarafından harekete geçirilen liderlik davranışları etkili olacaktır (Northouse, 2004, s.2006).

2.1.4.4. Vizyoner Liderlik

Örgütlerin varlıklarını koruyabilmeleri onların iç ve dış çevredeki gelişmeleri, fırsatları ve tehditleri görebilen, rekabet üstünlüklerini devam ettirebilecek strateji ve politikalara sahip olmalarını gerektirir. Bu strateji ve politikalar ancak geleceği öngörebilecek kimseler tarafından yapılabilir. Liderler çalışanları ya da astlarını örgüt politikaları içinde ortak bir vizyonla örgüt hedeflerine ulaştırabilen kişilerdir.

Vizyon, en basit şekliyle, “tüm çalışanların paylaştığı, örgütün geleceğine ait bir resim” demektir (Dinçer, 2004, s.5). Tanımdan da anlaşılacağı üzere, bir örgütün gelecekte nerede, nasıl ve ne olacağını yansıtan bir kavram olan vizyon; liderin ve takipçilerinin benimsemesi ve kendi hayallerinin, amaçlarının ve çıkarlarının önünde tutmaları gereken örgütsel bir bakıştır.

Vizyoner liderliğin, dönüşümcü ve karizmatik liderlikten farklı olup olmadığı halen araştırılmaktadır. Sashkin’e göre, gerçekleştirilmesi gereken amaçları net bir şekilde ifade eden, örgütsel kültür ile vizyon arasındaki dönüşümü sağlayabilen kişi vizyoner liderdir. Vizyoner liderler, güç gereksinimi gibi ayırt edici kişilik özelliklerine sahip, vizyonu açıklamak için örgütsel kültürü değiştirmek gibi dönüşümler yaratabilen ve davranışlarıyla farklılık gösteren kişilerdir. Bu özellikleriyle hem düşünsel hem de eylemsel olarak vizyon, yeni liderlik paradigmaları için önemli bir öğedir (Erçetin, 2000, s. 72).

Liderlik paradigmaları içinde vizyonu odağına oturtmuş olan vizyoner liderlik, hiyerarşik yapıdaki geleneksel ast-üst ilişkisini tamamen değiştirmiştir. Vizyoner liderlik anlayışında lider, işletmenin geleceğini kontrol etme, örgütsel stratejiler geliştirme ve değişime ayak uydurabilmek için dönüşümü sağlamak gibi örgütsel işlevleri yerine getirmelidir (Ekici, 2006, s.137).

Örgüt vizyonu örgüte uygun olmalıdır. Vizyon lider ve takipçiler için büyümeye ve değişime yol açacak şekilde tasarlanmalı ve gelecekte örgütün yerini belirleyebilecek yapıda olmalıdır (Ekici,2006, s.157).

2.1.5. Liderlik ve Yöneticilik Kavramları Arasındaki Farklar

Liderlik ve yöneticilik sık sık birlikte kullanılan, yakın anlamları bulunan kavramlar olmakla beraber, eş anlamlı sözcükler değildirler. Son yıllarda bu iki kavramın farklılıklarını tespit etmek üzere yapılan çalışmalar ve ortaya çıkan değişik tanımlamalar bu farklılığın önemini işaret etmektedir.

Liderlik ve yöneticilik arasındaki farklılıkları belirleyebilmek için öncelikle lideri ve yöneticiyi incelemekte yarar vardır. Daha önceki bölümlerde yapmış olduğumuz liderlik tanımlamalarında da olduğu gibi liderlik, liderin astlarını ya da takipçilerini belirli ortak amaçlar etrafında toparlayarak onları harekete geçirme ve etkileyebilme sürecidir. Lider; yenilik ve farklılık yaratan, güçlü, etkili ve dayanıklı kişidir.

Yönetici ise; başkaları tarafından bulunduğu pozisyona getirilen, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmaya çalışan ve işleri planlayan, uygulatan ve kontrol eden kişidir. Yöneticiler, astlarını motive etmek için genellikle ödüllendirme ve ceza gücüne sahip olan kişilerdir. Yöneticilik bir konumdur. Liderlik ise lider ve takipçiler arasındaki karşılıklı etkileşime dayalı bir süreçtir (Eraslan, 2004).

Zalenznik, liderlik ve yöneticilik kavramlarının farklılıklarını ortaya koyduğu çalışmalarında, lideri sahip olduğu önsezi ve yaratıcılığıyla kaos ortamlarından çıkabilen bir oyuncu, yöneticiyi ise, mantık, kontrol ve sisteme dayalı çözüm üreten bir çalışan olarak tanımlamıştır. Bennis ve Nanus ise lideri “doğru işi yapan”, yöneticiyi ise “ işi doğru yapan” kişi olarak ifade etmiştir (Bolden, 2004, s.6).

Liderlik ve yöneticilik ayrımında önemli noktalardan biri de “bilgi”dir. Etkili yönetim için modern yönetimi oluşturan planlama teknikleri, örgütlenme, bütçeleşme, kontrol ve eleman sağlama gibi disiplinlere ilişkin kayda değer bir bilgi birikimine ihtiyaç vardır. Bundan farklı olarak liderlik sürecinde, bu bilgi birikimine yönetimde olduğu kadar ihtiyaç duyulmaz. Aynı şekilde yetenekler ve beceriler açısından bakıldığında, yöneticilerin açık bir şekilde minimum analitik kabiliyetlere, birikime ve yargıya sahip olmaları beklenir. Ancak liderlik sürecinde liderler bu güçlü

yönetmel yeteneklere yöneticilikte olduğu kadar ihtiyaç duymazlar (Kotter, 1988, s.32–33).

Liderlik ve yöneticilik genelde insanların büyük çoğunluğunun düşündüğü şekilde olmasa da birbirlerinden farklı kavramlardır. Liderlik mistik ya da gizemli bir kavram değildir. Liderlik ve yöneticilik farklı kavramlar olduğu gibi birbirlerini ikame edecek ya da birbirlerine tercih edilebilecek kavramlar da değildirler. Aksine bu iki kavram farklı fonksiyonları olan ve günümüzün karmaşık ve dinamik iş çevresinde ancak beraber kullanıldıkları takdirde başarıya götüren kavramlardır (Kotter, 1990, s.103).

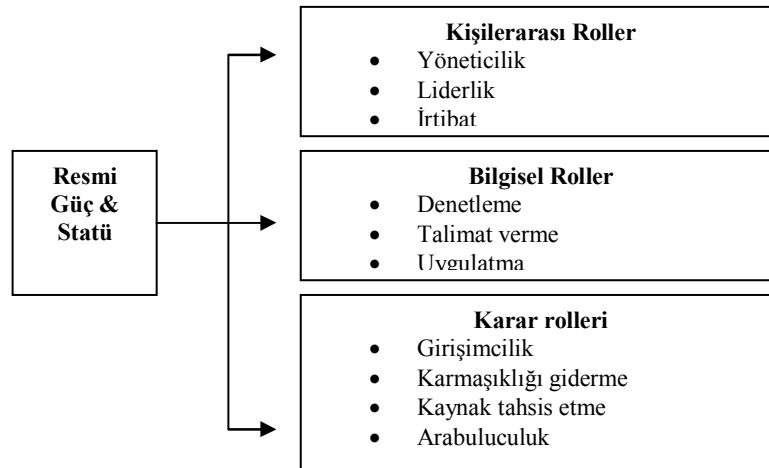
Liderliğı yöneticiliğın bir alt sistemi olarak kabul eden görüşler de mevcuttur. Yönetici liderlik işlemlerini özellikle uygulama anlarında yerine getirmeye çalışır. Bu işlemler daha çok davranışlarla ilgilidir. Yöneticinin davranışsal işlevlerinin dışında asıl görevi planlama, kontrol, bilgi toplama, değerlendirme vb. işlevlerdir. Liderliğin kendini gösterdiği yer, kişinin diğer kişi veya kişileri harekete geçirme faaliyetidir. Bu faaliyetin sonunda bir çıktı, bir performans oluşur.

Mintzberg, yöneticinin örgütte on temel role sahip olduğunu ve liderliğin bu rollerden sadece birisi olduğunu savunmaktadır. Birbirinden tamamen farklı olmaktan ziyade yöneticiliğın bir alt boyutunu oluşturan liderlik, Mintzberg'e göre bütünü oluşturan önemli bir parçadır. Şekil 2.15, Yöneticinin örgütteki rollerini göstermektedir (Bolden, 2004, s.7).

Şekil 2.15

Yöneticinin Rollerı

(Bolden, 2004, s.7)



Yöneticilik bir unvan ve işgal edilmiş bir mevkiidir. Bu mevkiinin belirlenmiş sınırları, sorumlulukları ve yetkileri vardır. Yönetici ne yapması gerektiğini bu sınırlar içerisinde bilir. Ancak işlerin başkasına ya da başkalarına nasıl yaptırılacağı hususu liderliğin heyecan veren, meydan okuyan tarafıdır. Bu meydan okumaya cevap verebilmenin yolu etkili ve etkisiz liderliği tayin eden faktörlerin neler olduğunu bilmekten geçer.

Değişimin sürekli ve giderek artarak yaşandığı günümüzde yöneticilik ve liderlik arasındaki farklar giderek daha da su yüzüne çıkmaya başlamıştır. Değişen koşullar, çevre, teknoloji ve sosyal değerler yöneticilerin üstlendiği yönetim fonksiyonlarını yetersiz kılmaya başlamıştır. Çalışanları ortak değerler, amaçlar ve vizyon etrafında bir araya getirebilmek başka özellikleri ve yetenekleri gerekli ihtiyaç haline getirmiştir. Bu açıdan bakıldığında yönetici karmaşıklıkla ve engellerle, lider ise değişimle mücadele eden, tedbir alan ve çözüm üreten kişi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tarihe bakıldığında liderlere has temel özelliklerin pek fazla değişmediği görülmektedir. Sadece içinde bulunulan koşullara ve uygulama biçimlerine göre farklılıklar göstermektedir. Zaten lideri yöneticiden ayıran en önemli farklardan biri de, değişen koşullara uyum gösterebilme yeteneğidir. Bu değişmeyen özelliklerden bazıları şunlardır (Darbaz, 2004, s.549):

- Liderin her zaman örnek olma ve ilham verme yükümlülüğü vardır.
- Lider her zaman egosuyla baş edebilir. Dinlemeyi ve fikir almayı bilir.
- Lider hem kendisindeki hem de çevresindeki değişimi anlar ve yönetir. Değişmeyen örgütler yok olmaya mahkûmdur.
- Lider kaybetmeye değil kazanmaya odaklıdır.
- Lider çalışanların motivasyonlarını azaltan engelleri ortadan kaldırmayı bilir.
- Lider bütünleştiricidir.

Elbette liderin tüm özellikleri bunlar değildir. Ancak her lider kendi kişisel özellikleri ve dokunuşlarıyla liderliğe bir anlam katar.

Lideri yöneticiden ayıran özelliklerden bir diğeri de, lider vizyon ve strateji belirlemenin yanı sıra yetenekli ve sıra dışı kişileri yetiştirir, kılavuzluk eder ve eksikliklerini geri besleme yoluyla giderir. Günümüzün iş dünyası şebeke (network) odaklıdır. Bu da günümüzün liderlerinin sosyal ilişkilerinin kuvvetli olmasını zorunlu kılar. Küreselleşme, günümüzün liderlerini sosyal, kültürel, hukuksal, ekonomik ve politik atmosferi ve bu atmosferdeki hızlı değişimi takip ederek adapte olmalarını hatta değişimi yönlendirmelerini gerektirir (Berkman, 2004, s.403).

Yönetim ve idarecilik yönetim mekanizmasının rutin faaliyetleridir. Diğer taraftan liderlik bazı kabiliyetleri gerektirir. Bu noktada liderlik, insan ruhunun yüksek başarılarını çağrıştıran bir değerler manzumesi ile normatif olarak kavranmalıdır. Liderlik insan ihtiyaçları hiyerarşisinde en üst tabakadaki ihtiyaçlarla özdeşleştirilmektedir. Takipçiler üzerinde kendini gerçekleştirme arzusunu uyandırır ve liderlik süreci içinde onları da dönüştürür. Dönüşümcü liderlik bu noktada kendini gösterir (Safty, 2004, s.71).

Akar, yönetici ile lider arasındaki farkı belirlemek için lideri “ressam”a, yöneticiyi ise “fotoğrafçı”ya benzetmektedir. Bir fotoğrafçı, karşısında var olan nesneleri ve olayları olduğu şekliyle mekanik bir aletle tespit eder. Yani yönetici, “iş doğru yapar”. Ancak lider, içinde bulunduğu ortama, bireylere ve olaylara müdahil olarak onları şekillendirir, yönlendirir ve dönüştürür. Yani lider, “doğru işi yapar” (Akar, 2004, s.143).

Liderliğin giderek popüler ve gerekli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, birçok insan iyi bir yönetici olmak yerine iyi bir lider olma arzusu içindeyken yöneticilik kavramı giderek ikinci plana sürüklenmeye başlamıştır. Dolayısıyla yöneticiliği ve liderliği birbirinden ayırmak tehlikeli bir hale gelmiştir. Liderlik vasıflarından yoksun bir yöneticilik, aktiviteleri körelten bir yönetim tarzı oluştururken, aynı şekilde, yöneticilik fonksiyonlarından mahrum bir liderlikte aşırı gurur ve kibir doğuran irtibatsız bir yönetim tarzı oluşturmaktadır (Gosling ve Mintzberg, 2003, s. 54).

2.2. HİZMET İÇİ LİDERLİK EĞİTİMİ

2.2.1. Hizmet İçi Eğitim Kavramı

Personel eğitiminin geçmişi, eski Mısırlıların başka topraklardan getirdikleri esirlerin ve ülke içindeki işçilerin ustabaşı olarak eğitilmesine dek uzanmaktadır. O dönemlerde eğitim doğrudan ve işbaşında yapılmaktadır. Eğitim tamamıyla çalışanların tecrübeleriyle değerlendirilmekteydi. Yirminci yüzyılda iş gören eğitiminin temel biçimleri ise uyum eğitimi, işbaşında eğitim, göreve dayalı eğitim, el becerisi gerektiren ve zanaatların öğretilmesini amaçlayan çıraklık eğitimi biçiminde düzenlenmektedir (Pehlivan, 1997, s.105).

Çağımızda sosyal, ekonomik ve teknolojik değişimler ve gelişmeler sürekli artmakta ve bu artış iş hayatında etkili olup, insanları, örgütleri ve ülkeleri bu değişime adapte olmaya mecbur bırakmaktadır. Bu nedenle ülkelerin, kurumların ve insanların çağın gereklerine uyum sağlamak için yoğun bir rekabet içerisinde olmaları zorunlu hale gelmiştir. Günümüzde artık yeni diye öğrendiğimiz birçok bilgi bu hızlı gelişmeyle kısa süre içerisinde yerini daha yeni bilgilere bırakmakta ve bu durum devamlılık arz etmektedir. İşte toplumların, kurumların ve ülkelerin sağlıklı örgütlenebilmeleri ve süreklilik kazanabilmeleri bu değişmeye ayak uydurmaları ile olabilecektir. Bu gelişim ve değişimlere adapte olabilmenin yolu şüphesiz eğitimden geçmektedir. Bu yüzden sistemli eğitim çalışmaları ülkeler, kurumlar ve insanlar tarafından yakından takip edilmeli ve eğitim çalışmalarına daha çok önem verilmelidir (Gül, 2000, s.1).

Taymaz'a (1997, s.1) göre eğitim; sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamak için bir araç olup, gelişim ve değişimi sağlayan bir süreçtir. Özellikle çağımızda teknolojik değişimlerin gerektirdiği bilgi ve beceri seviyeleri yükseldikçe, eğitimin geleneksel olan belirli sürelerle ve programlarla sınırlandırılması zorlaşmaktadır. Bireyler bu değişimin dışında kalmayıp kendilerini yenilemek ve değişime ayak uydurmak için hayatlarını bu eğitim süreci içinde geçirmek zorundadır.

Kurumlar değişim karşısında amaçlarına ulaşabilmek için personelini ihtiyaçları doğrultusunda eğitmek zorundadır. Bu eğitim sürecinde, geleneksel yer,

ortam, zaman ve program sınırlandırmalarına uymak gittikçe daha da zor bir hale gelmektedir. Bundan dolayı kurumlar, personelini verimliliklerini azaltmadan sürekli bir eğitim süreci içinde tutma ihtiyacı içindedirler.

Örgütlerde yürütülen bu eğitim faaliyetleri, örgütün ihtiyaçlarına yönelik planlı faaliyetlerdir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda personele gerekli bilgi, beceri ve tutumların örgüt kültürüne uygun olması gerekmektedir.

2.2.2.1. Hizmet İçi Eğitimin Tanımı

Eğitim kavramında olduğu gibi, hizmet içi eğitimin de değişik tanımlarına rastlanmaktadır. Hizmet içi eğitim amaç ve işlevleri göz önünde bulundurulduğunda aşağıdaki şekillerde tanımlanabilir.

Hizmet içi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1997, s.4).

21.7.1983 tarih ve 83/6854 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla yürürlüğe konulan Devlet Memurları Eğitimi Genel Planında hizmet içi eğitim, “kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan personelin görevleri ile ilgili bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla yapılan eğitim” olarak tanımlanmaktadır.

1940’lı yıllarda yapılan bir tanımlamaya göre hizmet içi eğitim, düşünce ve eylemde uygun alışkanlıklar kazandırmak ve iş görene mevcut ve gelecekteki işine ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarında etkinlik kazandırmak için yapılan yardım süreci olarak tanımlanmıştır (Pehlivan, 1997, s.105).

Hizmet içi eğitimin diğer bir tanımı da şöyledir; “Kamu görevlilerinin hizmete yatkınlığını sağlamak, verimliliklerini artırmak ve gelecekteki görev ve sorumlulukları için yetiştirmek amacıyla kurum içinde ya da kurum dışında, iş başında ya da iş dışında başvuru alan eğitim etkinlikleridir” (Tutum, 1979, s.120).

Yukarıda belirtilen bütün tanımlamalarda görülen ortak özellik ise; örgütsel etkinliği artırmak maksadıyla, örgüt üyelerine gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasıdır.

Hizmet içi eğitim, personelin hizmetteki verim ve etkinliklerinin artırılmasını, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve anlayışların zenginleştirilmesini amaç edinen ve

kurumların genel çalışma düzenini sürekli olarak etkileyen bir eğitim olarak göze çarpmaktadır. Kurumun, personelinin hizmete yatkınlığını sağlamak ve hizmetteki değişme ve gelişmelere ayak uydurmak için sürekli bir biçimde, hizmet içinde eğitmek zorunda olduğu dikkate alındığında; hizmet içi eğitim, örgütte personelin çalışma temposunu hızlandırmanın, şikâyetleri, formaliteleri, kırtasiyeciliği, rüşveti, kayırmaları önlemenin, insan ve madde kaynağını kurumsal amaçlar doğrultusunda harekete geçirmenin, hizmetlerde para, zaman ve enerji savurganlığını gidererek maliyeti azaltmanın en etkili aracı olarak görülebilir.

2.2.2.2. Hizmet İçi Eğitimin Genel Amaçları

Örgütlerde hangi amaçlarla hizmet içi eğitim verileceği konusunda çeşitli yaklaşımlar mevcuttur. Ancak bu yaklaşımlardaki ortak etken çalışanların etkinliklerini ve verimliliklerini artırmak için ihtiyaç duyulan gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaktır.

Hizmet içi eğitimin planlamasına başlamadan önce genel amaçların saptanması gerekir. Genel amaçlar, hizmet içi eğitimin yapılacağı kurumun politikasına ve amaçlarına uygun olarak sistem bütünlüğünü koruyacak, kendi içinde tutarlı ve temel gereksinimleri karşılayacak şekilde saptanır. Hizmet içi eğitimin genel amaçları aşağıdaki şekilde sıralanabilir (Taymaz, 1997, s.6):

- Üretilen mal veya hizmetin nitelik ve niceliğini artırmak,
- Üretimde verimliliği artırmak,
- İş kazalarını önlemek, iş güvenliğini sağlamak,
- Üretimin zamanında yapılmasını, malzeme ve enerji tasarrufunu sağlamak,
- Üretim araçlarının yerinde kullanılmasını sağlamak, teknolojiyi uygulamak,
- Gelişimlere ve yeniliklere uyum sağlamak, üretim metotlarını geliştirmek,
- Personel arasında iletişim ve ilişkiyi güçlendirmek.
- Kurumda meydana gelebilecek disiplinsizlikleri önlemek, anlaşmazlıkları ve şikâyetleri azaltmak.

- Personeli tanımak, kaliteli işgücü sağlamak ve kadrolaşmayı kolaylaştırmak,
- Kontrolü kolaylaştırmak, rekabet gücünü artırmak,
- Personelin güven duygusunu geliştirmek, güdülemek ve moralini yükseltmek.
- Kurumun çevrede, personelin işinde başarısını, değerini ve saygınlığını artırmak,
- Personele gerekli yeterlilikleri kazandırmak, memnuniyet ve doyumunu sağlamak,
- Personel hareketliğini önlemek, kurumda yer değiştirme ve yükselme imkânını sağlamak.

2.2.2.3. Hizmet İçi Eğitimi Zorunlu Kılan Nedenler

Örgütlerde eğitimi zorunlu kılan en önemli etken örgütsel değişimdir. Her seviyedeki kamu ve özel sektör yöneticileri daha etkili ve verimli hizmet üretmek ve örgütsel değişim baskısı altındadırlar. Bugünün örgütleri, değişen gereksinimlere koşut olarak oluşan değişim taleplerini karşılamak için iş görenlerinin birçok geleneksel becerilerini ve modası geçmiş yaklaşımlarını da değiştirmek zorundadırlar (Sims, 1990, s.20).

Toplumun dinamik yapısı, teknolojideki gelişmeler ve yenilikler, çevresel unsurlar, toplumun yaşam biçimini, anlayışını ve değer yargılarını sürekli olarak değiştirdiği için, kurum ve kuruluşların üstlendikleri rol ve işlevler de sürekli değişmeye başlamıştır. Bu durum kuruluşların işleyiş yapısının ve özelliklerinin değiştirilip geliştirilmesini kaçınılmaz hale getirmiştir. İşte bu nedenle sürekli hizmet içi eğitime ve insan kaynaklarının geliştirilmesi faaliyetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Semiz ve Gökçe, 1998, s.6).

Hizmet içi eğitimi zorunlu kılan bu nedenler aşağıda sıralanarak açıklanmaya çalışılmıştır.

a) Bilim ve Teknolojideki Hızlı Gelişmeler

Bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler her geçen gün devam etmekte ve birçok ihtiyacı beraberinde getirmektedir. Bu gelişmeler kamu ve özel sektördeki işleri hızla değiştirmektedir. Bu yüzden örgüt çalışanlarının da eğitim ihtiyacı gerekli hale gelmektedir.

Belirli bir mevkideki birey, yeni teknolojilerin gerektirdiği bilgi ve becerileri öğrenmezse, bir süre sonra yetersizleşir ve bu birçok sorunu beraberinde getirir. Bu da başka çözüm yollarının yanı sıra, özellikle eğitim ve geliştirme programlarıyla giderilebilir (İrban, 2003, s.21).

b) Toplumsal Gelişmeler

Hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde, kişiler daha önce almış oldukları eğitimle mesleklerinin ve toplumun gerektirdiği bilgi ve beceriyi karşılamakta zorlanmaktadır. Bu da çalışanlara bu bilgi ve beceriyi sağlayacak olan hizmet içi eğitimi zorunlu hale getirmektedir. Toplumun dinamik kültürel ve sosyal yapısı karşısında ihtiyaç duyulan uyum ancak eğitim yoluyla mümkündür (Taymaz, 1997, s.7-8).

c) Mal ve Hizmetlerin Kalite ve Niteliklerinin Yükselme Eğilimi

Yüksek nitelikli mal ve hizmetlerin, yalnızca bilgi ve uzmanlığını geliştiren nitelikli insanlarca üretilbileceği bilinmektedir. Birçok örgüt, iş görenlerin işbirliğini, katılımını ve eğitimi gerektiren “kalite yönetimi” programları uygulamaya başlamışlardır. Eğitim ve geliştirme, dünya pazarında yarışabilmek için gerekli nitelikte üretimin gerçekleştirilmesinde en önemli ve anlamlı araç olarak görülmeye başlanmıştır (Pehlivan, 1997, s.109).

d) Teknik Cihaz ve Malzemelerin Kullanımına Dair Bilgi Eksikliği

Çok pahalı olan makine ve cihazların kullanılmasını gerektiren bir yetiştirme programı, genellikle okullarda tam olarak sağlanamaz. Ayrıca üretim veya hizmet alanı tek ya da az olan endüstri ile ilgili bilgi ve beceri isteklerini karşılayacak

programlar örgün eğitim sisteminde yer almaz. Bu tür yetiştirme eksiklikleri hizmet içi eğitim yolu ile giderilebilir (Taymaz, 1997, s.8).

e) Yasal Zorunluluklar

657 Sayılı Devlet Memurları Kanununun 1327 Sayılı Kanunun 72nci maddesiyle değiştirilen 214ncü maddesi “Devlet memurlarının yetiştirilmesini sağlamak, verimliliklerini artırmak ve daha ileriki görevlerine hazırlamak amacıyla uygulanan hizmet içi eğitim, Devlet Personel Dairesi tarafından ilgili kurumlarla birlikte hazırlanacak yönetmelikler dahilinde yürütülür” demektedir. Bu eğitimin nasıl yürütüleceği yine aynı kanunun 215 ve 216ncı maddelerinde açıklanmaktadır.

Madde 215 “Her kurumda, yetiştirme etkinliklerini düzenlemek, yürütmek ve değerlendirmekle görevli bir “Eğitim Birimi” kurulur. Birden çok birim kurulan kurumlarda bunlardan biri “Merkez Eğitim Birimi” adını alır.

Madde 216 “Kurumlar kendi eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere eğitim merkezleri açarlar, kurumlar arası eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere, Başbakanlık Devlet Personel Dairesinin teklif ve Bakanlar Kurulu kararnamesiyle, kurumlar arası eğitim merkezleri de açabilir.

Eğitim birimi ve merkezlerinin kuruluş ve işleyişleri Başbakanlık Devlet Personel Dairesinin görüşü alınarak kurumlarca hazırlanacak yönetmeliklerle düzenlenir”.

Görüldüğü gibi, her kurum personelinin eğitimini yapmak üzere bir düzenlemeye gitmek, ayrı bir birim kurmak zorundadır. Gerek kamu sektörü gerekse özel sektör kanun gereği olarak kendi bünyelerinde birer hizmet içi eğitim örgütü kurmuşlardır. “Hizmet içi Eğitim Merkezi” ya da “Hizmet içi Eğitim Ünitesi” ismi altında kurulan bu örgütler aracılığıyla personellerine sürekli eğitim sağlamaktadırlar.

f) İletişim Engellerini Aşma Gereksinimi

İşyerlerinin yapısındaki değişmeler iş görenlerin diğer kişilerle daha karmaşık ve yoğun bir etkileşim içinde olmalarını gerektirmektedir. Esnek üretim sistemi anlayışını benimsemiş olan örgütlerin temel özellikleri, iş görenler arasında ve

örgütler arasındaki iletişim engellerini ve üretim birimleri arasındaki bürokrasi ve aşırı kontrolü kaldırmış olmalarıdır. İletişim, örgütlerin yeniden yapılanma sürecinde gerekli bilginin toplanmasını sağlayan ve iş görenlerle müşteriler arasındaki bilgi alışverişinin ayrılmaz bir parçasıdır (Pehlivan, 1997, s.110).

Örgüt iletişiminde meydana gelebilecek bazı kopukluklar hizmet içi eğitim yolu ile aşılabılır.

g) Kişinin Öğrenme ve Kendini Geliştirme İsteği

Okul eğitimi, genellikle bireyin tüm yetenek ve becerilerini ortaya çıkarıp yönlendirmeye yeterli olmadığından, kişilerin işe başladıktan sonra gizli kalan yeteneklerini geliştirme çabası içine girdikleri görülmektedir. Hizmet içinde eğitim olanaklarının yaygın bir duruma getirilmesi, bu alanda kolaylaştırıcı ve teşvik edici rol oynadığı gibi kişisel doyumun sağlanmasına da neden olur (Çevikbaş, 2002, s.27).

h) Kamu kesiminde “kariyer” düşüncesinin giderek kökleşmesi

Kariyer sisteminde, kişi genç yaşlarda hizmete alındığından, hizmetin yürütülmesinde zorunlu olan bilgi ve beceriler hizmet içinde kazandırılır. Ayrıca kariyer sisteminin çalışanlara tanıdığı güvenceli statü, işinde yetersiz ve yeteneksiz olanların kolayca elimine edilmesine imkân vermediğinden, çalışanların kusur ve eksikliklerinin giderilmesine çalışılır. Özellikle daha üst görevlerin örgüt içinden yükselme yoluyla doldurulması geleneği, memurun yaşamı boyunca çok değişik görev ve sorumluluklar yüklenmesine neden olacağından, her aşamada mesleki bilgi, beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi için sürekli ve iyi bir eğitime gerek duyulmaktadır (Çevikbaş, 2002, s.27).

i) Hizmet içi eğitimin öğrenmeyi rastlantısal olmaktan kurtarıp sistemli hale getirmesi

Hizmet içi eğitim öğrenmeyi rastlantısal olmaktan çıkarmakta ve sistemli hale getirmektedir. Bu durum hizmet içi eğitimi zorunlu hale getirir. Öğrenme sürekli, zaman ve mekân sınırı yoktur. Kişi, günlük yaşamında, arkadaş grubu içinde,

işyerinde vb. sürekli ilişki ve etkileşim halindedir. Bu süreçlerde kişi, istenmeyen bilgi, beceri ve tutumlar edinmektedir. İşte bu süreçler içerisinde rastlantısal bir biçimde elde edilen bilgi, beceri ve tutumlar hizmet içi eğitim sayesinde giderilebilir (Gül, 2000, s.4).

2.2.2.4. Hizmet İçi Eğitimin Yararları

Kurumlarda hizmet içi eğitim genellikle bireye işiyle ilgili bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmak amacı ile yapıldığından mesleki eğitim niteliği taşır. Bu yüzden meslek eğitiminden beklenen yararlarla çok yakın bir ilişkisi olduğu görülür ve değerlendirme de aynı yaklaşımla yapılır. Eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için kurumun ve bireyin ihtiyaç ve beklentilerinin dengeli olarak karşılanması gerekir. Bu nedenle eğitim programının sonunda kurum ve bireylerin Tablo 2.4'deki yararları sağlamaları beklenir (Bursalıoğlu ve Taymaz, , 1989, s.46).

Tablo 2.4

Hizmet İçi Eğitimin Kurumsal ve Bireysel Yararları (Bursalıoğlu ve Taymaz, 1989, s.46)

KURUMSAL YARARLAR	BİREYSEL YARARLAR
1- Ürünün miktarı artar.	1- Güven duygusu gelişir.
2- Ürünün maliyeti azalır.	2- İşinden memnuniyeti artar.
3- Ürünün kalitesi yükselir.	3- Huzurlu olarak çalışır.
4- Üretim zamanında yapılır.	4- Morali yükselir.
5- Verimlilik artışı sağlanır.	5- Geleceğe güvenle bakar.
6- Sağlanan kazanç artar.	6- Daha fazla kazanç sağlar.
7- İş güvenliği sağlanır.	7- Ortama uyum kolaylaşır.
8- Malzeme ve enerji tasarrufu sağlanır.	8- Mutluluk duyar.
9- Üretimde zayıflıklar azalır.	9- Yeterlilik kazanır.
10- Makine ve araçlar az yıpranır.	10- Ufkunu genişletir.
11- Bakım, onarım giderleri azalır.	11- Çekingenliği azalır.
12- Ürün kendisini kolaylıkla yeniler.	12- Yenilikleri izler.
13- Teknoloji üretilir ve uygulanır.	13- İşine yatkınlığı artar.

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| 14- Gelişmelere uyum sağlar. | 14- Unvan elde eder. |
| 15- İş kazaları azalır. | 15- İş kazalarından korunur. |
| 16- Meslek hastalıkları önlenir. | 16- Sağlığını korur. |
| 17- İş metotları gelişir. | 17- Sınama yanıla süresi azalır. |
| 18 Kusurlu üretim azalır. | 18 Kendini yetiştirir. |
| 19- Personel şikayetleri azalır. | 19- Yakınması azalır. |
| 20- Disiplin sorunları halledilir. | 20- İşyerine uyum sağlar. |
| 21- Personel tanınır. | 21- Personelin değeri artar. |
| 22- Anlaşmazlıklar azalır. | 22- Kültürünü artırır. |
| 23- İletişim kolaylıkla sağlanır. | 23- Kolaylıkla anlaşma sağlar. |
| 24- Sosyal ilişkiler gelişir. | 24- İnsan ilişkileri artar. |
| 25- İşten ayrılmalar azalır. | 25- İşinde devamlı olur. |
| 26- Kaliteli iş gücü sağlar. | 26- Başarıyı artırır. |
| 27- Kadrolama kolaylaşır. | 27- Yükselme imkânı bulur. |
| 28- Rekabet gücü artar. | 28- Bireysel doyum sağlar. |
| 29- Kontrol işlem ve yükü azalır. | 29- Rolünü rahatlıkla oynar. |
| 30- Toplumda saygınlık kazanır. | 30- İşinde saygınlık kazanır. |

Kurumsal ve bireysel boyutlardaki bu yararlar karşılaştırılarak analiz edildiğinde; kurumsal yararların daha çok maddi ve yapılacak değerlendirme sonuçlarının çoğunlukla sayısal olduğu, buna karşılık bireysel yararların daha çok manevi ve yapılacak değerlendirme sonuçlarının ise daha çok değer yargılarına dayalı olduğu görülmektedir.

2.2.2.5. Hizmet İçi Eğitimin Sınırlılıkları

Hizmet içi eğitimin yararları olduğu gibi dikkat edilmesi gereken bazı sınırlılıkları da vardır. Kurumlarda karşılaşılan bütün sorunların hizmet içi eğitimle çözülebileceğini düşünmek yanlış olduğu gibi, amacın hayal ürünü olmasını önlemek, ölçülebilirlik ve gerçekleştirilebilirlik ilkelerine uygun olmasını sağlamak maksadıyla aşağıdaki sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Tutum, 1979, s.125).

- Eğitim ihtiyacı ve amacı saptanmadan yapılırsa yarar sağlayamaz. Böyle bir durumda değerlendirme yapılmayacağına göre, eğitimin yararlık ve etkinlik derecesi saptanamaz ve hakkında bir yargıya varılamaz.
- Bireyin amaç ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan yapılan eğitimden olumlu sonuç alınamaz. Hizmet içi eğitim programına katılan bireyin “benim bu çalışma sonucunda kazancım ne olacak?” sorusuna, kendini az da olsa doyurabilecek bir yanıt verebilmesi gerekir.
- Hizmet içi eğitim programı, personelin temel bilgi ve beceri seviyesine uygun değilse başarı sağlayamaz.
- Birey hizmet içi eğitimin gerekliliğine inanmıyor ve benimsemiyorsa başarılı bir öğretim yapılamaz.
- Gerekli potansiyele sahip olmayan bireylere yapılan eğitim ile başarı sağlanamaz.
- Hizmet içi eğitim kurumda yalnız bir alan ve kademedede yapılmış ise beklenen yarar sağlanamaz. Bir alan veya kademedede çalışanların yetiştirilmesi, iletişimin sağlanmasına olanak vermez ve bu nedenle de beklenen sonuç alınamaz.
- Hizmet içi eğitimde görevin gerektirdiği nitelikte öğretici elemanlar görevlendirilememiş ise başarılı öğretim yapılamaz.
- Bir kurumdaki organizasyon bozukluğundan doğan sorunlar hizmet içi eğitim ile çözülemez. Organizasyon yapısındaki bozukluklar hizmet içi eğitim yoluyla edinilen bilgi ve becerilerden sağlanacak yararı olumsuz etkiler.
- Kurumdaki hatalı personel politikası, hizmet içi eğitimin yararlılık derecesini azaltır. Bu durumda birey yapılan eğitimin kendine bir yarar sağlayacağına kuşku ile bakar.
- Hizmet içi eğitim programları değerlendirilmemiş ise yararlılık derecesinden bahsedilemez.

Görüldüğü gibi hizmet içi eğitim yoluyla örgütlerin amaçladıkları kazanımları elde edebilmesi; öncelikle, varsa organizasyona ait aksaklıkların düzeltilmesi daha sonra planlı ve programlı bir düzenlemeye gidilerek hizmet içi eğitimin verilmesi ile mümkün olabilmektedir.

2.2.2.6. Hizmet İçi Eğitim Türleri

Örgüt çalışanlarının eğitim ihtiyaç ve gereksinimlerini karşılamak ve amaçlara ulaşmak maksadıyla hazırlanan kurum içi ve kurum dışı, iş başı ve iş dışı hizmet içi eğitim programlarını uygulama evrelerine ve genel amaçlarına göre aşağıdaki şekilde sınıflandırmak mümkündür (Taymaz, 1997, s.8–9):

- Oryantasyon Eğitimi,
- Temel Eğitim,
- Geliştirme Eğitimi,
- Tamamlama Eğitimi,
- Yükseltme Eğitimi,
- Özel Alan Eğitimi.

2.2.2.6.1. Oryantasyon Eğitimi

Oryantasyon eğitimi; “Kuruma yeni gelen personelin, kurumun amaç ve politikasını, kendi görev, yetki ve sorumluluklarını tanımaları için yapılan eğitimidir.” (Taymaz, 1997, s.8). Bu tür eğitim programlarına değişik kurumlarda, intibak ve tamamlama eğitimi vb. isimlerde verilmektedir.

Oryantasyon eğitiminin süresi ile ilgili sınırlar genellikle belirlenmiştir. Adaylık veya stajyerlik olarak da adlandırılabilen bu süre de bireyin ve kurumun yükümlülükleri yönetmeliklerle belirlenmiş olup, sabittir. Bu eğitimin sonunda örgüt çalışanları alacağı eğitimle kurumun amaçlarını öğrenerek, kuramsal tutum ve beceriler geliştirip kurumdaki görevlerine hazırlanırlar (Gül, 2000, s.7).

2.2.2.6.2. Temel Eğitim

Kurumlarda işe yeni başlayacak olan çalışanlara işi yapmak için gerekli olan temel bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak maksadıyla uygulanan eğitim türüdür.

Bu eğitim programlarına değişik kurumlarda hazırlık, uyarlama, stajyerlik, adaylık eğitimi gibi değişik isimler de verilmektedir (Taymaz, 1997, s.8).

2.2.2.6.3. Geliştirme Eğitimi

Kurumda çalışmakta olan personelin kendi alanı ile ilgili gelişmeler ve yenilikler hakkında yetiştirilmesi ve yeteneklerini geliştirmesi için uygulanan eğitimidir (Taymaz, 1997, s.9). Diğer taraftan geliştirme eğitimi, eğitime katılan personelin kendi işleriyle ilgili diğer katılımcılara bilgi vermelerine olanak sağlar.

Geliştirme eğitimi her düzeyde birey ya da gruplara yönelik olabilir. Bu eğitim sonunda kişilere belirli bir belge verilmesi, eğitime katılan personelin güdülenmesini artırır (Gül, 2000, s.7).

2.2.2.6.4. Tamamlama Eğitimi

“Görev değişikliği yapması gereken personel için yeni görevinin gerektirdiği yeterlikleri kazanması için uygulanan programlardır” (Taymaz, 1997, s.9).

Kurumlar çalışanlardan yeni işlerinden beklenen performansı, verimliliği ve etkililiği alabilmek için onları işin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışlarla donatmak zorundadır. Aksi takdirde, görev değişikliği beklenen amaçları karşılayamaz.

2.2.2.6.5. Yükseltme Eğitimi

Kurum içinde ihtiyaç duyulan kadrolama ve personel yükselmesini sağlamak amacıyla uygulanan programlardır. Mevcut durumdan ziyade gelecekteki personel ihtiyacını karşılamak için hazırlanan bu programlar hazırlanırken, personelin yetiştirileceği alan ve kademenin gerektirdiği yeterlilikler göz önünde bulundurulur (Taymaz, 1997, s.9).

Bu tür hizmet içi eğitimde, kurumda çalışan personelin belirli bir süreye ilişkin değerlendirilmesi sonunda, öngörülen mevki için başarı sağlaması, bir üst görevin gerektirdiği yetenekleri taşıması gerekmektedir.

Yükseltme eğitimi, kurumlarda ihtiyaç duyulan üst düzey kadrolar için hazırlanan akademik nitelikli bir hizmet içi eğitim türüdür. Eğitimin bitimine

müteakip katılımcılara diploma veya katılım sertifikası verilir. Böylece hizmet içi eğitim etkinliklerinin verimliliği artırılmış olur (Gül, 2000, s.7).

2.2.2.6.6. Özel Alan Eğitimi

Çalışanları özel hizmetlere hazırlamak maksadıyla çeşitli alanlarda yetiştirmek için uygulanan eğitim programlarıdır. Kurum içinde özel ihtisas kazandırmak veya yabancı dil eğitimi vermek amacı ile hazırlanabileceği gibi başka kurumlar tarafından yürütülüp, personel katılımının sağlanması ile yurt içinde veya yurt dışında yapılan hizmet içi eğitimin tümüdür (Taymaz, 1997, s.9).

2.2.2.7. Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Saptanması

Eğitim faaliyetlerinin arzu edilen faydaları sağlayabilmesi için personelin eğitim ihtiyacının saptanmış olması gerekmektedir.

Örgütlerde eğitim ihtiyaçlarını saptama süreci, üç tür çözümlemenin yapılmasını gerektirir. Bunlar örgüt çözümü, iş çözümü ve iş gören çözümüdür (Goldstein, 1986, s.17–19).

1) Örgüt çözümü: Örgüt çözümü, örgütün kısa ve uzun dönemli amaçları kadar, bu amaçları etkilemesi olası bir yöntemin gerektirdiği eğitimle ilgili beklentilerin araştırılmasını içerir.

2) İş çözümü: Gereksinim saptama programının ikinci parçası eğitim programları düzenlenmeden önce iş görenlerce yapılan işlerin çözülmesidir.

3) İş gören çözümü: Bu çözümleme, belli bir işi başarmak için gerekli görevleri yüklenecek iş görenlerin ne gibi özellikler taşıması gerektiğini ortaya çıkarma amacını taşır. Eğitim ihtiyacı saptamanın bu boyutu daha çok görevin gerçekleştirilmesi için gerekli bilgi, beceri ve yeteneklerin belirlenmesini içerir.

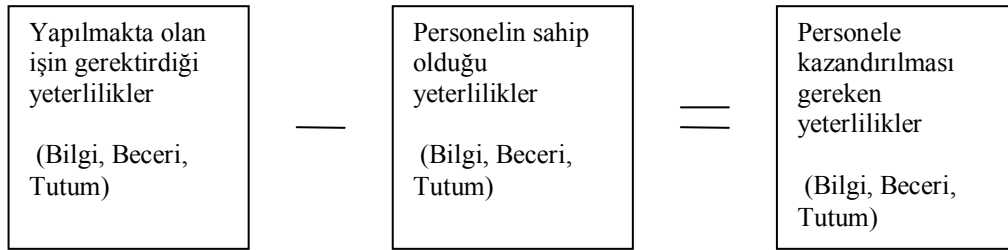
Eğitim ihtiyacını saptama işlemi, programlı bir hizmet içi eğitim çalışmasının ilk kademesini oluşturur. Kurumda hizmet içi eğitim programları saptanan ihtiyaçları karşılamak üzere hazırlanır ve uygulanır. Personelin hizmet içi eğitim ihtiyacı yapılmakta olan görevin gerektirdiği ve gelecekte yapılacak olan görevin gerektireceği ihtiyaç olmak üzere iki şekilde belirlenir (Taylor, 1966, s.66).

1) Yeterlilikleri geliştirilmesi istenilen personelin hizmet içi eğitim ihtiyacı: Aynı görevde çalışmakta olan personelin sahip olduğu yeterlilikler ile

yapılmakta olan işin gerektirdiği yeterlilikler arasındaki farktır. Şekil 2.16'daki formül ile açıklanabilir.

Şekil 2.16

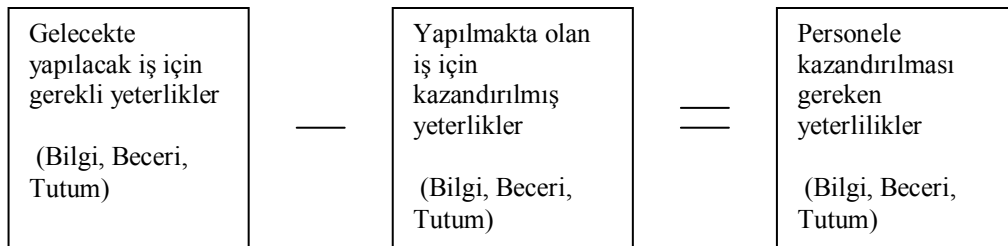
Yeterlilikleri Geliştirilmesi İstenilen Personelin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı.
(Taymaz, 1997, s.25)



2) Bir üst kademeye yükselecek veya görevi değiştirilecek personelin hizmet içi eğitim ihtiyacı: Yükseltme veya tamamlama türü eğitim programı hazırlamak üzere gelecekte yapılacak işin gerektirdiği yeterlilik ile kazandırılmış olan yeterlikler arasındaki farktır. Şekil 2.17'deki formül ile açıklanabilir.

Şekil 2.17

Bir Üst Kademeye Yükselecek veya Görevi Değiştirilecek Personelin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı. (Taymaz, 1997, s.26)



2.2.2.7.1. Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Belli Olduğu Durumlar

Personelin bilgi, beceri, davranış gibi nitelikleri bakımından yetersizliği nedeniyle, görev gereksinmelerinin yerine getirilememesi halinde hizmet içi eğitim kaçınılmaz ve ertelenemez bir zorunluluk olarak görülür. Ayrıca aşağıda maddeler

halinde belirtilen durumlarda personelin hizmet içi eğitim ihtiyacı olduğu ortaya çıkar ya da kabul edilir (Schwarz, 1970, s.55).

- Kuruma yeni personel alındığında,
- Personelin görevinin değiştirilmesi durumunda,
- Üst kademelere personel hazırlanması gerektiğinde,
- Yeni makine, alet ve araç gibi yeni teknoloji alındığında,
- Biçimsel kurallar (yasa, yönetmelik vb.) ve mevzuatın değişmesi halinde,
- Yapılan üretim ve hizmetin nitelik ve nicelik bakımından düşüş göstermesi durumlarında hizmet içi eğitim ihtiyacının gerektiği ortaya çıkar.

2.2.2.7.2. Eğitim İhtiyacını Saptamada Dikkat Edilecek Hususlar

Personelin hizmet içi eğitim ihtiyacının tespit edilmesi süreci, personeldeki yetersizliğin, yetiştirme noksanlığının ve zayıf taraflarının belirlenmesidir. Bu yüzden eğitim ihtiyaç tespiti oldukça hassas bir konudur. Kalkandelen'e göre ihtiyaç saptanırken aşağıda sıralanan maddeler göz önünde bulundurulmalıdır (Taymaz, 1997, s.27):

- Kurumun genel ve özel amaçları ile politikasının belirlenmesi,
- Kurumun yapısı, görev yetki ve sorumluluklarının saptanması,
- Personel sayısı, unvanları ile niteliklerinin belirlenmesi,
- İhtiyaç saptama teknikleri, amaçları ve özelliklerinin dikkate alınması,
- Personelinin eğitimine karşı tutumu ve beklentilerinin belirlenmesi,
- Yönetimden izin ve gerekirse onay alınması,
- İhtiyaç saptama planının ilgililere duyurulması,
- Bilgilerin birincil elden alınması ve kaynak gösterilmesi,
- Amaç dışına çıkılmaması ve saptırılmaması,
- Elde edilen bilgilerin saklı tutulması, gizlilik ilkesine uyulması.

2.2.2.7.3. Hizmet İçi Eğitim İhtiyacını Saptama Teknikleri

Jones'a göre hizmet içi eğitim ihtiyacının saptanmasında kullanılan başlıca yöntemler aşağıda sıralanmıştır. Bu yöntemlerin biri veya birkaçı bir arada kullanılabilirler (Jones, 1985, s.14; Taymaz, 1997, s.28):

- Kayıt ve raporların incelenmesi,
- Grup toplantıları düzenlenmesi,
- Görüşme yapılması,
- Anket uygulanması,
- Gözlem yapılması,
- Test uygulaması.

2.2.1.7.3.1. Kayıt ve Raporların İncelenmesi

Kurumların çalışmaları ile ilgili bilgiler kuruma ait yazılı kaynak ve raporlardan elde edilebilir. Kurumların tüzük ve yönetmelikleri, plan ve programları analiz edildiğinde, gelecekte yapılması planlanmış çalışmalar ve etkinlikler görülebilir. Bu kaynaklardan istifade edilerek kurumun amaçları ve politikası belirlenebilir. Kurumların başlıca kayıt ve raporları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Taymaz, 1981, s.29):

- Kanun, tüzük ve yönetmelikler,
- Denetleme sonuç raporları,
- Yöneticilerin dönem sonu raporları,
- Bakım ve onarım kayıtları,
- İş kazaları ve sağlık kayıtları,
- Personel ile ilgili yazışmalar,
- Siciller, şikâyetler ve dilekler,
- Üretim ve tüketim raporları,
- Araştırma ve inceleme raporları,

- Toplantı karar ve tutanakları,
- Disiplin olaylarına ait kayıtlar,

2.2.1.7.3.2. Grup Toplantıları Düzenlenmesi

Grup toplantıları, çalışanların tek başlarına çözmekte yetersiz kaldıkları sorunlara çözüm yolları bulmak için diğer çalışanlarla (iki veya daha fazla) bir araya gelerek çalışmasıdır. Bir kurumda çalışan insanlarda görüş ve davranış değişikliği kısa sürede ve çabuk olmaz. Kurumlar tarafından arzu edilen bu değişikliklerin meydana gelmesi için ilgililerin buna inanması ve istemesi gerekmektedir. Grup toplantılarının amacı, belirli konularda gruba ait ortak bir görüş elde ederek bundan yararlanmaktır. Grup çalışmalarından çıkan ortak karar katılımcıların ortak çalışmalarının bir sonucu olduğu için uygulanması da kolay olacaktır (Taymaz, 1997, s.30).

Grup toplantılarının amaca ulaşabilmesi için önceden planlanması, uygulamanın ilkelere uygun yapılması, sonuçların kararlar haline getirilmesi ve tutanak hazırlanması gerekir (Çevikbaş, 2002, s.39).

2.2.1.7.3.3. Görüşme (Mülakat) Yapılması

Soru yolu ile veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme, (mülakat) görüşmecinin sözlü ve yüz yüze yaptığı ve cevap almak amacıyla deneklere soru sorduğu bir yöntemdir (Kaptan, 1998, s.143).

Kurumların hizmet içi eğitim ihtiyaçları, eğitimin planlamasında görev alanlarla çalışanların karşılıklı görüşmesi suretiyle saptanabilir. Bu yöntem uygulanırken soruları cevaplayan kişi gereksinimleri karşılayabilmeli, görüşme sona erdikten sonra cevaplar özetlenmeli ve görüşmecinin beklentileri ile elde edilen veriler arasında anlamlı bir ilişki kurulabilmelidir (Taymaz, 1997, s.34).

Kaptan'a (1998, s.144) göre görüşme planlanırken üzerinde durulması zorunlu noktalar aşağıda sıralanmıştır:

- Verilerin kimlerden toplanacağı,
- Ne gibi bilgilere ihtiyaç olduğu,
- Görüşme yeri ve zamanının saptanması,
- Görüşmeyi kimlerin yapacağı,
- Ne gibi görüşme şekli izleneceği,
- Görüşme sonuçlarının güvenilirliğinin nasıl irdeleneceği.

Görüşmeci ile görüşülen kişiler, görüşmenin amaca hizmet etmesi maksadıyla birbirlerinden gerek sosyal gerekse demografik özellikler bakımından çok farklı olmamaları gerekmektedir. Zira iletişimde meydana gelebilecek aksaklıklar görüşmeyi amacın dışına taşıyabilir ve elde edilen veriler sağlıklı olabilir. Ayrıca görüşmecinin yetişmiş ve tecrübeli olmasına da özen gösterilmelidir. Tecrübesiz bir görüşmecinin elde edeceği bulgular doğruları yansıtmayabilir (Kaptan, 1998, s.145).

Görüşmeci, görüşme esnasında tespit ettiği bilgileri aynen dikte etmeli, kendi saptamalarını ve açıklamalarını görüşülen kişinin ifadeleri ile birbirine karıştırmamalıdır.

Görüşmede amaca ulaşmak üzere gerekli bilgileri cevap olarak sağlayacak sorular üç kısma ayrılır (Taymaz, 1997, s.34):

- Özgün sorularla yapılan görüşme: Görüşmeye geçilmeden önce amaç belirlenir fakat konuya ilişkin soru listesi hazırlanmaz. Görüşülen kişiye mülakatın amacı açıklanır ve sohbet şeklinde serbest konuşma sağlanır.
- Açık uçlu sorularla yapılan görüşme: Hizmet içi eğitim ihtiyacını saptama amacına ulaşmak için beklenen verileri elde etmeye yarayacak sorular hazırlanır ve görüşme formuna yazılır. Görüşmenin amacı açıklandıktan sonra, önceden hazırlanan sorular sıra ile sorulur ve alınan cevaplar yazılır veya başka bilgilerin de elde edilmesini gerekli kılıyorsa arada sorular yöneltir.
- Yarı kapalı uçlu sorularla yapılan görüşme: Görüşmenin amacına uygun sorular hazırlanır. Verilebilecek olası cevaplar maddeler halinde saptanır ve böylece görüşme daha kısa sürede tamamlanır. Sonucun değerlendirilmesi daha kolay olur.

Görüşme sonucunda elde edilen cevaplar amaçlarla karşılaştırılır. Bulguları oluşturan cevaplar sıralanır ve gerekli istatistiksel işlemlere tabi tutulduktan sonra elde edilen veriler yorumlanır ve ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim ortaya konularak rapor haline getirilir.

2.2.1.7.3.4. Anket Uygulaması

Anketler, kişilerin bir konu veya sorun hakkında bildiklerini, duygularını, inançlarını, tepkilerini, ihtiyaçlarını, dileklerini ve şikâyetlerini öğrenmek amacıyla hazırlanır ve uygulanır. Anket hazırlanırken soruların, bireylerin kişilikleri ve verdikleri cevaplar arasındaki ilişkiyi tespit etmeye ve kişileri tanımaya yönelik olmasına dikkat edilir (Taymaz, 1997, s.37).

Anketler, uygulama aşamasında, kısa bir zaman içinde birçok insana ulaşılabilmesine imkân sağlaması ve dağınık yerlerde bulunan insanlardan elde edilecek bilgileri bir araya getirme özellikleri sebebiyle sıkça kullanılmaktadır. Hazırlanması ve uygulanması ile ilgili ilkelere uyulduğu sürece etkin bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Taymaz, 1997, s.37).

Anketler imzasız doldurulabileceği için, objektif bir araç olduğu söylenebilir. Anket üzerinde sorular yazılı ve bunlara cevap veren kişilerin cevapları kontrol edilebilir olduğundan dolayı, elde edilen bilgilerin görüşmeye oranla daha doğru olacağı değerlendirilebilir (Kaptan, 1998, s.139).

Anketler görüşleri alınmak istenen kişilere elden ya da posta yoluyla verilebilir. Her iki halde de kişiler soruları yazılı olarak cevaplandırmalıdır. Sorular amaçlara uygun şekilde kapalı veya açık uçlu olmak üzere iki şekilde hazırlanır (Taymaz, 1997, s.37):

- Kapalı uçlu sorular: Anket ile elde edilmesi istenen bilgiyi cevap olarak alacak soru kolay anlaşılır bir şekilde ifade edilir. Cevaplardan biri veya birkaçı işaret yeri bırakılacak şekilde soruyla birlikte verilir. Saptanan cevaplar dışında bir durumun olabileceği kanı veya kuşkusu varsa, anketi dolduran kişinin görüş ve cevabını yazabileceği bir boşluk bırakılır.
- Açık uçlu sorular: Anket sorularını cevaplayacak kişinin kendi ifadesini kullanarak yazmasını gerektiren soru tipidir. Bu tip sorular genellikle anket sorularını cevaplayan kişinin, bunların dışında konuya ilişkin görüşlerini

ortaya koyma olanağı sağlamak üzere anketin sonunda sorulur ve yeteri kadar boşluk bırakılır.

Anket kullanılarak hizmet içi eğitim ihtiyacının saptanmasında aşağıdaki işlemler sırayla yapılır (Taymaz, 1981, s.40–41):

Planlama: Yapılacak çalışmanın amacı, anketin niçin hazırlanacağı ve uygulanacağı belirlenerek, ankete katılacak denekler tespit edilir. Daha sonra evren seçilir, gerekirse örnekleme yapılır. Bilgileri elde edecek sorular tasarlanıp taslak form hazırlanır. Ön veya sınaıma uygulaması yapılarak ve ilgililerin görüşleri alınarak geliştirilir. Geliştirilen sorular gruplandırılarak sıralanır. Ardından anket formuna son şekli verilir. Anketin doldurulmasına ilişkin açıklama ve anketin uygulanmasındaki amaç ve biçimi ile ilkeler yazılır.

Uygulama: Anket formları kişilere elden ya da posta yoluyla ulaştırılır ve doldurulduktan sonra geri göndermeleri beklenir. Geri gelmeyen formlar için gerekirse hatırlatma yapılır. Toplanan anketler kontrol edilip geçersiz anketler ayrılarak geçerli olanlar sıralanır. Geçersiz görülen formlar çıkartılır ve ayrıca sıraya konur.

Sonuç çıkarma: Gelen anketlerin cevapları kontrol edildikten sonra kapalı uçlu hazırlanmış olan sorulara verilen cevaplar için bilgi işleme yönergesi hazırlanır. Açık uçlu sorulara verilen cevaplar sınıflandırılır ve tablolara işlenir. Daha sonra istatistiksel işlemlere tabi tutularak elde edilen veriler yorumlanır. Elde edilen sonuçlardan hizmet içi eğitim ihtiyacı saptanır ve raporu yazılır.

Anket sorularını cevaplayan kişiler ankete katılanlarla yüz yüze gelemediğinden, karşılaşılan sorunların çözümü genellikle olanaksızdır. Bu nedenle, anket hazırlanırken dikkat edilmesi gereken hususlar aşağıda belirtilmiştir (Taymaz, 1997, s.39):

- Soruların amaçlara uygun hazırlanması,
- Örneklemenin iyi yapılması ve evreni temsil etmesi,
- Soruların anlaşılır şekilde ifade edilmesi,
- Soruların var olan durumu ile görüşleri yansıtacak biçimde hazırlanması,

- Seçimlik cevapların en az iki en çok dokuz adet olması,
- Soruların konulara göre gruplandırılması ve sıralanması,
- Açık uçlu sorular için yeteri kadar boşluk bırakılması,
- Açıklamanın yapılması ve örnek verilmesi,
- Toplanan anketlerin gönderilenlerin en az %80 olması,
- Verilerin istatistik işlemlerle yorumlanabilir hale getirilmesi.

2.2.1.7.3.5. Gözlem Yapılması

Bir kurumda çalışmakta olan bireyin eğitim ihtiyacını saptamak üzere kullanılan yöntemlerden bir diğeri de gözlemdir.

“Gözlem, bir ya da birden fazla kimsenin gerçek hayat içinde olup bitenleri bir plan dahilinde izlemesi ve kaydetmesidir” (Kaptan, 1998, s.150).

Gözlem haberli veya habersiz olarak yapılabilir. Haberli gözlemde davranışları gözlenecek kişi gözlem başlamadan önce bilgilendirilir. Habersiz gözlemde ise, davranışları gözlenecek kişinin haberi olmadan çalışmaları izlenir. Kaydedilen sonuçlar ışığında ihtiyaç duyulan eğitim kişilere açıklanır. Hizmet içi eğitim ihtiyacını saptarken kullanılan yöntem genellikle haberli gözlemdir (Taymaz, 1997, s.39).

Gözlem genelde yüzeysel bir teknik olup, derinliğine inceleme yapmak maksadıyla da kullanıldığını söylemek doğru olur. Yüzeysel incelemelerde gözlemci gördüklerini aynen kaydeder. Derinliğine olan gözlemlerde ise gözlemci, görünen çok görünmeyen bilinçaltı özellikler hakkında bilgi toplamaya çalışır (Kaptan, 1998, s.151).

Gözlemde, işbaşındaki bireyin mevcut bilgilerin uygulaması, becerisi ve davranışları belirlenebilir. Böylelikle işbaşındaki eğitim ihtiyacı tespit edilebilir. Diğer taraftan gözlem, yapılması zor bir iştir ve fazla zaman alır. Gözlemi yapacak olan kişinin gerekli bilgi ve beceriye sahip olması beklenir. Gözlemcinin gözlemde kullanacağı gözlem formu dikkatle hazırlanıp geliştirilmiş olması gerekmektedir. Gözlemcinin bireysel özellikleri, algıları ve davranışları gözlemin sonucunu etkileyebilir (Kaptan, 1998, 153).

2.2.1.7.3.6. Test Uygulaması

Eğitim ihtiyacını saptamak maksadıyla istifade edilen testler, kişilerin niteliklerini ölçmek için kullanılan araçlardır. Testler vasıtasıyla yapılan ölçme, kişilerde aranılan özelliklerin ne kadar olduğunu bulmak için yapılan işlemdir.

Test uygulamasında ölçme sonuçları genellikle sayısal olarak ortaya konur. Ölçme sonucunda elde edilen sayısal veriler beklenen ile kıyaslanarak veya ne anlama geldiği yorumlanarak değerlendirme yapılır. Değerlendirme, beklenen ile ölçme sonunda elde edileni karşılaştırarak, kıyaslanarak ve yorumlanarak bir hükme varma, yargıya varma sürecidir.

Eğitim ihtiyacını saptamak için kullanılan testler, ön test veya tanıma testi niteliğinde olur. Bu testler uygulanış şekline göre sözlü, yazılı ve iş testleri olmak üzere üç gruba ayrılır (Taymaz, 1997, s.42):

Sözlü Testler: Bireylerin belirli konularda bilgi ve görüşlerini saptamak üzere hazırlanıp, kişilerde aranılan özellikleri ortaya koyacak sorular sorulur. Bu sorular bireyler tarafından cevaplandırılır ve sonuçlara göre bir yargıya varılmaya çalışılır.

Yazılı Testler: Klasik ve objektif yazılı test olmak üzere ikiye ayrılır. Klasik testlerde sorulan sorulara kişiler kendi ifadelerini kullanarak cevap verirler. Çoktan seçmeli sorularla ise, hazırlanan testler klasik testlere göre daha kapsamlı olur ve kişiler kendilerine göre uygun olan şıkkı işaretlerler.

İş Testleri: İş testleri çalışanların işleriyle ilgili becerilerini ve tutumlarını ve bu konudaki eksikliklerini ortaya koymak için hazırlanıp uygulanan testlerdir. Birey işini yaparken izlenir ve sergilediği davranışlar ile beklenen davranışlar arasındaki fark ortaya konulur. Sonuçlara göre bireyin eğitim ihtiyacı tespit edilmeye çalışılır.

Test uygulamaları hizmet içi eğitim ihtiyacının tespitinde sık kullanılan bir yöntem değildir. Sebebi ise, bu testlerin hazırlanmasındaki güçlükler ve testin deneklerde yarattığı psikolojik etkidir.

2.2.2. Liderlik Eğitimi

Günümüzün karmaşık sosyal, ekonomik, siyasi ve askeri yapısı örgütlerin hedeflerine ulaşabilmesinde yöneticilik becerilerinin yetersiz kalmasına bu da yeni yönetim dinamiklerinin ihtiyaç göstermesine sebep olmaktadır. Geleceğin belirsizliği, değişimin gün geçtikçe artan hızı ve yönetilmekten öte yönetime katılmak ve motive olmak ihtiyacıyla karşı karşıya olan çalışanların varlığı, değişimi yönlendirebilecek, insan kaynaklarını etkin şekilde sevk ve idare edebilecek liderlik vasıfları yüksek yöneticileri gerektirmektedir. Değişimin meydana getirdiği sorunlarla baş edebilmek öncelikle eğitimden ve liderlerden beklenen bir özelliktir.

Lider olunur mu?, doğulur mu? Sorusuna son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalar etkin liderliğin sadece doğuştan gelen ya da kalıtsal özelliklere bağlı olmadığı cevabını açıkça vermektedir. Bu çalışma liderliğin doğuştan mı yoksa sonradan mı edinildiğini araştırmamaktadır. Çalışmanın temelini birçok liderlik becerilerinin eğitim ile kazandırılabilmesi oluşturmaktadır. Aksi takdirde bugün liderlik çalışmalarına yönetim laboratuvarlarında değil, biyoloji laboratuvarlarında devam etmemiz gerekirdi. Liderliğin öğrenilebilen davranış özelliklerinden oluştuğu gerçeği eğitim kurumlarının hizmet öncesi, ürün ve hizmet üreten örgütlerin ise hizmet içi eğitim sorumluluklarını ön plana taşımıştır.

Şüphesiz bazı liderlik özellikleri kalıtsal olarak bireylere geçmektedir. Ancak geleceğin liderlik rolleri söz konusu olduğunda bireylerin gerek yaşamları ve tecrübeleriyle edindikleri gerekse eğitim yoluyla geliştirdikleri yönetim ve liderlik becerileri de bu rollerin belirlenmesinde etkili olacaktır. Lideri lider yapan becerilerin büyük bir kısmı öğrenilebilmektedir. Mustafa Kemal Atatürk'ün Kurtuluş mücadelesinde sergilediği stratejik ve taktik kabiliyeti, siyasi başarıları ve hayata geçirdiği devrimleri sadece kalıtsal olan özelliklerinin değil yaşadığı engin tecrübelerinin de sonucudur.

Liderlik eğitimi, bireylerin kişisel özelliklerinin, davranışlarının ve becerilerinin iyi bir şekilde tahlil edilip uygun yönetim tekniklerinin hassas uygulanması sonucu elde edilen eğitim çıktılarıdır. Etkin bir liderlik eğitimi psikolojik ölçüm ve yapıcı geri besleme ile başlar ve bireylerin daha verimli ve mutlu birer lider olmalarına yardım eder (Davies, 1994, s.16).

Gelişmiş batılı ülkeler liderlik eğitimine çocuklara okul öncesi eğitimden başlayıp okul ve iş yaşamında devam etmek suretiyle değişik yöntemler kullanarak liderlik becerileri kazandırmaya çalışmaktadırlar. Bu ülkelerde liderlik eğitimi bir sektör haline gelmiş ve bunun yansımaları ülkemizde de siyaset bilimi, askerlik bilimi ve işletme yönetiminde kendini göstermiştir.

Öneminin anlaşılmasına ve artan ilgiye rağmen liderlik eğitim programları halen çoğu üniversitelerde ve eğitim kurumlarında tam olarak uygulanmamaktadır. Bunun yerine liderlik eğitimleri günümüzde belli başlı enstitüler ve eğitim merkezlerinde eğitim kurumunun benimsediği liderlik yaklaşımına uygun değişik programlarla faaliyetlerine devam etmektedir. Bunlar arasında Center for Creative Leadership, Apsen Institute, American Management Association, Outward Bound ve National Outdoor Leadership School gösterilebilir. Her bir kurumun liderlik yaklaşımı ve eğitim programı değişen liderlik ihtiyaçlarını karşılayabilecek yapıdadır. Hangi kurumun daha başarılı liderlik programı ürettiğini söyleyebilmek oldukça güçtür. Ancak her bir programın katılımcıyı bilinçlendirdiği, davranışlarında değişim yarattığı ve yöneticileri lider olma yolunda bir adım daha ileri götürdüğü söylenebilir (Liberty ve Prewitt, 1999; s.155; Allio, 2005, s.1072).

Liderlik eğitimi tıpkı diğer alanlardaki eğitime benzer bir beceridir. Nasıl ki bir öğrenci eğitimle gitar çalmayı, golf oynamayı vb. becerilerini geliştirebiliyorsa liderlik eğitimi alan kişilerde bu becerilerini belirli bir süreçte geliştirebileceklerdir. Ancak bir liderin güçlü ve zayıf taraflarının tespiti, liderlik eğitiminden beklediği kazanımlara inanması ve uygun bir gelişim planının hazırlanması eğitim öncesi gereken şartlardır. Aksi takdirde hiçbir eğitim katılımcıları seyirci olmaktan öteye götüremez. (Goleman ve diğerleri, 2002, s.111–112).

Liderlik eğitiminin hedefi, liderin işindeki performansının etkinliğini artırmaktır. Liderlik eğitimi “ne yapılmalı?” ve “nasıl yapılmalı?” problemlerine cevap verebilecek şekilde uygulanmalıdır. Bu maksatla, “ne yapılmalı?” sorusunun cevabı liderlik eğitimi kapsamında katılımcıların mevcut bilgilerinin artırılması yönünde, “nasıl yapılmalı?” sorusunun cevabı ise, katılımcıların iş başındaki liderlik davranışlarında istenilen yönde değişim yaratabilecek yönde verilecek eğitim ile sağlanabilir (Lippitt, 1943, s. 286)

Liderlik eğitimi ve eğitim programları tıpkı diğer eğitim programları gibi şeffaf ve bilimsel temellere oturmuş olmalıdır. Liderlik sosyal ve psikolojik bir olgu olduğundan ötürü değişik ve sayısız tanımlamalara sahiptir. Değişik yaklaşımlar ve devam eden liderlik çalışmaları liderliğin tanımının net olarak ortaya konulmasını güçleştirmektedir. Liderliğin kavramsal çerçevesini tam olarak belirleyemeyen örgütler her yıl liderlik eğitim programlarına çok büyük miktarlarda paralar harcamakta. Belirledikleri eğitim ihtiyacının yanlış ya da yetersiz olmasından dolayı program hedeflenen öğrenme transferini gerçekleştirememekte ve sonuçta istenilen faydayı elde edememektedirler (Pech, 2003, s.32).

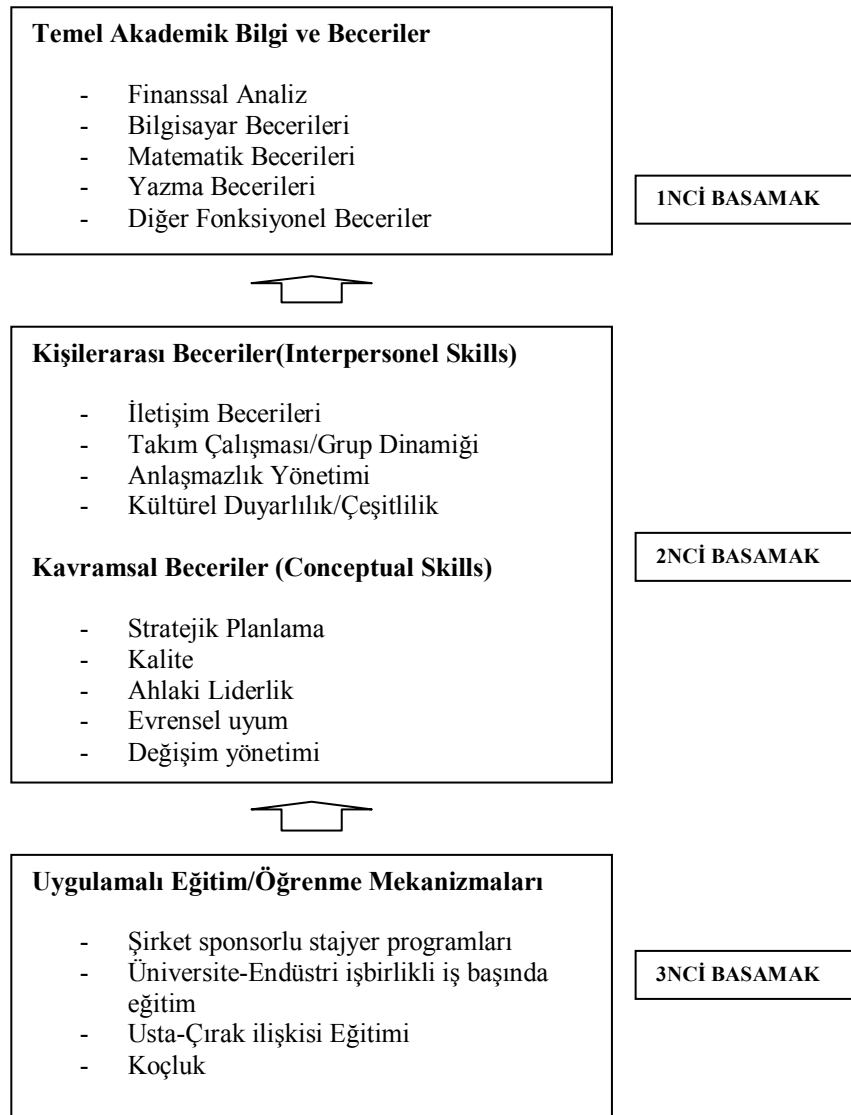
Liderliğin eğitimle gelişebileceği yönünde birçok yaklaşım bulunmaktadır. Her bir örgüt ve eğitim kurumları kendisine ait lider eğitim yaklaşımına sahiptir. Hangi yaklaşımın daha etkili ya da daha faydalı olduğunu gösterebilecek araştırmaların ve bulguların sayısı çok azdır. Bunun sebebi farklı organizasyonların farklı liderlik ihtiyaçlarına sahip olmalarıdır. Buna rağmen son 40 yıllık süreç içerisinde değişik metotlarla gerçekleştirilen programlar liderlik ve yöneticilik gelişiminde hatırı sayılabilecek faydalar göstermiştir. Örgütlerin tespit ettikleri eğitim ihtiyaçlarının tam olarak karşılanabilmesi için liderlik eğitim programlarının bütünleştirilerek ortak bir kavram ve model oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Cacioppe, 1998, s.44).

Bass'ın transformasyonel (dönüşümcü) liderlik yaklaşımına göre bireylerin sahip olduğu ya da edineceği bilişsel, kişisel ve kavramsal beceriler onlara liderlik konumlarını doldurmalarında yardımcı olacak başlıca faktörlerdir. Bugün liderlik eğitimlerinin katılımcılara kazandırmaya çalıştığı başlıca esaslar da bunlardır.

Bilimsel çevrede tartışılan diğer bir konu da, liderlik eğitimi veren eğitim kurumlarının eğitim yöntemleridir. Liderlik eğitim sistemi halen davranışlarda ve becerilerde devamlılık sağlayan uygulamalı eğitimlerden ziyade, teorik ve kavramsal eğitim üzerinde yoğunlaşmaktadır. Liderlik eğitimi hem akademik hem de iş çevrelerinde yirmi birinci yüzyılın liderlerini eğitirken kalıcı liderlik davranışları edindirebilecek uygulamaya yönelik çok disiplinli bir eğitim yaklaşımı içinde olmalıdır (Elmuti ve diğ., 2005, s.1025).

Şekil 2.18’de gösterilen çok basamaklı eğitim modeli günümüz liderlik eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olup her bir basamak etkili liderlik için gerekli önemli becerileri içermektedir.

Şekil 2.18
Çok Basamaklı Liderlik Eğitim Modeli
(Elmuti ve diğerleri, 2005, s.1026)



Şekil 2.18’de gösterilen modelin diğer eğitim modellerinden farkı eğitimin son basamağında uygulamalı liderlik eğitimine yer vermesidir. Bazı liderlik

becerilerinin iş başında edinilen uygulama ve tecrübelerden edinildiği düşünüldüğünde iş ortamının simülasyonu sayesinde gerçek şartlar yaratılarak katılımcılara birtakım davranış özellikleri kazandırılabilir.

Liderlik eğitimi hizmet içi eğitim şeklinde kurum içinde ve kurum dışında verilebilmektedir. Her bireyin olduğu gibi her kurumun da kendine has mesleki değerleri bulunmaktadır. Değerleri; bireyin güven, sadakat, saygı vb. ya da zıttı duyguları uyandıran kişisel özellikler olarak tanımlayabiliriz. Bireyler bu değerleri küçük yaşlardan itibaren aile içinde, okulda ve sosyal çevresinde edinmeye başlar. Bununla beraber, bireyler yetişkin hayatlarına taşıdıkları bu değerleri liderlik rollerini taşımaya başladıkları andan itibaren düzeltmeye, bilinçli bir şekilde yeniden düşünmeye ve düzenlemeye başlarlar (Sadler, 1988, s.382). Kurumlara ait değerlerin kişisel değerlerle özdeşleşmesi bu aşamada önem arz etmektedir. Şekil 2.18’de gösterilmeyen ancak liderlik eğitimi içinde oldukça önemli bir yeri olan kişisel ve mesleki değerlerin eğitime aşağıdaki bölümlerde yer verilmiştir.

2.2.2.1.Liderlik Eğitimi Aşamaları

Etkin liderlik eğitiminin uygulanabilmesi ve katılımcıların tutum, davranış ve becerilerinde pozitif yönlü bir değişimin sağlanabilmesi liderlik eğitim programlarının sistematik şekilde hazırlanmasıyla yakından ilgilidir. Temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasıyla başlayan liderlik eğitimi uygulamalı eğitim ile sona ermektedir. Her aşamada geri besleme (feedback) yapılması eğitimin etkinliği için önemlidir.

2.2.2.1.1. Temel Akademik Bilgi ve Beceriler

Liderlik eğitiminin ilk aşaması eğitime giriş niteliğinde olup temel bilgilerin gelişimine yöneliktir. Bu aşamada geliştirilecek bilgi ve beceriler eğitimin müteakip aşamalarındaki liderlik becerilerinin geliştirilebilmesine yönelik finans, matematik, bilgisayar ve buna benzer disiplinlerden oluşmaktadır. Bu bilgi ve beceriler bütün iş sektörlerinde gerekli temel bilgi ve becerilerdir. Bu aşamada verilen eğitimin liderlik becerilerine doğrudan katkısı olmayıp liderlik eğitim programlarının yapı taşı niteliğindedir (Elmuti ve diğ., 2005, 1027).

Liderlik eğitim yöntemlerinden biri olan bilgisayara dayalı eğitim, bilgisayar kullanmayı temel seviyede bilmeyen bir katılımcıda yeterince etkili olamayacağı gibi, yazma ve ifade etme gibi fonksiyonel becerilere sahip olmayan katılımcıların da davranışların geliştirilmesine yönelik grup tartışması ve rol oynama metotları gibi hizmet içi eğitim metotlarını etkin biçimde uygulaması beklenemez.

2.2.2.1.2. Kavramsal Bilgi ve Beceriler (Conceptual Knowledge and Skills)

Kavramsal bilgi ve becerilere yönelik liderlik eğitimi organizasyonların yönetici pozisyonlarını işgal eden kişilerin sahip olması gereken stratejik planlama, değişim yönetimi, toplam kalite yönetimi ve insan kaynakları yönetimi gibi temel bilgi ve becerilerin kullanılmasını gerektiren fonksiyonları geliştirmeye yöneliktir. Bu aşamada liderlikte küresel uyumluluk üzerinde de durulmalıdır. 21nci yüzyıl dünya üzerindeki tüm örgütler için beklenmedik fırsatlar ve değişimler yaratmaktadır. Hızlı ekonomik küreselleşme ve son derece gelişmiş haberleşme altyapısına bağlı olarak çok uluslu şirketler sürekli karmaşıklaşan çevrede küresel ölçekte faaliyet göstermektedirler. Bu küresel genişleme küresel çapta bilgi sahibi yönetici ve lider arayışına sebep vermektedir. Eğer günümüzün liderlerinden etkin olmaları bekleniyorsa özellikle farklı piyasaların kültür analizi, lisan gereksinimi ve küresel ekonomik ve politik çevreleri hakkında yetiştirilmiş olmaları gerekmektedir (Elmuti ve diğ., 2005, s.1027).

Yine bu aşamada liderlerin motivasyon, takım çalışması, örgüt kültürü ve örgüt yapısını oluşturan faktörlere ve psikoloji ve sosyal psikolojiden türeyen diğer teoriler hakkında bilgi sahibi olması liderlik eğitiminde önem verilmesi gereken konulardır. Bu konular, henüz birkaç yıl öncesine kadar insanların açlık duyduğu çok yeni ve heyecan verici konulardı (Sadler, 1988, s.381).

Gagne ve Glaser'a göre (1987) kavramsal bilgiler doğru organize edilip bütünleştirildiğinde performansı artırmakta ve değişik durumlar ve şartlarda yöneticilerin ve liderlerin işlerini kolaylaştırmaktadır. Uzman ve işe yeni başlayan yöneticiler üzerinde yaptıkları araştırmaların sonucunda yüksek seviyede yeterliliğin kavramsal bilgi, örgüt yapısı ve yetenekler arasındaki karşılıklı etkileşiminden kaynaklandığını tespit etmişlerdir. Kavramsal bilgiler bakımından donanımlı olan

bireylerin bilgi işlem sürecinde daha hızlı ve isabetli karar verebildikleri ve sonrasında aldıkları kararlarla daha etkin oldukları da diğer bulguları arasındadır (Pech, 2003, s.33).

Günümüzün acımasız rekabet ortamı hem yeni kurulan hem de sektörde önceden beri faaliyet gösteren birçok örgütün faaliyetlerini durdurmalarına, üretimi yavaşlatmalarına ya da piyasadan çekilmelerine sebep olmaktadır. Bunun nedeni büyük ölçüde değişimi yakalayamayan, fırsatları ve tehditleri değerlendiremeyen yöneticilerden ve liderlerden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, bu değişime uyum sağlayabilecek ya da değişimi yönetebilecek öngörüsü yüksek, vizyonu geniş, rekabet ahlakına sahip, yakın ve uzak çevresindeki değişimleri takip edip bu değişimleri analiz edebilecek bilgi ve beceri ile teçhiz edilmiş liderleri ve yöneticileri gerektirmektedir.

Kavramsal bilgi ve becerilerin kazandırılması kısa süreli eğitim programlarıyla sağlanabilecek bir aşama değildir. Örnek olay, iş oyunları, simülasyon, problem çözme egzersizleri vb. yöntemlerle liderlerin problemi tanıma, planlama, asıl ve alternatif çözüm yolları üretme ve değerlendirme gibi becerileri geliştirilebilir (Yukl, 1989, s.284).

Kuvvetli moral ve ahlaki davranışlara sahip liderlerin organizasyon üzerinde pozitif etkileri bulunmaktadır. İyi bir liderlik eğitimi katılımcılarına dürüstlük, otoritenin ahlaki değerlere bağlı olarak kullanılması ve mutlak sadakat konularını aşılmalıdır. Eğitim yoluyla kazandırılacak bu ahlaki davranışlar genellikle yüksek organizasyon güveni, artan müşteri bağımlılığı ve kuvvetli iş ilişkileri sonuçlarını beraberinde getirir (Elmuti ve diğ., 2005, s.1027).

2.2.2.1.3. Kişilerarası Beceriler (Interpersonal Skills)

İnsanları peşinden sürükleyerek ya da onlara belli hedefler göstererek ortak bir vizyonla örgüte hizmet etmelerini sağlayabilmek birtakım becerileri gerektirdiği açıktır. Bunlar arasında iletişim becerileri, takım ruhu oluşturma, örgüt içinde meydana gelebilecek anlaşmazlıkları ustalıkla yönetme ve değişik kültürlere sahip takipçilere ortak değerler aşılayabilme belli başlı beceriler olarak gösterilebilir.

İletişim liderin performansını tepe noktaya taşıyabilen bir enstrümandır. İletişim becerileri doğal bir yetenek olabileceği gibi birçok iletişim becerileri eğitim

yolu ile kazandırılabilir. Genç potansiyel liderler hem yazılı hem de sözlü iletişim vasıtasıyla olağanüstü komuta becerileri elde edebilirler. Gerçek olan şudur ki, günümüzün genç liderlerinin hitabet eksiklikleri vardır ve liderlik etkin sözlü ve yazılı hitabet becerilerini gerektirir (Gardner,1990, s.166).

İletişimin olmadığı yerde etkileşiminden söz edilemez. İletişim dört temel elemanın bulunduğu bir süreçtir. Bu elemanlar gönderici, mesaj, alıcı ve geri bildirimdir. Bu süreçte mesaj gönderici tarafından kodlanarak alıcıya gönderilir. Alıcı bu mesajdaki kodu çözerek kendisine göre kodlayıp kabul eder ve cevap verir. Bu mesaj genellikle sözsüz bir mesajdır ve mesajın anlaşılma ve anlaşılmadığını gösterir. Alıcının kodlayıp göndericiye ilettiği bu geri bildirimi gönderici çözer ve karşılığını verir (Moore, 2000, s.110).

Liderlik eğitimi kapsamında kazandırılacak veya geliştirilebilecek iletişim becerileri aşağıda sıralanmıştır (Berger, 1998, s.124):

- Bireylerin dil seviyesini çözerek, söyleneni alıp akıcı bir şekilde cevap verebilme becerisini kazandırmak,
- Sözel ve sözel olmayan davranışların farklı kültürel anlamlarını tespit etmek,
- Diğerlerinin fikir ve görüşlerini anlayabilmek için dinlemek ve sorgulayabilmek,
- Etkin takım çalışmasında yeterli güveni oluşturmak maksadıyla ilişki kurmanın ilk safhasında yeterlilik.

İletişim sözlü, yazılı, resmi, gayri resmi, aşağı yönlü, yukarı yönlü vb. şekillerde gerçekleşebilir. Ancak iyi bir yönetici veya lider organizasyonda olup biten her faaliyette bireylerin kendileri arasındaki ve kendisi ile bireyler arasındaki iletişimi kurabilmelidir. Sadece yazılı ya da sözel iletişim başlı başına yeterli değildir. Yazılı iletişimde zorluk çeken bir çalışanla etkili iletişim kurmanın yolu sözel iletişim olabilmektedir. Yine sadece duyarak ya da konuşarak kurulan iletişim çalışanların tamamını tatmin edemeyebilir. Çalışanlar anlatılanların gerçek olduğunu görmek isteyeceklerdir. Liderler ve eylemleri görünür olmalıdır. Özellikle üst

seviyedeki liderlerin görünür olmalarında fayda vardır. Sık sık çalışanların arasına katılıp onlara güven vermelerinin etkili sonuçları olacaktır (Noer, 1995, s.32).

İletişimin maksadı, çalışanlara örgüt vizyonunu aşılayarak uygun motivasyon yöntemlerini kullanıp örgüt hedeflerine ulaşmaktır. Bu hedeflere ulaşmakta takım çalışmasının rolü yadsınamaz. Özellikle çok uluslu şirketlerde çalışanların kültürel farklılıkları, farklı dilleri konuşmaları, farklı değerlere sahip olmaları bu çalışmayı zorlaştırmaktadır. Bu kültürel farklılıklar takım oluşturmak ve ortak bir sinerji yaratabilmek için nasıl kullanılabilir? Bu sorunun cevabı çalışanları bireysel ya da takım olarak eğiterek birbirlerini anlamalarını sağlamaktan, birbirlerinin güçlü ve zayıf yanlarını öğrenmekten ve birlikte çalışmanın işbirlikçi yolunu bulmaktan geçmektedir (Berger, 1998, s.125).

Çalışanlardan takım olarak bir karar almaları beklendiğinde, sendika çalışması ortak karar alımında yardımcı olacaktır. Sendikalar temsilciler kullanarak aldıkları kararların sonuçlarını takip edebilirler ve böylece, doğan sonuçlardan hiçbir birey bireysel olarak etkilenmez. Ortak karar alma süreci uzun sürebilir ancak kaliteli çıktılara ve kuvvetli taahhütlere ulaşır (Berger, 1998, s.125).

Liderlerin örgüt vizyonunu ve stratejilerini takipçilerine iletme becerisi küresel iş yaşamının süratle değişen yapısı içerisinde, çok kültürlü takımların etkili çalışmasını doğrudan etkilemektedir. Aynı şekilde başarılı anlaşmazlık yönetimi becerileri de önemli liderlik becerisi olarak ortaya çıkmaya başlamıştır (Elmuti ve diğ., 2005, s.1028).

2.2.2.1.4. Değerler (Values)

Her bireyin ve kurumun kendine has değerlerinin olduğundan daha önceki bölümlerde bahsetmiştik. Liderlik eğitiminin hedeflerinden biri de bireyde kurum değerlerini yaratmak veya kurum değerleriyle özdeşleşen değerlerini geliştirmektir. Kurum değerleri zayıf olan firmaların ve şirketlerin kısa sürede varlıklarını kaybettikleri, günümüzde sıkça karşılaştığımız olaylardır.

Değerler, arzu ettiğimiz kişisel ve sosyal sonuçlara ulaşmak için hayatımızdaki rehber prensiplerdir. Liderlerin bir görevi de bu değerleri ilişkilere taşımaktır. Bireylerin, örgütlerin ve ulusların bu değerlere sahip olması bir ihtiyaç değil hayati bir sorumluluk ve gerekliliktir. Kouzes ve Posner (1993) değer odaklı

liderlik(Value-driven leadership) üzerine yaptıkları çalışmada değer olgusunu liderin sahip olması gereken ahlaki özellikler açısından araştırmışlardır. Bu özelliklerden biri olan dürüstlük, liderin olmazsa olmaz özelliklerinden biridir. Lider güvenilir ve iyi ahlaklı olmalıdır. Aksi takdirde takipçileri üzerinde pozitif bir etki ve saygı oluşturmaz (Mussig, 2003, s. 73).

Apsen enstitüsünün son yıllarda büyük meslek okullarında yaptığı çalışmalar meslek okullarında yürütülen eğitim programlarının öğrencilerin ahlaki değerlerini geliştirmekten ziyade zayıflattığını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmalarından bir diğeri de öğrencilerin meslek okullarına girerken kaliteli hizmet ve ürün yaratmak, müşteri tatmini sağlamak vb. oldukça idealist tutkuları var iken iki yıl sonra bu tutkuların zayıfladığını ve yerini hisse senetleri fiyatlarındaki yükseliş vb. tutkuların aldığı görülmüştür (Elmuti ve diğ., 2005, s.1023).

Kotter'a göre değer ve motivasyon gerekliliğini her yönetici ve lider için belirleyebilmek oldukça güçtür. Her iki karmaşık çerçeve içinde yüksek enerji seviyelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Dürüstlük, her iki çerçevenin oluşturulmasında büyük öneme sahiptir (Kotter, 1988, s.33).

Leeds Üniversitesi ve Nuffield sağlık enstitüsü araştırma görevlileri tarafından İngiltere'de faaliyet gösteren şirketleri kapsayan liderlik gelişimi üzerine yapılan bir araştırmada, görüşmecilerin liderliği net hedefler koyabilme, motive edebilme, dürüstlük ilkesiyle çalışabilme, şeffaflık, sadakat, siyasetten uzak durma, sonuç alma ve insanları kendi menfaatleri için kullanmama gibi örgütsel ve bireysel değerlere sahip olabilmek olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmıştır (Alimo-Metcalf ve Lawler, 2001, s.391).

Liderliğin değerler boyutu ahlaki liderlik yaklaşımlarını beraberinde getirmeye başlamıştır. Ahlaki liderlik üzerine yapılan çalışmalar liderliği kavramsallaştırmak için farklı yöntemlerin türemesine, yeni araştırma sorularının gündeme gelmesine ve özellikle psikoloji biliminin bu konuyla yakından ilgilenmesine sebep olmuştur.

2.2.2.1.5. Uygulamalı Eğitim Aşaması (Practical Training Stage)

Liderlik eğitiminin son ve belki de en önemli aşaması, katılımcıların pratik liderlik becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan uygulamalı eğitim aşamasıdır. Bu

aşama, katılımcıların sahip oldukları ya da eğitimin önceki aşamalarında kazandıkları temel, kavramsal ve kişilerarası becerilerin gerçek iş uygulamalarıyla bütünleştirilmesini amaçlamaktadır. Yönetim eğitimcilerine göre liderlik eğitimi öğretilen teorik bilgilerin uygulamalarını da içermelidir. Böyle bir liderlik eğitim müfredatı yapıcı bir geri besleme ile katılımcıların gerçek hayatta öğrendiklerini eğitim programlarında edindikleri bilgilerle pratik etmelerini sağlar (Elmuti ve diğ., 2005, s.1028).

Gosling ve Mintzberg (2004) sadece sınıflarda işlenen teorik bilgilerle sınırlandırılmış liderlik eğitiminin yetersiz olduğunu savunmaktadır. Aslında karşı çıktıkları temel nokta, yöneticilerin sadece sınıflarda yetiştirilemeyeceğidir. Bu araştırmacılara göre köklü pratik uygulamalarla sağlanan eğitim, sınıfları geniş birer öğrenim arenasına dönüştürebilir (Elmuti ve diğ., 2005, s.1028).

Liderlik eğitimi yöntemleri uygulamalı ve teorik olmak üzere çeşitli yöntemlerle verilebilir. Şüphesiz her yöntemin farklı yararları vardır. Bu noktada önemli olan, hangi eğitim yönteminin katılımcılara maksimum faydayı sağlayabileceğidir. Eğitim planlamacı ve uygulayıcıları, eğitim konusunun özelliğine göre seminer, konferans, düz anlatım gibi klasik yöntemleri kullanabileceği gibi, örnek olay, simülasyon ve yönetim ve liderlik laboratuvar uygulamaları gibi uygulamalı yöntemleri de kullanabilir. Bu eğitim yöntemlerine sonraki bölümlerde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

2.2.2.2.Hizmet İçi Liderlik Eğitim Programlarının Uygulanması

Hizmet içi eğitim plan ve programlarının uygulanmasında yönetici ve eğitimcilerin gösterecekleri titizlik, hedeflere ulaşmak için etkili olacaktır. Hasley'e (1967, s.3) göre hizmet içi eğitimin uygulanmasında göz önünde bulundurulması gereken hususlar şunlardır:

- Hizmet içi eğitim insanın çalışma hayatının bir parçasıdır, eğitimde olduğu süre içinde ücretini alır.
- Hizmet içi eğitim kişinin yaptığı ve yapacağı işlerle ilgili ve sınırlıdır.
- Eğitim sırasında personelin düşüncelerine ve görüşlerine önem verilir.

- Hizmet içi eğitim esnasında katılımcılara uygun eğitim ortamı hazırlanır ve birden fazla yöntem uygulanır.
- Beceri kazandırılması gereken durumlarda gruptan çok bireysel eğitime önem verilir.

2.2.2.2.1. Eğitim Programlarının İçeriği

Liberty ve Prewitt, profesyonel liderlik eğitimi ile ilgili yaptıkları analizde, bu analizi kolaylaştırmak maksadıyla liderlik eğitimi veren bütün kurumların eğitim programlarını inceleyerek liderlik eğitim programlarında verilen temel dersleri tespit etmişlerdir. Bu çalışmanın ışığında benzer derslerin gruplandırılmasıyla toplam dört adet kategori oluşturulmuştur. Birinci kategori, nicel (Quantitative) bilgiler olup finanssal yönetim, araştırma metotları gibi dersleri içermektedir. İkinci kategori, sosyal ve davranışsal bilimlerin alanına giren örgüt gelişimi, iletişim, motivasyon, takım kurma, sosyal ve kültürel çeşitlilik, örgütsel teoriler gibi konulara ilişkin derslerdir. Üçüncü kategori, tanımsal dersler olup eğitim sürecinin yapı taşlarını oluşturan giriş niteliğindeki derslerdir. Dördüncü kategori ise, temel dersler olup, öğrencilerin eğitim tecrübelerinin bir parçası olan bazı profesyonel yeteneklerin kazandırılmasını hedefleyen derslerdir (Liberty ve Prewitt, 1999, s.156).

Aynı çalışma sonunda araştırmacıların toplam 15 üniversitede uygulanan farklı eğitim programlarının öngördüğü dersler ve bu derslerin ağırlık yüzdeleri Tablo 2.5’de gösterilmektedir. Araştırma metotları dersi %87’lik oranla liderlik programlarının en çok ağırlık verdiği ders durumundadır. % 80’lik oranla liderliğe giriş dersi en çok öngörülen diğer bir ders olarak gösterilmektedir. % 14’lük oranla tez, kamu siyaseti ve toplum çeşitliliği dersleri ise liderlik programlarının en az tercih edilen dersleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 2.5
Liderlik Eğitim Programlarında Gösterilen Dersler
(Liberty ve Prewitt, 1999, s.157)

Dersin Adı	(%)
Araştırma Yöntemleri	87
Liderliğe Giriş	80
Temel Dersler	60
Etik	47
Örgütsel Teori	40
Örgütsel Gelişim	40
Örgütsel Davranış	40
İletişim	40
Yönetim	27
İnsan Kaynakları	27
Mali Yönetim	27
Takımlar	20
Stratejik Yönetim	20
Liderlik ve Edebiyat	20
Toplum Çeşitleri	14
Tez Dersi	14
Kamu Siyaseti	14

2.2.2.2.2. Eğitilecek Personelin Seçimi

Kurumlar hizmet içi eğitim programı için seçeceği personelin üretime olan katkısını göz önüne alarak karar verirler. Hizmet içi eğitim programlarında eğitilecek olanların seçiminde aşağıdaki üç yöntemden biri uygulanmaktadır(Craig, 1967, s.52):

Başvurma Formlarının İncelenmesi: Hizmet içi eğitim ile ilgili duyuru ile başvurma formları hazırlanır. Formlardaki sorular, personelin kişilik ve niteliklerine ilişkin verileri sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Personelin doldurarak geri gönderdiği formlardaki cevaplar incelenerek hizmet içi eğitime katılacak personel seçilir.

Kartekslerin İncelenmesi: Kurumlarda çalışan personelin dosyasındaki kişiliği, niteliği ve durumuna ilişkin yazılı kaynaklar incelenerek personelin seçimine karar verilir.

Yönetici Görüşlerinin Alınması: Hizmet içi eğitim programına katılacakların seçiminde, eğitim programı, zamanı, süresi, yeri ve birimdeki iş durumuna göre yöneticilere seçim görev ve yetkisi verilebilmektedir.

Bir örgütte, boşalan bir liderlik konumu söz konusu olduğunda bu konumu doldururken dikkat edilmesi gereken husus, konumun gereksinimleri ile bu konumu dolduracak yöneticinin davranışlarının eşleşebilmesidir. Liderlik pozisyonuna getirilebilecek adayların belli başlı bir takım yönetici özelliklerini, tutum ve davranışlarını taşıması gerekmektedir. Adayların bu özellikleri sıralı amirlerine sorulmak suretiyle belirlenebileceği gibi birtakım yazılı testler, görüşmeler ve tavsiyeler vasıtasıyla da tespit edilebilir (Yukl, 1989, s.283–284).

Liderlik eğitim programlarının yeterince etkili olabilmesi için uygun katılımcıların seçilmesi gerekir. Bazı örgütler potansiyel liderlik özellikleri bulunan genç personellerini tercih ederken, bazıları da halen liderlik konumlarını işgal etmiş olan kıdemli personellerini mevcut becerilerini geliştirmek için seçmektedir. Bu seçim tamamen örgütlerin hedefleri ve vizyonuna göre belirlenmektedir (Alimo-Metcalf ve Lawler, 2001, s.395).

Allio'a göre (2005, s.1074), liderlik eğitimi için seçilecek kişilerde temel dört özelliğin bulunması gerekmektedir. Bunlar; yüksek motivasyon, olumlu tutum ve düşünceler, iyi erdem sahibi olmak ve gelişme potansiyelidir. Potansiyel liderler yüksek başarıya azmine sahip olmalıdır. Motivasyonu düşük olan kişilerin başarıya ulaşma olasılığı düşüktür. Potansiyel liderler olumlu değerlere ve paylaşımcı güdülere sahiptir. Büyük liderler öğrenmeye ve bildiklerini astlarına öğretmeye eğilimlidir.

Halen A.B.D.'de faaliyet gösteren ve bünyesinde ülkenin en saygın üniversitelerini ve en büyük firmalarını bulunduran Leadership Education and Development (LEAD) programları, liderlik eğitime katılacak bireylerde aşağıdaki becerileri ve davranış özelliklerini aramaktadır (Voci and Young, 2001, s.159–160):

- Sistem içinde uyumlu çalışabilme yeteneği,

- Yenilikçi düşünceleri benimseyebilme,
- Sabır, süreklilik ve güdü kapasitesine sahip olma,
- Duygusal zekâ,
- Sistemi bütün olarak düşünebilme yeteneği,
- Diğer insanlarda güven uyandırabilme yeteneği,
- Teknolojiyi kullanabilme yeteneği.

Bazı genç bireylerde bulunan liderlik özellikleri olgun sayılabilecek yaşlara gelmeden kendisini göstermez. Aynı şekilde bazı bireylerde kendisini gösteren birtakım liderlik ipuçları da ileriki yıllarında sergileyeceği liderlik davranışları için aldatıcı olabilir. Bu yüzden liderlik eğitimi için seçilecek personelin uzun dönemli davranışlarının ve özelliklerinin gözlemlenmesi ve bu davranış ve özelliklerinin devamlılığının ölçümü önemlidir (Gardner, 1990, s.171).

2.2.2.2.3. Eğitici Personelin Seçimi

Eğitmenler, hizmet içi eğitim programlarının uygulanmasında ve bu programların hedeflenen amaçlara ulaşmasında oldukça önemli role sahip kişilerdir. Eğiticiler kurum içinden gerekli bilgi, beceri ve deneyime sahip kişiler olabileceği gibi, kurum dışından uzman personel de olabilirler.

Kurum içinden veya dışından görevlendirilecek elemanlarda aşağıdaki nitelikler aranılabilir (Taymaz, 1997, s.111).

- Öğretim yapılacak konuda (Teknik) yeterlik,
- Öğretim tekniklerinde (Formasyon) yeterlik,
- Objektif değerlendirmede (Psikolojik) yeterlik,
- Olumlu ilişkiler kurmada (Sosyal) yeterlik,
- Personele kaynak olmada (Liderlik) yeterlik,
- Öğretmeye arzulu olmada (Mesleksen) yeterlik.

Ancak dikkat edilmesi gereken önemli bir konu da; eğitmenlerin neyi ne kadar bildiklerinin yanında, neyi ne kadar öğretebildikleridir. Bu bakımdan iletişim

ve aktarımın, eğitimcilerin seçiminde ve eğitim programlarının uygulanmasında önemli olduğu unutulmamalıdır.

Gerçek liderlik tecrübelerinden istifade etmek maksadıyla, genç liderlere kendilerinden daha tecrübeli ve kendilerine model olarak görebilecekleri liderlerle yakın mesafede çalışabilecekleri ortamları hazırlamak faydalı olacaktır. Bu maksatla verilen stajyerlik ve iş başında sistemli gözetim eğitimleri genç liderlerin kendilerinden tecrübe bakımından daha donanımlı liderlerle belirli periyotlarla çalıştırılması liderlik becerilerinin aktarılmasında faydalı bir araçtır.

Liderliği öğretmek, aydınlanmayı öğretmek gibidir. Geleceğin liderlerini eğitecek kişilerin sadece teorik bilgiler vermesi yeterli değildir. Motive etmek, eğitmek, rehberlik etmek ve yön vermek lider eğitimcilerinin sorumluluğudur (Allio, 2005, s.1075).

Kötü bir eğitimcinin elinde bulunan geniş imkân ve kabiliyetler arzu edilen sonuçları doğuramaz. Aristo, *Rhetoric* adlı kitabında bir kimsenin diğer bir kimseyi harekete geçirebilmesi için üç şeye ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Bunlar; mantık (logos), coşku (pathos) ve karakterdir (ethos). Diğer bir ifadeyle, öğretimde başarılı olabilmek için bilgi anlam ifade etmeli, coşku uyandırmalı ve katılımcının güvendiği kimse tarafından verilmelidir (Crosbie, 2005, s.50).

2.2.2.3.Hizmet İçi Liderlik Eğitim Yöntemleri

Kurumların bir taraftan hizmetlerini yürütürken diğer taraftan personelinin yetişmesi için verecekleri hizmet içi eğitimin başlıca yöntemleri şunlardır:

- Konferans ve Tartışma Yöntemi,
- Rol Oynama Yöntemi,
- Duyarlılık Eğitimi,
- Örnek Olay Çalışmaları,
- Evrak Sepeti Yöntemi,
- Yönetim ve Liderlik Laboratuvarları,
- İş Başında Eğitim.

2.2.2.3.1. Konferans ve Tartışma Yöntemi

Bilgi arttırmak ve belli davranışlar edinmeyi sağlamak maksadıyla yapılan grup tartışmalarında sorunlar ortaya konarak tartışılır. Bilgi aktarımı ve katılımcılara problem çözme yeteneği kazandıran bu yöntemde, tartışma sonucunda bir karar alınması zorunluluğu yoktur.

Grup tartışması yönteminin arzu edilen faydaları sağlayabilmesi için, bireylerin görevleri ve öğrenim durumları bakımından homojen olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca, tartışılan konunun tartışmaya ve önerilerde bulunmaya elverişli olması bu yöntemin uygulanabilirliği açısından önemlidir (Taymaz, 1997, s.138).

Tartışma metodunu geleneksel soru-cevap metodundan farkı; bu metodun hem eğitmenle katılımcılar arasında hem de katılımcıların kendi aralarında dinamik bir etkileşime sahip olmasıdır. Oysa geleneksel soru-cevap yönteminde bu etkileşim daha çok eğitmenle katılımcılar arasında meydana gelmektedir (Büyükkaragöz, 1997, s.91).

Bu yöntem diğer yöntemlere göre daha fazla zaman almakla beraber, öğretimin sonunda katılımcıların bilgi ve tecrübeleri yeterli değil ise arzu edilen sonuçlara ulaşılamayabilir. Bunun yanında, katılımcıların tartışma ortamı içerisinde iletişim kurma ve fikirlerini özgürce paylaşabilme gibi sosyal özelliklerini geliştirebilir.

Konferans yöntemi ile kuramsal bilgilerin aynı zamanda çok sayıda katılımcıya verilmesi mümkündür. Ancak, iletişimin tek yönlü olması, katılanların katkısının az olması nedeniyle beceri kazandırılmasından ziyade bilgi aktarmaya yönelik bir yöntemdir.

Zeleny (1940), sosyoloji eğitiminde grup tartışması ve konferans yöntemlerini karşılaştırmış ve grup tartışması yöntemiyle eğitilen sınıflardaki öğrencilerin tartışma yöntemiyle eğitime tabii tutulan öğrencilere göre daha çok özgüven ve sosyallik kazandıklarını tespit etmiştir. Aynı şekilde Milner'in (1948) her iki yöntemle de eğitilen öğrencilerin davranışları üzerine yaptığı araştırmada tartışma yöntemiyle eğitilenlerin bir şekilde daha etkin olmasına rağmen öğrencilerin tamamen Serbesiyetçi tartışma derslerini tercih etmedikleri, tartışma sosyal ve entelektüel formda bir kontrol ile yönetildiğinde daha fazla öğrendikleri bulgusuna ulaşmıştır (Stogdill, 1974, s.178–179).

L. A. Allen'a göre (1957), tartışma yöntemi katılımcılara grubun diğerleri ile çalışarak ortak bir karara varmada tecrübe kazandırmaktadır. Bu tecrübe, bireylerin kişisel liderlik potansiyellerini harekete geçirmek ve etkili kararlara varmak için bir vasıtaadır. Yine Riegel' göre (1952), tartışma metodu özellikle genel liderlik problemlerinde objektif düşünme tecrübesi kazandırmaktadır (Bass, 1981, s.555).

Hem tartışma hem de Konferans yöntemleri farklı durumlar, farklı amaçlar ve farklı kişiler için uygun yöntemlerdir. Eğitimin amacı sadece teorik ve temel bilgilerin aktarılması ise konferans yöntemi yeterli olacaktır. Ancak, iletişim ve etkileşimin yaratılmasını hedefleyen dersler söz konusu olduğunda tartışma yöntemi daha etkin olacaktır.

2.2.2.3.2. Rol Oynama Yöntemi

Rol oynama yöntemi, eğitimin amacına uygun bir konu üzerinde analiz, sentez, değerlendirme yapma imkânı sağlayan ve bilgi kazandırmaya yönelik bir eğitim yöntemidir. Ancak, tek başına kullanılmaktan çok diğer eğitim metotlarına yardımcı metot olarak onlarla birlikte kullanılır (Taymaz, 1997, s.145).

Bir olayın dramatize edilmesi suretiyle bazı tekniklerin öğretilmesi amaçlanır. Rol alanlar eğitime katılan kişilerdir (Canman, 1995, s.103). Rol oynama yöntemi insan davranışlarını geliştirmekte, sorunlara çözüm bulma yeteneği ve toplum içerisinde konuşma becerisini kazandırmaktadır. Rol oynama yönteminin olası bir sakıncası, rollerin iş başında oynanmamasından dolayı, bu rolleri oynayan kişilerin gerçek sorumluluk içinde olamayabilmesidir (İrban, 2003, s.84). Diğer taraftan, çalışma ortamını yansıttığı ve karşılaşılabilecek problemler canlandırıldığı için, katılımcıların ilgisi ve eğitimin kalıcılığı diğer metotlara göre fazladır.

Rol oynama yönteminin başlıca aşamaları aşağıda açıklandığı gibidir (Saban, 2004, s.262):

Sınıfta rol oynama ortamını oluşturmak: Bu aşamada, katılımcıları rol oynamaya motive edecek doğal bir sınıf ortamı oluşturulur, katılımcılar rol oynama hakkında bilgilendirildikten sonra canlandırılacak oyun ve problem durumu tanıtılır.

Roller için öğrencileri seçmek: Bu aşamada, öğrenciler roller hakkında bilgilendirildikten sonra gönüllülük esasına göre roller paylaşılır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, rol dağıtımının öncelikle konuyu ya da olayı iyi kavrayan ve

kendilerini rolünü canlandıracakları kişiliğe iyice adapte edebilecek katılımcılar arasından yapılmasıdır.

Rol oynamak için sahneyi düzenlemek: Rollerin paylaşımından sonra provalara ve rollerin canlandırılacağı sahne düzeninin oluşturulmasına geçilir.

Rollerin oynanması: Bu aşamada, rol alan katılımcılar sınıftaki diğer katılımcıların önünde rollerini canlandırırlar.

Rol oynama sürecinin tartışılması: Bu aşamada, sahnelenen oyunun güçlü ve zayıf yönleri sınıfça değerlendirilerek, gerçek hayatla olan ilişkisi kurulur ve bunu öneriler takip eder.

Bradfort ve Lippitt (1952), kişilerarası becerileri sadece düz anlatım gibi yöntemlerle kazandırılmasının çok zor olduğunu, rol oynama yöntemiyle bu becerilerin kazandırılabilceğini ve katılımcıların gerçek hayatta karşılaştıkları durumlarda sergileyecekleri davranışları eninde sonunda bu yöntemle sergileyeceklerini savunmaktadır. Rol oynama yöntemi, grup tartışmalarını takiben yapıldığında tanısai bir teknik olarak kullanılmaktadır. Bu durumda rol oynama yöntemi kişiler arasındaki belirli değişimleri sınaa üzerine yoğunlaşır ve problemlerin değişik çözüm yolları rol oynayanlar tarafından test edilebilir. Rol oynayıcılar geri besleme yoluyla kendi liderlik etkinliklerini öğrenebilirler (Bass, 1981, s.557).

Rol oynama yöntemi insan ilişkilerine dayalı liderlik becerilerini geliştirmektedir. Lonergan, Lawshe, Brune ve Bolda (1958), rol oynama yöntemiyle eğitilen katılımcıların insan ilişkilerinden kaynaklanan problemleri algılama seviyelerinin arttığını gözlemlemişlerdir. Roller açısından bakıldığında ise katılımcıların takipçi rollerinden ziyade lider rollerini oynamaya iki kat daha istekli olduğu sonucuna varmışlardır (Bass, 1981, s.557).

Harley ve Beverly (1961), rol oynama yönteminin fikir değiştirmede pozitif etkisi olduğunu bulmuşlardır. Otoriter liderlik davranışları sergileyen liderlerin dahi, rol oynama yöntemiyle aldıkları eğitimlerin ardından, sahip oldukları sabit fikirlerinde değişiklik olduğu görülmüştür (Stogdill, 1974, s.181).

2.2.2.3.3. Duyarlık Eğitimi

Bu Eğitim yöntemi, 1947’de Kurt Lewin ve arkadaşları tarafından “ örgüt geliştirme yöntemi” olarak başlatılmıştır. Bu eğitimin amacı; kişi ve ortam arasındaki uyumun sağlanarak, örgütsel ortamdaki değişikliklere süratli bir şekilde uyum sağlanmasıdır. Duyarlılık eğitiminin temelini T grubu çalışmaları oluşturmaktadır. Katılımcıların sayısı 15–20 kişi arasında değişmektedir. Gruba katılanların amacı, grup içinde davranış ve etkileşimleri öğrenmektir. Yani T grubu ile grup içinde meydana gelen görüşme, tartışma ve fikir alışverişleri sayesinde kişi hem kendi davranış ve tutumlarına karşı hem de başkalarının davranışlarına karşı duyarlılık kazanacaktır. Gruptaki katılımcıların rolü sadece değer yargılarının ve varsayımlarının tartışıldığı bir ortam hazırlamak olup, eğitmenleri kendi iç dinamiklerini daha rahat ortaya koyabilecek bir ortam yaratmaktır (Gül, 2000, s.11).

Duyarlılık eğitimi aşağıdaki amaçlara ulaşmak için uygulanır (Taymaz, 1997, s.152).

Duyarlık eğitime katılan ve başarılı olan personel,

- Kendisini ve çevresini tanır.
- Kendine ait değerler geliştirir ve amaçlarını belirler.
- Kendi davranışlarını rahatlıkla dışa vurur ve denetler.
- Kurumsal ve bireysel sorunlarla karşılaştığı zaman demokratik ve bilimsel yaklaşımlara yönelir.
- Çevresi ile etkileşiminden kaynaklanan başarı duygusunu geliştirir.
- Örgütsel davranışlarında değişimler meydana gelir.
- Grup içinde eğitilerek etkili bir grup üyeliği geliştirir.
- Yardımlaşma ve işbirliği alışkanlığını elde eder.
- Başkalarının duygusal tepkilerine karşı duyarlılığı artar.
- Başkalarını etkileme yeteneği gelişir.

Duyarlık eğitiminin yukarıda sıralanan amaçlarını Stogdill (1974, s.182) şu şekilde özetlemiştir:

- Takipçilerin ihtiyaçlarına ve isteklerine karşı daha çok duyarlık kazandırmak,
- Şeffaflık ve bilgi paylaşımını artırmak,

- Takipçilere karar verme sorumluluğunu paylaşmayı artırmak,
- Takipçilerle daha arkadaşça, yakın ve eşitlikçi ilişkiler geliştirmek,
- Verimli çıktı elde edebilmek için yapısalcılığı ve baskıcılığı azaltmak.

Duyarlık eğitimi üzerine yapılan araştırmaların birçoğu bu etkilerin oluşup oluşmadığını tespite yöneliktir.

2.2.2.3.4. Örnek Olay Çalışmaları

Gerçek hayatta karşı karşıya kalınan problemlerin sınıf ortamına getirilerek çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır. Bu metotta amaç, katılımcılara bir beceri ve konu hakkında yeterlilik kazandırmak ve uygulama yaptırmaktır. Bu metot katılımcı merkezlidir ve katılımcılar edindikleri bilgileri gerçek bir durumda kullanma şansına sahiptirler (Büyükkaragöz, 1997, s.105).

Örnek olay yönteminde eğitime katılanlardan o konudaki belirli bir örnek olayı incelemeleri istenir. Katılımcılar bu incelemeyi tamamladıktan sonra sorunları belirlerler ve önemlerine göre analiz ederler. Katılımcıların daha sonra yapacağı işlem ise, sorun analizlerine uygun çözüm önerileri geliştirip bu önerileri uygulamaktır.

Örnek olay metodunun kullanılışında aşağıdaki aşamalara dikkat edilmelidir (Büyükkaragöz, 1997, s.106):

- Örnek olay kısaca açıklanır.
- Örnek olayla ilgili veriler toplanır.
- Karar için alternatif öneriler belirlenir.
- Grubun tamamı tarafından üzerinde anlaşma sağlanan konularda karar alınır.
- Kararın alınış biçimi ve iş yerinde uygulanmasında mevcut olan imkânlar incelenerek değerlendirme yapılır.

Bazı durumlarda, katılımcıların bir örnek olayı kendilerinin kaleme alıp çözüm üretmeleri istenir. Bunun sebebi, bireylerin günlük hayatlarında sürekli buna benzer problemlerle karşılaşmaları ve bu problemlerin üstesinden gelmeye çalışmalarıdır. Bu durumda, bir grup katılımcı bir araya gelerek kendi deneyimleri

hakkında önce kısa hikâyeler yazarlar, daha sonra bu hikâyeleri gruptaki diğer üyelerle paylaşırlar ve tartışılır (Saban, 2004, s.264).

Bir örnek olayı kaleme alma süreci başlıca dört aşamada gerçekleştirilir (Saban, 2004, s.265):

Özgür yazım evresi: Bu evrede, katılımcılar, kendi deneyimleri ile ilgili olarak yazacakları bir konu hakkında bir grup içerisinde beyin jimnastiği yaparak çeşitli fikirleri not alırlar ve bir taslak oluşturmaya çalışırlar.

Örnek olayı kaleme alma evresi: Bu evrede, gruptaki katılımcılar, sessiz bir şekilde ilk evrede tespit ettikleri gerçek hayat yaşantısı ile ilgili olarak yaklaşık bir sayfalık bir hikâyeyi yazıya dökerler.

Örnek olayı paylaşma evresi: Bu evrede, gruptaki katılımcıların her biri kendi hikâyelerini anlatırlar ve anlatılan diğer hikâyeleri dinlerler. Daha sonra anlatılan bu hikâyeleri tartışıp şu soruları sorarlar: Hikâyenin ana teması nedir? Hikâyede işlenen sorunlu olay nasıl gelişmektedir? Hikâyede adı geçen sorunlu olayın çözüme kavuşturulabilmesi için alternatifler nelerdir?

Grupla çalışma sürecinin değerlendirilmesi ve sonuç evresi: Bu evrede, grup içerisinde hikâye yazma, diğer hikâyeleri dinleme ve kendi hikâyelerini diğerleri ile paylaşma aktiviteleri değerlendirilir ve öneriler geliştirilir. Ayrıca, grup üyeleri varılan sonuçlar hakkında birbirlerine geribildirim sağlarlar.

2.2.2.3.5. Evrak Sepeti Yöntemi

Eğitime katılanların analiz, sentez ve yazım yeteneklerinin geliştirilmesinin hedeflendiği bu yöntemde; eğitim görenin, masalarının üzerindeki evrak sepetinde bulunan bilgiler ile gerekli kararları almaları beklenir. Bu eğitim yönteminde; kişilerin verdiği kararlar, yaptıkları işler daha sonra grup önünde tartışılır. Eğitici bu aşamada devreye girerek, neler yapılması gerektiğini anlatır.

Daha çok yönetici ve lider personelin eğitiminde kullanılan bu yöntemde öncelikle katılımcılara konu ile ilgili temel bilgiler verilir. Bu bilgiler kurumun politikası, amaçları, üretim yöntemleri vb. ile ilgilidir (Taymaz, 1997, s.151).

2.2.2.3.6. Yönetim ve Liderlik Laboratuvarları

Liderlik becerilerini geliştirmek için kullanılan yöntemlerden biri de laboratuvarlardır. Ülkemizdeki örneklerinden biri, Kara Harp Okulu Yönetim ve Liderlik Laboratuvarıdır. Yönetim ve liderlik laboratuvarı halen Kara Harp Okulu liderlik eğitim sisteminin bir parçası olup, klasik yöntemlerle aktarılan bilgilerin uygulamaya döküldüğü bir arenadır. Kara Harp Okulu'nda 1995 yılında kurulan yönetim ve liderlik laboratuvarı Askeri liderlik, Yönetim ve Organizasyon, Askeri Harekâtın Yönetimi, İnsan Kaynakları Yönetimi ve Proje Yönetimi gibi derslerin uygulamalı eğitimi için kullanılmaktadır.

Laboratuvarlarda birbirinden fiziki olarak bağımsız dört oda ve bir salon mevcuttur. Harbiyeliler eğiticiler tarafından verilen başlangıç durumundan sonra dört gruba ayrılırlar. Gruplar bu odalarda verilen durumu analiz ederek grup kararı almaya çalışır. Kendilerine verilen süre sonunda gruplar faaliyetlerini tamamlayarak salonda buluşurlar. Grup kararları seçilen sözcüler aracılığıyla açıklanır. Her grubun aldığı karar bütün Harbiyelilerin katılımıyla tartışılır. Alınan kararların faydaları ve zararları ortaya konulur. Karar alım aşamasına kadar eğiticiler eğitimin akışına müdahil olmazlar. Kararlar tartışılırken eğiticiler tartışmayı yönlendirerek eğitimi sonlandırırlar.

2.2.2.3.7. İş Başında Eğitim

Geleneksel eğitim yöntemleri de diğer eğitim yöntemleri gibi etkili olabilmektedir. Nitekim Baxter (1953), iş başındaki eğitim yönteminin ve konferans metodunun arasında kayda değer bir fark bulamamıştır. En çok başvurulan iş başında eğitim yöntemlerinden birisi “koçluk”tur. Daha çok yöneticilerin eğitiminde başvurulur. Bu yöntemde üstler astlarına danışmanlık yaparak tepkilerini elde etmeye çalışırlar ve astlarına problemlerle nasıl baş etmeleri gerektiğini tavsiye ederler. Her üst birer koç ya da akıl hocası gibi hareket edebilir. Eğer astların problemleri duygusal ve kişisel ise koçluk, duyarlık eğitimi gibi etkili olamayacaktır (Bass, 1981, s.568).

Diğer bir işbaşında eğitim yöntemi ise Rotasyon eğitimidir. Çalışanları bir işten diğer bir işe transfer ederek uygulanan rotasyon eğitimi, başarılı bir eğitim tecrübesi kazandırmak maksadıyla yapılır. Firmalar, iş rotasyon eğitimlerinin

amaçlarına ulaşabilmesi için yedek eğitim yaklaşımları geliştirebilirler. Rotasyon eğitiminden sadece bir iş alanını değil tüm örgütü geliştirmesi beklenir. Ancak rotasyonun bunu gerçekleştirdiğini gösteren çok az deneysel kanıt mevcuttur (Bass, 1981, s.569).

Rotasyon eğitimi, kişinin bir program dahilinde değişik görevlerde çalıştırılmasına dayalı bir teknik olup, genellikle hizmete yeni giren yönetici adaylarının yetiştirilmesinde yararlı olduğu kabul edilmektedir. Uygulamada tercih edilen değişik yöntemleri vardır. Bunlardan biri katılımcıların gönderildikleri kuruluşların görevleri ve yöntemleri hakkında sadece bilgi edinmeleri, diğeri ise, bu kuruluşlarda özel görevler ve sorumluluklar verilerek eğitilmeleridir (Canman, 1995, s.98).

Rotasyon yöntemi ile personel, kurumda birden çok görevi yerine getirebilecek şekilde yetiştirildiğinden iş bunalımı önlenir, üst kademeye yardımcı kadro hazırlanmış olur, rastlantı ile meslek seçmiş olanların yeteneklerine en uygun olanı elde edilir, işlerin planlanması, denetimi daha kolaylaşır. Ancak, yöntemin başarılı olabilmesi için iş ve görev tanımlamalarının yapılmış olması gerekir (Taymaz, 1997, s.149–150).

Günümüzde birçok büyük şirket, personelinin liderlik becerilerini geliştirmek için kurum içi ya da kurum dışı eğitim programlarından istifade etmekte ve büyük miktarlarda eğitim harcamaları yapmaktadır. Ancak liderlik gelişimi esas olduğunda, en etkili arena iş yerleri olmayı sürdürmektedir. Bu durum silahlı kuvvetlerde lider kadrolarını dolduran subay ve astsubaylar için de geçerlidir. Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün söylediği gibi “mekteb-i asli kıt’adır”.

Her iş yerinde bir miktar bulunan iş baskısı, çalışanlar üzerinde kabul edilme, hata yapma korkusu, işlerin zamanında yetiştirilmesi gerekliliği vb. baskıcı duyguların oluşmasına sebep olur. Bu duygular tutkulu genç çalışanlara kolayca unutamayacağı tecrübeler kazandırır. İş yerinde edinilen bu tecrübeler çalışanlara dersanelerde öğretilmeyecek derslerdir (Gardner, 1990, s.174).

2.2.2.4.Liderlik Eğitim Çıktılarını Etkileyen Faktörler

Liderlik eğitimi dinamik bir süreç olup, bir takım faktörlerden olumlu veya olumsuz yönde etkilenmektedir. Dolayısıyla tüm eğitim programlarının aynı çıktıları

vermesi beklenmemelidir. Eğitim sürecini oluşturan bileşenlerin farklılıkları katılımcıların bu sürece farklı reaksiyon vermelerine sebep olmaktadır. Eğitimcilerin kişisel özellikleri, katılımcıların farklı sosyal ve kültürel yapıları, eğitimcilerin davranışları, müteakip destekleyici uygulamalar ve geri besleme, eğitim çıktılarını etkileyen belli başlı faktörlerdir.

2.2.2.4.1. Katılımcıların Farklı Sosyal ve Kültürel Yapıları

Dünyanın birçok yerinde değişik enstitüler tarafından değişik liderlik eğitim programları yürütülmektedir. Yürütülen bu programların birçoğunun İngilizce olmasına karşın katılımcılar dünya genelinde olup değişik dillere ve kültürlere sahiptirler. Bu programlara katılan iştirakçilerin kültürel, etnik ve sosyal farklılıkları programların uygulanabilirliği hakkında kuşklar doğurmaktadır. Thornhill'e göre eğitim programlarının kültürel sınırları aşması oldukça güçtür. Çünkü değişik kültürlerle sahip katılımcılar eğitici, eğitim ve gelişim metotları hakkında farklı algılara sahiptirler. Katılımcılar arasındaki eğitici, eğitim ve eğitim metotlarını algılama farklılıkları arttıkça zıt inançlar, tutumlar ve değerlerin sebep olduğu öğrenme engelleri de artacaktır. Bununla birlikte, bu görüşe karşı olan bazı araştırmacılar küreselleşme sebebiyle farklı kültürlerin artık birbirine daha yakın olduğunu, bu farklılıkların çok düşük seviyede bulunduğunu ve bundan kaynaklanan eğitim engellerinin ortadan kalktığını savunmaktadırlar (Ascalon ve diğ., 2005, s.242-243).

2.2.2.4.2. Katılımcıların Kişisel Özellikleri

Zenger, (1974) yöneticilerin aldıkları eğitim sonundaki ölçümlerini bütünleştiren kapsamlı bir çalışma yapmıştır. Alacakları eğitimin harcını önceden yatıran katılımcıların kendilerini eğitim programlarına daha çok adadıklarını, programdan daha çok fayda sağladıklarını ve daha çok motive olduklarını ölçeklerle ve testlerle tespit etmişlerdir (Bass, 1981, s.580).

Katılımcıların kişilik özellikleri onların potansiyel birer lider olup olmadıklarını tespit etmekte yardımcı olacaktır. Katılımcıların temel liderlik özelliklerinin eksikliği eğitim sonucunda beklenen çıktıları olumsuz yönde etkileyebilir. Aynı şekilde katılımcıların eğitim programlarından beklentileri, diğer

katılımcılarla ve eğitimcilerle iletişimi, davranışları ve tutumları, eğitim sürecinde meydana gelen değişimlere karşı tepkileri ve kalıtsal özellikleri eğitim çıktılarına etkileyen diğer faktörlerdir.

Schein ve Bennis, (1965) laboratuvar eğitimi sonucunda katılımcıların algılarında ve gözlemlerinde meydana gelen değişimleri incelemişler ve örgütsel ve kişisel bir takım değerlerin eğitim çıktılarına etkiledikleri sonucuna ulaşmışlardır (Bass, 1981, s.580).

2.2.2.4.3. Eğitimcilerin Davranışları

Eğiticilerin davranışları özellikle Duyarlılık eğitiminde eğitim çıktılarına etkileyen faktörlerden biridir. Eğitim kayıplarının ve aynı şekilde öğrenme seviyelerindeki düşüklüğün bir kısmı sert tavırlı eğitimcilere dayandırılmaktadır. Lieberman, Yalom ve Miles (1973), farklı davranışlara sahip eğitimciler tarafından eğitilen 206 katılımcı üzerinde yaptıkları çalışmada; eğitimcilerin otoriter ve agresif davranışlar sergilediği durumlarda katılımcıların yüzde on ikisinin, ilgisiz eğitici davranışlarının sergilendiği durumlarda yüzde on birinin, kontrolcü eğitici davranışları sergilendiği durumlarda yüzde onunun ve aşırı serbesiyetçi davranışların sergilendiği durumlarda ise yüzde sekizinin tamamen yitirildiği sonucuna ulaşmışlardır. Diğer taraftan, eğitici olmadan uygulanan laboratuvar eğitimlerinde, eğitimin ses kayıtlarıyla yürütüldüğü ve eğitimcilerin yardımsever, ilgili ve paylaşımcı davranışlar sergilediği durumlarda kaybın dikkate değer olmayacak miktarda olduğu tespit edilmiştir (Bass, 1981, s.581).

C. L. Cooper'a göre (1969), duyarlılık eğitime katılan katılımcılar eğitimcilerin davranış ve tutumlarını çekici buldukları sürece onlara bağlılık göstermektedirler. Eğitim süreci boyunca eğitimcilerin tavsiyeleri doğrultusunda daha olumlu tutum ve davranışlar sergileyeceklerdir. Benzer şekilde Zigon ve Cannon (1974), grup toplantılarında eğitimcilerini dahi ve saygıdeğer bulan katılımcıların, öğrendiklerini daha kolay aktardıklarını ortaya çıkarmışlardır (Bass, 1981, s.581).

2.2.2.4.4. Müteakip Uygulamalar ve Geri Besleme

Eğitim sürecinde edinilen bilgilerin gerçek iş yaşamına aktarılması ancak katılımcılara yeterli fırsatların verilmesiyle mümkündür. Eğitim sonrasında

katılımcıların geri besleme yoluyla edindikleri bilgileri pekiştirmesi eğitim sonuçlarının olumlu etkilerini artırır.

Wexley ve Nemeroff (1975), liderlik eğitimi alan yöneticilerin eğitim sonrası kişisel gelişimlerini pekiştirmek ve gözlemleyebilmek için altı haftalık bir geri besleme mekanizması geliştirmiştir. Bu mekanizmada yönetici takipçileriyle ilişkilerini ve bu etkileşimin doğurduğu sonuçları not etmekte ve daha sonra eğitimde edindiği davranışların etkilerini değerlendirebilmektedir (Bass, 1981, s.581).

Liderlik eğitim programlarının sağladığı faydaların kalıcı olabilmesi, edinilen bilgi, davranış ve tutumların uygulanmasını gerektirir. Kazanılmış davranışlardan ve alışkanlıklardan vazgeçmenin zor olduğu bir gerçektir. Bu yüzden liderlik prensipleriyle bağdaşmayan tutum ve davranışların terk edilip, öğrenilen uygun tutum ve davranışların kalıcı olması eğitim sonrası uygulamaların sürekliliğini zorunlu kılar.

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yöneticilerin liderlik davranışlarının incelenmesine yönelik çok sayıda çalışma yapılmış olup demografik özelliklerin (yaş, cinsiyet, görev derecesi, eğitim vs.) liderlik davranışları üzerinde etkili olup olmadığı bu araştırmalara konu olmuştur. Çalışanların demografik özellikleri işletme içindeki güç dağılımlarını, organizasyon kültürünü, liderlik davranışlarını etkilemektedir.

Teknolojinin ilerlemesiyle beraber ortaya çıkan gelişmeler ve yöneticilerin değişime uyabilme yeteneklerinin farklılık arz etmesi ve eğitim-öğretimin değişimine bağlı olarak yöneticilerin liderlik tarzlarını işletmelerinde uygulama isteklerinin farklılaşması yönetici yaşlarının ve eğitim durumlarının bu farklılıklarla ilişkilendirilmesini zorunlu kılmıştır. Yöneticilik yaşlarının onların liderlik davranışları üzerinde farklılık meydana getirdiğine dair çalışmalarda yaş büyüdükçe yöneticilerin örgütsel bağlılıklarının da arttığı belirlenmiştir (Lok ve Crawford, 1999, s. 371). İngiltere’de Belfast Kraliyet Üniversitesi’nde 400 yönetici üzerinde yapılan ve yaş değişkeninin liderlik tarzları ve liderlik davranışları üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bir çalışmada, yaşlı yöneticilerin genç yöneticilere göre daha çok danışılan ve daha paylaşımcı liderlik davranışları sergiledikleri ortaya konulmuştur.

Bununla beraber her iki grup yöneticinin aynı derecede yetki veren davranışlar gösterdikleri tespit edilmiştir (Oshagbemi, 2004, s.14).

Liderlik davranışları açısından kadın-erkek arasında bazı farkları ortaya koymaya çalışan bir takım çalışmalar yapılmıştır. Liderlik davranışları üzerinde cinsiyetin etkisini araştıran çalışmalar nispeten yenidir. Kadın yöneticilerin astları arasındaki çatışmaları yönetmekte erkek yöneticilere kıyasla daha zorlandıkları ancak temsil, odaklılık, ikna edicilik, grubu bir arada tutma noktalarında daha yetenekli oldukları ifade edilmektedir (Bass, 1981, s. 499–500). Erkeklerin kadınlara göre değişime daha rahat ayak uydurdukları, erkeklerin daha çok işe ve yapıya dönük liderlik biçimlerini kabullenme eğiliminde oldukları, kadınların uzlaşma, başkalarını dikkate alma, gücü ve bilgiyi paylaşma davranışlarına daha fazla eğilimli oldukları ifade edilmektedir (Erçetin, 2000, s.72–73). Denmark ve Diggory (1966), istatistikî olarak çok önemli olmasa da erkeklerin kadınlara göre daha otoriter bir liderlik tarzını desteklediklerini tespit etmişlerdir (Bass, 1981 s. 496–497). Murow ve Bayton (1979), kadın ve erkek yöneticilerin liderlik davranışları arasında, kadınların kendilerini risk almaya daha az istekli olmaları dışında fark belirlememişlerdir (Bass, 1981, s. 499–500).

Oshagbemi ve Gill (2004, s.93) yöneticilik kademelerinin liderlik davranışları üzerine etkilerini araştırdıkları bir çalışmada, birinci kademedeki yöneticiler ile üst kademedeki yöneticilerin liderlik davranışları arasında oldukça anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Bu farklılığın orta kademedeki yöneticiler ile ilk kademedeki yöneticiler arasında ve orta kademedeki yöneticiler ile üst kademedeki yöneticiler arasında meydana gelmediği belirlenmiştir. Ortaya çıkan farklılığın sebebinin üst kademedeki yöneticilerin birinci kademedeki yöneticilere göre daha uzun bir emir-komuta zincirine sahip olmalarından kaynaklandığı ifade edilmiştir. Tichy ve Ulrich (1984) üst seviye yöneticilerin stratejik karar alma yetkilerine sahip olmalarından dolayı daha belirgin ve kuvvetli dönüşümcü liderlik davranışları sergilediklerini, bununla beraber orta ve alt düzey yöneticilerin daha davranışsal liderlik tarzını benimsediklerini ifade etmektedir (Oshagbemi ve Gill, 2004, s.94–95).

Demografik özelliklerin liderlik eğitimi ile ilgili algılarda ve eğitim çıktıları üzerindeki etkileri üzerine henüz yeterli denebilecek sayıda araştırma

bulunmamaktadır. Günümüze dek üst kademe yöneticilik konumlarına erkek cinsiyetinin hâkim olması bu konunun cinsiyet açısından yeterince incelenmemesine sebep olmuştur. Kadın yöneticilerin liderlik eğitimi sonrası özellikle kriz ve örgüt yönetimi konusunda erkeklere göre daha yüksek öğrenme yüzdesine sahip oldukları ve yaşlı kadın yöneticilerin genç hemcinslerine göre öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Klein ve diğ., 1996, s.35–37).

Carroll ve Nash (1970, s.194) meslekte geçen süre, yaş ve eğitim seviyesi faktörlerinin liderlik eğitimi sonrası etkilerini ortaya koymaya çalıştıkları bir araştırmada; meslekte geçen süre ile yöneticilerin eğitimin yararlarına ilişkin algıları arasında paralel bir ilişki olduğunu ancak yaş ve eğitim seviyesinin bu paralelliği göstermediğini ortaya koymuşlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama teknikleri ve analiz yöntemlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın konusu olan liderlik eğitimi çok boyutlu ve geniş bir kavramdır. Bu yüzden kavramsal çerçevesinin iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla yurt içinde ve yurt dışında yayınlanan birçok kaynak taranarak ulaşılan kitap, makale, dergi, broşür ve internet siteleri gözden geçirilip sınıflandırılmıştır. Konuyla doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili bu kaynaklar tek tek incelenerek başlıklar altında ilişkilendirilmiştir. Ayrıca Avrupa’da eğitim veren belli başlı üniversite ve eğitim kurumlarının üyesi olduğu Athens veri tabanına ulaşılarak güncel makale ve kitaplardan istifade edilmiştir.

Halen Mersin ili cam sanayisi kuruluşlarında yönetici konumunda çalışan personelin liderlik becerilerini ve liderlik eğitimi ile ilgili algılarını ölçtüğünü düşündüğümüz bir anket deneklere uygulanmıştır. Anket ne olması gerektiği ile değil halen hazırda olanın resmini ortaya koyabilecek bir formatta geliştirilmiştir.

Bu araştırma, yöneticilerin demografik özelliklerini, liderlik becerilerini, liderlik eğitimi ile ilgili algılarını ve bunlar arasındaki ilişkileri analiz etmeye yönelik betimsel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2007 yılında Mersin ilinde Türkiye Şişe ve Cam Fabrikaları Anonim Şirketi bağlı ortaklıkları olarak faaliyet gösterip cam ve cam ürünleri üreten Anadolu Cam Sanayi A.Ş., Paşabahçe Cam Sanayi ve Ticaret A.Ş. ve Trakya Cam Sanayi A. Ş. olmak üzere toplam 3 adet kuruluşta sırasıyla müdür, şef, mühendis ve teknisyen kademelerinde yönetici olarak çalışan personeldir.

Evreni oluşturan yönetici sayısı 204'tür. Evreni temsil edebilecek örneklem sayısı belirlenirken, Amerikan Ulusal Eğitim Örgütü tarafından geliştirilen formülden ve bu formül kullanılarak Krejcie ve Morgan (1970, s.607) tarafından yapılan tablodan (Ek-2) yararlanılmıştır. Formül:

$$s = \frac{X^2NP(1-P)}{d^2(N-1) + X^2P(1-P)}$$

Formülde yer alan semboller;

s = İhtiyaç duyulan örneklem sayısını

X^2 = İstenilen güven aralığındaki 1 derece için ki-kare tablo değerini X^2 : 3.841

N = Araştırma topluluğunu N: 204

P = Topluluk oranını P: 0.5

d = Katlanılabilir hata oranını ifade etmektedir. d: 0.05

$$s = \frac{3.841 \times 204 \times 0.5(1-0.5)}{0.05^2(204-1) + 3.841 \times 0.5(1-0.5)} = 133$$

Yukarıdaki formülden elde edilen büyüklüğe göre evreni temsil edebilecek anket sayısı 133 olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı evrenin tamamına ulaşarak 204 adet anket dağıtmıştır. Dağıtılan anketlerin 156 âdeti geri dönmüştür. Eksik ya da yanlış doldurulan 8 anket değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Toplam 148 adet anket analize alınmış olup, anket miktarı ihtiyaç duyulan örneklem büyüklüğünü karşılamaktadır.

Verileri Toplama Yöntemi ve Aracı

Araştırmanın amaçları doğrultusunda bilgi toplamak maksadı ile anket kullanılmıştır. Anketin uygulanması bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Anketler doldurulmadan önce araştırmacı tarafından anketin amacı ve nasıl doldurulacağı ankete katılan personele tek tek anlatılmış ve anketler toplanmıştır.

Anket araştırmacı tarafından hazırlanmış olup uzman kişilerin yardım ve tavsiyelerinden faydalanılmıştır. Anket hazırlanmadan önce geniş bir literatür taraması yapılmış, bu araştırmaya benzer diğer araştırmaların veri toplama araçları incelenmiştir.

Yapılan literatür çalışması sonucu, etkin liderlerde bulunması gereken başlıca becerilerin; etkili iletişim kurmak, astlarını karara ortak etmek, adil olmak, çatışmaları yönetebilmek, ödül ve ceza mekanizmasını dengeli kullanabilmek, takım ruhu oluşturabilmek, değişime uyum sağlayabilmek, çözüm üretebilmek, inisiyatif verebilmek olduğu görülmüştür. Bu beceriler ışığında hazırlanan 100 kadar önerme süzülerek, toplam 30 adet önerme ankete dâhil edilmiştir.

Veri toplama aracı 3 bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümde deneklere ait yaş, cinsiyet, yönetim kademesi ve eğitim seviyesi bağımsız değişkenlerini tespit etmek maksadıyla 4 adet soru sorulmuştur. İkinci bölümde, literatür taraması sonucu yukarıda belirtilen liderlik becerilerinin düzeyini ölçmeye yönelik 20 önerme, üçüncü bölümde ise deneklerin liderlik eğitimi ile ilgili düşüncelerini tespiti yönelik 10 önerme olmak üzere toplam 30 önermeye yer verilmiştir.

Veri toplama aracının iç güvenirlik analizinde Cronbach's alpha yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada alpha değeri 0.847 olarak hesaplanmıştır. Veri toplama aracının güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Verilerin Analizi

Anketin birinci bölümünde yer alan yöneticilerin demografik yapılarına ilişkin verilerin frekans ve yüzdeleri tespit edilmiştir. İkinci ve üçüncü bölümde yer alan önermelere yöneticilerin katılım dereceleri 5= Tamamen katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2= Katılmıyorum, 1= Hiç Katılmıyorum şeklinde puanlandırılarak değerlendirilmeye alınmıştır.

Önermelere verilen cevapların ortalamalarının yorumlanmasında Tablo 3.1'de verilen değerler kullanılmıştır.

Tablo 3.1
Önermelere Verilen Cevapların Ortalamalarının Anlamları

Aralık Değeri	Anlamı
1,00 – 1,80	Hiç katılmıyorum
1,81 – 2,60	Katılmıyorum
2,61 – 3,40	Kararsızım
3,41 – 4,20	Katılıyorum
4,21 – 5,00	Tamamen katılıyorum

Araştırmanın örnekleme olan yöneticilere uygulanan anketin sonuçları SPSS 15.0 for Windows istatistik programı ile analiz edilmiştir. Anket sonunda elde edilen veriler SPSS 15.0 istatistik programında oluşturulan veri tabanına işlenmiştir. İşlenen verilerin çözümlenmesinde cinsiyet bağımlı değişkeninin yarattığı farklılıkları test etmek maksadıyla t-testi uygulanmıştır. Yaş, eğitim seviyesi ve yöneticilik kademesi bağımsız değişkenlerinin yarattığı farklılıkları tespit etmek için ise varyans analizi (Anova), Scheffe t-testi ve LSD testleri kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, demografik değişkenlere ilişkin yorumlara, anket ile elde edilen verilerin analizine ait bulgulara ve araştırmacının yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan yöneticilerin yaş, cinsiyet, yöneticilik kademeleri ve eğitim seviyelerine ilişkin demografik özelliklerine ait dağılımlar; Tablo 4.1, Tablo 4.2, Tablo 4.3 ve Tablo 4.4 de gösterilmiştir.

Tablo 4.1

Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

	N	%
Kadın	13	8,78
Erkek	135	91,22
Toplam	148	100

Tablo 4.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin %8,78'ini kadın yöneticilerin, %91,22'sini ise erkek yöneticilerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4.2
Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yaşlarına Göre Dağılımları

	N	%
18–25	6	4,05
26–33	39	26,35
34–41	58	39,20
42–49	37	25,00
50 ve üstü	8	5,40
Toplam	148	100

Tablo 4.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin % 4,05’ini 18–25 yaş grubu, % 26,35’ini 26–33 yaş grubu, % 39,20’sini 34–41 yaş grubu, % 25’ini 42–49 yaş grubu ve % 5,40’ını 50 yaş ve üstü yöneticilerin oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4.3
Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Eğitim Seviyelerine Göre Dağılımları

	N	%
Lise	42	28,37
Ön Lisans	20	13,51
Lisans	73	49,32
Yüksek Lisans	13	8,80
Doktora	-	-
Toplam	148	100

Tablo 4.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin % 28,37’sini lise mezunu, % 13,51’ini ön lisans mezunu, % 49,32’sini lisans mezunu ve % 8,80’ini yüksek lisans mezunu yöneticilerin oluşturduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan yöneticiler arasında doktora mezunu yönetici bulunmamaktadır.

Tablo 4.4
Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Yöneticilik Kademelerine Göre
Dağılımları

	N	%
1nci Kademe (Teknisyen)	72	48,64
2nci Kademe (Şef, Müh.)	63	42,56
3ncü Kademe (Müdür)	13	8,80
Toplam	148	100

Tablo 4.4 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin % 48,64'ünün birinci kademe yöneticilik seviyesinde teknisyen konumunda, % 42,56'sının ikinci kademe yöneticilik seviyesinde şef ve mühendis konumunda ve % 8,80'inin üçüncü kademe müdür konumunda bulunduğu görülmektedir.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin liderlik becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.5
Liderlik Becerilerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

	KADIN		ERKEK		t	P
	x	S	x	S		
1- Yöneticilerin liderlik becerileri örgütün verimliliği ve etkinliği için önemli bir etkidir.	4.92	0.27	4.60	0.50	2.61	0.01
2- Yönetim anlayışım ve politikalarım astlarım tarafından yeterince anlaşılmaktadır.	4.20	0.40	3.91	0.63	1.31	0.20
3- Astlarımın bana ve işlerine olan sadakati yüksektir.	4.00	0.40	4.00	0.70	0.07	0.93
4- Yönetici olduğum birimin üyeleri arasında etkin bir güven oluşumu sağladığıma inanıyorum.	4.30	0.63	4.05	0.63	1.40	0.20
5- Astlarımla iletişimimde gönderdiğim mesajlar doğru bir şekilde anlaşılmaktadır.	4.23	0.43	4.10	0.53	0.90	0.40
6- Astlarımın ödüllendirilecekleri ve cezalandırılacakları durumları bilmelerini sağlayacak takım normlarını tam olarak ortaya koyduğumu düşünüyorum.	4.00	0.60	3.70	0.84	1.30	0.21
7- Astlarımı motive edebilecek araçları doğru ve etkin bir şekilde kullanmaktayım.	4.07	0.30	4.00	0.54	0.60	0.60
8- Yöneticisi olduğum birimdeki fikir çatışmalarını etkili bir şekilde yönetirim.	4.23	0.43	4.04	0.60	1.10	0.30
9- Astlarımın mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak için zaman zaman yetkilerimi onlarla paylaşıyorum.	4.53	0.51	4.20	0.72	1.70	0.09
10- Takım üyelerim arasında ortaya çıkan problemlere her zaman doğru çözümler bulabiliyorum.	3.84	0.60	3.74	0.73	0.50	0.61
11- Yöneticisi olduğum birimin çalışanlarına karşı beslediğim olumlu ya da olumsuz düşünceler ödül ve ceza mekanizmamı etkilememektedir.	3.84	0.60	3.84	0.90	0.00	1.00
12- Astlarımın bireysel gelişimlerine gerekli madde ve materyallerle her zaman destek olurum.	4.30	0.63	4.22	0.60	0.50	0.64
13- Astlarımın hatalarına karşı genellikle tolerans gösteririm.	4.20	0.70	3.73	0.90	1.63	0.10
14- Görevle ilgili kararlar alırken astlarımın fikirlerine önem veririm ve onları da karara ortak ederim.	4.70	0.50	4.30	0.60	2.30	0.02
15- Astlarımın görevlerini icra ederken anlık gelişen olaylar karşısında inisiyatiflerini kullanmalarına izin veririm.	4.30	0.50	4.14	0.71	0.82	0.41
16- Astlarımın yaratıcılıklarını geliştirmek ve yeni şeyler üretmelerini teşvik etmek için gerekli ortamı her zaman sağlarım.	4.07	0.30	4.12	0.73	-0.23	0.81
17- Astlarım bana diledikleri zaman kolaylıkla ulaşabileceklerini bilirler.	4.80	0.43	4.60	0.51	1.40	0.20

18- Astlarıma kişisel problemlerinin çözümünde her zaman yardımcı olurum.	4.23	0.60	4.22	0.71	0.04	1.00
19- Değişime açıyım. Gerekğinde kendime özgü normlarımı değiştiririm.	4.53	0.51	4.22	0.63	1.80	0.08
20- Yakın ve uzak çevremde meydana gelen gelişmelere kolaylıkla uyum sağlayabiliyorum.	4.30	0.50	4.14	0.60	1.00	0.32

p < 0.05

Tablo 4.5 incelendiğinde, “ yöneticilerin liderlik becerileri örgütün verimliliği ve etkinliği için önemli bir etkidir (1)” ve “ görevle ilgili kararlar alırken astlarımdın fikirlerine önem veririm ve onları da karara ortak ederim (14)” önermelerinin dışındaki önermelerde kadın ve erkek yöneticiler arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklar tespit edilmemiştir.

Araştırmaya katılan kadın yöneticilerin birinci önermeye verdikleri cevapların ortalamasının oldukça yüksek olması (4.92), onların kurumsal etkinlik ve verimlilikte liderlik becerilerinin son derece önemli olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Diğer taraftan erkek yöneticilerin aynı önermeye verdikleri cevapların ortalaması kadın yöneticilere göre istatistikî olarak düşük olmasına rağmen (4.60), araştırmaya katılan erkek yöneticiler de örgütün etkin ve verimli olabilmesi için liderlik becerilerinin önemli olduğunu düşünmektedirler. Yöneticilerin liderlik becerilerinin örgütlerin verimliliği ve performansını geliştirmede güçlü etkileri olduğu ve bu becerilerin takipçilerin performansını da olumlu yönde etkilediği değerlendirilmektedir (Jacobsen ve House, 1999).

Diğer anlamlı farkın ($p:0.02$) tespit edildiği “görevle ilgili kararlar alırken astlarımdın fikirlerine önem veririm ve onları da karara ortak ederim (14)” önermesine, kadın yöneticilerin cevaplarının ortalaması 4.70, erkek yöneticilerin cevaplarının ortalaması ise 4.30 olarak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre görevle ilgili kararlar alırken astlarımdın fikirlerine daha çok önem verdikleri ve onları kararlara daha sık ortak ettikleri belirlenmiştir. Keza kadın yöneticilerin erkeklere kıyasla daha demokratik oldukları da ifade edilmektedir (Çelikten ve Yeni, 2004, s.312). Bu çalışmada kadın ve erkek yöneticiler arasında tespit edilen farklılığın nedeni, araştırmanın yapıldığı işletmelerdeki kadın yöneticilerin erkek yöneticilere kıyasla daha demokratik ve paylaşımcı olabilmelerinden kaynaklanabilir.

Elde edilen verilere göre anlamlı bir fark tespit edilememesine rağmen, “değişime açığım. Gerektiğinde kendime özgü normlarımı değiştiririm (19)” önermesine verilen cevaplardan araştırmaya katılan tüm yöneticilerin genel olarak değişime açık oldukları ve dar kalıplara bağlı kalmadıkları söylenebilir. Kadın yöneticilerin cevaplarının ortalamasının (4.53), erkek yöneticilerin ortalamasından (4.22) yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan kadın yöneticilerin erkek yöneticilere oranla daha yenilikçi ve değişimi kabullenebilir olması “yakın ve uzak çevremde meydana gelen gelişmelere kolaylıkla uyum sağlayabiliyorum (20)” önermesine verilen cevaplarda kadın yöneticilerin yine erkek yöneticilere oranla değişime ve gelişime daha açık olması ile paralellik göstermektedir. Türk bankacılık sektöründe çalışan kadın ve erkek yöneticilerin liderlik becerileri arasında fark olup olmadığını ve varsa bu farklılıkların ne düzeyde ve hangi alanlarda olduğunu ölçmeyi amaçlayan bir çalışmada (Uzun, 2005, s.68), kadın yöneticilerin erkek yöneticilere kıyasla daha yenilikçi fakat her iki cinsinde yüksek bir ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular yukarıda ifade edilen çalışmanın bulguları ile uyum içerisindedir.

Kadın yöneticilerin “Astlarımın mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak için zaman zaman yetkilerimi onlarla paylaşıyorum (09)” önermesi de aynı şekilde, istatistikî olarak anlamlı bir farka sahip olmamasına rağmen ($p:0.09$) ortalamalar göz önüne alındığında kadın yöneticilerin ortalamaları (4.53) erkek yöneticilerin ortalamalarına (4.20) oranla daha yüksek belirlenmiştir. Aynı çalışmada (Uzun, 2005, s.70), kadın yöneticiler erkek yöneticilere göre astlarıyla yetkilerini daha çok paylaşmakta ve genel olarak tüm yöneticiler astlarını zaman zaman yetkilendirmektedir. Bu açıdan bu çalışmada elde edilen bulgular adı geçen çalışmada elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan kadın yöneticilerin verdiği cevaplara ilişkin ortalamaların erkek yöneticilerin ortalamalarından genel olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek yöneticilerin “astlarımın yaratıcılıklarını geliştirmek ve yeni şeyler üretmelerini teşvik etmek için gerekli ortamı her zaman sağlarım (16)” önermesine ait ortalamasının (4.12) kadın yöneticilere (4.07) oranla fazla olduğu ancak anlamlı bir farka neden olmayacak şekilde her iki cinsin de bu önermeye katıldıkları görülmektedir.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin liderlik eğitimi ile ilgili algıları arasındaki farklılık ne düzeydedir?

Tablo 4.6
Liderlik Eğitimi Algılarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

	KADIN		ERKEK		t	P
	x	S	x	s		
21- Yöneticisi olduğum birimi bir takım olarak etkin şekilde yönetebilecek yeterli becerilere sahibim.	4.30	0.50	4.14	0.54	1.10	0.30
22- Yeni liderlik becerileri eğitim yoluyla kazandırılabilir.	3.84	1.00	4.10	0.90	-1.00	0.31
23- Hizmete başlamadan önceki eğitim sürecinde (okul ve aile eğitimi) edinilen liderlik kazanımlarının geçerliliği zamanla azalır.	2.70	0.90	2.82	1.00	-0.48	0.63
24- Meslek içinde sonradan alınan kurumsal eğitimler (kurum içinde ya da kurum dışında) liderlik becerilerini geliştirir.	3.92	1.03	4.11	0.60	-1.10	0.30
25- Meslek içi liderlik eğitimleri bilgi, tutum ve davranışları olumlu yönde etkiler.	4.50	0.51	4.20	0.60	1.70	0.09
26- Etkin bir lider olabilmek için liderlik eğitiminin rolü yadsınmaz.	4.07	0.90	3.94	0.71	0.60	0.54
27- Bir yönetici olarak liderlik eğitiminin çalışma hayatının bir parçası olduğunu düşünüyorum.	4.50	0.70	4.07	0.70	2.00	0.05
28- Liderlik becerilerimi sorgular ve geliştirmek için çaba sarf ederim.	4.20	0.80	4.30	0.60	-0.70	0.50
29- Hizmet içi eğitim yöntemleri ile verilebilecek liderlik eğitim programlarının kurumsal yapımıza uygun olduğunu düşünüyorum.	3.70	0.94	4.00	0.70	-1.40	0.20
30- Yöneticilerin liderlik becerilerindeki gelişim kurumsal vizyonun genişlemesine katkıda bulunur.	4.70	0.50	4.40	0.60	1.80	0.08

p < 0.05

Tablo 4.6 incelendiğinde kadın ve erkek yöneticilerin liderlik eğitimi ile ilgili algıları arasında anlamlı farklar tespit edilmemiştir. Genel olarak hem kadın hem de erkek yöneticilerin hizmet içi liderlik eğitiminin yararlarına inandığı ve bu yolla verilebilecek hizmet içi eğitimlerin liderlik becerilerini geliştirebileceğini inancı hâkimdir.

“Bir yönetici olarak liderlik eğitiminin çalışma hayatının bir parçası olduğunu düşünüyorum (27)” önermesine verilen cevapların ortalamaları dikkate alındığında kadın yöneticilerin bu önermeye tamamen katıldıkları erkeklerin ise katıldıkları

belirlenmiştir. Bu verilere göre her iki cins de liderlik eğitimini çalışma hayatı içerisinde önemli bir süreç olarak değerlendirmektedir. Araştırmaya katılan kadın yöneticilerin hizmet içi liderlik eğitiminin çalışma hayatının bir parçası olduğuna dair inançları erkek yöneticilere göre daha fazladır. Ancak bu fark istatistikî olarak bir öneme sahip değildir ($p:0.05$). Aynı şekilde “ Meslek içi liderlik eğitimleri bilgi, tutum ve davranışları olumlu yönde etkiler (25)” önermesine verilen cevapların ortalamalarına göre hem kadın hem de erkek yöneticilerin algıları hizmet içi liderlik eğitimlerinin lider davranışlarını olumlu yönde geliştirebileceği yönündedir. Ancak, “ hizmet içi eğitim yöntemleri ile verilebilecek liderlik eğitim programlarının kurumsal yapımıza uygun olduğunu düşünüyorum (29)” önermesine verilen cevaplar ele alındığında kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre hizmet içi liderlik eğitim programlarını mevcut kurumsal yapılarına daha az uygun bulduğu belirlenmiştir.

“Yöneticilerin liderlik becerilerindeki gelişim kurumsal vizyonun genişlemesine katkıda bulunur.(30)” önermesine verilen cevapların ortalamaları dikkate alındığında, her iki cinsin de bu önermeye tamamen katıldıkları belirlenmiş olup, yöneticilerin liderlik becerilerindeki gelişmenin kurumun vizyonunu geliştirebileceğini düşünmektedir. İstatistikî olarak anlamlı bir fark olmasa da, kadın yöneticilerin bu önermeye verdikleri cevapların ortalaması erkek yöneticilere göre daha yüksektir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin “ hizmete başlamadan önceki eğitim sürecinde (Okul ve aile eğitimi) edinilen liderlik kazanımlarının geçerliliği zamanla azalır (23)” önermesine verdikleri cevaplara göre hem kadın hem de erkek yöneticilerin bu hususta kararsız oldukları tespit edilmiştir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Farklı yaş aralıklarındaki yöneticilerin liderlik becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.7
Liderlik Becerilerinin Yöneticilerin Yaşlarına Göre İncelenmesi

	18-25		26-33		34-41		42-49		50 ve üstü		F	P	Scheffe/ LSD
	x	s	x	S	x	s	x	S	x	s			
1-Yöneticilerin liderlik becerileri örgütün verimliliği ve etkinliği için önemli bir etkidir.	4.50	0.55	4.80	0.40	4.48	0.50	4.54	0.50	4.62	0.51	2.62	0.04	2-3 2-4
2- Yönetim anlayışım ve politikalarım astlarım tarafından yeterince anlaşılmaktadır	4.16	0.75	4.00	0.74	3.90	0.50	4.00	0.69	3.90	0.35	0.41	0.80	-
3- Astlarımın bana ve işlerine olan sadakati yüksektir.	3.83	0.40	4.00	0.60	4.00	0.70	4.00	0.80	4.30	0.50	0.41	0.80	-
4- Yönetici olduğum birimin üyeleri arasında etkin bir güven oluşumu sağladığıma inanıyorum.	3.50	0.83	4.12	0.60	4.03	0.50	4.10	0.84	4.40	0.51	1.84	0.12	-
5- Astlarımla iletişimimde gönderdiğim mesajlar doğru bir şekilde anlaşılmaktadır	3.83	0.40	4.15	0.60	4.10	0.50	4.20	0.60	4.00	0.00	0.90	0.50	-
6- Astlarımın ödüllendirilecekleri ve cezalandırılacakları durumları bilmelerini sağlayacak takım normlarını tam olarak ortaya koyduğumu düşünüyorum.	3.70	0.51	3.60	0.94	3.72	0.90	3.83	0.72	4.00	0.53	0.80	0.60	-
7- Astlarımı edebilecek araçları doğru ve etkin bir şekilde kullanmaktayım.	4.00	0.63	4.00	0.60	4.00	0.50	4.02	0.60	4.00	0.53	0.07	1.00	-

8- Yöneticisi olduğum birimdeki fikir çatışmalarını etkili bir şekilde yönetirim.	3.70	0.51	4.23	0.60	4.00	0.60	4.05	0.60	4.30	0.70	2.20	0.08	-
9- Astlarımla mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak için zaman zaman yetkilerimi onlarla paylaşıyorum.	4.00	1.10	4.40	0.53	4.10	0.71	4.21	0.82	4.62	0.51	1.60	0.20	-
10- Takım üyelerim arasında ortaya çıkan problemlere her zaman doğru çözümler bulabiliyorum.	3.50	0.54	3.70	0.80	3.70	0.72	3.83	0.64	4.30	0.70	1.50	0.21	-
11- Yöneticisi olduğum birimin çalışanlarına karşı beslediğim olumlu ya da olumsuz düşünceler ödül ve ceza mekanizmasını etkilememektedir	4.20	0.40	3.82	1.07	3.81	0.80	3.90	0.71	3.90	0.83	0.30	0.90	-
12- Astlarımla bireysel gelişimlerine gerekli madde ve materyallerle her zaman destek olurum.	4.33	0.51	4.40	0.53	4.12	0.62	4.24	0.60	4.40	0.51	1.14	0.33	-
13- Astlarımla hatalarına karşı genellikle tolerans gösteririm.	3.70	1.03	3.80	0.90	3.81	0.82	3.64	1.00	4.12	0.64	0.53	0.71	-
14- Görevle ilgili kararlar alırken astlarımla fikirlerine önem veririm ve onları da karara ortak ederim.	4.20	0.40	4.43	0.60	4.20	0.70	4.50	0.60	4.40	0.51	1.70	0.20	-
15- Astlarımla görevlerini icra ederken anlık gelişen olaylar karşısında inisiyatiflerini kullanmalarına izin veririm.	3.50	0.83	4.30	0.52	4.20	0.70	4.10	0.90	4.30	0.50	2.10	0.90	-
16- Astlarımla yaratıcılıklarını geliştirmek ve yeni şeyler üretmelerini teşvik etmek için gerekli ortamı her zaman sağlarım.	3.83	0.80	4.12	0.61	4.13	0.70	4.02	0.90	4.62	0.51	1.44	0.22	-

17- Astlarım bana diledikleri zaman kolaylıkla ulaşabileceklerini bilirler.	4.83	0.40	4.80	0.42	4.44	0.50	4.54	0.50	4.62	0.74	2.90	0.02	1-3 2-3
18- Astlarıma kişisel problemlerinin çözümünde her zaman yardımcı olurum.	4.33	0.51	4.30	0.64	4.20	0.71	4.20	0.84	4.30	0.50	0.20	1.00	-
19- Değişime açığım. Gerektiğinde kendime özgü normlarımı değiştiririm.	4.50	0.83	4.40	0.54	4.20	0.60	4.20	0.70	4.40	0.74	1.20	0.32	-
20- Yakın ve uzak çevremde meydana gelen gelişmelere kolaylıkla uyum sağlayabiliyorum.	4.20	0.80	4.30	0.50	4.12	0.60	4.05	0.60	4.12	0.83	1.01	0.40	-
p < 0.05													

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırmaya katılan farklı yaş aralıklarındaki yöneticilerin, liderlik becerilerini ölçmeye yönelik sorulara verdikleri cevaplar arasında “ yöneticilerin liderlik becerileri örgütün verimliliği ve etkinliği için önemli bir etkindir (1)” ve “ astlarım bana diledikleri zaman kolaylıkla ulaşabileceklerini bilirler (17)” önermeleri dışında kalan önermelerde anlamlı farklar tespit edilmemiştir. Araştırmanın yapıldığı cam sanayisi işletmelerinde yukarıdaki önermelerin dışındaki önermelerde farklılıklar bulunmamasının nedeninin, bu işletmelerin rekabetle iç içe olmaları ve değişen çevre koşullarına sürekli ayak uydurmak zorunda olmaları nedeniyle yaş değişkenine bağlı kalınsız yöneticilere eşit sorumlulukların verilmesi olduğu düşünülmektedir.

Birinci önermeye tüm yaş aralıklarındaki yöneticilerin tamamen katıldıkları belirlenmiş olup, 26–33 yaş aralığındaki yöneticilerin verdikleri cevapların ortalaması, 34–41 ve 42–49 yaş aralıklarına göre anlamlı farklar göstermektedir. Yöneticilerin liderlik becerilerinin örgütsel verimlilik ve etkinlik için önemli olduğu kanaati 18–25 yaşlarında mevcut olup bu kanaat 26–33 yaş aralığında en yüksek düzeye ulaşmaktadır. Ancak bu yaşlardan sonra bu kanaatin zayıflamaya başladığı elde edilen bulgulara dayanarak söylenebilir. 25–35 yaş aralığındaki genç yöneticilerin liderlik davranışları daha yaşlı yöneticiler ile karşılaştırıldığında; bu yaş aralığındaki yöneticiler daha fazla enerji ve yoğunlukla iş görmekte, örgütsel amaçlara ulaşmak için daha fazla risk almaktadır (Oshagbemi, 2004, s.17). 26–33 yaş

aralığında bu önermeye verilen cevapların ortalamasının en yüksek seviyede olmasının sebebi; bu yaşlarda yönetici personelin sorumluluk duygularının daha da gelişmesi, en tempolu çalışma döneminde olması ve mesleki ideallerinin artması şeklinde değerlendirilebilir.

“Astlarım bana istedikleri zaman kolaylıkla ulaşabileceklerini bilirler (17)” önermesine tüm yaş aralıklarındaki yöneticilerin verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde tüm yaş aralıklarındaki yöneticilerin bu önermeye tamamen katıldıkları belirlenmiştir. Tablodaki ortalamalara bakıldığında 18–25 ve 26–33 yaş aralıklarındaki genç yöneticilerin verdikleri cevapların ortalamaları sırasıyla 4.83 ve 4.80 olarak belirlenmiş olup en yüksek ortalamalar olarak göze çarpmaktadır. Her iki yaş aralıklarındaki yöneticilerin verdikleri cevapların ortalamaları ile 34–41 yaş aralığındaki yöneticilerin verdikleri cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir fark ($p:0.02$) tespit edilmiştir. Bu farkın nedeni olarak, genç yöneticilerin astlarıyla ilişkilerinde yaşlı yöneticilere göre daha gayri resmi bir yapıyı benimsemeleri ve genç olmaları sebebiyle astlarının tecrübe ve bilgilerinden istifade etmek istemeleri gösterilebilir.

“Astlarımın mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak için zaman zaman yetkilerimi onlarla paylaşıyorum (9)” önermesine tüm yaş gruplarındaki yöneticilerin verdikleri cevapların ortalamaları incelendiğinde tüm yöneticilerin astların gelişimine katkıda bulunmak için yetki devrine gittikleri tespit edilmiştir. Yöneticilerin yetki devrine ilişkin davranışlarının araştırıldığı bir çalışmanın sonuçlarına göre yetki devri davranışının 45 yaş ve üzerindeki yöneticilerde diğer yaş grubu yöneticilerden fazla olduğu belirlenmiştir (Arıcı, 2002, s.14). Bu çalışmada farklı yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmasa da, 50 yaş ve üzerindeki yöneticilerde yetki devri davranışının diğer yaş gruplarındaki yöneticilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

“Takım üyelerim arasında ortaya çıkan problemlere her zaman doğru çözümler bulabiliyorum (10)” önermesine verilen cevapların incelenmesi sonucunda farklı yaş aralıklarına ait cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilememesine rağmen, 50 ve üstü yaş grubundaki yöneticilerin bu önermeye tamamen katıldıkları diğer yaş aralıklarındaki yöneticilerin ise katıldıkları belirlenmiştir. Bu durum, yaş büyüdükçe yönetici personelin takım üyeleri arasında

ortaya çıkan problemlere doğru çözümler bulabildiklerine dair inançlarının arttığını göstermektedir. Bu önermede en düşük ortalama (3.50) en genç yönetici grubu olan 18–25 yaş aralığındaki yöneticilere aitken en yüksek ortalamanın (4.30) 50 ve üstü yaş grubu yöneticilere ait olduğu belirlenmiştir. Bu farkın yaşlı yöneticilerin genç yöneticilere kıyasla daha tecrübeli olmasından ve dolayısıyla problem çözme becerilerinin daha yüksek olmasından dolayı ortaya çıktığı söylenebilir.

“Yöneticisi olduğum birimin çalışanlarına karşı beslediğim olumlu ya da olumsuz düşünceler ödül ve ceza mekanizmamı etkilememektedir (11)” önermesine verilen cevapların ortalamalarına göre genel olarak tüm yaş gruplarındaki yöneticiler astları hakkındaki düşüncelerinin ödül ve ceza mekanizmalarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu önermedeki en yüksek ortalamaya (4.20) 18–25 yaş aralığındaki yöneticiler sahiptirler. Farklı yaş aralığındaki yöneticilerin verdikleri cevapların ortalamaları arasında da anlamlı farklar tespit edilmemiş olup genel olarak tüm yöneticiler takımlarını yönetirken duygularını kontrol edebildikleri kanaatindedirler. Kabacoff ve Stoffey’nin (2001, s.7), yaptıkları benzer bir çalışma sonucunda hiçbir yaş grubunda duygusal kontrol davranışında farklılık tespit edememiş olmaları bu çalışmadaki bulgularla uyum içerisindedir.

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yöneticilerin farklı yaş aralıkları liderlik eğitimi ile ilgili algılarında ne düzeyde farklılık yaratmaktadır?

Tablo 4.8

Liderlik Eğitimi Algılarının Yöneticilerin Yaşlarına Göre İncelenmesi

	18-25		26-33		34-41		42-49		50 ve üstü		F	P	Scheffe/ LSD
	X	s	x	S	x	s	X	S	x	s			
21- Yöneticisi olduğum birimi bir takım olarak etkin şekilde yönetebilecek yeterli becerilere sahibim.	3.70	0.81	4.33	0.50	4.08	0.60	4.10	0.50	4.40	0.51	3.10	0.01	1-2 1-5 2-3

22- Yeni liderlik becerileri eğitim yoluyla kazandırılabilir.	4.70	0.81	4.12	1.00	4.20	0.70	3.81	1.02	4.12	1.00	1.70	0.20	-
23- Hizmete başlamadan önceki eğitim sürecinde (okul ve aile eğitimi) edinilen liderlik kazanımlarının geçerliliği zamanla azalır.	1.83	0.80	2.71	0.90	3.03	1.10	2.70	0.90	3.12	1.00	2.83	0.02	1-2 1-3 1-4 1-5
24- Meslek içinde sonradan alınan kurumsal eğitimler (kurum içinde ya da kurum dışında) liderlik becerilerini geliştirir.	4.20	0.80	4.05	0.72	4.05	0.51	4.21	0.53	4.12	1.00	0.50	0.73	-
25- Meslek içi liderlik eğitimleri bilgi, tutum ve davranışları olumlu yönde etkiler.	4.20	0.80	4.40	0.50	4.05	0.60	4.32	0.50	4.30	0.70	2.40	0.06	-
26- Etkin bir lider olabilmek için liderlik eğitiminin rolü yadsınamaz.	3.83	0.80	4.00	0.84	4.01	0.63	4.00	0.74	3.62	0.74	0.60	0.70	-
27- Bir yönetici olarak liderlik eğitiminin çalışma hayatının bir parçası olduğunu düşünüyorum.	3.83	1.00	4.23	0.62	4.05	0.70	4.20	0.64	3.90	1.00	1.00	0.43	-
28- Liderlik becerilerimi sorgular ve geliştirmek için çaba sarf ederim.	4.33	0.51	4.41	0.54	4.20	0.60	4.20	0.61	4.30	1.03	0.90	0.50	-
29- Hizmet içi eğitim yöntemleri ile verilebilecek liderlik eğitim programlarının kurumsal yapımıza uygun olduğunu düşünüyorum.	4.00	0.90	3.84	0.81	4.00	0.72	4.02	0.60	4.00	0.80	0.33	0.90	-
30- Yöneticilerin liderlik becerilerindeki gelişim kurumsal vizyonun genişlemesine katkıda bulunur.	4.70	0.51	4.53	0.50	4.34	0.60	4.50	0.50	4.12	0.64	1.70	0.20	-
p < 0.05													

Tablo 4.8 incelendiğinde “ yöneticisi olduğum birimi bir takım olarak etkin şekilde yönetebilecek yeterli becerilere sahibim (21)” ve “ hizmete başlamadan

önceki eğitim sürecinde (okul ve aile eğitimi) edinilen liderlik kazanımlarının geçerliliği zamanla azalır (23)” önermelerinin dışındaki önermelerde anlamlı farklar tespit edilmemiştir.

“ Yöneticisi olduğum birimi bir takım olarak etkin şekilde yönetebilecek yeterli becerilere sahibim (21)” önermesine verilen cevapların ortalamaları değerlendirildiğinde en düşük ortalamaya (3.70) 18–25 yaş aralığındaki yöneticiler sahip iken en yüksek ortalamaya (4.40) 50 yaş ve üstündeki yöneticiler sahiptir. Araştırmaya katılan 18–25 yaş aralığındaki genç yöneticilerin bulundukları konumlarda takım kurma ve takım ruhu oluşturmadaki tecrübe yetersizliği bu önermeye verdikleri cevaplara ait ortalamaların diğer yaş aralıklarına kıyasla düşük olması sonucunu doğurmuş olabilir. 50 yaş ve üstü yönetici grubunun en yüksek ortalamaya sahip olmasının nedeni aynı şekilde meslekteki tecrübe ve bilgi birikimlerinin artmasından kaynaklanabilir. Araştırmanın 26–33 yaş grubu yöneticilerinin verdikleri cevapların ortalaması değerlendirildiğinde (4.33), bu ortalamaların 18–25 ve 34–41 yaş aralığındaki yöneticilerin verdikleri cevapların ortalamalarından daha fazla ancak 50 yaş ve üstü yönetici grubunun verdikleri cevapların ortalamalarından daha az olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin, zamanla meslek içinde edinilen tecrübe ve mesleki kazanımların artması ve bununla beraber oluşan aşırı güven duygusu olduğu değerlendirilebilir. Nitekim bu yaş grubundan çıkıp 34–41 yaş grubuna gelen yöneticilerin birimlerini etkin şekilde yönetebilecek liderlik becerilerine sahip oldukları kanaati azalmaktadır. Bunun sebebinin ise, yöneticilerin 26–33 yaş aralığında iken sahip oldukları aşırı güven duygusunun azalması ve mesleki olgunluklarının artması şeklinde yorumlanabilir.

“ Hizmete başlamadan önceki eğitim sürecinde (okul ve aile eğitimi) edinilen liderlik kazanımlarının geçerliliği zamanla azalır (23)” önermesine verilen cevapların ortalaması değerlendirildiğinde, 18–25 yaş grubundaki yöneticilerin verdikleri cevapların ortalaması (1.83) bu önermeye katılmadıkları sonucunu göstermektedir. Diğer yaş grubundaki yöneticilerin verdikleri cevapların ortalamalarına bakıldığında bu önermeyle ilgili kararsızlığın hâkim olduğu görülmekte olup 18–25 yaş aralığındaki yöneticilerin verdikleri cevapların ortalaması ile diğer yaş gruplarındaki yöneticilerin verdikleri cevaplara ait ortalamalar arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir (p:0.02). Araştırmanın örneklemini oluşturan 18–25 yaş grubundaki

yöneticiler en genç yönetici grubu olup okul ve aile eğitimine diğer yaş aralıklarına göre daha yakındır. Bu yüzden okul ve aile ortamında edindikleri liderlik kazanımlarının geçerliliği diğer yaş aralıklarındaki yöneticilere göre geçerliliğini daha az yitirmiş olduğu değerlendirilebilir. Aynı şekilde hizmet öncesindeki eğitim sürecindeki (okul ve aile eğitimi) kazanımların geçerliliğinin azalmasının bu süreçten genç yöneticilere göre daha fazla uzaklaşan yaşlı yöneticiler tarafından daha iyi algılanabileceği ifade edilebilir.

Genel olarak tablo incelendiğinde araştırmaya katılan tüm yönetici grupları hizmet içi liderlik eğitimlerinin faydalarına inanmakta ve bu yolla verilebilecek liderlik eğitiminin mevcut becerileri geliştirip yeni beceriler kazandırabileceğini düşünmektedirler. Elde edilen veriler tüm yaş gruplarındaki yöneticilerin mevcut liderlik becerilerini devamlı sorguladıklarını ve ihtiyaç duydukları yeni becerileri kazanmak için çaba sarf ettiklerini ortaya koymaktadır. Araştırmanın evreni olan Mersin ili cam sanayisi işletmeleri yönetici personelinin liderlik eğitimine açık olduğu söylenebilir. Ayrıca tüm yaş gruplarındaki yöneticiler hizmet içi eğitim yöntemleri ile verilebilecek liderlik eğitim programlarının kurumsal yapılarına oldukça uygun olduklarını düşünmektedirler.

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yöneticilerin farklı eğitim seviyeleri liderlik becerileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

Tablo 4.9
Liderlik Becerilerinin Farklı Eğitim Seviyelerine Göre İncelenmesi

	LİSE		ÖN LİSANS		LİSANS		YÜKSEK LİSANS		F	p	Scheffe/ LSD
	X	s	x	s	x	s	x	S			
1- Yöneticilerin liderlik becerileri örgütün verimliliği ve etkinliği için önemli bir etkindir.	4.50	0.50	4.20	0.41	4.73	0.44	4.80	0.43	9.43	0.00	1-3 1-4 2-3 2-4
2- Yönetim anlayışım ve politikalarım astlarım tarafından yeterince anlaşılmaktadır.	3.90	0.60	3.90	0.60	4.00	0.70	4.07	0.30	0.41	0.74	-

3- Astlarımla bana ve işlerine olan sadakati yüksektir.	3.90	0.80	3.80	0.80	4.10	0.60	4.23	0.43	2.10	0.10	-
4- Yönetici olduğum birimin üyeleri arasında etkin bir güven oluşumu sağladığıma inanıyorum.	4.00	0.80	3.90	0.40	4.12	0.62	4.40	0.50	2.22	0.08	-
5- Astlarımla iletişimimde gönderdiğim mesajlar doğru bir şekilde anlaşılmalıdır.	4.11	0.40	3.90	0.60	4.20	0.60	4.20	0.60	1.30	0.30	-
6- Astlarımla ödüllendirilecekleri ve cezalandırılacakları durumları bilmelerini sağlayacak takım normlarını tam olarak ortaya koyduğumu düşünüyorum.	3.64	0.90	3.50	1.10	3.80	0.80	4.00	0.60	1.21	0.30	-
7- Astlarımla motive edebilecek araçları doğru ve etkin bir şekilde kullanmaktayım.	4.02	0.60	4.00	0.60	4.00	0.50	4.10	0.30	0.23	0.90	-
8- Yöneticisi olduğum birimdeki fikir çatışmalarını etkili bir şekilde yönetirim.	3.90	0.70	4.00	0.40	4.12	0.52	4.50	0.51	4.10	0.00	1-4
9- Astlarımla mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak için zaman zaman yetkilerimi onlarla paylaşıyorum.	4.00	0.84	4.20	0.70	4.31	0.64	4.53	0.51	3.02	0.03	1-3 1-4
10- Takım üyelerim arasında ortaya çıkan problemlere her zaman doğru çözümler bulabiliyorum.	3.80	0.80	3.70	0.74	3.70	0.64	4.10	0.90	1.33	0.30	-
11- Yöneticisi olduğum birimin çalışanlarına karşı beslediğim olumlu ya da olumsuz düşünceler ödül ve ceza mekanizmasını etkilememektedir.	3.70	0.84	4.00	0.90	4.00	0.73	3.50	1.30	2.10	0.10	-
12- Astlarımla bireysel gelişimlerine gerekli madde ve materyallerle her zaman destek olurum.	4.10	0.60	4.10	0.60	4.34	0.60	4.40	0.50	2.61	0.06	-
13- Astlarımla hatalarına karşı genellikle tolerans gösteririm.	3.71	0.94	3.90	0.74	3.72	0.90	4.10	1.00	0.70	0.60	-

14- Görevle ilgili kararlar alırken astlarımın fikirlerine önem veririm ve onları da karara ortak ederim.	4.21	0.71	4.20	0.60	4.43	0.50	4.40	0.70	2.00	0.11	-
15- Astlarımın görevlerini icra ederken anlık gelişen olaylar karşısında inisiyatiflerini kullanmalarına izin veririm.	4.00	0.90	4.20	0.50	4.24	0.64	4.30	0.63	1.84	0.14	-
16- Astlarımın yaratıcılıklarını geliştirmek ve yeni şeyler üretmelerini teşvik etmek için gerekli ortamı her zaman sağlarım.	4.00	0.90	4.30	0.71	4.12	0.62	4.30	0.63	0.92	0.42	-
17- Astlarım bana diledikleri zaman kolaylıkla ulaşabileceklerini bilirler.	4.40	0.50	4.40	0.50	4.72	0.50	4.80	0.43	6.90	0.00	1-3 1-4 2-3 2-4
18- Astlarıma kişisel problemlerinin çözümünde her zaman yardımcı olurum.	4.10	0.82	4.20	0.74	4.30	0.60	4.30	0.90	0.90	0.50	-
19- Değişime açığım. Gerektiğinde kendime özgü normlarımı değiştiririm.	4.10	0.63	4.00	0.73	4.41	0.60	4.40	0.50	4.81	0.00	1-3 1-4 2-3 2-4
20- Yakın ve uzak çevremde meydana gelen gelişmelere kolaylıkla uyum sağlayabiliyorum.	4.02	0.64	4.20	0.52	4.20	0.60	4.50	0.51	2.01	0.11	-
p < 0.05											

Tablo 4.9. incelendiğinde “yöneticilerin liderlik becerileri örgütün verimliliği ve etkinliği için önemli bir etkidir (1)”, “yöneticisi olduğum birimdeki fikir çatışmalarını etkili bir şekilde yönetirim (8)”, “astlarımın mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak için zaman zaman yetkilerimi onlarla paylaşıyorum (9)”, “astlarım bana diledikleri zaman kolaylıkla ulaşabileceklerini bilirler (17)”, “Değişime açığım. Gerektiğinde kendime özgü normlarımı değiştiririm (19)” ve “yakın ve uzak çevremde meydana gelen gelişmelere kolaylıkla uyum sağlayabiliyorum (20)” önermeleri dışında kalan önermelerde anlamlı farklar tespit edilmemiştir.

Birinci önermede lise, ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticilerin verdikleri cevapların ortalamaları sırasıyla 4.50, 4.20, 4.73 ve 4.80’dir. Lise mezunu yöneticiler ile lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticiler arasında ve ön lisans

mezunu yöneticilerle lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticiler arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir ($p:0.00$) . Genel olarak tüm eğitim seviyelerindeki yöneticilerin örgütün verimliliği ve etkinliği için yöneticilerin liderlik becerilerinin önemli bir etken olduğuna dair inançları yüksektir. Ancak lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticilerin liderlik becerilerinin örgütün verimliliği üzerinde önemli bir etken olduğuna ilişkin kanaatleri lise ve ön lisans mezunu yöneticilere göre daha yüksektir. Bunun nedeni eğitim seviyesi arttıkça liderlik becerilerinin örgütsel verimlilik ve etkinlik için önemli olduğuna dair algıların artması olarak değerlendirilebilir.

Sekizinci önermeye verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde yöneticilerin eğitim seviyeleri ile fikir çatışmalarını etkili bir şekilde yönetebilme becerisinin artması paralellik göstermektedir. Araştırmaya katılan yöneticilerin bu önermeye verdikleri cevapların ortalamaları genel olarak yüksek seviyededir ve bu bulgu, tüm eğitim seviyelerindeki yöneticilerin genel olarak başında bulundukları birimlerde fikir çatışmalarını etkili bir şekilde yönetebildiklerini düşündüğünü göstermektedir. Bu önermeye verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde lise mezunu yöneticilerin ortalamaları ile yüksek lisans mezunu yöneticilerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p:0.00$). Bu sonuçlar yine eğitim seviyesinin artmasının fikir çatışmalarını yönetmede yöneticilere olumlu katkılar sağladığının işaretidir.

“ Astlarımın mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak için zaman zaman yetkilerimi onlarla paylaşıyorum.(9)” önermesine verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde, genel olarak tüm yöneticilerin ortalamalarının yüksek olduğu ve lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticilerin bu önermeye tamamen katıldıkları görülmektedir. Verilen cevapların ortalamaları eğitim seviyesi arttıkça artmaktadır. Lise mezunu yöneticilerin verdikleri cevapların ortalaması (4.00) ile lisans mezunu yöneticilerin ortalaması (4.31) ve yüksek lisans mezunu yöneticilerin ortalaması (4.53) arasında anlamlı farklar ($p: 0.03$) belirlenmiştir. Eğitim seviyesindeki yükselişin yöneticilerin astlarını yetkilendirerek onlara sorumluluk vermelerinde ve ortak misyona astlarını da dâhil etmelerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Aynı şekilde eğitim seviyesindeki artışla beraber “ astlarımın görevlerini icra ederken anlık gelişen olaylar karşısında inisiyatiflerini kullanmalarına izin veririm(15).”

önermesine verilen cevapların ortalamalarında da artış ve lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticilerin bu önermeye tamamen katıldıkları tespit edilmiştir. Ancak bu önermede gruplar arasında istatistikî bir fark mevcut değildir. Her iki önermeden elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmektedir.

“Astlarım bana diledikleri zaman kolaylıkla ulaşabileceklerini bilirler (17) ” önermesine verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde lise ve ön lisans mezunu yöneticilerin aynı ortalamaya (4.40) sahip oldukları, lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticilerin verdikleri cevapların ortalamalarının ise sırasıyla 4.72 ve 4.80 olduğu görülmektedir. Genel olarak tüm eğitim seviyesindeki yöneticilerin astları tarafından rahatlıkla ulaşılacak bir pozisyonda oldukları değerlendirilebilir. Fakat lise ve ön lisans mezunu yöneticilerle lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticiler arasında anlamlı farklar belirlenmiştir (p: 0.00). Bu sonuçlara göre, lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticilerin kapılarının astlarına lise ve ön lisans mezunu yöneticilere göre daha açık olduğu ve bu yöneticilerin kendilerini daha kolay ulaşılacak bir konumda gördükleri söylenebilir. Bu sonucun muhtemel nedeni, artan eğitim seviyesinin yöneticilerin takım üyeleri tarafından daha kolay ulaşılacak bir pozisyonda bulunmasına olan inancı arttırması olabilir. Keza “ astlarıma kişisel problemlerinin çözümünde her zaman yardımcı olurum (18)” önermesine verilen cevapların analizi sonucunda tüm eğitim seviyesindeki yöneticilerin astlarının kişisel problemlerinin çözümüne katkıda bulundukları fakat anlamlı bir fark arz etmese de en yüksek ortalamalara lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticilerin sahip oldukları belirlenmiştir. Bu önermeden elde edilen sonuçlar da lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticilerin astları tarafından daha kolay ulaşılacak bir konumda bulunduklarını destekler niteliktedir.

“Değişime açığım. Gerektiğinde kendime özgü normlarımı değiştiririm (19)” önermesine verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde yöneticilerin genel olarak değişime açık oldukları, gerektiğinde normlarını değiştirme fikrine sıcak baktıkları ve lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticilerin bu önermeye tamamen katıldıkları görülmektedir. Lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticilerle lise ve ön lisans mezunu yöneticiler arasında anlamlı farklar belirlenmiştir (p: 0.00). Genel olarak yöneticilerin değişime açık oldukları ve normlarını değiştirebilecek olmaları örgütün verimliliğini arttırmada etkili olabilecek bir faktördür. Eğitim seviyesindeki artışın

yöneticilerin değişime daha açık olmasını ve katı normlara daha az bağımlı olmasını sağladığını ifade etmek mümkündür.

4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yöneticilerin eğitim seviyeleri liderlik eğitimi ile ilgili algılarında farklılığa neden olmakta mıdır?

Tablo 4.10
Liderlik Eğitimi Algılarının Farklı Eğitim Seviyelerine Göre İncelenmesi

	LİSE		ÖN LİSANS		LİSANS		YÜKSEK LİSANS		F	p	Scheffe/ LSD
	x	s	x	s	x	s	x	s			
21- Yöneticisi olduğum birimi bir takım olarak etkin şekilde yönetebilecek yeterli becerilere sahibim.	4.11	0.50	4.20	0.52	4.10	0.60	4.50	0.51	1.70	0.18	-
22- Yeni liderlik becerileri eğitim yoluyla kazandırılabilir.	4.11	0.90	4.00	1.00	4.04	0.91	4.30	0.63	0.41	0.74	-
23- Hizmete başlamadan önceki eğitim sürecinde (okul ve aile eğitimi) edinilen liderlik kazanımlarının geçerliliği zamanla azalır.	2.83	1.00	3.00	1.02	2.72	1.00	3.00	1.20	0.60	0.62	-
24- Meslek içinde sonradan alınan kurumsal eğitimler (kurum içinde ya da kurum dışında) liderlik becerilerini geliştirir.	4.30	0.44	3.80	0.61	4.10	0.70	4.00	0.60	2.80	0.04	1-2 2-3
25- Meslek içi liderlik eğitimleri bilgi, tutum ve davranışları olumlu yönde etkiler.	4.23	0.50	4.00	0.64	4.24	0.60	4.30	0.50	1.23	0.30	-
26- Etkin bir lider olabilmek için liderlik eğitiminin rolü yadsınmaz.	4.00	0.60	4.00	0.60	3.94	0.81	4.00	0.81	0.03	1.00	-
27- Bir yönetici olarak liderlik eğitiminin çalışma hayatının bir parçası olduğunu düşünüyorum.	4.11	0.60	3.90	0.81	4.20	0.70	4.23	0.72	1.20	0.31	-

28- Liderlik becerilerimi sorgular ve geliştirmek için çaba sarf ederim.	4.11	0.50	4.10	0.71	4.34	0.62	4.53	0.51	2.74	0.04	1-4 2-4
29- Hizmet içi eğitim yöntemleri ile verilebilecek liderlik eğitim programlarının kurumsal yapımıza uygun olduğunu düşünüyorum.	4.04	0.53	4.00	0.80	3.91	0.80	3.80	0.83	0.61	0.60	-
30- Yöneticilerin liderlik becerilerindeki gelişim kurumsal vizyonun genişlemesine katkıda bulunur.	4.40	0.54	4.20	0.70	4.52	0.52	4.40	0.50	1.83	0.14	-
p < 0.05											

“Meslek içinde sonradan alınan kurumsal eğitimler (kurum içinde ya da kurum dışında) liderlik becerilerini geliştirir (24)” önermesine verilen cevapların ortalamalarına göre en yüksek ortalamaya lise mezunu yöneticilerin (4.30), en düşük ortalamaya ön lisans mezunu yöneticilerin (3.80) sahip olduğu görülmektedir. Lisans mezunu yöneticilerde bu ortalama 4.10 iken yüksek lisans mezunu yöneticilerde bu ortalama 4.00’ dir. Bu önermeye verilen cevapların ortalamalarına göre, genel olarak tüm eğitim seviyesindeki yöneticiler meslek içinde alınan kurumsal eğitimlerin liderlik becerilerini geliştireceğine inanmaktadırlar. Elde edilen bu bulgular araştırmaya katılan tüm yöneticilerin hizmet içi liderlik eğitiminin faydalarına ve kurumsal eğitimin bilgi beceri ve tutumların gelişmesi için uygun bir araç olduğuna inandığını göstermektedir. Ancak lise mezunu yöneticilerle ön lisans mezunu yöneticiler arasında ve ön lisans mezunu yöneticilerle lisans mezunu yöneticiler arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Arada çıkan bu fark ön lisans mezunu yöneticilerin bu önermeye verdikleri cevapların ortalamalarının lise ve lisans mezunu yöneticilerin ortalamalarına göre daha düşük olmasından kaynaklanmaktadır.

Yüksek lisans, lisans, ön lisans ve lise mezunu yöneticilerin “Liderlik becerilerimi sorgular ve geliştirmek için çaba sarf ederim (28)” önermesine verdikleri cevapların ortalamaları sırasıyla 4.53, 4.34, 4.10 ve 4.11 olarak belirlenmiştir. Lise ve ön lisans mezunu yöneticilerle yüksek lisans mezunu yöneticiler arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Verilen cevaplara göre genel

olarak tüm yöneticilerin liderlik becerilerini sorgulayıp bu konuda gelişim fikrine sahip oldukları görülmektedir. Artan eğitim seviyesiyle birlikte yöneticilerin liderlik becerilerini sorgulama eğilimi de artmakta ve kendilerini bu konuda geliştirmek için daha fazla çaba sarf ettikleri verilen cevaplardan elde edilen bulgulardır. Meydana gelen anlamlı farkın ($p:0.04$) sebebi, eğitim seviyesi yüksek olan yöneticilerin sorgulama becerilerinin daha yüksek olması ve gelişime daha açık olmaları olarak değerlendirilebilir.

4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Farklı yöneticilik kademeleri yöneticilerin liderlik becerileri üzerinde anlamlı bir farka neden olmakta mıdır?

Tablo 4.11

Liderlik Becerilerinin Farklı Yöneticilik Kademelerine Göre İncelenmesi

	1. Kademe (Tekn.)		2. Kademe (Şef, Müh.)		3. Kademe (Müd.)		F	p	Scheffe/ LSD
	x	s	X	s	x	S			
1- Yöneticilerin liderlik becerileri örgütün verimliliği ve etkinliği için önemli bir etkidir.	4.40	0.50	4.80	0.41	4.80	0.43	13.30	0.00	1-2 1-3
2- Yönetim anlayışım ve politikalarım astlarım tarafından yeterince anlaşılmaktadır.	3.91	0.60	4.00	0.64	3.92	0.80	0.12	0.90	-
3- Astlarımın bana ve işlerine olan sadakati yüksektir.	3.90	0.80	4.07	0.51	4.07	0.64	1.54	0.21	-
4- Yönetici olduğum birimin üyeleri arasında etkin bir güven oluşumu sağladığıma inanıyorum.	4.00	0.70	4.14	0.60	4.40	0.70	3.20	0.04	1-3
5- Astlarımla iletişimimde gönderdiğim mesajlar doğru bir şekilde anlaşılmaktadır.	4.05	0.44	4.14	0.60	4.23	0.60	0.90	0.42	-

6- Astlarımla ödüllendirilecekleri ve cezalandırılacakları durumları bilmelerini sağlayacak takım normlarını tam olarak ortaya koyduğumu düşünüyorum.	3.61	0.91	3.80	0.80	3.92	0.30	1.40	0.30	-
7- Astlarımla motive edebilecek araçları doğru ve etkin bir şekilde kullanmaktayım.	4.00	0.60	4.00	0.50	3.92	0.30	0.12	0.90	-
8- Yöneticisi olduğum birimdeki fikir çatışmalarını etkili bir şekilde yönetirim.	3.90	0.60	4.20	0.52	4.40	0.50	6.20	0.00	1-2 1-3
9- Astlarımla mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak için zaman zaman yetkilerimi onlarla paylaşıyorum.	4.09	0.80	4.33	0.64	4.40	0.50	2.21	0.11	-
10- Takım üyeleri arasında ortaya çıkan problemlere her zaman doğru çözümler bulabiliyorum.	3.73	0.73	3.71	0.72	4.00	0.60	0.90	0.41	-
11- Yöneticisi olduğum birimin çalışanlarına karşı beslediğim olumlu ya da olumsuz düşünceler ödül ve ceza mekanizmasını etkilememektedir.	3.80	0.90	3.90	0.90	3.84	0.60	0.20	0.90	-
12- Astlarımla bireysel gelişimlerine gerekli madde ve materyallerle her zaman destek olurum.	4.12	0.60	4.40	0.52	4.20	0.80	3.44	0.03	1-2
13- Astlarımla hatalarına karşı genellikle tolerans gösteririm.	3.80	0.90	3.80	0.90	3.61	1.00	0.21	0.80	-
14- Görevle ilgili kararlar alırken astlarımla fikirlerine önem veririm ve onları da karara ortak ederim.	4.20	0.64	4.50	0.53	4.50	0.51	3.80	0.02	1-2 1-3
15- Astlarımla görevlerini icra ederken anlık gelişen olaylar karşısında inisiyatiflerini kullanmalarına izin veririm.	4.05	0.74	4.30	0.70	4.20	0.60	1.60	0.20	-

16- Astlarımın yaratıcılıklarını geliştirmek ve yeni şeyler üretmelerini teşvik etmek için gerekli ortamı her zaman sağlarım.	4.10	0.77	4.20	0.61	4.00	0.81	0.40	0.70	-
17- Astlarım bana diledikleri zaman kolaylıkla ulaşabileceklerini bilirler.	4.40	0.50	4.73	0.50	4.84	0.40	10.00	0.00	1-2 1-3
18- Astlarıma kişisel problemlerinin çözümünde her zaman yardımcı olurum.	4.20	0.80	4.30	0.70	4.40	0.70	0.82	0.43	-
19- Değişime açığım. Gerektiğinde kendime özgü normlarımı değiştiririm.	4.06	0.70	4.42	0.60	4.40	0.50	6.30	0.00	1-2 1-3
20- Yakın ve uzak çevremde meydana gelen gelişmelere kolaylıkla uyum sağlayabiliyorum.	4.11	0.61	4.22	0.60	4.07	0.50	0.74	0.50	-

p < 0.05

“Yöneticilerin liderlik becerileri örgütün verimliliği ve etkinliği için önemli bir etkindir (1)” önermesine 1nci kademe yöneticilerin (teknisyen) verdikleri cevapların ortalaması 4.40, 2nci (şef, mühendis) ve 3ncü kademe (müdür) yöneticilerin ortalamaları ise 4.80 olarak tespit edilmiştir. Bu verilere göre Mersin ili cam sanayisi işletmelerinde çalışan tüm kademedeki yöneticilerin, örgütlerin verimliliği ve etkinliği için yöneticilerin liderlik becerilerinin önem arz ettiğini düşündükleri görülmektedir. Verilen cevapların ortalamalarından anlaşıldığı üzere tüm yönetim kademelerinde çalışan yöneticiler klasik yönetim anlayışının aksine modern yönetim anlayışına sahiptirler. Birinci kademe yöneticilerle 2nci ve 3ncü kademe yöneticiler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir (p:0.00). Bu farklılık 2nci ve 3ncü kademe yöneticilerin bu önermeye verdikleri cevapların ortalamalarının 1nci kademe yöneticilerin ortalamasına göre çok yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu fark yükselen pozisyonlarıyla birlikte liderlik becerilerinin örgütsel verimlilik ve başarıya olan katkıları daha iyi gözlemlenmelerinden kaynaklanabilir.

“Yöneticisi olduğum birimin üyeleri arasında etkin bir güven oluşumu sağladığıma inanıyorum (4)” önermesine verilen cevapların ortalamaları değerlendirildiğinde 1nci, 2nci ve 3ncü kademe yöneticilerin verdikleri cevapların ortalamaları sırasıyla 4.00, 4.14 ve 4.40 olarak tespit edilmiştir. Yöneticilik kademesi

yükseldikçe yöneticilerin etkin bir güven oluşumu sağladıklarına dair inançları artmakta olup, 1nci kademe yöneticilerle 3ncü kademe yöneticiler arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ($p:0.04$). Araştırmanın yapıldığı işletmelerde 3cü kademedeki yöneticiler genellikle 1ci ve 2nci kademelerde yöneticilik yaparak bulundukları pozisyona gelen yöneticilerdir. Bu durum yöneticilere üst kademelere doğru yükselirken birtakım mesleki tecrübeleri de bulundukları pozisyona getirmelerine imkân sağlamaktadır. Bu yüzden 3ncü kademedeki yöneticiler diğer kademedeki yöneticilere göre güven oluşumunun ve takım ruhunun faydalarını daha iyi algılamaktadır. Ortaya çıkan anlamlı farkın sebebinin yukarıda ifade edilen husus olduğu değerlendirilmektedir.

“Yöneticisi olduğum birimdeki fikir çatışmalarını etkili bir şekilde yönetirim (8)” önermesine 1nci kademe yöneticilerin verdikleri cevapların ortalamaları 3.90, 2nci kademe yöneticilerinin 4.20 ve 3ncü kademe yöneticilerinin ise 4.40 olarak belirlenmiştir. Günümüzün rekabetçi iş yaşamı yöneticilerin takımlarında oluşan fikir ayrılıklarını ve çatışmalarını iyi yönetebilmelerini gerektirmektedir. Araştırmanın yapıldığı işletmelerin her kademesindeki yöneticiler birimlerindeki fikir çatışmalarını etkili bir şekilde yönettiklerini düşünmektedir. Birinci kademe yöneticilerle ikinci ve üçüncü kademe yöneticilerin verdikleri cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ($p:0.00$). Elde edilen bulgulara göre fikir çatışmalarının etkili bir şekilde yönetilmesinin örgüte sağlayacağı faydaları 2nci ve 3ncü kademedeki yöneticiler edindikleri tecrübe ve bulundukları konum itibarıyla 1nci kademedeki yöneticilere göre daha iyi algılamaktadırlar.

“Astlarımın bireysel gelişimlerine gerekli madde ve materyallerle her zaman destek olurum (12)” önermesine verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamaya 2nci kademe yöneticilerin (4.40), en düşük ortalamaya ise 1nci kademe yöneticilerin (4.12) sahip oldukları görülmektedir. Bu iki grup yönetici arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ($p: 0.03$). Araştırmanın yapıldığı işletmelerin yapıları gereği 2nci kademe yönetici grubunu oluşturan şef ve mühendislerin diğer kademelerdeki yöneticilere kıyasla astlarıyla daha direkt temasta olmaları onlara astlarının gelişimi için gerekli madde ve materyallerle destek vermelerine daha fazla olanak sağlamaktadır.

“Görevle ilgili kararlar alırken astlarımla fikirlerine önem veririm ve onları da karara ortak ederim (14)” önermesine verilen cevapların analizi sonucu en yüksek ortalamaya (4.50) 2nci ve 3ncü kademe yöneticilerin, en düşük ortalamaya (4.20) 1nci kademe yöneticilerin sahip oldukları tespit edilmiştir. Genel olarak tüm kademedeki yöneticiler aldıkları kararlara astlarını ortak etme eğiliminde olup, bu eğilim 2nci ve 3ncü kademe yöneticilerde 1nci kademe yöneticilere göre anlamlı bir fark taşımaktadır ($p:0.02$). Üçüncü kademe yöneticilik konumunda bulunan müdürlerin astları olan şef ve mühendislerin teknik bilgi ve tecrübelerine, aynı şekilde 2nci kademe yöneticilik konumunda bulunan şef ve mühendislerin astları olan teknisyenlerin teknik bilgi ve tecrübelerine ihtiyaç duyması bu önerme ile ilgili ortalamaların bu iki yönetici grubunda daha yüksek çıkmasına sebep olduğu değerlendirilmektedir. Birinci kademe yöneticilik konumunda bulunan teknisyenlerin, teknik bilgi ve tecrübesi az olup daha ziyade iş gören olarak çalışan astlarının fikirlerine diğer yöneticilerden daha az ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Ayrıca genel olarak tüm yönetici gruplarının sahip olduğu paylaşımcı liderlik davranışları da bu önermeye verilen cevapların ortalamalarının yüksek olmasında etken olduğu söylenebilir.

“Astlarımla bana diledikleri zaman kolaylıkla ulaşabileceklerini bilirler (17)” önermesine 1nci, 2nci ve 3ncü kademedeki yöneticilerin verdikleri cevapların ortalamaları sırasıyla 4.40, 4.73 ve 4.84 olarak belirlenmiştir. Genel olarak tüm kademedeki yöneticiler bu önermeye tamamen katılmakta, astlarının kendilerine ulaşmakta herhangi bir engelle karşılaşmadıklarını ve kendilerinin kolaylıkla ulaşılacak bir konumda olduklarını düşünmektedirler. Fakat 1nci kademe yöneticilerle 2nci ve 3ncü kademe yöneticilerin verdikleri cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir farkın meydana geldiği belirlenmiştir ($p: 0.00$). Bu sonucun özellikle daha yüksek kademelerdeki yöneticilerin astları ile aralarındaki fiziki engellerin örgütsel verimliliğe ve ast-üst iletişimine vereceği zararları daha iyi algılamalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

“Değişime açığım. Gerektiğinde kendime özgü normlarımı değiştiririm (19)” önermesine verilen cevaplara göre tespit edilen ortalamalar 1nci, 2nci ve 3ncü kademedeki yöneticiler için sırasıyla 4.06, 4.42 ve 4.40’dır. Birinci kademe yöneticilerle 2nci ve 3ncü kademe yöneticiler arasında anlamlı bir fark tespit

edilmiştir (p: 0.00). Bu durum üst kademelere doğru çıkıldıkça yöneticilerin değişime ilişkin algılarının arttığını göstermektedir.

4.9. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Farklı yöneticilik kademeleri liderlik eğitimine bakış açısında anlamlı bir farka neden olmakta mıdır?

Tablo 4.12

Liderlik Eğitimi Algılarının Farklı Yöneticilik Kademelerine Göre İncelenmesi

	1. Kademe (Tekn.)		2. Kademe (Şef, Müh.)		3. Kademe (Müd.)		F	p	Scheffe/ LSD
	x	S	x	s	X	s			
21- Yöneticisi olduğum birimi bir takım olarak etkin şekilde yönetebilecek yeterli becerilere sahibim.	4.11	0.51	4.22	0.52	4.07	0.80	0.84	0.43	-
22- Yeni liderlik becerileri eğitim yoluyla kazandırılabilir.	4.08	0.90	4.06	0.93	4.20	0.80	0.05	0.94	-
23- Hizmete başlamadan önceki eğitim sürecinde (okul ve aile eğitimi) edinilen liderlik kazanımlarının geçerliliği zamanla azalır.	3.00	1.00	2.70	1.01	2.53	0.80	1.90	1.20	-
24- Meslek içinde sonradan alınan kurumsal eğitimler (kurum içinde ya da kurum dışında) liderlik becerilerini geliştirir.	4.11	0.51	4.04	0.72	4.30	0.50	1.00	0.40	-
25- Meslek içi liderlik eğitimleri bilgi, tutum ve davranışları olumlu yönde etkiler.	4.20	0.60	4.20	0.60	4.40	0.50	0.70	0.51	-
26- Etkin bir lider olabilmek için liderlik eğitiminin rolü yadsınamaz.	4.04	0.63	3.90	0.82	3.84	0.70	0.91	0.40	-
27- Bir yönetici olarak liderlik eğitiminin çalışma hayatının bir parçası olduğunu düşünüyorum.	4.10	0.64	4.20	0.70	4.00	0.81	0.83	0.43	-
28- Liderlik becerilerimi sorgular ve geliştirmek için çaba sarf ederim.	4.20	0.54	4.40	0.70	4.40	0.50	2.50	0.09	-
29- Hizmet içi eğitim yöntemleri ile verilebilecek liderlik eğitim programlarının kurumsal yapımıza uygun olduğunu düşünüyorum.	4.04	0.61	3.90	0.83	3.92	0.50	1.14	0.32	-

30- Yöneticilerin liderlik becerilerindeki gelişim kurumsal vizyonun genişlemesine katkıda bulunur.

4.40 0.60 4.52 0.53 4.40 0.50 1.50 0.23 -

p < 0.05

Tablo 4.12 incelendiğinde, farklı yöneticilik kademelerinde bulunan yöneticilerin liderlik eğitimi ile ilgili algıları arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Genel olarak tüm yöneticilik kademelerini işgal eden yöneticiler liderlik eğitiminin kurumsal ve bireysel faydalarına inanmaktadırlar. Hizmet içi eğitim tüm yöneticiler tarafından bu faydaları sağlayacak bir enstrüman olarak algılanmaktadır. Verilen yanıtlardan tüm yöneticilerin mevcut liderlik becerilerini sorgulamakta olduğunu ve bu becerileri geliştirmek için çaba sarf ettiklerini söyleyebiliriz. Aynı şekilde tüm kademelerdeki yöneticilerin meslek içinde verilecek liderlik eğitimlerinin bilgi, tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkileyeceği ve yeni kazanımlar elde edebileceklerini algılamaları araştırmanın diğer bulguları olarak karşımıza çıkmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusundaki önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada Halen Mersin ilinde faaliyet gösteren cam üretim işletmelerinde yönetici olarak çalışan personelin liderlik becerileri ve liderlik eğitimi ile ilgili algıları ölçülmeye çalışılmıştır. Bu ölçümde yöneticilerin cinsiyetleri, yaşları, yöneticilik kademeleri ve eğitim durumları liderlik becerileri ve liderlik eğitimi ile ilgili algılarının ölçümünde bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya başlamadan önce uygulama alanı olan toplam üç adet fabrikanın idari yapıları, çalışma koşulları, üretim süreçleri ve personel durumu fabrika müdürleriyle birebir görüşülerek yerinde gözlemlenmiştir. Bu gözlemden elde edilen veriler ışığında ve araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan anket araştırmanın örneklemi olan yöneticilere uygulanmıştır. Araştırmanın alt problemlerine bu anketten elde edilen veriler ile cevap bulunmaya çalışılmıştır. Anket ile elde edilen veriler SPSS 15.0 programı vasıtasıyla istatistiki testlere tabi tutulmuştur. Testlerin analiz sonuçlarından “Bulgular ve Yorumlar” bölümünde bahsedilmiştir.

Yöneticilerin liderlik becerileri ve liderlik eğitimi ile ilgili algılarının cinsiyet, yaş, yöneticilik pozisyonu ve eğitim seviyeleri açısından farklılıklarını ortaya koymaya çalıştığımız bu çalışmanın sonuçları aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

- Araştırmanın uygulandığı işletmelerde kadın yöneticilerin genel olarak liderlik becerileri daha yüksek görünmekte ve hizmet içi liderlik eğitim programlarının örgütsel verimliliğe ve etkinliğe olan faydalarına erkek yöneticilere nazaran daha fazla inanmaktadırlar.
- Kadın yöneticilerin liderlik davranışlarının, elde edilen bulgulara dayanarak erkek yöneticilere göre daha paylaşımcı olduğu söylenebilir.

- Elde edilen veriler kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre değişimi daha kolay kabullenen ve çevresel gelişmelere daha çabuk uyum sağlayabilen yöneticiler olduğunu göstermektedir.
- Kadın yöneticilerin liderlik eğitiminin çalışma hayatı boyunca devam etmesi gereken bir süreç olduğuna ilişkin algıları erkek yöneticilere göre daha kuvvetlidir.
- Örneklem grubuna dâhil tüm yaş gruplarındaki yöneticiler genel olarak liderlik becerilerinin örgüt verimliliği ve etkinliği için önemli bir etken olduğunu düşünmektedirler. Ancak 26–33 yaş aralığındaki yöneticilerin bu inanca daha fazla sahip oldukları söylenebilir.
- Araştırmaya katılan genç yaştaki yöneticilerin yaşlı yöneticilere göre daha gayri resmi bir yönetim yapısını benimsedikleri söylenebilir. Genç yaştaki yöneticilerin astlarıyla olan ilişkileri yaşlı yöneticilere göre daha yakın ve samimi bir eğilim göstermektedir.
- Araştırmaya katılan en genç yöneticileri oluşturan 18–25 yaş grubundaki yöneticilerin liderlik becerilerinin yeterliliği konusundaki inançları diğer yaş gruplarındaki yöneticilere göre daha zayıftır.
- Araştırmaya katılan 18–25 yaş grubu yöneticiler hizmet öncesi (okul ve aile eğitimi) eğitim dönemlerindeki liderlik kazanımlarının geçerliliğini yitirmediklerini düşünürken diğer yaş gruplarındaki yöneticilerin bu konuda kararsız olduğu görülmektedir.
- Tüm yaş gruplarındaki yöneticilerin hizmet içi liderlik eğitimlerinin yönetsel faydalarına inandığı söylenebilir.
- Araştırmaya katılan yöneticilerden lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticiler liderlik becerilerinin örgütsel faydalarını lise ve ön lisans mezunu yöneticilere kıyasla daha iyi algıladıkları ifade edilebilir.
- Eğitim seviyesinin yükselmesine bağlı olarak yöneticiler takım içindeki fikir çatışmalarını daha etkili yönetebilmektedir.
- Eğitim seviyesi yüksek olan yöneticiler eğitim seviyesi daha düşük olan yöneticilere göre astlarının mesleki gelişimleriyle daha yakından ilgilenmekte ve yetkilerini paylaşma eğilimindedirler.

- Lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticiler lise ve ön lisans mezunu yöneticilere göre kendilerinin astları tarafından diledikleri zaman daha kolay ulaşabilecek bir konumda olduğunu düşünmektedirler.
- Araştırmaya katılan lise ve ön lisans mezunu yöneticiler lisans ve yüksek lisans mezunu yöneticilere göre değişimi daha zor kabullenmekte ve kendilerine ait normlarını daha az değiştirme eğilimindedirler.
- Yüksek lisans mezunu yöneticiler diğer eğitim seviyelerindeki yöneticilere kıyasla sahip oldukları liderlik becerilerini daha fazla sorgulamakta ve eksik olduğunu düşündükleri bu becerileri geliştirmek için çaba sarf etmektedirler.
- Araştırmaya katılan tüm eğitim seviyelerindeki yöneticiler genel olarak hizmet içi eğitimin kendilerine ve örgüte sağlayacağı faydalara inanmaktadırlar.
- Araştırmanın yapıldığı işletmelerde yöneticilik kademeleri yükseldikçe bu konumlarda çalışan yöneticilerin liderlik becerilerinin yönetsel faydalarına olan inançları artmaktadır.
- Genel olarak tüm yönetim kademelerindeki yöneticiler astları arasında etkin bir güven oluşumu sağladığına inanmaktadır. Bu kanaat 3ncü kademe yönetim konumunda bulunan bölüm ve fabrika müdürlerinde teknisyenlere oranla daha kuvvetlidir.
- Elde edilen bulgulara dayanarak yönetim kademeleri yükseldikçe yöneticilerin fikir çatışmalarını etkin yönetebilme becerisi de artmaktadır.
- Elde edilen bulgulara göre tüm yönetim kademelerindeki yöneticilerin örgütsel kararlar almadan önce astlarının fikirlerini de dikkate aldıklarını ve onları da alınan kararlara ortak etme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu da tüm yöneticilerin genel olarak paylaşımcı ve demokratik liderlik davranışları sergilediğini göstermektedir.
- Tüm kademelerindeki yöneticiler liderlik eğitiminin mevcut liderlik becerilerini geliştireceğine ve yeni liderlik becerileri kazandırabileceğine inanmaktadırlar. Hizmet içi eğitim programlarını bu maksatla faydalı ve uygun bir araç olduğu konusunda hemfikirdirler.

5.2. Öneriler

İşletmelerde örgütsel görevlerin yürütülmesi, yüksek verimlilik ve etkinlikle üretim, çalışanların moral ve motivasyonunun sağlanması vb. hususların yürütülmesi için yöneticilere büyük görev düşmektedir. Bu hususların başarılı bir şekilde yürütülmesi yöneticilerin sahip olmaları gereken bir takım becerilere bağlıdır. Klasik yönetim anlayışının aksine bugün yöneticileri etkili kılan etkenlerin başında sahip oldukları liderlik becerileri gelmektedir. Grup dinamiğine, takım çalışmasına inanan ve astlarının güvenini ve sadakatini kazanan yöneticilerin örgütleri daha başarılı yönettikleri bu konuda yapılan araştırmaların ortak bulgularındandır. Bu yüzden özellikle üretimin söz konusu olduğu işletmelerde yöneticilerin paylaşımcı, destekleyici ve demokratik liderlik davranışları sergilemeleri gerektiği ifade edilebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular Mersin ili cam sanayisi işletmelerinde çalışan yöneticilerin yukarıda bahsedilen liderlik davranışlarının birçoğunu sergilediklerini ancak yöneticilerin cinsiyet, yaş, konum ve eğitim seviyelerinin bu davranışlarda farklılıklar yarattığını göstermektedir. Bu anlamda, yöneticiler astlarının fikirlerini dikkate alıp kararlara ortak ederek onların da örgütsel amaçların yanında kendileri için önemli oldukları hissini yaratmalıdırlar. Böylece örgütsel verimlilik ve etkinlikle beraber çalışanların da iş doyumunu artacaktır. Örgütler bunu sağlayabilecek bir araç olan hizmet içi liderlik eğitimlerine daha fazla önem vermeli ve yöneticilerine yönelik çağdaş ve bilimsel eğitim programları geliştirmelidir.

Araştırmada, hizmete yeni başlayan genç yöneticilerin liderlik becerilerinin ve liderlik eğitimi ile ilgili algılarının diğer yöneticilere göre daha zayıf olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığı ortadan kaldırmak ve algılarını açabilmek adına genç yöneticiler hizmete yeni başladıkları dönemde hizmet içi eğitim programlarına dâhil edilebilir.

Elde edilen bulgular araştırmanın uygulandığı işletmelerde genellikle 1nci kademe yöneticilik konumunda bulunan lise ve ön lisans mezunu yöneticilerin liderlik becerileri ve liderlik eğitimi ile ilgili algılarının daha düşük olduğunu işaret etmektedir. Bu konumdaki yöneticilerin becerilerini ve algılarını geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları faydalı olabilir.

Araştırmanın uygulandığı işletmelerde yönetici personelin eğitim seviyeleri incelendiğinde, yüksek lisans mezunu yönetici sayısının oldukça düşük olduğu ve doktora mezunu yöneticinin ise bulunmadığı görülmektedir. Eğitim seviyesi yükseldikçe liderlik becerilerinin de arttığı göz önüne alındığında, yönetici personelin yüksek lisans ve doktora eğitimlerine teşvik edilmesi faydalı olacaktır.

Araştırmanın yapıldığı işletmelerde, yönetici personelin astlarıyla direkt temasta bulunabileceği ve onların mesleki gelişimleriyle yakından ilgilenebilecekleri çalışma ortamlarının sağlanması örgütsel verimliliğin ve etkinliğin artmasında etkili olacaktır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan yöneticiler içinde yüksek yönetim kademelerinde bulunan yöneticilerin liderlik becerileri ve liderlik eğitiminin önemine ilişkin algıları daha kuvvetli görülmektedir. Alt kademelerde bulunan yöneticilere liderlik eğitimi kapsamında verilebilecek kurs, seminer vb. programlar faydalı olabilir.

Liderlik eğitimi özellikle yurt dışında araştırmacıların gittikçe yoğunlaştığı bir konu olmakla beraber henüz ülkemizde bu konuyla ilgili yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Araştırmacıların liderlik eğitimi ile ilgili araştırmalara daha fazla yönelmesinin faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKLAR

- AKAR, H. (2004). Liderlik ve Kara Harp Okulu Lider Eğitim Sistemi. **Uluslararası Liderlik Sempozyumu**. (15 Nisan). 1nci Panel. Kara Harp Okulu, Ankara.
- ALIMO-METCALFE, B. and LAWLER, J. (2001). Leadership Development in UK Companies at the Beginning of the Twenty-first Century. **Journal of Management in Medicine**. Vol. 15. No. 5. pp. 387–404.
- ALLIO, J. R. (2005). Leadership Development: Teaching versus Learning. **Management Decision**. Vol.43. No. 7/8. pp.1071–1077.
- ANTONAKIS, J. CIANCIOLO, T. A. and STERNBERG, J. R. (2004). **The Nature of Leadership**. (1st Ed.). California: Sage Publication, Inc.
- ARICI, A. E. (2002). Yönetici Yaşının Liderlik Davranışları Üzerindeki Etkileri: Bankacılık Sektöründen Bir Grup Yönetici Üzerine Bir Araştırma. **Akdeniz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. Cilt 3. s.1–20.
- ASCALON, M. E., VELSOR, E. V., and WILSON, M. S. (2005). Leadership Development in a European Context: A Case Study. **The Future of Leadership**. Safty, A. (Ed.) İstanbul: The University of Bahçeşehir Publications.
- BASS, M. B. (1981). **Stogdill's Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research**. New York: Free Press.
- BASS, M. B. (1990). **Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research, & Managerial**. (3th Ed.). New York: Free Press.
- BEDELAN, A. (1989). **Management**. (2nd Ed.). New York: The Dryden Press.
- BERGER, M. (1998). Going Global: Implications for Communication and Leadership Training. **Industrial and Commercial Training**. Vol. 30. No. 4 pp. 123–127.
- BERKMAN, M. A. (2004). Liderliğin Serüveni. **Uluslararası Liderlik Sempozyumu**. (15 Nisan). 1nci Panel. Kara Harp Okulu, Ankara.
- BLAKE, R. R. and MOUTON, S. J. (1985). **The New Managerial Grid**. (3th Ed.). New York: Gulf Publishing Company.

- BOLDEN, R. (2004). What is Leadership?. **Leadership South West Research Report 1, Centre for Leadership Studies**, University of Exeter, England.
< <http://www.leadershipsouthwest.com> > adresinden 21.11.2006 tarihinde alınmıştır.
- BORKOWSKI, N. (2005- Ekim 12). **Overview and History of Organizational Behaviour**. < <http://healthadmin.jbpub.com/Borkowski/chapter1.pdf> > (2006-Kasım 4)
- BOWDICH, J. (1990). **A Primer on Organizational Behaviour**. (2nd Ed.). New York: Willey Book.
- BURSALIOĞLU, Z. ve TAYMAZ, H. (1989). **Türkiye’de Endüstriyel Hizmet içi Eğitim Organizasyonu**. Ankara: Sınai Eğitim ve Geliştirme Merkezi.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. ve ÇİVİ, C. (1997). **Genel Öğretim Metotları**. (7nci Baskı) İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- CACIOPPE, R. (1998). An Integrated Model and Approach for the Design of Effective Leadership Development Programs. **Leadership& Organization Development Journal**. 19/1. pp.44–53. West Yorkshire:
< www.emeraldinsight.com > sitesinden 24 şubat 2007 tarihinde alınmıştır.
- CAN, H. (1981). Önderlik Davranışında İki Model Karşılaştırması. **Amme İdare Dergisi**. Cilt 14. Sayı 1. Mart.
- CANMAN, A.D. (1995). **Çağdaş Personel Yönetimi**. Ankara: TODAİE Yayınları.
- CARROLL, S. J. and NASH, A. N. (1970). Some Personel and Situational Correlates of Reactions to Management Development Training. **The Academy of Management Journal**. Vol. 13. No. 2. pp. 187–196.
- CLAWSON, G. J. (2003). **Level Three Leadership: Getting Below the Surface**. (2nd Ed.) New Jersey: Pearson Education, Inc.
- CRAIG, R. L. (1967). **Training and Development Handbook: American Society for Training Development**, New York: Mc. Gravy-Hill Book Company.
- CROSBIE, R. (2005). Learning the Soft Skills of Leadership. **Industrial and Commercial Training**. Vol. 37. No. 1. pp. 45–51.
- ÇELİKTEN, M. ve YENİ, Y. (2004). Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yöneticilik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. Cilt 12. No. 2. s. 305- 314.

- ÇEVİKBAŞ, R. (2002). **Hizmet içi Eğitim ve Türk Merkezi Yönetimindeki Uygulaması**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- DARBAZ, T. (2004). 21nci Yüzyılda Liderlik Stratejileri. **Uluslar arası Liderlik Sempozyumu**. (16 Nisan). 3nci Panel. Kara Harp Okulu, Ankara.
- DAVIES, G. (1994). Looking at Developing Leadership. **Management Development Review**. Vol.7. No.1. pp. 16–19.
- DILTS, B. R. (1996). **Visionary Leadership Skills: Creating a World to Which People Want to Belong**. (1st Ed.). California. Meta Publications.
- DİNÇER, Ö. (2004). **Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**. (7nci Basım). İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- DUBRIN, J. A. (2004). **Leadership: Research, Findings, Practice, and Skills**. (4th Ed.) New York: Houghton Mifflin Company,
- EKİCİ, K. M., (2006). **Vizyoner Liderlik**. (1nci Basım). Ankara: Turhan Kitabevi.
- ELMUTİ, D., MINNIS, W., and ABABE, M. (2005). Does Education Have a Role in Developing Leadership Skills?. **Management Decision**. Vol.43. No.7/8. pp.1018–1031.
- ERASLAN, L. (2004). Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni liderlik Paradigmasının Analizi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 162. <<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/162/eraslan.htm>> sitesinden 19.11.2006 tarihinde alınmıştır.
- ERÇETİN, Ş. Ş. (2000). **Lider Sarmalında Vizyon**. (İkinci Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ERDOĞAN, İ. (1991). **İşletmelerde Davranış**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını.
- ERGEZER, B. (2003). **Liderlik ve Özellikleri**. (5nci Basım). Ankara: Ocak Yayınları.
- GARDNER, W. J. (1990). **On Leadership**. (1st Ed.). New York: The Free Press.
- GOLDSTEİN, I.L. (1986). **Training in the Organizations: Needs Assesment, Development and Evaluation**. California: Brooks/Cole Publishing Comp.

- GOLEMAN, D. (2000). Leadership That Gets Results. **Harward Business Review**, Harward Business School Publishing Corporation. Product Number: 4487.
<http://www.boothco.com/resources/article_12.html > adresinden 01.10.2006 tarihinde alınmıştır.
- GOLEMAN, D., BOYATSI, R., ve McKEE, A. (2002). **Yeni Liderler**. (1inci Basım). Çeviren: Filiz NAYIR, Osman DENİZTEKİN. İstanbul: Varlık Yayınları A.Ş.
- GOSLING, J. and MINTZBERG, H. (2003). The Five Minds of a Manager. **Harward Business Review**, November.
- GÜL, H. (2000). Türkiye’de Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim. **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Cilt 2. Sayı 3.
< <http://www.sbe.deu.edu.tr/Yayinlar/dergi/dergi06/gul.html> > sitesinden 09.10.2006 tarihinde alınmıştır.
- GÜNEY, S. (1999). **Davranış Bilimleri Açısından Atatürk’ün Liderliği**. (1inci Basım) Ankara: Ocak Yayınları.
- HASLEY, G. D. (1967). **Training Employees**. New York: Harper and Brothers.
- İRBAN, H. (2003). **Organizasyonlarda Alt ve Orta Kademe Yöneticilerin Hizmet içi Eğilimleri: Turizm Bölgelerine Atanan J. Gn. K.lığı Yöneticileri Üzerinde Bir Uygulama**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Savunma Yönetimi Anabilim Dalı.
- JACOBSEN, C. and HOUSE, R. J. (Jan. 26, 1999). **The Rise and Decline of Charismatic Leadership**. < <http://www.leadership.wharton.upenn.edu> > sitesinden 04.07.2007 tarihinde alınmıştır.
- JONES, E. E. (1985). **Needs Assesment For A Quick Start And Smooth Finish**. Rhode Island: 360 Pine Hill Road Field.
- KABACOFF, R. and STOFFEY, R. (2001). **Age Differences in Organizational Leadership**. MRG Portland, USA.
< http://www.mrg.com/documents/Age_and_Leadership.pdf > sitesinden 12.07.2007 tarihinde alınmıştır.
- KAPTAN, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

- KEÇECİOĞLU, T. (2003). **Lider&Liderlik**. (1nci Basım). İstanbul: Okumuş Adam Yayıncılık ve Eğitim Hizmetleri.
- KLEIN, E. B., ASTRACHAN, J. H. and KOSSEK, E. E. (1996). Leadership Education: The Impact of Managerial Level and Gender on Learning. **Journal of Managerial Psychology**. Vol. 11. No. 2. pp. 31–40.
- KOÇEL, T. (1998). **İşletme Yöneticiliği**. (7nci Basım). İstanbul: Beta Basım Dağıtım AŞ.
- KORKUT, H. (1992). Üniversite Akademik Yöneticilerinin Liderlik Davranışları. **Amme İdare Dergisi**. Cilt 25. Sayı 1. Mart.
- KOTTER, P. J. (1990). What Leaders Really Do?. **Harward Business Review**. May.
- KOTTER, P. J. (1988). **The Leadership Factor**. New York: Free Press.
- KREJCIE, V. R. and MORGAN, W. D. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. **Educational and Psychological Measurement**. Vol. 30. pp. 607–610.
- LIBERTY, V. J. and PREWITT, J. (1999). Professional Leadership Education: An Analysis. **Career Development International**. 4/3. pp. 155–162.
- LIEVENS, F. GEIT, V. P. and COETSIER, P. (1997). Identification of Transformational Leadership Qualities: An Examination of Potential Biases. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, Issue. 6. Vol. 4. Belgium: University of Ghent, Psycholgy Press Ltd.
- LIKERT, R. (1961). **New Pattern of Management**. (1st Ed.). New York: MC Graw Hill Books.
- LIPPITT, R. (Aug.,1943). The Psychodrama in Leadership Training. **Sociometry**. Vol.6. No.3. pp. 286–292. American Sociological Association.
< www.jstore.org > sitesinden 24 Şubat 2007 tarihinde alınmıştır.
- LOK, P. and CRAWFORD, J. (1999). The Relationship Between Commitment and Organizational Culture, Subculture, Leadership Style and Job Satisfaction in Organizational Change and Development. **Leadership and Organization Development Journal**. Vol. 20. No. 7. pp. 365–373.
- MOORE, K. D. (2000). **Öğretim Becerileri**. Çeviren: Nizamettin KAYA. Ersin ALTINTAŞ. (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- MUSSIG, J. D. (2003). A Research and Skills Training Framework for Values-driven Leadership. **Journal of European Industrial Training**. 27/2/3/4 pp. 73–79.
- NOER, M. D. (1995). Center for Creative Leadership: Leadership in an Age of Layoffs. **Journal of Management Development**. Vol. 14. No. 5. pp. 27–38.
- NORTHOUSE, G. P. (2004). **Leadership: Theory and Practice**. (3th Ed.). London: Sage Publications.
- OSHAGBEMI, T. (2004). Age Influences on The Leadership Styles and Behaviour of Managers. **Employee Relations**. Vol. 26. No.1. pp. 14–29.
- OSHAGBEMI, T. and GILL, R. (2004). Differences in Leadership Styles and Behaviour across Hierarchical Levels in UK Organizations. **The Leadership & Organization Development Journal**. Vol. 25. No.1. pp. 93–106.
- ÖKTEM, M. K. (1993). Örgütsel Önderlik: Ohio Araştırmaları ve TODAİE’de Bir Uygulama. **Amme İdare Dergisi**. Cilt 26. Sayı 2.
- PECH, R. (2003). Developing A Leadership Knowledge Architecture: A Cognitive Approach. **Leadership&Organization Development Journal**. 24/1. pp.32–42. < www.emeraldinsight.com > sitesinden 22 Şubat 2007 tarihinde alınmıştır.
- PEHLİVAN, İ. (1997). Örgütsel ve Bireysel Gelişme Aracı Olarak Hizmet içi Eğitim. **Amme İdare Dergisi**. Cilt 30. Sayı 4. Aralık.
- PIERCE, L. J. and NEWSTORM, W. J. (2003). **Leaders&The Leadership Process: Readings, self-assessments&Applications**. (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- ROBBINS, P. S. (1990). **Organization Theory: Structure, Design, and Applications**. (3th Ed.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- SABAN, A. (2004). **Öğrenme Öğretme Süreci, Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. (3ncü Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SADLER, P. (1988). Managerial Leaders: Developing People with Charisma and Competence. **Frontiers of Leadership**. Syrett, M., and Hogg, C. (Editors). Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- SAFTY, A. (2004). Liderliğin Geleceği. **Uluslararası Liderlik Sempozyumu**. (15 Nisan). 1nci Panel. Kara Harp Okulu, Ankara.

- SCHWARZ, B. (1970). **A Prospective View of Permanent Education**, Strasbourg: Council Europe.
- SEMİZ, E. ve GÖKÇE, E. (1998). Yirmi Birinci Yüzyılda Polis Eğitimi.
21. Yüzyılda Polis, Emniyet Genel Müdürlüğü, Asayiş Daire Başkanlığı, Ankara. < www.cagipolisi.com.tr/35/4-5-6-7-8-9-10.htm > sitesinden
 13. 12. 2006 tarihinde alınmıştır.
- SIMS, R.R. (1990). **An Experimental Learning Approach To Employee Training Systems**. New York: Quorum Books,
- STOGDILL, R.,M. (1974). **Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research**. New York: Free Press.
- TABAK, A. (2005). **Lider ve Takipçileri**. (1nci Basım). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- TAYLOR, N. (1966). **Selecting and Training the Trainer Officer**. London: Institute of Personel Management.
- TAYMAZ, H. (1997). **Hizmet içi Eğitim**. Ankara: TAKAV Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- TAYMAZ, H. (1981). **Hizmet İçi Eğitim. Kavramlar, İlkeler ve Yöntemler**. (3ncü Baskı) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:94 Sevinç Matbaası.
- TOPALOĞLU, M. ve AYDIN, İ. (2005). Örgütlerde Etkin Takım Yapılarının Oluşturulması Sürecinde Etkili Liderliğin Rolünün Ankara’da Faaliyet Gösteren 4 ve 5 Yıldızlı Otel İşletmeleri Çalışanları Tarafından Algılanması Üzerine Bir Uygulama, **Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Fakültesi Dergisi**. Sayı 2. Ankara.
- TUTUM, C. (1979). **Personel Yönetimi**. Ankara: TODAİE Yayınları.
- UHL-BIEN, M., GRAEN, B.G., and SCANDURA, A. T. (2000). Implications of Leader-Member Exchange (LMX) for Strategic Human Resource Management Systems: Relationships as Social Capital for Competitive Advantage. **Research in Personel and Human Resources Management**. Volume18. Greenwich: JAI Press Inc.

- UZUN, G. (2005). **Kadın ve Erkek Yöneticilerin Liderlik Davranışları Arasındaki Farklılıklar ve Bankacılık Sektöründe Uygulama.**
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı
- VECCHIO, P. R. (1991). **Organizational Behaviour.** (6th Ed.). Chiago: Dryden Press.
- VOCI, E., and YOUNG, K. (2001). Blended Learning Working in a Leadership Development Programme. **Industrial and Commercial Training.** Vol. 33. No. 5. pp. 157–160.
- YUKL, A. G. (1989). **Leadership in Organizations.** New Jersey: Prentice-Hall International, Inc.
- ZEL, U. (2001). **Kişilik ve Liderlik.** (1nci Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- ZEL, U. (2001). Durumsallık Yaklaşımında Kişiliğin Baskın Boyut Olarak Bir Model Kapsamında Teorik İncelemesi. **Amme İdare Dergisi.** Cilt 34. Sayı 2. Haziran.

EK-1
Anket Formu

İyi günler,

Bu anket, 2007 yılında Mersin ilinde faaliyet gösteren cam sanayi işletmelerinde yönetici konumunda bulunan personelin liderlik davranışlarıyla ve liderlik eğitimine bakış açılarıyla ilgili tespitlerde bulunmayı hedeflemektedir. Bu açıdan, soruları cevaplandırırken samimiyet ve içtenlikle vereceğiniz cevaplar ve gerçekte nasıl düşündüğünüzü ve davrandığınızı yansıtacak bir tutum içinde olmanız araştırmanın sonuçları için son derece önemlidir

Verdiğiniz size ait bilgi ve yanıtlar tamamen gizli tutulacaktır. Bütün değerlendirmeler, kişi değil, grup bazında ve istatistik kurallarına uygun olarak yapılacaktır. İşbirliğiniz ve katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Cevaplamak için ortalama 6 dakika yeterlidir. Her türlü soru, yorum ve katkı için istediğiniz zaman temasa geçebilirsiniz.

Kemal ERZURUM

İrtibat: 0505 275 26 45

kemal_erzurum@hotmail.com

BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde yer alan soruların amacı, ankete katılanların kişisel özelliklerine ait bilgilerini elde etmektir. Özelliklerinize uygun olan kutucuğu işaretleyiniz.

Yaşınız:

01[] 18-25 02[] 26-33 03[] 34- 41 04[] 42-49 05[] 50 ve üstü

Cinsiyetiniz:

01[] Kadın 02[] Erkek

Göreviniz: 01[] 1. Kademe (Tekn.) 02[] 2. Kademe (Şef, Müh.) 03 [] 3. Kademe (Müdür)

Eğitim Durumunuz:

01[] Lise

02[] Ön Lisans

03[] Lisans

04[] Yüksek Lisans

05[] Doktora

İKİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde yapılan önermeler ankete katılanların liderlik beceri düzeylerini tespit etmeye yöneliktir. Her önermeyle birlikte 5 seçenek sunulmuştur. Önermeleri dikkatli bir şekilde okuyup düşüncelerinizi en iyi şekilde yansıtan seçeneği işaretleyiniz.

1)	Yöneticilerin liderlik becerileri örgütün verimliliği ve etkinliği için önemli bir etkidir. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
2)	Yönetim anlayışım ve politikalarım astlarım tarafından yeterince anlaşılmaktadır. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
3)	Astlarımın bana ve işlerine olan sadakati yüksektir. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
4)	Yöneticisi olduğum birimin üyeleri arasında etkin bir güven oluşumu sağladığıma inanıyorum. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
5)	Astlarımla iletişimimde gönderdiğim mesajlar doğru bir şekilde anlaşılmaktadır. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
6)	Astlarımın ödüllendirilecekleri ve cezalandırılacakları durumları bilmelerini sağlayacak takım normlarını tam olarak ortaya koyduğumu düşünüyorum. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
7)	Astlarımı motive edebilecek araçları doğru ve etkin bir şekilde kullanmaktayım. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
8)	Yöneticisi olduğum birimdeki fikir çatışmalarını etkili bir şekilde yönetirim. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
9)	Astlarımın mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak için zaman zaman yetkilerimi onlarla paylaşıyorum. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
10)	Takım üyelerim arasında ortaya çıkan problemlere her zaman doğru çözümler bulabiliyorum. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
11)	Yöneticisi olduğum birimin çalışanlarına karşı beslediğim olumlu ya da olumsuz düşünceler ödül ve ceza mekanizmamı etkilememektedir. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

12)	Astlarımın bireysel gelişimlerine gerekli madde ve materyallerle her zaman destek olurum. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
13)	Astlarımın hatalarına karşı genellikle tolerans gösteririm. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
14)	Görevle ilgili kararlar alırken astlarımın fikirlerine önem verir ve onları da karara ortak ederim. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
15)	Astlarımın görevlerini icra ederken anlık gelişen olaylar karşısında inisiyatiflerini kullanmalarına izin veririm. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
16)	Astlarımın yaratıcılıklarını geliştirmek ve yeni şeyler üretmelerini teşvik etmek için gerekli ortamı her zaman sağlarım. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
17)	Astlarım bana diledikleri zaman, kolaylıkla ulaşabileceklerini bilirler. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
18)	Astlarıma kişisel problemlerinin çözümünde her zaman yardımcı olurum. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
19)	Değişime açıyım. Gerektiğinde kendime özgü normlarımı değiştiririm. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
20)	Yakın ve uzak çevremde meydana gelen gelişmelere kolaylıkla uyum sağlayabiliyorum. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Bu bölümde verilen önermelerin amacı ankete katılanların liderlik eğitimi ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Görüşünüze en uygun seçeneği işaretleyiniz.

21)	Yöneticisi olduğum birimi bir takım olarak etkin şekilde yönetebilecek yeterli becerilere sahibim? a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
22)	Yeni liderlik becerileri eğitim yoluyla kazandırılabilir. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

23)	Hizmete başlamadan önceki eğitim sürecinde (Okul ve aile eğitimi) edinilen liderlik kazanımlarının geçerliliği zamanla azalır. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
24)	Meslek içinde sonradan alınan kurumsal eğitimler (kurum içinde ya da kurum dışında) liderlik becerilerini geliştirir. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
25)	Meslek içi liderlik eğitimleri bilgi, tutum ve davranışları olumlu yönde etkiler. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
26)	Etkin bir lider olabilmek için liderlik eğitiminin rolü yadsınamaz. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
27)	Bir yönetici olarak liderlik eğitiminin çalışma hayatının bir parçası olduğunu düşünüyorum. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
28)	Liderlik becerilerimi sorgular ve geliştirmek için çaba sarf ederim. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
29)	Hizmet içi eğitim yöntemleri ile verilebilecek liderlik eğitim programlarının kurumsal yapımıza uygun olduğunu düşünüyorum. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum
30)	Yöneticilerin liderlik becerilerindeki gelişim, kurumsal vizyonun genişlemesine katkıda bulunur. a) Tamamen katılıyorum b) Katılıyorum c) Kararsızım d) Katılmıyorum e) Hiç katılmıyorum

Anket sona ermiştir. Zaman ayırarak anketi cevapladığınız için teşekkür ederim.

EK-2
Örneklem Tablosu

TABLE 1
Table for Determining Sample Size from a Given Population

N	S	N	S	N	S
10	10	220	140	1200	291
15	14	230	144	1300	297
20	19	240	148	1400	302
25	24	250	152	1500	306
30	28	260	155	1600	310
35	32	270	159	1700	313
40	36	280	162	1800	317
45	40	290	165	1900	320
50	44	300	169	2000	322
55	48	320	175	2200	327
60	52	340	181	2400	331
65	56	360	186	2600	335
70	59	380	191	2800	338
75	63	400	196	3000	341
80	66	420	201	3500	346
85	70	440	205	4000	351
90	73	460	210	4500	354
95	76	480	214	5000	357
100	80	500	217	6000	361
110	86	550	226	7000	364
120	92	600	234	8000	367
130	97	650	242	9000	368
140	103	700	248	10000	370
150	108	750	254	15000	375
160	113	800	260	20000	377
170	118	850	265	30000	379
180	123	900	269	40000	380
190	127	950	274	50000	381
200	132	1000	278	75000	383
210	136	1100	285	100000	384

Note.—N is population size.
S is sample size.

Figure 1. Relationship between sample size and total population

