

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANABİLİM DALI

**SPORCU ALGILARI ÇERÇEVESİNDE
FARKLI SPOR BRANŞLARINDAKİ ANTRENÖRLERİN
LİDERLİK DAVRANIŞ ANALİZLERİ VE İLETİŞİM BECERİ DÜZEYLERİ**

DOKTORA TEZİ

İdris YILMAZ

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Zafer ÇİMEN

ANKARA 2008

**T.C
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTİSÜ**

**Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı Doktora Programı
Çerçevesinde yürütülmüş olan bu çalışma aşağıdaki jüri tarafından
Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.**

Tez Savunma Tarihi 13.2.2008

**Prof. Dr. A. Faik İMAMOĞLU
Gazi Üniversitesi
Jüri Başkanı**

**Prof. Dr. A. Azmi YETİM
Gazi Üniversitesi
Üye**

**Prof. Dr. Seydi KARAKUŞ
Dumlupınar Üniversitesi
Üye**

**Yrd. Doç. Dr. İ. Fatih YENEL
Gazi Üniversitesi
Üye**

**Yrd. Doç. Dr. Zafer ÇİMEN
Gazi Üniversitesi
Üye**

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
KABUL ve ONAY	i
İÇİNDEKİLER	iii
ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
TABLolar LİSTESİ	vii
KISALTMALAR	xii
ÖN SÖZ	xiii
1.GİRİŞ ve AMAÇ	1
2.GENEL BİLGİLER	4
2.1.Kavramsal Olarak Liderlik.....	4
2.2.Yönetici ve Lider Kavramları Arasındaki Farklılık.....	7
2.3.Liderlerin Güç Kaynakları.....	10
2.4.Liderlik Yaklaşımları.....	13
2.4.1.Özellik Yaklaşımı.....	13
2.4.2.Davranışsal Liderlik Yaklaşımları.....	16
2.4.2.1.Ohio State Araştırmaları.....	16
2.4.2.2.Michigan Araştırmaları.....	18
2.4.2.3.Likert'in Sistem 4 Yaklaşımı.....	19
2.4.2.4.Blake ve Mouton'un Yönetim Biçimi Ölçeği.....	21
2.4.2.5.X ve Y Yaklaşımları.....	23
2.4.2.6.Liderlik Doğrusu Yaklaşımı.....	24
2.4.2.7.Harward Üniversitesi Araştırmaları.....	25
2.4.2.8.Gary Yulk'un Liderlik Yaklaşımı.....	25
2.4.3.Durumsal Liderlik Yaklaşımları.....	28
2.4.3.1.Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı.....	29
2.4.3.2.Amaç-Yol Yaklaşımı.....	34
2.4.3.3.Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı.....	36
2.4.3.4.Vroom-Yetton(Karar Ağacı) Liderlik Yaklaşımı.....	38
2.4.3.5.Reddin'in Etkililik Yaklaşımı.....	40
2.4.4.Modern Liderlik Yaklaşımları.....	42
2.4.4.1.Dönüşümcü ve Karizmatik Liderlik Yaklaşımları.....	43
2.4.4.2.Etkileşimci Liderlik Yaklaşımı.....	46
2.5.Liderlik Modelleri.....	48
2.6.Antrenör ve Liderlik.....	53

2.6.1.Liderlik Teorileri Işığında Etkili Antrenörlük.....	55
2.6.2.Sporada Çok Boyutlu Liderlik Modeli.....	61
2.7.Kavramsal Olarak İletişim.....	63
2.8.İletişim Şekilleri.....	65
2.8.1.Kişi İçi İletişim.....	65
2.8.2.Kişiler Arası İletişim.....	66
2.8.3.Örgütsel İletişim.....	66
2.8.4.Kitle İletişimi.....	67
2.9.İletişim Süreci ve Öğeleri.....	67
2.9.1.Kaynak (Gönderici).....	68
2.9.2.Şifreleme (Kodlama).....	70
2.9.3.İleti (Mesaj).....	71
2.9.4.Kanal.....	72
2.9.5.Alıcı (Hedef).....	73
2.9.6.Kabul (Alma).....	74
2.9.7.Şifre Çözme.....	74
2.9.8.Değişme.....	75
2.9.9.Geribildirim (Dönüt).....	76
2.9.10.Gürültü.....	78
2.9.11.Çevre.....	79
2.10.İletişim Yöntem ve Araçları.....	79
2.10.1.Sözlü İletişim.....	79
2.10.2.Sözsüz İletişim.....	80
2.10.3.Yazılı İletişim.....	81
2.11.Kişiler Arası İletişim Engelleri.....	82
2.11.1.Kalıplaşmış Düşünceler.....	83
2.11.2.Algısal Hatalar.....	83
2.11.3.Göndericinin Güvenilirliği.....	84
2.11.4.Yorumlama Farklılıkları.....	84
2.11.5.Değer Yargılaması.....	85
2.11.6.Aşırı İletişim (Bilgi) Yüğü.....	85
2.11.7.Fiziksel Uzaklıklar.....	86
2.11.8.Kültürel Farklılıklar ve Geçmiş Deneyimler.....	86
2.11.9.Teknik Dil.....	86
2.11.10.Olumsuz Duygular.....	87

2.11.11.Planlama Eksikliği.....	87
2.11.12.Statü Farklılıkları.....	88
2.11.13.İletişimde Zaman Baskısı	88
2.11.14.Dinleme Yetersizlikleri.	89
2.11.15.Dil ve Anlatım Güçlükleri.....	90
2.12.Antrenör ve İletişim.....	91
2.13.Antrenörlerde Bulunması Gereken İletişim Becerileri.....	94
2.13.1.Etkileyici Konuşma ve İkna Becerisi.....	94
2.13.2.Empati Kurma Becerisi.....	95
2.13.3.Dinleme Becerisi.....	97
2.13.4.Geribildirimde Bulunma Becerisi.....	100
2.13.5.Bilgilendirici(Eğitici-Öğretici) İletişim Becerisi.....	102
2.13.6.Pozitif Yaklaşımla İletişim Kurma Becerisi.....	104
2.13.7.İletişimde Zamanlama Becerisi.....	104
2.13.8. Beden Dilini Etkili kullanma Becerisi.....	105
3.MATERYAL ve YÖNTEM	
3.1.Araştırmanın Yöntemi.....	107
3.2.Evren ve Örneklem.....	107
3.3.Veri Toplama Araçları.....	107
3.4.Verilerin Çözümlemesi.....	110
4.BULGULAR	
4.1.Sporcuların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	112
4.2.Futbol Antrenörlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	114
4.3.Voleybol Antrenörlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	122
4.4.Hentbol Antrenörlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	130
4.5.Badminton Antrenörlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	138
4.6.Güreş Antrenörlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	146
4.7.Farklı Branşlardaki Antrenörlerin Liderlik Davranışları Boyutlarına İlişkin Toplam Puanlar.....	154
4.8.Bireysel ve Takım Spor Antrenörlerinin Liderlik Davranışları Boyutlarına İlişkin Toplam Puanlar.....	158
4.9.Futbol Antrenörlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular.....	159
4.10.Voleybol Antrenörlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular.....	161
4.11.Hentbol Antrenörlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular.....	163
4.12.Badminton Antrenörlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular.....	165

4.13.Güreş Antrenörlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular.....	167
4.14.Farklı Branşlardaki Antrenörlerin İletişim Becerilerine İlişkin Toplam Puanlar.....	168
4.15.Bireysel ve Takım Spor Antrenörlerinin İletişim Becerileri.....	169
4.16.Antrenörlerin İletişim Becerileri ile Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki.....	170
5.TARTIŞMA ve SONUÇ.....	172
6.ÖZET.....	185
7.SUMMARY.....	187
8.KAYNAKLAR.....	189
9.EKLER.....	201
10.ÖZ GEÇMİŞ.....	205

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 2.1. Lider-Yönetici Güç Farklılaşması.....	9
Şekil 2.2. Liderin Etki-Güç Kaynakları.....	10
Şekil 2.3. Ohio State Liderlik Biçimleri.....	17
Şekil 2.4. Blake ve Mouton'un Yönetimsel Şebekesi.....	21
Şekil 2.5. Tannenbaum ve Schmidt'in Liderlik Doğrusu Modeli.....	24
Şekil 2.6. Feidler'in Durumsallık Yaklaşımı.....	31
Şekil 2.7. Feidler'in Durumsallık Modeline Göre Ast Merkezli Görev Merkezli Liderlik Tarzının Karşılaştırılması.....	32
Şekil 2.8. İş Tatmini, Otoriter Davranış ve İşin Niteliği İlişkisi.....	35
Şekil 2.9. Hersey ve Blanchard'ın Liderliğin Yaşam Döngüsü Modeli.....	37
Şekil 2.10. Karizmatik Liderlik Modeli.....	45
Şekil 2.11. Liderliğin Durumsal Kuramında Temel Faktörlerin Kombinasyonu.....	60
Şekil 2.12. Sporda Çok Boyutlu Liderlik Modeli.....	62
Şekil 2.13. Temel İletişim Süreci ve Öğeleri	68

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 2.1. Çeşitli Zaman Dilimlerindeki Liderlik Tanımları.....	5
Tablo 2.2. Lider ve Yönetici Arasındaki Temel Farklar.....	9
Tablo 2.3. Stogdill'in Liderlik Özellikleri ile İlgili Gruplandırmasının Özeti.....	14
Tablo 2.4. Başarılı Liderlerde Sık Gözlenen Nitelikler.....	15
Tablo 2.5. Likert'in Sistem 4 Modeli.....	20
Tablo 2.6. En Az Tercih Edilen Çalışma Arkadaşı Ölçeği	30
Tablo 2.7. Antrenör Davranışlarının Kodlanması Örneği.....	56
Tablo 2.8. ADDS Antrenörlük Davranış Kategorileri.....	58
Tablo 3.1. Sporda Liderlik Ölçeği İç Tutarlılık Değerleri.....	109
Tablo 4.1. Deneklerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	112
Tablo 4.2.1. Yaş Değişkenine Göre Futbol Oyuncularının "Antrenör Liderlik Davranışlarını" Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler.....	114
Tablo 4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Futbol Oyuncularının "Antrenör Liderlik Davranışlarını" Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	115
Tablo 4.2.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Futbol Oyuncularının "Antrenör Liderlik Davranışlarını" Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler.....	116
Tablo 4.2.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Futbol Oyuncularının "Antrenör Liderlik Davranışlarını" Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	117
Tablo 4.2.5. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Futbol Oyuncularının "Antrenör Liderlik Davranışlarını" Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler.....	118
Tablo 4.2.6. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Futbol Oyuncularının "Antrenör Liderlik Davranışlarını" Algılamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	119
Tablo 4.2.7. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Futbol Oyuncularının "Antrenör Liderlik Davranışlarını" Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler.....	120
Tablo 4.2.8. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Futbol Oyuncularının "Antrenör Liderlik Davranışlarını" Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Varyans Analizi Sonuçları.....	121
Tablo 4.3.1. Yaş Değişkenine Göre Voleybol Oyuncularının "Antrenör Liderlik Davranışlarını" Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler.....	122

Tablo 4.3.2. Yaş Değişkenine Göre Voleybol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	123
Tablo 4.3.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Voleybol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler.....	124
Tablo 4.3.4. Eğitim Düzeyine Göre Voleybol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	125
Tablo 4.3.5. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Voleybol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler.....	126
Tablo 4.3.6. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Voleybol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 4.3.7. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Voleybol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler.....	128
Tablo 4.3.8. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Voleybol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları.....	129
Tablo 4.4.1. Yaş Değişkenine Göre Hentbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler.....	130
Tablo 4.4.2. Yaş Değişkenine Göre Hentbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 4.4.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hentbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler.....	132
Tablo 4.4.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hentbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	133
Tablo 4.4.5. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Hentbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler.....	134
Tablo 4.4.6. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Hentbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Anova Sonuçları.....	135
Tablo 4.4.7. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Hentbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Verileri.....	136

Tablo 4.4.8. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Hentbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	137
Tablo 4.5.1. Yaş Değişkenine Göre Badminton Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler.....	138
Tablo 4.5.2. Yaş Değişkenine Göre Badminton Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	139
Tablo 4.5.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Badminton Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler.....	140
Tablo 4.5.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Badminton Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	141
Tablo 4.5.5. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Badminton Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler.....	142
Tablo 4.5.6. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Badminton Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları.....	143
Tablo 4.5.7. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Badminton Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler.....	144
Tablo 4.5.8. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Badminton Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları.....	145
Tablo 4.6.1. Yaş Değişkenine Göre Güreş Sporcularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler.....	146
Tablo 4.6.2. Yaş Değişkenine Göre Güreş Sporcularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	147
Tablo 4.6.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Güreş Sporcularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler.....	148
Tablo 4.6.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Güreş Sporcularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	149

Tablo 4.6.5. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Güreş Sporcularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler.....	150
Tablo 4.6.6. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Güreş Sporcularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları.....	151
Tablo 4.6.7. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Güreş Sporcularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Verileri.....	152
Tablo 4.6.8. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Güreş Sporcularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	153
Tablo 4.7.1. Oyuncu Algılarına Göre Farklı Branştaki Antrenörlerin “Liderlik Davranış” Boyutlardan Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Betimsel Veriler.....	154
Tablo 4.7.2. Sporcu Algılarına Göre Farklı Branştaki Antrenörlerin Liderlik Davranışlarına İlişkin Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanlara Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	156
Tablo 4.8.1. Branşlar Arası Liderlik Davranışı t-tablosu.....	158
Tablo 4.9.1. Yaş, Eğitim Düzeyi, Kıdem ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Futbol Oyuncularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine İlişkin Betimsel Veriler.....	159
Tablo 4.9.2. Yaş, Eğitim Düzeyi, Kıdem ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Futbol Oyuncularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirme Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	160
Tablo 4.10.1. Yaş, Eğitim Düzeyi, Sporculuk Süresi ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Voleybol Oyuncularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine İlişkin Betimsel Veriler.....	161
Tablo 4.10.2. Yaş, Eğitim Düzeyi, Sporculuk Süresi ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Voleybol Oyuncularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirme Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	162
Tablo 4.11.1. Yaş, Eğitim Düzeyi, Oyunculuk Süresi ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Hentbol Oyuncularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine İlişkin Betimsel Veriler.....	163

Tablo 4.11.2. Yaş, Eğitim Düzeyi, Oyunculuk Süresi ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Hentbol Oyuncularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	164
Tablo 4.12.1. Yaş, Eğitim Düzeyi, Oyunculuk Süresi ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Badminton Oyuncularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine İlişkin Betimsel Veriler.....	165
Tablo 4.12.2. Yaş, Eğitim Düzeyi, Oyunculuk Süresi ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Badminton Oyuncularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	166
Tablo 4.13.1. Yaş, Eğitim Düzeyi, Oyunculuk Süresi ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Güreş Sporcularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine İlişkin Betimsel Veriler.....	167
Tablo 4.13.2. Yaş, Eğitim Düzeyi, Oyunculuk Süresi ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Güreş Sporcularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	168
Tablo 4.14.1. Sporcuların Farklı Branştaki Antrenörlerin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine İlişkin Betimsel Veriler.....	168
Tablo 4.14.2. Sporcuların Farklı Branştaki Antrenörlerin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları.....	169
Tablo 4.15.1. Bireysel ve Takım Sporu Antrenörlerinin İletişim Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi.....	169
Tablo 4.16.1. Sporcu Algılarına Göre Antrenörlerin Liderlik Davranışları ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki.....	170

KISALTMALAR

LBDQ: Leadership Behavior Description Questionnaire

(Liderlik Davranışı Tanımlama Anketi)

LPC: Least Preferred Co-Worker (En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı Ölçeği)

ADDs: Antrenör Davranışı Değerlendirme Sistemi

LSS: Leadership Scale for Sports (Spor İçin Liderlik Ölçeği)

SLÖ: Sporda Liderlik Ölçeği

ÖN SÖZ

Sporcu algılarına göre, farklı spor branşlarındaki antrenörlerin liderlik davranışlarının analizi ve iletişim beceri düzeylerinin tespitine yönelik doktora çalışmam süresince yakın ilgi ve yardımlarıyla beni yönlendiren tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Zafer ÇİMEN'e yoğun çalışma temposu içinde bana zaman ayıran Yrd. Doç. Dr. İ.Fatih YENEL'e ve Prof. Dr. Seydi KARAKUŞ'a, çalışmam sürecinde istatistiksel çözümlenmelerde yardımını esirgemeyen Öğr. Gör. Sezer PEHLİVAN'a ve anketlerin dağıtımında ve toplanmasında emeği geçen tüm arkadaşlarıma, anketleri cevaplayarak çalışmanın ortaya çıkmasına yardımcı olan tüm sporculara ayrıca lisansüstü eğitimim süresince emeği geçen bütün öğretim üyelerine ve akademik ve insani değerler açısından çok şeyler öğrendiğim Prof. Dr. A.Faik İMAMOĞLU ile Prof. Dr. A.Azmi YETİM'e ayrıca teşekkür ederim.

İdris YILMAZ
Ankara 2008

1.GİRİŞ ve AMAÇ

Geçmişte olduğu gibi bugün de tüm ihtiyaçlarını karşılamada sınırlılıklara sahip olan insanoğlu, bu durumu ortadan kaldırmak için başkalarıyla işbirliği yapmak zorundadır. Bu nedenle, farklı amaçları olan bireylerin iş ve iş bölümü otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içinde ortak veya belirlenmiş amaçların geliştirilmesi için etkinliklerinin ussal eşgüdümü sonucu gerçekleştirilen işbirliği örgütlerin oluşmasına sebep olmuş ve örgütsel yaşam insanlar için vazgeçilmez bir gereksinim haline gelmiştir. Bu örgütlerin yaşaması ve başarılı olmasında da yönetsel faaliyetler ön plana çıkmıştır¹.

Bu nedenle, özellikle 19. yüzyılın sonlarından itibaren yapılmaya başlanan örgüt ve örgütsel davranışa yönelik araştırmalar genel olarak yönetsel performansı olumlu ve olumsuz yönlerde etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılmasını amaçlamıştır.

Bu çalışmalar bize, örgütsel başarıyı etkileyen en önemli faktörün sosyo-mekanik sistemlerin sosyal yönünü ifade eden insan unsuru olduğunu göstermekle birlikte, bu unsurun etkin ve verimli kullanılmasının başarının iki tarafında yer alan yöneten ve yönetilen arasındaki etkileşim sürecinde liderlik faktörünü iyi değerlendirebilenden yana ağırlık kazandığını işaret etmiştir².

Çünkü “bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamı” olan liderlik, grup verimini ve başarısını da doğrudan etkilemektedir. Bu bakımdan liderler örgütsel başarı ve verimlilik için uygun davranışların neler olduğunu analiz edebilmeli ve o davranışları sergileyebilmelidir³.

Özellikle, günümüzde ekonomik, sosyal ve kültürel etkileri giderek artan ve gerek hizmet gerekse imalat sektörü içinde önemli bir yere sahip olan sporla ilgili kurum ve kuruluşlarda çalışan yönetici ve antrenörler açısından hedefleri başarmak adına etkili liderlik özellikleri gösterilmesi gerektiği yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır⁴.

Bir grup içinde yer alan antrenörlerin etkili liderlik becerisi sergilemeleri sporcuların fiziksel, sosyal, duygusal ve zihinsel kapasitelerini sıhhatli bir şekilde gerçekleştirebilmelerinde önemli rol oynamaktadır. Nitekim antrenörlerinin grup üyelerini etkileme yeteneği, gerek antrenör-sporcu iletişimde ve gerekse istendik motivasyon düzeyine ulaşmada, öğretilmeye çalışılan kondüsyonel, koordinatif, teknik, taktik ve psikolojik becerilerde açıkça ortaya çıkmaktadır⁴.

Bir lider olarak etkili antrenörlük, kendi kişilik özelliklerini tanımayı, buna uygun liderlik stilini benimsemeyi, içinde bulunulan durumun özelliklerini ve sporcuların kişiliklerini tanımayı karşılıklı iletişim ve etkileşimle diğerlerini etkilemeyi ve yönlendirmeyi gerektiren dinamik bir süreçtir. Ancak, bütün bu koşullarda uyumu sağlayan antrenörler, bir lider olarak etkili antrenörlük ortaya koyduklarında başarıyı yakalama şansları yüksek olabilir⁵. Antrenörler, sahip olduğu bilgileri liderlik ve iletişim becerisiyle birlikte etkili bir biçimde ortaya koyamıyorsa, bildiklerini öğretmede zorlanacağı gibi sporcuların güvenini yitirerek başarısız olma olasılığı artacaktır.

Bu nedenle, özellikle son yıllarda sporda etkili liderlik ve başarılı antrenörlükle ilişkili olarak, liderlik stilleri, bu stillerin başarı ve performansa katkısı, takım bütünleşmesi, doyum yaşama, sporcu-antrenör iletişimi, gibi konular derinliğine araştırma konusu olmakta ve özellikle liderlik, iletişim ve grup psikolojisi gibi konuların takım performansı ve başarısına katkıları daha çok gündeme gelmekte ve önemleri vurgulanmaktadır⁵.

Bu noktadan hareketle, bu çalışmanın amacını; farklı branşlardaki (futbol, voleybol, hentbol, badminton, güreş) antrenörlerin sporcu algıları çerçevesinde liderlik davranışlarının analizinin yapılmasına ve iletişim beceri düzeylerinin belirlenerek, aralarındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Sporcu algılarına göre farklı branşlardaki antrenörler hangi liderlik davranışları göstermektedir?

- Sporcu algılarına göre farklı branşlardaki antrenörlerin iletişim beceri düzeyleri ne seviyededir?
- Sporcu algılarına göre yaş, eğitim düzeyi, oyunculuk deneyimi ve aynı antrenörle çalışma süresi değişkenlerine göre farklı branşlardaki antrenörlerin liderlik davranışları ve iletişim beceri düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
- Sporcu algılarına göre bireysel ve takım sporu antrenörlerinin liderlik davranışları ve iletişim beceri düzeyleri arasında farklılık var mıdır?
- Sporcu algılarına göre farklı branşlardaki antrenörlerin liderlik davranışlarıyla iletişim becerileri arasında ilişki var mıdır?

2.GENEL BİLGİLER

2.1.Kavramsal Olarak Liderlik

Lider kelimesinin kökeni İngilizce “leadership” ve fiil olarak “lead”, “yön göstermek, yol göstermek, kılavuzluk etmek, öncülük etmek, rehberlik yapmak anlamlarına gelmektedir. “Leader” ise; rehber, kılavuz, önder, baş, lider, reis anlamlarında kullanılmaktadır. Türkçede bu kelimenin karşılığı olarak “önderlik”, “yederlik”, “yönderlik” kelimeleri önerilmişse de “liderlik” kelimesi daha yaygın olarak kabul görmüş ve kullanılmaktadır. Tarihsel olarak insanlığın var oluşuna kadar götürülebilen kavram 19. yüzyılın ilk yarısından sonra akademik manada kullanılmaya başlanmıştır^{6,7}.

Günümüzde ise liderlik, sosyal bilimlerin ortak inceleme konularından biri olan ve ne ifade ettiği konusunda ortak bir algının oluşmadığı; farklı bakış açılarıyla yaklaşıldığında değişik biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir nesneye farklı açılardan bakıldığında onun farklı özelliklerinin görülmesinde olduğu gibi, liderlik kavramına da farklı yönlerden yaklaşıldığında, değişik biçimlerde analiz edilip tanımlanması doğal karşılanabilir⁸.

Bu nedenle, yönetim biliminin konusu ve iş yaşamı ile ilgili bir kavram olduğu kadar, psikolojik, sosyolojik, sportif, politik, askeri, felsefi, tarihsel açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir kavram olarak değerlendirilen liderlik kavramı üzerinde ortak bir tanımlamaya ulaşılamamış olması, örgütlerin içinde bulunduğu küresel ortamda, sürekli değişme ve buna bağlı olarak da liderlerden beklenen işlevlerin değişmesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir⁹. Yani, liderlik insan ve insan gruplarının olduğu her yerde var olan ve oldukça karışık, kesin olarak tanımlanamayan ve kapsamlı bir kavram olduğu söylenebilir¹⁰.

Liderlik ile ilgili literatür incelendiğinde bu alanda araştırma yapan bilim adamları tarafından yüzlerce tanım yapılmış olması da bu durumu doğrular niteliktedir. Ayrıca liderlik kavramı üzerinde net bir uzlaşının sağlanamamış olmasının bu çok çeşitliliğin doğal bir sonucu olduğunu gösterir niteliktedir.

Tanım sayısındaki fazlalığa rağmen; bunların çoğu net ve tam anlaşılır olmadığı gibi liderliğin çeşitli boyutlarında paralel olunan noktalarda bile net bir ifade ortaklığı kurulamamaktadır. Aslında bu durum her ortam ve şartta liderliğin farklı özellikler taşımasından ileri gelmektedir. Bu yüzden liderliğin anlamı, liderin içinde bulunduğu zamana, konuma, gruba ve sürece bağlı olarak farklı algılanmaktadır^{9,11}.

Bu farklılıklar ve kavramın yaşadığı değişimi daha net görmek için 1900'lü yılların başından günümüze farklı zaman dilimlerinde yapılan liderlik tanımlarının kronolojik olarak sıralaması Tablo 2.1.'de verilmiştir¹¹.

Tablo 2.1. Çeşitli Zaman Dilimlerindeki Liderlik Tanımları

Yazar	Tanım
Cooley (1902)	Liderlik sosyal hareketlerin özeğinde olabilmektir.
Mumfort (1906)	Liderlik, sosyal hareketlerin kontrol edilmesi sürecinde, grupta bir kişinin ön plana çıkmasıdır.
Blackmor (1911)	Liderlik, tüm grubun gücünü kendi çabalarında ortaya koyabilmektir.
Munson (1921)	Liderlik, en az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneğidir.
Chapin (1924)	Liderlik, grubun işbirliğine özel bir anlam verebilmektir.
Bernard (1927)	Liderlik, grup üyelerinin gereksinimlerini ve isteklerini fark ederek; enerjilerini bu gereksinimleri ve istekleri karşılamaya yöneltmektir.
Bundel (1930)	Liderlik, insanları, ikna ederek; onlara istediklerini yaptırabilme sanatıdır.
Kilbourne (1935)	Liderlik, hayranlık duyulan kişilik özelliklerinin pek çoğuna sahip olduğunu ortaya koyabilmektir.
Phillips (1939)	Liderlik, amaçların gerçekleştirilmesi için moral birliği sağlamak ve sürdürmektir.
Copeland (1942)	Liderlik, insanları zihinsel, fiziksel, duygusal olarak etkileyebilme sanatıdır.
Knickerbocher (1948)	Liderlik, grup üyeleri ile onların gereksinimlerini karşılayacak tüm araçları kontrol altında tutan kişi arasında işlevsel bir ilişkidir.
Stogdill (1950)	Liderlik, amaçların oluşturulması ve gerçekleştirilmesi için grubu etkileme sürecidir.
Knoontz&Donbell (1955)	Liderlik, ortak bir amacı başarmak için insanları etkilemektir.

Terry (1960)	Liderlik, grup amaçlarını gönüllü olarak gerçekleştirmek için insanları etkileme eylemidir.
Lipham (1964)	Liderlik, örgütsel amaçlara ve hedeflere ulaşmak için yeni bir yapı ve süreç başlatmaktır.
Dubin (1968)	Liderlik, yetki kullanarak, kararlar alabilmektir.
Katz&Kahn (1978)	Liderlik, örgüt üyelerini örgütün rutin yönelimlerine mekanik bir uyum sağlamanın ötesinde, performans göstermeye güdüleyecek etki fazlalığı yaratmaktır.
Krausz (1986)	Liderlik, diğerlerinin faaliyetlerini etkilemekte kullanılan güç şeklidir.
Norris (1990)	Liderlik, sezgisel ve analitik düşüncüyü tümüyle kullanarak yaratıcı olmaktır.
Jaques&Clement (1991)	Liderlik, birden çok sayıda kişiyi tüm bağlılık ve yeterlilikleriyle, ortak amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilme ve başarıya ulaştırabilme sürecidir.
Pagonis (1992)	Liderlik, insanları belirli bir amacı gerçekleştirebilmek için uzmanlık, empati gibi aktif, önemli ve birbiri ile bütünleşen davranışlar sergileyerek etkileyebilmektir.
Kowalski&Reitzig (1993)	Liderlik, karmaşık ve sorunlu bir işe girişebilmektir.
Heifetz (1994)	Liderlik, farklı durumlarda davranışlara, farklı anlamlar yükleyebilmektir.
Ogawa&Bossert (1995)	Liderlik, örgüt üyelerinin etkileşim örüntülerini olaylara bağlı olarak kılıp, şekillendirmektir.
Sullivan & Harper (1996)	Liderlik, amaç, kültür, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmaktır.
Gallagher&Diğerleri (1997)	Liderlik, tüm potansiyelleri ve isteklilikleriyle amaca ulaşma çabası sarf etmek için insanları etkileme sürecidir.

Tablo 2.1.'deki tanımlardan anlaşılacağı üzere, yaklaşık yüz yıllık bir dönem içinde benimsenen liderlik tanımları birbirinin aynı değildir. Toplumsal, örgütsel, bireysel farklılıkların, içinde bulunan zaman diliminin liderliğe ilişkin algı, beklenti ve değerlendirmeleri ile geliştirilen yaklaşımların tanımları farklılaştırdığı söylenebilir^{8,11}.

Ancak, tanımların bazı ortak noktaları olduğu da görülmektedir. Nitekim Katz ve Kahn¹² bu ortak noktaları a) Örgütsel bir yetki b) Bazı özellikleri olan bir kişi c) Bir eylem biçimi olarak belirtirken; George ve Jones¹³, a) Örgüt ya da

grup üyelerini etkileme b) Örgüt ya da grup üyelerinin amaçlara ulaşmalarına yardımcı olma, biçiminde gruplandırmıştır. Chance¹⁴, tarafından yapılan gruplandırmada ise: a) Amaçlara ulaşma b) İnsanların birbiri ile etkileşimi c) Kişisel bazı özellikler, tanımların ortak noktaları olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak, liderlik tanımlarında farklılıklar olsa da asıl olarak vurgulanan ve verilmek istenen mesaj ortaktır; bu da liderliğin, kendine atfedilen bazı özellikler ile grupla etkileşmesi ve yapıyı harekete geçirmesidir. Bir başka deyişle, birey ya da grup davranışını etkileme ve yönlendirme çabaları liderlik olgusunun özünde yer almaktadır. Bu doğrultuda liderlik, “bir grup insanı, belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme, etkileyebilme bilgi ve yeteneklerinin toplamı” olarak tanımlanabilir¹⁵.

2.2. Yönetici ve Lider Kavramları Arasındaki Farklılık

Liderlik ve yöneticilik birbirine yakın manalar taşıyan kavramlar olmakla beraber eş anlamlı değildir. Lider “Bir grubu belirli amaçlar etrafında toplayabilen, bu amaçlar için onları etkileme, harekete geçirme bilgi ve becerisine sahip, nereye nasıl gideceğini gösteren, rehber kişi.”¹⁶ olarak tanımlanırken; yönetici ise, “Başkaları tarafından o pozisyona getirilmiş, başkaları adına çalışan, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için çaba gösteren, işleri planlayan, uygulatan, denetleyen ve ödül ve cezaya dayalı yasal gücü olan kişi”dir¹⁷. Bu haliyle, yöneticilik gibi bir konuma değil sürece bağlı olan liderliğin örgütün her çalışanı ve her kademesinde erişilmesi mümkün olan, gözlenebilir, anlaşılabilir, öğrenilebilir bir beceriler ve uygulamalar dizisi olduğu söylenebilir¹⁸.

Her ne kadar günlük dilde bazen biri diğerinin yerine kullanılsa da liderlik, yöneticilikten farklı olarak entelektüel ve bilimsel yanından daha çok duygusal yönü ağır basan, dolayısı ile birbirinden farklı rol ve davranışları ifade eden bir kavramdır. Bu nedenle, bazı insanlar hem iyi yönetici, hem de iyi bir lider olabilirken, bazı insanlar yönetici olur lider olamaz, bazıları da lider olur,

yönetici olamaz. Ancak, ideal olarak yöneticilerin aynı zaman da birer lider olmaları beklenirken birçok yönetici için bu söz konusu olmamaktadır¹⁹.

Bu çerçevede bazı bilim adamları yaptıkları araştırmalarda, liderlik ve yöneticilik kavramları arasındaki farkları betimlemeye çalışmışlardır. Bunlara ilişkin bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

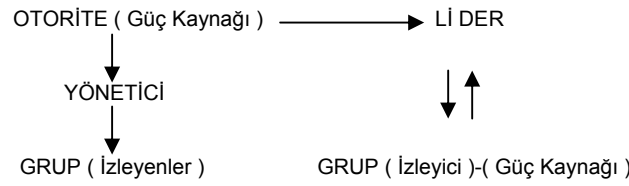
Bennis'e²⁰ göre; *“Yöneticilik ile liderlik arasında derin farklar vardır. Her ikisi de önemli olmasına karşın yöneticilik uygulamaya koymak, işleri yürütmek, yönetim ve sorumluluğu üstlenmek gibi anlamlara gelirken; liderlik etkilemek, tutulacak yolu ve yönü seçmek, davranışları ve görüşleri yönlendirmek anlamına gelir. Bu nedenle, aradaki fark çok önemlidir. Yönetici işleri doğru yapar, lider ise doğru işleri yapar. Bu fark, bir yandan gelecek ile ilgili perspektifleri ve kararları gerektiren görev ayrımında ortaya çıkarken, öte yandan günlük işlerin doğru yapılması, yani verimlilikle belirginleşir”*.

Kotter'e²¹ göre; *“Liderlik ve yöneticilik iki ayrı ve tamamlayıcı eylem sistemidir. Her birinin kendine özgü işleri ve karakteristik uğraşları vardır. Günümüzün iş ortamında başarı sağlamak için her ikisi de gereklidir. Yöneticilik karmaşıklıkla başa çıkmayla buna karşılık liderlik değişim ile başa çıkmayla ilişkilidir”*.

Zaleznik²² ise *“Yönetici ve lideri birbirinden son derece farklı iki insan tipi olarak değerlendirerek “Yöneticinin amaçları arzularından çok gerekliliklerden doğar; yönetici bireyler ya da bölümler arasındaki çatışmaları dağıtma konusunda üstündür; bütün tarafları yatıştırarak örgütün günlük işlerinin yapılmasını sağlar. Buna karşılık lider, amaçlara yönelik kişisel ve etkin tavırlar benimser. Çevrede bulunan potansiyel fırsat ve ödülleri ararken izleyenlerine esin kaynağı olur ve kendi enerjisi ile yaratıcı süreçleri harekete geçirir. Personelle ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkileri yoğundur ve buna bağlı olarak da çalışma ortamı çoğunlukla kargaşa içerir.”* görüşündedir.

Liderlik *“örgütün gideceği yönle ilgili stratejik vizyon ve izleyenleri bu stratejik görüş etrafında toplamada zorlayıcı olmayan beceri”* olmak üzere iki

alandanda yoğunlaşır. Buna karşın yönetici, “bir örgütün çalışmasını sağlayan işe alma, değerlendirme, kaynakları dağıtma ve kuralları uygulamaya gibi” rutin yönetsel işlemler üzerine yoğunlaşır. Bu noktada lider ve yönetici arasındaki bir diğer temel fark ortaya çıkar, güç ve otorite. Lider gücünü; izleyenleri ile arasındaki etkileşimin kalitesi ve yoğunluğundan, yönetici ise bulunduğu makamdan, statüden ve yasal kaynağı olan otoriteden alır. Bu ilişki Şekil 2.1. de gösterilmektedir²³.



Şekil 2.1. Lider- Yönetici Güç Farklaşması

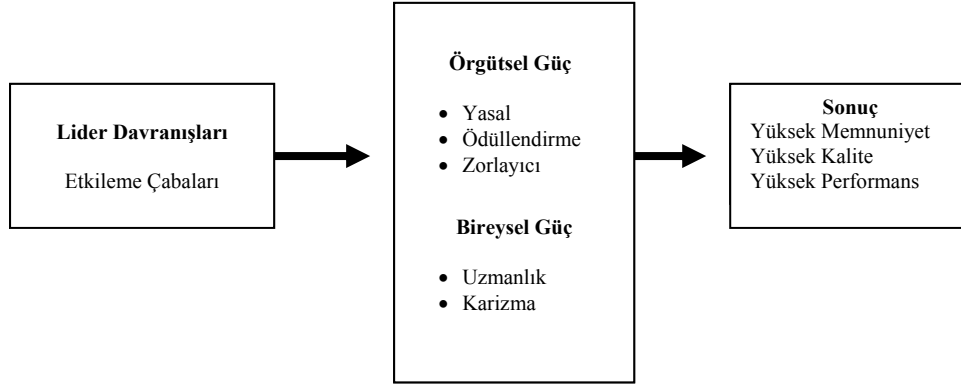
Şekil’de görüldüğü gibi lider, gücünü izleyenlerinden, yönetici ise makamından almaktadır. Her ne kadar yöneticilerin aynı zamanda bir lider olması istense de²⁴ bu iki farklı anlama gelen kavramlar arasında bazı farklılıklar vardır. Bu temel farklılıklar Tablo 2.2. de kısaca verilmiştir²⁵.

Tablo 2.2. Lider ve Yönetici Arasındaki Temel Farklar

YÖNETİCİ	LİDER
İdarecidir	Yenilikçidir
Tekrarcıdır	Orijinaldir
Devam ettiricidir	Geliştiricidir
Sistem ve yapılar üzerine odaklanır	İnsanlar üzerine odaklanır
Denetime güvenir	Dürüştür, doğruluğa güvenir
Kısa vadeli görüşe sahiptir	Uzun vadede perspektife sahiptir
Nasıl ve ne zaman biçiminde soru sorar	Neden ve niçin soruları önemlidir
Her zaman gözlerini tabanda gezdirir	Gözlerini yatay düzlemde gezdirir
Klasik anlamda iyi askerdir	Kendisidir
Düşünceleri doğrudur	Doğru düşüncededir
Mevcut durumu kabul eder	Mevcut duruma kafa tutar

2.3. Liderlerin Güç Kaynakları

Bir kimsenin başkalarını, kendi istediği yönde davranışa sevk edebilme yeteneği olan gücün, başkalarını etkileme süreci olarak da tanımlanan liderlikle, yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bu noktadan hareketle, liderin grubu harekete geçirme ve amaca ulaştırma konularındaki etkililiği, grubun özelliklerine bağlı olarak ortaya çıkan “gücü” etkin kullanma becerisi ile yakından ilgilidir. Ancak, liderin bu gücü nasıl ve ne şekilde kullanacağı örgütün ve örgüt üyelerinin özelliklerine bağlıdır. Örneğin, akademisyenlerden oluşan bir gruba liderlik yapmayla işçilerden oluşan bir gruba liderlik yapma arasında önemli farklılıklar vardır. Bir başka ifade ile örgütün ve grubun sahip olduğu özellikler, liderin davranışını ve güç kullanım tarzını direkt olarak etkileyecektir. Bu nedenle, liderlik olgusunun daha açık anlaşılması için liderliğin güç kaynakları incelenmelidir²⁶. Bir örgüt içinde liderin izleyenleri etkileyebilmek için kullanacağı güç kaynakları Şekil 2.2. de görülmektedir².



Şekil 2.2. Liderliğin Etki/Güç Kaynakları

Yasal Güç: Örgütsel hiyerarşiden kaynaklanan ve lidere örgüt içindeki statüsünden gelen otoriteyi ifade eden güçtür. Kişinin bulunduğu pozisyon nedeni ile etrafındaki kişileri etkileyebilme kaynaklı olduğu için²⁸ “Pozisyon Gücü” olarak da tanımlanabilir. Biri üst diğeri ast iki görevli arasındaki ilişki kaynaklıdır. Çünkü astlar üst kademelerden gelen istekleri uygulamaya 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 biçimde ileterek otoritelerini kullanırlar. Yasal istekler açık bir şekilde ifade edilmeli ve isteklerin çalışanlar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilmelidir. Yapılacak işin nedenleri ve gerekçelerinin çalışanlar tarafından doğru algılanması sağlanmalıdır²⁶.

Ödüllendirme Gücü: Ödül verme ya da ödülleri elinde tutma gücüdür. Astların liderin isteklerine ödül alma, gruplandırma, tanınma ve kazanç elde etme beklentisi ile uymalarını ifade eder. Liderin başkalarını ödüllendirme kaynakları varsa astları/izleyenleri etkilemek için önemli bir güce sahip olduğu söylenebilir. Çünkü ödüllendirme çalışanların motivasyonları üzerinde önemli etkiye sahiptir ve bunu sağlayan kişiye karşı bağlılığın arttırmasına yardımcı olur. Yöneticinin denetimi altında ücret artışı, yükseltme (terfi), önemli iş verme, ek ödeme, takdir, tanıma vb. ödüller bulunmaktadır. Genel olarak liderin denetimindeki ödüllerin sayısı ve önemi astlar için ne kadar çok ise, liderin ödüllendirme gücü o kadar fazladır²⁷.

Ödül gücünün yaygın kullanımı; liderin isteklerini yaptırmak için teşvik ediciler önermesidir. Liderle çalışanlar arasındaki iyi ilişkinin kaynağı, karşılıklı çıkarlardan daha çok takım çalışması ve karşılıklı sadakat temelinde gelişir. Lider, çalışanları takdir ve onurlandırma ile birlikte, onların işlerinde yeterli ve bağlı olmasından dolayı somut ödül kullanabilir. Bu nedenle, ödülün ölçüsü işin sınırlı bir yönünden ziyade çalışanın toplam performansına dayandırılmalıdır²⁷.

Etkili lider, çalışanlar için değerli olan şeyleri keşfedecek niteliktedir. Bunlar, bazen daha fazla dinlenme süresi, daha iyi çalışma programı ve daha cazip görevler olabilmektedir. Yani ödül gücü sadece maddi fenomenler kaynaklı değildir. Sözlü takdir, grup içinde onurlandırma gibi davranışlar da liderin ödül gücünü oluşturan önemli elemanlarıdır²⁶.

Zorlayıcı Güç: Ödüllendirme gücünün karşıtı olan zorlayıcı güç, liderin direktiflerine karşı astların itaatsizlik göstermesi durumunda kontrol etme ve

cezalandırma gücünü yansıtır ve liderin otoritesini ifade eder. Özünde zorlama bulunan bu güç, işverenlerin örgütün yapmakla yükümlü tuttuğu görevleri yerine getirmemeleri durumunda cezalandırılacakları korkusu ile iş gördürmeleri anlamına gelir²⁹. Etkili bir lider, güvenlik kurallarına uymama, değerli aletlere zarar verme, yasal isteklere doğrudan itaatsizlik gibi örgüt için zararlı davranışların önlenmesi gibi durumlar dışında genellikle zor kullanmaz. Lider zorlayıcı gücü kullanmadan önce çalışanların gerçekten hatalı olup olmadıklarını araştırmalıdır. Çünkü liderin aceleci davranarak ve haksız yere çalışanlarını kınaması ilişkilerin ciddi şekilde bozulmasına yol açar. Yöneticinin yapacağı uyarılar, düşmanlık görüntüsü vermekten uzak, sakın, çalışanların zorunlu cezalardan sakınmalarını ve kurallara uymalarını sağlamak için samimi şekilde ve onlara yardımcı olacak biçimde olmalıdır²⁷.

Uzmanlık Gücü: Liderin sahip olduğu özel bilgi, uzmanlık, beceri ve tecrübe kaynaklıdır. Bilgi ne kadar önemli ve ne kadar az kişi tarafında ulaşabiliyorsa kişinin sahip olduğu uzmanlık da o kadar fazladır. Bacon'un "Bilgi güçtür." deyişi bu maddede anlamını iyice bulmaktadır. Zaten, grup üyeleri veya izleyenlerin liderin, özel yeteneğe ve geniş bilgiye sahip olduğuna inanmaları varsayımı izleyenler üzerinde etki kurmasında etkilidir³⁰.

Uzmanlık gücü, çalışanların liderlerinin bilgisine ve duruma göre en iyi tepki verebilme konusundaki algılarına bağlı olarak gelişir. Bu nedenle, liderin uzmanlık gücü, fikirleri yüksek bir başarı sağladığı zaman artarken; başarısızlığa neden olan karar verdiğinde ya da hatalar yaptığında ise azalır. Bundan dolayı lider, uzmanlık gücünü arttırmak için yetkiyi ve deneyimi teşvik etmelidir, dikkatsiz ifadeler kullanmaktan ve aceleci kararlar vermekten kaçınmalıdır. Lider, teknik konular ve işi etkileyen dış faktörler hakkında bilgilenmeyi sürdürmelidir. Bir kriz anında sakın kalmak, düşünceli ve güvenli davranmak gerekir. Kararsız görünen ve sürekli karar değiştiren ya da paniğe kapılan bir lider, uzmanlık gücünü kısa sürede kaybedecektir. Dolayısı ile lider işi en iyi yapabilmenin yollarını düşünmeli ve olabilecek riski en aza indirmek için hangi adımların atılacağını bilmeli veya kestirebilmelidir²⁶.

Benzetim ya da Karizmatik Güç: Doğrudan liderin kişilik özellikleri ve davranışları ile ilgili olan karizmatik güç, liderin izleyenlere ilham vermesi ile alakalıdır. Temelde çekiciliğe dayanan karizma, lideri izleyenleri açısından çekici hale getirmesiyle astlarını lidere benzetmeye iter. Böylece lider izleyenleri daha kolay etkileyebilme şansına sahip olur²⁶.

Karizmatik gücün etkililiği, lider ve çalışanlar arasındaki etkileşimin başarısına bağlıdır. Bu güç; liderin, çalışanlara karşı anlayışlı davrandığında, onların istek ve duygularına karşı ilgi gösterdiğinde, onlara karşı adil yaklaştığında ve gerektiğinde başkalarına karşı onları savunduğunda artar. Lider, çalışanları arasında ayırım yaptığında, onların sorun ve duygularına karşı kayıtsız kaldığında ise azalır³¹.

2.4. Liderlik Yaklaşımları

Bir yönetici tarafından seçilen liderlik şekli veya yöntemi o kimsenin lider olarak etkinliğini geniş biçimde etkiler. Uygun bir liderlik tarzının seçimi ve bunun yanında uygun dışsal motivasyon hem bireysel hem de örgütsel amaçların başarılmasına yol açarken; uygun olmayan liderlik şekli kullanıldığı takdirde örgütsel amaçlar gerçekleştirilemediği gibi çalışanlar kırgın, üzgün, saldırgan, güven ve tatmin duygusundan yoksun kişiler haline gelebilir³². Bu nedenle, liderliğin etkileri konusunda yapılan çalışmalar çerçevesinde bazı kuramlar geliştirilmiştir. Özellik yaklaşımı, davranışsal yaklaşım, durumsal yaklaşım ve yeni yaklaşımlar olmak üzere dört grupta toplanan bu yaklaşımlar aşağıda ayrıntılı şekilde ele alınmıştır.

2.4.1. Özellik Yaklaşımı

Lider ve onun özellikleri üzerinde yoğunlaşan ve gruptaki bir kişinin lider olması için grup içindeki diğer kişilerden farklı bir takım özelliklere sahip olması gerektiğini savunan bu yaklaşıma göre liderin sahip olduğu farklı özellikler liderlik sürecinin etkinliğini belirleyen en önemli faktör olarak kabul edilmektedir²⁵.

Bu kapsamda değerlendirilen çalışmaların ilkinin Thomas Carlyle tarafından yapıldığı söylenebilir. Carlyle, temelde bazı kişilerin lider olarak doğdukları ve insanlık tarihini etkiledikleri savının yer aldığı “Tarihteki Büyük Adamlar” kavramını tartışmaya açmıştır. Bu sav 1800’lü yıllarda gelişen, sosyal ve politik olaylar nedeniyle, en uygun olanın yaşamını sürdürebileceği düşüncesini içeren “Sosyal Darwinizm” gibi felsefi yaklaşımlarla da desteklenmiştir¹⁴.

Daha sonraki yıllarda yapılan bazı çalışmalar “Özellik Yaklaşımı” nin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Stogdill tarafından ilki 1948’de yapılan araştırmada, daha evvel belirlenen yaklaşık 300 özellik yeniden gözden geçirilmiş, gruplandırılmış ve sınanmıştır. Ulaşılan bulgular, liderlerin bu özelliklerinden bazılarına sahip olmalarına rağmen, özelliklerin tümünün bir insanın liderlik potansiyeline, liderlik yapabileceğine ilişkin kesin göstergeler olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu özellikler Tablo 2.3. ‘te verilmiştir¹¹.

Tablo 2.3.Stogdill’in Liderlik Özellikleri İlgili Gruplandırmasının Özeti

Fiziksel Özellikler	Sosyal Geçmiş	Zekâ	Kişilik	İşle İlgili Özellikler	Sosyal Özellikler
Yaş	Eğitim	Yargılama	Bağımsızlık	Başarı	Denetleme
Kilo	Devingenlik	Kararlılık	Kendine	Gereksinimi	Yeteneği
Boy	Sosyal	Etkili	Güven	Başlaticılık	İşbirliği
Görünüm	Statü	Konuşma	Zorbalık	Sorumluluk	Eğilimi
			Saldırganlık	Gereksinimi	Dürüstlük
				İnsanlara	Güç
				İlgi	Gereksinimi
				Sonuçlara	
				İlgi	
				Güvenlik	
				Gereksinimi	

Stogdill’in belirlediği özellikleri sınavan Mann, sadece zekâyla liderlik arasında bir ilişki olduğu, diğer özellikler için bunun pek de geçerli olmadığı bulgusuna ulaşmış ve bu konuda araştırmacıları uyarmıştır³³. Stogdill 1974’te yaptığı ikinci araştırmada daha önce gruplandığı özellikleri sınamış ve

başarılı liderlerde en sık gözlenen nitelikleri, özellik ve beceri olarak yeniden gruplandırmıştır (Tablo 2.4.)³⁴.

Tablo 2.4. Başarılı Liderlerde Sık Gözlenen Nitelikler

Özellikler	Beceriler
<ul style="list-style-type: none">• Durumlara uyum sağlayabilme• Sosyal çevreye duyarlılık• Hırs ve başarı gereksinimi• İddiacılık• Kararlılık• Bağımsızlık• Diğerlerini etkileme isteği• Israrcılık• Çalışkanlık• Kendine güven• Stresle başa çıkabilme• Sorumluluk üstlenmeye gönüllülük	<ul style="list-style-type: none">• Zekâ• Kavramsal düşünme• Yaratıcılık• İncelik ve diplomatlık• Etkileyici konuşma• Grubun göreviyle ilgili bilgi• Örgütleme• İkna edebilme gücü• Sosyal beceriler

Liderlik sürecini, sadece lider değişkenini ele alarak inceleyen bu teorinin²⁵ zayıf olduğu nokta, tüm liderleri kapsayan bir dizi kişilik özelliğini ortaya koyamamasıdır³⁵. Bunu, insanları nitelendirmede kullanılacak sınırsız özelliğin bulunması, durumsal faktörlerin bazen kişilik özelliklerinden daha fazla önem taşıması ve incelenen gruplarda değişik özelliklerinin bulunmasına bağlanabilir. Yapılan araştırmalarda, etkin liderlerin özelliklerinden daha fazlasına sahip olanlar bulunduğu halde bunların lider olarak ortaya çıkmadıkları gözlenmiştir. Örneğin, yirmi araştırma sonucunda, seksenden fazla özellik tespit edilmiş, ancak sadece beş özelliğin (zekâ, kontrollü olma, kendine güven, yüksek enerji ve konusuna hâkim olma) dört araştırmada ortak olduğu belirlenmiştir³⁶. Özellik yaklaşımının, genel bir değerlendirmesi şöyle yapılabilir¹¹;

- Bazı kişilik özellikleri ile kişilerin lider olarak algılanmaları arasında ilişki söz konusudur. Ancak bu ilişki; durum, görev, zaman vb. değişkenler göz önüne alınarak değerlendirilmeli ve sadece özelliklere dayanarak liderlik gibi karmaşık bir sürecin açıklanamayacağı bilinmelidir.

- Özellik Yaklaşımını zenginleştiren, geliştiren, araştırmaların bulgularından liderlik eğitiminde, durum, görev, zaman vb. değişkenler göz önüne alınarak yararlanmak olasıdır.

2.4.2. Davranışsal Liderlik Yaklaşımları

Davranış bilimcilerine göre liderlik, grup içindeki bir bireyin oynadığı rol ve bu rolün diğer bireylerin beklentilerini biçimlendirmesine dayanan karşılıklı etkileşim süreci içinde oluşmaktadır. Bir açıdan bakıldığında “davranış”ın, bireyin kişilik özelliklerinin dışı vurulması ya da yansımaları olduğu söylenebilir. Farklı kişilik özellikleri taşıyan bireylerin belli durumlarda farklı davranışlar sergilediği birçok araştırma tarafından ortaya konmuştur^{37,38,39,40}.

Davranışsal yaklaşıma göre liderleri etkin ve başarılı kılan husus kişisel özellikleri değil, onun gösterdiği davranışlardır. Bu manada liderin astları ile iletişim biçimi, yetki konusundaki tavrı, planlama ve denetim yaklaşımı, amaçları belirleme vb. davranışları liderin etkinliğini belirleyen davranışlar olarak kabul edilmiştir³¹. Davranış teorilerinin, özellik teorileriyle karşılaştırıldığında ortaya çıkan üç faydası şudur⁴¹:

1. Özellikleri araştırmaktansa, davranışları ortaya koymak biçimsel liderlerin yanında, biçimsel olmayan liderleri de ortaya çıkartır,
2. Lideri tanımlayabilecek etkili davranış biçimleri belirlenirse, eğitim yoluyla liderlik davranışları kişilere kazandırılabilir,
3. Liderlerin davranış biçimlerine karşılık grubun diğer üyelerinin davranışları, lider ile izleyenlerin davranış ilişkilerini yakından inceleme fırsatı yaratır.

Davranış teorilerinin gelişmesinde çeşitli uygulamalı araştırma ve teorik çalışmaların katkılarıyla değişik liderlik tarzları belirlenmiş ve bunların etkinlikleri araştırılmıştır. Bu araştırmada, bazılarını aşağıda kısaca değinilecektir.

2.4.2.1. Ohio State Araştırmaları

Liderlerde görülen belli davranış kalıplarının belirlenmesini amaçlayan ve 1945'te başlayan araştırmalar sonucunda 1800'e yakın lider davranış biçimi

ortaya çıkarılmıştır. İstatistikî analizler sonucunda sayı 150'ye indirilmiştir. Bu davranış biçimleri *Liderlik Davranışı Tanımlama Anketinin* (Leadership Behavior Description Questionnaire: LBDQ) hazırlanmasına temel oluşturmuştur⁴².

Amacı, "Lider Davranışı Tanımlama Anketi" aracılığıyla liderin değişik organizasyonlar içinde davranışlarının incelenmesi olan araştırmalarında²⁷ anketin faktör analizi çözümü sonunda liderlik; "örgüt amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda, grup eylemlerini yönetme davranışı olarak tanımlanmış" ve lider davranışı, "yapıyı harekete geçirme" ve "bireyi önemseme" şeklinde iki bağımsız boyutta toplanmıştır³².

Yapıyı Harekete Geçirme: Liderin, kendi görevi ya da grup görevleri ile ilgili olarak işi ve amaçları tanımlamaya, şekillendirmeye ve harekete geçirmeye yönelmiş faaliyetlerini kapsar. Bu boyutta elde edilen yüksek puanlar, grup faaliyetini yönetme, planlama, haberleşme, programlama, yeni fikirleri uygulama gibi faaliyetler açısından oldukça ileri algılama yeteneğini ifade eder⁴².

Bireysel Önemseme: Kişiler arası ilişkilerde karşılıklı güven, ikili iletişim, astların fikirlerine saygı ve onların duyguları ile ilgilenme gibi faaliyetleri kapsar. Bu boyut, örgütte kişiler arası saygı ve dayanışmayı güçlü kılmaya yönelik liderlik davranışlarını içerir. Liderin göz ardı edemeyeceği konular; astların kişisel sorunları ile ilgilenmek, astların tekliflerini dikkate almak ve haklarını savunmak şeklinde sıralanabilir. Her iki boyut birbirinden bağımsız olarak ele alındığında dört farklı liderlik tarzı ortaya çıkar (Şekil 2.3.)⁴³.

BİREYE İLGI	Yoğun İlgi Düşük Yapıyı Harekete Geçirme 1	Yoğun İlgi Yüksek Yapıyı Harekete Geçirme 2
	3	4
	Az İlgi Düşük Yapıyı Harekete Geçirme	Az İlgi Yüksek Yapıyı Harekete Geçirme
	-	+
YAPIYI HAREKETE GEÇİRME		

Şekil 2.3. Ohio State Liderlik Biçimleri

Burada yapıyı harekete geçirme eğilimi yüksek olan lider; işi etkili biçimde planlayıp organize etmek, grubu oluşturan üyeler arasında olumlu ilişkiler kurmak ve haberleşmeyi kolaylaştırmakla başarı gösterme olasılığını artırmaktadır. Bireye ilgi eğilimi yüksek olan lider ise; üyelerle arkadaşça ilişkiler kurmak, onlara samimi ve dostça yaklaşmak, bireylerde saygı ve güven oluşturmakla başarılı olmaktadır. Bu liderlerden en etkilisi iki numaralı bölgede, en etkisizi üç numaralı bölgede yer alır⁴⁴. Ohio araştırmalarından elde edilen genel sonuçlardan bazıları şunlardır^{45,46}:

- Grup otoriter liderlik istiyor ve bekliyorsa en uygun hareket tarzı bu liderliği uygulamaktır.
- Grup daha az otoriter lider istiyorsa, liderin yapıyı harekete geçirme davranışına tepki gösterecektir.
- Yapılan iş, teknoloji gereği çok detaylı düzenlenmiş ve zaman kısıtlı ise herkese ilgi göstermeye çalışan lider başarılı olamayacak, devamsızlık ve şikâyetler artacaktır.
- İşin özelliği bireyin ve grubun kendilerini gerçekleştirmesini önleyici nitelikte ise, bu yolla motive etmenin faydası olmayacaktır.
- Astların üstlerle irtibatı az ise, yönetim tarzı otoriter liderlik tipinde olacaktır.
- Çalışanlar liderle devamlı ilişki içindeyse liderden yüksek anlayış beklenir.
- Liderin insanı önemseyen davranışları çoğaldıkça personel devir hızı ve devamsızlık azalır.
- Liderin yapıyı harekete geçirmeyi esas alan davranışları arttıkça grup üyelerinin performansı yükselmektedir.

2.4.2.2. Michigan Araştırmaları

Rennis Likert öncülüğünde 1947 yılında yürütülen bu araştırmaların amacı, grubun performansını ve güvenliğini arttırmakta en etkili liderlik davranışını belirlemek olmuştur. Liderler ve izleyiciler, yöneticiler ve astlarla yapılan görüşmelere dayalı verilerin analizi sonucu, “işe yönelik lider” ve “insana yönelik lider” olmak üzere iki temel lider davranışı tanımlanmıştır^{47,48}.

İşe yönelik lider, grup üyelerinin önceden belirlenen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadıklarını yakından kontrol eden, büyük ölçüde cezalandırma ve makama dayanan resmi otoritesini kullanan bir davranış gösterir. Buna karşılık kişiye yönelik lider, yetki devrini esas alan, grup üyelerinin tatminini arttıracak çalışma şartlarının geliştirilmesine çalışan ve grup üyelerinin kişisel gelişme ve ilerlemeleri ile yakından ilgilenen davranış gösterir⁴².

Araştırmaların diğer önemli sonucu, kendileriyle daha kolay temas kurulan ve konuşulan ve işle ilgili sorunları astlarına açıklayan liderlerin, bu tip açıklamalarda bulunmayan ve kendileri ile güç temas kurulan liderlere kıyasla daha yüksek moral gruplarına sahip bulunmalarındır. Yüksek başarı düzeyinde faaliyette bulunan gruplarda personelin çoğu liderlerini kendi gruplarının sözcüsü olarak vasıflandırır. Yani, liderin davranış biçimleri bir ölçüde başarı oranını etkilemektedir¹⁵.

Liderlik davranışlarını açıklayarak ve sınıflandırarak liderlik boyutları geliştirmeyi amaçlayan Michigan araştırmaları büyük ölçüde uygulama araştırmalarına ağırlık vermiştir. Bu nedenle, araştırma sonucunda belirlenen boyutların liderlik davranışlarını açıklamaya yeterli olduğu, dolayısıyla liderlik sürecini açıklayacağı varsayılmıştır. Ancak, bu boyutlarla ilgili olarak, kullanılan kavramların basitleştirildiği, genellemelere gidildiği, kullanılan yöntemin geçerliliği gibi konularda farklı eleştirilere maruz kalmıştır¹⁵.

2.4.2.3. Likert'in Sistem 4 Yaklaşımı

Likert'in Michigan Üniversitesi çalışmalarının devamı olarak geliştirdiği modelde, lider davranışları (sistem-1, sistem-2, sistem-3 ve sistem-4) dört grupta toplanmıştır. İş merkezli lider, takipçilerinin performansını yakından izlemekte ve denetlemektedir. Bu liderler yasal ödüllendirme ve cezalandırma güçlerine dayanmakta, işe yakın ilgi göstermekte, astlarına ne yapılacağını açık biçimde belirtmektedir. Özellikle takım oluşturma ve geliştirme konularına ağırlık vermektedir. İki uç noktayı belirleyen bu iki liderlik anlayışını ve arada kalan diğer iki liderlik tipini gösteren⁴⁹Likert'in Sistem 4 modeli Tablo 2.5.'te verilmiştir.

Tablo 2.5.Likert'in Sistem 4 Modeli²⁵

LİDERLİK DEĞİŞKENİ	SİSTEM-1 (İSTİSMARCI OTOKRATİK)	SİSTEM-2 (YARDIMSEVER OTOKRATİK)	SİSTEM-3 (KATILIMCI)	SİSTEM-4 (DEMOKRATİK)
ASTLARA OLAN GÜVEN	Astlara güvenmez.	Hizmetçi ile efendisi arasındaki gibi bir güven anlayışına sahiptir.	Kısmen güvenilir fakat kararlarla ilgili kontrole sahip olmak ister.	Bütün konularda tam olarak güvenir.
ASTLARIN ALGILADIĞI SERBESTİ	Astlar iş ile ilgili konuları tartışmak konusunda kendilerini hiç serbest hissetmezler.	Astlar kendilerini fazla serbest hissetmezler.	Astlar kendilerini oldukça serbest hissederler.	Astlar kendilerini tamamı ile serbest hissederler.
ÜSTÜN ASTLARLA OLAN İLİŞKİSİ	İşle ilgili sorunların çözümünde astların fikirlerini nadiren alır.	Bazen astların fikirlerini sorar.	Astların fikirlerini alır ve onları kullanmaya çalışır.	Daima astların fikirlerini alır, onları kullanır.

Araştırma sonucunda, bu dört sistemi etkileyen üç temel değişken grubu olduğu tespit edilmiştir⁵⁰:

Durumsal değişkenler: Gelişmeleri etkileyen bağımsız değişkenlerdir. Yalnızca yönetimin kontrolünde olan değişkenler bu gruba dâhil edilirler.

Ara değişkenler: Örgütün atmosferini yansıtan performans hedefleri, tutumlar, algılamalar, motivasyon tedbirleri gibi değişkenlerdir. Bunlar, kişiler arası ilişkileri, iletişimi ve karar verme sürecini etkiler.

Sonuç değişkenleri: Örgütün çıktısı olarak algılanan bağımlı değişkenlerdir. Verimlilik, hizmet, maliyet, kalite ve kazanç durumu bu değişkenlere örnek gösterilebilir.

Likert'e göre, liderlik sürecinde sebep-sonuç ilişkisi hemen ortaya çıkmamaktadır. Çünkü ara değişkenler oldukça etkilidir. Örneğin, Sistem-1 liderlik tarzına yönelmek, karlılık oranında artış sağlayabilir. Ancak ara değişkenlerde (bağlılık, motivasyon, tutum vb.) kötüleşmeye yol açar ve zaman içinde karlılıkta düşüşe neden olabilir. Bunun tam tersi bir gelişme sistem-4 içinde gelişebilir. Kısa vadede karlılık oranı düşerken, ara değişkenlerin etkisiyle

uzun vadede karlılık artabilir. Bu durumda tarzlar ve etkileri arasında uzun bir zaman dilimi olduğu düşünülebilir⁵¹.

Likert, araştırmaları sonucunda; Sistem–3 ve Sistem–4 liderlik tarzları altında çalışanların yüksek seviyede ürettiklerini, Sistem–1 ve Sistem–2 tarzları altında çalışanların ise düşük seviyede ürettiklerini tespit etmiştir. Likert, bu sonuçların yöneticilerin iş alanlarından ve pozisyonlarından bağımsız olduğunu kaydetmektedir. Örneğin, Sistem–1 yöneticisi göreve gelir ve kısa sürede iyi sonuçlar elde eder. Ancak, ara değişkenler kötüleşir. Buna karşılık iyi sonuçlar kendisine terfi getirir. Yerine gelen yönetici Sistem–4 tarzını sergiler. Sistem–1 yüzünden kötüleşen ara değişkenler iyileşme yoluna girer. Bu arada üst yönetim performans düşüklüğü nedeniyle Sistem–4 yöneticisini görevden alır ve yerine Sistem–1 tarzında yönetici atar. Tam bu dönemde ara değişkenler etkilerini göstermeye başlar ve bu şekilde döngü devam eder. Burada görülen sarkma etkisi pek çok organizasyonda üst yönetim açısından hatalı performans değerlendirmelerine yol açmaktadır¹⁵.

2.4.2.4. Blake ve Mouton'un Yönetim Biçimi Ölçeği

Blake ve Mouton tarafından ortaya atılan teori aslında Ohio Liderlik Araştırmalarındaki "yönetsel eğitim programı"nın bir grid şebekesine adapte edilmesiyle elde edilmiştir. Liderlik davranışlarının iki ayrı boyutu olarak, insana ilgi ve işe ilgi, yatay ve dikey eksene yerleştirilmek suretiyle beş ayrı liderlik biçimi ortaya çıkarılmıştır. Bu liderlik biçimleri Şekil 2.4. 'te gösterilmiştir⁵².

	1,9								9,9	
				5,5						
	1,1								9,1	
	-	YAPIYI HAREKETE GEÇİRME						+		

Şekil 2.4. Blake-Mouton'un Yönetimsel Şebekesi

Buna göre,

- 1,1 tip: Etkili olamayan lider: Örgütte kullanabilmek için gerekli işin yerine getirilmesinde en az seviyede çaba harcamaktadır.
- 1,9 tip: Klüp lideri: Lider düşünceli, rahat ve arkadaşça ilişkilere ağırlık verirken göreve ilgisi en alt seviyededir.
- 9,1 tip: Görev lideri: Lider verimliliği sağlarken otoritesini kullanır, insan ilişkileriyle ilgisi ise yok denecek kadar azdır.
- 5,5 tip: Örgüt lideri: Yapılacak işin miktarı ile çalışanların moralini dengede tutmaya çalışan uzlaştırıcı tiptir.
- 9,9 tip: Ekip lideri: Lider kendini göreve aday olan kişilerle beraber yüksek verime yönelmiştir. Karşılıklı güven, saygı üst seviyededir ve herkes birbirine bağımlı olduğunun farkındadır³².

Modelde yer alan beş liderlik tipinden *ekip liderliğinin* en etkili liderlik olduğu ileri sürülmektedir. Bu yaklaşım, araştırmacılara göre artan iş başarısı ve düşük devamsızlık ile sonuçlanır. İşin zenginleştirilmesi ve astların karara katılması durumlarında ekip liderinin etkisi daha da artacaktır¹⁵.

Modele göre liderler için öncelik, verimlilikte değil, kişiler arası ilişkilerde olmalıdır. Lider, öncelikle çalışanların moralini yükseltip işten doyum almalarını sağlamalıdır. Bunun için lider, astlarının işine karışmadan onların işlerini planlamalarına, düzenlemelerine yardım ederek duygusal destek sağlar. Lider, astlarını çok sıkı denetlemek yerine genel denetimden yanadır ve astlarının ihtiyaçlarını da dikkate alır. Çünkü modele göre, huzurlu bir iş ortamı ve verimli iş temposu için doyurucu ilişkiler şarttır¹⁵.

Bu modelin liderlere en önemli faydası gösterdikleri davranışı kavramsallaştırma imkânı vermesidir. Böylece kendi yönetim tarzının ne olduğunu kavrayan bir yönetici, çeşitli eğitim ve geliştirme programları ile bu tarzda değişiklikler yapabilir. Nitekim bu model, bu amaçla düzenlenen eğitim programlarında yaygın bir şekilde kullanılmıştır²⁵.

2.4.2.5. X ve Y Yaklaşımları

Douglas McGregor, X kuramı ve Y kuramı biçiminde ortaya çıkan iki tür liderlik öngörmüştür⁵³. X kuramı, insanların edilgen, pasif oldukları ve örgütsel gereksinimlere direndikleri varsayımına dayanır. İnsanların bu gereksinimlere uymaları için onları yönlendirmek ve güdülemek gerekir;

- Normal olarak insanoğlu işi sevmez ve elinden geldiği kadar işten kaçır.
- İnsanın bu iş sevmeme özelliği nedeni ile insanların çoğu örgütsel amaçların elde edilmesinde yeterli çabayı göstermeleri için zorlanmalı, denetlenmeli, yönetilmeli ve ceza ile korkutulmalıdır.
- Normal bir insan yönetilmeyi tercih eder, sorumluluktan kaçır, hırsı azdır, her şeyin üstünde de güvenlik arar.

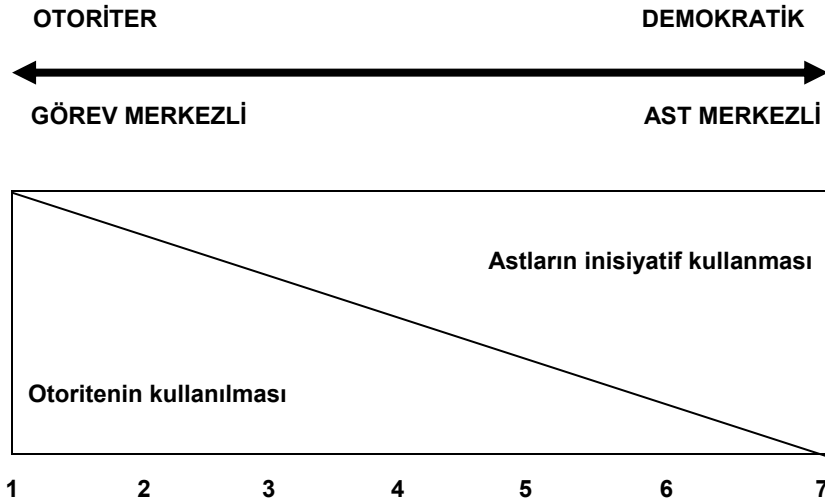
Y kuramı insanların zaten güdülemeye ve sorumluluk yüklenmeye açık oldukları varsayımına dayanır;

- İş yaparken fiziki ve zihni çabanın harcanması oyun ya da dinlenme kadar doğaldır.
- Dışardan denetim ve ceza ile korkutma, çabayı örgütsel amaçlara yöneltecek tek yol değildir. Bağlanmış olduğu amaçlara hizmet ederken insanlar kendi kendini yönetme ve kendi kendini denetim yolunu kullanırlar.
- Amaçlara bağlılık onların elde edilmeleriyle ilgili ödüllere bağlıdır.
- Uygun koşullar altında sıradan bir kişi sorumluluğu sadece kabul etmeyi değil, fakat aramayı da öğrenir.
- Örgütsel sorunların çözümünde imge, ustalık ve yaratıcılık kullanma yeteneği insanlar arasında geniş ölçüde yaygındır.
- Çağcıl endüstri yaşantısının koşulları altında normal bir insanın ussal yeteneklerinin sadece bir kısmından yararlanılmaktadır.

Buna göre insan davranışlarının X kuramındaki gibi olduğuna inanan liderler, daha çok otoriter, Y kuramındaki gibi olduğuna inanlar ise demokratik bir davranış göstereceklerdir³².

2.4.2.6. Liderlik Doğrusu Yaklaşımı

Tannenbaum ve Schmidt'in ortaya attığı bu teoride, liderliğin iki uç noktası "otokratik liderlik" ve "demokratik liderlik" olarak kabul edilmektedir. İki ucun arasındaki doğru (liderlik doğrusu) üzerine yedi ayrı lider davranış biçimi yerleştiren Tannenbaum ve Schmidt, modeli yetki kavramı üzerine kurmuşlardır. Belirli bir durumdaki liderlik davranışı, liderin kullandığı yetki miktarı ile asta devredilen yetki derecesinin kombinasyonunu da meydana gelmektedir. Bu teori Şekil 2.5.'te gösterilmiştir⁵⁴.



Şekil 2.5. Tannenbaum ve Schmidt'in Liderlik Doğrusu Modeli

Bu teorideki liderlik davranışları aşağıdaki gibi açıklanabilir⁵⁵:

1. Durum: Lider kararları verir ve duyurur.
2. Durum: Lider kararını ikna ederek kabul ettirir.
3. Durum: Lider fikrini bildirir ve soru bekler.
4. Durum: Lider alternatif bir kararla ortaya çıkar.
5. Durum: Lider problemi ortaya koyar, tavsiyeleri alır ve karar verir.
6. Durum: Lider sınırları tanımlar ve grubun karar vermesini ister.
7. Durum: Lider astların, belirlenen sınırlar içinde görevlerini yapmalarına izin verir.

2.4.2.7. Harward Üniversitesi Araştırmaları

Harward Üniversitesinden Robert Bale'nin çalışmalarındaki bulgulara göre, hem en iyi fikirleri ortaya atan, hem de grup tarafından en fazla sevilen ye, lider olabilmektedir. Yani, bireyin gerçekleştirdiği iletişim miktarı liderlikte belirleyici bir rol oynamaktadır. Bununla ilişkili olarak, grup yeleri yalnızca konuşmalarının miktarı açısından değil, söylediklerinin türü açısından da farklılaşırlar. Bu nedenle, iletişim sürecinin analizini yapan Bale  genel boyutta toplam on iki kategori belirlemiştir. Bu üç boyut; duygusal, tepkisel ve bilişsel olarak sıralanmaktadır¹⁵.

Bale, grup içinde duygusal özelliklerle ilgilenen ve grubun rahat ve huzurlu çalışmasını sağlama yönünde çaba gösteren ve işin başarıyla yapılması yönünde çaba sarf eden olmak üzere iki lider tipi olduğunu ortaya sürmüştür. Bu noktada, Ohio ve Michigan araştırmalarının bulgularında olduğu gibi, iki eksen üzerinde ortak bulgular olduğu dikkat çekmektedir. "İşe yönelik" ve "İnsana yönelik" davranışlar tek bir lider tarafından yapılırken, Bale'nin araştırmalarında iki ayrı lider tarafından davranışsal boyuta dönüştürülmektedir. Bale'nin tespitlerinden bir diğerisi; iki değişik rol (davranış) bir grup yesi tarafından sergilenebilir olmasıdır. Bu iki davranış türü birbirine zıt gibi görünmesine karşın, biri sosyal, duyarlı, anlaşmacı, arabulucu ve katılımcı özellikler taşırken diğerisi yönlendirici, zamanı etkin kullanma, katı tepkiler verebilen ve st düzey performans bekleyen gibi lider özelliklerini bünyesinde barındırmaktadır³².

2.4.2.8. Gary Yukl'un Liderlik Yaklaşımı

Yakın zamanda ortaya atılan bu teorinin amacı, liderlik davranışı, durumsal değişkenler ve ara değişkenler ile çalışanların verimliliği ve iş tatmini arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır. Yukl, Ohio ve Michigan araştırmalarında iki eksen de ele alınan lider davranışlarına "karar merkezietliliği" boyutunu da ilave ederek, çalışanların kararlara katılma haklarının lider tarafından uygulanma düzeyini belirlemektedir¹⁵. Yukl, teorisini iki ayrı model çerçevesinde ele almaktadır³²:

Ayrılık Modeli: Bu model, lider davranışı ile çalışanların tatmini arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışanın tatmini, bireyin liderden “beklediği davranış” ile “gerçekleşen davranış” arasındaki farkın fonksiyonu şeklinde ortaya çıkmaktadır. Astın beklentisi ile gerçekleşen arasındaki fark ne kadar küçükse tatmini de, o kadar yüksek olur. Örneğin, çalışanlar liderden söz hakkı bekliyor, fakat lider tarafından bu hak yerine getirilmiyorsa tatminsizlik meydana gelecektir. Yukl modelini üç hipoteze dayandırmaktadır:

- H₁:Lider ile çalışanların tatmini, çalışanların beklentileri ile gerçekleşen lider davranışları arasındaki farkın bir fonksiyonudur.
- H₂:Çalışanların beklentileri, çalışanların kişiliği ve durum değişkenlerinin birbirlerini etkilemesi ile ortaya çıkar.
- H₃:Çalışanlar, liderden yüksek seviyede insana dönük davranışlar beklemektedirler. Bu beklentinin karşılanması, çalışanların tatminini teşvik eder.

Çoklu-Bağlanma Modeli: Bu model, birey yerine grup tatmini üzerine odaklanmıştır. Grup tatmini, insana dönüklük, gruba dönüklük ve karar merkeziliğinin ötesinde “ara değişkenler”in etkisi ile ortaya çıkar. Ara değişkenler çalışanın güdülenmesi, görev-rol uyumluluğu ve çalışanın yetenek seviyesi olarak sıralanmaktadır. Bu modelinde Yukl dört hipotez ileri sürmektedir:

- H₁:Grup verimliliği: çalışanın güdülenmesi, yetenek seviyesi ve görev, rol uyumluluğu arasındaki etkileşimin bir fonksiyonudur.
- H₂: Göreve dönüklük ve insana dönüklük aynı derecede çalışanların iş güdülenmesine etki eder. İş güdülenmesi, ancak liderin her iki boyutu yüksek seviyede gerçekleştirmesi ile ortaya çıkar.
- H₃: Eğer, çalışanların liderle olan ilişkileri iyi ise, karar merkeziliği çalışanların motivasyonunu olumsuz yönde etkiler.

- H₄: Göreve dönüklük ve karar merkezizetiçiliği, görev-rol uyumluluğuna etki eder. Bu ilişki, grubun plan yapma yeteneği ve görev bilincinin derecesi ve dağılımı ile ilintilidir.

Yukl, bir dizi deneye dayalı araştırmayla bu iki modeli test ederek, karar merkezizetiçiliği ile başarı arasındaki ilişkiye dayanarak olumlu durumlardan söz etmiştir. Yukl, iki modelini de statik illiyetçi yaklaşımlar olarak kabul etmektedir. Fakat geribildirim yapmadığını da kabul etmektedir⁴².

Davranışsal liderlik yaklaşımıyla ilgili bütün bulgular esas olarak iki lider tipinin mevcut olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar göreve yönelik lider tipi ve insanlar arası ilişkilere yönelik lider tipidir. Duruma göre, belirli hallerde göreve yönelik lider tipinin daha etkili olabileceği gibi ifadelere tesadüf edilmekle birlikte, davranış ekolü; ulaştığı sonuçlarla daha ziyade insana yönelik lider tipinin daha başarılı olacağı görüşünü doğrulamaya çalıřmaktadır⁵⁶.

Davranışsal liderlik teorisi her bireyin davranışlarını geliştirme yeteneğine sahip olduğu tezini desteklemektedir. Bu teorinin lider kavramına en önemli katkısı, yöneticilere etkili liderlik davranışlarını öğrenerek uygulayabilmeleri için gerekli analitik araçları sađlamasıdır⁵⁷.

Bununla birlikte davranışsal ekole çeşitli eleştiriler de yöneltirmiştir. Birincisi, davranışsal liderlik alanında çalışma yapan gruplar liderin davranışlarını değerlendirmek için farklı kaynaklardan yola çıkmışlardır. Bir kısmı, liderin kendisine, bazıları da izleyicilere soru sormuş; bir kısmı da gözlemlerden yararlanmıştır. Ancak çeşitli araştırmalar, bir kişinin davranışlarının değerlik kişiler tarafından ve değerlik yöntemlerle ölçülmesi durumunda, bunların arasındaki uygunluğun çok sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. İkincisi ise, hangi lider tipinin en etkin olduğu konusunda fikir birliğinin olmamasıdır. Bazı araştırmalarda insanlar arası ilişkilere yönelik lider tipinin; bazıları göreve yönelik lider tipinin; bazıları da her iki boyut açısından da yüksek puan alan liderin etkili lider olabileceği tespiti yapılmıřtır⁵⁶.

Liderlik davranışları ile ilgili olarak geliştirilen bu modellerin tümünde lider, iki boyuta ağırlık verdiği değişkene göre derecelendirilerek, farklı liderlik tipleri geliştirilmiş, bu liderlik tiplerinden etkin olanı belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak, etkin liderin çeşitli durumlar karşısında gösterdiği davranışlar farklı olmuştur. Etkin liderlerin benzer davranışlar göstermemesi, liderlikle ilgili bir diğer ögenin, yani koşulların analizini gerekli kılmıştır⁵⁸. Çünkü lider sadece davranışlarıyla kendisini etkileyen konumda değil, aynı zamanda değişik faktörler tarafından da etkilendiğinden, söz konusu faktörler onun liderlik tarzının etkin olup olmadığını belirleyen unsurlar durumundadırlar. İşte bu nedenle durumsal liderlik teorileri, liderlik kavramını daha iyi açıklamaya yarayacak pek çok etkenin de ortaya çıkmasına neden olmuştur²⁵.

2.4.3. Durumsal Liderlik Yaklaşımları

Liderlik üzerine yapılan araştırmaların önemli bir kısmında; başarılı liderliğin sadece liderin özelliklerinden ya da liderin tercih ettiği davranış biçimine bağlı olmadığını sonucuna varılmıştır. Başka bir ifadeyle, liderlik davranışındaki başarının oldukça farklı değişkenlere bağlı olduğu görüşü ortaya atılmıştır⁵⁹.

Bu durum, bazı bilim adamlarının liderliğe farklı açılardan bakmalarına neden olurken, yapılan çalışmalar tek ideal veya en uygun liderlik tarzının olmayacağı ve liderlik davranışının koşullara göre değişebileceği fikrine dayandırılmıştır. Bu görüşe göre, liderin kişisel özellikleri ve davranışları dışında durumsal faktörlerde liderlik tarzını etkiler⁶⁰. Liderliği, şartları da dikkate alarak açıklamaya çalışan bu teorilere göre, liderin etkinliğini belirleyen faktörler şunlardır⁶¹:

- Gerçekleştirilmek istenen amacın niteliği,
- Grup üyelerinin yetenekleri ve beklentileri,
- Liderliğin cereyan ettiği örgütün özellikleri,
- Liderin ve izleyenlerin deneyimleri ve kişilik özellikleri.

Durumsallık teorileri, genel anlamda, en uygun lider davranışının şartlara göre değişebileceğini ileri sürer. Bu, genellikle yönetimde "tek ve en iyi" yönetim tarzı bulunduğunu savunan davranış teorileri ile davranış teorileri arasındaki temel farkı oluşturmaktadır. Davranış teorileri, liderin işe yönelik veya kişiye yönelik davranış gösterebileceklerini ileri sürmüş, fakat hangi şartlarda hangi davranışın etkin olacağını söylememiştir. Bunun yerine, kişiye yönelik liderlik davranışının, grup üyelerinin tatminini ve verimliliğini yükselteceği aynı zamanda liderin etkinliğinin artacağı varsayılmıştır. Oysa durum teorisine göre, her iki davranış çeşidi de belirli şartlar altında aynı derecede etkin olabilir. Bu sebeple, durum teorileri, belirli koşullarda hangi şartların önemli olduğunu belirlemeye ve bu şartlara uygun liderlik tarzının ne olabileceğini araştırmaya ağırlık vermiştir^{15,25}.

Stogdill, liderin kişilik özelliklerinin "durumsallık" kapsamı dâhilinde düşünülmesi gereken önemli bir faktör olduğunu vurgulayarak durumsallığın; kültür-çevre, kişiler, örgütler ve görevler arasındaki farklılıklar olmak üzere dört ayrı kategoride yer aldığını ileri sürmüştür⁶². Günümüzde ise son iki kategorideki farklılıklar yoğun rekabet gereği giderek azaldığından, kültür-çevre ve kişiler arasındaki farklılıklar liderlik tarzını baskın olarak etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmaktadır¹⁵.

2.4.3.1. Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı

Fiedler teorisinin temelinde, yöneticilerin kendilerinin, başarılı olduklarına inandıkları davranış tarzlarını değiştirmeye çalışmalarının faydasız ve zor olduğu inancı yatmaktadır. Fiedler'e göre yöneticiler genelde esnek değildir ve tahmini zor olan değişken durumlara göre yöneticinin yönetim tarzının değiştirmeye çalışmak faydasızdır. Çünkü yönetim tarzları esnek değildir bu nedenle her yöneticinin her duruma uygun bir yönetim tarzı yoktur. İlaveten etkin grup performansı duruma uygun bir yöneticinin seçilmesi ya da yöneticiye uygun bir tarzda durumun değiştirilmesi ile mümkündür⁶³. Kısaca bu teori, grup ya da örgütün başarılı performans sergilemesi, liderin kişiliği ile durum arasındaki etkileşime bağlı olduğunu savunur⁶⁴.

Fiedler'in liderlik tarzları, daha önceki çalışmalarda görülen çalışan ve görev merkezli modellere benzemektedir. Bu modeli diğerlerinden ayıran özellik kullandığı ölçüm aracıdır. Fiedler, liderlik tarzını iş arkadaşının tercih edilme derecesini gösteren basit bir ölçek kullanarak belirlemeye çalışmıştır. Bu ölçeği "En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı" şeklinde isimlendirmiştir⁶⁵.

Tablo 2.6.EN AZ TERCİH EDİLEN ÇALIŞMA ARKADAŞI ÖLÇEĞİ (LPC)⁶⁶

			PUAN
Sevimli	8 7 6 5 4 3 2 1	Sevimsiz	
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			

Bu sonuçlar Fiedler'e, liderliğin içinde bulunulan ortamın etkisi altında kalabileceği fikrini uyandırmış ve Fiedler liderlik tarzlarının hangi durumlara uyabileceğini ortaya çıkarmak amacıyla grupları sınıflandırarak, liderliği belirleyici üç değişken olduğunu ileri sürmüştür⁶⁷;

Lider ile izleyenler arasındaki ilişkiler: Bu değişken, liderin grup üyeleri tarafından sevilip sevilmediğini, lidere olan güven ve bağlılıklarının olup olmadığını ifade eder. Liderin karizmatik kişiliğinin etkili olabileceği bu ilişkileri, liderin izleyenleri etkileme derecesi belirleyecektir. Eğer bu ilişkiler “iyi” olarak niteleniyorsa, liderlik için iyi bir ortam var demektir.

Görevin yapısal özellikleri: Bu değişken, görevin, ne ölçüde belirli, tanımlanmış ya da ne ölçüde tanımlanmamış şekilde bırakıldığını gösterir. Bazı görevler son derece kesin kurallarla sınırlandırılırken, bazıları ise tamamen işi yapacak olanların kararına bırakılır. Açık ve net olmayan ya da yeteri kadar tanımlanmamış görevlerde liderin grubu etkileme şansı azalır. Çünkü bu durum, hem liderin hem de çalışanların yapılacak işin nasıl başarılacağını bilmemeleri kaynaklıdır.

Liderin makama dayanan otoritesinin derecesi: Bu değişken, liderin sahip olduğu kişisel otoriteden ayrı olarak, işgal edilen makama bağlı resmi otoriteyi ifade etmektedir. Bu otorite, ödüllendirme, cezalandırma, göreve son verme, terfi ettirme gibi konularda sahip olduğu yetkinin derecesini ifade etmektedir. Liderlik görevinin ifası, bu resmi otoritenin güçlü olduğu durumlarda daha kolaylaşacaktır.

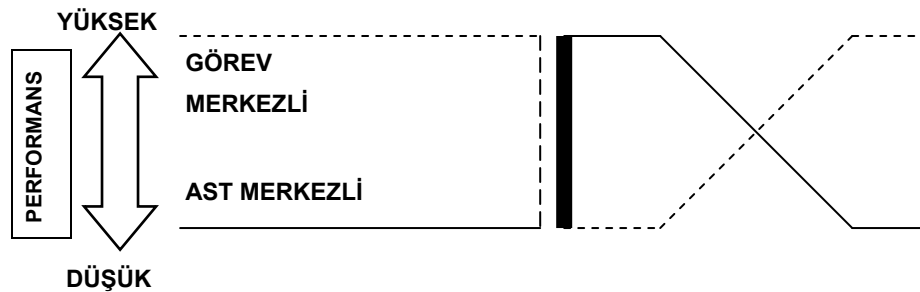
		1	2	3	4	5	6	7	8
YAPISAL FAKTÖRLER	LİDER-AST İLİŞKİLERİ	İYİ				KÖTÜ			
	GÖREV YAPISI	RUTİN		KARMAŞIK		RUTİN		KARMAŞIK	
	LİDERİN GÜCÜ	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf
DURUMUN ELVERİŞLİLİĞİ		ÇOK ELVERİŞLİ			ELVERİŞLİ			AZ ELVERİŞLİ	
DURUMSAL BELİRSİZLİK		ÇOK BELİRLİ			BELİRLİ			AZ BELİRLİ	
LİDERLİK TARZI		Görev	Görev	Görev	Ast	Ast	Ast	Görev	Görev

Şekil 2.6. Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı

Şekil 2.6. incelendiğinde, otoritesi fazla ve görevi belirli bir liderin varlığı ve üyelerin bu lideri sevmeleri halinde ve yapılan işin açıkça tanımlanıp belirtilmesi durumunda liderin etkisinin kolaylaşacağı görülmektedir (1.Durum).Liderin sevilmediği, otoritesinin sınırlı olduğu ve yapılan işin de belirsiz nitelik taşıdığı kategoride ise liderlik güçleşecektir (8.Durum). Fiedler’e göre, söz konusu üç değişkenden en önemlisi “lider-üye ilişkileri”, en önemsizi ise “liderin makamının sağladığı “otorite”dir³⁶.

Fiedler en olumlu ve en olumsuz ortamlarda neden işe yönelik liderlik anlayışının etkin olduğunu şöyle açıklamaktadır: En olumlu durumda, grup yönetilmeye hazırdır ve liderin ne yapılması gerektiğini söylemesi beklenir. En olumsuz durumda ise, liderin kişiye yönelik bir davranış göstermesi hiç sonuç almaması riskini taşıyacaktır. Bu nedenle, doğrudan yapılan göreve ağırlık veren bir davranış göstermesi kendisini daha başarılı yapacaktır^{11,15}

		1	2	3	4	5	6	7	8
YAPISAL FAKTÖRLER	Lider- Ast İlişkileri	İYİ				KÖTÜ			
	Görev Yapısı	RUTİN		KARMAŞIK		RUTİN		KARMAŞIK	
	Liderin Gücü	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf
LİDERLİK TARZI		Görev	Görev	Görev	Ast	Ast	Ast	Görev	Görev
		DÜŞÜK LPC / ORTA LPC				YÜKSEK LPC		DÜŞÜK LPC	



Şekil 2.7. Feidler’in Durumsallık Modeline Göre Ast Merkezli ve Görev Merkezli Liderlik Tarzlarının Karşılaştırılması.

Şekil 2.7. hem direktif veren, otoriter ve göreve yönelmiş liderlerin hem de insan ilişkilerine önem veren, demokratik liderlerin belirli koşullarda ve durumlarda başarılı olabildiklerini göstermektedir. Hangi liderlik tarzının en iyi ve uygun olduğu, içinde bulunulan özel durumun lider için elverişliliği belirleyecektir. Bir görevi grup olarak başarı ile yapabilmek için, çok elverişli ve çok elverişsiz durumlarda, yani liderin etkisinin çok düşük ve çok yüksek olduğu hallerde, otokratik ve göreve yönelik liderlik tarzının; orta seviyeli güç durumlarda ise toleranslı, demokratik, insan ilişkilerine yönelmiş liderlik tarzının daha başarılı olduğu anlaşılmaktadır³².

Fiedler'in durumsallık teorisi, lider, izleyici ve durum arasındaki etkileşimi vurgulaması açısından önemlidir. Bu teori, içinde bulunulan durum göz ardı edilerek, tek bir liderlik tarzının geçerli olduğuna dair basit bir çözüme temkinli yaklaşmaktır. Ayrıca, araştırmadan elde edilen çoğu bulgular, liderlerin seçim ve işe alınmalarında faydalı olmuş ve liderliğin anlaşılması için önemli katkılar sağlamıştır. Buna karşın, Fiedler'in yaklaşımının bazı sorunları da vardır. Birinci sorun, en az tercih edilen iş arkadaşı (LPC) ölçeğidir. Bu ölçeğin teoride oynadığı kritik rol düşünüldüğünde bunun oldukça önemli bir sorun olduğu görülmektedir. İkinci sorun ise, liderlik tarzının, değişmez olarak görülmesidir. Oysa tarzlar öğrenilir ve değiştirilebilir. Ayrıca, bir kişinin mevcut durumun taleplerine göre aynı tarzı kullanacağını düşünmek de mantıklı olmayabilir⁶⁸.

Fiedler örgütlerin kendilerine uygun liderleri kolayca bulabileceği görüşünde değildir. Ona göre liderlik doğuştandır. Liderlik eğitimi ile liderler değişmez. Fakat durumlar liderlerin yeteneklerine, eğilimlerine göre değiştirilebilir. Alternatif olarak lider, kendi liderlik yaklaşımını anlamak için eğitilebilir veya başarılı olmak için durumu değiştirme yollarını öğrenebilir⁶⁹.

Fiedler'in modelinin geçerliliğinin tartışılmasına rağmen, liderin etkin bir performans için durumu nasıl uyumlu hale getireceği konusunda önemli faydalar sağladığı da herkes tarafından kabul görmektedir⁶³.

2.4.3.2. Amaç-Yol Yaklaşımı

Bu yaklaşım House ve Evans tarafından ortaya atılmış ve esas itibariyle, liderin gösterdiği davranışın astların motivasyonu, tatmini ve başarı dereceleri üzerindeki etkisi açıklanmaya çalışılmıştır⁴¹. Bu teoriye göre, kişi, belirli amaçların tatminini sağlayacak ve bu ihtiyaçları tatmin etme ihtimalini yüksek olarak algıladığı davranışlara yönelecektir. Bir başka deyişle insan davranışlarını etkileyen iki faktör vardır^{15,32}:

- Kişinin, belirli davranışlarla belirli sonuçlara ulaşacağına dair inancı,
- Bu kişinin sonuçlara vereceği değer.

Bu teorinin, liderlik bakımından anlamı şöyle ifade edilebilir; lider, grup üyelerini iki konuda motive edebilir⁶⁶:

- Liderin izleyenlerin beklentilerini izleme derecesi,
- Liderin izleyenlerin "sonuca verdiği değeri" etkileme derecesi.

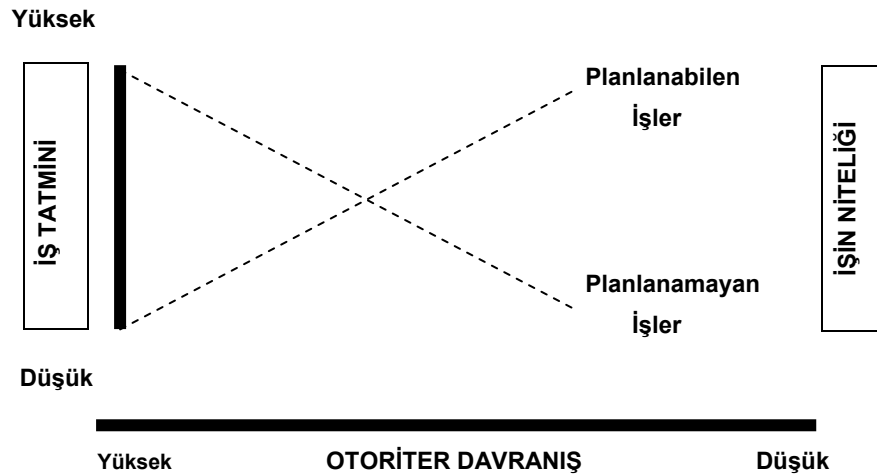
Burada liderin en önemli işi, izleyenleri için önemli amaçları belirlemek ve izleyenlerin bu amaçları gerçekleştirecek yolu bulmalarına yardım etmektir. Bu teoriye göre lider, dört çeşit liderlik davranışı uygulamak suretiyle astların motivasyonunu, iş tatminini ve başarı derecesini etkileyebilir⁴¹:

- Yönlendirici liderlik: Lider, astlara işle ilgili teknik bilgi verir, onlardan neler beklediğini ve nasıl yapmaları gerektiğini açıklar. Standartların tam olarak uygulanmasını ister.
- Destekleyici liderlik: Astların ihtiyaçlarına ve isteklerine önem verir. Arkadaşça davranır, fakat işin daha uygun ortamda yapılması için fazla çaba sarf etmez. Herkese eşit biçimde davranır. Kendisiyle diyalog kurmak kolaydır.
- Katılımcı liderlik: İşle ilgili konularda astlarına danışır. Onların fikirlerine değer verir.
- Başarıya yönelik liderlik: İddialı amaçlar ortaya koyar ve astlarına bunları başarabileceklerine dair güven duygusunu

belirtir. Onlardan devamlı en yüksek düzeyde performans göstermelerini ister.

Durum teorilerin genelinde, yönetim terazisinin bir kefesinde yapılacak iş, diğer kefesinde ise işi yapan insan bulunmaktadır. Terazinin kefelerinin değişik ağırlıklarda olması, değişik görüşlerin ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir. Amaç-yol teorisinde de, her değişik durum için bir liderlik davranışı söz konusudur. Lider devamlı olarak çelişki içindedir ve dengeyi sağlamak zorundadır²⁹.

Liderlerin davranışlarının uygunluğu, izleyenlerin kişilik özelliklerine, izleyenler üzerinde oluşacak zaman ve çevre baskısına, ayrıca işin niteliğine bağımlı olarak da değişecektir. Örneğin, insanın geleceğini kendi kararların belirleyeceğine inananlar, katılımcı liderlik tarzından; insanın geleceğinin kişinin kontrolü dışındaki faktörler tarafından belirleneceğine inananlar ise büyük ölçüde otoriter liderlik tarzından tatmin duyacaklardır. Aynı şekilde, başarmak istedikleri işin gerektirdiği niteliklerin kendilerinde var olduğuna inanan izleyenler, liderin göstereceği otoriter ve yol gösterici davranışı daha az benimseyeceklerdir¹⁵.



Şekil 2.8. İş Tatmini, Otoriter Davranış ve İşin Niteliği İlişkisi

İşin niteliği ile astların tatmini ve liderlik davranışları arasındaki ilişki Şekil 2.8.'de gösterilmiştir. Buna göre; en uygun liderlik davranışının hangisi

olduğu işin özelliğine göre değişecektir. House'nin modelindeki ana değişkenler, işten duyulan "tatmin" ve "rol belirsizliği"dir. İşten duyulan tatmin, kişinin bir durumu ne ölçüde kişisel açıdan mükâfatlandırıcı nitelikte gördüğü anlamına gelir³².

Mükâfatlar bizzat işin ya da işin yerine getirildiği ortamın fonksiyonu olabilir. Rol belirsizliği ise, söz konusu kişinin görevi ile ilgili belirsizlik derecesidir ve iki boyutu vardır³³:

- Görevin başarılması halinde varılacak amaçların tahmini,
- Davranışın uygun olduğu hususunda rehberlik hizmeti görece kural ve düzenlemelerin varlığıdır.

Rol belirsizliğinin genel olarak gerilim, psikolojik baskı ve işte düşük verimle yakın ilişkisinin olduğu görülmüştür. Belirsizlik hali, kişinin amaçlarını belirlemesini ve davranışın amaçlara varılmasını sağlayacağına dair olan beklentilerine ait ihtimaller hesaplamasını güçleştirir¹¹.

2.4.3.3. Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Yaklaşımı

Hersey ve Blanchard, geliştirdikleri liderlik kuramıyla, etkili liderliği sağlamak için, çeşitli durumlar ile liderlik biçimleri arasında ussal bir bağ kurmaya çalışmışlardır. Bu kuramda liderlik biçimleri görev ve ilişki merkezli olmak üzere iki boyutta ele alınmış, bu biçimlerle izleyenlerin olgunluk düzeyi arasında ilişki kurulmaya çalışarak liderlik biçimlerinin, izleyenlerin olgunluk düzeyine uygun olması gerektiği vurgulanmıştır¹¹.

Olgunluk düzeyi, izleyenlerin işlerini başarma isteği duyma, başarma, hatta ilave sorumlulukları üstlenme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. İzleyenlerin, bu yeteneklerini geliştirdikçe olgunluk düzeylerinin artması da beklenmektedir³².

Bu aşamada önemli olan liderlik biçiminin, izleyenlerin olgunluk düzeyine uygun olmasıdır. Çünkü en etkili liderlik biçimi, sadece bu olgunluk düzeyinin en uygun olduğu noktada gerçekleşebilir. Kurama ilişkin model Şekil 2.9.'da gösterilmiştir⁷⁰.



Şekil 2.9. Hersey ve Blanchard'ın Liderliğin Yaşam Döngüsü Modeli.

Blanchard tarafından yeniden gözden geçirilerek geliştirilen kuramda liderlik biçimleri, yöneltici, öğretici, destekleyici ve yetki göçerici olmak üzere yeniden tanımlanmıştır. İzleyenlerin olgunluk düzeyi kavramı da daha geniş kapsamda, dört temel liderlik biçimini işlevselleştirecek biçimde yeniden tanımlanmıştır. Bu liderlik biçimleri ve olgunluk düzeyi arasındaki ilişki aşağıda açıklanmıştır^{71,72,73}.

- **Yöneltici:** Lider, izleyenlerin rolünü açık biçimde tanımlar ve neyi, nasıl, nerede ve ne zaman yapacaklarını bildirir, ayrıca performanslarını denetler. İletişim tek yönlüdür.
- **Öğretici:** Lider izleyenlere kararları açıklar, onların önerilerini alır, ancak izlemeye ve denetlemeye devam eder.
- **Destekleyici:** Lider, izleyenleri dinler, destek sağlar, özendirir, etkileşimi kolaylaştırır, kararlara katılım sağlar. İletişim çift yönlüdür.

- Yetki Göçerici: Lider izleyenlere yetki göçerir ve sorumluluk verir.
- Olgunluk Düzeyi: İzleyenlerin bilgi ve becerilerini ifade eden yeterlilikleri ile onların motivasyonlarını ve güvenini içeren bağlılıklarıdır. İzleyenlerin yeterlilik ve bağlılıkları arttıkça; olgunluk düzeylerinin artması ve çok daha fazla sorumluluk üstlenmeleri beklenir. Liderin bilmesi gereken, izleyenlerin olgunluk düzeyine uygun ve bu düzeyi yükseltici liderlik biçimleri göstermesi gerektirir.

Blanchard tarafından yeniden gözden geçirilen “Liderliğin Yaşam Döngüsü Kuramı” yaygın olarak kabul görmüştür. Liderlere izleyenlerin eğitiminde yararlanılabilir ipuçları sağlamaktadır. Üstelik izleyenlerin eğitimi, yetiştirilmesi, geliştirilmesi, diğer bir deyişle olgunluk düzeylerinin yükseltilmesiyle, liderin grubu etkilemesi arasında kurulan ilişki, liderlik sürecine daha demokratik, daha paylaşımcı bir nitelik kazandırmaktadır. Ayrıca kuram, gücün sevgi gibi paylaştıkça artacağına, yetkinin uygun biçimde dağıtıldıkça, pekişip çeşitleneceğine ilişkin yargıyı doğrulamakta ve desteklemektedir¹¹.

2.4.3.4. Vroom-Yetton (Karar Ağacı) Liderlik Yaklaşımı

Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından 1973 yılında ortaya atılan bu model, liderin karar verme süreci üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu yüzden “karar ağacı modeli” olarak da ifade edilmektedir. Modele göre, dört çeşit karar verme biçimi vardır. Bunlar⁵²:

- 1.Otokratik–1: Lider, hâlihazırdaki bilgiler ışığında sorunu kendi kendine çözümler. Otokratik–2: Lider, astlarından ek bilgi ister ve sorunu yine kendisi çözümler.
- 2.Danışmacı–1: Lider, karar vermeden önce astların bireysel düşünce ve tekliflerini alır, daha sonra kararları kendisi verir. Danışmacı–2: Lider, karar vermeden önce, grup olarak astların düşünce ve tekliflerini alır, daha sonra kararını kendisi verir.
- 3.Grup–1: Lider, astlarıyla problemi bireysel olarak tartışır ve ortak karar verir. Grup–2: Lider, grup halinde bütün astlarını bir

araya toplar ve kendi düşüncesini dayatmadan, demokratik şekilde sorunun çözümü için karar alınır.

4.Yetki Devreden: Lider, problemin çözümü ile ilgili bilgileri ve sorunu çözme sorumluluğunu astına verir ve astından nasıl bir çözüme ulaştığını bildirmesini ister.

Araştırmacılar, belirli durumlar karşısında hangi şekilde karar vermenin doğru olacağını belirleyebilmek için cevaplanması gereken sekiz soru tespit etmişlerdir. Bunlar⁴³:

1. Problem teknik bilgi gerektiriyor mu?
2. Çalışanların kararı benimsemeleri önemli mi?
3. İsbetli karar verebilmek için yeterli bilgi var mı?
4. Problem belirgin (yapılanmış) mı?
5. Kararı verdikten sonra çalışanların benimseme olasılığı?
6. Çalışanlar organizasyon amaçlarını benimsemişler mi?
7. Seçilen kararın çalışanlar arasında sorun yaratma olasılığı?
8. Çalışanların isabetli karar için yeterli bilgileri var mı?

Liderlerin, bu sekiz aşamalı karar verme süreci sonunda hangi davranış biçimini sergilediği ortaya çıkmaktadır. Model daha çok, belirli durumlar için, lider ile astların ortak katılımından veya ilişkisinden ortaya çıkan lider davranışlarının üzerinde durmuş, astlar tarafından kabul edilen kararların daha iyi sonuçlar verdiğini ileri sürmüştür³³.

Modele göre, lider, verimliliği ve çalışanların etkinliğini arttırmak için farklı sorunların çözümünde farklı karar yöntemleri kullanmalıdır. Tüm koşullarda "en iyi" olarak nitelendirilebilecek bir karar verme süreci yoktur. Lider tarafından alınan kararların etkin olabilmesi çalışanlar tarafından kabul edilme derecesine bağlıdır. Bu nedenle, çalışanların karar mekanizmasına daha çok katılmaları gerekmektedir³².

Vroom ve Yetton'un kuramı daha sonra yapılan bazı araştırmalarla desteklenmiş ve geliştirmiştir. Hatta Vroom ve Yetton kendi kuramlarını yeniden gözden geçirerek eklemeler yapmıřlardır⁷⁴. Ancak kuram, yapılan bazı çalışmalarda en etkili karar seçeneğinin tercihinde bazı belirsizliklerin oluşu, liderin kişisel özelliklerinin ve astların tepkilerinin yeterince dikkate alınmayışı gibi konularda eleştirilmiştir. Eleştirilere rağmen, kuramın liderlik alan yazınına, kararların alınması ve astların kararlara katılmasıyla ilgili olarak, farklı bir bakış açısı ve önemli katkılar getirdiği söylenebilir³¹.

2.4.3.5. Reddin'in Etkililik Yaklaşımı

Kanadalı psikolog William J. Reddin, liderlik davranışları alanında yürütölen çok sayıda araştırmayı incelemiş, işe ve insana dönüklük diye adlandırılan boyutlara "etkinlik boyutu"nu ilave ederek kendi kuramını geliştirmiş ve buna "3-Boyut Teorisi" adını vermiřtir³².

Bu yaklaşımda önemli olan yöneticinin ne yaptığı değil sonuç olarak ne ortaya koyduğudur. Etkinlik; kişisel bir yetenekten daha ziyade yönetilen durumun doğru kavranması ve bu durumu yöneticinin etkilemesidir⁷⁵.

Reddin, Ohio liderlik araştırmalarından etkilenererek insan ve görev merkezlilik boyutlarına göre dört liderlik biçimi olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar; kopuk lider, ilgili lider, birleştirici lider ve kendini adanmış liderdir. Reddin, daha sonra bu liderlik tarzlarını etkililik açısından inceleyerek, dördü etkisiz dördü etkili sekiz liderlik tarzı öne sürmüştür. Bu sekiz liderlik tarzı, sekiz ayrı yönetsel davranış biçimi değildir. Sadece dört temel yaklaşımın uygun ya da uygun olmayan durumlarda kullanılmalarından ortaya çıkan sonuçlardır. Örneğin, temel yaklaşımlarından biri olan "adanmış" liderlik tarzı, uygun olmayan durumlarda kullanıldığında "otoriter" liderlik tarzı, uygun durumlarda kullanıldığında ise "babacan otoriter" liderlik tarzı olarak ortaya ıkmaktadır¹⁵.

Üç boyutlu lider etkinliği modelinde bütöen durumlara uygun olacağı öne sürölen ideal bir liderlik davranışı tipi öne sürölmemektedir. Örneğin, yüksek

görev ve yüksek ilişki yalnızca belirli durumlarda uygundur. Güvenlik veya askeri kuruluşlar gibi kriz durumlarına göre kurulmuş örgütlerde; tehdit, savaş, saldırı ve toplu gösteri gibi durumlarda başarı, emirlere hemen uyulmasına dayandığından, bu durumlara en uygun tipin yüksek görev ve düşük ilişki tipi olduğu görüşü benimsenir⁴⁴.

Etkili yönetim, yaklaşım esnekliğinin yanında durum duyarlılığı da gerektirmektedir. Durum duyarlılığı, içinde bulunulan durumu kavrama yeteneği olarak ifade edilir. Ayrıca etkili yönetim için içinde bulunulan durumu gerektiğinde değiştirebilme yeteneği olan durum becerisi de önemli bir etkidir. Reddin'e göre bu özelliklerin hepsinin bir arada bulunması durumuna genelde tecrübe de denilmektedir³².

Durumsallık teorileri genel anlamda, en uygun lider davranışının duruma göre değişebileceğini ileri sürmesi, genellikle yönetimde "tek ve en iyi" yönetim tarzı bulunduğunu savunan davranışsal teorilerin farklı yanını oluşturmaktadır. Davranışsal teoriler, liderin işe yönelik veya kişiye yönelik davranış gösterebileceklerini ileri sürer, fakat hangi şartlarda hangi davranışın etkin olacağını söylemez. Bunun yerine, kişiye yönelik liderlik davranışının grup üyelerinin tatminini ve verimliliğini dolayısıyla liderin etkinliğini arttıracak varsayar. Oysa durumsallık teorisine göre her iki davranış tarzı da belirli şartlar altında aynı derecede etkin olabilir. Bu sebeple, durumsallık teorileri, belirli durumlarda hangi şartların önemli olduğunu belirlemeye ve bu şartlara uygun liderlik tarzının ne olabileceğini araştırmaya ağırlık vermiştir²⁹.

Durumsal liderlik teorisi lider davranışlarına etki eden pek çok faktörü araştırma konusu yapması nedeni ile önem arz etmektedir. Liderlik her ne kadar üzerinde çok tartışılrsa da tam olarak ortaya konulan bir kavram olmaması nedeni ile durumsallık yaklaşımı bu kavramın anlaşılmasında farklı açılımlar sağlayacak düşünüş tarzları ortaya koyduğu için araştırmacılara yeni ufuklar açmıştır¹¹.

2.4.4. Modern Liderlik Yaklaşımları

Geleneksel olarak nitelendirilebileceğimiz liderlik anlayışı; bir grup insanı, belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yönünden gerekli nitelik, yetenek ve tecrübeye sahip olmakla ilgili özelliklerin bütünü olarak tanımlanabilir⁷⁶.

Günümüzde ise liderlik yukarıda açıklandığı gibi insanları etkileme ve yapıyı harekete geçirme süreçleri ile sınırlı değildir. Çünkü insanlığın bilgi, beceri, yetenek düzeyleri, yönetimi anlama ve algılama tarzı, başarıyı bir gereksinim olarak görme eğilimi gibi özellikler ile lideri artık "düşünce oluşturan kişi", izleyeni de "iş yapan kişi" olmaktan çıkarmıştır. Rekabetin yoğunlaşması hatta yok edici hale dönüşmesi, çalışanların moral ve tatmin duygularının örgütsel verimlilik ve etkililiğe yansması, insanlığın sahip olduğu bilgi, beceri ve yetenekten yararlanmanın en değerli kaynak durumuna gelmesi, toplumlarda liderin varlığı ve fonksiyonunu geçmişin basit lider-izleyen ilişkisinden çok daha karmaşık hale getirmiştir⁷⁷.

Yaşanan değişimler, liderin başarılı olmasının temel şartı olarak çevresinde ve etkilediği gruptaki iletişimin ve sosyal etkileşimin yapıcılığı öngörmüştür. Bu anlamda, çevresindeki mevcut koşullara cevap verecek esnekliğe sahip olan ve yalnız kendilerini değil, bütün olarak grup ve toplulukları değişen durumlara hızla uyarlamaya yardımcı konumda destek sağlayan, böylece örgüt çevre arasındaki karşılıklı etkileşimde örgütün kazançlı çıkmasını amaçlayan liderlik anlayışı giderek daha büyük önem kazanmaktadır⁷⁶.

Daha öncede belirtildiği gibi liderliği açıklamaya çalışan teoriler; liderliği özellikler, davranışlar ve durum değişkenleri ile belirli bir dönemde ve ortamda belirlenen davranışlar olarak tanımlayarak bütüne inememişlerdir⁷. Gelişen teknoloji, değişen çevresel koşullar, artan bilgi düzeyi ile sosyo-kültürel ve ekonomik devrimler liderlik olgusunun da değişmesine, 21. yüzyıl gereklerine uygun liderlik rol ve davranışlarının oluşmasına yol açmıştır³¹.

Handy⁷⁸ bu değişimin sürecini şöyle özetlemektedir: “*Yeni dil ise çok farklıdır. Bugün geçerli olan sözcük, İngilizcede “adhocracy” olarak ifade edilen ve birliktelikleri, ortaklıkları, ekip çalışmasını, yetkilendirmeyi, inisiyatif kullanma özgürlüğünü kapsayan terimdir. Artık anahtar sözcükler planlar değil, seçeneklerdir; kusursuz değil olabilecek olanlardır, boyun eğmek değil katılmaktır. Bunlar, mühendisliğin değil, politikanın; yönetimin değil, liderliğin terimleridir.*”

Handy'nin belirttiği bu özellikler, çağımızın gereklerine uygun özellikler olarak kabul edilebilir. Değişen liderlik anlayışında; değişime açık olan, koalisyonlar oluşturma, vizyon oluşturma, misyon ve strateji belirleme, izleyenlerini amaca güdüleme gibi beceriler ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle, Özden⁷⁸; yeni liderlik bileşenlerini; katılım, seçenekler, güçlendirme (yetkilendirme) sinerji ve kazanılan otorite olarak açıklamaktadır.

Ancak, bu aşamada yeni gelişmelerin değişik başlık ve kapsamlarda ele alınması nedeniyle, bu konuların, başlıklarını ve kapsamalarını belirlemenin ne denli zor bir iş olduğunu vurgulamak gereği duyulmuştur¹¹.

2.4.4.1. Dönüşümcü ve Karizmatik Liderlik Yaklaşımları

Düşünsel temelleri Burns'ın çalışmalarına dayanan “Dönüşümcü Liderlik Kuramı” Bass tarafından tartışmaya açılmıştır⁷⁹. Liderin izleyenler üzerindeki etkisinin ele alındığı kuramda, izleyenleri lidere güvenir, inanır, bağlı ve saygı duyarlar. Lider, izleyenlerin görevlerini iyi bir performansla başarmalarının öneminin çok daha fazla farkına varmalarını sağlayarak; örgütün ve grubun amaçlarını gerçekleştirirken kendilerine, gelişmelerine, başarılarına ilişkin algılarını; ilgilerini çok daha olumlu kılarak, çok daha üst düzeyde gereksinimlerini karşılamaları ancak örgütsel amaçlara ulaşarak mümkün olacağına inandırarak, izleyenleri değiştirir ve güdüler. Bass ilk kez kuramını tartışmaya açtığında dönüşümcü liderliğin karizma, entelektüel uyarım, bireye saygı ve esinlendirme olmak üzere dört önemli davranışsal öğesi olduğunu ileri sürmüştür^{80,13}.

Karizma: Liderde kimliğini bulan, güçlü duygular uyandırarak izleyenleri etkileme sürecidir.

Entelektüel uyarım: Problemlerin daha fazla farkına varmalarını, farklı ve yeni bir bakış açısıyla problemleri görebilmelerini sağlamak için izleyenleri etkileyebilme sürecidir.

Bireye saygı: İzleyenlere bilgi, beceri ve deneyimlerini geliştirecek destek sağlama özendirme sürecidir. Daha sonra Bass ve Avolio⁸¹ kuramı tekrar gözden geçirerek bu üç davranışsal öğeye esinlendirme olarak dördüncü öğeyi de katmışlardır.

Esinlendirme: Vizyon oluşturma ve vizyonu iletme, izleyenlerin çabalarına semboller kullanarak yoğunlaşma ve uygun davranışlar için model olma ve oluşturma sürecidir.

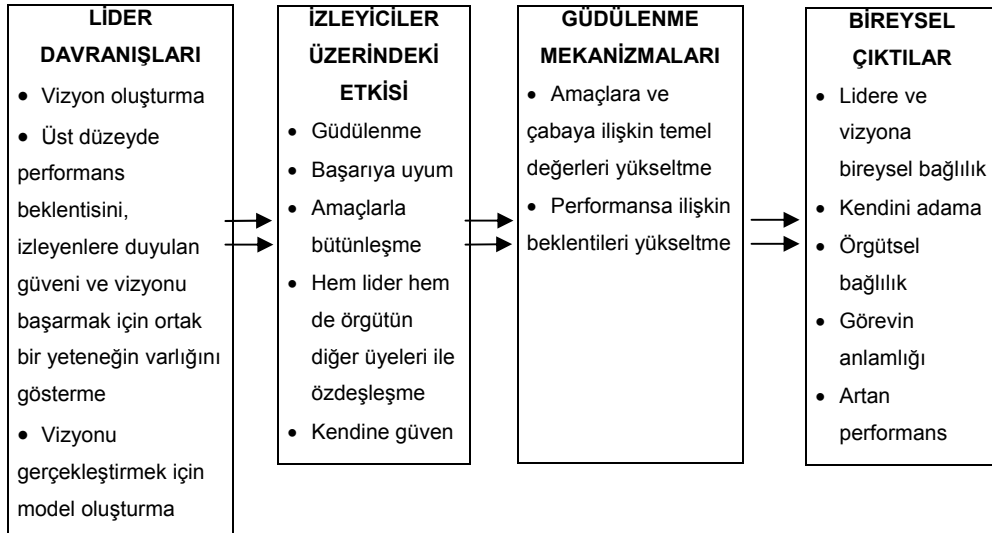
Literatür incelendiğinde dönüşümcü liderliğin özelliklerine ilişkin değişik görüşler belirlenmiştir. Bazı yazarlar dönüşümcü liderlik ve karizmatik liderlik olarak bir ayrıma gitmişler, bazıları ise, dönüşümcü liderliğe karizmatik liderlik ile eş anlamlar yüklemiştir. Bazı yazarlar ise, dönüşümcü liderliğin karizmatik liderliği kapsadığını, ancak karizmatik liderliğin farklı bir liderlik süreci olduğu görüşünü ileri sürmüşlerdir. Karizmatik ve dönüşümcü liderliğin birbirinden farklılığını kabul edip; karizmatik liderliğin, dönüşümcü liderliği kapsadığını ileri süren bazı yazarlar da vardır. Ancak, daha önce de değinildiği gibi, dönüşümcü liderliğe ilişkin ilk tartışmayı başlatan Bass, karizmatik liderliği, dönüşümcü liderliğin kapsamında değerlendirmiştir. Bunun gerekçesi olarak da dönüşümcü liderlik süreci için, karizmanın gerekli ama yeterli olmamasını göstermiştir. Örneğin, film yıldızları, ses sanatçıları, sporcular gibi bazı karizmatik kişiler izleyenlerde kendileriyle kimlik bulan güçlü duygular yaratırken; izleyenleri üzerinde, sistematik dönüşümcü bir etki sağlayamamaktadırlar¹¹.

Bu tip değişik görüşlerin bir uzantısı olarak, dönüşümcü liderlik ve öğeleri de farklı biçimde tanımlanmışlardır. Örneğin, Bennis, dönüşümcü liderliği, vizyonunu gerçekleştirmek için, izleyenleri yetkilendirme, güçlendirme ve dağıttığı yetkiyi ve gücü eylem birliğine dönüştürme yeteneği olarak

tanımlarken, dönüşümcü liderliğin öğelerini de; vizyon, iletişim, kararlılık, bağlılık, yoğunlaşma, yetkilendirme, güçlendirme ve örgütsel öğrenme olanakları sağlama olarak belirlemiştir⁸².

Hellriegel, Slocum ve Woodman¹¹, dönüşümcü liderliği, karizmatik yeteneklerini kullanma, ilgi ve kişilik güçleriyle izleyenlerin duygularını yoğunlaştırma, en üst düzeye güdülenmelerini sağlama süreci olarak tanımlamışlar ve bu liderliğin öğelerini; vizyon, tasarlama ve etkinin yönetimi olarak belirlemiştir.

Kreitner ve Knicki⁸³ ile benzer görüşleri paylaşan araştırmacılar, karizmatik liderliği dönüşümü gerçekleştirme süreci olarak tanımlamışlar ve dönüşümcü liderlikten ayrıca söz etmemişlerdir. Bu görüşü paylaşan yazarların benimsedikleri karizmatik liderlik modeli Şekil 2.10.'da açıklanmıştır. Bu model, dönüşümcü liderlik için daha önce örnekleri verilen öğeleri kapsamaktadır^{84,85}.



Şekil 2.10. Karizmatik Liderlik Modeli

Karizmatik ve dönüşümcü liderlik kavramını iç içe ele alan Gordon, her iki liderlik sürecinde de bir yandan liderlerin izleyenleri esinlendirmek amacıyla karizma kullandıklarını öte yandan, karizmatik liderlik kuramını işlevsel ve kuramsal olarak tanımlamanın güç olduğunu vurgulamıştır^{86,87,88,89}.

Dönüşümcü ve karizmatik liderliği tartışan Yukl, bu liderlik sürecinde liderlerin bazı davranışlarının aynı olduğunu dile getirmesine karşılık, önemli farklılıklar taşıyan davranışlar da gösterdiklerini belirtmiştir. Yukl'a göre dönüşümcü liderler; yetki devriyle, gereksiz bürokratik düzenlemeleri ortadan kaldırıp, izleyenlerin bilgi ve becerilerini arttırmak amacıyla yetiştirilmelerini, gelişmelerini sağlamaları ve değişimi kurumsallaştırmak için örgütün yapısını, yönetim sistemini ve kültürünü değiştirmeleriyle, karizmatik liderlerden farklılaşır⁹⁰. Dönüşümcü liderlik ile ilgili, betimsel çalışmaları değerlendiren Yukl, bu çalışmaların dönüşümcü liderliğin doğasını kesin olarak tanımlamayı güçleştiren belirsizlikler içerdiğini vurgulamıştır. Yukl, bu belirsizliklere rağmen, söz konusu çalışmaların liderlik sürecinde gösterilen tipik liderlik davranışlarını betimlemede bazı benzer yargılar ortaya koydukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer yargılardan hareket eden Yukl, dönüşümcü liderlik süreci için öngördüğü bazı temel ilkeleri, davranışsal olarak şöyle tanımlamıştır⁹¹:

- Açık ve cazip bir vizyon geliştirme,
- Vizyonu gerçekleştirmek için strateji geliştirme,
- Vizyonu iletme ve yayma,
- Vizyonun gerçekleşeceğine ilişkin güvenini ve iyimserliğini gösterme,
- Vizyonun gerçekleşmesinde izleyenlere duyduğu güveni açıklama,
- İlk, küçük başarıları güveni pekiştirmek için kullanma,
- Başarıları kutlama,
- Anahtar değerleri vurgulamak için sembolik, eylemleri kullanma,
- Rol modeli oluşturarak örnek alma,
- Kültürel formları değiştirme; eskileri ayıklama,
- Değişimi kolaylaştırmak için törenleri, seremonileri kullanma.

2.4.4.2. Etkileşimci Liderlik

Örgütsel değişime ilişkin en önemli karşılaştırmalı liderlik teorileri dönüşümcü ve etkileşimci liderlik teorileridir. Burns, 1978 yılında bu iki liderlik kavramı hakkında politik bağlamda ilk düşüncelerini ortaya koyarak⁹² etkileşimci ve dönüşümcü olmak üzere iki siyasi liderlik tipi tanımlamıştır⁶⁹.

Bass⁹² ise 1985 yılında, bu kavramları tekrar tanımlayarak örgütsel bağlamda kullanmaya başlamıştır.

Burns'a göre etkileşimci lider, bürokratik otoriteye ve örgütteki yasal güce dayanmaktadır. Etkileşimci lider, iş yerinde iş standartlarına uyulmasını, işletmenin hedeflerinin gerçekleştirilmesi için görev odaklılığı ve İşgörenlerin görevlerini tamamlamaları durumunda ödül alabileceklerini vurgulayan bir anlayışa sahiptir. Görevin tamamlanamaması durumunda da ceza verme eğiliminde olan liderlik türüdür⁹³.

Bunun yanında etkileşimci liderlik tepkiseldir ve temelde mevcut konu ve sorunlara yöneliktir. Etkili bir etkileşimci lider, karşılıklı alışverişe önem verdiği için her zaman koşulsal faktörleri ve bu koşullarda izleyicilerin beklentilerini doğru olarak tanımlamaya çalışır. Kısaca, her zaman kişileri güdüleyen faaliyetlerde bulunarak izleyicilerini etkileme çabası içine girer⁹⁴.

Etkileşimci lider, örgütte izleyicilerin rol ve görev gereklerini açıklığa kavuşturmak suretiyle belirlemiş olduğu amaçlar doğrultusunda onları güdüleyen ve rehberlik eden kişidir⁹².

Etkileşimci liderlik biçiminde davranış sergileyen yöneticiler yetkilerini, izleyicileri ödüllendirme, daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanırlar. İzleyicilerin yaratıcı ve yenilikçi yanları ile çok az ilgilenirler. Etkileşimci liderler, geçmişten gelen faaliyetleri iyileştirerek iş yaptırma yolunu tercih ederler. Bu liderlik tipi geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürme ve bunları gelecek nesillere bırakma yönünde yararlıdır ancak, yaratıcılık ve yenilik yönü azdır⁶⁹. Etkileşimci liderliğin boyutlarıyla ilgili çalışmalarda genel olarak üç boyuttan bahsedilmektedir⁹³:

Şarta Bağlı Ödül: Şarta bağlı ödül, izleyicilerin hedeflere ve amaçlara ulaştıklarında liderin ödül vermesi şeklinde ifade edilebilir. İstenilen hedeflere ulaşmak için lider, izleyicilerine hatırlatmalarda ve pekiştirmede bulunur.

Çalışanlar işlerini ödül almak ve görevlerini yerine getirmiş olmak için yaparlar. Yani, yöneticilerle astlar arasında bir pazarlık söz konusudur.

İstisnalarla Aktif Yönetim: Liderlerin işletmede bir hatanın ortaya çıkması veya bir problemin düzeltilmesinin gerektiği durumlarda harekete geçmesidir. Bu harekete geçmenin sonucunda etkileşimci lider, yıkıcı eleştiride bulunabilir, cezalandırmaya veya işten çıkarmaya teşebbüs edebilir. Anormal bir durumun olmaması halinde bu türdeki liderlik anlayışına sahip olan liderler harekete geçmemeyi tercih etme eğilimindedirler.

İstisnalarla Pasif Yönetim: Kimi araştırmacılar bu boyutu serbest bırakıcı liderlik olarak da tanımlamaktadırlar. Çünkü bu anlayıştaki yöneticiler, çalışanlarını görevlerin yapılması için tamamen serbest bırakmış durumdadırlar. Liderler karar almaları gerektiği zaman zorlanırlar ve genellikle de yöneticiler karar almayı geciktirirler. Problemlerin düzeltilmesi için müdahale söz konusu değildir. Yani, problemlerin çözümünü astlardan bekleme davranışıdır.

Sonuç olarak, gerek etkileşimci, gerekse dönüşümcü liderler, daha önceki liderlik yaklaşımlarında görülen insana yönelik ve ya işe yönelik davranışları sergileyebilirler²⁹. Etkileşimci liderler, geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürme, bunları gelecek nesillere bırakma bakımından yararlı hizmetlerde bulunurlar. Dönüşümcü liderler ise örgütlerinin görev alanlarında, stratejilerinde ve faaliyet süreçlerinde değişimler yaparlar. Atılım yapma ihtiyacında ve isteğinde olan örgütlerde hiç kuşkusuz dönüşümcü liderlik biçimi, aksine durgun büyüme ve tasarruf politikası güden örgütlerde ise etkileşimci liderlik biçimi etkili olmaktadır⁹⁵.

2.5. Liderlik Modelleri

Günümüzde çok sayıda liderlik modelinden bahsetmek mümkündür. Bunlardan en çok bilineni liderliğin yetkinin kullanım şekline göre demokratik, otokratik ve liberal olarak sınıflandırıldığı Lewin'in klasik ayırım modelidir.

Aşağıda Lewin'in klasik modeli ve günümüzde önem kazanan bazı liderlik modellerine değinilecektir.

Çeşitli kaynaklardan alınan ve örgütsel hedeflere ulaşmak için farklı şekillerde kullanılan yetke “verilen görevi yerine getirmeleri, direktifleri uygulamaları, işin ve organizasyonun beklentilerine uygun bir performans sergilemeleri için personeli etkileme becerisi⁹⁶ veya kısaca yönetim gücü olarak tanımlanabilir. Lider, bu gücü daha önce incelediğimiz kaynaklardan alır ve örgütsel hedeflere ulaşmak için çeşitli şekillerde kullanır. Lewin, bu gücün kullanım şekline göre üç farklı liderlik modelinin olduğu öne sürmüştür³².

Otokratik Lider; Otokratik lider esas itibariyle izleyicileri yönetimin dışında tutan; amaçların, planların ve politikaların belirlenmesinde onlara hiçbir söz hakkı tanımayan liderlerdir. Bu tarz liderlere göre izleyiciler sadece liderden aldıkları emirleri yerine getirmekte yükümlüdür. Otokratik liderlik modelinde yönetim yetkisi tamamen liderde toplanmaktadır¹⁷.

Bu tarz liderlik anlayışı genellikle kısa dönemde etkili olabilir, ancak uzun dönemde astların iş tatminine gereken önemi vermemesi ve böylece iş tatminini yok etmesi nedeniyle başarılı çalışma ortamı yaratılamaz⁵¹.

Otokratik liderlik modelinin en önemli sakıncası, liderin aşırı ölçüde bencil davranması, örgüt üyelerinin inanç ve duygularını hiç dikkate almamasıdır. Bu durum, iş görme arzusunu olumsuz biçimde etkiler ve işgörenler psikolojik açıdan tatminsizlikler oluşturur. Zamanla yönetime karşı nefret, moral düşüklüğü, grup içi çatışma ve anlaşmazlık ortaya çıkar. Yaratıcılık ve yenilik faaliyetleri azalır. Liderin doğal otoritesi gittikçe kaybolabilir¹⁷.

Demokratik-Katılımcı Lider; Demokratik-Katılımcı tarzdaki liderler, yönetim yetkisini izleyicileri ile paylaşma eğilimi taşırlar. Bu tarz liderler, amaçların, planların ve politikaların belirlenmesinde daima astlarına danışırlar

ve onlardan aldıkları fikirler doğrultusunda liderlik kararlarını sergilerler⁹⁷. Bu liderlik tarzının başlıca yarar ve sakıncaları şunlardır⁹⁸:

- İzleyicilerinde lider kadar amaç, karar, plan, politikalarla ilgili öneriler bulmaya çalışmaları daha sıhhatli karar vermeye olanak sağlar.
- Fikir, inanç ve arzularına değer verilen izleyicilerin, iş görme arzusu ve güdüleri olumlu biçimde etkilenir ve psikolojik tatmin sağlanır.
- En önemli sakıncası zaman kayıplarına neden olmasıdır. Acil durumlarda karar almak gerektiğinde başarısız olmaktadır.
- İzleyici grubu ne kadar büyük olursa, karar maliyetleri o derece artmaktadır. Uzman olmadığı halde, kendisinde fikir sorulması, izleyicileri zor durumda bırakabilir ve bazen yanlış fikirlerin ortaya atılıp savunulmasına yol açar. Hızlı değişim ortamında kararlar etkinliğini kaybeder, hatta bazen grup karar alamaz hale gelebilir.

Tam Serbesti Tanıyan Lider; Tam serbesti tanıyan liderler, yönetim yetkisine en az ihtiyaç duyan, izleyicileri kendi haline bırakan ve her izleyicinin kendisine tahsis edilen kaynaklar dâhilinde plan yapmasına izin veren bir davranış sergilerler. İzleyiciler kendilerini yetiştirip sorunlarına en iyi hal çaresini bulma konusunda güdülenmişlerdir. Gerekli gördüğü zaman isteyen kişi istediği kimselerle grup oluşturarak sorunlarını çözmekte, yeni fikirlerini test etmekte, en uygun kararları almaktadır. Liderin esas görevi kaynak sağlamaktır. Lider ancak kendisine herhangi bir konuda fikri sorulduğunda görüş bildirir, ama bu görüş izleyicileri bağlayıcı nitelikte değildir. Bu tip liderler yetkiye sahip çıkmamakta, yetki kullanma hakkını tamamıyla astlarına bırakmaktadırlar⁹⁹. Tamamen otokontrol sistemine dayanır. Çok kullanılan bir liderlik modeli değildir. Üyeler birbirine karşı nitelikte amaçlar geliştirebilirler. Bu durum özellikle karışıklık dönemlerinde örgütün bozulmasına neden olabilir¹⁷.

Vizyoner Lider: Vizyon, Şu andaki gerçekler ile gelecekte gerçekleşmesi umulan koşulları bir arada değerlendirerek, örgütün gelecekteki imajını yaratmaktır. Başka bir ifade ile vizyon, örgütün hayal edilen geleceęidir⁸⁴. Yüksek başarı için vizyon ifadesi örgüte yönelik ve açık olmalı, geleceğe yönelik olmalı, örgütün hedeflerini yansıtmalı ve yol gstermelidir¹¹.

Vizyoner lider, işte böyle bir vizyonu yaratabilen ve bunu tüm izleyicilerine benimseten liderdir. Vizyoner liderler, örgütlerini sadece güncel durumda ki yapıyı dikkate alarak değil, gelecekteki deęiŐiklikleri dikkate alarak da ynetirler¹⁰⁰. İzleyicilerini belirlediği hedefler doğrultusunda yoğun bir Şekilde çalışmaya ikna eder, örgütsel hedeflere ulaŐılması konusunda öncelik duygusu yaratırlar. Vizyoner lider, yeni bir gözle geleceğe bakabilen liderdir²⁴.

Karizmatik Lider: Bireysel ekicilik olarak tanımlanabilen karizma, liderin izleyicileri etkilemesinde önemli rol oynar. Karizmatik lider, sahip olduğu karizma yaratan özellikler sayesinde izleyicileri kendi istediği yönde davranmaya sevk eder²⁵.

House'un 1977 yılında ortaya attığı kurama göre, karizmatik liderler izleyiciler üzerinde derin etkilere sahiptirler. İzleyiciler, liderin inançlarını doğru olarak algılar, lideri sorgusuz sualsiz kabul eder ve ona gönülden ve memnuniyetle itaat ederler. İzleyiciler, bu tür liderlere karşı sevgi ve saygı hisleri beslerler, grubun ya da örgütün misyonuna inanarak coŐkuyla bağlanırlar. Misyonunun başarılmasına katkıda bulunabileceklerine inanır ve yüksek performans hedefleri vardır⁹¹.

Karizmatik liderler, gerilim ve kriz anlarında, mevcut değerler sorgulanmaya baŐladıęında, işleri yapmanın alıŐılmıŐ yoları iflas ettiğinde, radikal değişim arzusu doğduğunda ortaya ıkar¹¹ ve yüksek bir özgüvene sahip olması, yüksek bir etkileme ve baskın olma gereksinimi duyması ve kendi inançlarının ahlaki yönden doğru olduğu konusunda izleyicilerini güçlü bir Şekilde ikna etme ¹⁰¹ gibi üç temel karakteristiği vardır.

Dolayısıyla, karizmatik liderin grup üyelerini peşinden sürükleyen büyüleyici bir yapısı vardır, kararları kendisi verir ve her sözü emir kabul edilir, izleyicileri ile mesafeli olmasına rağmen emirleri kolaylıkla yerine getirilir. Karizmatik liderler vizyonları doğrultusunda kişisel risk alır ve özveride bulunurlar¹⁵.

Durumsal Lider: Bu liderlik modelinde lider ile izleyenleri arasında ilişki ön plandadır. Lider etkili liderlik için çalışanların ihtiyaçlarını tesis edebilmelidir. Yeni personelin veya sorumluluk almaya istekli ve yetenekli olmayanların liderin yönlendirmesine ihtiyaçları vardır. Personel işi öğrendikten sonra, eğer hala kendi başına iş görmeye yeterli değilse, liderin açıklama ile zorlamayı birleştirmesi gerekir. Nihayet çalışanlar deneyim kazanıp özgüvenleri arttıkça, lider bir işin sorumluluğunu başkasına devredebilir. Bu liderlik anlayışı, çalışanları sürekli denetlemeyi gerektirir^{17,29}.

Durumsal liderlikte liderin gösterdiği davranışlar temelde ikiye ayrılır. Bunlar, yönlendirici ve destekleyici davranışlar. Yönlendirici davranışlar tek yönlü bir iletişim içerisinde liderin çalıştığı bireylere ve işlerini açık şekilde söylemesi ve onların performansını yakından denetleyerek ne yapacaklarını, nasıl ve ne zaman yapacaklarını gösteren davranışlardır. Bu davranışlara; amaç ve hedefleri belirlemek, izleyenlerin başaracağı işleri önceden planlamak ve iş önceliklerini söylemek örnek olarak verilebilir²⁵.

Destekleyici davranışlar ise karşılıklı iletişim yoluyla liderin izleyenleri dinlemesi, desteklemesi, cesaretlendirmesi ve kararlara ortak edici davranışları içerir. Durumsal liderin destekleyici davranışlarına da izleyenlerden de görevin başarılı olması için öneriler istemek, izleyenlerin görev veya görev dışı sorumluluklarını dinlemek, izleyenlere gerektiğinde geri bildirim vermek gibi davranışlar örnek gösterilebilir¹⁵.

Etkileşimci Lider: Bu model, lider ve izleyicileri arasındaki ilişkiler üzerine yoğunlaşmıştır. Lider rolü ve görevi tanımlar, işin yapılması için

astlarına gerekli güveni vererek, amaca ulaşılmasında izleyicilerine yardım eder. Eğer astları istenileni alırsa, onlara pozitif geri bildirim ve destek verir, ulaşamazsa yaptırımları kullanır. Etkileşimci lider daha çok örgütün bakımı, korunması, işletilmesi ve yönetilmesi ile ilgilenir. Etkileşimci liderin astlarıyla ilişkileri birkaç yöndedir. Astların işlerinden ne beklediğini bilir. Eğer astları yeterli performans düzeyini yakalarsa, liderler astların istediklerini vermeye çalışırlar. Çaba ve performans için astların kişisel bilgileri üzerine yoğunlaşır. Etkileşimci lider için çalışanlar, gereğinden fazlasını yapmazlar. Eğer başarılı olurlarsa, sadece söz verilen ödülleri almakla kalmaz, işlerini iyi yaptıkları için kendilerini de iyi hissederler^{11,25,31}.

Dönüştürücü Lider; James M. Burns, "Dönüştürücü Liderlik" kavramını 1978'de daha önceki 20 yılın "İşe Yönelik Liderlik" olarak nitelendirilen liderliğine bir tepki olarak ortaya atmıştır. Dönüştürücü liderlikte, yöneticiler çalışanlarına bir misyon, hayal yani vizyon göstererek, buna katılmaya onları teşvik etmektedir. Böylece, dönüştürücü lider, çalışanların kendilerine güven ve yeteneklerini kullanmaya motive edebilmektedir. Dönüştürücü liderlik, izleyicilerin ortak beklentilerini karşılamanın ötesinde onlara ilham kaynağı olmaktadır. Onlar, zorunlu olarak çevresel olaylara tepkide bulunan insanlar değil, aynı zamanda yeni bir çevre oluşturan kişilerdir. Dönüştürücü liderin başarısının altında bir karizmaya sahip olma yatmaktadır. Bu tür lider, ortak bir vizyon oluşturmaktadır ve yüksek performans beklentisine sahiptir. Bu liderler, İşgörenlerin kalite, mükemmellik ve yüksek performans beklentilerini karşılayacak davranışlar gösterirler¹⁰².

2.6. Antrenör ve Liderlik

Genel manada antrenörlük; sporcu, spor yöneticileri, medya, seyirci ve antrenör arasındaki etkileşime dayanan basit ve özel olarak sporcu, spor ve antrenör arasındaki etkileşimle şekillenen hem bilim, hem de sanat özelliği taşıyan bir meslek olarak tanımlanabilir¹⁰⁴.

Buna göre bir teknisyen olarak antrenör alanı ile ilgili gerekli bilgilere sahip ve bu bilgileri bilimin ışığında takımın başarısı için kullanarak, spor becerileri ve stratejileri ile birleştirerek farklı mizaçtaki insanlara uygulayabilen kişi olarak değerlendirilebilir. Bu özelliklerinin yanında antrenör iyi bir organizatör, etkili lider, motivatör ve sporcuya bağımsızlığını, yeterliliğini kazandıran eğitimcide olması gerekir¹⁰⁵.

Antrenörlük, takım üyelerinin görevlerini başarıya doğru yolda onları yönetme ve koordine etmede etkinin zora dayanmayan kullanımı şeklinde tanımlanırken, pedagojik açıdan, oyuncunun en yüksek performansı yakalaması için verilen eğitim; psikolojik açıdan ise, yeteneğin gelişimini etkileyen kısıtlı bir yöntem; fizyolojik açıdan da vücuttaki iç ve dış yapı değişikliklerini yerine getirmek için yeteneği geliştiren tepki olarak açıklanmaktadır¹⁰⁶. Liderlik açısından antrenörlük ise, bir amaç için mücadele eden insanların (sporcuların) eğitimi yöneticisi ve bu amaca doğru sporcularına zekice yönlendiren kişi olarak tanımlanmaktadır¹⁰⁷.

Bu özelliklerden hareketle, antrenörün takım performansına etkisi üzerine yapılan çalışmalarda etkili antrenörün: “başarılı performans ortaya koyabilen veya sporcularından olumlu psikolojik tepkiler alabilen” antrenör olduğu belirtilmiştir¹⁰⁸. Sporcuların fiziksel performansları yanında psikolojik olarak iyi olma hallerini de etkileyebilen antrenör, sporcuların kişisel ve bireysel ihtiyaçlarına cevap vermeye de hazır olmalıdır. Bu nedenle teknik ve sportif bilgi ve becerilerine ek olarak etkili antrenörlerin sporcularının yaşamlarında birçok rolü de oynaması gerekebilir. Liderlik, arkadaşlık, öğretmenlik, rol modeli, psikologluk/danışmanlık veya akıl hocalığı bu roller arasında sayılabilir¹⁰⁹.

Bu roller itibarı ile spor alanında da antrenörün liderlik becerileri, sporcu iletişimde, motivasyon arttırmada, öğretilmeye çalışılan kondüsyonel, koordinatif, teknik, taktik ve psikolojik becerilerde önemini açıkça ortaya koyar¹⁰⁴.

Bu nedenle, başarılı antrenör, etkili liderlik becerileri sergilemeli ve gösterdiği bu beceriler sporcuların fiziksel, teknik, taktik ve psikolojik performanslarını kolaylaştırıcı olmalıdır. Etkili liderlik becerilerine sahip antrenörlerle çalışan takımların, başarı ve yüksek performans yakalamaları daha olası bir durumdur¹¹⁰. Fakat, günümüzde birçok antrenör yüksek düzeyde yöneticilik yaparken, düşük düzeyde liderlik ortaya koymaktadır¹¹¹.

Dolayısı ile sezon içinde gerçekçi hedefler belirleyip oyuncularını bu hedeflere motive eden, takım moralini yükselten, uyguladığı programları genişletme ve ilerletme özellikleri gösteren antrenörlerin gerçek liderlik özelliklerine sahip olduğu söylenebilir¹¹¹.

2.6.1. Liderlik Teorileri Işığında Etkili Antrenörlük

Antrenör lider olarak düşünüldüğünde, liderlik yaklaşımları ve bunların antrenörlük ile ilişkisinden söz edilmemesi kaçınılmazdır¹¹². Bu nedenle daha önceki bölümde ayrıntılı olarak açıklanan liderlik teorilerinden özellik, davranışsal ve durumsal yaklaşım burada antrenörlük açısından ele alınacaktır.

Tüm liderlerin ortak özellikler gösterdiği temeline dayanan özellik yaklaşımına göre, antrenörün başarılı olması, çalıştığı sporcuların- takımın ya da ortamın özelliklerinden çok kendisinin sahip olduğu kişilik özelliklerine bağlıdır. Liderlik özelliği doğuştan gelir ve etkili liderler aynı ortak özellikleri paylaşırlar. Buna göre, spor ortamında lider durumunda olan antrenörün başarılı olması, çalıştığı sporcuların ve ortamın özelliklerinden ziyade antrenörün kişilik özelliklerine bağlıdır¹¹⁰.

Başarılı ve etkili antrenörlükte kişilik özelliklerini savunan görüşler ve içinde bulunulan koşulların önemine değer vermeksizin veya bunları hiç hesaba katmaksızın sadece belirli kişilik özelliklerinin başarılı-etkili (liderliğe) antrenörlüğe yol açtığı ileri süren bazı araştırmacılar; zekâ, atılganlık, iddiacılık, bağımsızlık, kendine güven, katılık, otoriterlik, baskıyla başa çıkma, duygusal açıdan sağlam olma, düşüncede bağımsız ve yönelimlerde gerçekçi olma gibi

ortak özellikler belirlemeye çalışmış olmalarına karşın, antrenörlük profili ile ilgili olarak kanıtlanmış ve herkesin desteğini alan araştırmaların sayısı çok azdır¹⁰⁴.

Özellikle ikinci dünya savaşından sonraki araştırmalar kişilik ve liderlikle ilgili birkaç uyumlu özelliği ortaya koymuş ve bu yaklaşım değerini kaybetmiştir³². Böylece başarılı antrenörlüğü kişilik özellikleri ile açıklamaya çalışan görüşlerde değerini kaybetmiştir. Zira pratik ve teorik deneyimler ve alandaki literatüre göre bu yaklaşım sağlıklı bir bakış açısı yansıtmamaktadır. Örneğin, otoriter antrenör X veya demokrat Y ile şampiyonluğu ya da başarıyı yakalayan takımlar olmuştur. X ve Y'nin ortak bazı kişilik özellikleri olabileceği gibi onları birbirinden ayıran değişik kişilik özellikleri de bulunabilir. Genel olarak araştırmalar, başarılı antrenörlük ile ilgili kanıtlanan ve herkesin desteğini alan tek tip profilden söz edilemeyeceğini göstermektedir. Dolayısı ile buradan hareketle bazı kişilik özelliklerine sahip olmanın yararlı olabileceği, ancak bunların başarılı antrenörlük veya liderliği garanti etmeyeceği söylenebilir¹¹⁰.

Bu haliyle, liderlik denklemini kişilik özellikleri ile açıklamakta yetersiz kalan araştırmacılar, yaptıkları çalışmalarla liderin evrensel davranışlarının incelenip öğrenilebilir ve öğretilebilir olduğu düşüncesinden birleşerek özellik yaklaşımının savunduğu liderliğin doğuştan geldiği savına karşı davranışsal yaklaşımı ortaya atmışlardır⁹⁵.

Başarılı antrenörlükte davranışçı görüşü benimseyen araştırmacılar, başarılı olan antrenörlerin davranışlarını, performans öneme verme, sporcuya önem verme, sözel öğretimde bulunma, karar alma, paylaşma, sporcuları çabuklaştırma, tekrar açıklamalarda bulunma, kombine açıklamalar verme, eleştirme, cesaretlendirme, övme, memnuniyetsizlik belirten açıklamalarda bulunma; sporcunun o andaki hareketine bağlı tepkili davranışlar ve sporcunun hareketine bağlı olmayan kendiliğinden ortaya çıkan davranışlar, ödüllendirme, cezalandırma ve iletişim kurmada seçilen yollar gibi davranışları detayları ile incelemişlerdir^{104,110}.

Bu araştırmalar kapsamında Tharp ve Gallimore Amerika'nın en başarılı antrenörlerinden John Wooden'in davranışlarını otuz saat gözlemleyerek tablo2.7.'de gösterilen sonuçlara ulařılmıřlardır¹¹³.

Tablo 2.7. Antrenör Davranışlarının Kodlanması Örneği

KOD	KATEGORİ	AÇIKLAMA	TOPLAM İLETİŞİMDEKİ %
T	Talimat	Ne yapılması, nasıl yapılması gerektiği ile ilgili sözel talimatlar	50.3
A	Ateşleme	Öğretilen davranışı yoğun bir şekilde yaptırmak için aktive edici sözler	12.7
M+	Olumlu model	Nasıl yapılacağının doğrusunu gösterme	2.8
M-	Olumsuz model	Nasıl yapılmaması gerektiğini gösterme	1.6
Ö	Ödöl	Sözel komplimanlar, teşvik	6.9
AZ	Azarlama	Hoşnutsuzluğu belirten cümleler	6.6
SOÖ	Sözel olmayan ödöl	Gülümseme, sırtına vurma gibi sözel olmayan komplimanlar veya teşvik	1.2
SOC	Sözel olmayan ceza	Kaşları çatarak tehditkâr bakış, elle çaresizlik hareketi	İzlenmedi
AZ/YT	Azarlama/yeni talimat	Azarla ilgili tek bir sözel davranış, sonra az önce verilen talimatı yenileme.	8.0
D	Diğer	Yukarıdaki kategoriye girmeyen davranışlar	2.4
K	Kodlanamayan	Belirgin olarak görölmeyenler	6.6

Wooden'i izleyen araştırmacılar yaptığı gösterimlerin genellikle beş saniyeden daha uzun sürmediğini belirlemişlerdir. Wooden'in gösterimleri, zihinde imgesel görünömler bırakan çok açık gösterimlerdir. Wooden bunları yaparken vücut hareketlerini kullanmakta ve doğru uygulamayı çabuk bir şekilde göstermektedir (pozitif model olma). Daha sonra hemen, oyuncunun yapmış olduğu yanlış bir hareketi taklit etmektedir (negatif model olma)¹¹².

Yapılan araştırmalar aynı zamanda başarılı antrenörlerin kendiliğinden ve tepkisel davranışlara sahip olduklarını göstermektedir. Small ve Smith göre

tepkisel ve kendiliğinden oluşan davranış kategorileri tablo 2.8.'de gösterilmiştir. Bu bilim adamları başarılı antrenörlerin davranışlarını taklit etmek için “Antrenör Davranışı Değerlendirme Sistemi”ni (ADDS) geliştirmişlerdir^{104,111}.

Tablo 2.8. Antrenörlük Davranış Kategorileri (ADDS)

1.SINIF: TEPKİSEL DAVRANIŞLAR	
Arzu edilir performansa tepkiler	
Pekiştirme	İyi oyun veya performans için sözel ve sözsüz pozitif ödüllendirici tepki
Pekiştireçsiz	İyi performansa tepkide başarısızlık
Yanılışlara tepkiler	
Yanılışa bağımlı teşvik	Bir yanılış sonrası oyuncuyu teşvik etme
Cezalandırma	Yanılış takiben sözel ve sözsüz olmayan negatif tepki
Cezalandırıcı teknik öğretim	Bir yanılış takiben cezalandırıcı tavır içinde teknik öğretim
Yanılışları önemsememe	Oyuncunun yaptığı hatalara tepkide bulunmada başarısızlık
Kötü davranışa tepki	
Kontrolü sürdürme	Oyuncular arasında düzeni korumak veya yenilemek için niyetlenen tepki
2.SINIF: KENDİLİĞİNDEN DAVRANIŞLAR	
Oyunla ilişkili	
Genel teknik öğretim	Sporun teknik ve stratejileri içinde kendiliğinden öğretim
Genel teşvikler	Bir hatayı takip etmeksizin kendiliğinden olan teşvikler
Organizasyon	Görev ve sorumluluk vererek yönetimsel davranışları kurma ve düzenleme
Oyunla ilişkili olmayan	
Genel iletişim	Oyuncularla karşılıklı etkileşimde bulunmak

Sisteme göre, antrenörlerin davranışları kodlanarak değerlendirilmekte ve elde edilen sonuçlara göre antrenörlerin davranışlarını geliştirmek için onlara eğitim-öğretim verilmekte, eğitim ve öğretim sürecinin bitiminde antrenör davranışları, sporcunun zevk alması ve tatmin düzeyi tekrar değerlendirilmektedir. ADDS kullanılarak yapılan araştırma sonuçlarını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür¹¹⁰;

- Antrenörlerin kendi davranışlarını algılamalarının gerçekte yerine getirdikleri davranışlardan çok farklı olduğu,
- Sporcuların, antrenörlerinin davranışlarını algılaması, antrenörlerin kendi davranışlarını algılaması ile uyumlu olmadığı,

- Oyuncular, antrenörlerin verdiği pekiştireçler, yanlışa bağlı cesaretlendirme, yanlışa bağlı teknik bilgi verme ve organizasyonlarını onların lehine değerlendirme eğilimi göstermektedir,
- Eğitim-öğretim programları antrenörlerin davranışlarını nicel ve nitel olarak değiştirmekte ve bu durum oyuncuların zevk alma ve tatmin düzeylerini yükseltmektedir.

Etkili kişilik özellikleri ile ortaya konulan davranışlar başarılı antrenörlüğü garanti edebilir mi? Sorusunun cevabını bulmaya yönelik araştırmalar, teoriler ve uygulamalardan elde edilen bilgiler, başarılı antrenörlüğün, ne sadece kişilik özelliklerinin ne de sadece ortaya konulan davranışlardan kaynaklanmayacağını göstermektedir¹¹⁰.

Bu durumda, kişilik özellikleri ve davranışlar başarılı antrenörlüğü garanti etmiyorsa başarılı liderlikte hangi faktörlerin önemli olduğu sorusu önem kazanmaktadır. Antrenörlük psikolojisi ve sporda liderlik ile ilgili teori ve uygulamalardan çıkan bilgiler, başarılı veya etkili liderlik sergilemede var olan koşulların veya durumların önemine dikkat çekmiştir¹⁰⁴.

Böylece ortaya çıkan durumsal liderlik yaklaşımına göre etkin antrenörlük, hem antrenörün özelliklerine, hem de antrenörün (lider) içinde bulunduğu koşullara bağlı olduğu kabul edilmiştir. Örneğin, bir takımında üç hafta içinde görevine son verilen antrenörün başka bir takımında başarılı olması ancak bu yaklaşımla açıklanabilir.

Durumsallık yaklaşımında antrenörün davranışları kişiye yönelik veya göreve yönelik olmak üzere iki boyutta ele alınır. İlkinde antrenör, kişiler arası ilişkileri ön plana çıkarırken, görevi ikinci plana atmakta ve asıl olarak, takımındaki sporcu ve diğer kişilerle işbirliği, iletişim ve yakınlığa öncelik vermektedir. Göreve yönelik antrenörlerde birinci planda çalışmak ve herkesin üzerine düşen görevi yapması gelir. Dolayısıyla göreve yönelik liderlerin, görevini yerine getiren sporcularla iletişim içerisinde olacağı, görevini yapmayanlarla bu

etkileşimin zayıf olacağı açıktır. Diğer bir anlatımla, antrenörün tercih ettiği ve etmediği çalışanlar (sporcular) bulunmaktadır. O nedenle ilişkiler “İyi-Kötü” şeklinde değerlendirilir. Dolayısı ile antrenör-sporcu ilişkileri ya iyi ya da değildir¹¹⁴.

Ayrıca antrenörün görevlerini yerine getirirken oluşan yapısal durum yapılandırılmış ve yapılandırılmamış şeklinde değerlendirilmektedir. Yapılandırılmış veya yapılandırılmamış olma, takımdaki bazı ilişki veya rollerin yapısı ile ilgilidir ve çoğunlukla birçok spor takımı yapılandırılmıştır. Yani, takım içerisindeki statü ve roller belirginleşmiş, hangi görevlerin kimin sorumluluğunda, yetki alanlarının kimler tarafından kullanılacağı açıklığa kavuşturulmuştur. Ancak, özellikle ülkemizdeki bazı takımlar ele alındığında, antrenörün yetkileri bir diğer antrenör veya yönetici tarafından kullanılabilmekte, hatta sahaya hangi sporcuların çıkması gerektiği başka ifade ile takım listesi yöneticiler tarafından yapılabilmektedir¹¹⁴.

Dolayısı ile Antrenörün yapılandırılmış-yapılandırılmamış ortamda, yaptırımlarının gücü de farklılaşmaktadır. Örneğin, bir takımla anlaşmadan önce yöneticileri düşündüren koşullar sıralayan antrenörle, “bu takımda her koşulda çalışmak isterim” diyen antrenörün takımdaki gücü aynı olmayacaktır. İlkinde antrenör güçlü, ikincisinde “en büyük başkanın” piyonu konumundadır ve antrenör güçlü değildir. Bu nedenle bir lider olarak antrenörün takımdaki gücü “güçlü-zayıf” şeklinde değerlendirilmektedir^{112,114}.

Bu üç temel durumsal faktöre göre sekiz olası kombinasyon yaratmak olasıdır ve bu kombinasyonlar Şekil 2.11.’ de gösterilmiştir¹¹⁵.

Lider-üye ilişkisi	İyi	İyi	İyi	İyi	Kötü	Kötü	Kötü	Kötü
Görevin yapısı	Yapılandırılmış		Yapılandırılmamış		Yapılandırılmış		Yapılandırılmamış	
Liderin gücü	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf	Güçlü	Zayıf

Şekil 2.11. Liderliğin Durumsal Kuramında Temel Faktörlerin Kombinasyonu

Yukarıdaki şekle göre çok iyi ve çok kötü durumlarda göreve yönelik, orta düzeyde uygun ortamlarda da kişiye yönelik antrenörlüğün daha uygun olacağı ifade edilmektedir. Yani, bir takımın sahip olduğu sporcular iyi, kulüp ekonomik olarak güçlü ya da bunun tam tersi doğruysa göreve yönelik liderliğin, genelde takım lig sıralamasının ortasında yer alıyor, kulübün ekonomik durumu da çok kötü değilse ilişkiye yönelik liderlik bu takımlara daha uygun gözükmektedir. Eğer antrenör, davranışlarında esneklik göstermiyor ve takım değiştiriyorsa, yeni gittiği takım ortamı antrenörün görev anlayışına (ilişkiye veya göreve yönelik olma) uyuyorsa antrenörün bu takımda başarılı olma şansı yüksek olacaktır¹¹⁶.

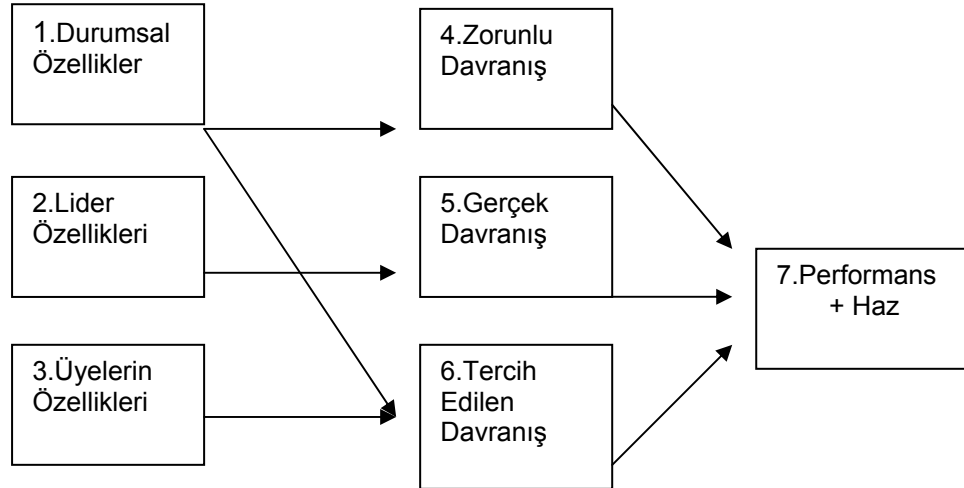
Sonuç olarak, hem kişilik özellikleri hem de ortaya konulan davranışların, içinde bulunulan ortamla uyumlu olduğunda, başarılı liderliğin ortaya çıkmasının kolaylaşacağı ileri sürülebilir. Liderlik süreci, içinde bulunulan koşulların (kişi sayısı, kültür, var olan zaman, yardımcıların sayısı ve özellikleri, ligdeki durum, ekonomik koşullar vb.) liderlik yapılacak kişilerin özellikleri ve tercihlerini, kişilere uygulanacak liderlik stillerini (ne kadar demokratik ve ne kadar otoriter bir liderlik bu kişilere uygun düşeceği gibi) ve liderin kişilik özelliklerinin, durum ve koşullara ne kadar uygun düştüğünü dikkate almayı gerektirir.

2.6.2. Sporda Çok Boyutlu Liderlik Modeli

Liderlik ile ilgili modellerin çoğu spor dışındaki alanlardaki uygulama ve yaklaşımlar üzerine kurulmuş olup, bu yaklaşımlar bir ölçüde spor ortamına uyarlanmaya çalışılmıştır. Çünkü spor takımlarının, formel organizasyonların, betimlenen yapısına uygun olduğu düşünülmüştür. Bununla birlikte spor takımlarının endüstri ve iş ortamından ayrıldığı en belirgin¹¹⁶ fark sportif ortamdaki “görev” olarak belirtilmektedir. Spor ortamındaki görevler, o görev için belirlenen kurallar ve performans gereklerine göre kesin olarak belirlenmiştir. Sporda bir görevi yerine getirmekteki farklılıklar, teknik ayrıntılarla bellidir. Filenin ve engelin yüksekliği, çeşitli disiplinlerde kullanılan malzemelerin ağırlığındaki farklılıklar gibi. Bu farklılıklara bakarak hangi görevlerin bayanlar,

hangi görevlerin erkekler tarafından yerine getirileceğini söylemek kesinlikle mümkündür. Endüstri ortamında da görev farklılıkları bulunsa bile, bu farklar spordaki kadar kesin tanımlanmamıştır¹¹⁷.

Chelladurai¹¹⁶'nin spor alanında liderlik konusunu ayrıntılı ele aldığı çok boyutlu liderlik modelinde kullandığı kavramlar karşılıklı etkileşim sürecine dayalı bir özellik göstermektedir. Chelladurai ve Saleh¹¹⁸'e göre sporda etkili liderlik, bütün üyelerin ve liderin durumsal özelliklerinin etkileşimine bağlıdır ve durumun zorluklarına ve sporcuların özelliklerine bağlı olarak değişmektedir. Çok boyutlu liderlik modeli şekil 2.12.'de verilmiştir.



Şekil 2.12. Sporda Çok Boyutlu Liderlik Modeli

Modele göre, durumsal özellikler, lider ve üyeler üç tür davranışa yol açmaktadır. Durumsal özellikler; yapılan sporun takım veya bireysel spor olup olmaması, takımın hedefi, sosyo-kültürel çevre, oyuncuların özellikleri, ekonomik koşulları, liderin özellikleri; liderin cinsiyeti, yaşı, mesleki deneyimi, yeteneği, kişiliği ve üyelerin özellikleri; yaş, cinsiyet, beceri düzeyi ve kişilik özellikleri olarak sıralanabilir. Modeldeki lider davranışları kısaca şöyle açıklanmaktadır¹¹⁴:

Zorunlu Lider Davranışı: Liderin üstlendiği görev gereği yerine getirilmesi gereken davranışlardır. Takımda kuralların belirlenmesi, verilecek ödüller veya cezaların neler olduğu, takımda müsabaka sırasında neler

yapılacağıın belirlenmesi gibi, antrenörün zorunlu olarak yerine getirmesi gereken davranışlardır. Hatta bazı kulüplerde yöneticiler, antrenörün sporcularına karşı belli bir tarzda davranmalarını istedikleri de bilinmektedir.

Tercih Edilen Lider Davranışı: Sporcuların liderlerinden bekledikleri davranış şekilleridir. Bu tercih edilen davranışlar genellikle sporcuların gereksinimlerinin bir ifadesi olarak da düşünülebilir. Gerçek lider davranışı ile sporcuların tercih ettikleri lider anlayışı ne kadar uyuyorsa, takımdaki elemanların o kadar haz duyacakları açıktır.

Gerçek Lider Davranışı: Zorunlu veya tercih edilen davranışlar dışında, liderin genel anlamda sahip olduğu davranışları anlatır. Chelladurai'ye göre kişilik özellikleri, yeteneği, deneyimi gibi faktörler gerçek lider davranışını doğrudan etkilemektedir.

Sonuç olarak, Chelladurai'nin önermesine göre, pozitif sonuç, optimal performans ve grup doyumunu, ancak üç liderlik davranışı arasında bir uyum varsa gerçekleşebilir. Eğer lider belirli bir durumda uygun şekilde davranıyorsa ve bu davranışı grup üyelerinin tercihleri ile uyuyorsa, sporcular en iyi performanslarını ortaya koyacak ve kendilerini doyumlu hissedeceklerdir¹¹⁶.

Lider davranışlarını zorunlu, gerçek ve tercih edilen olmak üzere üç şekilde ele alan Chelladurai (1980), spor liderliğinde çok boyutlu modelini ölçmek amacıyla "Spor İçin Liderlik Ölçeği"ni (Leadership Scale for Sports-LSS) geliştirmiş ve bu ölçek sporda liderlik araştırmalarında kilometre taşı olmuştur.

2.7. Kavramsal Olarak İletişim

Latince "communis" sözcüğünden türetilmiş olan ve iletişimin karşılığı olarak kullanılan "communication" kelimesi anlam olarak bir ortaklığı, birlikteliği, toplumsallaşmayı ifade etmektedir¹²⁰. Dilimizde ise iletişim, haberleşme veya bildirişim kelimeleriyle tanımlanan¹²¹, kullanıldığı alana göre çok değişik anlamlar taşıyan iletişim kavramının birçok farklı tanımı yapılabilir.

İnsanlar, başkaları ile bir arada olma, onları anlama, kendilerini anlatma ve etkileme yani toplumsallaşma amacıyla iletişim kurarak kişiliklerini de tanımlama olanağı kazanırlar. Toplumsal yaşantı içerisinde insanın kendinden önce yaşamış insanların kabullendiği ve sürdürdüğü kuralları öğrenmesi, inanç ve değerleri benimsemesi ve bunlara uygun yaşam devam ettirmesi, ancak iletişim ve doğal sonucu olarak etkileşimle olur¹²².

İletişim, insanların kolektif olarak toplumsal gerçekliği yaratıp düzenledikleri süreç; bilginin fikirlerin, duyguların, becerilerin, simgeler kullanılarak iletilmesi; katılanların bilgi yaratıp, karşılıklı anlamaya ulaşmak amacıyla bu bilgiyi birbirleriyle paylaşma süreci; bilgi ve düşüncelerin herkes tarafından aynı biçimde ve aynı değerle anlaşılır olması veya anlaşılır duruma getirilmesi, paylaşılması ve karşılıklı etkinin sağlanması olarak tanımlanabilir¹²³.

Geleneksel anlayışta iletişim fonksiyonu genelde karşılıklı bir şeylerin değişilmesi olarak görülmektedir¹²⁴. Bu anlamı itibariyle iletişim, karşılıklı bilgi ileme, aktarma olarak tanımlanabilir. Gürgeç'e¹²⁵ göre iletişim, iki kişinin duygu, düşünce ve bilgilerini paylaşarak birbirlerini anlaması süreci; Eren'e²⁹ göre ise kişiler arasında bilgi, düşünce ve duyguların bir kimseden diğerine geçmesi sürecidir.

Açıkoğuz¹²⁵, konu ile ilgili farklı tanımları sıralayarak iletişimi; iki kişinin birbiriyle söz, yazı, işaret vasıtasıyla anlaşması, bir mesaj veya ileti gönderim ve alım süreci; ileten, ileti ve iletilen üçlüsünün aktif etkileşim durumu ve son olarak da kişinin kendisini dışa açması, şeklinde tanımlarken; İletişim, en kısa ve en yalın haliyle haberin, bilginin ya da en genel anlamıyla kültürün insan topluluklarına dağıtım olgusu olarak tanımlanabilir¹²⁶.

İletişim yaşama başladığı günden itibaren diğer insanlarla ve çevresiyle etkileşim halinde olan insanın kendini tanımlamasında, ifade etmesinde ve toplumsal yapının temel taşı olabilmesinde önemli rol oynar. İnsanoğlu, iletişim sayesinde diğerlerini ve çevresini etkilemekle kalmamış varlığını sürdürebilmek

için belli kurallar ve değerler üreterek örgütlenmiş toplumsal ve kültürel kurumlar oluşturmuştur ve iletişim aracılığı ile geleneklerini ve kültürel kimliklerini korumakla birlikte yeni düşünce ve değerleri de yaygınlaştırma olanağı bulmuştur¹²⁷. Bu bağlamda, sosyal ve örgütsel yapının temelini oluşturan iletişim düzeni bireyler, gruplar ve örgütler arası ilişkiler kurmayı amaçlayan bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır¹⁷. İletişim, insanları birbirine bağlayan, grup halinde ve eşgüdümlü çalışmalarını sağlayan etkileşim süreci²⁹; toplumsal yapının temelini oluşturan bir sistem; örgütsel ve yönetsel yapının düzenli işleyişini sağlayan bir araçtır. Bu yapısıyla iletişim örgütün bütünlüğünü sağlayan ve bir sinir sistemi gibi örgütün her yanını saran bir olgu¹²⁸ olarak değerlendirilmektedir. Bir sistem olarak iletişimin en önemli amacının, birbirinden kopuk ve dağınık olan ilişkilerin belirli bir düzene sokulması ve bu doğrultuda bireysel, grupsal veya örgütsel amaçlar arasında dengenin sağlanması olduğu söylenebilir¹²⁹. Bu bağlamda, hem bireysel hem de örgütsel açıdan iletişimin büyük önem taşıdığı söylenebilir.

2.8. İletişim Şekilleri

Genel olarak; kişinin kendisi ile iletişimi, kişiler arası iletişim, grup iletişimi ve kitle iletişimi olmak üzere¹³⁰ dört başlıkta toplanabilen iletişim, ortaya çıktığı yer açısından sınıflandırıldığında; kişisel iletişim, örgütsel iletişim ve kitle iletişimi olarak da gruplandırılmaktadır¹³¹.

2.8.1. Kişi İçi İletişim

'İçsel iletişim' ve ya "öz-iletişim" olarak da bilinen kişinin kendi ile iletişimi, simgelerin dışı vurulmayacak şekilde bireyin kendi içinde üretilmesi, kendine iletmesi ve yorumlamasıdır. İçsel iletişimde hem kaynak hem de alıcı bireyin kendisidir. Birey iletişim kurma ihtiyacını başkaları ile karşılayamadığı durumlarda içsel iletişim ile bu gereksinimini gidermeye çalışır. Bu açıdan içsel iletişim, aynı zamanda bireyin içsel durumunu da ilgilendiren psikolojik bir durum¹³⁰ olup, kişinin kendisi ile olan iletişiminin sağlıklı olabilmesi, çevresiyle olan iletişimde de başarıyı sağlayıcı olabilir¹³².

Dökmen'e¹²³ göre içsel iletişimin kaynakları bir insanın düşünmesi, uygulanması, kişisel ihtiyaçlarının farkına varması, iç gözlem yapısı, rüya görerek kendi içinden mesaj alması ya da kendine sorular sorarak cevaplar üretmesi olabilmektedir. Sonuç olarak insanlar, kendi içinde bir takım mesajlar üreterek ve bunları yorumlayarak kişi-içi iletişimde bulunmaktadır.

2.8.2. Kişiler Arası İletişim

İki ya da daha çok insan arasında karşılıklı iletilerle kurulan iletişim sürecine kişiler arası iletişim denilmektedir. Kişiler arası iletişim kişilerin (kaynak ve hedefin) yüz yüze karşılıklı konuştukları durumlarda gerçekleşir^{121,123}. Dökmen¹²³, e göre iletişimin kişiler arası iletişim sayılması üç ölçüte bağlıdır;

- Kişiler arası iletişime katılanlar belirli bir yakınlık içinde yüz yüze olmaları,
- Katılımcılar arasında tek yönlü değil karşılıklı mesaj alışverişi,
- Söz konusu mesajlar sözlü ve sözsüz nitelikte olmalıdır. Bu iki tür mesaj dışındaki mesajların kullanıldığı iletişimler, kişiler arası iletişim sayılmaz; yazışmalar gibi.

Temelde, mesajın kaynağı ve hedefini bireylerin oluşturduğu ve genellikle yüz yüze gerçekleşen¹³⁰ kişilerarası iletişimde genellikle roller bireyler arasında karşılıklı değişebilmektedir. Gönderici bazen alıcı, alıcıda süreç içerisinde her an karşısındakinin rolüne geçerek gönderici olabilmektedir¹³³. Kişiler arası iletişim, örgütlerde insan ilişkilerini kurmada ve devamlılığını sağlamada büyük önem taşımaktadır^{130,134}.

2.8.3. Örgütsel İletişim

Örgüt içinde veya dışında gerçekleşen örgütsel etkinlikleri ve işleri ilgilendiren ve örgütün amaçları doğrudan ya da dolaylı olarak bağlantılı iletişim şeklidir. Örgüt içi, örgüt dışı ve örgütler arası iletişim olarak gerçekleşmektedir. Örgütsel süreçlerden birisi olarak diğer süreçleri birbirine bağlayan ve süreçler arasında eşgüdümü kolaylaştıran özelliğiyle örgütsel iletişim, büyük öneme sahiptir. Özellikle günümüz örgütlerinin faaliyetlerinin dinamik ve değişken

olması onları açık sistem olmaya zorlamakta ve başarı açısından etkili iletişim önemini bir kat daha arttırmaktadır¹³⁰.

2.8.4. Kitle İletişimi

Bir takım bilgilerin, sembollerin, hedefler tarafından üretilmesi, geniş insan topluluklarına iletilmesi ve bu insanlar tarafından yorumlanması sürecine kitle iletişimi, bu iletişim esnasında kaynak ve hedefler arasında kullanılan kanallar ise kitle iletişim araçları olarak ifade edilir^{123,132}. Bu haliyle kitle iletişiminin veya toplumsal iletişimin, diğer iletişim şekillerine nazaran daha geniş grupları içine alan bir iletişim şekli olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısı ile Hedef kitlesinin büyüklüğü nedeniyle önemi ve etkililiği oldukça fazladır. Özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler her geçen gün kitle iletişiminin önemini ve hızını daha da arttırmıştır. Artık günümüz toplumları uydular, televizyon ve radyo kanalları ve internet ile birbirine bağlanmış ve aralarındaki iletişim trafiği oldukça artmış ve hızlanmıştır¹³⁰.

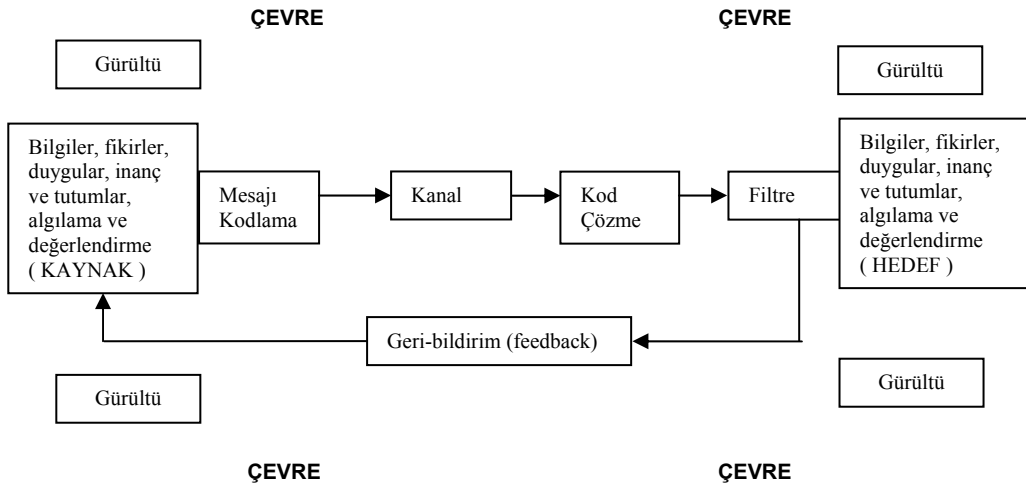
2.9. İletişim Süreci ve Öğeleri

İletişimin gerçekleşmesi için en az iki unsur gereklidir. Bu unsurlar iki insan, iki hayvan, iki makine ya da bir insan ile bir hayvan, bir insan ile bir makine de olabilir¹²³. Bu unsurlar sırasıyla gönderici ve alıcı rolünü oynarlar. Eksiksiz doğru bir iletişim süreci, göndericinin göndermek istediği düşünce, inanç, davranış ve duyguların alıcı tarafından istenilen biçimde anlaşılıp yorumlanması durumunda gerçekleşir¹³⁵.

Nelson ve Quick'e¹³⁴ göre, iletişim sürecinin dört ana ögesi vardır. Bunlar; gönderici, alıcı, algısal alan ve mesajdır. Gönderici, iletişimi başlatan ve mesajı gönderen; alıcı, mesajı alan kişidir. Algısal alan ise insanların birbiriyle iletişim içerisinde buldukları, iletişimin kalitesini, doğruluğunu ve anlaşılabilirliğini etkileyen uzaklığı ifade ettiği gibi bireyin iletişime taşıdığı yaşı, cinsiyeti, değerleri, inançları, geçmiş deneyimleri ve kişisel ihtiyaçları gibi bireysel faktörleri de içermektedir.

Lunenburg ve Ornstein ise birbirini tamamlayan basamaklar şeklinde gerçekleşen iletişim sürecinin öğelerini, fikir oluşturma (amaç), kodlama (şifreleme), gönderme (kanal), kabul (alma), şifre çözme ve davranışa dönüştürme; Schermerhorn ise gönderici, mesaj, kanal, alıcı, geri bildirim ve gürültü şeklinde sıralamaktadır¹³⁶.

Sonuç olarak, etkili iletişim sürecinin gerçekleşebilmesi için duygu ve düşüncelerini sembollerle aktaran gönderici ile bu sembolleri çözümleyip anlayan bir alıcıya, mesaja, kodlamaya, kanala, kod açmaya, geri bildirim ve çevreye ihtiyaç bulunduğu; gürültü ve algılama ve değerlemenin iletişim süreci üzerinde etkili diğer öğeler olduğu söylenebilir^{29,126,137}. Temel iletişim süreci ve öğeleri şekil 2.13.'te ayrıntıları ile verilmiştir¹³⁰.



Şekil 2.13. Temel İletişim Süreci ve Öğeleri

2.9.1. Kaynak (Gönderici)

İletişimin gerçekleşmesi için duygu ve düşüncelerini iletmek isteyen bir kaynağa ya da göndericiye ihtiyaç vardır. Mesajları hazırlayan ve alıcıya gönderen birey, grup veya örgüt gönderici olarak tanımlanabilir^{17,126,138}. Başka bir tanıma göre ise gönderici, diğer kişi veya kişilere sözlü, yazılı, sözsüz mesaj veya işaret diliyle bir şeyler aktarmaya çalışan kişidir¹³⁷.

Bu nedenle, ilk olarak göndericinin zihinsel sürecinde başlayan ve istenilen mesajı anlamlı sembollerle kodlama sorumluluğu göndericiye aittir¹³⁶.

Yani gönderici, ilk olarak amacını belirler, daha sonra iletilecek mesajı, duygu, düşünce ve bilgisini kullanarak hem kendinin hem de alıcının anlayabileceği sembollere dönüştürür ve bir kanal vasıtasıyla alıcıya gönderir^{29,126,139}.

Örgütsel iletişim açısından düşünüldüğünde gönderici bir yönetici, bir işgören, örgüt veya çevre olabilir¹²⁶. Öğrencilerine derste sunum yapan öğretmen, öğretmenlere yönetsel konularda bilgi veren yönetici ve arkadaşlarıyla sohbet eden öğretmen kaynak konumunda bulunabilir¹³⁵.

Preston'a¹⁴⁰ göre iletişimde en büyük sorumluluk, iletişimi başlatan ve mesajı alıcıya gönderen kaynağa aittir ve sürecinin başarısı büyük ölçüde göndericinin bilgi, beceri ve özelliklerine bağlıdır²⁹. Başka bir ifade ile alıcıların güveninin kazanılması ve iletişim sürecinin başarılı kılınması üzerinde göndericilerin bilgi, beceri ve deneyimleri etkili olmaktadır¹⁴⁰. Kaynağın etkili bir iletişimi gerçekleştirilmesi iletişim becerisine, tutum, iletişim kurduğu konuya ilişkin deneyim ve bilgisi ile toplumsal ve kültürel etkenlere bağlı olarak değişebilir. Bu açıdan, mesajın alıcı tarafından anlaşılır ve inandırıcı bulunması, büyük ölçüde kaynağın bilgi birikimine ve deneyimine bağlıdır¹²⁶.

Bunun yanında göndericinin algılama yetisi ve deneyimi mesajın ne kadar ilgi çekeceğini etkileyen faktörlerdendir¹³⁷. Bu durumda, gönderilecek mesajın saptanması ve anlaşılır hale getirilmesi gönderici tarafından dikkat edilmesi gereken bir konu haline gelmektedir¹⁴¹. Eren²⁹ mesajın hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususları şöyle sıralamaktadır;

- Kullanılan semboller alıcı için anlaşılır olmalı,
- Soyut ifade ve sembollerden çok somut olanlar kullanılmalı,
- Semboller, alıcının aşina olduğu anlamlarda kullanılmalı,
- Alıcının anlaması zor olabilecek semboller açıklanmalı.

Özetle, göndericinin görevinin gönderilecek mesajın belirlenmesi ve anlaşılır hale getirilmesi olduğu söylenebilir. Zira amaç belirleme ve mesajı kodlama göndericinin zihinsel sürecinde gerçekleşen olaylardır¹⁷.

Amaç belirleme, iletilecek fikirlerin, mesajların veya bilgilerin geliştirilmesi süreci olarak tanımlanabilir¹³⁵. Newstrom ve Davis'e¹⁴² göre iletişimde birinci basamak göndericinin iletmek istediği fikri oluşturmaktır. Bu açıdan, amaç belirleme iletişim sürecine yön veren anahtar bir basamak konumundadır.

2.9.2. Şifreleme (Kodlama)

İletişim sürecinin ikinci basamağı iletilecek mesajın uygun kelime, şekil veya sembollere kodlanması aşamasıdır. Bu aşamada gönderici, öncelikle mesajı nasıl göndereceğini belirleyerek sembollerin kullanılacak kanala uygun olmasını sağlar¹⁴².

Kod, insanlara anlamlı gelecek şekilde yapılandırılan simgeler ya da semboller olarak tanımlanabilir¹²⁶. Kodlama ise, anlamların gönderilmek istenen mesajlara dönüştürülmesidir¹³³. Daha ayrıntılı bir ifade ile şifreleme, göndericinin bilgi, düşünce ve duygularından oluşan amacını alıcı tarafından anlaşılabilir sistematik sembollere ya da mesajlara dönüştürme ve iletmeye hazır hale getirme sürecidir¹⁴³.

Dolayısı ile göndericinin bilgi, birikim ve sözcük dağarcığı mesajları kodlayabilme becerisi üzerinde de önemli rol oynamaktadır¹²⁶. Bu açıdan, kodlama aşamasında dikkat edilmesi gereken noktalardan biri kodlamanın kaynak ve alıcının ortak kullanımına uygun olmasıdır. Çünkü mesaj, göndericinin kişiliği, deneyimi, tutumları ve duygusal halinden etkilenmektedir¹⁴⁰.

Kodlama, göndericinin iletmek istediği fikirleri sembolleştirir. Bazen sözcük, bazen jest ve mimik, bazen de şekil veya resim olabilen semboller yalnızca mesajların iletilmesi amacıyla oluşturulur. Zira, sembolleştirilmemiş zihinsel süreç niteliğindeki anlamlar iletilemez. Sembollere yüklenen anlamlarla ilişkili olarak gönderici ve alıcı arasındaki uyumun derecesi ne kadar yüksek olursa mesajın istenilen biçimde anlaşılması da o derece yüksek olur. Bu

açından bireyin hem kendileri için hem de karşısındakiler için ortak anlamlar taşıyan semboller seçmesi anlam kazanmaktadır¹³⁵.

2.9.3. İleti (Mesaj)

Duygu, düşünce ya da bilginin kaynak tarafından kodlanmış biçimi olarak tanımlanabilen mesaj, göndericinin iletilmek üzere hazırladığı görsel, işitsel veya hem görsel hem de işitsel simgelerden oluşmuş somut bir ürün olmanın yanında, iletişim sürecinin temeli niteliğindedir¹²⁵. Bu nedenle mesaj bireylerin duygu, düşünce, değer ve davranışlarını yansıtır ve göndericinin alıcıda ortaya çıkarmak istediği duygu ve düşünceler olarak tanımlanabilir¹³⁴.

İletişimde işlenecek duygu, düşünce ve bilgilerin seçilmesi ve hazır hale getirilmesi mesajın içeriği konusunda dikkat edilmesi gereken noktalardandır. İçerik anlama; yapı ise simge ve kodlamayla ilgilidir. Her şeyden önce mesajı oluşturacak içeriğin açık ve seçik bir biçimde belirlenmesi gerekir. Daha sonra bu içerik, iletilmek istenen alıcının özellikleri dikkate alınarak kolayca anlaşılabilir hale getirilmelidir. Bu işlemde alıcının üyesi olduğu grubun yapısı, toplumsal-ekonomik durumu ve diğer özelliklerinin iyi bilinmesi; kaynak tarafından bu ölçütlere göre kodlanan mesajın, alıcı tarafından tam ve istedik biçimde anlaşılabilmesi için gereklidir¹²⁶. Bu manda alıcının özellikleri dikkate alınmadan hazırlanan mesajın başarısız olacağı söylenebilir.

Yazılı ya da sözlü olarak bir kanal vasıtasıyla onu çözecek ve anlamını yorumlayacak alıcıya gönderilen mesaj alıcı tarafından her zaman göndericinin amaçladığı şekilde anlaşılabilir. Bu durum, iletişimde sorunlara neden olur ve kişiler arası iletişim sorunlarının geneli anlam uzlaşmazlığı kaynaklıdır. Buradan hareketle iletişimin sağlıklı şekilde gerçekleşmesi için mesaj anlamlı olmalı, içindeki simgeler alıcılar tarafından anlaşılır olması gerektiği, aksi takdirde, iletişimin bir gürültü olmaktan ileriye gidemeyeceği söylenebilir. Bu açıdan, mesajın etkin iletişimi sağlayabilmesi için, taşınması gereken bazı şartlar vardır. Bunlar¹³⁰:

- Hedefin bilgi, düşünce ve deneyimlerine uygunluk,
- Hedefin ihtiyaç, istek ve değer yargılarına uygunluk,
- Hedefin ilgi alanlarına uygunluk,
- Hedefin toplum içindeki rollerine ve konumuna uygunluktur.

Mesaj, herhangi bir iletişim aracı ile iletildiğinde de uygun aracın seçimi, seçilen araca uygun şekilde kodlanması, yapısına dikkat edilmesi, iletişim becerisi ile ilgili konular arasında yer almaktadır¹⁴⁴. Bu bağlamda, mesajın dili ve içeriği sağlıklı bir iletişim süreci açısından büyük önem taşımaktadır. Mesajın dili alıcı tarafından anlaşılabilir, açık, net ve kesin olmalıdır. Mesajın içeriği yani iletilmek istenen bilgi ve düşünceler ise yanlış yoruma yol açmayacak şekilde sistematik olarak aktarılmalıdır. Özellikle alıcının eğitimi, sosyal düzeyine ve diğer özelliklerine uygun içerikte mesaj hazırlanmasına özen gösterilmelidir^{17,141}.

2.9.4. Kanal

Gönderici ve alıcı arasında mesajların iletilmesini sağlayan kanal mesajın gönderilmesi ve alıcının bu mesajı alması üzerinde, dolayısı ile iletişim gerçekleşmesinde önemli bir paya sahiptir¹²⁶. Gönderici ve alıcı arasında mesajın iletilmesi ise kanal vasıtasıyla gerçekleşir¹³⁹. Bu açıdan, etkili iletim sürecinde iletişim kanallarının seçimi büyük önem taşır¹³⁶. Çünkü göndericinin mesajı ve alanın yorumladığı anlamın aynı olmasında kanal önemli bir yere sahiptir.

Mesajın göndericiden alıcıya gönderildiği ortam ya da yol olarak tanımlanabilen¹⁴¹ kanal, mesaj hazırlandıktan sonra göndericiden alıcıya doğru, işitsel, görsel, elektronik veya diğer araçlar yardımıyla iletilme aşamasına gelir. Gönderme aşaması, bültenler, duyurular, genelgeler, resmi yazılar, telefon, bilgisayar, yüz yüze iletişim gibi yazılı, sözlü veya yazılı ve sözlü kanalların biri veya kombinasyonlarıyla gerçekleşir¹³¹.

İletişim kanalları genel olarak kişiler arası ve kitle iletişimi olarak iki ana başlık altında toplanabilir. Kişiler arası iletişim kanalları, gönderici ile alıcının yüz

yüze gelmesi durumunda kullanılan kanallardır. Kitle iletişim kanalları ise gönderici tarafından şifrelenen mesajın, televizyon, radyo, gazete, genelge ve örgüt içi bültenler gibi kitle iletişim araçları ile gönderilmesidir^{17,126}.

Etkili iletişim için kullanılacak kanallar doğrudan alıcıya yönelik ve en kısa yoldan olmalı; ayrıca işlenebilmeli ve denetlenebilmelidir. Çünkü kanalın uzun olması mesajın içeriğinin değişmesi ihtimalini arttırabilir¹⁴¹. Bu nedenle, kanal seçimi büyük önem taşır. Hangi kanalın seçileceği, iletişimin amaçları, alıcının özellikleri, zaman ve mekânın sınırlılıklarına bağlı olarak değişebilir. Duyuların doğrudan ve anında uyarılması da iletişimin etkinliği ile doğru orantılı olduğu düşünülmektedir. İletişim sürecinde ne kadar çok duyu organı iletişimin gerçekleşmesinde yer alıyorsa, iletişimin o kadar etkili olacağı söylenebilir. Çünkü iletişim kanalları, duyu organlarını uyarabilen ve belli fiziksel özelliklere sahip araçlardır^{17,126}. Bu bağlamda, etkili liderlerin doğru iletişim kanallarını seçerek ve gerektiğinde uygun kanalları birlikte kullanarak hedefledikleri amaca ulaşmaya çalışmaları gerektiği söylenebilir¹³⁶.

2.9.5. Alıcı (Hedef)

İletişim sürecinin son aşamasında yer alan alıcı (hedef); gönderilen mesajı algılayan ve bunun anlamını bildiğini göstermek suretiyle, iletişimsel eylemin genel amacı olan anlamların ortak paylaşılmasını gerçekleştirmeye çalışan kimse olarak ifade edilmektedir¹²⁵. İletişimin gerçekleşmesi ve sonlanması için alıcının mesajı alması ve doğru anlaması gerekir¹³⁷. Dolayısıyla, alıcı mesajı çözümlenmeye ve anlamlandırmaya hazır olmalıdır. Örneğin; zevkli bir futbol maçını düşünen bir hedef araştırma raporu hakkında söylenenlere yetersiz ilgi gösterilmesi iletişim sürecinde kopukluklara neden olabilir¹³⁹. Çünkü gelen mesaj alıcı tarafından kendi anlayış, yetenek ve çıkarlarına göre değerlendirilir. Ancak, alıcının mesajı anlama, yorumlama ve ön yargısız olarak değerlendirmesi etkili iletişim açısından büyük önem taşımaktadır^{17,134,141}. Alıcının iletişim becerileri de en az göndericinin iletişim becerileri kadar iletişim sürecinin sağlıklı işlemesi ve göndericinin amacına ulaşma açısından önemlidir. Eğer alıcının dinleme, okuma ve düşünme becerisi

mesaja göre yetersiz ise kaynağın gönderdiği mesajın anlamlandırılması ya gerçekleşmeyecek ya da eksik kalacaktır¹²⁶. Bunun yanında, algısal bozukluklar da mesajın alıcı tarafından istenilen şekilde anlaşılmasını engelleyecek bir filtre gibi davranabilmektedir¹³⁷.

Ayrıca, alıcının iletişime etkin katılımı yüz yüze iletişimde yüksek olmasına karşın; kitle iletişim araçlarıyla gerçekleştirilen iletişimde oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, alıcının tanınması, özelliklerine uygun mesaj hazırlanması ve kanal seçimi, etkili iletişim açısından önemlidir¹²⁶.

2.9.6. Kabul (Alma)

Kanal vasıtasıyla iletilen mesajın alıcı tarafından kabul edilmesi aşamasıdır. Sözlü mesajları alma aşamasında alıcının iyi bir dinleyici olması, yazılı mesajları algılayabilme konusunda ise dikkatli bir okuyucu olması önem taşır¹²³.

Alıcı mesajı aldıktan ve şifresini çözdükten sonra, kabul etme veya reddetme hakkına sahiptir; gönderici ise mesajların alıcı tarafından kabul edilmesini ve bu mesajın istediği davranışlara dönüştürmesini arzu eder. Ancak, alıcı iletişim sürecinde mesajın alınması, alınmaması veya bir kısmının alınması konusunda önemli derecede kontrole sahiptir. Bu nedenle, mesajın doğruluğu, göndericinin otoritesi ve alıcının davranışları gibi bazı etkenler alıcının kabul etme kararı üzerinde etkili olabilmektedir¹⁴⁵.

2.9.7. Şifre Çözme

Şifre çözme, alıcı tarafından alınan mesajın, alıcı tarafından algılanması ve yorumlanması sürecidir¹²⁵. Anlamın iletilmesi ve alınması mümkün olmadığı için şifre çözme, işlemi olarak da düşünülebilir¹⁴⁵. Bu yüzden, alıcı anlamı değil sadece iletilen mesajı alır ve şifre çözme süreciyle anlam yükler¹³⁵. Alıcının mesajı anlayabilmesi için mesaj içeriğinin, başka bir deyişle şifrelenen mesajın çözümlenmesi gerekir. Mesajın çözülmesi, alınan şifrelerin istenilen anlamlara gelecek şekilde alıcı tarafından kişisel çevirimidir. Ancak

ortak dil kullanımı, mesajın gönderildiği anlama gelecek şekilde alıcı tarafından çözümlenmesine olanak sağlayabilir¹³³. İletişim sürecinin her aşamasında ortaya çıkabilen iletişim engelleri şifre çözme aşamasında daha yaygın olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü mesajların çözülmesi sırasında karşılaşılan sorunların kültürler arası iletişim süreçlerinde sıklıkla engel teşkil ettiği belirtilmektedir¹³⁰.

İletişimin başarısından söz etmek için, alıcının mesajdan çıkardığı anlam ile göndericinin mesaja yüklediği anlam tutarlılık göstermelidir. Bu nedenle, alıcının şifre çözme aşamasındaki hazır bulunuşluk düzeyi büyük önem taşır. Zira iletişimde tam olarak istenilen şey, mesajın gönderildiği şekilde anlaşılmasıdır. Örneğin, gönderici geometrik bir kare şeklini iletir ve alıcı bunu çember olarak çözümlerse mesaj gönderilmiş ancak istenilen anlamlandırma gerçekleşmemiş olur¹⁴².

Anlama, sadece alıcının zihinsel sürecinde gerçekleşir ve alıcı mesajı anlar, anlamaz veya kısmen anlar. Birçok insan iletişimde bulunmayı talimat verme ya da açıklamalarda bulunma olarak görmekte ve karşı tarafa talimatları söylemenin ve anlatmanın yeterli olduğu düşünülmektedir. Ancak iletişim, alıcının mesajı anlamlandırması bitinceye kadar iletmez ve bitmez¹²⁰.

Özetle, iletişimin başarısı mesajın alıcı tarafından anlaşılmasına yani şifresinin çözümlenmesine bağlıdır. Bu durum alıcı ile göndericinin ortak duygu, düşünce, anlayış ya da kısaca ortak yaşantılara sahip olmalarını gerektirir. Ortak yaşantı ve deneyimlerin bir yansıması olarak iletişimde ortak bir dilin kullanılması da şifre çözmenin etkili şekilde gerçekleşmesini sağlar.

2.9.8. Değişme

İletişimin amacı, mesajın alıcı tarafından paylaşılması ve alıcıda istenilen değişmeyi sağlamaktır. Yani, gönderenin isteği doğrultusunda alıcının davranış değişikliğinde bulunmasıdır^{126,141}.

Değişme, iletişim sürecinin son ve kritik bir basamağıdır. Bu basamakta artık istenilen değişimin gösterilip gösterilmemesi büyük oranda alıcının kontrolündedir ve mesajın alındığı ve anlaşıldığı ile ilgili olarak alıcı tarafından göndericiye geri bildirimde bulunulması büyük önem taşır¹²⁹.

Sonuç olarak, iletişimin alıcıda oluşturduğu etkiler, alıcının bilgi düzeyinde, tutumunda ve davranışlarında ortaya çıkan değişmeler olarak belirtilebilir. Göndericinin planladığı gelişme ve değişimin, alıcının davranışında ortaya çıkıp çıkmaması, iletişimin etkisine ve başarısını gösteren bir ölçüt olarak değerlendirilebilir¹⁴⁶.

2.9.9. Geribildirim (Dönüt)

Geribildirim, bir göndericinin iletişime alıcı tarafından gösterilen tepki ya da alıcının göndericinin mesajına verdiği yanıt olarak tanımlanmaktadır¹²⁷. Bu haliyle geribildirim göndericinin mesajına alıcının gereksinimlerine ve tepkilerine uygun hale getirmesine ve alıcının iletişime katıldığı duygusunu yaşamasına yardımcı olmasının yanında, göndericiye iletişimin başarısı hakkında bilgi verme gibi bir işlevi de vardır. Böylece, göndericinin kendisini ve mesajlarını değerlendirmesine olanak sağlayan¹²⁶ geribildirim mesajın göndericinin hedeflediği şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını da doğrular. Çünkü geribildirimden sonra alıcı, göndericiye mesajın alındığını ve mesajın anlaşılma derecesini gösteren bir mesaj gönderir¹⁴⁷.

Aslında geribildirim olmadan mesajın iletilip iletilmediğini veya anlaşılıp anlaşılmadığını belirleme ve alıcının tepkisini öğrenmenin zor olduğu söylenebilir. Dolayısı ile alıcı göndericinin istediği şekilde tepkide bulunur veya istedik davranışları sergilediğinde, mesajın tatmin edici şekilde iletilmediği söylenebilir. Böylece geribildirim iletişim döngüsünü sağlayarak çift yönlü iletişim gerçekleşmiş olur¹³⁴.

Geri bildirim, olumlu olumsuz ya da etkin, etkin olmayan şeklinde sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırmada etkin- olumlu geribildirim; kişiye yardımcı

olmayı amaçlar, belirli, ayrıntılıdır ve açıklayıcıdır, faydalı, konuyla ilgili, zamanında gelir, açıklayıcı ve geçerlidir²⁵. Bu durumda tam tersi olan olumsuz geribildirim gerçekleştiğinde gönderici planladığı sonucu elde edebilmek için değerlendirme yaparak mesajı tekrar kodlayarak iletmesi gerekir¹³⁰. Bunun yanı sıra yıkıcı nitelikteki geribildirimler kişilerarası çatışmalara neden olabilmektedir. Negatif geribildirimlerin sonuçları üzerine yapılan bir araştırmada olumsuz duyguların çekişmeleri tetiklediği; yakın ilişkilerin ise işbirliğini arttırdığı bulunmuştur¹⁴⁸.

İletişim sürecinde, ileti alıcı tarafından alındıktan sonra mutlaka bir geribildirim vardır. Ancak, geribildirim alınabilmesi için kaynağın dikkatli olması gerekir¹⁴⁰. Zira geribildirim her zaman işitsel mesajlar niteliğinde olmayabilir. Mesajı alan kişinin jestleri, mimikleri ve davranışları da birer geribildirim olabilir¹⁴⁴.

Özetle, geribildirim, karşınızdakilere yaptığınız veya söylediğiniz her şey hakkında ne hissettiğinizi söyleme sürecidir. Yöneticilerin düzenli olarak karşısındaki kişilere geribildirim verme durumunda buldukları düşünülürse, geribildirim yöneticiler için önemli bir beceridir. Bu açıdan, yöneticiler verecekleri geribildirimlerin anlaşılır, kabul edilir ve inandırıcı olmasına özen göstermelidir¹³⁶. Çünkü iletişim sürecinde geribildirime dikkat edildiği oranda iletişimin etkinliğinin ve başarısının da o derece artacağı söylenebilir¹²⁵. Bu nedenle, hem gönderici hem de alıcı iletişim sürecinin etkililiği açısından yapıcı geribildirimde bulunmalıdır¹²⁶. Schermerhorn¹³⁶ yapıcı bir geribildirim için şunları önermektedir:

- Geribildirim alıcı ile gönderici arasındaki güvene bağlı olarak gerçek duygularla dolaysız yollardan verilmelidir.
- Geribildirim iyi, açık ve tercih edilir güncel örnekler kullanılarak genel olmak yerine daha özel olmalıdır.
- Geribildirim alıcının hazır bulunuşluk düzeyi dikkate alınarak gerektiği zaman kullanılmalıdır.

- Geribildirim başkaları tarafından desteklenip desteklenmediği, yani geçerliği kontrol edilmelidir.
- Geribildirim alıcıya göre sınırlandırılmalıdır.
- Geribildirim alıcının hazır olduğu zamanda ve algılayacağı şekilde kısa ve öz verilmelidir.

2.9.10. Gürültü

İletilmek istenen mesajda bozulmalara neden olan gürültü, iletişimin etkililiğini engelleyen veya ilgi dağıtan içsel ya da dışsal bir öğedir¹³⁰. Kanaldan, alıcıdan, göndericiden ya da mesajın kendisinden kaynaklanabilir¹²⁶.

Gürültü gibi dikkat ve ilgi dağıtıcı şeyler iletişim süreci üzerinde her zaman kötü bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda, gürültünün alıcının duygu, düşünce ve davranışlarını da içeren ve iletişimi bozan şeyler olduğu söylenebilir. Çalışanların telefon konuşmaları veya yüksek sesli müzik, örgütlerde ortaya çıkan gürültülere örnek olarak verilebilir. Ancak, gürültü her zaman işitsel engeller şeklinde olmayabilir. Bazen iş stresi, korku, kararsızlık veya taraf tutma şeklinde de ortaya çıkabilir¹³⁷. Bir örgüt içinde ortaya çıkabilecek diğer gürültü çeşitleri şu şekilde özetlenebilir¹⁴⁹:

Psikolojik: Verici ve alıcının görüş çerçeveleri; duygu, heyecan ve saplantılar.

Semantik: Konuşma ve yazı dilindeki karışıklık veya inceliklerin neden olduğu sorunlar.

Statü: Gönderici ve alıcının sosyal ve formel statüleri; akademik ve mesleki gelişimleri.

Korunma: Göndericinin savunma mekanizmaları.

Alan: İletişim merkezleri ile birimleri arasındaki uzaklık.

Hiyerarşi: Üst-ast ilişkilerinde çatışmalar, yetkinin aktarılma dereceleri, kontrol alanının büyüklüğü ve düzensiz bilgi akımı.

Uyutma: Karar sürecine katılmayan iş görenlerin talimatları savsaklaması veya önemsiz sayması.

Sınırlama: Örgütün amaçları ve görevleri gereği, bazı kapsamın sınırlanması veya gizli tutulması.

2.9.11. Çevre

İletişimin tam olarak anlaşılabilmesi için mesajın iletiildiği ve alındığı çevreyle ilgili bilgi sahibi olunması gerekir. Çünkü çevre gönderilen mesajın alınmasını ve anlamlandırılmasını etkileyebilir. İletişim sürecinde çevre bazen bir yönetici odası, bazen de personelin dinlenme odaları olabilir. İletişimi etkileyen anahtar özelliğe sahip çevresel faktörlerden birisi de örgüt kültürüdür. Örneğin, tartışma doğurabilecek mesajların güven ve saygının yüksek olduğu durumlarda iletilmesi daha kolay olacaktır¹³⁷.

2.10. İletişim Yöntem ve Araçları

İletişim engelleri başa çıkılmaz değildir. İnsanlar için asıl sorun çarpıklık ve belirsizliğin azaltılması için doğruluğun, iletişim akışının ve uygun iletişimin ne şekilde gerçekleştirileceğidir. Bu bakımdan, iletişim araçlarının seçimi ve kullanımı iletişimin etkililiği üzerinde belirleyici rol oynar. İletişim araçlarının seçiminde mesajın içeriğine uygunluğu, hızı, mesajın özünü değiştirmeden tam şekilde iletebilme ve alıcıları etkileme derecesi göz önünde bulundurulması gereken özelliklerdendir¹⁴⁰. Örgütlerde ve kişiler arası iletişimde genel olarak, sözlü, sözsüz ve yazılı olmak üzere üç biçimde gerçekleşmektedir.

2.10.1. Sözlü İletişim

İletişim sırasında kullandığımız semboller sistemi olan dil, konuşurken yazarken kullanılan sözcüklerden oluşan sözel mesajların kaynağını oluşturur. Bu semboller sistemi öğrenilir, yaratıcı olarak kullanılır ve algıyla yakından ilgilidir¹⁵⁰.

Konuşma dili olarak da adlandırılan sözlü iletişim¹²⁶, en yaygın örgütsel iletişim türü olarak kabul edilir. Sözlü iletişim, iş yaparken, toplantılarda, informal ilişkilerde, sunumlarda, kısaca her yerde gerçekleşebilir. Örgütlerde kullanılan sözlü iletişim araçları yüz yüze görüşmeler, toplantılar, konferanslar, seminerler

ve telefon görüşmeleri olarak sıralanabilir. Bu araçlar sayesinde diğer iletişim biçimleriyle karşılaştırıldığında sözlü iletişimin daha güçlü olduğu söylenebilir. Ancak, sözlü iletişim yalnızca konuşan kişinin sözcüklerini karşı tarafa iletilmesi anlamına gelmediği de bu noktada unutulmamalıdır. Konuşanın ses tonu, hızı ve sözcüklerdeki vurgulamaları da sözlü iletişimin bir parçasıdır ve sözcüklere daha fazla anlam katmakta ve önem derecesini vurgulamaktadır. Dinleyicilerin genellikle sözlü mesajların içeriğini anlamaya çalışırken göndericinin ses tonu ve vurgulamalarını dikkate aldıkları bir gerçektir^{130,140,151}.

Sözlü iletişimde her bireyin kullandığı dil o kişinin yaşantı ve deneyimlerine bağlı olarak kişiye özgü bir nitelik taşımaktadır. Bu nedenle, kullanılan dilin bazen öznel kaldığı ve gerçeklerin yanlış algılanmasına neden olduğu söylenebilir. Yanlış algılamalara neden olan değer yargılamaları da iletişimi güçleştirmekte ve çatışmalara neden olabilmektedir. Bu manada Kutadgu Bilig'in " İnsanda dilince değişir ya yurda baş olur ya da gider baş" sözü konuyu daha iyi açıklamaktadır¹⁵².

2.10.2. Sözsüz İletişim

İletişimin temel yönünü sözsüz iletişim oluşturur. Günlük yaşamda gerçekleştirilen ilişkilerde başvurulan simgesel kodlar içinde sözsüz olanların anlam yaratmada ve paylaşmada çoğu kez bilincinde olmaksızın ama kaçınılmaz olarak sürekli kullanıldığını vurgulanmaktadır¹⁵³.

Sözsüz iletişim aracılığıyla insanlar duygularını, düşüncelerini, isteklerini, ihtiyaçlarını ve ruhsal zenginliklerini başka insanlarla paylaşmaktadır¹⁵⁰. Dökmen¹²³ de insanın iletişiminin tek başına sözcüklerle sınırlandırılmayacağını belirtmektedir.

Sözlü ve yazılı olmayan her türlü iletişim ögesini içeren sözsüz iletişim yüz ifadeleri ve beden dili ile gerçekleşir ve bazen kelimelerden daha fazla anlam iletebilmektedir¹⁵⁴. Bazen sözsüz iletişimin yerine kullanılan beden dili jest, mimik, oturuş veya duruş pozisyonları ile gerçekleşir¹⁵⁵ ve kısaca yüz

ifadeleri ilgi, heyecan, zevk, neşe, şaşkınlık, irkilme, ızdırap, acı, korku, utanç, küçük düşme, hor görme, nefret etme ve öfke şeklinde karşı tarafa iletilir. Gözler ise yüz ifadelerinin en açıklayıcı öğeleridir. Beden dili başka bir deyişle fiziksel hareketler, iletişim esnasındaki fiili hareketleri ve vücut pozisyonunu ifade etmektedir. Ayrıca, binalar, ofis genişliği ve mobilya gibi çevresel öğelerde mesaj iletebilmektedir. Geniş ofisler, pahalı perdeler, halılar ve mobilyalar odaya giren kişilere üst düzey bir yöneticinin odasına girdikleri izlenimini vermektedir^{147,154}.

Sözsüz iletişimde dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi beden dili gibi sözsüz davranışların evrensel anlamlar taşıyamayabileceğidir. Başkalarının sözsüz iletişimlerini okuyarak, iletişime dair onların duygu, düşünce ve tutumlarını belirlemek mümkündür. Bireyler, kendi iletişim tarzlarının karşılarındakiler tarafından olumsuz şekilde algılandığını fark ettikleri zaman kendi iletişim tarzlarını değiştirme konusunda açık olmalıdırlar¹³⁰.

2.10.3. Yazılı İletişim

İnsanlık var olduğundan bu yana, insanlar duvara veya yere resimler ya da bazı işaretler çizerek iletişim kurmaya çalışmışlardır¹⁵². MÖ 4000 ile 3000 yılları arasında icat edildiği düşünülen yazının simgesel olarak kullanılan resimlerden türediği kabul edilir¹³¹.

Mesajlarını yazılı olarak iletebilmesi bilgi veya duygu aktarımı, ikna etme, uyarma, yol gösterme, eğlenme ya da benzeri amaçlarla yapılır. Amaca göre şekil alan yazılı metin, kitap, dergi, broşür, afiş, pankart, bülten, yıllık, rapor, bildiri, gazete, mektup, elektronik posta olarak gerçekleştirilebilir¹⁵².

Ancak, diğer iletişim türlerinde olduğu gibi yazılı iletişimde de dikkat edilmesi gereken önemli noktalar vardır. İletilecek yazılı mesajlarda amacın ve alıcının net bir şekilde belirtilmesi; amaca ve alıcıya uygun sözcük ve ifade seçimine özen gösterilmesi; anlatımın ve sade olmasına dikkat edilmesi bunlardan bazılarıdır¹²⁶.

Günümüzdeki bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişim ve değişim bireysel, örgüt ve kitle iletişimde bilgisayar, dijital panolar, internet, video konferans, elektronik postalar, sesli duyuru sistemleri gibi elektronik iletişim araçlarını hayatımıza sokarak insanların yazılı iletişimdeki seçeneklerini arttırmıştır¹²⁰.

2.11. Kişiler Arası İletişim Engelleri

İletişim engelleri başarılı iletişimi engelleyen veya önemli derecede bozan etkenler olarak tanımlanabilir. İletişimde bozulmalar sıklıkla gönderilen mesaj ile alınan mesajın anlamlarının birbirine benzemediği durumlarda görülür. Bu bozulmalara genellikle gönderici, alıcı veya her ikisinden kaynaklanan iletişim engellerinin neden olduğu söylenebilir. Bu nedenle, iletişim engellerinin üstesinden gelmenin ve iletişimi geliştirebilmenin ilk basamağı engellerin farkında olmak, tanımak engellerin iletişim sürecini nasıl etkilediklerini belirlemek ve kavramaktan geçtiği söylenebilir¹³⁴.

Literatürde, kişiler arası iletişim engelleri araştırmacılar tarafından değişik başlıklar altında toplanmıştır. Örneğin, Dubrin¹³⁷ bu engelleri; algısal hatalar (semantikler), olumsuz bilgilerin filtrelenmesi, göndericinin güvenilirliğinin zayıf oluşu, karmaşık işaret ve hareketler, farklı bakış açıları, değer yargılaması ve aşırı iletişim yükü olarak yedi başlık altında toplamış ve bunlardan ilk dördü mesajın gönderilmesiyle; son üçü ise mesajın alınması ile ilgilidir.

Nelson ve Quick iletişim engellerini; fiziksel uzaklıklar, statü farklılıkları, cinsiyet farklılıkları, kültürel farklılıklar ve dil olmak üzere beş başlık altında; Singer, algısal etkiler, geçmiş deneyimler, anlamsal farklılıklar, teknik dil, yargıda bulunma, statü farklılıkları, kaynak güvenilirliği, duygusal etkiler, filtreleme, bilgi yükü, zaman baskısı ve geri bildirim eksikliği ve kalıplaşmış düşünceler olarak sıralamışlardır. Ivancecich ve Matteson hem örgütsel hem de kişiler arası düzeyde etkili iletişimi sekteye uğratabilecek iletişim engellerini; referans çerçevesi, seçici dinleme, değer yargılaması, kaynak güvenilirliği, filtreleme, grup içi dil, konum farklılığı, zaman baskısı ve iletişim yükü olarak

belirlemiştir¹³⁴. Aşağıda kişiler arası iletişimde sözü edilen iletişim engellerinden bazılarına değinilecektir.

2.11.1. Kalıplaşmış Düşünceler

İletişim sürecinde oluşan engellerin bir kısmı, kişi içi iletişim sonucu açığa çıkan, aslında çoğu akılcı ve gerçekçi olmayan birtakım olumsuz düşüncelerden kaynaklanır. Söz konusu olan bu akılcı ve gerçekçi olmayan düşünceler değiştirilebilir ve yol açtıkları iletişim engelleri bilindiği takdirde giderilebilir¹⁵⁶.

Gerçekçi ve akılcı olmayan düşünce yapılarına “kalıplaşmış düşünceler” adı verilebilir. Kalıplaşmış düşünceler, “insanların kafasında kalıplaşmış, katılaştı, çoğunlukla farkında olunmadan taşınan birtakım kesin düşünceler” olarak tanımlanabilir. İnsanlar bu tür düşüncelerinin doğru olup olmadığını denemeye genellikle yönelmez ve bu düşüncelerini değiştirebilecek nitelikteki her türlü yeni bilgiden çoğunlukla uzak dururlar. Bir anlamda, “önyargılı ve tümünden reddedici” tavır takınabilirler. Kalıplaşmış düşüncelerin temel özelliği, akılcı ve gerçekçi olmamaları ile değişmeye karşı dirençli oluşlarıdır¹²³. Önyargılı ve tümünden reddedici tavır içinde olanlar, gerçekler hakkında inceleme yapmadan ve düşünce oluşturmadan bir yargıya sahip olurlar¹⁵⁷. Hatta çoğu zaman birinin konuşmasına bile izin vermezler. Söylenenleri, kimin söylediği ışığında değerlendirirler¹⁵⁸. Oysa böyle bir davranış yanlış olduğu gibi, onur kırıcıdır. İletişim becerisi, olaylara farklı açılardan bakabilme esnekliğini gerektirir¹⁴⁶.

2.11.2. Algısal Hatalar

Algılama, iletiyi yorumlamada kullanılan zihinsel ve duygusal süreç; algı ise, duyu organlarından beyne ulaşan verilerin örgütlenmesi, yorumlanması, anlamlandırılması sürecidir. Duyu organlarına ulaşan veriler, algılama olmaksızın tek başlarına fazla bir anlam taşımazlar. Duygusal verilerin algılanması gerekir. Çünkü kişi, kendisine ulaşan duyuumlara ne tepkilerde bulunacağını, algılama sonrasında karar verebilir^{123,130}.

Birçok iletişim problemi bireylerin kelimelere yükledikleri düşüncelerin yanlış anlaşılmasından; yani algısal hatadan kaynaklanır. İletişimde kullanılan semboller farklı kişiler için farklı anlamlara gelebilir. Sonuç olarak, göndericinin iletmek istediği mesajın başkaları tarafından yanlış anlaşılması ve yorumlanması mümkündür¹³⁷. Bu durum iletişimde algısal hatalardan kaynaklanabilmektedir.

2.11.3. Göndericinin Güvenirliği

Birçok durumda alıcı, mesajların önemini yargılamakta göndericinin özelliklerinden etkilenebilir. Bu açıdan, kaynağın yüksek derecede güvenilir olması mesajın daha doğru algılanabilmesine ve mesaja verilen önemin artmasına yardımcı olacaktır¹³⁸.

Kaynak güvenirligi, alıcı tarafından göndericinin hal, hareket ve sözlerinden hissedilen güvenirlilik ve doğruluk derecesi olarak tanımlanabilir¹⁵⁹. Kaynak veya mesajı gönderen ne kadar güvenilir ise mesajın da o kadar açık, doğru ve anlaşılır şekilde alıcıya ulaşacağı vurgulanmaktadır. Tersine, göndericinin güvenirligi düşük ise göndericinin mesajları çoğu zaman göz ardı edilecek ve dikkate alınmayacaktır. Bu nedenle, mesaj göndermede güvenirligin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca güvenirlilik etkili liderliğin başlıca özelliklerinden birisi olarak da görülmektedir¹³⁷.

2.11.4. Yorumlama Farklılıkları

Kişiler arası iletişim engellerinden bir diğeri semantiktir. Semantik, basit anlamda sözcüklere yüklenen anlam farklılıkları olarak görülebilir. İnsanların kendi dillerini konuşurken bile sözcüklere yükledikleri anlamların farklılaşabildiği düşünüldüğünde eğitim seviyeleri, gruplar, kültürler ve bölgesel değişkenlerde görülen farklılıkların bu duruma neden olabileceği söylenebilir. Bu farklı anlam yüklemesi, gönderici ve alıcı arasında iletişim kopukluğuna da neden olabilir¹³⁸.

İnsanlar, kelimeleri veya kavramları bakış açılarına bağlı olarak farklı anlayabilmekte ve birçok iletişim engelinin insanların sözcüklere yükledikleri bu

farklı anlamlandırmadan kaynaklandığı belirtilmektedir¹²⁵. Çünkü insanların gerçekleri, olayları kendine özgü yorumlama ve algılama biçimlerine bağlıdır. Tıpkı birisi tarafından faydalı görülen bir şey, başkası tarafından zararlı görülebilir¹²⁷. Başka bir ifadeyle, aynı içeriğe sahip mesajlar bireylerin önceki deneyimleri ile ilişkili olarak farklı şekillerde algılanabilmektedir. Ortaya çıkan algılama farklılıkları ise mesajların kodlanması ve bunların çözülmesi süreçlerinde değişimlere neden olmaktadır. Sonuçta bireylerin ihtiyaçları, değerleri, davranışları ve beklentileri farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar da iletişimde istenmeden gerçekleşen bozulmalara neden olabilmektedir¹⁵⁹.

2.11.5. Değer Yargılaması

Değer yargılaması veya kısaca yargıda bulunma, mesajların kabulünden önce alıcı tarafından gerçekleştirilen bir süreçtir ve iletişimin istenilen şekilde gerçekleşmesini engelleyici olabilmektedir. Yargıda bulunma, mesajların değerine ilişkin alıcılarda ilk izlenimlerden oluşan fikirler topluluğu olarak ya da iletilecek mesajın tamamını almadan önce mesaja değer biçme olarak tanımlanabilir¹⁶⁰.

Dökmen¹²³ birçok iletişim bozukluğunun alıcının mesajlara ilişkin yargılarından kaynaklandığını; insanların genellikle beklenti içinde buldukları ve duymak istedikleri şeyleri duyma eğiliminde olduklarını; bu durumda bireyler tarafından kendi gereksinimleriyle uyuşan bilgilerin alınması ve korunması, uyuşmayanların ise reddedilmesi ile sonuçlandığını belirtmektedir.

2.11.6. Aşırı İletişim (Bilgi) Yüğü

Yöneticiler tarafından gerçekleştirilen en önemli işlerden birisi karar vermedir. Etkili karar vermenin şartlarından biri gerekli bilgilere sahip olmaktır. İletişim teknolojilerindeki ilerlemeler sayesinde bilgi üretiminde veya yayımında yaşanan zorlukların büyük bir kısmı ortadan kalkmış ve bunun sonucunda yöneticiler yoğun bir bilgi seliyle karşı karşıya kalmışlardır. Bu aşırı bilgi yükünün yöneticilerin kendini bilgi seli içinde boğulmuş gibi hissetmelerine neden olduğu söylenebilir¹⁵⁹. Özetle, aşırı iletişim veya bilgi yükü, insanların

mesajlara etkili şekilde cevap veremeyecek duruma getirir ve bu durum iletişimde bulunanların stres yaşamalarına neden olur¹³⁷.

2.11.7. Fiziksel Uzaklıklar

İş ortamında insanların fiziksel olarak birbirlerinden uzak olmaları bazen iletişim için engel teşkil edebilir. Telefon, elektronik posta gibi teknolojiler bu uzaklıkları genellikle ortadan kaldırmasına rağmen yüz yüze iletişim kadar etkili olamamaktadır. Sadece periyodik olarak gerçekleşen yüz yüze etkileşim fiziksel uzaklıklardan kaynaklanan sorunların üstesinden gelmeye yardımcı olabilir. Çünkü iletişim jest, mimik, beden dili gibi sözsüz işaretlerle daha zengin bir hal almaktadır. Daha zengin iletişim ise daha az karışıklık ve daha az yanlışlık anlamına gelmektedir. Bu nedenle, fiziksel uzaklıklardan kaynaklanan engellerin üstesinden gelmenin etkin yollarından biri örgütsel olarak birbiriyle ilgili kişilerin planlı toplantılarla bir araya gelmeleridir¹⁶¹.

2.11.8. Kültürel Farklılıklar ve Geçmiş Deneyimler

İletişim engellerinden bir diğeri de bireylerin sahip oldukları kültür ve geçmiş deneyimlerdir. Gönderici ve alıcılar geçmiş deneyimlerine bağlı olarak mesajları kodlarlar veya bu mesajların şifrelerini çözerler. Ancak, gönderici ve alıcının ortak deneyimlere sahip olmadıkları durumlarda mesajların iletilmesinde kullanılan sembollerin bezer anlamlarda yorumlanmaması gibi sorunlar ortaya çıkmakta¹³⁸ dolayısı ile iletişim sürecinin etkililiği azalabilmektedir. Geçmiş deneyimler gibi kültürel farklılıklarda iletilen mesajların farklı şekillerde algılanabilmesine neden olabilir. Farklı kültürel değerlere sahip bireylerden birisi için olumlu anlam ifade eden jest veya mimikler bir diğeri için olumsuz anlam taşıyabilir¹³¹. Bu kültürel farklılıklar bilinmediğinde etkili iletişimden söz edilemez.

2.11.9. Teknik Dil

İş grupları, uzmanlık grupları veya sosyal gruplar sıkça kendi aralarında anlaşılabilir sözcük, terim ve ifadeler geliştirmekte ve kullanmaktadır. Gruba has özel dilin grup etkinliği açısından faydalı olduğu söylenebilir. Bu durum, grup

üyelerine ait olma, uyumluluk ve öz saygı gibi duyguların gelişmesine yardımcı olmanın yanında, grup içi iletişimi daha etkili hale getirmektedir. Ancak, grup içi geliştirilen dilin, grup dışı bireylerin de bulunduğu ortamlarda kullanılması iletişimde kopukluklara neden olabilir¹²⁴. İletişimde teknik terimlerin kullanılması sonucu ortaya çıkan bu kopukluklar örgütsel etkinliklerde sık rastlanan iletişim engellerinden sayılmaktadır. Zira herkes tarafından anlaşılabilmesi düşüncesi ile kullanılan teknik terimler, birçok durumda bazı örgüt üyeleri tarafından anlaşılammakta ve iletişim sürecinin etkinliği zayıflayabilmektedir¹³⁸.

2.11.10. Olumsuz Duygular

Günlük yaşantısında genellikle mantığından çok duygularıyla hareket eden insanoğlunun örgütsel yaşantısında da duygu önemli rol oynar^{44,162,163}. Bazı araştırmalarda, iletişim eylemlerinde kişilerin duygularının, zihinsel süreçler kadar önemli olduğuna dikkat çekilmektedir¹⁶⁴. Duygu olumlu ve gerçekçi olduğunda, ondan daha yapıcı ve etkili bir ikna gücü olmadığı gibi, olumsuz ve içten olmadığına, insanlar arasına geçilmesi zor duvarlar örebilir¹⁶⁵.

Verici ve alıcının içinde bulunduğu duygusal durum mesajın verilmesini etkilediği gibi yorumlamasını da etkiler. Özellikle, korku ve kızgınlık duyguları vericinin ses tonu ve beden dilini kullanmada farklı duygulara neden olabileceği gibi, alıcının da mesajlara gereksiz yere tehdit edici mahiyette algılayıp yorumlamasına sebep olabilir. Verici ve alıcı arasındaki kişisel çatışmalar da duyguları etkileyerek mesajın doğru algılanmamasına neden olabilir. Hem laboratuvar çalışmaları, hem çeşitli ortamlarda sürdürülen araştırmalar olumlu duyguların içinde olmanın (örneğin, sevinçli hissetmenin) daha yardımsever ve sosyal davranışlara yol açtığını göstermektedir¹⁵².

2.11.11. Planlama Eksikliği

İnsanlar düşündüklerini genellikle tam anlamıyla karşılarındakilere aktaramazlar. Bu durumda çoğu zaman ortaya çıkan farkın önemli nedenlerinden biri iletişimde planlama eksikliğidir¹⁶⁴. Çünkü iletinin planlı şekilde hazırlanması ve alıcılarına uygun biçimde iletilmesi, etkili iletişimin ön

koşullarındandır¹⁴³. Başka bir ifade ile iyi iletişim şans eseri meydana gelmez. Oysa insanlar iletişime çoğunlukla düşünmeden, planlama yapmadan ve iletişimin amacını belirlemeden başlarlar. İletişim süreçlerinde direktiflerin nedenlerini açıklama, en uygun iletişim aracını belirleme, iletinin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme, iletiyi anlamayı oldukça kolaylaştırır ve değişime karşı olan direnci büyük ölçüde azaltır. Bunların sağlanması, ancak iletişimin planlanması sonucu ile gerçekleşebilir¹⁶⁶.

2.11.12. Statü Farklılıkları

Toplumsal bir sistem içerisinde bireyin elde yer olarak tanımlanan statü insana toplumun diğer üyeleri tarafından verilir. Statü, bireyin düşündüğü veya beklediği değil, toplum üyelerinin kabul ettikleri yerdir. Statü farklılıkları, kişiler arası iletişimin yönünü ve sıklığını belirleyen etmenlerden biridir. Çünkü insanlar ya eşit statü de ya da daha üst olanlarla iletişim kurmayı isterler¹³⁰.

İnsanlar en az iki nedenden dolayı daha yüksek statüde olanlarla iletişim kurmayı arzu eder; bunlardan biri yüksek statüdeki insanlarla iletişim kurmanın, insana itibar kazandırması; ikincisi ise, yüksek statüdeki insanların güç ve imkânlarından yararlanma düşüncesidir. Söz konusu iki neden, düşük statüdeki insanlarla iletişim kurmada isteksiz davranmanın nedeni sayılabilir. Böylece statü farklılığı iletişim engelinin bir kaynağı olarak ortaya çıkar¹³¹.

Örgütlerde de, örgüt çalışanları arasında yaşanan statü kaynaklı iletişim engelleri güç veya hiyerarşik konumlarla ilgilidir¹³⁴. Örgütlerde statüler, başka bir ifadeyle makamsal konumlar bilgilerin iletilmesini ve alınmasını etkilemektedir. Üst makamda bulunanların genellikle iletişimi kontrol altına almaya çalışmaları ve astlarından bir dereceye kadar koşulsuz saygı beklemeleri gibi nedenler statü farklılıklarının iletişimi engellemesine örnektir¹³⁸.

2.11.13. İletişimde Zaman Baskısı

İletişimde önemli engellerden biri de zaman baskısıdır. Edward Hall'e¹⁶⁷ göre "zaman konuşur." Zaman kullanımının bir dili vardır. Hızlı konuştuğumuz

zaman, zaman kısıtlaması ile karşı karşıya bulunduğumuzun mesajını vermiş oluruz.

İletişim, hiçbir olumsuz çevresel faktörün bulunmadığı bir zaman kapsülü içinde meydana gelmez. Sosyal bir çevrede, insanlarla iletişim ve ilişki kurmaya çalıştığımız zaman, birçok engelle karşılaşırız. Ya biz iletişim kurmak için zaman bulamayız, ya da karşımızdaki insanın bize ayıracağı zamanı yoktur. Her iki durumda da zamandan kaynaklanan bir iletişim engeli ile karşılaşırız¹⁶⁴.

Örgütsel ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde de birçok üst ve alt düzey yöneticinin iş yoğunluğu gereği zamanla yarıştıkları düşünülürse zaman baskısından kaynaklanan iletişim engellerinin örgütlerde sıkça yaşanan sorunlardan birisi olduğu söylenebilir. Zira iletilen mesajın kodlanmasına ve alınan mesajın şifresinin çözülmesine yeterli zaman ayıramamanın bir sonucu da iletişimde istenilen amaçların alıcı tarafından tam olarak anlaşılabilmesi ve iletişimde kopuklukların görülmesidir¹³⁸. Bu nedenle, örgüt içinde önemli iletişim engellerinden biri olan zaman baskısının nedenlerinden biri yöneticilerin alt kademelerdeki her işgörenle sıkça iletişim kurabilecek kadar yeterli zamana sahip olmayışıdır. Ancak, zaman baskısının bundan daha ciddi sorunlara yol açtığı da söylenebilir. İletişimde hiyerarşik makamlardan bazılarının iletişim sürecinden çıkarılarak kestirme bir yol izlenmesi zaman baskısının neden olduğu sorunlardan bir diğeri olarak görülebilir. Sonuç olarak, formel iletişim sürecinin bir parçası olması gereken kişiler, bu sürecin dışında kalabilmekte ve iletişimde bozulmalar görülebilmektedir¹⁵⁹.

2.11.14. Dinleme Yetersizlikleri

İletişim sürecinde etkin dinlemenin taşıdığı büyük öneme karşın, genel anlamda değerlendirildiğinde kişilerin başkalarını çeşitli kişisel ve çevresel nedenlere bağlı olarak dinlemedikleri veya yüzeysel dinledikleri gerçeğiyle karşılaşmaktadır¹⁶⁸. Buna bağlı olarak kişiler arasında sağlıklı bir iletişim sürecinin değil, iletişimsizliğin yaşandığı gözlenmektedir. Oysa insanlar, söyleyeceklerinin önemli ve değerli olduğuna inanır ve dinlenilmek isterler.

Doğal olarak iletişim sürecinde dinleme için ayrılan süre ve dinleme biçimi de verilen değer için önemli bir göstergesi haline gelmektedir¹²¹.

Birçok kişi karşısındakinin ne söylemek istediği ile ilgilenmek yerine kafasındaki fikir ve düşünceleri karşısındakine aktarmaya çalışır. Dolayısıyla bu durum söylenenlerin yalnızca bir bölümünü işitmemize yol açar. Kesilen sözler ve umursamama etkin iletişimin önemli engelleyicileri olarak karşımıza çıkar⁴⁴.

1.11.15. Dil ve Anlatım Güçlükleri

Dil, düşünce, duygu ve isteklerin ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir dizgedir¹²⁰. Bu haliyle dil, iletişimin temel unsurudur. Karmaşık biçimde kullanıldığında, iletişim engeline yol açan dil, basit, yalın ve açıklayıcı kullanıldığında ve mümkün olduğu kadar dinleyicinin diliyle konuşulduğunda iletişimin kolaylaştırıcısıdır¹⁶⁹.

Dilden kaynaklanan iletişim engellerini kelimelerden ve semantik konusundan kaynaklanan engeller diye ikiye ayırmak mümkündür. Kelimelerden kaynaklanan ilk problem, kötü ve uygun olmayan kelime seçimidir. Bu engel, kaynağın alıcıyı analiz etmemesi ve onun kelime ve bilgi düzeyini belirlememesinden kaynaklı olabilir. Başka bir ifadeyle, kaynağın mesajı alıcının bilgi temeline dayandırmaması iletişimde bozukluklara neden olmaktadır¹³⁰.

İkinci önemli dil engeli, alıcının kendisine gelen mesajdaki kelime ve sembollere kaynağın yüklediği anlamdan daha farklı anlamlar yüklediğinde ortaya çıkar. Semantik anlam bozukluğu olarak ifade edilen bu engel, kelimelerin herkes için aynı anlama sahip olmadığı ve kelimelerin anlamının kendi içinde değil, kişinin kafasının içinde olduğu gerçeğine işaret eder. Bu nedenle aynı şeylerin farklı kişiler için farklı anlamlar ifade etmesi önemli bir iletişim engelidir. Başka bir ifade ile anlam farklılıkları, yanlış anlamamanın, iletişimde ki karmaşıklığın asıl sebebidir. Dili simgeleyen duygu ve fikirleri ifade

eden sembollerin kötü seçimi ve onlardaki anlam karışıklıkları bu engelin yaratılmasına ve iletişimin bozulmasına temel oluşturmaktadır¹⁷⁰.

2.12. Antrenör ve iletişim

İzleyen ve liderlerin başarılarının büyük ölçüde güçlü ve sağlam yapılandırılmış iletişim becerisine bağlı olduğu, başka bir ifade ile iletişimde ne kadar becerili olunursa o kadar başarılı olunabileceği vurgulanmaktadır¹⁷¹. Bu nedenle başarılı bir antrenör ve etkin bir lider, olabilmek içinde antrenörün ilişki içinde olduğu ve karşılaştığı sayısız durumlar göz önüne alındığında iyi bir iletişim becerisine sahip olması gerektiği söylenebilir¹⁰⁴.

Zaten, Yukelson¹⁷², da etkili iletişimin antrenör, sporcu, spor yöneticisi ve spor psikologlarında bulunabilecek güçlü araçlardan biri olduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenle antrenörler, sporcularında kendilerine yardım ettiği hissini geliştirmesi ve her bir sporcunun aynı amaçlar için birlikte çalışması için açık iletişim modelleri kurmalıdırlar. Bu durum, antrenörün takıma olan ilgisi, kişiliği, antrenörlük felsefesi ve sabırlı şekilde sporcularla ilişki halinde olması karşılığında kurulacak olan açık iletişim modelleriyle başarılabilir.

Bloom¹⁷³, antrenörün iletişim becerilerinin bir enerji açığa çıkardığını ve bunun “antrenörlük sürecinde” bütün faktörleri etkilediğini bulmuştur. Bloom’un yaptığı araştırmalarda yer alan antrenörler, mümkün olduğunca en iyi olmaya çalışan ve mesleki yaşantılarını bütün boyutlarıyla ve başarıyla yerine getirmeye çalışan kişilerden seçilmişlerdir. Bloom’un araştırma sonuçları, başarılı antrenörlükte iletişimin çok önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Örneğin antrenörün sert olduğu ve iletişim problemleri yaşadığı bir durumda, bundan yukarıda belirtilen modelin merkezi konuları olan organizasyon, antrenman ve karşılaşma da etkilenmektedir. Daha sıkı çalışan ve daha etkili iletişim özellikleri gösteren antrenörlerle çalışan sporcular, içinde buldukları organizasyon, antrenman ve müsabakalarda; daha iyi gelişme, keyif alma, başarılı olma ve kendilerini bütün potansiyelleri ile gerçekleştirme çizgisini yakalayabilirler.

İletişimin etkinliğinde iletişim becerisi, özellikle başkalarını anlama ve onların duygu ve düşüncelerini onlarla özdeşleşerek görme duyarlılığı kazanma çok önemlidir. Davranış değişikliği kazandırmayı başarmada ana etkenlerden birisi iletişim becerisidir. İletişim becerisi: iletişim sürecinde başkalarını anlamada onların duygu ve düşüncelerini onlarla özdeşleşerek görme duyarlılığı kazanmaktır¹⁵³.

İyi bir iletişimci olmaya çalışan antrenörlerin özellikle mesajları iletebilme ve iletilen mesajları anlayabilme konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiği, kısaca iyi bir mesaj gönderici ve kodlayıcı olmalarının önemi vurgulanmaktadır. Ancak bu noktada antrenörlerin sadece anlaşılma konusunda değil, anlama konusunda da gayret göstermeleri gerektiği unutulmamalıdır. Bu iletişim özelliklerin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek teknikler; mesaj iletilme sürecini izleme, bilgi akışını düzenleme, geri bildirim etkin kurma, empati kurma, tekrar etme, karşılıklı güven duygusunu arttırma, etkili zamanlama, dili sadeleştirme, etkili dinleme ve etik iletişimi geliştirebilme olarak sıralanabilir¹⁵⁹.

Lunenburg ve Ornstein¹³⁵, etkili iletişimi gerçekleştirebilmek, iletişim engellerinin üstesinden gelebilmek ve karşılıklı anlamayı güçlendirebilmek için hem antrenörlerin hem de oyuncuların uzun soluklu çabalarının gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca, iletişim engellerinin üstesinden gelebilmek için takımdaki iletişimi geliştirmenin, bunun için de tekrarlama, empati, anlama, geribildirim ve dinleme becerilerine sahip olmanın önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Günümüz toplum ve örgüt yaşamında iletişim olmadan başarılı ilişkiler kurulması oldukça güçtür. Bu nedenle, etkili iletişim bireysel ve mesleki yaşamda başarılı olmada hayati bir öneme sahip olduğu kadar, insan gruplarını yönetmek içinde gereklidir¹³⁸. Martens¹⁰⁴'de bir grup insanın yöneticisi durumundaki antrenörler için mutlaka geliştirilmesi gereken sekiz önemli iletişim becerisi üzerinde durmuştur;

- İletişimde bulunurken saygı ve değer verme,

- Pozitif yaklaşım,
- Bilgilendirmesi yüksek mesajlar verme,
- Tutarlılık,
- Dinleme becerisi,
- Sözel olmayan iletişime önem verme,
- “Güçlendirme ve Pekiştirme” ilkelerini bilme,
- Sportif becerileri öğretmede bilgi ve deneyim.

Hannula¹⁷⁴ antrenörlere sporcularıyla iletişimde, uygulamaya yönelik önerilerini şöyle sıralamaktadır;

- Olumlu şeylerin üzerinde durun fakat olumsuz şeyler üzerinde dürüst olun,
- Doğru yaptıkları üzerinde önemle durun yanlışlıklarını görmezlikten gelin,
- İyi performanslarını güçlendirmek için övgüyü kullanın,
- Sporcu eğer daha iyi yapabiliyorsa yanlışlıklarını düzeltin
- Her çalışmada sporcularla konuşun. Göz ardı edilen sporcular olacaktır,
- Anlaşılması kolay kelimeler kullanın,
- Bir şeyi izah ederken vücudunuzu (beden dilini) kullanın
- Kısa ve öz cümleler kurun,
- Sporcularınızla konuşurken onlara isimleri ile hitap edin,
- Oyunculardan öğrendiklerini göstermesini isteyin. Ne hissettiklerini sorun,
- Bir konu üzerinde durun,
- Sabırlı olun. Eğer öğrenci öğrenmediyse, öğretmen henüz öğretememiştir.

Ansel ve Orlik¹⁷³, antrenör ve sporcu iletişiminin geliştirilmesi konusunda yaptıkları çalışmada, iletişimin kalitesi için antrenörlerin, dürüst, pozitif, yapıcı ve sempatik olma, alınacak kararlarda takımın düşüncesini alma gibi olumlu davranış özellikleri göstermelerinin önemini vurgulamışlardır.

Sonuç olarak, iletişim süreci insan davranışını değiştirmek, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak ve koordinasyon sağlamak amacıyla kullanılır¹⁷⁵. İletişimde başarılı olan antrenörlerin işlerinde daha başarılı olabileceği yadsınamaz bir gerçektir. Çünkü tüm yönetim süreçlerinin temelinde yer alması nedeniyle insan davranışlarını etkileyen önemli bir elemandır¹⁷⁶. Etkili bir iletişimi gerçekleştirmeden etkili bir yönetimi gerçekleştirmek de zordur.

Etkili iletişim kurabilme yeteneği, iletişim becerileri veya iletişim engellerinin üstesinden gelebilme konuları literatürde birbirine benzer çözümler şeklinde ele alınmıştır. Bu nedenle çalışmada, iletişim engellerinin üstesinden gelebilmek için literatürde sunulan öneriler incelenerek antrenörlerin sahip olması gereken iletişim becerileri alt başlıklar halinde sıralanmaya çalışılmıştır.

2.13. Antrenörde Bulunması Gereken İletişim Becerileri

2.13.1. Etkileyici Konuşma ve İkna Becerisi

Etkili liderlerin duygu, düşünce ve görüşlerini açıkça ifade ettikleri, yani kendilerini ifade etmede rahat ve başarılı oldukları; buna karşın içine kapanık ve konuşkan olmayan liderlerin ne düşündükleri konusunda çoğu zaman astlarını merak içinde bıraktıkları bilinmektedir. Kendini kolaylıkla ifade edebilen ve düşüncelerini açıklıkla anlatabilen liderler beraber çalıştıkları örgüt üyelerine nerede ve nasıl tutum sergileyeceklerini, neye inanacaklarını ve nasıl hissedeceklerini kestirme olanağı da sunabilmektedirler¹³⁴. Takım lideri konumundaki antrenörün de etkileyici konuşması ve ikna becerisine sahip olması genel olarak kabul gören bir gerçektir. Ayrıca bu tip antrenörlerin oyuncularını takım hedeflerine yönelik daha iyi motive edebileceği de söylenebilir.

Başarılı yöneticilerin emredici olmaktan ziyade ikna edici oldukları vurgulanmaktadır. Yöneticiler, performansını arttırmak ve hedefleri başarılı

şekilde gerçekleştirmek için ya makama bağlı yetkilerini ya da etkilerini kullanmak durumundadırlar. Ancak, makama bağlı yetkiler yerine etkilerin kullanılması iyi bir yöneticilik ve ikna edicilik için anahtar öge durumundadır. Nitekim iyi yöneticilerin örgüt çalışanlarını etkilerken ikna edici iletişim becerileri sergiledikleri ve bu yönleriyle diğer yöneticilerden farklılık gösterdikleri belirtilmektedir. Bu nedenle, ikna edici liderlerin, hedeflere ulaşmak için astlarına emir vermek yerine onları cesaretlendirmeyi tercih ettikleri söylenebilir¹³⁴. Örgütsel liderlik için gerekli olan bu vasıf, antrenörlerin çok boyutlu fonksiyonları göz önüne alındığında başarılı antrenörlük için de gereklidir.

2.13.2. Empati Kurma Becerisi

Empati, bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyabilme ve karşısındakinin bakış açısı ve ruh haliyle olayları görebilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu haliyle, iletişim sürecinde empati kurma, göndericinin kendisi yerine alıcı yöneliminde olmasını gerekli kılmaktadır¹⁵⁹. Kısaca, empati, karşı tarafın olaylara bakış açısını kestirebilme yeteneği olarak da ifade edilebilir¹³⁵. Nitekim Goleman¹⁷⁷, sorunları henüz ortaya çıkmamışken ya da oluşurken saptayıp tarafları yatıştırabilmenin veya potansiyel çatışma kaynaklarını önceden belirleyebilmenin anlaşmazlıkların çözümünde sahip olunması gereken becerilerden biri olduğunu belirtmektedir. Spitzberg ve Cupach¹⁷⁸ ise empatiyi, iletişim yeterliliğinin ve becerilerinin gelişmesinde önemli bir değişken olarak görmektedirler.

Etkileyici bir konuşmacı olmanın yanı sıra, empatik dinleme ve empati kurabilme becerisinin de etkili yöneticilik için önemli olduğu ve iletişim sürecinde kritik değer taşıdığı belirtilmektedir¹⁷⁹.

Empati kurabilme, göndericinin alıcı eğilimli olması ve alıcıya odaklanmasını gerektirir. Mesajı göndermeden önce özellikle duygu yüklü veya tartışmalı ortamlarda gönderici, alıcının ruhsal durumunu iyi şekilde analiz edebilmeli; kanal ve sembol seçimine özen göstermeli; gerektiğinde alıcının

geçmişini ve deneyimlerini dikkate alarak mesajın anlaşılabilirliğini arttırabilme açısından sembollerde değişime gidebilmelidir. Zira bu tür çabalar mesajın anlaşılabilirliğini arttırmaktadır¹³⁸.

Danışmanlık ve psikologluk gibi mesleklerde empatinin ne kadar önemli olduğu araştırmalar ve pratik deneyimlerle kanıtlanmıştır¹⁰⁴. Liderin sahip olduğu bu özellik, etkili ve başarılı olmada, onu diğer insanlardan ayıran önemli bir nitelik olmaktadır. Empati becerisine sahip olan antrenörler, sporcuları tanımada ve istedikleri gibi yönlendirmede diğer antrenörlerden daha başarılı olurlar. Çünkü empati, sporcuların, eğilim, beğeni, istek ve gereksinimlerini tanıma ve anlamada çok önemlidir. Empati, etkili liderliğin bir gerekliliği olarak sporcuların motivasyonun da önemli değere sahiptir¹⁰⁴.

Empati, özü gereği, gerçekten önem verme ve samimi olmaktır. Genel olarak iletişim becerileri üzerinde, özel olarak da dinlemede önemli rol oynar. Antrenörler için empati üç aşamayı içine almaktadır¹⁸⁰;

- Gereksinmenin tanınması ve anlaşılması,
- Takım elemanlarını tanımak için acele edilmeden zamanın kullanılması,
- Takım elemanlarının hedeflerini başarmaları için, onlara yardımcı olma temelinde yaklaşılması ve eylemde bulunulmasıdır.

Empati, antrenörün sporcularıyla iletişime girmeden “Ben onların gereksinimlerini ve beklentilerini biliyorum.” demesiyle başarılmaz. Empatide, sporcuların kişisel farklılıkları göz önünde bulundurulmalı ve herkese aynı şekilde davranış gösterme ve eşit davranma yaklaşımı içinde sporcuların kişisel gereksinimleri göz ardı edilmemelidir. Herkesin aynı davranış şekliyle aynı şekilde değişeceği beklenmemelidir. Burada antrenör, sporcularına karşı geliştireceği davranışlarda genelle özeline karşılıklı etkileşimi ve uyumuna dikkat etmelidir¹⁸⁰.

2.13.3. Dinleme Becerisi

Blancard¹⁸¹, insanları yönetmekte etkili olabilmenin yollarından birisinin dinleme becerisini arttırmak olduğunu, Ward¹⁸² ise dinleme olmadan iletişimin gerçekleşmeyeceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, iletişimi geliştirebilmek için yöneticilerin en etkili şekilde nasıl anlaşılacaklarını öğrenmeye ve uygulamaya çalışmalarının yanı sıra, karşılarındakini anlayabilme becerilerini geliştirebilmelerinin de büyük önem taşıdığı söylenebilir. Bu tür çabaların odak noktası dinleme becerilerinin geliştirilmesinde toplanmaktadır. Zira dinleme insanların gerçek duygu, düşünce ve arzularını ifade edebilmeleri için onları cesaretlendirmenin yollarından birisidir.

Ancak, karşıdakini sadece dinlemek değil, aynı zamanda anlatmak istedikleri ile birlikte dinlemek gerekir. Bu nedenle, dinleme sürecinde ilgi dağıtıcı şeyleri ortadan kaldırmak; konuşmacıyı sürecin odağına yerleştirmek; karşı tarafa dinlemek için istekli olduğunuzu sezdirmek ve konuyla ilgili sorular sormak etkili şekilde dinlemeye katkı sağlayıcı yöntemler arasında düşünülebilir. Burada asıl önemli olanın öncelikle dinlemeye karar vermek olduğu da unutulmamalıdır. Aksi takdirde dinlemek için sunulan reçetelerin yararlı olacağını söylemek güçleşir¹⁵⁹.

İletişim becerilerini geliştirmenin bireylerin dinleme becerisini geliştirmeye doğrudan ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü iyi dinleme, mesajların tam duyulmasını zamanından önce yargıda bulunulmasını, dikkatlice analiz edilmesini ve haksız şekilde öznel yargılamada bulunmadan yorumlanmasını gerektirmektedir¹³⁸.

Spaulding ve O'Hair¹⁸³, iletişimde yanlış anlaşılmalardan kaçınmak için dinleme konusunda çok büyük çabaların sarf edilmesi gerektiğini ve iletişim becerilerinin geliştirilebilmesi için ilk olarak dinleme yeteneğini zayıflatan engelleri anlamak gerektiğini vurgulamışlardır.

İletişim sürecini kavrama ve harekete geçirmede dinleme sürecinin üç ögesinin etkili olduğu söylenebilir; ne duyuldu, ne anlaşıldı ve neler hatırlanıyor? Etkili dinleme, sözcükleri duymaktan daha fazlasını gerektirir. Etkili dinleyiciler daha derin anlamları da dinleyebilmelidirler. Dinleyicilerin, sözlü mesajların sözcükleri arası ya da sözcükler ötesi anlamlarını dinlemeyerek mesajların duygusal içeriğini kaçırabildikleri belirtilmektedir. Sözlü iletişimde derin anlamları kavrayabilmek için eğitimcilerin, konuşmaların neyi anlattığından çok nasıl anlattığına odaklanmalarının faydalı olacağı ifade edilmektedir. Örneğin, eğitsel çalışma nedeniyle yöneticisi tarafından sözlü olarak takdir edilen öğretmenin yöneticisinin ses tonu ve vurgulamalarından aslında isteksiz şekilde takdir edildiğini algılaması o öğretmenin sözcüklerin ötesindeki anlamları da kavrayabildiğine işaret etmektedir. Ayrıca, etkili dinleme için geri bildirim de büyük önem taşıdığı; geri bildirim gerçekleşmediği ortamlarda göndericinin, alıcının kendisiyle aynı fikirde olup olmayacağını bilmeyeceği, iletişimden sıkılacağı ve iletişimi reddetme eğilimi göstereceği söylenebilir. Bu açıdan etkili dinleme ve iletişimin devamlılığı açısından geri bildirim büyük ihtiyaç duyulmaktadır¹⁸³.

Ayrıca, dinleme becerilerinin geliştirilmesinde iki önemli adımın bulunduğunu belirten Hartley ve Bruckmann'a¹⁸⁴ göre; birinci adım, dinleme etkinliğinin dikkatle gerçekleştirilmesini engelleyecek tüm etkenlerin farkında olmak ve bu engellerin üstesinden gelmeye çalışmak; ikincisi ise, dinlemeye yardımcı olacak davranışları kazanmak ve etkin kılmaktır.

Dinlemek ne kadar kolay görünse de hiç de kolay bir eylem değildir. Özellikle antrenörlerin aşağıda sıralanan nedenlerden dolayı düşük dinleme becerilerine sahip olduğu düşünülmektedir¹⁰⁴.

- Komutlar ve talimatlar vermekle o kadar meşgullerdir ki oyuncularına fazla konuşma fırsatı vermezler,
- Antrenörler bütünüyle her şeyi bildiklerini ve oyuncularının kendilerini ifade edebilecekleri hiçbir değere sahip olmadıklarını

düşünürler. Sporcular sadece izlenilmelidir, dinlenilmemelidirler tarzında bir yaklaşımı benimsedikleri görülür.

Sporcular, sürekli olarak antrenörlerin kendilerini dinlemedikleri ortamlarla karşılaşınca onlarla konuşmaktan ve onları dinlemekten vazgeçebilirler. Sporcularını dinleme problemi olan antrenörler, çok daha fazla disiplin sorunları ile karşılaşır. Sporcular, antrenörlerinin dikkatini çekebilmek için kötü davranışlar gösterebilirler. Bu da antrenörlerin sporcularını zorunlu olarak dinlemesi için başvurdukları olumlu olmayan bir süreç doğurur.¹⁰⁴ Lewis, Goodman ve Fandt¹⁷¹, dinleme becerisini geliştirebilmenin ve etkileyici bir dinleyici olabilmenin ana hatlarını şu şekilde sıralamaktadırlar:

- Mesajın içeriğini dinlemeye çaba gösterme; mesajda tam olarak ne anlatılmak istendiğini duymaya çalışma.
- Duygu ve heyecanları sezinleme; konuşmacının mesajın içeriği hakkında ne hissettiğini belirlemeye çalışma.
- Karşı tarafın duygu ve heyecanlarını karşılıksız bırakmama; konuşmacıya mesajın içeriği kadar onun duygu ve heyecanlarının farkında olduğu izlenimini verme.
- Mesajların hem sözlü hem de sözsüz içeriğine karşı duyarlı olma; açıklığa kavuşturulması gereken karışık mesajları belirleme.
- Duyulanlar hakkındaki düşünceleri öznel sözcüklerle göndericiye yansıtma.
- Muhatabının bir sonraki adımda neler söyleyeceğini düşünürken de dinliyormuş gibi davranmama, birisi konuşurken sürekli kımıldama gibi davranışlarda bulunmama, rahat bir dinleme ortamı hazırlama ve tüm dikkati konuşmacı üzerine yoğunlaştırma.
- Sabırlı olma ve konuşmacının sözlerini kesmeme; yanıt vermeden önce konuşmacının söylediklerini kavramaya çalışmak, söylenenleri kelimesi kelimesine anlayabilmek ve soru işaretlerini giderebilmek için konuşmacıya soru sormaktan çekinmeme.

2.13.4. Geribildirimde Bulunma Becerisi

İletişim sürecinin geliştirilmesinde olası en etkili yöntemin geri bildirimde bulunma olduğu belirtilmektedir. Yüz yüze iletişim, geri bildirim için en iyi ortam olarak kabul edilmekte ve mümkün olduğu sürece iletişimin yüz yüze geliştirilmesinin yararlı olacağı vurgulanmaktadır. Ancak, örgüt ortamında yüz yüze iletişim kurabilmenin her zaman mümkün olmadığı bir gerçektir. Özellikle çok sayıda çalışanla yapılan aşağı yönlü bilgilendirme toplantılarında mesajların dinleyiciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının kesin olarak belirlenmesinin mümkün olmadığı söylenebilir. Bu gibi durumlarda, iletişim sürecinin etkililiği açısından kaynağın mesajların doğru anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin kanıtlar peşinde koşmasının ve aktif arayış içinde bulunmasının önemli olduğu bir gerçektir. Bu gibi durumlarda geri bildirimde duyulan ihtiyaç daha fazla artmaktadır. Genellikle yukarı yönlü iletişimde kullanılan grup toplantıları, öneri kutuları veya açık oturumlar geri bildirimde geliştirilmesine ve artırılmasına yardımcı olabilmektedir¹³⁸.

Çift yönlü iletişim sürecinin önemli öğelerinden birisi ve göndericinin, mesajın alınıp alınmadığını ve istenilen davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirleyebilmesi için ihtiyaç duyduğu geribildirim alıcıda etkilerini elde etmesinde bir kanal görevi üstlenmektedir. Bu görevi yüz yüze iletişimde sıklıkla yerine getirirse de, aşağı yönlü iletişimde alıcının geri bildirimde bulunabilme olanaklarının yetersizliği nedeniyle yanlışlıklar gözlenebilmektedir. Örneğin, önemli bir uygulama hakkında çalışanlara dağıtılan kısa notlar, iletişimin tam olarak gerçekleştiği anlamı taşımaz¹⁵⁹.

Spaulding ve O'Hair¹⁸³, iyi dinleyicinin yapıcı ve destekleyici geri bildirimini şu davranışlarda bulunarak gerçekleştirebildiklerini belirtmektedirler;

- Konuşmacının söylediklerine ilgi duyduklarını belli ederek,
- Uygun göz teması kurarak,
- Gülümseyerek ve uygun canlandırmalar sergileyerek,
- Konuşmacı ile aynı fikirde olduğunu baş sallama gibi değişik vücut hareketleri ile sergileyerek,

- Konuşmacıya karşı güvenilir, sır tutan ve konuya ilgi duyan tutumlar sergileme eğiliminde olduğunu göstererek,
- “Evet”, “Seni anlıyorum.” gibi sözlü cesaretlendiriciler kullanarak,
- Doğru anlayıp anlamadığını teyit etmek için ne anladığını özetleyerek,
- Sözlü veya sözsüz her türlü geri bildirim konuşmacıyı engellemeyecek şekilde ve zamanda gerçekleştirerek.

Hellriegel, Slocum ve Woodman¹³³ yapıcı geri bildirim özelliklerini şu şekilde sıralamaktadırlar;

- Gönderici ve alıcı arasında oluşturulan güvene dayalıdır.
- Genel olmaktan ziyade daha özeldir.
- Alıcının geri bildirim almaya uygun olduğu zamanda verilir.
- Geri bildirim istenilen şekilde gerçekleşip gerçekleşmediği alıcı ile birlikte kontrol edilir.
- Alıcının kapasitesine uygun oranda gerçekleştirilir.

Dyer^{104,180} geri bildirim vermede üç değişik yolu aşağıdaki gibi açıklamaktadır;

Objektif-Tanımlayıcı Geri Bildirim: Seyredilen davranışın açık ve objektif olarak tanımlanması ve açıklanmasına dayanır. Örneğin; “Alınla topun alt yarımına vurdun top havaya gitti. Topa koşarak geldin, ayağının üstüyle topun merkezine vurdun ve diğer ayağının üzerinde havalandın”. Bu tür açıklamalar objektiftir ve eleştiriye yönelik değildir. Karşımızdaki insanın davranışlarına açıklık getirir.

Doğrudan-Tanımlayıcı Geri Bildirim: Bu tür geri bildirimde karşımızdakinin davranışı tanımladıktan sonra bizim bu davranışa tepkimizden söz ederiz. Örneğin; “Arkadaşına arkadan, kasti şekilde tekme attığında ben küplere bindim”. “Rakip oyuncuyu yerden kaldırdığın için sevinç duydum”. gibi geri bildirimler karşımızdakinin davranışının açık bir görüntüsünü ona verir ve

bunun bizler üzerindeki etkisini anlatır. Bu tür geri bildirimler daha çok yakın, içten ve tarafların düzelmeyi arzu ettikleri ilişkilerde kullanılmalıdır.

Doğrudan-Değerlendirici Geri Bildirim: Karşıdaki kişinin doğrudan eleştirildiği ve bu eleştiriye neden olan durumun açıklanmadığı daha az istenilen bir geri bildirim türüdür. Örneğin; “Sen işe yaramaz bir oyuncusun” gibi geri bildirimler daha çok oyuncuyu cezalandırmak ve aşağılamak için kullanılır ve istenmeyen durumlara sebep olabilir. Özetle, geri bildirim etkili iletişimi garantilemek, mesajların alınma ve anlaşılma derecesini belirlemek açısından antrenör için önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

2.13.5. Bilgilendirici (Eğitici-Öğretici) İletişim Becerisi

Etkili liderlik özelliklerinden bir başkası da çalışanlarını etkili şekilde bilgilendirebilme ve ilgili bilgileri çalışanların geneline yayabilmedir. Bilgilendirici yöneticilikte geniş çapta alınan bilgilerin uygun şekilde dönüştürülmesi, filtrelenmesini ve ilgililere aktarılması oldukça önem taşır. Çünkü ilgili mesajların seçilmesi ve ilgili olmayanların filtrelenmesi sekteye uğradığı zaman çalışanlar ya bilgi yüküyle ya da başarı ve performans için yeterli bilgi azlığı ile karşı karşıya kalacaklardır. Etkili liderlik açısından örgütsel değişimler ve gelişmeler çalışanları önceden bilgilendirmenin ve örgüt politikalarının mantığını açıklamaya çalışmanın önemli olduğu, bu nedenle de bilgilendirici liderliğe ihtiyaç duyulduğu söylenebilir¹³⁴. Bu durumun takım veya sporcusuna yön veren bir lider olarak düşünüldüğünde antrenörlerinde dikkat etmesi gereken bir husus olduğu söylenebilir.

Çünkü bazı antrenörler unvanlarıyla kendilerini hâkim, yargıç gibi görmeye başlar devamlı olarak oyuncularının yaptıklarının, doğru veya yanlış olup olmadığı ile ilgili kararlarını genellikle sporcular yanlış yaptıklarında konuşurlar. Ancak, sporcular neyi yanlış yaptıklarından ziyade, bunu nasıl doğru yapacaklarını anlatan özel bilgiye ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle, başarılı antrenörler hâkim ve yargıçlık yapanlardan çok etkili öğretme becerisine sahip olan bireylerden oluşmaktadır¹⁰⁴.

Bazı antrenörler hâkim gibi davranan antrenörleri model alarak bu negatif yaklaşımın içine düşse de bu davranış modelini benimsemenin önemli nedenlerinden biri sporcuların gereksinim duydukları bilgileri onlara vermekte antrenörün yetersiz kalmasıdır. Dolayısı ile böyle davranarak kendi eksiklerini örtmeye çalışırlar. Genellikle kumanda-otoriter-diktatör antrenörlük tarzını benimseyenler böyledir¹⁰⁴.

Hâkim olmak her zaman neyin doğru neyin yanlış olduğunu, neyin iyi neyin kötü olduğunu bildiklerini zannetmelerinden dolayı tehlikelidir. Ancak bu yönde davranış geliştirenlerin çoğu bir süre sonra, iyi olarak düşündüklerinin kötü, doğru olarak düşündüklerinin yanlış olduğunu görebilirler. Örneğin, çalışmaya geç kalan sporcuya antrenör hiçbir açıklama yapmasına müsaade etmeden 15 tur koşma cezası verir; sonra çocuğun annesinin işten eve geç geldiğini ve çocuğun annesi dönünceye kadar evde küçük kız kardeşine bakmak zorunda kaldığını öğrenir. Olay bütünü ile değerlendirildiğinde çocuğun sorumlu davrandığı ortaya çıkmasına karşın ceza almıştır¹⁸⁰.

Bilgilendirmesi yüksek olmayan mesajlara birçok örnek vermek mümkündür. Birçok kişi oyun alanlarında, derslerde, antrenmanlarda kendisine veya arkadaşlarına bağırıldığına sıklıkla rastlamıştır. “Sana kaç kez söyleyeceğim topa öyle vurulmayacağını”, “çok berbat bir vuruş yaptın”, “gözün kaleyi görmüyor mu”, “ne kadar kafasızsın böyle vurulur mu hiç”, gibi geri bildirimler sporculara olumlu, yararlı, bilgilendirmesi yüksek mesajlar vermez. Sporcu zaten olayın sonucunu görmüş ve yaptığının kötü olduğunu ve iyi uygulayıp yerine getirilmediğinin farkındadır. Dolayısıyla antrenörün bunu tekrar hatırlatmasına gerek yoktur. Bu sporcuları daha stresli, kaygılı yaparak değersizlik duygusu yaşamalarına neden olabilir. Önemli olan neyin iyi gittiği ve neyin düzeltilmesi gerektiğini sporculara pozitif ve yararlı bilgilendirmelerle aktarabilmektir. Sporcular sürekli olarak eleştirilmeye, yerilmeye değil, çalışmaya, bilgilendirilmeye ve yardıma gereksinim duyarlar. Zaten bunlar da antrenörlerin ana görevleri arasında yer alır¹⁰⁴.

2.13.6. Pozitif Yaklaşımla İletişim Kurma Becerisi

Antrenörlükte öğrenilmesi gereken önemli becerilerden biri de, pozitif yaklaşımla iletişim kurmaktır. Pozitif yaklaşım, arzu edilir davranışları güçlendirmek-pekiştirmek için, övgü ve ödüllerin vurgulanmasını gerektirir. Buna karşılık negatif yaklaşım ise, arzu edilemeyen davranışı ortadan kaldırmak için yıkıcı, yıpratıcı eleştirilere ve cezalandırmalara dayanır¹⁰⁴.

Pozitif yaklaşım, sporcuların bireyler olarak kendilerine değer vermelerine yardımcı olur ve buna karşılık antrenöre saygı, değerlik, saygınlık ve güven kazandırır. Negatif yaklaşım, sporcunun başarısızlık korkusunu yükseltirken, kendilerine saygılarını azaltır ve güveninin yok olmasına neden olur¹¹⁰.

Pozitif yaklaşım kullanma, gönderilen her mesajın aşırı iltifatlı ve övgülerle dolu olması anlamına gelmez. Aşırı övgü gençlerin gönderilen mesajların içtenliğinden şüphe duymalarına neden olur ve ödüllerin değerini düşürür. Aynı zamanda sporcuların gösterdikleri yanlış, kötü davranışlara antrenörün veya diğer sporcuların gözlerini yumacakları, görmezlikten gelecekleri anlamına gelmez. Çünkü bazı zamanlarda sporcuların cezalandırılmaları gerekebilir. Ancak, cezalandırmanın da pozitif yaklaşım içerisinde uygulanabileceği gözden uzak tutulmamalı ve verilecek cezada antrenör, kendini tatmin etmeden ziyade sporcusunun veya öğrencisinin gelişmesine yardımcı olup olamayacağını kendine sormalıdır^{96,104}.

Sözel ve sözel olmayan iletişim yollarının her ikisinin de kullanıldığı davranışsal bir yaklaşım olan pozitif yaklaşım diğer insanları kabul etme, anlama ve karşılıklı saygı bekleme arzusunu da iletir. Bu kooperatif-paylaşımçı antrenörlük tarzının iletişim kurma yaklaşımıdır.

2.13.7. İletişimde Zamanlama Becerisi

Mesajın iyi zamanlanması iletişimin etkinliğini arttırabileceği gibi kötü zamanlama da yanlış anlamalara neden olabilir. Önemli mesajları göndermek

için çalışanların iletişim seli içerisinde boğulmaya başladıkları bir zaman dilimi olan sabahın erken saatlerinin seçilmesinin en uygun zaman olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü günün geç saatlerinde alıcılar mesajları uygun şekilde çözebilecek zamana ve zihinsel performansa bazen sahip olamamaktadır. Aynı şekilde, aşırı duygu yüklü zamanlarda gönderilen mesajlar da alıcılarda istenilen anlamların gerçekleşmemesine yol açabilmektedir. İyi yapılan bir zamanlama değişime karşı geliştirilen direncin üstesinden gelmede başrol oynadığı göz önüne alındığında¹³⁸ antrenörlerin de iletişimde zamanlama konusunda dikkatli davranmaları gerektiği söylenebilir.

Dolayısı ile antrenörler sporcuları değerlendireceği zamanları çok iyi seçmelidirler. Aşırı değerlendirmeler sporcularla kurulan iletişime hâkim olmamalıdır. Antrenörler değerlendirmelerini sporcularıyla yaptıkları öğretici çalışmalara saklamalı ve bunlarda da pozitif, yapıcı bir yaklaşımı benimsemelidirler¹¹¹. Bunun yanında, antrenörler takım içerisindeki değişim ve gelişme ile ilgili kararları zamanında oyuncularına açık şekilde aktarmaları çıkabilecek söylenti ve sonucunda oluşacak engelleri önleme şansına sahip olacaklardır.

2.13.8. Beden Dilini Etkili Kullanma Becerisi

İletişim açısından anlam taşıyan beden dili duygu ve düşüncelerin kişinin karşısındakilere iletirken kullandığı hareketler, jestler (el ve kol hareketleri), mimikler (yüz ifadeleri) ve vücut duruşundan oluşan değerler bütünüdür¹⁴⁴. Sözsüz iletişime ait altı temel boyut ortaya koyan Knapp¹⁵² bunları şöyle sıralamaktadır;

- El, kol, kafa, ayak, bacak hareketleri, vücut duruşları, jestler, göz hareketleri yüz ifadeleri ve mimikler,
- Söylenen sözlerin ötesinde ses yüksekliği, tizliği, frekansı, kekeleme, sözcükler arasında bırakılan sessizlikler gibi (örneğin, konuşma hızı) unsurlar,
- Dokunma gibi fiziksel temas davranışları,

- Kişisel alan kullanımı ve kişilerarası mesafelere ilişkin davranışlar,
- İletişime giren kişilerin vücut kokuları (örneğin kullandıkları parfüm) veya giysileri, kullandıkları aksesuarlar ile birbirlerine verdikleri mesajlar (örneğin, kullandıkları takılar, peruk, gözlük vs.),
- Davranışın olduğu ortamın fiziksel özelliklerine ait etkiler.

Kişilerarası iletişimde anlamların yapılandırılmasında sözcüklerin ortalama %10, ses tonunun %30 ve beden dilini oluşturan jest ve mimiklerin %60 rol oynadığı belirtilmektedir¹³¹. O halde, sağlıklı antrenör sporcu iletişiminden söz edilmek için antrenörlerin beden dilini etkili kullanmaları gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Antrenörlerin düşüncelerini, bilgilerini, isteklerini, övgülerini, uyarılarını iletmede en temel araç olarak kullandığı sözlü iletişim; duyguların, heyecanların, coşkuların iletilmesinde her zaman yeterli ve etkili olmayabilir. Bu nedenle, çoğu insan gibi antrenörlerde konuşurken, duygu ya da heyecanlarını ifade ederken sıkça mimiklerine ve el-kol hareketlerine başvururlar.

Beden dili, konuşma ve yazı diline kıyasla daha evrensel sayılsa da kültürler ve kişiler arasındaki ilişkilere göre farklı anlamlar ifade edebilir¹²⁵. Bu açıdan dil ve kültür farklılığı gösteren oyuncularla çalışmak zorunda olan antrenörlerin, oyuncuların beden dilini yorumlayabilme becerisine sahip olmalıdır. Ayrıca sürekli olarak oyuncu, medya, yönetici, taraftar, halk tarafından izlenen antrenör kendi beden diline hâkim olarak onun verdiği mesajla ilişkisini kavrayıp, gerektiği biçimde kullanabilmelidir.

Özet olarak sözsüz iletişimin öğelerini oluşturan görsel göstergeler; sözlü iletişimi tamamlama, duyguları açığa vurma, etkileşimi yönlendirme ve iletişimsizliği imkânsız kılma fonksiyonlarıyla¹²⁵ oyuncu, antrenör iletişiminde önemli rol oynamaktadır.

3. MATERYAL ve YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelidir¹⁹². Buna göre, bu çalışmada; yaş, eğitim düzeyi, oyunculuk deneyimi ve aynı antrenörle çalışma süresi değişkenlerine göre farklı branşlardaki antrenörlerin oyuncu algıları çerçevesinde liderlik davranışlarının analizi ile iletişim beceri düzeylerinin tespiti ve aralarındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2006–2007 sezonunda futbol, voleybol, hentbol, badminton ve güreş branşlarında Türkiye liglerinde en üst kategoride mücadele eden takımlar, örneklemi ise bu takımlarda görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 739 sporcu oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada 3 bölümden oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini tanımlamaya yönelik sorular, ikinci bölümde sporda liderlik ölçeği-sporcunun antrenörün liderlik davranışlarını algılama versiyonu, üçüncü bölümde ise sporcu algılarına göre antrenörlerin iletişim becerileri düzeylerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilen iletişim beceri ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan Sporda Liderlik Ölçeği (Sport Leadership Scale), sporcunun antrenör davranışını algılaması versiyonu, sporcuların beş farklı boyutta antrenörlerinin liderlik stilini veya davranışını nasıl algıladığını değerlendirmek amacıyla Chelladurai ve Saleh¹¹⁷ tarafından geliştirilmiştir. SLÖ, Sporcuya antrenörünün ölçekteki maddelerde tanımlanan davranış tiplerinden hangisine uygun olduğunu belirlemeye çalışan 40 maddeden oluşan beşli likert tipi ölçektir. Puanlar sporcuların antrenörlerinin (her zaman, sıklıkla, ara sıra, nadiren, hiçbir zaman) sergiledikleri davranış türünü temsil etmektedir. Bu

davranış türleri ve bunu ölçmeye çalışan ölçek cümlelerinin numaraları şunlardır:

Eğitici ve Öğretici Davranış: 1, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35 ve 38 olmak üzere 13 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler sporcunun performans düzeyini geliştirmek için antrenörün önemli işlevleriyle ilgili maddelerdir. Antrenör, maksimum fiziksel potansiyellerine ulaşmaları için sporcuları eğitir ve öğretir. Takım sporları söz konusu olduğunda bunlara ek olarak takım üyelerinin etkinliklerini de koordine eder. Dolayısı ile bu maddeler antrenman ve bilgi verme üzerinde ciddi anlamda duran antrenörleri tanımlamaktadır.

Demokratik Davranış: 2, 9, 15, 18, 21, 24, 30, 33 ve 39 olmak üzere 9 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler, karar verme sürecine sporcuların katılımlarına antrenörün ne oranda izin verdiğini ifade etmektedir. Bu kararlar grup hedefleri ve hedeflere nasıl ulaşılabileceğiyle ilgilidir.

Otokratik Davranış: 6, 12, 27, 34 ve 40 olmak üzere 5 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler antrenörün sporculardan kendisini ne kadar uzak tuttuğunu ve onlar üzerindeki otoritesini ifade ederken antrenörlerin kontrolcü ve otoriter stili ne derecede benimsediğini ölçer.

Sosyal Destek Davranışı: 3, 7, 13, 19, 22, 25, 31 ve 36 olmak üzere 8 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler, antrenörün sporcularının gereksinimlerini gidermeye ne oranda katıldığını ifade etmektedir. Antrenörlerin davranışları ya doğrudan bu gereksinimleri karşılamaya ya da sporcuların karşılıklı gereksinimlerini doyurabilmek için uygun bir iklim yaratmaya yöneliktir.

Pozitif geribildirim Davranışı(Ödüllandirici): 4, 10, 16, 28 ve 37 olmak üzere 5 maddeden oluşmaktadır. Pozitif geribildirim alt ölçeğindeki maddeler sporcuların iyi performanslarına karşılık sıklıkla pekiştireç veren veya övgüde bulunan antrenörleri ifade etmektedir.

Tablo 3.1de ölçeğin, sporcuların antrenör davranışlarını algılaması versiyonunun yapılan bazı çalışmalara ait iç tutarlılık değerleri verilmiştir^{185,186,187}.

Tablo 3.1. Sporda Liderlik Ölçeği İç Tutarlılık Değerleri

ARAŞTIRMACI	ÖRNEKLEM	EÖ	DD	OD	SD	PG
Chelladurai ve Saleh (1980)	Kanadalı sporcular	.83	.75	.45	.70	.82
Chelladurai ve Carron (1981)	Liseli sporcular	.83	.68	.48	.77	.78
Chelladurai (1986)	Hintli sporcular	.76	.71	.56	.51	.57
Chelladurai ve Ark. (1987)	Japon spor eğt. Öğrencileri Kanada spor eğt. Öğrencileri	.78 .77	.66 .79	.63 .48	.74 .79	.77 .79
Chelladurai ve Ark. (1988)	Japon sporcular Kanadalı sporcular	.81 .83	.72 .75	.55 .45	.72 .70	.73 .57

Ölçeğin Türkçe sürümünün güvenilirliği ve geçerliliği, birçok araştırmacı tarafından yapılmıştır^{188,189,190,191}. Eldeki çalışmada ölçeğin örneklem grubu için alt boyutlar toplamında ortalama iç tutarlılık kat sayısı .87 olmuştur.

Sporcu algılarına göre antrenörlerin iletişim beceri düzeylerini belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Bu aşamada iletişim becerisi ile ilgili yerli ve yabancı literatür taranarak ilgili çalışmalarda kullanılan ölçekler incelenmiştir. Daha sonra 73 maddelik bir soru havuzu oluşturularak taslak bir anket hazırlanmıştır. Taslak anket uzman görüşlerine sunulmuş ve içerik, uygulama ve yapı geçerliliği açısından incelenmesi istenmiştir. Böylece geçerliliğe ilişkin çalışmalar sonucu uzman görüşlerine dayalı olarak 48 maddeden oluşan 5'li likert türü bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin seçenekleri, sınırları ve verilen puan aralıkları aşağıda gösterilmiştir;

Verilen puanlar	Seçenekler	Puan Aralığı
1	Hiçbir zaman	1.00–1.79
2	Nadiren	1.80–2.59
3	Arasıra	2.60–3.39
4	Sıklıkla	3.40–4.19
5	Her Zaman	4.20–5.00

Buna göre sporcu değerlendirmesine göre ölçekten alınan puanların aritmetik ortalaması 4.20–5.00 arasında yer almışsa antrenörün iletişim becerisi üst düzeyde etkili, 3.40–4.19 arasında yer almışsa etkili fakat geliştirmesi gereken, 2.60–3.39 arasında yer almışsa vasat, 1.80–2.59 arasında yer almışsa zayıf, 1.79–1.00 arasında yer almışsa etkisiz olarak değerlendirilmiş ve yorumlanması bu yönde yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliği faktör analizi ile incelenmiştir. Yapılan faktör analizinde 48 maddenin, madde toplam korelasyonlarının .44 ile .86 arasında değiştiği görülmüştür. Genel olarak madde toplam korelasyonu .30 ve üzerinde olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettięi¹⁹² kabul edildiğinde ölçekteki tüm maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği kabul edilmiştir. Bu çalışmada, elde edilen faktörler anlamlaştırılmadığından, tek faktör olarak kabul edilmiştir. Bu faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans %52.75'tir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir. Öte yandan çeşitli araştırmalarda tek bir faktörün ölçüldüğü faktöriyel olarak saf testler olarak isimlendirilen çalışmalara rastlanmaktadır¹⁹³. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı (Cronbach Alfa Katsayısı) .95 olarak bulunmuştur. Bu noktada ölçeğin güvenirlik değerinin yüksek olduğu anlařılmaktadır¹⁹².

3.4. Verilerin zmlenmesi

Futbol, voleybol, hentbol, badminton ve güreş antrenörlerinin liderlik davranışları ve iletişim beceri düzeylerine ilişkin sporcu görüşlerinin saptanması amacıyla yapılan bu çalışmada verilerin analizinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır.

Araştırma kapsamındaki sporcuların öncelikle demografik özelliklerine ilişkin veriler, frekans (f) ve yüzde (%) hesaplanarak çözümlenmiştir.

Sporcu algılarına göre antrenörlerin liderlik davranışları için her boyutta ve branşta aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistik kullanılmıştır. Antrenörlerin branşlar bazında, sporcuların, yaş, eğitim düzeyi,

sporculuk süresi ve aynı antrenörle çalışma sürelerine göre liderlik ölçeğinden aldığı puanların her alt boyut için farklılığı tek yönlü varyans analiziyle belirlenmiştir. Gruplar arası fark olduğunda farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Sporcu algılarına göre antrenörlerin iletişim becerileri ölçeğinden aldığı puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesap edilmiştir. Farklı branşlar için sporcuların yaş, eğitim düzeyi, sporculuk deneyimi ve aynı antrenörle çalışma sürelerine göre, antrenörlerin iletişim beceri düzeylerinin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi, oluşan farklılıkların tespitinde ise Tukey testinden faydalanılmıştır.

Branşların takım sporu veya bireysel spor olup olmalarına göre antrenörlerin liderlik davranışları ve iletişim beceri puanlarının karşılaştırılmasında ilişkisiz t-testi ve antrenörlerin liderlik davranışları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. İlişkinin anlamlılığında .01 ve .05 düzeyi ve diğer verilerin analiz ve yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın konusu, amacı ve yöntemi çerçevesinde elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.1. Sporcuların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Branşlar	Futbol		Voleybol		Hentbol		Badminton		Güreş		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Yaş	Yaş≤18	43	19.7	18	10.8	23	21.1	38	36.9	17	11.9
	19–25	88	40.4	50	30.1	36	33.2	47	45.6	65	45.5
	26–30	43	19.7	66	39.8	33	30.2	18	17.5	43	30.1
	31≥yaş	44	20.2	32	19.3	17	15.5	-	-	18	12.6
	Toplam	218	100.0	166	100.0	109	100.0	103	100.0	143	100.0
Eğitim Düzeyi	İlkokul	31	14.2	14	8.4	-	-	-	-	-	-
	Ortaokul	34	15.6	17	10.2	19	17.4	16	15.6	14	9.7
	Lise	105	48.2	61	36.8	44	40.4	35	34.0	59	41.3
	Üniversite	48	22.0	74	44.6	46	42.2	52	50.4	70	49.0
	Toplam	218	100.0	166	100.0	109	100.0	103	100.0	143	100.0
Medeni Durum	Evli	76	34.4	79	47.6	31	28.4	14	13.6	63	44.1
	Bekâr	142	65.1	87	52.4	78	71.6	89	86.4	80	55.9
	Toplam	218	100.0	166	100.0	109	100.0	103	100.0	143	100.0
Oyunculuk Süresi	0–5	22	10.1	18	10.8	16	14.7	36	35.0	16	11.2
	6–10	79	36.2	44	26.5	20	18.3	34	33.0	59	41.3
	11–15	66	30.3	47	28.4	35	32.1	18	17.4	41	28.7
	16≥+	51	23.4	57	34.3	38	34.9	15	14.6	27	18.9
	Toplam	218	100.0	166	100.0	109	100.0	103	100.0	143	100.0
Aynı Antrenörle Çalışma Süresi	Yıl≤1	87	39.9	76	45.8	38	34.9	20	19.4	25	17.5
	2	40	18.3	26	15.7	19	17.4	14	13.6	27	18.9
	3	26	11.9	25	15.1	18	16.6	15	14.6	27	18.9
	4	25	11.5	15	9.0	14	12.8	13	12.6	29	20.3
	5≥+	40	18.3	24	14.5	20	18.3	41	39.8	35	24.5
	Toplam	218	100.0	166	100.0	109	100.0	103	100.0	143	100.0

Tablo 4.1.'e göre deneklerin, %29.4'ünün (218) Futbol, %22.4'ünün (116) Voleybol, %14.5'inin (109) Hentbol, %13.9'unun (103) Badminton ve %19.3'ünün (143) Güreş branşlarında aktif sporcu olduğu anlaşılmaktadır.

Branşlara göre yaş grupları değerlendirildiğinde futbolcuların %19,7 sinin (43) 18 yaş ve altında, %20.2 sinin (44) 31 yaş üzerinde, voleybolcuların %10.8'inin (18) 18 yaş ve altında, %19.3'ünün (32) 31 yaş ve üzerinde, hentbolcuların %21.1'inin (23) 18 yaş ve altında, %15.5'ünün (17) 31 yaş ve üzerinde, badmintoncuların %36.9'unun (38) 18 yaş ve altında, %17.5'i (18) 26–30 yaş arasında, güreşçilerin ise %11.9'unun (17) 18 yaş ve altında, %12.6'sının (18) 31 yaş ve üzerindedir.

Deneklerin eğitim düzeylerine bakıldığında futbolcuların %29,8'inin (65) ilkokul ve ortaokul mezunu , %48,2'inin (105) lise, %22'sinin (48) üniversite mezunu, voleybolcuların %18.6'si (31) ilkokul ve ortaokul, %36.8'inin (61) lise, %52.4'ü üniversite mezunu, hentbolcuların %17.4'i (19) ortaokul, %40.4 (35) lise, %42.2'si (46) üniversite mezunu, badmintoncuların %15.6'sı (16) ortaokul, %34'ü (35) lise, %50.4'ü (52) üniversite mezunu, güreşçilerin ise, %9.7'si (14) ortaokul, %41.3'ü (59) lise, %49'unun (70) üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Futbolcuların %34.4 (76) evli, %65.1'i (142) bekâr, voleybolcuların %47.6'sı (79) evli, %52.4'ünün (87) bekâr, hentbolcuların %28.4'ü (31) evli, %71.6'sı (78) bekâr, badmintoncuların %13.6'sı (14) evli, %86.4'ü (89) bekâr, güreşçilerin ise %44.1'i (63) evli, %55.9'unun (80) bekâr olduğu görülmektedir

Yine Tablo 4.1'e göre futbolcuların %46.3'ü (101) 10 yıl, %53.7'si (117) 11 yıl ve üzerinde, voleybolcuların 37.3'ü (62) 10 yıl, %62.7'si (104) 11 yıl ve üzerinde, hentbolcuların %33'ü (36) 10 yıl, %67'si (73) 11 yıl ve üzerinde, badmintoncuların 68'i (70) 10 yıl, %32'si (33) 11 yıl ve üzerinde, güreşçilerin ise, %52.5'i (75) 10 yıl, %47.6'sı (68) 11 yıl ve üzerinde sporculuk süresine sahiptir.

Futbolcuların %18.3'ü (40) 5 yıl ve üzerinde, %39.9'u (87) 1 yıl, voleybolcuların %14.5'i (24) 5 yıl ve üzerinde, %45.8'i (76) 1 yıl, hentbolcuların 18.3'ü (20) 5 yıl ve üzerinde, 34.9'u (38) 1 yıl, badmintoncuların 39.8'i (35) 5 yıl ve üzerinde, %19.4'ü (20) 1 yıl, güreşçilerin ise %24.5'i (35) 5 yıl ve üzerinde,

%17.5'i 1 yıl ve altında aynı antrenörle çalışma süresine sahip oldukları görülmektedir.

4.2. Futbol Antrenörlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.2.1. Yaş Değişkenine Göre Futbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Yaş	N	\bar{X}	S
Eğitici ve öğretici davranış	1	Yaş ≤ 18	43	4.13	.74
	2	19–25 yaş	88	4.29	.73
	3	26–30 yaş	43	4.37	.69
	4	31 ≥ yaş	44	4.27	.62
		Toplam	218	4.27	.70
Demokratik Davranış	1	Yaş ≤ 18	43	3.65	.86
	2	19–25 yaş	88	3.77	.79
	3	26–30 yaş	43	4.02	.77
	4	31 ≥ yaş	44	3.81	.69
		Toplam	218	3.80	.79
Otokratik Davranış	1	Yaş ≤ 18	43	3.60	.79
	2	19–25 yaş	88	3.61	.63
	3	26–30 yaş	43	3.76	.68
	4	31 ≥ yaş	44	3.59	.62
		Toplam	218	3.63	.67
Sosyal Destek Davranışı	1	Yaş ≤ 18	43	3.95	.81
	2	19–25 yaş	88	4.06	.70
	3	26–30 yaş	43	4.30	.67
	4	31 ≥ yaş	44	4.06	.54
		Toplam	218	4.09	.69
Pozitif geribildirim Davranışı	1	Yaş ≤ 18	43	3.78	.78
	2	19–25 yaş	88	3.94	.88
	3	26–30 yaş	43	4.00	.88
	4	31 ≥ yaş	44	4.09	.77
		Toplam	218	3.95	.84

Tablo 4.2.1.'deki bulgulara bakıldığında futbol oyuncularının algılarına göre antrenörlerinin eğitici ve öğretici davranış alt boyutunda; en düşük ortalama değer 18 yaş ve altı ($\bar{X}=4.13$), en yüksek ortalama değer 26–30 yaş grubu ($\bar{X}=4.3$) sporculara; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 18 yaş ve altı ($\bar{X}=3.65$) en yüksek ortalama değer 26–30 yaş grubu sporculara ($\bar{X}=4.02$); otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 31

yaş ve üzerindeki sporculara ($\bar{X}=3.59$), en yüksek ortalama değer 26–30 yaş grubu sporculara ($\bar{X} 3.76$); sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 18 yaş ve altı ($\bar{X} =3.95$), yüksek ortalama değer 26–30 yaş grubu ($\bar{X}=4.30$) sporculara; pozitif geribildirim davranış boyutunda en düşük ortalama değer 18 yaş ve altı ($\bar{X} =3.78$) , en yüksek ortalama değer 31 yaş ve üzerindeki ($\bar{X} =4.09$) sporculara aittir.

Tablo 4.2.2. Yaş Değişkenine Göre Futbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	1.243	3	.414	.828	.480	
	Gruplar İçi	106.090	214	.500			
	Toplam	107.333	217				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	3.161	3	1.054	1.691	.170	
	Gruplar İçi	132.710	214	.623			
	Toplam	135.871	217				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	.918	3	.306	.672	.570	
	Gruplar İçi	97.453	214	.455			
	Toplam	98.372	217				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	2.802	3	.934	1.934	.125	
	Gruplar İçi	103.363	214	.483			
	Toplam	106.165	217				
Pozitif geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	2.113	3	.704	.986	.400	
	Gruplar İçi	151.424	214	.714			
	Toplam	153.537	217				

Tablo.4.2.2.'de görüldüğü gibi, futbol oyuncularının algılarına göre antrenörlerinin eğitici ve öğretici davranış [$F_{(3-214)}=.828$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(3-214)}=1.691$; $p>.05$], otokratik davranış [$F_{(3-214)}=.672$; $p>.05$], sosyal destek davranışı [$F_{(3-214)}=1.934$; $p>.05$] ve pozitif geribildirim davranışı [$F_{(3-214)}=.986$; $p>.05$] alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.2.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Futbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Eğitim düzeyi	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	İlkokul	31	4.45	.623
	2	Ortaokul	34	4.33	.735
	3	Lise	105	4.20	.739
	4	Üniversite	48	4.29	.656
		Toplam	218	4.27	.706
Demokratik Davranış	1	İlkokul	31	3.83	.734
	2	Ortaokul	34	3.88	.769
	3	Lise	105	3.70	.853
	4	Üniversite	48	3.95	.690
		Toplam	218	3.80	.793
Otokratik Davranış	1	İlkokul	31	3.61	.615
	2	Ortaokul	34	3.88	.640
	3	Lise	105	3.64	.706
	4	Üniversite	48	3.45	.617
		Toplam	218	3.63	.673
Sosyal Destek Davranışı	1	İlkokul	31	4.12	.718
	2	Ortaokul	34	4.14	.609
	3	Lise	105	4.07	.742
	4	Üniversite	48	4.06	.665
		Toplam	218	4.09	.699
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	İlkokul	31	4.06	.892
	2	Ortaokul	34	4.17	.757
	3	Lise	105	3.92	.882
	4	Üniversite	48	3.79	.770
		Toplam	218	3.95	.845

Tablo 4.2.3.'e göre futbol antrenörlerinin oyuncuların eğitim düzeyi değişkenine göre liderlik davranışları alt boyutlarından aldıkları puanlara bakıldığında; eğitici ve öğretici davranış alt boyutunda en düşük ortalama değer lise mezunu ($\bar{X}=4.20$) ve en yüksek ortalama değer ilkokul mezunu ($\bar{X}=4.40$) sporculara; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer lise mezunu ($\bar{X}=3.70$) ve en yüksek ortalama değer üniversite mezunu ($\bar{X}=3.95$) sporculara; otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer üniversite mezunu ($\bar{X}=3.45$) ve en yüksek ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=3.88$) sporculara; sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer üniversite mezunu ($\bar{X}=4.06$) ve en yüksek ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=4.14$) sporculara; pozitif geribildirim boyutunda ise en düşük ortalama değer üniversite mezunu ($\bar{X}=3.79$) ve en yüksek ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=4.17$) sporculara aittir.

Tablo 4.2.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Futbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	1.693	3	.564	1.132	.337	
	Gruplar İçi	105.641	214	.498			
	Toplam	107.333	217				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	2.385	3	.795	1.269	.286	
	Gruplar İçi	133.485	214	.627			
	Toplam	135.871	217				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	3.609	3	1.203	2.717	.046*	2-4
	Gruplar İçi	94.763	214	.443			
	Toplam	98.372	217				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	.214	3	.071	.144	.934	
	Gruplar İçi	105.952	214	.495			
	Toplam	106.165	217				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	3.430	3	1.143	1.615	.187	
	Gruplar İçi	150.107	214	.708			
	Toplam	153.537	217				

*p<.05

Tablo 4.2.4. incelendiğinde oyuncuların eğitim düzeylerine göre futbol antrenörlerinin otokratik davranış alt boyutuna ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. [$F_{(3-214)}=2.717$; $p<.05$] sonucuna göre, ortaokul mezunu (\bar{X} : 3.88) ile üniversite mezunu (\bar{X} : 3.45) sporcuların antrenörlerin otokratik davranış boyutunda görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu ve ortaokul mezunu sporcuların, üniversite mezunu sporculara göre antrenörlerin otokratik davranış puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Yine tabloya göre eğitici ve öğretici davranış [$F_{(3-214)}=1.132$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(3-214)}=.144$; $p>.05$], sosyal destek davranışı [$F_{(3-214)}=.934$; $p>.05$] ve pozitif geribildirim davranışı [$F_{(3-214)}=.187$; $p>.05$] alt boyutlarında oyuncuların eğitim düzeylerine göre futbol antrenörlerinin liderlik davranışlarında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.2.5. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Futbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Oyunculuk Deneyimi	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	0–5	22	4.09	.943
	2	6–10	79	4.34	.658
	3	11–15	66	4.34	.644
	4	16≥+	51	4.16	.738
		Toplam	218	4.27	.706
Demokratik Davranış	1	0–5	22	3.85	.963
	2	6–10	79	3.77	.732
	3	11–15	66	3.84	.808
	4	16≥+	51	3.78	.807
		Toplam	218	3.80	.793
Otokratik Davranış	1	0–5	22	3.54	.800
	2	6–10	79	3.63	.663
	3	11–15	66	3.63	.647
	4	16≥+	51	3.68	.677
		Toplam	218	3.63	.673
Sosyal Destek Davranışı	1	0–5	22	4.09	.750
	2	6–10	79	4.03	.724
	3	11–15	66	4.15	.728
	4	16≥+	51	4.09	.608
		Toplam	218	4.09	.699
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	0–5	22	3.80	.928
	2	6–10	79	4.01	.845
	3	11–15	66	3.89	.861
	4	16≥+	51	4.00	.800
		Toplam	218	3.95	.845

Tablo 4.2.5.'e göre, futbol antrenörlerinin sporcuların oyunculuk sürelerine göre liderlik davranışları alt boyutlarından aldıkları puanlara bakıldığında; eğitici ve öğretici davranış boyutunda en düşük ortalama değer 0-5 yıl ($\bar{X}=4.09$) ve en yüksek ortalama değer 6–10 ve 11–15 yıl ($\bar{X}=4.34$) oyunculuk süresine sahip sporculara; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 6–10 yıl ($\bar{X}=3.77$) ve en yüksek ortalama değer 0–5 yıl oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=3.85$) sporculara; otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 0-5 yıl ($\bar{X}=3.54$) ve en yüksek ortalama değer 16 yıl ve üzerinde oyunculuk deneyimine sahip ($\bar{X}=3.68$) sporculara; sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 6–10 yıl ($\bar{X}=4.03$) ve en yüksek ortalama değer 11–15 yıl oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=4.15$) sporculara; pozitif

geribildirim davranış boyutunda ise en düşük ortalama değer 0–5 yıl ($\bar{X}=3.80$) ve en yüksek ortalama değer 6–10 yıl oyunculuk deneyimine sahip ($\bar{X}=4.01$) sporculara ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.6. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Futbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	2.047	3	.682	1.374	.252	
	Gruplar İçi	105.287	214	.497			
	Toplam	107.333	217				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	.289	3	.096	.151	.929	
	Gruplar İçi	135.582	214	.637			
	Toplam	135.861	217				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	.309	3	.103	.225	.879	
	Gruplar İçi	98.062	214	.458			
	Toplam	98.372	217				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	.466	3	.155	.315	.815	
	Gruplar İçi	105.699	214	.494			
	Toplam	106.165	217				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	1.054	3	.351	.489	.691	
	Gruplar İçi	152.483	214	.719			
	Toplam	153.537	217				

Tablo 4.2.6.’da görüldüğü gibi futbol antrenörlerinin eğitici ve öğretici davranış [$F_{(3-214)}=1.374$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(3-214)}=.151$; $p>.05$], otokratik davranış [$F_{(3-214)}=.225$; $p>.05$], sosyal destek davranışı [$F_{(3-214)}=.315$; $p>.05$], ve pozitif geribildirim davranışları [$F_{(3-214)}=.691$ $p>.05$] alt boyutlarına ilişkin puanları arasında sporcuların oyunculuk süresine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Tablo 4.2.7. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Futbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Antrenörle çalışma süresi	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	Yıl≤1	87	4.37	.723
	2	2	40	4.37	.585
	3	3	26	4.30	.679
	4	4	25	4.16	.850
	5	5≥+	40	4.02	.659
		Toplam		218	4.27
Demokratik Davranış	1	Yıl≤1	87	3.74	.769
	2	2	40	4.05	.714
	3	3	26	3.76	.710
	4	4	25	3.92	.862
	5	5≥+	40	3.65	.892
		Toplam		218	3.80
Otokratik Davranış	1	Yıl≤1	87	3.71	.645
	2	2	40	3.57	.675
	3	3	26	3.57	.577
	4	4	25	3.56	.820
	5	5≥+	40	3.62	.704
		Toplam		218	3.63
Sosyal Destek Davranışı	1	Yıl≤1	87	4.21	.558
	2	2	40	4.12	.607
	3	3	26	4.11	.711
	4	4	25	4.04	.934
	5	5≥+	40	3.80	.822
		Toplam		218	4.09
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	Yıl≤1	87	4.16	.704
	2	2	40	3.87	.790
	3	3	26	3.84	.674
	4	4	25	3.80	1.118
	5	5≥+	40	3.75	1.006
		Toplam		218	3.95

Tablo 4.2.7.'ye göre futbol antrenörlerinin aynı oyuncularla çalışma süresine göre liderlik davranışları alt boyutlarından aldıkları puanlara bakıldığında; eğitici ve öğretici davranış boyutunda en düşük ortalama değer 5 yıl ve üzerinde ($\bar{X}=4.02$), en yüksek ortalama değer 1 yıl ve altında ile 2 yıl aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.37$) antrenörlere; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 5 yıl ve üzerinde ($\bar{X}=3.65$), en yüksek ortalama değer 2 yıl aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.05$) antrenörlere; otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 4 yıl ($\bar{X}=3.56$) ve en yüksek ortalama değer 1 yıl ve altında aynı oyuncularla çalışma

süresine sahip ($\bar{X}=3.71$) antrenörlere; sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 5 yıl ve üzerinde ($\bar{X}=3.80$) , en yüksek ortalama değer, 1 yıl ve altında aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.21$) antrenörlere; pozitif geribildirim davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 5 yıl ve üzerinde ($\bar{X}=3.75$) , en yüksek ortalama değer 1 yıl ve altında aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.16$) antrenörlere ait olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.2.8. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Futbol Oyuncularının “Antrenörler Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	4.132	3	1.033	2.112	.080	
	Gruplar İçi	103.201	214	.489			
	Toplam	107.333	217				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	4.043	3	1.011	1.626	.169	
	Gruplar İçi	131.827	214	.622			
	Toplam	135.871	217				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	.899	3	.225	.491	.742	
	Gruplar İçi	97.472	214	.458			
	Toplam	98.372	217				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	4.926	3	1.231	2.591	.038*	1-5
	Gruplar İçi	101.239	214	.475			
	Toplam	106.165	217				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	6.583	3	1.646	2.363	.054	
	Gruplar İçi	146.954	214	.696			
	Toplam	153.537	217				

*p<.05

Tablo 4.2.8.'deki sonuçlar incelendiğinde, futbol antrenörlerinin aynı sporcularla çalışma süresine göre, sosyal destek davranışı alt boyutuna ait puanları arasında anlamlı bir fark olduğu [$F_{(3-214)}=2.591$; $p<.05$] ve farkın aynı oyuncularla 1 yıl ve altında (\bar{X} : 4.21), ve 5 yıl ve üstünde (\bar{X} : 3.80) çalışan antrenörlerden kaynaklandığı görülmektedir.

Ayrıca, eğitici ve öğretici davranış [$F_{(3-214)}=1.112$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(3-214)}=1.626$; $p>.05$], otokratik davranış [$F_{(3-214)}=.491$; $p>.05$] ve pozitif geribildirim davranışı [$F_{(3-214)}=2.363$; $p>.05$] alt boyutlarına ilişkin puanlar

arasında antrenörlerin aynı sporcularla çalışma süresine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.3. Voleybol Antrenörlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.3.1. Yaş Değişkenine Göre Voleybol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Yaş	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	Yaş ≤ 18	18	4.11	.676
	2	19–25 yaş	50	4.44	.674
	3	26–30 yaş	66	4.40	.554
	4	31 ≥ yaş	32	4.40	.614
		Toplam	166	4.35	.619
Demokratik Davranış	1	Yaş ≤ 18	18	3.72	.894
	2	19–25 yaş	50	4.08	.695
	3	26–30 yaş	66	3.95	.773
	4	31 ≥ yaş	32	4.06	.759
		Toplam	166	3.98	.762
Otokratik Davranış	1	Yaş ≤ 18	18	3.61	.777
	2	19–25 yaş	50	3.78	.678
	3	26–30 yaş	66	3.96	.678
	4	31 ≥ yaş	32	3.78	.706
		Toplam	166	3.83	.698
Sosyal Destek Davranışı	1	Yaş ≤ 18	18	4.00	.766
	2	19–25 yaş	50	4.26	.952
	3	26–30 yaş	66	4.13	.681
	4	31 ≥ yaş	32	4.16	.778
		Toplam	166	4.16	.795
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	Yaş ≤ 18	18	3.88	.832
	2	19–25 yaş	50	3.94	.818
	3	26–30 yaş	66	4.25	.663
	4	31 ≥ yaş	32	3.78	.906
		Toplam	166	4.03	.797

Tablo 4.3.1.’deki bulgular incelendiğinde voleybol oyuncularının algılarına göre antrenörlerinin eğitici ve öğretici davranış boyutunda en düşük ortalama değer, 18 yaş ve altı ($\bar{X}=4.11$), en yüksek ortalama değer 19–25 yaş grubu ($\bar{X}=4.44$ sporculara; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 18 yaş ve altı ($\bar{X}=3.72$), en yüksek ortalama değer 19–25 yaş grubu ($\bar{X}=4.08$) sporculara; otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 18 yaş ve altı ($\bar{X}=3.61$), en yüksek ortalama değer 26–30 yaş grubu ($\bar{X}=3.96$) sporculara; sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 18 yaş

ve altı ($\bar{X}=4.00$), en yüksek ortalama değer 19–25 yaş grubu ($\bar{X}=4.26$) sporculara; pozitif geribildirim davranışı alt boyutunda en düşük ortalama değer 31 yaş ve üzeri ($\bar{X}=3.78$), en yüksek ortalama değer 26–30 yaş grubu ($\bar{X}=4.25$) sporculara ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.2. Yaş Değişkenine Göre Voleybol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	1.554	3	.518	1.359	.257	
	Gruplar İçi	61.771	162	.381			
	Toplam	63.325	165				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	1.946	3	.649	1.118	.344	
	Gruplar İçi	94.030	162	.580			
	Toplam	95.976	165				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	2.342	3	.781	1.616	.188	
	Gruplar İçi	78.266	162	.483			
	Toplam	80.608	165				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	1.029	3	.343	.537	.657	
	Gruplar İçi	101.498	162	.638			
	Toplam	102.528	165				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	6.162	3	2.054	3.372	.020*	3–4
	Gruplar İçi	98.688	162	.609			
	Toplam	104.849	165				

*p<.05

Tablo 4.3.2.’deki Anova sonuçlarında sporcuların yaş gruplarına göre voleybol antrenörlerinin pozitif geribildirim davranış boyutunda aldığı puanlar anlamlı farklılık göstermektedir. [$F_{(3-162)}=3.372$; $p<.05$] farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre farkın 26–30 ($\bar{X}=4.25$) ve 31 yaş ve üzerindeki ($\bar{X}=3.78$) sporculardan kaynaklandığı görülmüştür.

Yine tabloya göre voleybol antrenörlerinin sporcuların yaş gruplarına göre, eğitici ve öğretici davranış [$F_{(3-162)}=1.359$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(3-162)}=1.118$; $p>.05$], otokratik davranış [$F_{(3-162)}=1.616$; $p>.05$] ve sosyal destek davranışı [$F_{(3-162)}=.537$; $p>.05$] boyutlarında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4.3.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Voleybol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Eğitim düzeyi	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	İlkokul	14	4.33	.577
	2	Ortaokul	17	4.30	.674
	3	Lise	61	4.36	.623
	4	Üniversite	74	4.41	.620
		Toplam	166	4.38	.619
Demokratik Davranış	1	İlkokul	14	3.66	1.154
	2	Ortaokul	17	4.10	.737
	3	Lise	61	3.92	.729
	4	Üniversite	74	4.03	.784
		Toplam	166	3.98	.762
Otokratik Davranış	1	İlkokul	14	3.66	.577
	2	Ortaokul	17	3.90	.737
	3	Lise	61	3.83	.692
	4	Üniversite	74	3.83	.713
		Toplam	166	3.83	.698
Sosyal Destek Davranışı	1	İlkokul	14	3.66	.577
	2	Ortaokul	17	4.40	.699
	3	Lise	61	4.22	.739
	4	Üniversite	74	4.10	.850
		Toplam	166	4.16	.795
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	İlkokul	14	3.33	1.527
	2	Ortaokul	17	4.20	.632
	3	Lise	61	4.09	.759
	4	Üniversite	74	3.98	.814
		Toplam	166	4.03	.797

Tablo 4.3.3.'deki eğitim düzeyi değişkenine göre voleybol oyuncularının antrenör liderlik davranışlarını algılamalarına ilişkin bulgulara bakıldığında; eğitici ve öğretici davranış boyutunda en düşük ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=4.30$) ve en yüksek ortalama değer üniversite mezunu ($\bar{X}=4.41$) sporculara; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer ilkokul mezunu ($\bar{X}=3.66$) ve en yüksek ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=4.10$) sporculara; otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer ilkokul mezunu ($\bar{X}=3.66$) ve en yüksek ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=3.90$) sporculara, sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer ilkokul mezunu ($\bar{X}=3.66$) ve en yüksek ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=4.40$) sporculara; pozitif geribildirim davranış boyutunda en düşük ortalama değer ilkokul mezunu ($\bar{X}=3.33$) ve en yüksek ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=4.20$) sporculara ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Voleybol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	.182	3	.061	.156	.926	
	Gruplar İçi	63.143	162	.390			
	Toplam	63.325	165				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	.891	3	.297	.506	.678	
	Gruplar İçi	95.084	162	.587			
	Toplam	95.976	165				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	.128	3	.043	.086	.968	
	Gruplar İçi	80.480	162	.497			
	Toplam	80.608	165				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	1.834	3	.611	.965	.411	
	Gruplar İçi	100.693	162	.633			
	Toplam	102.528	165				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	2.140	3	.713	1.125	.341	
	Gruplar İçi	102.710	162	.634			
	Toplam	104.849	165				

Tablo 4.3.4.'e bakıldığında voleybol antrenörlerinin eğitici ve öğretici davranış [$F_{(3-162)}=.156$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(3-162)}=.506$; $p>.05$], otokratik davranış [$F_{(3-162)}=.086$; $p>.05$], sosyal destek davranışı [$F_{(3-162)}=.965$; $p>.05$] ve pozitif geribildirim davranış [$F_{(3-162)}=1.125$; $p>.05$] alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında oyuncuların eğitim düzeylerine göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3.5. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Voleybol Oyuncularının Antrenör Liderlik Davranışlarını Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Oyunculuk Deneyimi	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	0–5	18	4.18	.750
	2	6–10	44	4.38	.618
	3	11–15	47	4.48	.655
	4	16≥+	57	4.34	.569
		Toplam	166	4.38	.619
Demokratik Davranış	1	0–5	18	3.63	1.120
	2	6–10	44	4.02	.848
	3	11–15	47	4.02	.675
	4	16≥+	57	4.00	.690
		Toplam	166	3.98	.762
Otokratik Davranış	1	0–5	18	3.81	.873
	2	6–10	44	3.84	.805
	3	11–15	47	3.74	.641
	4	16≥+	57	3.90	.635
		Toplam	166	3.83	.698
Sosyal Destek Davranışı	1	0–5	18	4.00	.774
	2	6–10	44	4.25	.892
	3	11–15	47	4.28	.860
	4	16≥+	57	4.04	.663
		Toplam	166	4.16	.795
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	0–5	18	4.09	.700
	2	6–10	44	3.93	.974
	3	11–15	47	4.17	.760
	4	16≥+	57	3.98	.701
		Toplam	166	4.03	.797

Tablo 4.3.5.'deki oyunculuk süresi değişkenine göre voleybol oyuncularının antrenör liderlik davranışlarını algılamalarına ilişkin bulgulara bakıldığında; eğitici ve öğretici davranış boyutunda en düşük ortalama değer 0-5 yıl (\bar{X} =4.18) ve en yüksek ortalama değer 11–15 yıl oyunculuk süresine sahip (\bar{X} =4.48) sporculara; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 0–5 yıl (\bar{X} =3.63) ve en yüksek ortalama değer 6–10 yıl ile 11–15 yıl oyunculuk süresine sahip (\bar{X} =4.02) sporculara; otokratik davranış boyutunda 11–15 yıl (\bar{X} =3.74) ve yüksek ortalama değer 16 yıl ve üzerinde oyunculuk süresine sahip (\bar{X} =3.90) sporculara; sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 0–5 yıl (\bar{X} =4.00) ve en yüksek ortalama değer 11–15 yıl ve

üzerinde oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=4.28$) sporculara, pozitif geribildirim davranış boyutunda en düşük ortalama değer 6–10 yıl ($\bar{X}=3.93$) ve en yüksek ortalama değer 11–15 yıl oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=4.17$) sporculara ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.6. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Voleybol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	1.075	3	.358	.932	.426	
	Gruplar İçi	62.250	162	.384			
	Toplam	63.325	165				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	1.474	3	.491	.843	.472	
	Gruplar İçi	94.501	162	.583			
	Toplam	95.976	165				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	.712	3	.237	.481	.696	
	Gruplar İçi	79.896	162	.493			
	Toplam	80.608	165				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	2.097	3	.699	1.106	.348	
	Gruplar İçi	100.431	162	.632			
	Toplam	102.528	165				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	1.522	3	.507	.796	.498	
	Gruplar İçi	103.327	162	.638			
	Toplam	104.849	165				

Tablo 4.3.6.'da voleybol antrenörlerinin eğitici ve öğretici davranış [$F_{(3-162)}=.932$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(3-162)}=.843$; $p>.05$], otokratik davranış [$F_{(3-162)}=.481$; $p>.05$], sosyal destek davranışı [$F_{(3-162)}=1.106$; $p>.05$], ve pozitif geribildirim davranışı [$F_{(3-162)}=.796$; $p>.05$] alt boyutlarına ilişkin puanları arasında sporcuların oyunculuk süresine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3.7. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Voleybol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Antrenörle çalışma süresi	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	Yıl≤1	76	4.46	.598
	2	2	26	4.34	.561
	3	3	25	4.20	.866
	4	4	15	4.60	.507
	5	5≥+	24	4.25	.442
		Toplam		166	4.38
Demokratik Davranış	1	Yıl≤1	76	4.02	.816
	2	2	26	4.11	.765
	3	3	25	3.88	.725
	4	4	15	3.93	.961
	5	5≥+	24	3.87	.948
		Toplam		166	3.98
Otokratik Davranış	1	Yıl≤1	76	3.81	.706
	2	2	26	3.76	.651
	3	3	25	3.68	.690
	4	4	15	4.26	.593
	5	5≥+	24	3.87	.740
		Toplam		166	3.83
Sosyal Destek Davranışı	1	Yıl≤1	76	4.16	.789
	2	2	26	4.15	.731
	3	3	25	3.88	.881
	4	4	15	4.33	.816
	5	5≥+	24	4.40	.734
		Toplam		166	4.16
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	Yıl≤1	76	4.01	.901
	2	2	26	4.15	.833
	3	3	25	3.96	.675
	4	4	15	3.93	.457
	5	5≥+	24	4.08	.717
		Toplam		166	4.03

Tablo 4.3.7.'deki aynı antrenörle çalışma süresi değişkenine göre voleybol oyuncularının antrenör liderlik davranışlarını algılamalarına ilişkin bulgulara bakıldığında; eğitici ve öğretici davranış boyutunda en düşük ortalama değer 3 yıl ($\bar{X}=4.20$) ve en yüksek ortalama değer 4 yıl aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.60$) antrenörlere; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 5 yıl ve üzerinde ($\bar{X}=3.87$) ve en yüksek ortalama değer 2 yıl aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.11$) antrenörlere; otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 3 yıl ($\bar{X}=3.68$) ve en

yüksek ortalama değer 4 yıl aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.26$) antrenörlere; sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 3 yıl ($\bar{X}=3.88$) ve en yüksek ortalama değer 5 yıl ve üzerinde aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.40$) antrenörlere; pozitif geribildirim davranış boyutunda ise en düşük ortalama değer 4 yıl ($\bar{X}=3.93$) ve en yüksek ortalama değer 2 yıl aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.15$) antrenörlere ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3.8. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Voleybol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	2.459	4	.615	1.626	.170	
	Gruplar İçi	60.866	161	.378			
	Toplam	63.325	165				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	1.176	4	.294	.499	.736	
	Gruplar İçi	94.800	161	.589			
	Toplam	95.976	165				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	3.574	4	.893	1.867	.119	
	Gruplar İçi	77.035	161	.478			
	Toplam	80.608	165				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	3.771	4	.943	1.508	.202	
	Gruplar İçi	98.756	161	.625			
	Toplam	102.528	165				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	.751	4	.188	.290	.884	
	Gruplar İçi	104.098	161	.647			
	Toplam	104.849	165				

Tablo 4.3.8.'e bakıldığında voleybol oyuncularının algılarına göre antrenörlerinin eğitici ve öğretici davranış [$F_{(3-162)}=1.626$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(3-162)}=.499$; $p>.05$], otokratik davranış [$F_{(3-162)}=1.867$; $p>.05$], sosyal destek davranışı [$F_{(3-162)}=1.508$; $p>.05$] ve pozitif geribildirim davranışı [$F_{(3-162)}=.290$; $p>.05$] alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

4.4. Hentbol Antrenörlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.4.1. Yaş Değişkenine Göre Hentbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Yaş	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	Yaş ≤ 18	23	4.08	.733
	2	19–25 yaş	36	3.88	.622
	3	26–30 yaş	33	4.12	.819
	4	31 ≥ yaş	17	4.23	.752
		Toplam	109	4.05	.730
Demokratik Davranış	1	Yaş ≤ 18	23	3.60	.940
	2	19–25 yaş	36	3.58	.806
	3	26–30 yaş	33	3.45	.794
	4	31 ≥ yaş	17	3.47	.717
		Toplam	109	3.53	.811
Otokratik Davranış	1	Yaş ≤ 18	23	4.00	.797
	2	19–25 yaş	36	4.02	.654
	3	26–30 yaş	33	3.60	.933
	4	31 ≥ yaş	17	3.82	.635
		Toplam	109	3.86	.787
Sosyal Destek Davranışı	1	Yaş ≤ 18	23	3.91	.596
	2	19–25 yaş	36	3.61	.837
	3	26–30 yaş	33	3.78	.892
	4	31 ≥ yaş	17	3.82	.727
		Toplam	109	3.76	.792
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	Yaş ≤ 18	23	3.82	.716
	2	19–25 yaş	36	3.77	.796
	3	26–30 yaş	33	3.75	1.118
	4	31 ≥ yaş	17	3.82	.808
		Toplam	109	3.78	.882

Tablo 4.4.1.’deki bulgulara göre eğitici ve öğretici davranış boyutunda en düşük ortalama değer 19–25 (\bar{X} =3.88) ve en yüksek ortalama değer 31 ve üzerindeki yaş grubu (\bar{X} =4.23) sporculara; demokratik davranış boyutunda ise en düşük ortalama değer 26–30 (\bar{X} =3.45) ve en yüksek ortalama değer, 18 yaş ve altı grubu (\bar{X} =3.60) sporculara; otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 26–30 (\bar{X} =3.60) ve en yüksek ortalama değer 19–25 yaş grubu (\bar{X} =4.02) sporculara; sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 19–25 (\bar{X} =3.61) ve en yüksek ortalama değer 18 yaş ve altı grubu (\bar{X} =3.91) sporculara; pozitif geribildirim davranış alt boyutunda en düşük

ortalama değer 26–30 ($\bar{X}=3.75$) ve en yüksek ortalama değerin 31 yaş ve üzerindeki ($\bar{X}=3.82$) sporculara ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.2. Yaş Değişkenine Göre Hentbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	1.714	3	.571	1.072	.364	
	Gruplar İçi	55.956	105	.533			
	Toplam	57.670	108				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	.492	3	.164	.244	.866	
	Gruplar İçi	70.645	105	.673			
	Toplam	71.138	108				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	3.614	3	1.205	1.998	.119	
	Gruplar İçi	63.322	105	.603			
	Toplam	66.936	108				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	1.431	3	.477	.755	.522	
	Gruplar İçi	66.367	105	.632			
	Toplam	67.798	108				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	.089	3	.030	.037	.990	
	Gruplar İçi	84.058	105	.801			
	Toplam	84.147	108				

Tablo 4.4.2.'ye bakıldığında hentbol oyuncularının algılarına göre antrenörlerinin eğitici ve öğretici davranış [$F_{(3-105)}=1.072$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(3-105)}=.244$; $p>.05$], otokratik davranış [$F_{(3-105)}=1.998$; $p>.05$], sosyal destek davranışı [$F_{(3-105)}=.755$; $p>.05$] ve pozitif geribildirim davranışı [$F_{(3-105)}=.037$; $p>.05$] alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir

Tablo 4.4.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hentbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Eğitim düzeyi	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	İlkokul	-	-	-
	2	Ortaokul	19	4.66	.516
	3	Lise	44	4.03	.712
	4	Üniversite	46	4.00	.748
		Toplam	109	4.05	.730
Demokratik Davranış	1	İlkokul	-	-	-
	2	Ortaokul	19	3.50	1.048
	3	Lise	44	3.55	.802
	4	Üniversite	46	3.50	.809
		Toplam	109	3.53	.811
Otokratik Davranış	1	İlkokul	-	-	-
	2	Ortaokul	19	3.66	.816
	3	Lise	44	3.92	.681
	4	Üniversite	46	3.82	.887
		Toplam	109	3.86	.787
Sosyal Destek Davranışı	1	İlkokul	-	-	-
	2	Ortaokul	19	3.83	.933
	3	Lise	44	3.73	.769
	4	Üniversite	46	3.78	.807
		Toplam	109	3.76	.792
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	İlkokul	-	-	-
	2	Ortaokul	19	3.83	.752
	3	Lise	44	3.86	.908
	4	Üniversite	46	3.70	.878
		Toplam	109	3.78	.882

Tablo 4.4.3.’deki eğitim düzeyi değişkenine göre hentbol oyuncularının antrenör liderlik davranışlarını algılamalarına ilişkin puanlara bakıldığında; eğitici ve öğretici davranış boyutunda en düşük ortalama değer üniversite mezunu ($\bar{X}=4.00$) ve en yüksek ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=4.66$) sporculara; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer ortaokul ve üniversite mezunu ($\bar{X}=3.50$) sporculara; otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=3.66$) ve en yüksek ortalama değer lise mezunu ($\bar{X}=3.82$) sporculara; sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer lise mezunu ($\bar{X}=3.73$) ve en yüksek ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=3.83$) sporculara; pozitif geribildirim davranış boyutunda en düşük ortalama değer üniversite mezunu ($\bar{X}=3.70$) ve yüksek ortalama değer lise mezunu ($\bar{X}=3.70$) sporculara ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Hentbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	2.41	2	1.207	2.315	.104	
	Gruplar İçi	55.256	106	.521			
	Toplam	57.670	108				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	.066	2	.033	.049	.952	
	Gruplar İçi	71.072	106	.670			
	Toplam	71.138	108				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	.498	2	.249	.398	.673	
	Gruplar İçi	66.437	106	.627			
	Toplam	66.936	108				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	.107	2	.053	.083	.920	
	Gruplar İçi	67.692	106	.639			
	Toplam	67.978	108				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	.668	2	.334	.424	.656	
	Gruplar İçi	83.479	106	.788			
	Toplam	84.147	108				

Tablo 4.4.4.'e bakıldığında hentbol oyuncularının algılarına göre antrenörlerinin eğitici ve öğretici davranış [$F_{(2-106)}=2.315$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(2-106)}=.049$; $p>.05$], otokratik davranış [$F_{(2-106)}=.398$; $p>.05$], sosyal destek davranışı [$F_{(2-106)}=.083$; $p>.05$] ve pozitif geribildirim davranışı [$F_{(2-106)}=.424$; $p>.05$] alt boyutlarında eğitim düzeylerine göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.4.5. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Hentbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Oyunculuk Deneyimi	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	0-5	16	3.87	.957
	2	6-10	20	4.15	.587
	3	11-15	35	4.00	.685
	4	16≥+	38	4.13	.741
		Toplam	109	4.05	.730
Demokratik Davranış	1	0-5	16	3.62	.957
	2	6-10	20	3.55	.944
	3	11-15	35	3.51	.742
	4	16≥+	38	3.50	.762
		Toplam	109	3.53	.811
Otokratik Davranış	1	0-5	16	3.93	.997
	2	6-10	20	4.10	.552
	3	11-15	35	3.82	.821
	4	16≥+	38	3.73	.759
		Toplam	109	3.86	.787
Sosyal Destek Davranışı	1	0-5	16	3.81	.655
	2	6-10	20	3.65	.875
	3	11-15	35	3.74	.816
	4	16≥+	38	3.81	.800
		Toplam	109	3.76	.792
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	0-5	16	3.87	.806
	2	6-10	20	3.75	.850
	3	11-15	35	3.74	.918
	4	16≥+	38	3.81	.925
		Toplam	109	3.78	.882

Tablo 4.4.5.’deki bulgulara göre, hentbol oyuncularının oyunculuk süresi değişkenine göre antrenörlerinin liderlik davranışları alt boyutlarından aldıkları puanlara bakıldığında; eğitici ve öğretici davranış boyutunda en düşük ortalama değer 0-5 yıl (\bar{X} =3.87) ve yüksek ortalama değer 6-10 yıl oyunculuk süresine sahip (\bar{X} =4.15) sporculara; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 16 yıl ve üzerinde (\bar{X} =3.50) ,en yüksek ortalama değer 0-5yıl oyunculuk süresine sahip (\bar{X} =3.62) sporculara; otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 16 yıl ve üzeri (\bar{X} =3.73) , en yüksek ortalama değer 6-10 yıl oyunculuk süresine sahip (\bar{X} =4.10) sporculara; sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 6-10 yıl (\bar{X} =3.65) ve en yüksek

ortalama değer, 0-5 ile 16 yıl ve üzerinde oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=3.81$) sporculara; pozitif geribildirim davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 11-15 yıl ($\bar{X}=3.74$) ve yüksek ortalama değerin 0-5 yıl oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=3.87$) sporculara ait olduğu görölmektedir.

Tablo 4.4.6. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Hentbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	1.028	3	.343	.635	.594	
	Gruplar İçi	56.642	105	.539			
	Toplam	57.670	108				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	.195	3	.065	.096	.962	
	Gruplar İçi	70.943	10	.676			
	Toplam	71.138	108				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	1.858	3	.619	1.00	.396	
	Gruplar İçi	65.077	105	.620			
	Toplam	66.936	108				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	.414	3	.138	.215	.886	
	Gruplar İçi	67.384	105	.642			
	Toplam	67.798	108				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	.251	3	.084	.105	.957	
	Gruplar İçi	83.896	105	.799			
	Toplam	84.147	108				

Tablo 4.4.6.'ya bakıldığında hentbol oyuncularının algılarına göre antrenörlerinin eğitici ve öğretici davranış [$F_{(3-105)}=.635$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(3-105)}=.096$; $p>.05$], otokratik davranış [$F_{(3-105)}=1.00$; $p>.05$], sosyal destek davranışı [$F_{(3-105)}=.215$; $p>.05$] ve pozitif geribildirim davranışı [$F_{(3-105)}=.105$; $p>.05$] alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olmadığı görölmektedir.

Tablo 4.4.7. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Hentbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Antrenörle çalışma süresi	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	Yıl≤1	38	3.88	.676
	2	2	19	4.31	.749
	3	3	18	4.27	.646
	4	4	14	4.14	1.069
	5	5≥+	20	4.10	.718
		Toplam		109	4.05
Demokratik Davranış	1	Yıl≤1	38	3.46	.778
	2	2	19	3.78	.713
	3	3	18	3.54	.820
	4	4	14	3.28	1.112
	5	5≥+	20	3.55	.887
		Toplam		109	3.53
Otokratik Davranış	1	Yıl≤1	38	3.78	.723
	2	2	19	4.21	.630
	3	3	18	4.00	.632
	4	4	14	3.71	1.112
	5	5≥+	20	3.70	.978
		Toplam		109	3.86
Sosyal Destek Davranışı	1	Yıl≤1	38	3.69	.780
	2	2	19	3.84	.602
	3	3	18	3.72	1.009
	4	4	14	3.71	.951
	5	5≥+	20	3.90	.852
		Toplam		109	3.76
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	Yıl≤1	38	3.55	.872
	2	2	19	4.36	.597
	3	3	18	4.00	.774
	4	4	14	3.71	1.253
	5	5≥+	20	3.75	.850
		Toplam		109	3.78

Tablo 4.4.7.'ye göre hentbol antrenörlerinin aynı oyuncularla çalışma süresi değişkenine göre liderlik davranışları alt boyutlarından aldıkları puanlara bakıldığında; eğitici ve öğretici davranış boyutunda en düşük ortalama değer 1 yıl ve altında ($\bar{X}=3.88$), en yüksek ortalama değer 3 yıl aynı oyuncularla çalışma süresine sahip $\bar{X}=4.10$ antrenörlere; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 4 yıl ($\bar{X}=3.28$) ve en yüksek ortalama değer 2 yıl aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=3.78$) antrenörlere; otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 5 yıl ve üzerinde ($\bar{X}=3.70$), en yüksek ortalama değer 3 yıl aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.00$)

antrenörlere; sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 1 yıl ve altında ($\bar{X}=3.69$) , en yüksek ortalama değer 5 yıl ve üzerinde aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=3.90$) antrenörlere; pozitif geribildirim davranış boyutunda en düşük ortalama değer 1 yıl ve altında ($\bar{X}=3.55$) ve en yüksek ortalama değer 3 yıl aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.00$) antrenörlere ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4.8. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Hentbol Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	3.418	4	.854	1.638	.170	
	Gruplar İçi	54.252	104	.522			
	Toplam	57.670	108				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	1.951	4	.488	.733	.571	
	Gruplar İçi	69.187	104	.665			
	Toplam	71.138	108				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	3.476	4	.869	1.424	.231	
	Gruplar İçi	63.460	104	.610			
	Toplam	66.936	108				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	.785	4	.196	.304	.874	
	Gruplar İçi	67.014	104	.644			
	Toplam	61.798	108				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	9.720	4	2.430	3.396	.012*	1-2
	Gruplar İçi	74.427	104	.716			
	Toplam	84.147	108				

*p<.05

Tablo 4.4.8.’deki sonuçlar incelendiğinde hentbol antrenörlerinin aynı sporcularla çalışma süresi değişkenine göre pozitif geribildirim davranış boyutundaki puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. [$F_{(4-104)}=.105$; $p<.05$]. Tukey testi sonucuna göre fark aynı sporcularla 1 yıl ve altında (\bar{X} : 3.55) ile 2 yıl aynı oyuncularla çalışan (\bar{X} : 4.36) antrenörlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Anova sonuçlarına göre antrenörlerin eğitici ve öğretici davranış [$F_{(4-104)}=.1.638$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(4-104)}=.733$; $p>.05$], otokratik davranış [$F_{(4-104)}=1.424$; $p>.05$] ve sosyal destek davranışı [$F_{(4-104)}=.304$; $p>.05$] alt

boyutlarında aynı sporcularla çalışma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

4.5. Badminton Antrenörlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.5.1. Yaş Değişkenine Göre Badminton Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Yaş	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	Yaş ≤ 18	38	4.71	.459
	2	19–25 yaş	47	4.55	.582
	3	26–30 yaş	18	4.50	.618
	4	31 ≥ yaş	-	-	-
		Toplam	103	4.60	.548
Demokratik Davranış	1	Yaş ≤ 18	38	4.39	.679
	2	19–25 yaş	47	4.08	.717
	3	26–30 yaş	18	4.02	.669
	4	31 ≥ yaş	-	-	-
		Toplam	103	4.23	.702
Otokratik Davranış	1	Yaş ≤ 18	38	3.50	.892
	2	19–25 yaş	47	3.40	.787
	3	26–30 yaş	18	3.38	.607
	4	31 ≥ yaş	-	-	-
		Toplam	103	3.40	.797
Sosyal Destek Davranışı	1	Yaş ≤ 18	38	4.60	.495
	2	19–25 yaş	47	4.40	.613
	3	26–30 yaş	18	4.27	.751
	4	31 ≥ yaş	-	-	-
		Toplam	103	4.56	.606
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	Yaş ≤ 18	38	4.44	.554
	2	19–25 yaş	47	4.38	.573
	3	26–30 yaş	18	4.47	.717
	4	31 ≥ yaş	-	-	-
		Toplam	103	4.42	.587

Tablo 4.5.1.’deki bulgulara göre, eğitici ve öğretici davranış boyutunda en düşük ortalama değer 26–30 yaş ($\bar{X}=4.50$) ve en yüksek ortalama değer 18 yaş ve altı ($\bar{X}=4.71$) sporculara; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 19–25 yaş ($\bar{X}=4.02$) ve en yüksek ortalama değer 18 yaş ve altı ($\bar{X}=4.39$) sporculara; otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 19–25 yaş ($\bar{X}=3.38$) ve en yüksek ortalama değer 18 yaş ve altı ($\bar{X}=3.50$) sporculara; sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama

değer 26–30 yaş ($\bar{X}=4.27$) ve en yüksek ortalama değer 18 yaş ve altı ($\bar{X}=4.60$) sporculara; pozitif geribildirim davranış boyutunda en düşük ortalama değer 19–25 yaş ($\bar{X}=4.38$) ve yüksek ortalama değer 26–30 yaş grubu ($\bar{X}=4.47$) sporculara aittir.

Tablo 4.5.2. Yaş Değişkenine Göre Badminton Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	.747	2	.373	1.247	.292	
	Gruplar İçi	29.933	100	.299			
	Toplam	30.680	102				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	2.058	2	1.029	2.128	.124	
	Gruplar İçi	48.350	100	.483			
	Toplam	50.408	102				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	.543	2	.271	.422	.657	
	Gruplar İçi	64.331	100	.643			
	Toplam	64.874	102				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	1.544	2	.772	2.144	.123	
	Gruplar İçi	36.009	100	.360			
	Toplam	37.553	102				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	.136	2	.068	.194	.824	
	Gruplar İçi	34.736	100	.351			
	Toplam	34.873	102				

Tablo 4.5.2.'ye bakıldığında badminton antrenörlerinin eğitici ve öğretici davranış [$F_{(2-100)}=1.247$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(2-100)}=2.128$; $p>.05$], otokratik davranış [$F_{(2-100)}=.422$; $p>.05$], sosyal destek davranışı [$F_{(2-100)}=2.144$; $p>.05$] ve pozitif geribildirim davranış [$F_{(2-100)}=.194$; $p>.05$] alt boyutlarına ilişkin puanları arasında yaş değişkenine göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir

Tablo 4.5.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Badminton Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Eğitim düzeyi	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	İlkokul	-	-	-
	2	Ortaokul	16	4.50	1.000
	3	Lise	35	4.60	.539
	4	Üniversite	52	4.61	.529
		Toplam	103	4.60	.548
Demokratik Davranış	1	İlkokul	-	-	-
	2	Ortaokul	16	4.00	.816
	3	Lise	35	4.24	.743
	4	Üniversite	52	4.24	.671
		Toplam	103	4.23	.702
Otokratik Davranış	1	İlkokul	-	-	-
	2	Ortaokul	16	4.00	.816
	3	Lise	35	3.31	.874
	4	Üniversite	52	3.44	.718
		Toplam	103	3.40	.797
Sosyal Destek Davranışı	1	İlkokul	-	-	-
	2	Ortaokul	16	4.50	.577
	3	Lise	35	4.46	.547
	4	Üniversite	52	4.44	.663
		Toplam	103	4.56	.606
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	İlkokul	-	-	-
	2	Ortaokul	16	4.50	.577
	3	Lise	35	4.51	.505
	4	Üniversite	52	4.33	.648
		Toplam	103	4.42	.587

Tablo 4.5.3.’deki eğitim düzeyi değişkenine göre badminton oyuncularının antrenör liderlik davranışlarını algılamalarına ilişkin bulgulara bakıldığında; eğitici ve öğretici davranış boyutunda en düşük ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=4.50$) ve en yüksek ortalama değer üniversite mezunu ($\bar{X}=4.61$) sporculara; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=4.00$) ve en yüksek ortalama değer üniversite ile lise mezunu ($\bar{X}=4.24$) sporculara; otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer lise mezunu ($\bar{X}=3.31$) sporculara ve en yüksek ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=4.00$) sporculara; sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer üniversite mezunu ($\bar{X}=4.44$) ve en yüksek ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=4.50$) sporculara; pozitif geribildirim davranış boyutunda

en düşük ortalama değer üniversite mezunu ($\bar{X}=4.33$) ve en yüksek ortalama değerin lise mezunu ($\bar{X}=51$) sporculara ait olduğu görölmektedir.

Tablo 4.5.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Badminton Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	0.46	2	.023	.076	.927	
	Gruplar İçi	30.633	100	.306			
	Toplam	30.680	102				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	.226	2	.113	.225	.799	
	Gruplar İçi	50.181	100	.502			
	Toplam	50.408	102				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	1.896	2	.948	1.505	.227	
	Gruplar İçi	62.978	100	.630			
	Toplam	64.874	102				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	.020	2	.010	.027	.974	
	Gruplar İçi	37.533	100	.375			
	Toplam	37.553	102				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	.741	2	.371	1.075	.345	
	Gruplar İçi	34.131	100	.345			
	Toplam	34.873	102				

Tablo 4.5.4.’te badminton oyuncularının algılarına göre antrenörlerinin eğitimci ve öğretici davranış [$F_{(2-100)}=.076$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(2-100)}=.225$; $p>.05$], otokratik davranış [$F_{(2-100)}=1.505$; $p>.05$], sosyal destek davranışı [$F_{(2-100)}=.027$; $p>.05$] ve pozitif geribildirim davranışı [$F_{(2-100)}=1.075$; $p>.05$] alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir.

Tablo 4.5.5. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Badminton Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Oyunculuk Deneyimi	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	0–5	36	4.61	.543
	2	6–10	34	4.63	.532
	3	11–15	18	4.61	.501
	4	16≥+	15	3.50	.707
		Toplam		103	4.60
Demokratik Davranış	1	0–5	36	4.38	.673
	2	6–10	34	4.11	.654
	3	11–15	18	4.33	.685
	4	16≥+	15	3.00	1.414
		Toplam		103	4.23
Otokratik Davranış	1	0–5	36	3.48	.884
	2	6–10	34	3.40	.756
	3	11–15	18	3.16	.707
	4	16≥+	15	4.00	.000
		Toplam		103	3.40
Sosyal Destek Davranışı	1	0–5	36	4.51	.555
	2	6–10	34	4.47	.549
	3	11–15	18	4.38	.777
	4	16≥+	15	3.50	.707
		Toplam		103	4.45
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	0–5	36	4.38	.543
	2	6–10	34	4.41	.626
	3	11–15	18	4.55	.615
	4	16≥+	15	4.00	.000
		Toplam		103	4.42

Tablo 4.5.5.’teki oyunculuk süresi değişkenine göre badminton oyuncularının antrenör liderlik davranışlarını algılamalarına ilişkin bulgulara göre; eğitici ve öğretici davranış boyutunda en düşük ortalama değer 16 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.50$), en yüksek ortalama değer 6–10 yıl oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=4.63$) sporculara; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 16 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.00$), en yüksek ortalama değer 0–5 yıl oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=4.38$) sporculara; otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 11–15 yıl ($\bar{X}=3.16$) ve en yüksek ortalama değer 16 yıl ve üzerinde oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=4.00$) sporculara; sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 16 yıl ve üzerinde ($\bar{X}=3.50$), en yüksek

ortalama değer 0–5 yıl oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=4.51$) sporculara; pozitif geribildirim davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 16 yıl ve üzerinde ($\bar{X}=4.00$), en yüksek ortalama değer 11–15 yıl oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=4.55$) sporculara ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5.6. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Badminton Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	2.489	3	.830	2.914	.038*	1–4 2–4 3–4
	Gruplar İçi	28.190	99	.285			
	Toplam	30.680	102				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	4.745	3	1.582	3.429	.020*	1–4 3–4
	Gruplar İçi	45.663	99	.461			
	Toplam	50.408	102				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	1.994	3	.665	1.046	.376	
	Gruplar İçi	62.880	99	.635			
	Toplam	64.874	102				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	2.055	3	.685	1.910	.133	
	Gruplar İçi	35.499	99	.359			
	Toplam	37.553	102				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	.732	3	.244	.701	.554	
	Gruplar İçi	34.140	99	.348			
	Toplam	34.873	102				

*p<.05

Tablo 4.5.6.’daki Anova sonuçlarına göre sporcuların oyunculuk süresine göre badminton antrenörlerinin eğitici ve öğretici davranış boyutuna ilişkin puanları anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(3-99)}=2.914$; $p<.05$]. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre 0–5 (\bar{X} : 4.61), 6–10 (\bar{X} : 4.63), 11–15 (\bar{X} : 4.61) yıl oyunculuk süresine sahip sporcuların, 16 yıl ve üzerinde oyunculuk süresine sahip oyunculara (\bar{X} : 3.50) göre puanlarının yüksek olduğu ve farkın son gruptan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Antrenörlerin demokratik davranış alt boyutunda da aldığı puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. [$F_{(3-99)}=3.429$; $p<.05$]. Tukey çoklu karşılaştırma testine göre fark, 0–5 (\bar{X} : 4.38), 11–15 (\bar{X} : 4.33) yıl oyunculuk süresine sahip sporcular ile 16 yıl ve üzerinde (\bar{X} : 3.00) oyunculuk süresine sahip sporculardan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Ayrıca tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre otokratik davranış [$F_{(3-99)}=1.046$; $p>.05$], sosyal destek davranışı [$F_{(3-99)}=1.910$; $p>.05$] ve pozitif geribildirim davranışı [$F_{(3-99)}=.701$; $p>.05$] alt boyutlarında oyunculuk süresi değişkenine göre badminton antrenörlerinin puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.5.7. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Badminton Oyuncularının” Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Antrenörle çalışma süresi	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	Yıl≤1	20	4.50	.688
	2	2	14	4.37	.517
	3	3	15	4.53	.516
	4	4	13	4.76	.438
	5	5≥+	41	4.65	.522
		Toplam		103	4.60
Demokratik Davranış	1	Yıl≤1	20	4.50	.688
	2	2	14	4.00	.534
	3	3	15	4.20	.774
	4	4	13	4.38	.506
	5	5≥+	41	4.12	.740
		Toplam		103	4.23
Otokratik Davranış	1	Yıl≤1	20	3.20	.767
	2	2	14	3.50	.755
	3	3	15	3.60	.736
	4	4	13	3.53	.967
	5	5≥+	41	3.38	.795
		Toplam		103	3.40
Sosyal Destek Davranışı	1	Yıl≤1	20	4.55	.604
	2	2	14	4.25	.462
	3	3	15	4.33	.816
	4	4	13	4.38	.506
	5	5≥+	41	4.51	.585
		Toplam		103	4.45
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	Yıl≤1	20	4.05	.510
	2	2	14	4.37	.517
	3	3	15	4.64	.497
	4	4	13	4.53	.660
	5	5≥+	41	4.38	.585
		Toplam		103	4.42

Tablo 4.5.7.’deki aynı antrenörle çalışma süresi değişkenine göre badminton oyuncularının antrenör liderlik davranışlarını algılamalarına ilişkin bulgular incelendiğinde; eğitici ve öğretici davranış boyutunda en düşük ortalama değer 2 yıl ($\bar{X}=4.37$) ve en yüksek ortalama değer 4 yıl aynı

sporcularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.76$) antrenörlere; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 2 yıl ($\bar{X}=4.00$) ve en yüksek ortalama değer 1 yıl ve altında aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.50$) antrenörlere; otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 1 yıl ve altı ($\bar{X}=3.20$) ,en yüksek ortalama değer 3 yıl aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=3.60$) antrenörlere; sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 4 yıl ($\bar{X}=4.25$) ve en yüksek ortalama değer 1 yıl ve altında aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.55$) antrenörlere; pozitif geribildirim davranışı boyutunda ise en düşük ortalama değer 1 yıl ve altı ($\bar{X}=4.05$), en yüksek ortalama değer 3 yıl aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.64$) antrenörlere ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5.8. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Badminton Oyuncularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	1.210	4	.303	1.006	.408	
	Gruplar İçi	29.469	98	.301			
	Toplam	30.680	102				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	2.697	4	.674	1.385	.245	
	Gruplar İçi	47.711	98	.487			
	Toplam	50.408	102				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	1.737	4	.434	.674	.612	
	Gruplar İçi	63.137	98	.644			
	Toplam	64.874	102				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	.948	4	.237	.635	.639	
	Gruplar İçi	36.605	98	.374			
	Toplam	37.553	102				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	3.858	4	.964	3.016	.022*	1-3 1-5, 1-4
	Gruplar İçi	31.015	98	.320			
	Toplam	34.873	102				

*p<.05

Tablo 4.5.8.’deki sonuçlara bakıldığında antrenörlerin aynı sporcularla çalışma sürelerine göre aldığı puanlar pozitif geribildirim alt boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. [$F_{(4-98)}=3.016$; $p<.05$]. Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre fark 1 yıl ve altında (\bar{X} : 4.05); 3 yıl (\bar{X} : 4.64), 4 yıl (\bar{X} : 4.53) aynı sporcularla çalışan antrenörlerden kaynaklanmakta ve 3 ile 4 yıl aynı

sporcularla çalışan antrenörlerin puanlarının, 1 yıl ve altında aynı sporcularla çalışan antrenörlere oranla yüksek bulunmuştur.

Ayrıca yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre eğitici ve öğretici davranış [$F_{(4-98)}=1.006$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(4-98)}=1.385$; $p>.05$] ve otokratik davranış [$F_{(4-98)}=.674$; $p>.05$] alt boyutlarında badminton antrenörlerinin aynı sporcularla çalışma süresi değişkenine göre puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

4.6. Güreş Antrenörlerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.6.1.Yaş Değişkenine Göre Güreş Sporcularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Yaş	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	Yaş ≤ 18	17	4.64	.492
	2	19–25 yaş	65	4.27	.780
	3	26–30 yaş	43	4.34	.752
	4	31 ≥ yaş	18	4.27	.826
		Toplam	143	4.34	.751
Demokratik Davranış	1	Yaş ≤ 18	17	4.35	.701
	2	19–25 yaş	65	4.09	.700
	3	26–30 yaş	43	4.20	.741
	4	31 ≥ yaş	18	4.16	.785
		Toplam	143	4.16	.721
Otokratik Davranış	1	Yaş ≤ 18	17	4.29	.685
	2	19–25 yaş	65	3.83	.821
	3	26–30 yaş	43	3.80	.772
	4	31 ≥ yaş	18	4.16	.707
		Toplam	143	3.92	.790
Sosyal Destek Davranışı	1	Yaş ≤ 18	17	4.23	.562
	2	19–25 yaş	65	4.20	.646
	3	26–30 yaş	43	4.14	.718
	4	31 ≥ yaş	18	4.22	.808
		Toplam	143	4.19	.675
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	Yaş ≤ 18	17	4.52	.514
	2	19–25 yaş	65	4.29	.764
	3	26–30 yaş	43	4.32	.606
	4	31 ≥ yaş	18	3.94	1.055
		Toplam	143	4.28	.747

Tablo 4.6.1.'deki yaş değişkenine göre güreş sporcularının antrenör liderlik davranışlarını algılamalarına ilişkin bulgular incelendiğinde; eğitici ve

öğretici davranış boyutunda en düşük ortalama değer 19–25 ile 31 yaş ve üzeri ($\bar{X}=4.27$) ve en yüksek ortalama değer 18 yaş ve altı ($\bar{X}=4.64$) sporculara; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 19–25 yaş ($\bar{X}=4.09$) ve en yüksek ortalama değer 18 yaş ve altı ($\bar{X}=4.09$) sporculara; otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 26–30 yaş ($\bar{X}=4.29$) ve en yüksek ortalama değer 18 yaş ve altı ($\bar{X}=4.29$) sporculara; sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 26–30 yaş ($\bar{X}=4.14$) ve en yüksek ortalama değer 18 yaş ve altı ($\bar{X}=4.23$) sporculara; pozitif geribildirim davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 31 yaş ve üstü ($\bar{X}=3.94$) ve en yüksek ortalama değer 18 yaş ve altı ($\bar{X}=4.42$) sporculara aittir.

Tablo 4.6.2. Yaş Değişkenine Göre Güreş Sporcularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	1.933	3	.644	1.144	.333	
	Gruplar İçi	78.276	139	.563			
	Toplam	80.210	142				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	1.027	3	.342	.652	.583	
	Gruplar İçi	72.945	139	.525			
	Toplam	73.972	142				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	4.504	3	1.501	2.477	.064	
	Gruplar İçi	83.644	139	.606			
	Toplam	88.148	142				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	.158	3	.053	.113	.952	
	Gruplar İçi	63.672	139	.495			
	Toplam	63.830	142				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	3.177	3	1.059	1.935	.127	
	Gruplar İçi	76.068	139	.547			
	Toplam	79.245	142				

Tablo 4.6.2.'ye bakıldığında güreş antrenörlerinin eğitici ve öğretici davranış [$F_{(3-139)}=1.144$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(3-139)}=.652$; $p>.05$], otokratik davranış [$F_{(3-139)}=2.427$; $p>.05$], sosyal destek davranışı [$F_{(3-142)}=.113$; $p>.05$] ve pozitif geribildirim davranışı [$F_{(3-139)}=1.935$; $p>.05$] alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.6.3. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Güreş Sporcularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Eğitim düzeyi	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	İlkokul	-	-	-
	2	Ortaokul	14	4.21	.892
	3	Lise	59	4.37	.692
	4	Üniversite	70	4.34	.778
		Toplam	143	4.34	.751
Demokratik Davranış	1	İlkokul	-	-	-
	2	Ortaokul	14	4.07	.730
	3	Lise	59	4.20	.637
	4	Üniversite	70	4.15	.791
		Toplam	143	4.16	.721
Otokratik Davranış	1	İlkokul	-	-	-
	2	Ortaokul	14	4.07	.730
	3	Lise	59	3.94	.711
	4	Üniversite	70	3.87	.866
		Toplam	143	3.92	.790
Sosyal Destek Davranışı	1	İlkokul	-	-	-
	2	Ortaokul	14	4.00	.784
	3	Lise	59	4.22	.671
	4	Üniversite	70	4.20	.659
		Toplam	143	4.19	.675
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	İlkokul	-	-	-
	2	Ortaokul	14	4.57	.646
	3	Lise	59	4.37	.666
	4	Üniversite	70	4.15	.810
		Toplam	143	4.28	.747

Tablo 4.6.3.'deki eğitim düzeyi değişkenine göre güreş sporcularının antrenör liderlik davranışlarını algılamalarına ilişkin bulgulara bakıldığında; eğitici ve öğretici davranış boyutunda en düşük ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=4.21$) ve en yüksek ortalama değer lise mezunu ($\bar{X}=4.34$) sporculara; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=4.07$) ve en yüksek ortalama değer lise mezunu ($\bar{X}=4.20$) sporculara; otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer üniversite mezunu ($\bar{X}=3.87$) ve en yüksek ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=4.07$) sporculara; sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=4.00$) ve en yüksek ortalama değer lise mezunu ($\bar{X}=4.22$) sporculara; pozitif geribildirim davranışı boyutunda en düşük ortalama değer üniversite mezunu ($\bar{X}=4.15$) ve en yüksek ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=4.57$) sporculara ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Güreş Sporcularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	.285	2	.142	.242	.780	
	Gruplar İçi	79.925	140	.571			
	Toplam	80.210	142				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	.213	2	.106	.202	.817	
	Gruplar İçi	73.759	140	.527			
	Toplam	73.972	142				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	.532	2	.266	.422	.657	
	Gruplar İçi	87.616	140	.630			
	Toplam	88.148	142				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	.577	2	.288	.629	.535	
	Gruplar İçi	63.253	140	.458			
	Toplam	63.830	142				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	2.748	2	1.374	2.515	.085	
	Gruplar İçi	76.497	140	.546			
	Toplam	79.245	142				

Tablo 4.6.4.'e bakıldığında güreş sporcularının algılarına göre antrenörlerinin eğitici ve öğretici davranış [$F_{(2-140)}=.242$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(2-140)}=.202$; $p>.05$], otokratik davranış [$F_{(2-140)}=.422$; $p>.05$], sosyal destek davranışı [$F_{(2-140)}=.629$; $p>.05$] ve pozitif geribildirim davranışı [$F_{(2-140)}=2.515$; $p>.05$] boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.6.5. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Güreş Sporcularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Oyunculuk Deneyimi	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	0–5	16	4.68	.602
	2	6–10	59	4.30	.771
	3	11–15	41	4.31	.756
	4	16≥+	27	4.25	.764
		Toplam		143	4.34
Demokratik Davranış	1	0–5	16	4.37	.619
	2	6–10	59	4.16	.769
	3	11–15	41	4.07	.685
	4	16≥+	27	4.18	.735
		Toplam		143	4.16
Otokratik Davranış	1	0–5	16	4.25	.683
	2	6–10	59	3.94	.654
	3	11–15	41	3.67	.971
	4	16≥+	27	4.03	.758
		Toplam		143	3.92
Sosyal Destek Davranışı	1	0–5	16	4.31	.478
	2	6–10	59	4.17	.678
	3	11–15	41	4.17	.703
	4	16≥+	27	4.19	.749
		Toplam		143	4.19
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	0–5	16	4.43	.727
	2	6–10	59	4.23	.727
	3	11–15	41	4.31	.756
	4	16≥+	27	4.25	.813
		Toplam		143	4.28

Tablo 4.6.5.’deki oyunculuk süresi değişkenine göre güreş sporcularının antrenör liderlik davranışlarını algılamalarına ilişkin bulgulara bakıldığında; eğitici ve öğretici davranış boyutunda en düşük ortalama değer 16 yıl ve üzeri ($\bar{X}=4.25$) ve en yüksek ortalama değer 0–5 yıl oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=4.68$) sporculara; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 11–15 yıl ($\bar{X}=4.07$) ve en yüksek ortalama değer 0–5 yıl oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=4.37$) sporculara; otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 11–15 yıl ($\bar{X}=3.67$) ve en yüksek ortalama değer 0–5 yıl oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=4.25$) sporculara; sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 6–10 ve 11–15 yıl ($\bar{X}=4.17$) ve en yüksek ortalama değer

0–5 yıl oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=4.31$) sporculara; pozitif geribildirim davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 6–10 yıl ($\bar{X}=4.23$) ve en yüksek ortalama değer 0–5 yıllık oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=4.43$) sporculara ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6.6. Oyunculuk Süresi Değişkenine Göre Güreş Sporcularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	2.201	3	.737	1.307	.275	
	Gruplar İçi	78.009	139	.561			
	Toplam	80.210	142				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	1.062	3	.354	.675	.569	
	Gruplar İçi	72.910	139	.525			
	Toplam	73.972	142				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	4.562	3	1.521	2.511	.061	
	Gruplar İçi	83.585	139	.606			
	Toplam	88.148	142				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	.273	3	.091	.196	.899	
	Gruplar İçi	63.557	139	.464			
	Toplam	63.830	142				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	.566	3	.189	.333	.801	
	Gruplar İçi	78.679	139	.566			
	Toplam	79.245	142				

Tablo 4.6.6.'ya bakıldığında sporcu algılarına göre güreş antrenörlerinin eğitici ve öğretici davranış [$F_{(3-139)}=1.307$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(3-139)}=.675$; $p>.05$], otokratik davranış [$F_{(3-139)}=2.511$; $p>.05$], sosyal destek davranışı [$F_{(3-139)}=.196$; $p>.05$] ve pozitif geribildirim davranışı [$F_{(3-139)}=.333$; $p>.05$] alt boyutlarında eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir

Tablo 4.6.7. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Güreş Sporcularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılamalarına İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Antrenörle çalışma süresi	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	yıl≤1	25	4.28	.936
	2	2	27	4.11	.800
	3	3	27	4.44	.640
	4	4	29	4.51	.633
	5	5≥+	35	4.34	.725
		Toplam		143	4.34
Demokratik Davranış	1	yıl≤1	25	4.24	.778
	2	2	27	3.88	.640
	3	3	27	4.25	.525
	4	4	29	4.34	.669
	5	5≥+	35	4.11	.866
		Toplam		143	4.16
Otokratik Davranış	1	yıl≤1	25	3.96	.734
	2	2	27	3.59	.888
	3	3	27	4.25	.525
	4	4	29	3.92	.716
	5	5≥+	35	3.88	.900
		Toplam		143	3.92
Sosyal Destek Davranışı	1	yıl≤1	25	4.20	.707
	2	2	27	3.88	.711
	3	3	27	4.25	.594
	4	4	29	4.27	.591
	5	5≥+	35	4.29	.718
		Toplam		143	4.19
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	yıl≤1	25	4.16	.800
	2	2	27	4.25	.813
	3	3	27	4.44	.697
	4	4	29	4.17	.759
	5	5≥+	35	4.37	.689
		Toplam		143	4.28

Tablo 4.6.7.’deki aynı antrenörle çalışma süresi değişkenine göre güreş sporcularının antrenör liderlik davranışlarını algılamalarına ilişkin bulgulara bakıldığında; eğitici ve öğretici davranış boyutunda en düşük ortalama değer 2 yıl ($\bar{X}=4.11$) ve en yüksek ortalama değer 4 yıl aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.51$) antrenörlere; demokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 2 yıl ($\bar{X}=3.88$) ve en yüksek ortalama değer 4 yıl aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.34$) antrenörlere; otokratik davranış boyutunda en düşük ortalama değer 2 yıl ($\bar{X}=3.59$) ve en yüksek ortalama değer 3 yıl aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.25$) antrenörlere;

sosyal destek davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 2 yıl ($\bar{X}=3.88$) ve en yüksek ortalama değer 5 yıl ve üzerinde aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.29$) antrenörlere; pozitif geribildirim davranışı boyutunda en düşük ortalama değer 1 yıl ve altı ($\bar{X}=4.16$), en yüksek ortalama değer 3 yıl aynı oyuncularla çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.44$) antrenörlere ait olduğu görülmektedir

Tablo 4.6.8. Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenine Göre Güreş Sporcularının “Antrenör Liderlik Davranışlarını” Algılama Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	2.709	4	.677	1.206	.311	
	Gruplar İçi	77.500	138	.562			
	Toplam	80.210	142				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	3.466	4	.866	1.696	.154	
	Gruplar İçi	70.506	138	.511			
	Toplam	73.972	142				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	6.084	4	1.521	2.539	.043*	2-3
	Gruplar İçi	82.064	138	.599			
	Toplam	88.148	142				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	3.139	4	.785	1.758	.141	
	Gruplar İçi	60.691	138	.446			
	Toplam	63.830	142				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	1.724	4	.431	.767	.548	
	Gruplar İçi	77.521	138	.562			
	Toplam	79.245	142				

*p<.05

Tablo 4.6.8.'deki Anova sonuçlarına göre, güreş antrenörlerinin aynı oyuncularla çalışma süresi değişkenine göre otokratik davranış alt boyutuna ilişkin puanları anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(4-138)}=2.539$; $p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; farkın aynı oyuncularla 2 yıl (\bar{X} : 3.59) ve 3 yıl (\bar{X} : 4.25) çalışan antrenörlerden kaynaklandığı görülmüştür.

Analiz sonuçlarına göre güreş antrenörlerinin eğitici ve öğretici davranış [$F_{(4-138)}=1.206$; $p>.05$], demokratik davranış [$F_{(4-138)}=1.696$; $p>.05$], sosyal destek davranışı [$F_{(4-138)}=1.758$; $p>.05$] ve pozitif geribildirim davranışı [$F_{(4-138)}=.767$; $p>.05$] boyutlarında aynı sporcularla çalışma süresine göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

4.7. Farklı Branştaki Antrenörlerin “Liderlik davranış” Boyutlarına İlişkin toplam Puanları

Tablo4.7.1. Oyuncu Algılarına Göre Farklı Branştaki Antrenörlerin “Liderlik Davranış” Boyutlarından Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	Sıra	Branşlar	N	\bar{X}	S
Eğitici ve Öğretici Davranış	1	Futbol	218	4.28	.707
	2	Voleybol	166	4.39	.620
	3	Hentbol	109	4.06	.731
	4	Badminton	103	4.60	.548
	5	Güreş	143	4.34	.752
		Toplam	739	4.33	.696
Demokratik Davranış	1	Futbol	218	3.81	.793
	2	Voleybol	166	3.99	.763
	3	Hentbol	109	3.53	.812
	4	Badminton	103	4.23	.703
	5	Güreş	143	4.17	.722
		Toplam	739	3.94	.795
Otokratik Davranış	1	Futbol	218	3.64	.673
	2	Voleybol	166	3.84	.699
	3	Hentbol	109	3.86	.787
	4	Badminton	103	3.41	.798
	5	Güreş	143	3.92	.791
		Toplam	739	3.74	.755
Sosyal Destek Davranışı	1	Futbol	218	4.09	.699
	2	Voleybol	166	4.17	.796
	3	Hentbol	109	3.76	.792
	4	Badminton	103	4.46	.607
	5	Güreş	143	4.19	.675
		Toplam	739	4.13	.743
Pozitif Geribildirim Davranışı	1	Futbol	218	3.95	.845
	2	Voleybol	166	4.03	.797
	3	Hentbol	109	3.79	.883
	4	Badminton	103	4.42	.588
	5	Güreş	143	4.29	.747
		Toplam	739	4.08	.815

Boyutlar		Futbol	Voleybol	Hentbol	Badminton	Güreş
Eğitici ve Öğretici Davranış	\bar{X}	4.28	4.39	4.06	4.60	4.34
	S	.707	.620	.731	.548	.752
Demokratik Davranış	\bar{X}	3.81	3.99	3.53	4.23	4.17
	S	.793	.763	.812	.703	.722
Otokratik Davranış	\bar{X}	3.64	3.84	3.86	3.41	3.92
	S	.673	.699	.787	.791	.798
Sosyal Destek Davranışı	\bar{X}	4.09	4.17	3.76	4.19	4.46
	S	.699	.796	.792	.675	.607
Pozitif Geribildirim Davranışı	\bar{X}	3.95	4.03	3.79	4.42	4.29
	S	.845	.797	.883	.588	.747

Tablo 4.7.1.'deki oyuncu algılarına göre farklı branşlardaki antrenörlerin liderlik davranış boyutlarından aldıkları toplam puanlara bakıldığında eğitici öğretici davranış boyutunda sırasıyla badminton antrenörleri $\bar{X}=4.60$, voleybol antrenörleri $\bar{X}=4.39$, güreş antrenörleri $\bar{X}=4.34$, futbol antrenörleri $\bar{X}=4.28$ ve hentbol antrenörleri $\bar{X}=4.06$ puan almışlardır.

Demokratik davranış boyutunda sırasıyla badminton antrenörleri $\bar{X}=4.23$, güreş antrenörleri $\bar{X}=4.17$, voleybol antrenörleri $\bar{X}=3.99$, futbol antrenörleri $\bar{X}=3.81$ ve hentbol antrenörleri $\bar{X}=3.53$ puan almışlardır.

Otokratik davranış boyutunda sırasıyla; güreş antrenörleri $\bar{X}=3.92$, hentbol antrenörleri $\bar{X}=3.86$, voleybol antrenörleri $\bar{X}=3.84$, futbol antrenörleri $\bar{X}=3.64$ ve badminton antrenörleri $\bar{X}=3.41$ puan almışlardır.

Sosyal destek davranışı boyutunda sırasıyla; güreş antrenörleri $\bar{X}=4.46$, badminton antrenörleri $\bar{X}=4.19$, voleybol antrenörleri $\bar{X}=4.17$, futbol antrenörleri $\bar{X}=4.09$ ve hentbol antrenörleri $\bar{X}=3.76$ puan almışlardır.

Pozitif geribildirim davranış boyutunda sırasıyla; badminton antrenörleri $\bar{X}=4.42$, güreş antrenörleri $\bar{X}=4.29$, voleybol antrenörleri $\bar{X}=4.03$, futbol antrenörleri $\bar{X}=3.95$ ve hentbol antrenörleri $\bar{X}=3.79$ puan almışlardır.

Tablo 4.7.2. Oyuncu Algılarına Göre Farklı Branşlardaki Antrenörlerin Liderlik Davranışlarına İlişkin Boyutlardan Aldıkları Toplam Puanlara Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Eğitici ve Öğretici Davranış	Gruplar Arası	16.975	4	4.244	9.158	.000*	1-4/1-3/2-3 4-5/4-3/3-5
	Gruplar İçi	339.218	734	.463			
	Toplam	356.193	738				
Demokratik Davranış	Gruplar Arası	38.642	4	9.661	16.570	.000*	1-4/1-5/1-3 2-3/2-4/3-5 3-4
	Gruplar İçi	427.364	734	.583			
	Toplam	466.007	738				
Otokratik Davranış	Gruplar Arası	21.590	4	5.397	9.917	.000*	1-5/2-4/4-5 3-4
	Gruplar İçi	398.937	734	.544			
	Toplam	420.527	738				
Sosyal Destek Davranışı	Gruplar Arası	26.830	4	6.708	12.940	.000*	1-4/1-3/2-4 2-3/5-4/4-3 5-3
	Gruplar İçi	377.874	734	.518			
	Toplam	404.704	738				
Pozitif Geribildirim Davranışı	Gruplar Arası	31.089	4	7.772	12.442	.000*	1-4/1-3/2-4 2-5/3-4/5-1 3-5
	Gruplar İçi	456.651	734	.625			
	Toplam	487.739	738				

*p<.05

Tablo 4.7.2.'deki Anova sonuçlarına göre farklı branşlardaki antrenörlerin eğitici ve öğretici davranış alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir [$F_{(4-734)}= 9.158$; $p<.05$]. Farklılığın hangi branşlar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey Çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve badminton antrenörlerinin ($\bar{X}=4.60$), futbol ($\bar{X}=4.28$), hentbol ($\bar{X}=4.06$), güreş ($\bar{X}=4.34$) antrenörlerinin puanları arasında badminton antrenörlerinin lehine bir farklılık olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4.39$). Yine eğitici öğretici davranış boyutunda futbol, voleybol ($\bar{X}=4.39$) ve güreş antrenörlerinin puanlarının hentbol antrenörlerine göre yüksek ve farkın anlamlı olduğu görülmektedir.

Antrenörlerin demokratik davranış alt boyutundaki puanları arasında da [$F_{(4-734)}= 16.570$; $p<.05$] farklılık görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre

badminton ($\bar{X}=4.23$), güreş ($\bar{X}=4.17$), voleybol ($\bar{X}=3.99$), futbol ($\bar{X}=3.81$), hentbol ($\bar{X}=3.53$) antrenörlerinin puanları arasında sırasıyla; badminton antrenörlerinin futbol, voleybol, hentbol antrenörlerinin puanları arasında badminton antrenörlerinin lehine; güreş antrenörlerinin ise sırasıyla futbol, voleybol antrenörlerinin puanları arasında güreş antrenörlerinin lehine; futbol antrenörlerinin hentbol antrenörlerinin puanları arasında futbol antrenörleri lehine; voleybol antrenörlerinin ise, hentbol antrenörlerinin puanları arasında voleybol antrenörleri lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Otokratik davranış alt boyutunda branşlar arasındaki puanlara bakıldığında [$F_{(4-734)}= 9.917$; $p<.05$] anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Tukey karşılaştırma sonuçlarına göre farklılıklar sırasıyla güreş antrenörleriyle ($\bar{X}=3.92$), badminton ($\bar{X}=3.41$), futbol ($\bar{X}=3.64$) antrenörleri arasında güreş antrenörleri lehine; voleybol antrenörleri ($\bar{X}=3.84$) ile hentbol ($\bar{X}=3.86$) antrenörlerinin puanları arasında, voleybol ve hentbol antrenörleri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sosyal destek davranışı alt boyutunda farklı branşlardaki antrenörlerin puanları arasındaki Anova sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(4-734)}= 12.940$; $p<.05$]. farkın hangi antrenörlerden kaynaklandığını bulmak için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testine göre sırasıyla; badminton antrenörleriyle ($\bar{X}=4.46$), hentbol ($\bar{X}=3.76$), futbol ($\bar{X}=4.09$), voleybol ($\bar{X}=4.17$), güreş ($\bar{X}=4.19$) antrenörlerin puanları arasında badminton antrenörleri lehine; futbol, voleybol ve güreş antrenörleriyle hentbol antrenörlerinin puanları arasında ilk üç grup lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Pozitif geribildirim davranışı alt boyutunda farklı branştaki antrenörlerin puanları arasında da Anova sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(4-734)}= 12.442$; $p<.05$]. Farkın hangi antrenörlerden kaynaklandığını bulmak için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna

göre sırasıyla; badminton antrenörlerinin ($\bar{X}=3.95$), hentbol ($\bar{X}=3.79$), futbol ($\bar{X}=3.95$), voleybol ($\bar{X}=4.03$) antrenörlerinin puanları arasında badminton antrenörleri lehine; güreş antrenörlerinin ($\bar{X}=4.19$) yine futbol, voleybol, hentbol antrenörlerinin puanları arasında güreş antrenörlerinin lehine; futbol ve hentbol antrenörlerinin puanları arasında futbol antrenörlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur

4.8. Bireysel ve Takım Spor Antrenörlerinin Liderlik Davranış Boyutlarına İlişkin Toplam Puanlar

Tablo 4.8.1. Branşlar Arasında Liderlik Davranışlarının Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	S	t	P
Eğitici ve öğretici Davranış	Takım Spor	493	4.26	.693	3.457	.001*
	Bireysel Spor	246	4.45	.685		
Demokratik Davranış	Takım Spor	493	3.81	.803	6.420	.000*
	Bireysel Spor	246	4.20	.713		
Otokratik Davranış	Takım Spor	493	3.75	.715	.820	.412
	Bireysel Spor	246	3.71	.832		
Sosyal Destek Davranışı	Takım Spor	493	4.04	.768	4.532	.000*
	Bireysel Spor	246	4.30	.659		
Pozitif Geribildirim Davranışı	Takım Spor	493	3.94	.841	6.447	.000*
	Bireysel Spor	246	4.34	.687		

*p<.05

Tablo 4.8.1.'e göre antrenörlerin bireysel spor antrenörü ve takım sporu antrenörü olmasına göre liderlik davranışları alt boyutları arasında yapılan t-testi sonucuna göre, eğitici ve öğretici davranış boyutunda antrenörlerin aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. [$t_{(738)}= 3.457$; $p<.05$]. Bireysel spor antrenörlerinin ($\bar{X}=4.45$), takım sporu antrenörlerine ($\bar{X}=4.26$) göre daha yüksek puan ortalamasına sahiptir.

Demokratik davranış boyutundaki t-testi sonucuna göre [$t_{(738)}= 6.240$; $p<.05$]. Antrenörlerin puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bireysel spor antrenörlerinin ($\bar{X}=4.20$) puanları takım sporu antrenörlerine ($\bar{X}=3.81$) göre daha yüksektir.

Otokratik davranış boyutundaki t-testi sonucuna göre [$t_{(738)} = .820$; $p > .05$]. Takım sporu ($\bar{X} = 3.75$) ve bireysel spor ($\bar{X} = 3.71$) antrenörlerinin puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Sosyal destek boyutundaki t-testi sonucuna göre [$t_{(738)} = 4.532$; $p < .05$]. Antrenörlerin puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bireysel spor antrenörlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 4.30$), takım sporu antrenörlerinin puan ortalamasına göre ($\bar{X} = 4.04$) yüksek olduğu görülmektedir.

Pozitif geribildirim boyutundaki t-testi sonucuna göre [$t_{(738)} = 6.447$; $p < .05$]. Bireysel spor antrenörleri puanlarıyla ($\bar{X} = 4.34$), takım sporu antrenörlerinin puanları ($\bar{X} = 3.94$) arasında anlamlı fark bulunmuştur.

4.9. Futbol Antrenörlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.9.1. Yaş, Eğitim Düzeyi, Kıdem ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Futbol Oyuncularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine İlişkin Betimsel Veriler

Değişkenler	Sıra	Gruplar	N	\bar{X}	S
Yaş	1	Yaş≤18	43	3.90	.647
	2	19–25	88	4.19	.800
	3	26–30	43	4.30	.673
	4	31≥yaş	44	4.16	.695
		Toplam	218	4.15	.734
Eğitim Düzeyi	1	İlkokul	31	4.25	.815
	2	Ortaokul	34	4.32	.684
	3	Lise	105	4.02	.759
	4	Üniversite	48	4.22	.627
		Toplam	218	4.15	.734
Oyunculuk Süresi	1	0–5	22	4.04	.785
	2	6–10	79	4.17	.716
	3	11–15	66	4.19	.727
	4	16≥+	51	4.10	.762
		Toplam	218	4.15	.734
Aynı Antrenörle Çalışma Süresi	1	Yıl≤1	87	4.25	.689
	2	2	40	4.20	.607
	3	3	26	4.30	.735
	4	4	25	4.12	.797
	5	5≥+	40	3.80	.822
		Toplam	218	4.15	.734

Tablo 4.9.1.'deki yaş, eğitim düzeyi, oyunculuk ve aynı antrenörle çalışma süresi değişkenlerine göre futbol oyuncularının antrenörlerinin iletişim

becerilerini deęerlendirmelerine iliřkin bulgulara bakıldıęında; yař deęiřkeninde en dūřuk ortalama deęer 18 yař ve altı ($\bar{X}=3.90$), en yūksok ortalama deęer 26–30 yař grubu ($\bar{X}=4.16$) sporculara; eęitim dūzeyi deęiřkeninde en dūřuk ortalama deęer lise ($\bar{X}=4.06$) ve en yūksok ortalama deęer ilkokul mezunu ($\bar{X}=4.22$) sporculara; oyunculuk sūresi deęiřkeninde en dūřuk ortalama deęer 0–5 yıl ($\bar{X}=4.04$) ve en yūksok ortalama deęer 11–15 yıl oyunculuk sūresine sahip ($\bar{X}=4.19$) sporculara; aynı antrenōrlerle çalıřma sūresi deęiřkenine gōre en dūřuk ortalama deęer 5 yıl ve ūzeri ($\bar{X}=3.80$), en yūksok ortalama deęer 3 yıl aynı antrenōrle çalıřma sūresine sahip ($\bar{X}=4.30$) sporculara ait olduęu gōrūlmektedir.

Tablo 4.9.2. Yař, Eęitim Dūzeyi, Kıdem ve Aynı Antrenōrle alıřma Sūresi Deęiřkenlerine Gōre Futbol Oyuncularının Antrenōrlerinin İletiřim Becerilerini Deęerlendirme Farklılıklarına İliřkin Tek Yōnlū Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Yaş	Gruplar Arası	3.711	3	1.237	2.337	.075	
	Gruplar İçi	112.247	214	.529			
	Toplam	115.958	217				
Eęitim Dūzeyi	Gruplar Arası	3.190	3	1.063	1.999	.115	
	Gruplar İçi	112.768	214	.532			
	Toplam	115.958	217				
Oyunculuk Sūresi	Gruplar Arası	.577	3	.192	.354	.787	
	Gruplar İçi	115.381	214	.544			
	Toplam	115.958	217				
Aynı Antrenōrle alıřma Sūresi	Gruplar Arası	6.623	4	1.656	3.195	.014*	1–5/3–5
	Gruplar İçi	109.336	213	.518			
	Toplam	115.958	217				

*p<.05

Tablo 4.9.2.'deki Anova sonuçlarına gōre futbol antrenōrlerinin iletişim beceri ōleęinden aldığı puanlar, sporcuların aynı antrenōrle çalışma sūresi değişkenine gōre anlamlı farklılık gōstermektedir. [$F_{(4-213)}=3.195$; $p<.05$]. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak ūzere yapılan Tukey oklu karşılaştırma testi sonucuna gōre fark aynı antrenōrle 1 yıl ve altında ($\bar{X}=4.25$), 3 yıl ($\bar{X}=4.30$) ile 5 yıl ve ūzerinde ($\bar{X}=3.80$) alışan sporculardan kaynaklandığı

bulunmuştur. Aynı sporcularla 5 yıl ve üzerinde çalışan antrenörlerin iletişim beceri puanları diğer iki gruptan düşüktür.

Varyans analizi sonuçlarına göre sporcuların yaş [$F_{(3-214)}=2.337$; $p>.05$], eğitim düzeyi [$F_{(3-214)}=1.999$; $p>.05$] ve oyunculuk süresi [$F_{(3-214)}=.354$; $p>.05$] değişkenlerine göre antrenörlerin iletişim beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4.10. Voleybol Antrenörlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.10.1. Yaş, Eğitim Düzeyi, Sporculuk Süresi ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Voleybol Oyuncularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine İlişkin Betimsel Veriler

Değişkenler	Sıra	Gruplar	N	\bar{X}	S
Yaş	1	Yaş≤18	18	4.16	.785
	2	19–25	50	4.18	.719
	3	26–30	66	4.26	.676
	4	31≥yaş	32	4.28	.634
		Toplam	166	4.23	.690
Eğitim Düzeyi	1	İlkokul	14	4.33	.577
	2	Ortaokul	17	4.30	.823
	3	Lise	61	4.24	.662
	4	Üniversite	74	4.21	.708
		Toplam	166	4.23	.690
Oyunculuk Süresi	1	0–5	18	4.00	.447
	2	6–10	44	4.25	.810
	3	11–15	47	4.23	.672
	4	16≥+	57	4.25	.651
		Toplam	166	4.23	.690
Aynı Antrenörle Çalışma Süresi	1	Yıl≤1	76	4.32	.660
	2	2	26	4.23	.764
	3	3	25	4.12	.740
	4	4	15	4.14	.770
	5	5≥+	24	4.12	.612
		Toplam	166	4.23	.690

Tablo 4.10.1.'deki yaş, eğitim düzeyi, sporculuk süresi ve aynı antrenörle çalışma süresi değişkenlerine göre voleybol oyuncularının antrenörlerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine ilişkin bulgulara bakıldığında; yaş değişkeninde en düşük ortalama değer 18 yaş ve ($\bar{X}=4.16$), en yüksek ortalama değer 31 yaş ve üzeri yaş grubu ($\bar{X}=4.28$) sporculara; eğitim düzeyi değişkenine göre en düşük ortalama değer üniversite ($\bar{X}=4.21$) ve en yüksek

ortalama değer ilkökul mezunu ($\bar{X}=4.33$) sporculara; oyunculuk süresi değişkenine göre en düşük ortalama değer 0–5 yıl ($\bar{X}=4.00$) ve en yüksek ortalama değer 6–10 ile 16 yıl ve üzerinde oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=4.25$) sporculara; aynı antrenörlerle çalışma süresi değişkeninde en düşük ortalama değer 3 yıl ($\bar{X}=4.12$) ve en yüksek ortalama değer 1 yıl ve altında aynı antrenörle çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.32$) sporculara ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10.2. Yaş, Eğitim Düzeyi, Oyunculuk Süresi ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Voleybol Oyuncularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirme Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Yaş	Gruplar Arası	3.380	3	.127	.262	.853	
	Gruplar İçi	76.761	162	.483			
	Toplam	77.141	165				
Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	.125	3	.042	.086	.968	
	Gruplar İçi	77.016	162	.484			
	Toplam	77.141	165				
Oyunculuk Süresi	Gruplar Arası	.651	3	.217	.451	.717	
	Gruplar İçi	76.491	162	.481			
	Toplam	77.141	165				
Aynı Antrenörle Çalışma Süresi	Gruplar Arası	1.241	4	.310	.646	.630	
	Gruplar İçi	75.900	161	.480			
	Toplam	77.141	165				

Tablo 4.10.2.'ye göre voleybol antrenörlerinin iletişim beceri puanları sırasıyla sporcuların yaş [$F_{(3-162)}=.262$; $p>.05$], eğitim düzeyi [$F_{(3-162)}=.086$; $p>.05$], oyunculuk süresi [$F_{(3-162)}=.451$; $p>.05$] ve aynı antrenörle çalışma süresi [$F_{(4-161)}=.646$; $p>.05$] değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.11. Hentbol Antrenörlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.11.1. Yaş, Eğitim Düzeyi, Oyunculuk Süresi ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Hentbol Oyuncularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine İlişkin Betimsel Veriler

Değişkenler	Sıra	Gruplar	N	\bar{X}	S
Yaş	1	Yaş≤18	23	4.13	.560
	2	19–25	36	4.00	.534
	3	26–30	33	4.03	.683
	4	31≥yaş	17	4.06	.771
		Toplam	109	4.04	.620
Eğitim Düzeyi	1	İlkokul	-	-	-
	2	Ortaokul	19	4.16	.408
	3	Lise	44	4.00	.663
	4	Üniversite	46	4.08	.600
		Toplam	109	4.04	.620
Oyunculuk Süresi	1	0–5	16	4.06	.457
	2	6–10	20	4.05	.604
	3	11–15	35	4.02	.576
	4	16≥+	38	4.05	.733
		Toplam	109	4.04	.620
Aynı Antrenörle Çalışma Süresi	1	Yıl≤1	38	4.07	.658
	2	2	19	4.11	.582
	3	3	18	4.09	.539
	4	4	14	3.85	.377
	5	5≥+	20	3.95	.686
		Toplam	109	4.04	.620

Tablo 4.11.1.'e göre yaş, eğitim düzeyi, oyunculuk süresi ve aynı antrenörle çalışma süresi değişkenlerine göre hentbol oyuncularının antrenörlerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine ilişkin bulgulara bakıldığında; yaş değişkeninde en düşük ortalama değer 19–25 yaş ($\bar{X}=4.00$) ve en yüksek ortalama değer, 18 yaş ve altı yaş grubu ($\bar{X}=4.18$) sporculara; eğitim düzeyi değişkeninde en düşük ortalama değer lise mezunu ($\bar{X}=4.00$) ve en yüksek ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=4.16$) sporculara; oyunculuk süresi değişkeninde en düşük ortalama değer 11–15 yıl ve en yüksek ortalama değer 0–5 yıl oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=4.06$) sporculara; aynı antrenörlerle çalışma süresi değişkeninde en düşük ortalama değer 4 yıl ($\bar{X}=3.85$) ve en yüksek ortalama değer 2 yıl aynı antrenörle çalışan ($\bar{X}=4.11$) sporculara ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11.2. Yaş, Eğitim Düzeyi, Oyunculuk Süresi ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Hentbol Oyuncularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirme Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Yaş	Gruplar Arası	.268	3	.089	.227	.877	
	Gruplar İçi	40.498	105	.393			
	Toplam	40.766	108				
Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	.253	2	.127	.325	.723	
	Gruplar İçi	40.513	106	.390			
	Toplam	40.766	108				
Oyunculuk Süresi	Gruplar Arası	.018	3	.006	.015	.998	
	Gruplar İçi	40.749	105	.396			
	Toplam	40.766	108				
Aynı Antrenörle Çalışma Süresi	Gruplar Arası	.586	4	.147	.372	.828	
	Gruplar İçi	40.180	104	.394			
	Toplam	40.766	108				

Tablo 4.11.2'deki Yaş, Eğitim Düzeyi, Oyunculuk Süresi ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Hentbol Oyuncularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirme Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlarına göre; yaş [$F_{(3-105)}=.227$; $p>.05$], eğitim düzeyi [$F_{(2-106)}=.325$; $p>.05$], oyunculuk süresi [$F_{(3-105)}=.015$; $p>.05$] ve antrenörle çalışma süresi [$F_{(4-104)}=.372$; $p>.05$] değişkenlerine göre hentbol antrenörlerinin iletişim beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4.12. Badminton Antrenörlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.12.1. Yaş, Eğitim Düzeyi, Oyunculuk Süresi ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Badminton Oyuncularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine İlişkin Betimsel Veriler

Değişkenler	Sıra	Gruplar	N	\bar{X}	S
Yaş	1	Yaş≤18	38	4.62	.491
	2	19–25	47	4.46	.584
	3	26–30	18	4.47	.514
	4	31≥yaş	-	-	-
		Toplam	103	4.52	.540
Eğitim Düzeyi	1	İlkokul	-	-	-
	2	Ortaokul	16	4.00	.000
	3	Lise	35	4.50	.549
	4	Üniversite	52	4.58	.534
		Toplam	103	4.52	.540
Oyunculuk Süresi	1	0–5	36	4.68	.525
	2	6–10	34	4.45	.503
	3	11–15	18	4.47	.514
	4	16≥+	15	3.50	.707
		Toplam	103	4.52	.540
Aynı Antrenörle Çalışma Süresi	1	Yıl≤1	20	4.60	.598
	2	2	14	4.62	.517
	3	3	15	4.40	.507
	4	4	13	4.76	.438
	5	5≥+	41	4.44	.545
		Toplam	103	4.52	.540

Tablo 4.12.1.'deki yaş, eğitim düzeyi, oyunculuk ve aynı antrenörle çalışma süresi değişkenlerine göre badminton oyuncularının antrenörlerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine ilişkin bulgulara bakıldığında; yaş değişkeninde en düşük ortalama değer 19–25 yaş ($\bar{X}=4.46$) ve yüksek ortalama değer 18 ve altı yaş grubu ($\bar{X}=4.62$) sporculara; eğitim düzeyi değişkeninden düşük ortalama değer ortaokul mezunu ($\bar{X}=4.00$) ve en yüksek ortalama değer üniversite mezunu ($\bar{X}=4.58$) sporculara; oyunculuk süresi değişkeninde en düşük ortalama değer 16 yıl ve üzeri ($\bar{X}=3.50$) ve en yüksek ortalama değer 0–5 yıl oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=4.68$) sporculara; aynı antrenörlerle çalışma süresi değişkeninde en düşük ortalama değer 3 yıl ($\bar{X}=4.40$) ve yüksek ortalama değer 4 yıl aynı antrenörle çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.76$) sporculara ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12.2. Yaş, Eğitim Düzeyi, Oyunculuk Süresi ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Badminton Oyuncularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirme Farklılıklarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Yaş	Gruplar Arası	.548	2	.274	.938	.395	
	Gruplar İçi	28.640	100	.292			
	Toplam	29.188	102				
Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	1.320	2	.660	2.321	.104	
	Gruplar İçi	27.868	100	.284			
	Toplam	29.188	102				
Oyunculuk Süresi	Gruplar Arası	3.333	3	1.111	4.168	.008*	1-4
	Gruplar İçi	25.855	99	.267			
	Toplam	29.188	102				
Aynı Antrenörle Çalışma Süresi	Gruplar Arası	1.494	4	.374	1.295	.227	
	Gruplar İçi	27.694	98	.288			
	Toplam	29.188	102				

*p<.05

Tablo 4.12.2.'deki Anova sonuçlarına bakıldığında sporcu algıları çerçevesinde badminton antrenörlerinin aldığı puanlar oyuncuların sporculuk süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(2-100)} = 4.168$; $p < .05$]. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak üzere yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre farkın 0-5 yıl ($\bar{X} : 4.68$) ile 16 yıl ve üzerinde ($\bar{X} : 3.50$) kıdeme sahip olan sporculardan kaynaklandığı görülmüştür.

Yine varyans analizi sonuçlarına göre sporcuların yaş [$F_{(2-100)} = .938$; $p > .05$], eğitim düzeyi [$F_{(2-100)} = 2.321$; $p > .05$] ve aynı antrenörler çalışma süresi [$F_{(4-98)} = 1.295$; $p > .05$] değişkenlerine göre badminton antrenörlerin iletişim beceri puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

4.13. Güreş Antrenörlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.13.1. Yaş, Eğitim Düzeyi, Oyunculuk Süresi ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresine Göre Güreş Sporcularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine İlişkin Betimsel Veriler

Değişkenler	Sıra	Gruplar	N	\bar{X}	S
Yaş	1	Yaş≤18	17	4.23	.664
	2	19–25	65	4.18	.731
	3	26–30	43	4.21	.724
	4	31≥yaş	18	4.16	.785
		Toplam	143	4.20	.720
Eğitim Düzeyi	1	İlkokul	-	-	-
	2	Ortaokul	14	4.21	.801
	3	Lise	59	4.22	.671
	4	Üniversite	70	4.17	.757
		Toplam	143	4.20	.721
Oyunculuk Süresi	1	0–5	16	4.68	.602
	2	6–10	59	4.30	.771
	3	11–15	41	4.31	.756
	4	16≥+	27	4.25	.764
		Toplam	143	4.34	.751
Aynı Antrenörle Çalışma Süresi	1	Yıl≤1	25	4.28	.936
	2	2	27	4.11	.800
	3	3	27	4.44	.640
	4	4	29	4.51	.633
	5	5≥+	35	4.34	.725
		Toplam	143	4.34	.751

Tablo 4.13.1.'deki yaş, eğitim düzeyi, oyunculuk süresi ve aynı antrenörle çalışma süresi değişkenlerine göre güreş sporcularının antrenörlerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerine ilişkin bulgulara bakıldığında; yaş değişkeninin en düşük ortalama değer 31 yaş ve üzeri ($\bar{X}=4.16$) ve yüksek ortalama değer 18 ve altı yaş grubu ($\bar{X}=4.23$) sporculara; eğitim düzeyi değişkeninde en düşük ortalama değer üniversite mezunu ($\bar{X}=4.17$) ve en yüksek ortalama değer lise mezunu ($\bar{X}=4.22$) sporculara; oyunculuk süresi değişkeninde en düşük ortalama değer 16 yıl ve üzerinde ($\bar{X}=4.25$) ve yüksek ortalama değer 0–5 yıl oyunculuk süresine sahip ($\bar{X}=4.68$) sporculara; aynı antrenörle çalışma süresi değişkeninde en düşük ortalama değer 2 yıl ($\bar{X}=4.11$) ve en yüksek ortalama değer 4 yıl aynı antrenörle çalışma süresine sahip ($\bar{X}=4.51$) sporculara ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13.2. Yaş, Eğitim Düzeyi, Oyunculuk Süresi ve Aynı Antrenörle Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Güreş Sporcularının Antrenörlerinin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Tukey
Yaş	Gruplar Arası	.067	3	.022	.042	.989	
	Gruplar İçi	72.333	139	.532			
	Toplam	72.400	142				
Eğitim Düzeyi	Gruplar Arası	.057	2	.028	.054	.948	
	Gruplar İçi	72.343	140	.528			
	Toplam	72.400	142				
Oyunculuk Süresi	Gruplar Arası	1.261	3	.420	.804	.494	
	Gruplar İçi	71.139	139	.523			
	Toplam	72.400	142				
Aynı Antrenörle Çalışma Süresi	Gruplar Arası	4.430	4	1.107	2.200	.072	
	Gruplar İçi	67.970	138	.503			
	Toplam	72.400	142				

Tablo 4.13.2.'ye göre güreş antrenörlerinin sırasıyla sporcuların yaş [$F_{(2-140)}=.989$; $p>.05$], eğitim düzeyi [$F_{(3-139)}=.948$; $p>.05$], oyunculuk süresi [$F_{(3-139)}=.804$; $p>.05$] ve aynı antrenörle çalışma süresi [$F_{(4-138)}=2.200$; $p>.05$] değişkenlerine göre iletişim beceri puanları arasında anlamlı fark görülmemektedir.

4.14. Farklı Branştaki Antrenörlerin İletişim Becerilerine İlişkin Toplam Puanlar

Tablo 4.14.1. Sporcuların Farklı Branştaki Antrenörlerin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine İlişkin Betimsel Veriler

Sıra	Branşlar	İletişim becerisi		
		N	\bar{X}	S
1	Futbol	218	4.15	.734
2	Voleybol	166	4.23	.690
3	Hentbol	109	4.04	.620
4	Badminton	103	4.52	.540
5	Güreş	143	4.20	.721
	Toplam	739	4.21	.693

Tablo 4.14.1.'e bakıldığında sporcu algılarına göre antrenörlerin iletişim becerileri puanları sırasıyla; badminton $\bar{X}=4.52$, voleybol $\bar{X}=4.23$, güreş $\bar{X}=4.20$, futbol $\bar{X}=4.15$ ve hentbol $\bar{X}=4.04$ olduğu görülmektedir.

Tablo 4.14.2. Sporcuların Farklı Branştaki Antrenörlerin İletişim Becerilerini Değerlendirmelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar İçi	13.641	4	3.410	7.340	.000 *	1-4 2-4 4-5 3-4
Gruplar Arası	335.454	734	4.650			
Toplam	349.095	738				

*p<.05

Tablo 4.14.2.'deki Anova sonuçlarına göre farklı branşlardaki antrenörlerin iletişim beceri ölçeğinden aldığı puanlar arasında anlamlı farklılık görülmektedir. [$F_{(4-734)} = 7.340$; $p < .05$]. Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre farkın, badminton antrenörleri ile ($\bar{X} = 4.52$); voleybol ($\bar{X} = 4.23$), güreş ($\bar{X} = 4.20$), futbol ($\bar{X} = 4.15$) ve hentbol ($\bar{X} = 4.23$) antrenörleri arasında badminton antrenörlerin lehine olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.15.1. Bireysel ve Takım Spor Antrenörlerin İletişim Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin t-testi

Branşlar	N	\bar{X}	S	t	p
Takım Sporları	493	4.15	.697	3.312	.001 *
Bireysel Sporlar	264	4.33	.670		

*p<.05

Tablo 4.15.1.'e bakıldığında sporcu görüşlerine göre antrenörlerin çalıştırdığı takımların bireysel veya takım sporu olmasına göre iletişim beceri puanları arasında yapılan t-testi sonucuna göre anlamlı fark bulunmuştur [$t_{738} = 3.312$; $p < .05$]. Bireysel spor antrenörlerinin ($\bar{X} = 4.33$), takım sporu antrenörlerine ($\bar{X} = 4.15$) göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.16.1. Sporcu Algılarına Göre Antrenörlerin Liderlik Davranışları ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki

Branşlar		İletişim Beceri Düzeyi	Eğitici ve Öğretici Davranış	Demokratik Davranış	Otokratik Davranış	Sosyal Destek Davranışı	Pozitif Geribildirim Davranışı
Futbol	Pearson Correlation	1	.658**	.501**	.285**	.625**	.577**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000
	N	218	218	218	218	218	218
Voleybol	Pearson Correlation	1	.624**	.575**	.075	.549**	.599**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.344	.000	.000
	N	166	166	166	166	166	166
Hentbol	Pearson Correlation	1	.390**	.454**	.111	.519**	.446**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.254	.000	.000
	N	109	109	109	109	109	109
Badminton	Pearson Correlation	1	.353**	.487**	-.200*	.347**	.022
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.045	.000	.831
	N	103	103	103	103	103	103
Güreş	Pearson Correlation	1	.668**	.684**	.294**	.662**	.561**
	Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.000	.000	.000
	N	143	143	143	143	143	143

** Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

Tablo 4.16.1.'de görüldüğü gibi sporcu algılarına göre futbol antrenörlerinin liderlik davranış boyutlarıyla iletişim becerileri arasında sırasıyla; eğitici ve öğretici davranış $r = .658$, demokratik davranış $r = .501$, otokratik davranış $r = .285$, sosyal destek davranışı $r = .625$ ve pozitif geribildirim davranışı $r = .577$ düzeyinde bir ilişki bulunmuştur.

Voleybol antrenörlerinin liderlik davranış boyutlarıyla iletişim becerileri arasında; eğitici ve öğretici davranış $r = .624$, demokratik davranış $r = .575$, sosyal destek davranışı $r = .549$, pozitif geribildirim $r = .599$ düzeyinde bir ilişki bulunurken otokratik davranış boyutunda $r = .075$ ($p > .05$) düzeyinde bir ilişki bulunmuştur.

Hentbol antrenörlerinin liderlik davranış boyutlarıyla iletişim becerileri arasında, eğitici ve öğretici davranış $r = .390$, demokratik davranış $r = .454$, sosyal destek davranışı $r = .519$, pozitif geribildirim $r = .446$ düzeyinde bir ilişki

bulunurken otokratik davranış boyutunda $r = .111$ ($p > .05$) düzeyinde bir ilişki bulunmuştur.

Badminton antrenörlerinin liderlik davranış boyutlarıyla iletişim becerileri arasında, eğitici ve öğretici davranış $r = .353$, demokratik davranış $r = .487$, otokratik davranış $r = -.200$, sosyal destek davranışı $r = .347$ düzeyinde bir ilişki bulunurken pozitif geribildirim davranışı $r = .022$ ($p > .05$) düzeyinde bir ilişki bulunmuştur.

Güreş antrenörlerinin liderlik davranış boyutlarıyla iletişim becerileri arasında, eğitici ve öğretici davranış $r = .668$, demokratik davranış $r = .684$, otokratik davranış $r = .294$, sosyal destek davranışı $r = .662$ ve pozitif geribildirim davranışı $r = .561$ düzeyinde bir ilişki bulunmuştur.

5. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, sporcu algılarına göre farklı branşlardaki antrenörlerin liderlik davranışları ve iletişim beceri düzeylerinin, sporcuların yaş, eğitim düzeyi, sporculuk deneyimi ve aynı antrenörle çalışma süresine göre elde edilen bulguların yorumlanarak tartışılmasına ve elde sonuçlar çerçevesinde bazı önerilere yer verilmiştir.

Antrenörlerin Liderlik Davranışları

Chelladurai ve Saleh tarafından geliştirilen sporcuların antrenörlerin liderlik davranışlarını algılama anketi çerçevesinde elde edilen bulgular bu anketin alt boyutlarına göre başlıklar halinde değerlendirilmiştir.

Eğitici ve Öğretici Davranış

Bu liderlik boyutunda yaş, eğitim düzeyi, sporculuk süresi ve aynı antrenörle çalışma değişkenleri açısından badminton dışındaki branşlar da sporcuların algılamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Badminton branşında sporculuk deneyimi daha çok olan(16+yıl) deneklerin algılamaları daha düşüktür. Diğer branşlarda algılama farklılıkları olmamasına karşın bunun temel nedeni, oyunculuk açısından belirli bir seviyeye gelmiş sporcularla antrenörlerinin daha az ilgilenmelerinin bir sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bunun yanında Weinberg ve Gould¹¹⁹ kişilerin yaşları ilerledikçe ve sporcu olarak olgunlaştıkça artan bir şekilde otoriter ve sosyal açıdan destekleyici antrenörleri tercih ettiklerini belirtmektedir.

Demokratik Davranış

Araştırma bulgularına göre farklı branşlardaki antrenörlerin, sporcuların yaş, eğitim düzeyi, oyunculuk kıdemi ve aynı antrenörle çalışma süresine göre futbol, voleybol, hentbol ve güreş antrenörlerinin aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Fakat badminton antrenörlerinin demokratik davranış boyutunda 16 yıl ve üzerinde oyunculuk süresine sahip oyuncuların algısına göre demokratik davranış puanı diğer

gruplara göre düşüktür ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Leith¹⁹⁴ sporcuların farklı yaş grupları ve beceri ile olgunluk düzeylerine göre antrenörlerin liderlik rollerinin de farklılaştığını; buna göre profesyonel sporcuların yüksek konu-görev yönelimli ve düşük ilişki sporcu yönelimli antrenörleri tercih ettiklerini belirtmektedir.

Otokratik Davranış

Otokratik davranış boyutunda sporcuların yaş, eğitim düzeyi, kıdem ve aynı antrenörle çalışma sürelerine göre, antrenörlerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Fakat aynı oyuncularla çalışma süresine göre güreş antrenörlerinin bu boyutta aldığı puanlar 2 yıl ve 3 yıl aynı oyuncularla çalışan antrenörler arasında, 3 yıl aynı sporcularla çalışan antrenörlerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Yani 3 yıl aynı antrenörle çalışan sporcular, 2 yıl aynı antrenörle çalışan sporcuların algılarına göre güreş antrenörleri daha otokratik davranış göstermektedir.

Yine otokratik davranış boyutunda, sporculara göre futbol antrenörlerinin, sporcuların eğitim seviyesine göre aldıkları puanlar ortaokul ve üniversite düzeyinde anlamlı farklılık göstermiştir. Ortaokul mezunu sporcular, üniversite mezunu sporculara göre antrenörlerini daha otokratik olarak algılamaktadır. Donuk⁴ futbol antrenörleri üzerinde yaptığı çalışmada sporcuların eğitim seviyeleri ile otokratik davranış arasında olumsuz bir ilişki bulmuştur. Bu sonuç, elde ettiğimiz sonucu destekler niteliktedir.

Sosyal Destek Davranışı

Sosyal destek boyutunda sporcuların yaş, eğitim seviyesi, oyunculuk kıdemi ve aynı antrenörle çalışma süresine göre voleybol, hentbol, badminton ve güreş antrenörlerinin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat futbol antrenörlerinin bu boyutta aynı antrenörle çalışma süresine göre aldıkları puanlar arasında 1 yıl ve altında aynı oyuncularla çalışan antrenörlerin, 5 yıl ve üzerinde çalışan antrenörlere göre aldıkları puanlar yüksek bulunurken farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Farkın sebebi yeni

oyuncularla çalışan antrenörlerin oyuncuları tanıma ve takıma uyum göstermeleri için onlara 5 yıl ve üzerinde çalıştıkları oyunculara göre daha fazla sosyal destek sağlamalarından kaynaklanmış olabilir.

Pozitif Geribildirim Davranışı

Pozitif geribildirim boyutundaki araştırma bulgularına göre futbol ve güreş antrenörlerinin sporcuların yaş, eğitim düzeyi, oyunculuk kıdemi ve aynı antrenörle çalışma süresine göre aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Fakat bu boyutta voleybol antrenörlerinin sporcuların yaş gruplarına göre aldıkları puanlar 26–30 yaş grubu lehine ve 31 yaş ve üstündeki sporculara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre 26–30 yaş grubu sporcularına göre voleybol antrenörleri sporcuları iyi bir oyun veya performans gösterdiklerinde 31 yaş ve üzerindeki sporculara oranla daha fazla destek verdikleri söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre hentbol antrenörlerinin pozitif geribildirim boyutunda aldıkları puanlarda sporcuların aynı antrenörle çalışma süresine göre 1 yıl ve altında aynı antrenörle çalışan sporcular ile 2 yıl aynı antrenörle çalışan sporcuların lehine anlamlı derecede yüksektir.

Yine pozitif geribildirim boyutunda badminton antrenörlerinin aynı oyuncuyla çalışma süresine göre aldığı puanlar arasında 4 yıl ile 5 yıl ve üzerinde çalıştıkları oyunculara nazaran 1 yıl ve altında çalıştıkları oyunculara göre daha yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Branşlar bazında antrenörlerin liderlik davranışlarına ilişkin toplam puanların değerlendirilmesi:

Eğitici ve öğretici davranış boyutunda sırasıyla antrenörlerin; badminton da $\bar{X}=4.60$, voleybol da $\bar{X}=4.39$, güreş de $\bar{X}=4.34$, futbol da $\bar{X}=4.28$ ve hentbol da $\bar{X}=4.06$ puan aldığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre araştırma kapsamındaki farklı branş antrenörlerinin antrenman ve bilgi verme üzerinde

ciddi anlamda durdukları söylenebilir. Bunun temel sebeplerinden biri araştırma kapsamındaki branşların üst düzey liglerden oluşmasından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmalar antrenörlerin bilgilendirici oldukları antrenmanların daha kaliteli olacağına işaret etmektedir¹⁹⁵. Zira yüksek görev motivasyonuna sahip oyuncuların daha çok antrenmanı ve eğitimi tercih ettikleri¹⁰⁴ noktasından hareketle araştırma kapsamındaki sporcuların yüksek görev motivasyonlu olduklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Özkan, Müniroğlu ve Tanılkan¹⁹⁶, antrenör ve sporcu görüşlerini alarak başarılı futbol antrenörlüğü için gerekli nitelikleri belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, her iki grubun en çok antrenörün, oyuncuların antrenmandan zevk almalarını sağlamaları gerektiği görüşünü benimsedikleri görülmüştür.

Garland ve Barry¹⁹⁷, lider davranışlarının kolej futbolcuları üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmada, sporcu algılarına göre eğitici ve öğretici davranış boyutunda antrenörlerin puan ortalaması $\bar{X}=4.15$ bulurken bu davranışın oyuncuların performansları ile bir etkileşim içinde olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuç araştırmada elde edilen bulguları destekler mahiyettedir. Bunun yanında eğitici ve öğretici davranış boyutunda, aynı ölçekle yapılmış bazı çalışma sonuçları incelendiğinde düşük puan ortalamalarına rastlanmıştır. Horne ve Carron¹⁹⁸ kolej takımında futbol oynayan oyuncular üzerinde yaptıkları çalışmada eğitici ve öğretici davranış boyutu puan ortalamasını $\bar{X}=3.85$, Chelladurai'nin¹⁹⁹ Kanadalı kolej basketbolcuları üzerinde yaptığı çalışmada sporcular, antrenörleri bu boyutta orta düzeyde ($\bar{X}=3.55$) değerlendirmişlerdir. Ayrıca, bu iki çalışmada eğitici ve öğretici davranış boyutunda antrenör ve sporcu görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre demokratik davranış boyutunda farklı branşlardaki antrenörlerin aldıkları puanlar sırasıyla; badminton $\bar{X}=4.23$, güreş $\bar{X}=4.17$, voleybol $\bar{X}=3.99$, futbol $\bar{X}=3.81$ ve hentbol $\bar{X}=3.53$ olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara bakılarak badminton antrenörlerinin her zaman, güreş, hentbol, voleybol ve futbol antrenörlerinin sıklıkla, takım hedefleriyle ilgili karar, çalışma yöntemleri, oyun, taktik ve stratejilerinde sporcuların katılımına

izin verdiği yani demokratik davranış gösterdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Donuk⁴, 2006 yılında Türkiye Futbol liglerindeki sporcular üzerinde yaptığı çalışmada futbol antrenörlerinin oyun planı oluştururken sporcuların karışmasını fazla istemeseler de, oyuncuların önerilerini dikkate almayı ihmal etmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmamızdaki sonucu destekler niteliktedir. Bunun yanında literatürdeki aynı ölçekle yapılmış çalışmalar incelendiğinde gerek oyuncu algısı, gerekse antrenör görüşlerine göre demokratik davranış boyutunda oldukça düşük puanlara rastlanmaktadır. Horne ve Carron¹⁹⁸ Kanadalı lise düzeyindeki atletlerle yaptığı çalışmada antrenörlerinin demokratik davranış boyutundaki puanlarını $\bar{X}=2.88$, Chelladurai ve arkadaşları¹⁸⁶ Japon atletizmcilerle yaptıkları çalışmada $\bar{X}=2.79$; yine Chelladurai¹⁹⁹ Kanadalı kolej düzeyindeki basketbolcular üzerindeki çalışmada $\bar{X}=2.58$ bulmuştur. Demokratik davranış boyutundaki düşük puanlar, araştırmadaki örneklem gruplarının kolej ve üniversite takımları olmasından kaynaklanabilir, bunun yanında kültürler arası farklılıklarda göz ardı edilmemelidir.

Araştırma sonuçlarına göre otokratik davranış boyutunda farklı branşlardaki antrenörlerin aldıkları puanlar sırasıyla; güreş $\bar{X}=3.92$, hentbol $\bar{X}=3.86$, voleybol $\bar{X}=3.84$, futbol $\bar{X}=3.64$ ve badminton antrenörlerinin $\bar{X}=3.41$ olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan farklı branşlardaki antrenörlerin sıklıkla otokratik davranış stili gösterdiklerini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu durum araştırmanın örnekleminin profesyonel liglerden oluşmasından kaynaklanabilir. Çünkü bu liglerde başarı, kazanma veya derece endeksli olduğu için antrenörleri doğal olarak kazanma merkezli, konu oryantasyonlu ve otokratik bir stile itebilir.

Donuk⁴ profesyonel futbolcular üzerinde, antrenörlerin davranışlarını analize yönelik çalışmasında Türkiye Futbol 1. ,2. ve 3. liglerinde çalışan antrenörlerin sporcu algılarına göre otokratik bir yapı içerisinde oldukları sonucuna varmıştır. Katkat²⁰⁰, doktora çalışmasında Türkiye profesyonel futbol liglerinde 2004–2005 sezonunda çalışan antrenörlerin %52'sinin (114 kişi) işe yönelik tavır sergilediği yani otokratik bir yapıda oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Donuk ve Katkat'ın elde ettiği sonuçlar araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında araştırmamızda kullanılan ölçekle kolej ve üniversite takımları üzerinde yapılan araştırmalarda otokratik davranış boyutunda düşük puanlara rastlanmaktadır. Horne ve Carron¹⁹⁸ Kanadalı kolej düzeyindeki atletler üzerinde yaptığı araştırmada otokratik davranış puan ortalamasını $\bar{X}=2.67$ bulmuştur. Yine Chelladurai¹⁹⁹ Kanadalı üniversite düzeyindeki güreşçiler üzerinde yaptığı çalışmasında sporcu algılarına göre otokratik davranış boyutu puanı $\bar{X}=2.61$ olarak bulmuştur.

Farklı branşlardaki antrenörlerin sporcu algılarına göre sosyal destek davranış boyutundan aldıkları puanlar değerlendirildiğinde, sırasıyla; güreş $\bar{X}=4.46$, badminton $\bar{X}=4.19$, voleybol $\bar{X}=4.17$, futbol $\bar{X}=4.09$ ve hentbol antrenörlerinin $\bar{X}=3.76$ puan aldığı görülmektedir. Bu durumda güreş, badminton, voleybol ve futbol antrenörlerinin oyuncularını ile sıcak ilişkiler, pozitif grup atmosferi oluşturduğu, sporcuların sağlık ve mutlulukları ile ilgilendikleri, hentbol antrenörlerinin her zaman bu özellikleri göstermedikleri söylenebilir. Araştırma literatürle karşılaştırıldığında sosyal destek boyutundaki puanların aynı ölçekle yapılan çalışmalardaki puanlardan yüksek olduğu görülmüştür. Örneğin Chelladurai¹⁹⁹ Kanadalı üniversite düzeyindeki atletler üzerindeki çalışmasında sporcu algısına göre sosyal destek davranışı puanı $\bar{X}=3.04$, yine Chelladurai aynı çalışmada basketbol antrenörlerinin bu boyuttaki puanlarını $\bar{X}=2.93$ olarak bulmuştur. Bu farklar araştırmadaki örneklem grubunu oluşturan bütün antrenörlerin Türk uyruklu olmasından kaynaklanabilir. Çünkü Türk toplumunun kültürel yapısından kaynaklanan yakın ve sıcak insan ilişkilerine bağlı olarak kişisel olarak insanların iyi olma halleriyle yakından ilgilenerler. Bunun yanında Chelladurai sosyal destek açısından algılanan ve tercih edilen liderlik boyutlarında uyumlu olmanın, sporcu tatminini arttırdığını belirtmiştir. Gardnes, Shleids, Bredemier ve Bostrom²⁰¹ lise ve üniversite beyzbol ve softbol takımlarında liderlik algısı ve takım bütünleşmesi arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalarında sosyal destek sağlamada yüksek ve otokratik davranışta düşük

antrenörlerin çalıştığı takımların daha çok takım bütünleşmesi gösterdiğini bulmuşlardır. Araştırmamızda elde edilen sonuçlara bakıldığında antrenörlerin sosyal destek puanları hentbol hariç, otokratik davranış puanlarından yüksektir. Buna göre yukarıdaki araştırmaya dayanarak araştırma kapsamındaki antrenör ve sporcuların takım bütünleşmesi açısından olumlu bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir.

Sporcu algılarına göre pozitif geribildirim davranışı boyutunda antrenörlerin ortalama puanlara sırasıyla badminton da $\bar{X}=4.42$, güreş de $\bar{X}=4.29$, voleybol da $\bar{X}=4.03$, futbol da $\bar{X}=3.95$ ve hentbol da $\bar{X}=3.79$ olmuştur. Bu sonuçlara göre badminton ve güreş antrenörlerinin sporcularının yüksek veya başarılı performans gösterdiklerinde sporcularını her zaman ödüllendirip, överken futbol, voleybol ve hentbol antrenörlerinin aynı duyarlılıkta olmadıklarını söylemek mümkündür. Garland ve Barry'nin¹⁹⁷ atletler Chelladurai'nin¹⁹⁹, güreşçiler ve atletler üzerindeki çalışmalarındaki bulgularla elde edilen çalışmanın bulgularının önemli ölçüde örtüştüğü söylenebilir.

Deneklerin takım sporu veya bireysel spor yapmalarına göre antrenörlerinin liderlik davranış türleri arasındaki farklılığa ilişkin yapılan t testine göre; eğitici ve öğretici liderlik davranışında ($\bar{X}=4.45;4.26$), sosyal destek davranışında ($\bar{X}=4.30;4.04$), pozitif geri bildirim davranışında ($\bar{X}=4.34;3.94$) ve demokratik liderlik davranışında ($\bar{X}=4.20;3.81$) bireysel spor antrenörleri lehine anlamlı farklılık varken, otokratik davranış boyutunda ($\bar{X}=3.73;3.75$) anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bireysel sporlar ve takım sporlarında çalışan antrenörlerin sporcular tarafından farklı olarak algılanan liderlik davranışlarının temelinde Jawett²⁰² ve arkadaşlarının ortaya koyduğu ve aşağıda verilen dört nedenin araştırmada elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olduğu söylenebilir:

1. Antrenörlerin sporcularla özel olarak ilgilenme şansının artması,
2. Sporcuyla daha sık ve yakından takip etme, müdahalede bulunma ve geri bildirim verme şansı,

- 3.Karşılıklı olarak rollerin açıklanması, kabulü ve bu rolleri yerine getirmede yanlış anlamaların azaltılması,
- 4.Hedefleri gerçekleştirmek için uygulanacak yöntem ve stratejiler konusunda daha az antrenör ve sporcu çatışması.

Oyuncu algılarına göre farklı branşlardaki antrenörlerin liderlik davranışlarına ilişkin bulgular bütünüyle değerlendirildiğinde tüm alt boyutlarda ortalama puanların en düşük $\bar{X}=3.14$ ve yüksek $\bar{X}=4.60$ arasında değişmesi araştırma kapsamındaki antrenörlerin durumsal liderlik özellikleri gösterdikleri izlenimini uyandırmaktadır. Tozoğlu²⁰³ atletizm, futbol, güreş tenis ve voleybol antrenörlerinin liderlik tarzlarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında antrenörlerin %62'sinin durumsal liderlik özellikleri gösterdiklerini bulmuştur. Bu sonuç çalışmadaki sonuçla örtüşmektedir.

Antrenörlerin İletişim Becerileri

Deneklerin yaş, eğitim düzeyi, sporculuk deneyimi ve aynı antrenörle çalışma sürelerine göre antrenörlerin iletişim becerilerini algılamada, voleybol, hentbol ve güreş antrenörlerinin iletişim becerilerinde anlamlı bir farklılık algılanmazken; futbol oyuncularını aynı antrenörle çalışma süresine göre 3 yıl ($\bar{X}=4.30$) aynı antrenörle çalışanlarla 5+yıl ($\bar{X}=3.80$) aynı antrenörle çalışanlar arasında kısa süre birlikte çalışanlar lehine; badminton oyuncularında ise 0–5 yıl deneyime sahip oyuncular ($\bar{X}=4.68$) ile 16+yıl ($\bar{X}=3.50$) yıl deneyime sahip oyuncular arasında daha az deneyime sahip sporcular lehine iletişim becerilerini algılamada, anlamlı farklılığa rastlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre sadece iki branşta ve iki demografik değişken de istatistiksel olarak algılanan bu farklılığı destekleyecek pozitif veya negatif dayanak, ilgili literatürde bulunmamıştır. Bu nedenle, herhangi bir yorum yapılmamıştır.

Bloom¹¹⁰ un, antrenörlerin iletişim becerilerinin bir enerji çıkarttığını ve bunun antrenörlük sürecinde yer alan bütün faktörleri etkilediğini yönündeki

açıklaması dikkate alındığında deneklerin antrenörlerinin iletişim becerilerini iyi düzeyde algılamalarının Türk sporu adına olumlu olduğu söylenebilir.

Erkan¹⁷³, sporda iletişimin önemi ve takım performansına etkisi üzerine isimli çalışmasında, futbol takımlarında yaşanan iletişim sorunlarının daha çok yöneticilerden kaynaklandığını, sporcuların antrenörleriyle açık bir iletişim kurduğunu, yöneticiler ile de açık bir iletişim kurma özleminde olduklarını belirtmiştir. Gerek 'in²⁰⁴ spor ve iletişim konulu yüzme ve sutopu takımları üzerinde yaptığı çalışmada bu takımlarda çalışan antrenörlerin etkin dinleme becerisi, açık iletişim kurma becerisi yüksek, orta düzeyde konuşma becerisine sahip oldukları sonuçlarına ulaşmıştır. Her iki çalışmada elde edilen sonuçlar çalışmadaki sonuçlarla örtüşmektedir. Fakat araştırmamız kapsamındaki antrenörlerin iletişim becerilerinin yüksek olması bu değişkenin geliştirilmeyeceği anlamına gelmemelidir. Özellikle kişilik özellikleri ve kültürel açıdan farklılık gösteren yerli ve yabancı oyuncularla çalışan antrenörler için iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Sporcu algılarına göre antrenörlerin branşlar bazında iletişim becerilerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde, badminton sporcuları antrenörlerinin iletişim becerilerini en yüksek düzeyde algılayarak ($\bar{X}=4.52$), onu sırasıyla; voleybol ($\bar{X}=4.23$), güreş ($\bar{X}=4.20$), futbol ($\bar{X}=4.15$) ve hentbol sporcularının algıları ($\bar{X}=4.04$) izlemiştir. Buna paralel bir bulgu olarak tek yönlü varyans analizi sonuçlarında da badminton sporcularının antrenörlerinin iletişim becerilerini algılamada diğer branş sporcularına göre olumlu olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Antrenörlerin, bireysel spor ya da takım sporu antrenörü olmasına göre iletişim becerileri arasındaki fark değerlendirildiğinde bireysel spor antrenörlerinin ($\bar{X}=4.33$), takım sporu antrenörlerine ($\bar{X}=4.15$) göre iletişim becerilerinin yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bu duruma bireysel spor antrenörlerin, takım sporu antrenörlerine oranla daha az sayıdaki oyuncu gruplarıyla çalışmaları etken olmuş olabilir.

Fakat takım sporlarında özellikle oyuncular arasında ve sporcu antrenör arasında yüksek oranda etkileşim ve iletişim gerekmektedir. Zira sporcu algılarına göre takım sporu antrenörlerinin de iletişim beceri düzeyleri araştırmada yüksek bulunmuştur.

Bu noktadan hareketle oyuncu algılarına antrenörlerin iletişim becerilerine ilişkin bulgular bütünde değerlendirildiğinde; badminton, voleybol ve güreş antrenörlerinin üst düzeyde etkili, hentbol ve futbol antrenörlerinin etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Şahin²⁰⁵ ilköğretim okulu yöneticilerinin kişilerarası iletişim becerileri ve çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmen algılarına göre yöneticilerin empatik dinleme, etkililik, geribildirim ve güven verme alt boyutları toplamında iletişim beceri puan ortalamasını $\bar{X}=3.85$ bulmuştur. Şimşek¹⁶⁴ öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin iletişim becerisi ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalıştığı araştırmada, okul müdürlerinin % 25'nin üst düzeyde etkili iletişim becerilerine, % 75'nin ise etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Her iki çalışmada elde edilen sonuçlar araştırmada elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Antrenörlerin Liderlik Davranışları ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki

Farklı spor branşlarındaki antrenörlerin liderlik davranışlarıyla, iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan korelasyon analizi sonucundan elde edilen bulgulara göre;

Futbol antrenörlerinin iletişim becerileriyle, eğitici ve öğretici davranışları arasında yüksek, demokratik davranışlarıyla orta, sosyal destek davranışlarıyla yüksek, pozitif geribildirim davranışlarıyla orta düzeyde bir ilişki bulunurken, otokratik davranışlarıyla düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Voleybol antrenörlerinde ise; eğitici ve öğretici davranışlarla yüksek, demokratik, sosyal destek ve pozitif geribildirim davranışlarıyla orta düzeyde

olumlu bir ilişki varken, otokratik davranışlarla iletişim becerileri arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

Hentbol antrenörlerinin liderlik davranışlarıyla, iletişim becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında, eğitici ve öğretici, demokratik, sosyal destek ve pozitif geribildirim davranışları arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki varken otokratik davranışta anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Badminton antrenörlerinin liderlik davranışlarıyla, iletişim becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde eğitici ve öğretici, demokratik ve sosyal destek davranışlarıyla orta düzeyde bir ilişki bulunurken, pozitif geribildirim davranışıyla bir ilişki gözlenmemiştir. Badminton antrenörlerinin otokratik davranışlarıyla, iletişim becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur ($p < .01$). Yani badminton oyuncuları otokratik tarzı benimseyen antrenörlerin iletişim becerilerini olumsuz yönde algılamaktadır.

Güreş antrenörlerinin liderlik davranışlarıyla iletişim becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında, eğitici ve öğretici, demokratik ve sosyal destek davranışlarıyla yüksek düzeyde bir ilişki bulunurken pozitif geribildirim davranışıyla orta, otokratik davranışlarla düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Antrenörlerin liderlik davranışlarıyla iletişim becerileri arasındaki ilişki bütünde değerlendirildiğinde, antrenörlerin iletişim becerileri ile eğitici ve öğretici, demokratik, sosyal destek ve pozitif geribildirim davranışları arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. İletişimin eğitim, sosyalizasyon, bilgi sağlama, ikna etme ve etkileme, sorunları çözme, kaygıları azaltma, ödüllendirme, motivasyon gibi fonksiyonları göz önüne alındığında bu durum beklenen ve istendik bir sonuçtur.

Araştırmada elde edilen ve yorumlanan bulgular ışığında, araştırma kapsamındaki futbol, voleybol, hentbol, badminton ve güreş branşlarındaki antrenörlerin liderlik boyutlarından aldıkları puanlara göre daha çok durumsal

liderlik özellikleri gösterdikleri görülmüştür. Antrenörlük psikolojisi ve sporda liderlik ile ilgili teori ve uygulamalardan çıkan bilgiler, başarılı ve etkili liderlik sergilemede var olan koşulların veya durumların önemine dikkat çekmiştir¹⁰⁴. Bu manada araştırma kapsamındaki antrenörlerin her durumda o durumun gerektirdiği liderlik tarzını uygulamak anlamına gelen yaklaşım esnekliği becerisine¹⁵ sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Bunun yanında, Badminton, voleybol ve güreş antrenörlerinin üst düzeyde etkili, hentbol ve futbol antrenörlerinin etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip oldukları, antrenörlerin iletişim becerileri ile eğitici ve öğretici, demokratik, sosyal destek ve pozitif geribildirim davranışları arasında olumlu bir ilişki olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre uygulama ve araştırmaya yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur;

- Antrenörlerin liderlik davranışları sporcu ve oyuncu algılarına göre belirlenip buna bağlı olarak sporcu tatminini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Dönüşümcü liderliğin karizma, vizyon ve esinlendirme öğeleri göz önüne alındığında antrenörlerin dönüşümcü liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Son yıllarda liderlik literatüründe cinsiyet ve liderlik yoğun biçimde irdelenen bir konudur. Bu bakımdan bayan antrenörlerin liderlik davranışlarını belirlemeye ve erkek antrenörlerle karşılaştırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Saha içinde takım lideri konumundaki takım kaptanlarının liderlik özelliklerinin veya yeterliliklerinin araştırılması antrenörler ve kulüp yöneticileri için bilgilendirici olabilir.
- Spor kulüplerinde görev yapan yöneticilerin liderlik yeterlilikleri araştırılabilir.
- Antrenörlerin çatışma çözme stratejileriyle iletişim becerileri arasındaki ilişki incelenebilir.

- Spor federasyonlarının antrenör eğitim programındaki liderlik ve iletişim konusu teorik bilgilerden öteye uygulamaya yönelik olmalıdır. Bu konuda üniversitelerin beden eğitimi spor yüksekokullarıyla gerekli işbirliği sağlanabilir.
- Antrenörlerin iletişim becerilerinin sporcu performansına etkileri araştırılabilir.
- Klüp yöneticilerinin iletişim yeterliliklerinin belirlenmesi sporda şiddetin azaltılması bağlamında ipuçları verebilir.

6. ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sporcu algılarına göre farklı branşlardaki antrenörlerin liderlik davranışlarının analizi ve iletişim beceri düzeylerinin tespit ederek, bazı değişkenlere göre bu algılamaların farklılaşıp farklılaşmadığını ve liderlik davranışları ve iletişim becerileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın evrenini, 2006–2007 sezonunda futbol, voleybol, hentbol, badminton ve güreş branşlarında Türkiye liglerinin en üst kategoride mücadele eden takımlar, örneklemini ise bu takımlarda görev yapan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 739 sporcu oluşturmuştur.

Araştırmada Chelladurai ve Saleh (1980) tarafından geliştirilen Sporda Liderlik Ölçeği'nin sporcuların antrenörlerinin davranışlarını algılaması versiyonu ve araştırmacı tarafından geliştirilen antrenör iletişim beceri ölçeği kullanılmıştır. Sporda liderlik ölçeğinin Türkçe sürümünün geçerlilik ve güvenirlik çalışması bir çok araştırmacı tarafından yapılmış olup, eldeki araştırmada Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı .87 bulunmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen antrenör iletişim becerisi ölçeğinin ise Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı .95 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada antrenörlerin liderlik davranış boyutları ve iletişim beceri ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma, puanlar arasındaki farklılıkların belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve t-testlerinden, antrenörlerin liderlik davranışları ve iletişim becerileri arasında ilişkinin belirlenmesinde Pearson çarpımı korelasyon katsayı çözümlemesi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlerde anlamlılık düzeyi Anova ve t-testi için .05, Pearson çarpımı korelasyon katsayısı için .01-.05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonunda; araştırma kapsamındaki futbol, voleybol, hentbol, badminton ve güreş antrenörlerinin daha çok durumsal liderlik özellikleri gösterdikleri, badminton, voleybol ve güreş antrenörlerinin üst düzeyde, hentbol ve futbol antrenörlerinin etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip oldukları, antrenörlerin iletişim becerileri ile eğitici ve öğretici, demokratik, sosyal destek ve pozitif geribildirim davranışları arasında olumlu bir ilişki olduğu sonuçlarına varılmıştır

Anahtar Kelimeler: Antrenör, Liderlik, Spor, İletişim, İletişim becerisi.

7. SUMMARY

The purpose of this research is to analyse trainers' leadership attitudes and communication skills with respect to the perception of athletes in different sports branches and to find out differentiation of perceptions according to the some variables and relationship between the leadership attitudes and communication skills.

This study was consisted of football, volleyball, handball, badmington and wrestling teams which were took part in first division in 2006–2007 season. These teams athletes (N=739) selevelted as a sample and participated the study voluntarily

In this study "Leadership in Sports Scale" athletes perception of their coach leadership behaviour version which was developed by Chelladurai and Saleh (1980) and trainers communication skills by means of "Communication Skills Scale" developed by researcher were used. The validity and reliability analysis of Turkish version of the "Leadership in Sports Scale" has been made by many researchers. In this study Cronbach Alfa internal consistency parameter found .87. Cronbach Alfa internal consistency parameter of the trainers "Communication Skills Scale" was found .95.

Analysis of datas were made by mean, standart deviation, one sided ANOVA and t-test for determining the differences between the scores on trainers leadership behaviour and communication skills. To find out the correlation between trainers' leadership attitudes and communication skills Pearson Multiple Correlation Coefficient Analysis was used and significancy level was accepted .05 for one- sided Anova and t-test and .01-.05 for the Pearson Multiplier Correlation test.

As a conclusion; football, Volleyball, handball, badmington and wrestling trainers' were generally displayed conditional leadership behaviours.

Volleyball and wrestling trainers had high level communication skills, handball and football trainers had effective but needed improved communication skills. Finally, there was a positive correlation between communication skills and democratic, social support and positive feedback leadership attitudes of trainer.

Key Words: Coach, Leadership, Sport, Communication, Communication skills

8. KAYNAKLAR

1. Özalp İ. Yönetim ve Organizasyon. Eskişehir: Bayteş Yayınları; 1992.
2. Dale E. Yönetim Teorileri. Çeviren: Akınhay O. Ankara: Öteki Yayınları; 2000.
3. Kağıtçıbaşı Ç. İnsan ve İnsanlar. 10.Baskı. İstanbul: Evrim Yayınevi; 2005.
4. Donuk B. Türkiye Profesyonel Futbol Ligleri Antrenörlerinin Liderlik Tarzlarının İncelenmesi ve Bir Model Yaklaşım. Doktora. İstanbul: Marmara Üniversitesi; 2006.
5. Lyle J. Sports Coaching Concepts: A Framework For Choshes' Behavior. London: Routledge; 2002.
6. Brestick E.T. Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği. Doktora. Ankara: Ankara Üniversitesi; 1999.
7. Şişman M. Eğitimde Mükemmellik Arayışı. Ankara: Pegem A Yayıncılık; 2002.
8. Karip E. Dönüşümcü Liderlik. Eğitim Yönetimi 1998; 4 (16): 14–21.
9. Eraslan L. İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri. Yüksek Lisans. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi; 2003.
10. Şişman M. Öğretim Liderliği. Ankara: Pegem A Yayıncılık; 2002.
11. Erçetin Ş. Lider Sarmalında Vizyon. Genişletilmiş 2.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; 2002.
12. Katz D, Kahn R.L. The Social Psychology of Organizations. 2 nd ed. New York: John Wiley; 1978.
13. George M.J, Jones G.R. Organizational Behavior. New York: Addison-Wasley Publishing; 1996.
14. Chance W.E. Visionary Leadership in Schools: Successful Strategies For Developing and Implementing An Educational Vision. New York: C.C.Thomas Publisher; 1992.
15. Zel U. Kişilik ve Liderlik. 2.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım; 2006.
16. Eraslan L. Liderlik Olgusunun Tarihsel Evrimi, Temel Kavramlar ve Yeni Liderlik Paradigmasının Analizi. Milli Eğitim Dergisi 2004; 162: 113–129.
17. Sabuncuoğlu Z, Tüz M.Örgütsel Psikoloji. 4.Baskı. Bursa: Furkan Ofset; 2003.
18. Şişman M. Geleceğin Liderlerinin Yetiştirilmesi ve Eğitimde Liderlik. 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu (5–6 Haziran 1997). 1.Baskı. İstanbul: Deniz Harp Okulu Yayınları; 1998. 141–153.

19. Kauzes M.J, Barry Z.P. Örnek Alınacak Liderler. Excutive Excellence Dergisi 2002; 5 (58): 25–31.
20. Barın A. Yeni Liderlik Anlayışı. Excutive Excellence Dergisi 1999; 2 (27):13–19.
21. Kotter P.J. Liderler Gerçekte Ne Yapar? Çeviren: Tüzel M. İstanbul: Leadership (Liderlik) Harward Business Rewiev Pub.; 1999.
22. Zaleznik A. Yönetici ve Lider: Birbirinden Farklı mıdır? Çeviren: Tüzel M. İstanbul. Harward Business Rewiev Pub.; 1999
23. Kılınç T. Durumsallık Ötesi Liderlik (II), Karizmatik Liderlik. 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu (5–6 Haziran 1997). 1.Baskı. İstanbul: Deniz Harp Okulu Yayınları; 1997. 380–388.
24. Genç N. Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar. Ankara: Seçkin Yayıncılık; 2004.
25. Koçel T. İşletme Yöneticiliği. 9.Baskı. İstanbul, Beta Basım Yayın Dağıtım; 2003.
26. Buchanan D, Huzynski A. Organizational Behavior an Introductory Text, 3th ed. U.K: Prentice Hall Publishing; 1992.
27. Mullins J.L. Management and Organizational Behavior. 4th ed. U.K: Pitman Publishing; 1996.
28. Aydın M. Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınları; 1994.
29. Eren E. Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Kültürel Yaklaşımlar. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım; 2003.
30. Ataman G. İşletme Yönetimi. İstanbul: Türkmen Kitapevi; 2001.
31. Eren E. Yönetim Psikolojisi. 4.Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım; 2003.
32. Baysal C, Tekarslan E. Davranış Bilimleri. 4.Baskı. İstanbul: Avcıol Basım Yayın; 2004.
33. Baransel A. Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını; 1979.
34. Stogdill R.M. Liderlik Nitelikleri. Handbook of Leadership. New York: Free Pres; 1974.
35. Maxwell J.C. Liderlik Nitelikleri. Çeviren: Şener İ. İstanbul: Beyaz Yayınları; 1999.
36. Robbins S. Organizational Behavior. New Jersey: Prentice Hall Publishing; 1998.

37. Gough H. A Managerial Potential Scale For The California Psychological Inventorty. *Journal of Applied Psychology* 1984; 69: 233–241.
38. Lord R. A Meta Analysis of The relationship Between Personality Traits And Leadership Persceptions. *Journal of Applied Psychology* 1986; 71: 402–410.
39. Hogan R. What We Know About Leadership: Effektiveness And Personality. *American Psychologist* 1994; 49: 493–504.
40. Thoms P. The Relationship Between Self-Efficacy for Participating in Self Managed Work Groups And The Big Five Personality Dimensions. *Journal of Organizational Behavior* 1996; 17: 349–362.
41. Northcraft G. *Organizational Behavior*. Orlando: The Dryden Press; 1994.
42. Yukl G. *Leadership in Organizations*. New Jersey: Prentice Hull Publishing; 1989.
43. Bedelan A. *Organizational Behavior*. Orlando: The Dryden Press; 1989.
44. Eren E. *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. 8.Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım; 2004.
45. Hughes R. *Leadership*. London: McGraw-Hill Publishing; 1999.
46. Csoka L. *Leadership And Organizational Outcomes*. *Leadership in Organizations*. New York: USMA Pres; 1985.
47. Hughes W.L, Ubben G.C. *The Elemantary Principal's Handbook*. London: Allyn&Bacon; 1994.
48. Hanson E.M. *Educational Administration and Organizational Behavior*. 3th ed. London: Allyn&Bacon; 1990.
49. Can H, Akgün A, Kavuncubaşı Ş. *Kamu Özel Kesimde Personel Yönetimi*. Ankara: HÜİİBF Yayınları; 1994.
50. Can H, Tecer M. *İşletme Yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları; 1988.
51. Massie J.L. *İşletme Yönetimi*. Çeviren: Özalp Ş. Eskişehir: Bayteş Yayınları; 1983.
52. Vecchio R. *Organizational Behavior*. Orlando: The Dryden Pres; 1995.
53. Efil İ. *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları; 1996.
54. Williams J.F. *Behavior in Organizations*. Ohio: South-Western Publishing; 1978.
55. Knudson H, Patrich F. *Organizational Behavior: A Management Approach*. USA: Cambridge Massachusetts; 1978.

56. Ertürk M. İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon. 3.Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım; 2000.
57. Smith H.R, Archie B, Asterios G, Hugh J. Management: Making Organizations Perform. New York: Macmillan Publishing; 1980.
58. Acuner T, Yılmaz G. Günümüzün Etkin Liderlik Anlayışı. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi 2002; 2 (2): 63–66.
59. Çelik V. Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem A Yayıncılık; 2003.
60. Akdoğan M, Akça A. Liderlik Kavramının Gelişimi ve Dönüşümcü Liderlik Üzerine Bir Araştırma; Türkiye’de Yerli ve Yabancı Zincir Otel Genel Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlikle İlgili Algılarının Belirlenmesi. Verimlilik Dergisi 2004; (2): 85–102.
61. Szlogyi A. Organizational Behavior And Performance. New York: Harper Collins Publishing; 1990.
62. Church L. Relationship Between Managers Personality Characteristics And Their Management Levels. Akron Business And Economic Review 1986; 17 (4): 29–45.
63. Stoner J, Freeman R. Management. 5th ed. New Jersey: Prince Hall, Englewood Cliffs; 1992.
64. Hackman J, Edward E.L, Lyman W.P. Perspectives on Behavior in Organizations. USA: McGraw-Hill Book Company; 1997.
65. Stoner J. Management. New Jersey: Prince Hall, Englewood Cliffs; 1978.
66. Bedelan A. Management. New York: The Dryden Press; 1989.
67. Grint K. Leadership. Oxford: Oxford University Press; 1997.
68. Albanese R. Managing: Toward accountability for Performance. Revised ed. USA: Homewood Illinois; 1978.
69. Ceylan A, Keskin H, Eren Ş. Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik ve Örgütsel Bağımlılık Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma. İ.Ü.İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi Haziran 2005; (51): 32–42.
70. Hall A.L.M. Reflections: The Stories and Images of Women Leaders. Doctoral. USA: Vanderbilt University; 1992.
71. Mullins J.L. Management and Organizational Behavior. London: Pitman Publishing; 1992.
72. Uyan U. Lider ve Yönetici Arasında Fark Var mı? Stratejik Yönetim ve Liderlik. İstanbul: İz Yayıncılık; 1994.
73. Guild L.J. How Leaders Minds Work. London: ASCD Yearbook; 1987.

74. Kornblum W. *Sociology in A Changing*. 2nd ed. USA: Harcourt Brace Jovanovich; 1991.
75. Dilber M. *Yönetmel ve Örgütsel Etkilliliğe Davranışsal Yaklaşım*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları; 1976.
76. Bayrak S. *Değişen Liderlik Anlayışı ve Türkiye Gerçeği*. 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu (5–6 Haziran 1997). Cilt 1. İstanbul: Deniz Harp Okulu Yayınları; 1997. 37–43.
77. Bilgin U.K. *Yöneticinin Özendirici Rolü ve Liderlik Oluşumuna Etkisi*. 21.Yüzyılda Liderlik Sempozyumu (5–6 Haziran 1997). Cilt 2. İstanbul: Deniz Harp Okulu Yayınları; 1997. 452–459.
78. Özden Y. *Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler*. 2.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık; 1999.
79. Burns J.M. *Leadership*. New York: Harper Row; 1978.
80. Bass B.M. *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Pres; 1985.
81. Bass B.M, Avolio B.J. *Developing Transformational Leadership: 1992 and Beyond*. *Journal of European Industrial Training* 1990; (14): 21–27.
82. Bennis V. *Leadership Transforms Vision Into Action*. *Industry Week* 1992; 4 (3): 19-21.
83. Kreitner R, Knicki A. *Organizational Behavior*. 3th ed. Chicago: Richard,D.Irwins Inc.; 1995.
84. Shamir B, House R.J, Arthur M.B. *The Motivational Effects of Charismatic Leadership: A Self-Concept Based Theory*. *Organization Science* 1993; 8 (3): 577–594.
85. House R.J, Shamir B. *Toward The Integration of Transformation, Charismatic and Visionary Theories*. Ed: Chemers M.M, Ayman R. *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions* . New York: Academic Press; 1993.
86. Gordon J.R. *A Diagnostic Approach to Organizational Behavior*. 4th ed. London: Allyn&Bacon; 1993.
87. Conger A, Kanungo R.N. *Toward A Behavioral Theory of Charismatic Leadership in Organizational Settings*. *Academy of Management Review* 1987; (12): 641
88. Conger A, Kanungo R.N. *The Charismatic Leader: Behind The Mystique of Exceptional Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishing; 1989.

89. Tichy N.M, Devana M.A. The Transformational Leader. 2nd ed. New York: John Wiley and Sons Pub; 1990.
90. Yukl G. Leadership in Organizations. New Jersey: Prentice Hill Publishing; 1994.
91. Celep C. Dönüşümsel Liderlik. Ankara: Anı Yayıncılık; 2004.
92. İraz R, Göksel Ş. Örgütsel Liderliğin Gerçekleştirilmesinde Liderliğin Rolü: Transformasyonel Liderliğin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi İ.İ.B.F. Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 2004; 4 (7): 99–117.
93. Serinkan C. Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Tarzları ve Tepe Yöneticileri İçin Önemi. Maltepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Ekonomik Toplumsal ve Siyasal Analiz Dergisi 2002; (1–2): 73–89.
94. Uyguç N, Duygulu E, Çıraklar N. Dönüşümcü Liderlik, Etkileşimci Liderlik ve Performans. 8.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirileri (25–27 Mayıs) Nevşehir: 2000. 587–600.
95. Eren E. Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası. 6.Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım; 2002.
96. Warner I. Liderlik ve Yönetim. Çeviren: Üner V. İstanbul: Rota Yayınları; 1993.
97. Adalı S. Daha İyi Hizmet Görme Açısından Katılmalı Yönetim. İstanbul: Türk Dünyası Araştırma Vakfı Kutay Yayınları; 1986.
98. Akat İ, Budak G. İşletme Yönetimi. İzmir: Barış Yayınları; 2002.
99. Doğan S. Liderlik mi? Yöneticilik mi? Geleneksel Liderlik Tarzları ve Bu Konudaki Yeni Yaklaşımlara Bir Bakış. Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F.Dergisi 2001; 15 (3–4): 247–277.
100. Akdemir A. Temel İşletmecilik Bilgileri. İstanbul: Türkmen Kitapevi; 2003.
101. Us A.T. Geleceğin Lideri. İstanbul: Müsiad Yayınları; 2003.
102. Kılınç T. Liderlikte Durumsallığın Ötesi: Karizmatik Liderlik Yaklaşımı. İ.Ü İşletme Fakültesi Dergisi 1996; 25 (2): 67–108.
103. Barutçugil İ. Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul: Kariyer Yayınları; 2004.
104. Konter E. Bir Liderlik Olarak Antrenör. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım; 1996.
105. Dolaşır S. Antrenörlük Etiği ve İlkeleri. Ankara: Gazi Kitapevi; 2006.
106. Erkan M. Sporda İletişimin Önemi ve Takım Performansına Etkisi Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; Haziran 2002.

107. Terry P. The Psychology of The Coach- Athlete Relationship. London: The Crowood Press; 1991.
108. Horn T.S. Coaching Effectiveness in The Sport Domain: Advances in Sport Psychology Champaign:2002.
109. Anshel M.H. Sport Psychology: From Theory to Practice. 4th ed. San Francisco: CA: Benjamin Cummings; 2003.
110. Konter E. Antrenörlük ve Takım Psikolojisi. Ankara: Palme Yayıncılık; 2004.
111. Konter E. Spor Psikolojisi El Kitabı. Ankara: Nobel Yayınları; 2006.
112. Özerkan N.Ö. Spor Psikolojisine Giriş. Ankara: Nobel Yayınları; 2004.
113. Ahola S.E, Hotfield B. Psychology of Sport; A Social Psychological Approach. USA: Wm. C.Brownlowa; 1986.
114. Tiryaki Ş. Spor Psikolojisi. Ankara: Eylül Yayınevi; 2000.
115. Williams J.D, Campbell L.F. Exercise Psychology. USA: Compeing Human Kinetics; 1992.
116. Martens M. Succesful Coaching. 2nd ed. USA: Leisure Pres; 1990.
117. Chelladurai P, Saleh S.D. Dimensions of Leader Behavior in Sports: Development A Leadership Scale. Journal of Sport Psychology 1980; (2): 34–45.
118. Chelladurai P, Saleh S.D. Preforred Leadership in Sport. Canadian Journal of Applied Sport Science 1978; (3): 85–92.
119. Weinberg R, Gould D. Foundations of Sport And Exercise Psychology. Human Kinetics. Illionis 1995.
120. Yatkın A. Halkla İlişkiler ve İletişim. Ankara: Nobel Yayınları; 2003.
121. Baltaş Z, Baltaş A. Beden Dili. İstanbul: Remzi Kitapevi; 1994.
122. Williams R.E. İletişim Kavram ve Modelleri. Eskişehir: Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları; 1979.
123. Dökmen Ü. İletişim Çatışmaları ve Empati. 34.Baskı. Ankara: Sistem Yayıncılık; 2005.
124. Oskay Ü. İletişimin ABC'si. Ankara: Simavi Yayınları; 1994.
125. Gökçe O. İletişim Bilimine Giriş. Ankara: Turhan Kitapevi; 1997.
126. Gürgen H. Örgütlerde İletişim Kalitesi. İstanbul: Dergâh Yayınları; 1997.
127. Mutlu E. İletişim Sözlüğü. Ankara: Ark Yayınevi; 1994.
128. Açıkoz H.M. Etkili İletişim. Ankara: Elis Yayınları; 2005.
129. Kaya D. Etkili İletişim, Sunum Teknikleri ve Beden Dili, Eğitim Semineri Metinleri. İstanbul: Harp Akademileri Basımevi; 2001.

130. Tutar H, Yılmaz K. Genel İletişim. 5.Baskı. Ankara: Seçkin Yayınları; 2005.
131. Zillioğlu M. İletişim Nedir? İstanbul: Cem Yayınları; 2003.
132. Alkan N, Kul M. Etkili İletişim. Ankara: Pınarcık Matbaası; 2005.
133. Hellriegel D, Slocum J.W, Woodman R.W. Organizational Behavior. 8th ed. Minneapolis/St. Paul: West Publishing; 1995.
134. Nelson D.L, Quick J.C. Organizational Behavior Foundations, Realities and Challenges. New York: West Publishing; 1995.
135. Lunenburg F.C, Ornstein A.C. Educational Administration Concepts And Practices. Belmont California: Wodworth Publishing; 1991.
136. Schermerhorn J.R. Management. 6th ed. New York: John Wiley and Sons; 2001.
137. Dubrin A.J. Fundamentals of Organizational Behavior. 3th ed. Australia: Thomson South-Western; 2005.
138. Singer M.G. Human Resource Management. Boston: PSW-KENT Publishing; 1990.
139. Weinrich H, Koontz H. Management: A Global Perspective. 10th ed. Singapore: McGraw-Hill; 1993.
140. Düşükcan M. Örgütlerde Çatışma ve Çatışma Yönetimi Sürecinde Örgütsel İletişimin Etkililiği: Kurumsal ve Uygulamalı Bir Çalışma. Doktora. Konya; Selçuk Üniversitesi; 2003.
141. Erdoğan İ. Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık; 2000.
142. Newstrom J.V, Davis K. Organizational Behavior Human Behavior At Work. 9th ed. New York: McGraw-Hill; 1993.
143. Ergin A. Eğitimde İletişim. Ankara: Anı Yayıncılık; 2005.
144. Tayfun R. Etkili İletişim ve Beden Dili. Ankara: Nobel Yayınları; 2007.
145. İnceoğlu M. Tutum-Algı-İletişim. Ankara: Elips Yayınevi; 2004.
146. Özer A.K. İletişimsizlik Becerisi. İstanbul: Varlık Yayınları; 1995.
147. Griffin R.W. Management. 4th ed. Boston: Houghton Mifflin; 1993.
148. Rudowsky D.J, Lundgren D.C, Grasha A.F. Competitive and Collaborative Responses to Negative Feedback. The International Journal of Conflict Management 1999; 10 (2): 172–190.
149. Bursalıoğlu Z. Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem A Yayıncılık; 2002.
150. Yüksel A.H. İkna ve Konuşma. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; 2001.

151. Erdoğan İ, Korkmaz A. İletişim ve Toplum. Ankara: Bilgi Yayınevi; 1990.
152. Ünsal P, Telman N. İnsan İlişkilerinde İletişim. İstanbul: Epilson Yayıncılık; 2005.
153. Demiray U. Genel İletişim. Ankara: Pegem A Yayıncılık; 2003.
154. Sims R.R. Managing Organizational Behavior. Quorum Boks. USA: Westport; 2002.
155. Acat Z, Acat A. Beden Dili. 30.Baskı. İstanbul: Remzi Kitapevi; 2002.
156. Sabuncuoğlu Z. Örgütlerde Haberleşme Düzeni. Bursa: Bursa İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Yayınları; 1977.
157. Harlak H. Önyargılar: Psikososyal Bir İnceleme. İstanbul: Sistem Yayıncılık; 2000.
158. Mackay I. Dinleme Becerisi. Çeviren: Bora A, Cankoçak O. Ankara: İlk kaynak Kültür ve Sanat Ürünleri;1997.
159. Gibson J.L, Ivancevich J.M, Donnelly J.H. Organazitions; Behavior Structure Processes. 9th ed. Boston: Irwin McGraw-Hill; 1997.
160. Davis K. İşletmede İnsan Davranışı. Çeviren: Tosun K. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları; 1982.
161. Çetinkanat C. Yönetimde İletişimin Doğası. Eğitim Araştırmaları 2000; 1 (2): 17–20.
162. Paksoy M. Örgütsel İletişim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; 2000.
163. Sönmez V. Öğretmen El Kitabı. 9.Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık; 2001.
164. Şimşek Y. Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki. Doktora. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; 2003.
165. Geddes D.S. Empowerment Through Commucation. People and Education 1993; 1 (1): 76–105.
166. Koontz H, Cyril O.D, Heinz W. Essential of Management. New York: McGraw-Hill; 1986
167. Kırmızı H. Genel ve Teknik İletişim. 3.Baskı. Trabzon: Topkar Matbaacılık; 2004.
168. Gürüz D, Temel A. İletişimde Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayıncılık; 2005.
169. Sibel A. Sosyal Psikoloji. İstanbul: Alfa Yayınları; 2001.
170. Mısırlı İ. Genel İletişim; İlke, Yöntemler, Teknikler. Ankara: Detay Yayıncılık; 2003.

171. Yukelson D, Weinberg R, Richardson P, Jackson A. Interpersonal Attraction and Leadership within Collegiate Sport Teams. *Journal of Sport Behavior* 1983; 6 (1): 28–36
172. Lewis P.S, Goodman S.H, Fandt P.M. *Management: Challenges in The 21st Century*. New York: West Publishing; 1994.
173. Erkan M. Sporda İletişimin Önemi ve Takım Performansına Etkisi Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi; 2002.
174. Hannula D. Bir Yüzme antrenörlüğü Felsefesi Geliştirme. 25.11.2007. www.turyad.com
175. Taymaz H. *Okul Yönetimi*. 5.Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık; 2000.
176. Kaya Y.K. *Eğitim Yönetimi; Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. 7.Baskı. Ankara: Bilgi Yayıncılık; 1999.
177. Golaman D. *İşbaşında Duygusal Zekâ*. Çeviren: Can A. 2.Baskı. İstanbul: Varlık Yayınları; 2000.
178. Meyer D.J, Boster F.J, Hect M.L. A Model of Empathic Communication. *Communication Research Repors* 1988; 5 (1): 19–27.
179. Umiker W. Powerful Communication Skill; The Key to Prevention and Roselution of Personal Problems. *The Health Care Supervisor* 1993; 11 (3): 30– 34.
180. Martens R. *Başarılı Antrenörlük*. Çeviren: Büyükonat T. İstanbul: Beyaz Yayınları; 1998.
181. Blanchard K. Crucial Skills of Communication. *Exucutive Excellence* 1992; 9 (2): 8–14.
182. Ward J.R. Now Hear This: Without Listening, There is No Communication. *Communication World* 1990; 7 (7): 20–22.
183. Spaulding A, O'Hair M.J. Listening, Monverbal and Conflict-Resolution Skill, *Publich Relations in Schools*: Ed: Kowolski J.T. *Publich Relations in A Communication Contex*. 2nd Ed. New Jersey: Merril an İmprint of Prentice-Hall, Upper Saddle River; 2000. 137–162.
184. Hartley P, Bruckmann C.G. *Business Communication*. London: Roudledge; 2002.
185. Chelladurai P, Carron A.V. Applicability to Touth Sports of The Leadership Scale for Sports. *Perceptual and Motor Skills* 1981; (53): 361–362.

186. Chelladurai P, Imamura H, Yamaguchi Y. A Cross Cultural Study of Preferred Leadership in Sports. *Canadian Journal of Sport Sciences* 1987; (12): 106–110.
187. Chelladurai P, Imamura H, Yamaguchi Y, Oinuma Y, Miyauchi T. Sport Leadership in A Cross-National Setting: The Case of Japanese and Canadian Universty Athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 1988; (10): 374-389.
188. Toros T, Tiryaki Ş. Sporda Liderlik Ölçeğinin – Futbolcuların Antrenör Davranışlarını Algılaması Versiyonunun – Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *The 9th International Sports Sciences Congress (3-5 November) 2006; Congress Proceeedings. Muğla: 1320–1322.*
189. Yenal F, Gürbüz B, Güngörmüş A.H. Spor İçin Liderlik Ölçeğinin Sporcuların Antrenörlerin Davranışlarını Algılaması Versiyonunun Psikometrik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *The 9th International Sports Sciences Congress (3–5 November) 2006; Congress Proceeedings. Muğla: 1043.*
190. Tiryaki Ş. Spor İçin Liderlik Ölçeğinin Türk Sporcularına Uyarlanması Çalışması. *VI. Spor Bilimleri Kongresi (3–5 Kasım) 2000; Hacettepe Üniversitesi Ankara.*
191. Çakıoğlu A. Futbolda Liderlik ve Sporcu Tatmini: Tercih Edilen ve Gerçek Liderlik Davranışı Arasındaki Uyum ve Sporcu Pozisyonu Açısından Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans. Ankara: ODTÜ; 2003.*
192. Büyüköztürk Ş. *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. 6.Baskı. Ankara: Pegem A Yayınları; 2006.*
193. Hovardaoğlu S. *Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri. Ankara: Ve-Ga Yayınları; 2000.*
194. Leith L.M. *The Psychology of Coaching Team Sports, A Self-Help Guide. Toronto: Sport Boks Publisher; 2003.*
195. Butler R. *Sports Psychology in Action. London: Butterworth Heinemann Ltd; 1996.*
196. Özkan Y, Müniroğlu S, Tanılkan K. Ankara'da Profesyonel Liglerde Mücadele Eden Futbolcular ve Farklı Kategorilerdeki Antrenörlerin Başarılı Antrenörlük Kavramı Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi. *7. Uluslar Arası Spor Bilimleri Kongresi 2002; Akdeniz Üniversitesi Antalya: 67.*

197. Garland D.J, Barry J.R. The Effects of Personality and Perceived Leader Behavior on Performance in Collegiate Football. *The Psychological Record* 1988; 10 (38): 237–247.
198. Horne T, Carron A.V. Compatibility in Coach-Athlete Relationship. *Journal of Sport Psychology* 1985; 3 (7): 137–149.
199. Chelladurai P. Discrepancy Between Preferences and perceptions of Leadership Behavior and Satisfaction of Athletes in Varying Sports. *Journal of Sport Psychology* 1984; 2 (6): 24–41.
200. Katkat D. Türkiye Profesyonel Futbol Liglerindeki Antrenörlerin Liderlik Analizi ve Problem Çözme Becerileri. Doktora. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2005.
201. Gardner D.E, Shields D.L, Bredemeier B.J.L. Bostrom A. The Relationship Between Perceived Coaching Behaviors and Team Cohesion Among Baseball and Softball Players. *The Sports Psychologist* 1996; 4 (10): 367–381.
202. Jowett S., Paul G, Pensgaard A.A, Hoegmo P.M, Riise H. Coach-Athlete Relationship. In: Taylor J, Wilson G. Ed. *Applying Sport Psychology, Four Perspectives*. New York: Illinois: Human Kinetics; 2005. 155.
203. Tozoğlu E. Farklı Spor Dallarında Görev Alan Antrenörlerin Liderlik Özellikleri ve bu Özelliklerin Bazı Değişkenlerle İlişkileri. Yüksek Lisans. Erzurum; Atatürk Üniversitesi; 20
204. Gerek T. Spor ve İletişim: Yönetici, Antrenör ve Sporcu Kümeleri Bağlamında 1.Lig Yüzme ve Sutopu Kulüplerindeki İletişimsel Yapı. Yüksek Lisans. İstanbul: İstanbul Üniversitesi; 2001.
205. Şahin A. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans. Antalya; Akdeniz Üniversitesi; 2007

9.EKLER

EK-1 ANKET FORMU

Değerli Sporcular

Bu çalışmanın amacı sporcu görüşlerine göre antrenörlerin liderlik davranışları ve iletişim becerilerinin tespit edilmesine yöneliktir. Araştırma ölçeği üç bölümden oluşmaktadır. Araştırma ölçeğinin birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde antrenörünüzün liderlik davranışlarını, üçüncü bölümde ise antrenörünüzün iletişim becerilerini ölçmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Bu çalışmaya vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup, hiçbir şekilde isim, kulüp vs. belirtilerek açıklama yapılmayacaktır. Çalışmaya vereceğiniz katkılardan ve samimi cevaplardan dolayı şimdiden teşekkür ederim. (Bu çalışma futbol, hentbol, voleybol, güreş, badminton 1.Lig sporcularına uygulanacaktır.)

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Spor Branşınız; () Futbol () Voleybol () Hentbol () Güreş () Badminton
2. Yaşınız ;
3. Eğitim Düzeyiniz; () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
4. Medeni Durumunuz; () Evli () Bekâr
5. Kaç yıldır bu sporu yapmaktasınız ;
6. Oyunculuk yaşantınızda şu anda ki mevcut antrenörünüzle ne kadar süre çalıştınız;

BÖLÜM 2: SPOR İÇİN LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerin her biri, bir antrenörün sergileyebileceği belirli bir davranışı tanımlamaktadır. **Bu anket, antrenörünüzün**, hangi davranışı hangi sıklıkta sergilediğini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Her bir ifade için beş seçenek bulunmaktadır. **Lütfen mevcut olan durumu uygun boşluğa bir “X” işareti koyarak belirtiniz.** Hiç birinden emin olmasanız bile bütün maddeleri yanıtlayınız. Burada doğru ya da yanlış yanıt bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi için yanıtlarınızın içinizden geldiği gibi ve dürüst olması önem

	ANTRENÖRÜM:	Her Zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiç Bir zaman
1.	Sporcularının kapasitelerini zorlamaları için ne gerekiyorsa yapar					
2.	Belirli müsabakalarda izlenecek stratejiler için sporcularının fikrini sorar					
3.	Sporcularının kişisel problemlerine yardımcı olur					
4.	Bir sporcusunu, iyi performansından dolayı diğerlerinin önünde över					
5.	Yaptığımız sporla ilgili teknik ve taktikleri her sporcusuna açıklar					
6.	Planlarını nispeten sporcularından bağımsız olarak yapar					
7.	Grup üyeleri arasındaki sorunların çözümlenmesine yardımcı olur					
8.	Sporcularının hatalarını düzeltmeye özel bir dikkat gösterir					
9.	Önemli konularda karar vermeden önce grubun onayını alır					
10.	Sporcusu iyi bir iş başardığında bunu kendisine söyler					
11.	Kendisinin takımdaki işlevinin bütün sporcular tarafından anlaşılmasını sağlar					
12.	Davranışlarıyla ilgili olarak sporcularına açıklamalarda bulunmaz					
13.	Sporcularının kişisel açıdan her yönüyle iyi olmalarını ister					

14.	Yaptığımız sporun becerilerini her sporcusuna bireysel olarak öğretir					
15.	Karar verirken sporcularının görüşlerini alır					
16.	İyi performansından dolayı sporcunun ödüllendirilmesine özen gösterir					
17.	Neler yapılması gerektiğini önceden hesaplayıp, ona göre plan yapar					
18.	Sporcularını, antrenmanların uygulanması şekliyle ilgili olarak önerilerde bulunmaya teşvik eder					
19.	Sporcularına kişisel yardımlarda bulunur					
20.	Her sporcuya neyin yapılıp, neyin yapılmaması gerektiğini açıklar					
21.	Sporcularının kendi hedeflerini belirlemesine izin verir					
22.	Sporcularına karşı beslediği duyguları ifade eder					
23.	Her sporcunun görevini, en son ayrıntısına kadar yerine getirmesini bekler					
24.	Sporcuları hata yapsalar bile onların kendi yöntemlerini denemelerine izin verir					
25.	Sporcularını, kendisine güvenmeleri yönünde teşvik eder					
26.	Her sporcunun güçlü ve zayıf yönlerini dile getirir					
27.	Karar verdiği konular hakkında yeniden tartışmaz					
28.	Bir sporcusu iyi performans gösterdiğinde takdir eder					
29.	Her sporcuya her durumda ne yapılması gerektiği ile ilgili özel eğitim verir					
30.	Antrenörlükle ilgili önemli konularda sporcularının fikrini alır					
31.	Sporcuları, kendisiyle yakın ve gayri resmi bir ilişki kurmaları için cesaretlendirir					
32.	Sporcularının çabalarını birbiriyle koordine etmek için ne gerekiyorsa yapar					
33.	Sporcularının kendi kapasitelerinin elverdiği ölçüde çalışmalarına izin verir					
34.	Sporcularıyla mesafeli olur					
35.	Her bir sporcunun sonuca olan katkısının ne olduğunu açıklar					
36.	Sporcularını evine davet eder					
37.	Yerinde ve zamanında sporcuya hak ettiği övgüyü gösterir					
38.	Sporcularından ne beklediğini ayrıntılı olarak belirtir					
39.	Sporcularının bir müsabakada kullanılacak taktikler hakkında karara katılmalarına izin verir					
40.	Soru sorma isteğini engelleyecek bir tavırdan konuşur					

BÖLÜM 3. ANTRENÖR İLETİŞİM BECERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerden her biri, bir antrenörün sporcularıyla karşılıklı olarak girdiği iletişim süreçlerinde sergileyebileceği belirli bir davranışı tanımlamaktadır. Her bir ifade için 5 seçenek bulunmaktadır. **Lütfen antrenörünüzle iletişiminizde var olan durumu uygun boşluğa bir “X” işareti koyarak belirtiniz.** Hiç birinden emin olmasanız bile bütün maddeleri yanıtlayınız. Burada doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Bu çalışmanın amacına ulaşabilmesi için cevaplarınızın içinden geldiği gibi ve dürüst olması önem taşımaktadır.

	ANTRENÖRÜM:	Her Zaman	Sıklıkla	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1.	Oyuncularını dinlemeye yeteri kadar zaman ayırır.					
2.	Dinlemeye yönelik tutumu ile oyuncularının kendisiyle iletişim kurmalarını teşvik eder.					
3.	Dinlemeye başlamadan önce iletişimin etkinliği için uygun yer düzenlemeleri yapar.					
4.	Olaylara oyuncularının açısından bakabilir.					
5.	Karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anladığını sözlü olarak ifade eder.					
6.	Anlattıklarını beden diliyle destekler.					
7.	Konuşurken açık, sade ve düzgün cümleler kurar.					
8.	Söyledikleriyle yaptıkları tutarlıdır.					
9.	İletişim sürecinin amaçlanandan farklı boyutlara kaymasını önler.					
10.	Eleştirilerinde yargılayıcı ve aşağılayıcı ifadeler kullanmaz.					
11.	Kendisine iletilen mesajları kolayca anlar.					
12.	Mesajlarının bir amacı vardır.					
13.	Sorunlara farklı açılardan bakabilir.					
14.	Dinlerken anlamadığı bir ayrıntı olduğunda konunun açığa kavuşması için sorular sorar.					
15.	Takımda yaşanan olumsuzlukları ciddiye almama gibi bir eğilim sergilemez.					
16.	Oyuncularının düşüncelerine saygılıdır.					
17.	Bilmediği konular hakkında görüş bildirmekten kaçınır.					
18.	Mesajlarını mantıksal nedenlere dayandırır.					
19.	Gerekli görmedikçe dinlediği oyuncusunun sözünü kesmez.					
20.	Karşısındaki kişinin içinde bulunduğu durumu dikkate alarak iletişimde bulunur.					
21.	Oyuncularının inanç ve değer yargılarına saygılıdır.					
22.	Mesajlarını karşısındaki kişinin gereksinimlerini karşılayacak şekilde oluşturur.					
23.	Oyuncularından gelen eleştiri ve önerileri dikkate alır.					
24.	Oyuncularını etkilemekte otoritesinden çok dostluğunu kullanmayı tercih eder.					
25.	Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade eder.					
26.	Oyuncularının sorularına açıklayıcı ve tatmin edici cevaplar verir.					
27.	Oyuncuların beklentilerinin, onlar için ne anlam ifade ettiğine önem verir.					
28.	Konuşurken göz teması kurmaya özen gösterir.					
29.	Oyuncularını ilgilendiren konular hakkında oyuncularını zamanında bilgilendirir.					

30.	Oyuncularına karşı önyargılı ve tümünden reddedici değildir.					
31.	Aktardığı konu hakkında bilgi sahibidir.					
32.	Oyuncularının yetki ve sorumluluklarını açıkça belirler.					
33.	Karşısındaki oyuncunun sosyo-kültürel durumunu dikkate alır.					
34.	Savunduğu düşüncelerin yanlış olabileceğini kabul edebilir.					
35.	Oyuncularını dinlerken beden dilinden dikkatli dinlediği hissedilir.					
36.	Ses tonunu konunun özelliğine göre ayarlayabilir.					
37.	Öncelikle, mesaj konusuyla doğrudan ilgili oyuncuyla iletişim kurar.					
38.	Konuşmasak bile tavır ve hareketlerimizden bizleri anlar ve açıklamalar yapar.					
39.	Oyuncularına karşı objektiftir.					
40.	Oyuncularına yapıcı duygularla yaklaşır.					
41.	Takımda yaşanan olumsuzluklardan sürekli olarak başkalarını sorumlu tutmaz.					
42.	Söylediklerinin anlaşılıp-anlaşılmadığını kontrol eder.					
43.	Görüş ve talimatlarının nedenini açıklar.					
44.	Oyuncusu iyi bir iş başardığında ona destekleyici sözler söyler.					
45.	Antrenörümle konuştuğumda anlaşıldığımı hissedirim.					
46.	Mesajları anlaşılır ve bilgilendirme düzeyi yüksektir.					
47.	Oyuncularına karşı olumlu tutumlara sahiptir.					
48.	Konuşmalarında küfürlü ve argo bir dil kullanmaz.					

10.ÖZ ÇEÇMİŞ

1973 yılında Trabzon'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Trabzon'da tamamladı. 1993 yılında kazandığı Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Beden Eğitimi ve Öğretmenliği bölümünden 1997 yılında mezun oldu. Aynı yıl Ankara'nın Güdül İlçesi'nde öğretmenliğe başladı. 1998 yılında Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde başladığı yüksek lisans eğitimini "Türk Spor Teşkilatı'nın Örgütsel Değişim İhtiyacı Açısından Özerkliğinin İncelenmesi" konulu tezle 2002 yılında tamamlayarak aynı enstitüde doktora eğitimine başladı. Aynı yıl Ahi Evran Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. Halen bu kurumda görevine devam etmektedir.