

**T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**YARATICI LİDERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE OKUL  
ÖNCESİ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN YARATICI  
LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ**

**Banu DİKMEN ADA  
(Doktora Tezi)**

**İstanbul - 2012**

**T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**YARATICI LİDERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE OKUL  
ÖNCESİ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN YARATICI  
LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ**




**Banu DİKMEN ADA  
(Doktora Tezi)**

**Danışman  
Doç. Dr. Rengin ZEMBAT**

**İstanbul - 2012**

## ONAY

Banu Dikmen Ada tarafından hazırlanan “Yaratıcı Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Okul Öncesi Yönetici ve Öğretmenlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 18 Ocak 2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Rengin Zembat	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Yıldız Güven	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Levent Deniz	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Emine Sema Batu	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Oya Ramazan	

## **ÖZGEÇMİŞ**

1994 Eskişehir Anadolu Ticaret Meslek Lisesi

1999 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü okul öncesi Eğitimi ve Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği Anabilim Dalından Mezun

1999 Metin Sönmez İlköğretim Okulunda Okul Öncesi Öğretmenliği

2002 Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı okul öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans mezun

2003 Kız Teknik Olgunlaşma Enstitüsü, Anadolu KML ve Kız Meslek Lisesi'inde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği

2006 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Programına giriş

2010 Gazi Yakup Satar Kız Teknik ve Meslek Lisesi'inde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği

2010 Gazi Yakup Satar Kız Teknik ve Meslek Lisesi'inde Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği ve Bölüm Şefliği

## **İLETİŞİM BİLGİLERİ**

Görev Yaptığı Kurum 2010 Gazi Yakup Satar Kız Teknik ve Meslek Lisesi

E-Posta banu\_dikmen@ yahoo.com

Web sitesi

Telefon 0 505 562 42 33

## ÖNSÖZ

Bu araştırmada, ‘‘Yaratıcı Liderlik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Okul Öncesi Yönetici ve Öğretmenlerinin Yaratıcı Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi’’ amaçlanmıştır.

Her ne kadar benim ortaya koyduğum bir ürün olarak görülse de, bu tezin oluşmasında kuşkusuz doğrudan ve dolaylı etkisi olan birçok değerli insan bulunmaktadır. Bu kişilerden bazılarının isimlerini burada özellikle belirtmek istedim.

Öncelikle doktora eğitimime Marmara Üniversitesi’nde başlamamı sağlayan değerli Hocam Prof. Dr. Ayla Oktay’a ve akademik öz-güvenimin artması için daima beni cesaretlendiren, konu seçimi, araştırmanın planlanması ve sonuçlandırılmasındaki görüş ve yönlendirmeleriyle katkılarını, sabır ve desteğini esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Rengin Zembat’a teşekkürlerin enbüyüğünü borçluyum.

Bu çalışmanın genel hatlarının belirlenmesinde ve bilimsel çerçevesinin oluşturulmasında eleştiri ve önerileriyle tezime katkı sağlayan tez izleme komitesi üyeleri, değerli hocalarım Prof. Dr. Yıldız Güven ve Doç. Dr. Levent Deniz’e teşekkür ederim. Tez jürimde yer alarak tezime değerli görüş ve önerileriyle katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Emine Sema Batu’ya ve Yrd. Doç. Dr. Oya Ramazan’a teşekkür ederim. Ayrıca tezime değerli görüş ve önerileriyle katkı sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Murat Çinko’ya teşekkürlerimi sunarım.

Akademik kariyerimin başlangıç aşamasından beri yanımda olan ve desteğini esirgemeyen değerli dostum Arş. Gör. Asude B. Dağal’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Benim bu günlere gelmem için sabır ve desteklerini hiç esirgemeyen, fedakarca çabalayan, varlığımı borçlu olduğum sevgili annem Zübeyde Dikmen’e ve sevgili babam Halil İbrahim Dikmen’e, kardeşlerim İskender Dikmen, Ebru Dikmen ve Ayhan Dikmen’e, doktora tez aşamasında hayatıma giren eşim Levent Ada’ya ve tezimin sonuçlanma aşamasında hayatımıza girerek bize mutluluk yaşatan yeğenim Beril Eylül Dikmen’e ve ismini sayamadığım herkese tüm destekleri için sonsuz teşekkür ederim.

Banu DİKMEN ADA

Ocak , 2012

## ÖZET

### YARATICI LİDERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE OKUL ÖNCESİ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN YARATICI LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırmada, Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin geliştirilmesi, devlet ve özel okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında çalışan okul öncesi eğitim yöneticileri ile öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin demografik özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili merkez ilçelerinde bulunan devlet ve özel okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında çalışan okul öncesi eğitim yöneticileri ile öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçekler, yönetici ve öğretmenlerin demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak için "Kişisel Bilgi" formu ve yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerini incelemek için araştırmacı tarafından geliştirilen "Yaratıcı Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar;

Yaratıcı Liderlik Ölçeği'ne ait açımlayıcı faktör analizi değerleri  $KMO=,964$ ,  $\chi^2$  Barlett test (5671)=40508,971  $p=,000$  ve toplam ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının .986 olduğu bulgulanmıştır.

Araştırmada yöneticilerin ölçek ve alt ölçekler için puan ortalamalarının 3,2069 ile 3,4891 arasında olduğu bulgulanmıştır. Yöneticilerin "Yaratıcı Liderlik", "Değişim ve Dönüşüme Odaklanma" ve "Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma" alt ölçeği puanlarının genel olarak kadın yöneticilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yaratıcı liderlik ölçeğinin diğer alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yöneticilerin "Yaratıcı Liderlik" ölçeği puanlarının genel olarak öğrenim düzeyi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ön Lisans olan yöneticilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yaratıcı liderlik ölçeğinin diğer alt

boyutlarında öğrenim düzeyi değişkeni göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Yöneticilerin ölçek ve alt ölçeklere ait puanlarında yaş, branş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve yöneticilikteki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik ölçeği” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği puanlarının genel olarak özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin lehine, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği puanlarının ise genel olarak özel anaokulunda ve üniversitelerin çocuk yuvasında çalışmakta olan yöneticilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin diğer alt boyutlarında ise, çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin ölçek ve alt ölçekler için puan ortalamalarının 3,3572 ile 3,6285 arasında olduğu bulgulanmıştır. Öğretmenlerin ölçek ve alt ölçeklere ait puanlarında yaş, öğrenim düzeyi ve çalışılan kurum türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği puanlarının genel olarak öğretmenlikteki hizmet süresi 1-5 yıl ve 21 yıl üstü olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin ölçek ve diğer alt ölçeklere ait puanlarında öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yönetici ve öğretmenlerin görev türü değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin ölçek ve alt ölçeklere ait puanlarında görev türü değişkenine göre öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin yöneticilere göre ölçek ve alt ölçeklere ait özelliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Lider, Liderlik, Yaratıcılık, Yaratıcı Liderlik, Okul Öncesi Eğitim, Yönetici, Öğretmen

## ABSTRACT

### DEVELOPMENT OF CREATIVE LEADERSHIP QUESTIONNAIRE AND ANALYSIS OF CREATIVE LEADERSHIP PROPERTIES OF MANAGERS AND TEACHERS WORKING AT PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

In this research, development of Creative Leadership Questionnaire and determination of changes in creative leadership characteristics of pre-school teachers and training managers working in public and private pre-school educational institutions and public and private primary schools according to demographical properties are intended.

The research is methodized in accordance with the relational scanning model. The scope of the study contains managers and pre-school teachers who were working at public and private pre-schools and public and private primary schools in the central districts of Eskişehir province in 2009-2010 academic years.

The questionnaires used in this study are “Personal Information” form to gather information about the demographic characteristics of teachers and managers, and “Creative Leadership Questionnaire”, developed by the researcher, to analyze the creative leadership characteristics of teachers and managers.

The analyses of data obtained from this study are;

The Creative Leadership Questionnaire’s exploratory factor analysis values are  $KMO=.964$ , ,  $\chi^2_{\text{Barlett test}}(5671)=40508,971$   $p=,000$  and total questionnaire Cronbach's Alpha coefficient  $=.986$ .

Managers’ questionnaire and sub-questionnaires mean scores were calculated between 3.2069 and 3.4891. “Creative Leadership”, “Focusing on Change and Transformation” and “Focusing on professional and personal development” scores in general have significant differences in favor of female managers. There is no significant difference according to gender variable in other sub-dimensions of Creative Leadership Questionnaire. “Creative Leadership Questionnaire” scores have significant differences



in favor of managers which has college degree in Child Development/Early Childhood Education/Kindergarten Teacher. There is no significant difference according to education level variable in other sub-dimensions of Creative Leadership Questionnaire. Managers' questionnaire and sub-questionnaires scores have no significant difference according to age, major, service time as teacher and service time as manager variables. Managers' "Creative Leadership Questionnaire" and "Focusing on professional and personal development" sub-scale scores have significant differences in favor of managers working in private pre-schools, while managers' "Focusing on Change and Transformation" sub-scale scores in general have significant differences in favor of managers working in private pre-schools and university child-care centers. There is no significant difference according to type of institution variable in other sub-questionnaires of "Creative Leadership Questionnaire".

Teachers' questionnaire and sub-questionnaires mean scores were calculated between 3.3572 and 3.6285. There are no significant differences according to age, education level and type of institution variables scores of questionnaire and other sub-questionnaires. "Focusing on Change and Transformation" scores have significant differences in favor of teachers who have 1-5 years and over 21 years of service time. There are no significant differences according to service time as teacher variable in scores of questionnaire and other sub-questionnaires.

There are significant differences in favor of teachers regarding to type of task variable in scores of managers and teachers. Teachers have higher scores than managers according to the analysis of questionnaire and sub-questionnaires.

Keywords: Leader, Leadership, Creativity, Creative Leadership, Early Childhood Education, Manager, Teacher.

## İÇİNDEKİLER

<b>TABLolar LİSTESİ.....</b>	<b>XII</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ.....</b>	<b>XXI</b>
<b>KISALTMALAR VE SEMBOLLER.....</b>	<b>XXII</b>
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>1. 1. Problem.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Amaç .....</b>	<b>6</b>
<b>1.3. Önem.....</b>	<b>7</b>
<b>1.4. Sınırlılıklar.....</b>	<b>8</b>
<b>1.5. Tanımlar .....</b>	<b>8</b>
<b>1.6. Kısaltmalar .....</b>	<b>8</b>
<b>BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN.....</b>	<b>10</b>
<b>2.1. Liderlik.....</b>	<b>10</b>
<b>2.2. Liderlik ve Yöneticiliğin Farkı.....</b>	<b>15</b>
<b>2.3. Liderlik Kuramları ve Liderlik Yaklaşımları .....</b>	<b>18</b>
2.3.1. Evrensel Liderlik Kuramları.....	19
2.3.1.1. Özellikler Kuramı .....	19
2.3.1.2. Davranışsal Liderlik Kuramı .....	20
2.3.1.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları.....	21
2.3.1.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları .....	22
2.3.1.2.3. Blake ve Mounon'un Yönetim Tarzı Matriski (Mangerial Grid) Modeli ..	22
2.3.1.2.4. McGregor'un X ve Y Kuramları .....	23
2.3.1.2.5. Likert'in Sistem 4 Modeli .....	24
2.3.2. Durumsallık/Koşul Bağımlılık Liderlik .....	25

2.3.2.1. F. Fidler'in Durumsallık Yaklaşımı .....	26
2.3.2.2. Yol-Amaç Kuramı .....	28
2.3.2.3. Reddin'in 3 Boyutlu Liderlik Modeli .....	30
2.3.2.4. Vroom-Yetton'un Liderlik Kuramı.....	30
2.3.3. Liderlik Yaklaşımları İle İlgili Diğer Sınıflamalar .....	31
2.3.3.1. Otokratik Liderlik Tarzı .....	32
2.3.3.2. Katılımcı Liderlik Tarzı .....	32
2.3.3.3. Tam Serbesti Tanıyan Liderlik Tarzı.....	33
2.3.4. Liderlik Özellikleri Konusunda Yeni Yaklaşımlar .....	33
2.3.4.1. Dönüşümcü (Transformational) Liderlik .....	34
2.3.4.2. Karizmatik Liderlik.....	35
2.3.4.3. Etik Liderlik.....	37
2.3.4.4. İşe Yönelik Liderlik .....	38
2.3.4.5. Vizyoner Liderlik.....	39
2.3.4.6. Otantik Liderlik .....	40
2.3.4.7. Stratejik Liderlik .....	40
2.3.4.8. Öğrenen Liderlik.....	41
2.3.4.9. Öğretim Liderliği .....	41
2.3.4.10.Öğretmen Liderliği.....	42
2.3.4.11. Eğitim Liderliği.....	48
2.3.4.12. Okul Liderliği .....	51
2.3.4.12. 1. Okullar İçin Hiyerarşik Liderlik Kuramı.....	54
2.3.4.12. 2.Okulun Çevresiyle İlişkilerinde Liderlik.....	55
2.3.4.12. 3. Yaratıcı Okulun Boyutları .....	56
2.3.5.Etkili Liderlik .....	58
2.3.6. Okul Öncesi Eğitimde Liderlik .....	62
<b>2.4. Yaratıcılık .....</b>	<b>65</b>
<b>2.5. Yaratıcı Liderlik .....</b>	<b>77</b>
2.5.1. Yaratıcı Liderliğin Özellikleri .....	82
2.5.2. Yaratıcı Liderliğin Önemi .....	86
2.5.3. Yaratıcı Liderliğin Gelişimsel Temelleri .....	89
2.5.4. Yaratıcı Liderlik Çeşitleri.....	92

2.5.4.1. Katz-Buonincontro'nun Yaratıcı Liderlik Gelişimi Modeli.....	95
2.5.4.2. Sisk'in Yaratıcı Liderlik Gelişim Modeli.....	97
2.5.4.3. Liderlik İçin Yaratıcılığı Geliştirme Modeli .....	98
2.5.5. Katılımlı Yaratıcı Liderlik.....	100
2.5.6. Yaratıcı Liderlik ve Ekip.....	102
2.5.7. Yaratıcı Liderlik Eğitimi .....	104
<b>2.6. Liderlik İle İlgili Araştırmalar .....</b>	<b>106</b>
2.6.1. Yabancı Araştırmalar .....	107
2.6.2. Türkiye'de Yapılan Araştırmalar.....	117
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM.....</b>	<b>136</b>
<b>3.1. Araştırma Modeli .....</b>	<b>136</b>
<b>3.2. Çalışma Evreni .....</b>	<b>136</b>
<b>3.3. Veri Toplama Araçları .....</b>	<b>149</b>
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	149
3.3.2. Yaratıcı Liderlik Ölçeği (YLÖ).....	149
<b>3.4. Uygulama .....</b>	<b>151</b>
<b>3.5. Verilerin Çözümlemesi .....</b>	<b>151</b>
<b>4.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenilirliği İle İlgili Bulgular .....</b>	<b>154</b>
4.1.1. YLÖ'nün Geçerlik Çalışması İle İlgili Bulgular .....	154
4.1.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi .....	154
4.1.2. YLÖ'nün Güvenilirlik Çalışması İle İlgili Bulgular .....	161
4.1.3. Yöneticilerin Yaratıcı Liderlik Ölçeği İle İlgili Bulgular .....	172
4.1.4. Öğretmenlerin Yaratıcı Liderlik Ölçeği İle İlgili Bulgular .....	205
4.1.5. Yönetici ve Öğretmenlere Ait Yaratıcı Liderlik Ölçeği İle İlgili Bulgular.....	220
<b>BÖLÜM V: SONUÇ.....</b>	<b>223</b>
<b>5.1. Sonuç ve Tartışma .....</b>	<b>223</b>
5.1.1. Yaratıcı Liderlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma.....	223

5.1.2. Yöneticilerin Yaratıcı Liderlik Ölçeği İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma.....	227
5.1.3. Öğretmenlerin Yaratıcı Liderlik Ölçeği İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma.....	251
5.1.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Yaratıcı Liderlik Özellikleri İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma .....	258
<b>5.2. Öneriler .....</b>	<b>262</b>
5.2.1. Uygulamacılara Öneriler .....	262
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	263
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>266</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>288</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2. 1. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklılıkların Karşılaştırılması .....	17
Tablo 2. 2. Likert'in Sistem 4 Modeli'nde Yer Alan Gruplar ve Özellikleri .....	24
Tablo 2.3. Etkili Liderlik Sürecinde Yanıtlandırılması Gereken Sorular ve Yanıtları ...	61
Tablo 2.3. Etkili Liderlik Sürecinde Yanıtlandırılması Gereken Sorular ve Yanıtları ...	62
Tablo2.4. İraksak ve Yakınsak Düşünme Prensipleri .....	66
Tablo2.5. Başarılı Liderliği Destekleyen Yaratıcı Yetenekler ve Davranışlar .....	69
Tablo 2.6. Yaratıcı Birey ve Etkili Liderlin Özellikleri .....	81
Tablo 2.7. Koruyucu Liderlik ve Yaratıcı Liderliğin Karşılaştırılması.....	82
Tablo 2.8. Yaratıcı Liderlik Gelişimi Modeli İle İnsan Gelişim ve Değişim Modelinin Karşılaştırılması.....	89
Tablo2.9. Yönetim Düşüncesi ve Yaratıcı Liderlik Düşüncesinin Karşılaştırılması .....	92
Tablo 2.10. Yaratıcı Liderlik Çeşitleri .....	94
Tablo 3.1. Eskişehir İli Devlet ve Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumları İle İlköğretim Kurumlarında 2009–2010 Eğitim Öğretim Yılı Merkez İlçe Bazında Okul Sayıları .....	137
Tablo 3.2. Çalışma Evrenine Giren Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	138
Tablo 3.3. Çalışma Evrenine Giren Yöneticilerin Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	138
Tablo3.4. Çalışma Evrenine Giren Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	138
Tablo 3.5. Çalışma Evrenine Giren Yöneticilerin Branşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	139
Tablo 3.6. Çalışma Evrenine Giren Yöneticilerin Öğretmenlikte Hizmet Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	139
Tablo 3.7. Çalışma Evrenine Giren Yöneticilerin Yöneticilikteki Hizmet Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	139
Tablo 3.8. Çalışma Evrenine Giren Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	140

Tablo 3.9. Çalışma Evrenine Giren Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	140
Tablo 3.10. Çalışma Evrenine Giren Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	140
Tablo 3.11. Çalışma Evrenine Giren Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	141
Tablo 3.12. Çalışma Evrenine Giren Öğretmenlerin Öğretmenlikte Hizmet Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	141
Tablo 3.13. Çalışma Evrenine Giren Öğretmenlerin Yöneticilikteki Hizmet Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	142
Tablo 3.14. Çalışma Evrenine Giren Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	142
Tablo 3.15. Çalışma Evrenine Giren Yönetici ve Öğretmenlerin Görevlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	142
Tablo 3.16. YLÖ'nün Geçerlik Güvenilirlik Çalışmasına Katılanların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	143
Tablo 3.17. YLÖ'nün Geçerlik Güvenilirlik Çalışmasına Katılanların Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	143
Tablo 3.18. YLÖ'nün Geçerlik Güvenilirlik Çalışmasına Katılanların Görevlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	143
Tablo 3.19. YLÖ'nün Geçerlik Güvenilirlik Çalışmasına Katılanların Branşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	144
Tablo 3.20. YLÖ'nün Geçerlik Güvenilirlik Çalışmasına Katılanların Öğrenim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	144
Tablo 3.21. YLÖ'nün Geçerlik Güvenilirlik Çalışmasına Katılanların Öğretmenlikte Hizmet Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	145
Tablo 3.22. YLÖ'nün Geçerlik Güvenilirlik Çalışmasına Katılanların Yöneticilikteki Hizmet Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	145
Tablo 3.23. YLÖ'nün Geçerlik Güvenilirlik Çalışmasına Katılanların Çalışılan Kurum Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	146
Tablo 3.24. YLÖ Test-Tekrar Test Uygulaması Yapılan Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	146

Tablo 3.25. YLÖ Test-Tekrar Test Uygulaması Yapılan Katılımcıların Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	147
Tablo 3.26. YLÖ Test-Tekrar Test Uygulaması Yapılan Katılımcıların Öğrenim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	147
Tablo 3.27. YLÖ Test-Tekrar Test Uygulaması Yapılan Katılımcıların Branşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	147
Tablo 3.28. YLÖ Test-Tekrar Test Uygulaması Yapılan Katılımcıların Görevlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	148
Tablo 3.29. YLÖ Test-Tekrar Test Uygulaması Yapılan Katılımcıların Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	148
Tablo 3.30. YLÖ Test-Tekrar Test Uygulaması Yapılan Katılımcıların Yöneticilikteki Hizmet Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	148
Tablo 3.31. YLÖ Test-Tekrar Test Uygulaması Yapılan Katılımcıların Çalışılan Kurum Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri .....	149
Tablo 4.1. YLÖ'nün Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubunun KMO, MSA ve Barlett's Küresellik Testi Sonuçları.....	155
Tablo 4. 2. YLÖ'nin Alt Faktörleri Tarafından Açıklanan Varyans Oranları ve Özdeğerleri.....	156
Tablo 4.3. YLÖ'nün Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	157
Tablo 4.3. YLÖ'nün Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	158
Tablo 4.3. YLÖ'nün Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları .....	159
Tablo 4.4. YLÖ'nün Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Korelasyon Değerleri .....	160
Tablo 4.5. YLÖ Maddelerinin Faktör Bazında, Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları .....	161
Tablo 4.5. YLÖ Maddelerinin Faktör Bazında, Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları .....	162



Tablo 4.5. YLÖ Maddelerinin Faktör Bazında, Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları .....	163
Tablo 4.6. YLÖ Maddelerinin Toplam Ölçek Bazında, Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları .....	164
Tablo 4.6. YLÖ Maddelerinin Toplam Ölçek Bazında, Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları .....	165
Tablo 4.7. Çalışma Grubunun YLÖ'den Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları .....	166
Tablo 4.7. Çalışma Grubunun YLÖ'den Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları .....	167
Tablo 4.7. Çalışma Grubunun YLÖ'den Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları .....	168
Tablo 4.8. Çalışma Grubunun YLÖ'den Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların Faktör ve Toplam Ölçek Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	169
Tablo 4.9. YLÖ Maddelerinin Test-Tekrar Test Uygulamalarından Elde Edilen Puanlar Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları.....	170
Tablo 4.10. YLÖ Test Tekrar Test Uygulamalarından Faktör ve Toplam Ölçek Bazında Elde Edilen Puanlar Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları.....	171
Tablo 4.11. YLÖ Test Tekrar Test Uygulamalarından Faktör ve Toplam Ölçek Bazında Elde Edilen Ortalama Puanların, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları .....	172

Tablo 4.12. Yöneticilerin Yaratıcı Liderlik Ölçeği Puanları ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İstatistiksel Değerlerin Sonuçları .....	173
Tablo 4.13. Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Yaratıcı Liderlik Mann Whitney U Testi Sonucu .....	173
Tablo 4.14. Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu .....	174
Tablo 4.15. Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu .....	174
Tablo 4.16. Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu .....	175
Tablo 4.17. Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu .....	175
Tablo 4.18. Yöneticilerin Yaşlarına Göre Yaratıcı Liderlik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	176
Tablo 4.19. Yöneticilerin Yaşlarına Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	176
Tablo 4.20. Yöneticilerin Yaşlarına Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonucu .....	177
Tablo 4.21. Yöneticilerin Yaşlarına Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	177
Tablo 4.22. Yöneticilerin Yaşlarına Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	178
Tablo 4.23. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Yaratıcı Liderlik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	178
Tablo 4.24. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Yaratıcı Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonucu .....	179
Tablo 4.24. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Yaratıcı Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonucu .....	180
Tablo 4.24. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Yaratıcı Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonucu .....	181
Tablo 4.24. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Yaratıcı Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonucu .....	182

Tablo 4.24. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Yaratıcı Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonucu .....	183
Tablo 4.24. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Yaratıcı Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonucu .....	184
Tablo 4.25. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testleri Sonucu.....	185
Tablo 4.26. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya OdaklanmaKruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	186
Tablo 4.27. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	187
Tablo 4.28 Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonucu .....	187
Tablo 4.29.Yöneticilerin Branşlarına Göre Yaratıcı Liderlik Kruskal Wallis-H Testi Sonucu .....	188
Tablo 4.30. Yöneticilerin Branşlarına Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonucu.....	188
Tablo 4.31. Yöneticilerin Branşlarına Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonucu .....	189
Tablo 4.32. Yöneticilerin Branşlarına Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonucu .....	189
Tablo 4.33. Yöneticilerin Branşlarına Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonucu.....	190
Tablo 4.34. Yöneticilerin Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Yaratıcı Liderlik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	190
Tablo 4.35. Yöneticilerin Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Değişim veDönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	191
Tablo 4.36. Yöneticilerin Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya OdaklanmaKruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	191
Tablo 4.37. Yöneticilerin Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	192
Tablo 4.38. Yöneticilerin Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	192

Tablo 4.39. Yöneticilerin Yöneticilikteki Hizmet Süresine Göre Yaratıcı Liderlik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	193
Tablo 4.40. Yöneticilerin Yöneticilikteki Hizmet Süresine Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	193
Tablo 4.41. Yöneticilerin Yöneticilikteki Hizmet Süresine Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya OdaklanmaKruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	194
Tablo 4.42. Yöneticilerin Yöneticilikteki Hizmet Süresine Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	194
Tablo 4.43. Yöneticilerin Yöneticilikteki Hizmet Süresine Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	195
Tablo 4.44. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Yaratıcı Liderlik Ölçeği Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	195
Tablo 4.45. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Yaratıcı Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	196
Tablo 4.45. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Yaratıcı Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	197
Tablo 4.46. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	198
Tablo 4.47. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Alt Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	199
Tablo 4.47. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Alt Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	200
Tablo 4.48. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya OdaklanmaKruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	201
Tablo 4.49. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	202
Tablo 4.50. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime OdaklanmaKruskal Wallis-HTesti Sonuçları.....	202
Tablo 4.51. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	203
Tablo 4.51. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	204

Tablo 4.52. Öğretmenlerin Yaratıcı Liderlik Ölçeği Puanları ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İstatistiksel Değerlerin Sonuçları .....	206
Tablo 4.53. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaratıcı Liderlik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	206
Tablo 4.54. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	207
Tablo 4.55. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonucu .....	207
Tablo 4.56. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	208
Tablo 4.57. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	208
Tablo 4.58. Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Yaratıcı Liderlik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	209
Tablo 4.59. Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testleri Sonucu.....	209
Tablo 4.60. Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya OdaklanmaKruskal Wallis-H Testleri Sonucu.....	210
Tablo 4.61. Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testleri Sonucu.....	210
Tablo 4.62. Öğretmenlerin Öğrenim düzeyine Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testleri Sonucu.....	211
Tablo 4.63.Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Yaratıcı Liderlik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	212
Tablo 4.64. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	212
Tablo 4.65. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu .....	213
Tablo 4.65. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu .....	214
Tablo 4.66. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	215

Tablo 4.67. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	216
Tablo 4.68. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	216
Tablo 4.69. Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Yaratıcı Liderlik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	217
Tablo 4.70. Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	217
Tablo 4.71. Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Türüne Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya OdaklanmaKruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	218
Tablo 4.72. Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Türüne Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	219
Tablo 4.73. Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Türüne Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	219
Tablo 4.74. Yönetici ve Öğretmenlerin Göreve Göre Yaratıcı Liderlik Mann Whitney U Testi Sonucu.....	220
Tablo 4.75. Yönetici ve Öğretmenlerin Göreve Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu .....	221
Tablo 4.76. Yönetici ve Öğretmenlerin Göreve Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu .....	221
Tablo 4.77. Yönetici ve Öğretmenlerin Göreve Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu .....	222
Tablo 4.78. Yönetici ve Öğretmenlerin Göreve Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime OdaklanmaMann Whitney U Testi Sonucu .....	222

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Liderlik Becerileri .....	14
Şekil 2.2. Üst Düzey Yönetici İçin Gerekli Olan Beceri ve Yetenekler . .....	16
Şekil 2.3. Liderlik Davranışını Etkileyen Faktörler. ....	26
Şekil 2.4. Durumsal Faktörlerin Alabileceği Değerler.....	27
Şekil 2.6. Liderlik Davranışı.....	30
Şekil 2.7. Bileşik Okul Liderliği Modeli. ....	54
Şekil 2.8. Liderlik Paralelinde Başarılı Okul Kapasitesi Yaratmak.....	56
Şekil 2.9. Yaratıcı Kurumların Özellikleri .....	58
Şekil 2.10. Sistem Yaklaşımı: Yaratıcı Değişim Modeli.....	71
Şekil 2.11. Liderin Yaratıcı Düşünme Modeli.....	72
Şekil 2.12. Liderlik Kapasitesi Modelinin Kavramsal Dayanakları.....	73
Şekil 2.13. Mumford'un Liderlik Kapasitesi Modeli. ....	74
Şekil 2.14. Problem Çözme Odaklı Liderlik Modeli.....	75
Şekil 2.15. Liderlik İle İlişkili Yaratıcılık Üzerine Araştırma Venn Diyagramı. ....	78
Şekil 2.16. Yaratıcı Liderlik Geliştirme Modeli .....	96
Şekil 2.17. Katz-Buonincontro'nun Yaratıcı Liderlik Gelişimi Modeli.....	97
Şekil 2.18. Yaratıcı Liderlik .....	98
Şekil 2.19. Liderlik İçin Yaratıcılığı Geliştirme Modeli .....	100
Şekil 2.20. Katılımlı-Yaratıcı Liderlik .....	101
Şekil 2.21. Katılımcı-Yaratıcı Liderliğin Kavramsal Çerçevesi. ....	101

## **KISALTMALAR VE SEMBOLLER**

AÖF: Açık Öğretim Fakültesi

CCL: Yaratıcı Liderlik Merkezi

KML: Kız Meslek Lisesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NASSP: National Association of Secondary School Principals

NCCCE: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)

YLÖ: Yaratıcı Liderlik Ölçeği



## BÖLÜM I: GİRİŞ

### 1. 1. Problem

Bireylerin, hızlı bir biçimde değişim, gelişim ve küreselleşmenin yaşandığı günümüz dünyasının mevcut problemleriyle baş edebilmelerinde, problemlerin en etkili biçimde tanımlanması ve yaratıcı bir biçimde eleştirel bakış açısı ile çözümlenmesinde liderlik ve yaratıcı liderlik kavramlarının önem kazandığı görülmektedir. Eğitim sisteminin diğer birimlerinde olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerini geliştirmelerinin eğitim kurumlarından beklenen görevlerin olumlu bir biçimde yerine getirilmesinde önemli bir faktör olduğu belirtilebilir. Yaratıcı liderlik özelliklerinin yöneticiler ve öğretmenler aracılığı ile öğrencilere kazandırılabilmesi ve öğrencilerin gerçek yaşamın karmaşık problemleriyle baş etmelerinde etkili olan yaratıcı liderlik özelliklerini kullanmalarına olanak tanıyacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bireylerin yaratıcı liderlik özelliklerinin kazandırılmasında okul öncesi eğitim kurumlarına da önemli görevler düşmektedir.

Okul öncesi dönem, çocuk gelişiminin en kritik, en ilginç ve de en çok dikkat isteyen dönemi olarak göze çarpmaktadır (Bilir, 1993,s. 63). Erken çocukluk eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar erken çocukluk döneminde yaşanan olumlu deneyimlerin çocukların mevcut gelişimlerini ve ileriki dönemlerdeki gelişimlerini önemli ölçüde etkilediğine dikkat çekmektedirler (Khim, 2003, s.1). Okul öncesi eğitimin amacı, çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen (Bilir, 1993, s.63), karar verebilen, problem çözebilen, yaratıcı, (MEB, 2006, s.11; Oktay, 2005, s.25; 1999, s.139) araştırmacı, girişimci, öz denetimini sağlayabilen, kendisinin ve de başkalarının haklarına saygılı, yeteneklerini kullanma becerisine sahip, kültürel değerlerin farkında olan, insan kalitesi yüksek sağlıklı nesiller yetiştirmektir (Bilir, 1993, s.63; Oktay, 2005, s.27). Belirtilen özelliklere sahip bireyin yetiştirilmesinde aile, okul ve toplumdan gelen tüm etkilerin birbiri ile uyumlu ve tutarlı olması gerekmektedir ve okul öncesi eğitim artık anne babanın yalnız başına başarabileceği bir konu olmaktan çıkmış durumdadır (Oktay, 1999, s.142). Okul öncesi dönemde verilen eğitim tesadüflere bırakılamayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik

bir organizasyon ile gerçekleştirilebilir (Arı, 2005, s.31). Bu noktada okul öncesi eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir (Oktay, 2005, s.25; 1999, s.186).

Okul öncesi eğitim kurumlarının temel görevi nitelikli bir eğitim sunmaktır (Zembar, 2005, s.28; 2001, s.15). Okul öncesi eğitimin kalitesi, içinde bulunulan eğitim koşullarından etkilenir. Okul öncesi eğitimde kaliteyi arttırıcı etkenler arasında, kurumdaki yetişkin-çocuk oranı, araç-gereç ve kaynaklar, öğretmen ve diğer personel gibi etkenler bulunmaktadır (MEB, 2006, s.47). Farago (1994)'ya göre kalite pek çok bakış açısı, süreç ve fiziksel koşullara bütüncül olarak bakabilmeye ilgilidir (Khim, 2003, s.1). Araştırmalar okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel çevre düzenlemelerinin çocukların bilişsel, sosyal, duygusal gelişimlerini etkilediğini göstermektedir (Ruopp et al., 1979;akt.Sugiyama & Moore 2005, s.2). Küçük çocukların materyal kullanmaları, araştırmaları, problem çözmeleri, yaratmaları, keşiflerini sergilemeleri ve yetişkinlerin de onlara katılabilmesi için uygun mekânlara gereksinimleri vardır (Hohmann & Weikart, 2000, s.111;akt. Zembar, 2005, s.28; 2001, s.15). Schirrmacher (2002, s.9)'a göre çevresel koşullar insanları, mekânları, nesnelere ve deneyimleri kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim ortamlarının kalite göstergeleriyle ilgili olarak Katz (2000) ise eğitim ortamlarının sadece çocuklar için değil, ortamda çalışacak personel için de iyi hazırlanmış olması gerektiğini önermektedir (Khim, 2003, s.3). Eipstein (1993), erken çocukluk eğitimi programlarının kalitesinin programı uygulayan öğretmenin kalitesi ile ilgili olduğunu, Karrby ise kalitenin öğretmenlerin çocuklarla bireysel ve grup olarak yaşadığı sosyal etkileşim ile ilgili olduğunu belirtmektedirler (Anderson, 1999;akt. Khim, 2003, s.2). Erken çocukluk eğitimi literatüründe yer alan deneysel araştırmalara göre erken çocukluk eğitiminde öğretmenin özellikleri ve öğretmenin kalitesi ile öğretmen çocuk etkileşimi arasında da güçlü bir ilişki vardır ve ancak iyi eğitim almış deneyimli personel, çocuklar ile kaliteli etkileşim kurabilir (Retas and Kwan 2000; Whitebook, Howes and Phillips, 1989; Phillips and Howes, 1987;akt. Khim, 2003, s.2). Öğretmenler çocukların kendi ilgi alanlarının farkına varmalarına ve yeni beceriler geliştirmelerine olanak tanmalıdır (MEB, 2006, s13). Okul öncesi eğitimde verilen nitelikli eğitim çocukta öğrenmeyi ve öğrenmeye istekli olmayı arttırarak, onun tüm yaşantısında başarılı olmasını sağlayacaktır (Zembar, 2005, s.27; 2001, s.10). Sternberg (2005, s.226) öğrencilerin yetenek ve davranışlarının etkileşimi yoluyla düşünme becerilerinin geliştirilmesine

olanak tanıyan okulları iyi okullar olarak tanımlamaktadır. Okulun başarısında da, okul müdürlerinin liderlik rolleri önem taşımaktadır. Çünkü okul müdürleri bir eğitim lideri olarak, okulun ve okul programlarının yönetiminden, öğrenmenin gerçekleştirilmesinden, okulun her yönü ile başarısından ya da başarısızlığından birinci derecede sorumlu olarak görülen kişilerdir (Balcı, 2002, s.113). Etkili okul araştırmalarında özellikle, okul müdürünün liderlik özellikleri ile okulun etkililiği arasında ilişkiler bulunmuştur (Balcı, 2002, s.113). Okulu etkililiği ya da başarısının genel olarak öğrencilerin akademik başarılarıyla sınırlandırıldığına dair eleştiriler olsa da; okulun etkililiği üzerinde okul müdürünün liderlik özelliklerinin rolü olduğu konusunda alanyazında bir fikir birliği de bulunmaktadır (Şişman, 2002, s.41).

Etkili okullara yönelik yapılan araştırmalar, okulların mükemmelliğini etkileyen faktörler arasında okul yöneticilerinin kritik öneminin olduğunu göstermektedir (Balcı 2002, s.124). Çünkü okul yöneticileri okula yön vermede stratejik bir konumdadırlar (Haktankaçmaz, 2003; MEB, 2007, s.196). Okul öncesi eğitim kurumlarında da yönetici ve öğretmenler önemli bir yere sahiptir (Taymaz, 2003). Wolfolk (1990)'a göre öğretmenin sınıf içinde görev ve sorumlulukları arasında yöneticilik, model olma, güdüleyicilik ve liderlik gibi beceriler yer almaktadır (Gürkan, 2005, s.77). Liderlik, öğrencilerin öğrenmelerinde, okul kültürünün yaratılmasında, öğretme kalitesinin artırılmasında ve öğrenmenin zenginleştirilmesiyle ilgili koşulların sağlanması ve farklılaştırılmasında önemlidir (Leithwood et al., 2006;akt. Stoll & Temperley, 2009, s.12). Bu bağlamda yöneticilerin yanı sıra öğretmenlerin de liderlik özelliklerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Burada liderlik kavramının açıklanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Liderlik; kişisel, psikolojik ve insan ilişkileri ile ilgili yetenekler olarak tanımlanabilir. Araştırmacılar Stogdill, 1974, Baldwin 1970; Foster, 1981 ve Manske 1987'ye göre liderlik, lideri takip eden bireylerin sadece akıllarına değil kalplerine de ulaşabilmeyi içermektedir (Sisk, 2000, s.1-3). Liderliğin pek çok amacı vardır. Bunlardan bazıları; Sessa (1998)'e göre, liderliğin amaçlarından birisi çalışanların yaratıcı düşüncelerini desteklemek; Abra, (1994)'a göre ise yeni fikirlerin başarılarını eleştirel bakış açısı ile garantilemektir (Mumford, Connelly & Gaddis, 2003, s.426-427). Rodd (1994)'a göre okul öncesi eğitimde liderlik, bir toplum yaratmaya ve yüksek kalitede hizmet sunmaya yönelik çalışmalarla ilgilidir (Zembat, 2005, s.30).

Uluslararası eğitim politikalarının gündeminde okul liderliği bir öncelik haline gelmiştir (Pont, Nusche & Moorman 2008, s.9). 21. yüzyıldaki öğrenme biçimlerindeki değişiklikler liderlik ve liderliğin öğrenilmesinde de yeni yaklaşımları gerekli kılmaktadır (Stoll & Temperley 2009, s. 17). Gerçekte pek çok yeni yaklaşım, liderlerin yeni düşüncelerin üretimi ve yeni ürünlerin geliştirilmesini nasıl gerçekleştirdiklerini anlamak için kullanılmaktadır (Mumford, Connelly & Gaddis, 2003, s. 411). Liderlik ile ilgili bu yeni yaklaşımların yaratıcılık süreci ile ilgili olduğu görülmektedir. Liderlik ve yaratıcılık ile ilgili çeşitli araştırmaların sonuçlarına baktığımızda; Andrews (1967)'de çalışanların genel liderlik algıları ile bireysel yaratıcılıkları arasında ilişki olduğunu belirtmiştir (Amabile, Schatzel, Moneta & Kramer, 2004, s.7). Shalley et al., (2004, s.34) iseyaratıcı çalışanların ürettikleri yeni fikirlerini diğer çalışanların ve örgütün kullanımına transfer ederek örgütün yenilenmesi üzerinde pozitif etkisi olduğunu, Mumford ve Gustafson, (1988) ve Redmond et al., (1993)'da, kendini yararlı hissetmenin yaratıcı performansı arttırdığını (Gümüşluoğlu & İlsev 2009, s.462), ayrıca Mumford et al. (2002) ise liderlerin yaratıcılık ve yeniliği destekleme yeteneklerinin, liderlerin sahip oldukları karakterleri ile de ilgili olduğunu belirtmektedirler (Mumford & Licuanan 2004, s.164). Araştırma sonuçlarına dayanarak günümüz yöneticilerinin birincil ve temel görevi organizasyonların karşılaştıkları problemleri tam olarak kavramak, tanımak ve yeni çözüm önerileri ortaya çıkarmak (Marşap, 1999, s.61) olarak ifade edilebilir.

Katz-Buonincontro (2005, s.29)'a göre yaratıcı liderlik kavramı, “birlikte çalışmaya odaklanma” ve “karşılıklı araştırmaların paylaşımı” gibi yapısalci kuramın felsefesine dayandığı görülmektedir (Lambert, Walker, Zimmerman, Cooper, Lambert, Gardner and Slack, 1995;akt. Katz-Buonincontro, 2005, s.29). Yaratıcı liderliğin arkasında; gruba katılım, okul liderliği kapasitesinin artırılması, başarılı planlama ve liderliği dağıtma vardır (Stoll & Temperley, 2009, s.17). Yaratıcı liderde bulunması gereken özelliklerin günümüzde hızla yaşanan değişim sürecine uyum sağlamak için gerekli olan beceriler ile örtüştüğü görülmektedir. Yenilik sürecinin başlatılması ve sürdürülmesinde liderler kadar diğer personelin de bu sürece olumlu katılımı önemlidir. Araştırmalara göre yenilik sürecinin başlamasında lider ve çalışanlar arasında karşılıklı bir döngü vardır. Öncelikle, yaratıcı düşünen liderler çalışanların fikirlerini merkeze almalı ve onları teşvik etmelidirler (Zuckerman, 1974;akt. Mumford, Connelly and

Gaddis, 2003, s.427). Lider, örgüt çalışanlarının benimsediği fikirler, düşünceler ve ilkeler etrafında birleştiği ve bütünleştiği (Peker ve Aytürk, 2000, s.38); bir amaca doğru insanları peşinden sürükleyen ya da başkalarını belirli amaçlar doğrultusunda davranışa sevk eden kişi olarak tanımlanmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s.216). Lider, astlarını belirlenen hedeflere götürmekte, davranışlarıyla örgüte ve örgütsel görevlere kişilik kazandırmaktadır (Akat ve vd., 1999,s.213). Liderlik ise, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme, bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme bilgi ve yeteneklerinin toplamı (Eren, 2008, s.465) ya da belli şartlar altında kişisel amaçları ya da grup amaçlarını belirleyebilmek ve bu amaçların gerçekleşmesinde gruba en etkili biçimde yön verebilme gücü ve etkileme süreci olarak tanımlanmaktadır (Efil, 1996, s.5; Tekarslan ve ark., 2000, s.121;akt. Avcı ve Topaloğlu, 2009, s.3).

Etkili okul liderliği, verimliliği ve adaleti geliştirmek için gereklidir. Okul liderliği, öğretmenlerin kapasitelerini ve motivasyonlarını, en az okul iklimi ve okul çevresi kadar etkilemekte ve okul çıktılarının geliştirilmesinde anahtar rolü oynamaktadır (Pont, Nusche and Moorman, 2008, s.9). Bundan dolayı eğitim çalışanları ve üniversitelerin, bugünün eğitim liderlerini 21. yüzyılın değişikliklerini ve yeniliklerini yönetmeye hazırlamaları gerekmektedir (Katz-Buonincontro, 2005, s.29).Yaratıcı liderler, tüm öğrencilerinin yaşamlarını değiştirebilmeleri için koşulları, çevreyi ve olanakları hazırlayarak öğrencilerinin farklı şeyler düşünmelerine ve yapmalarına olanak tanır (Stoll & Temperley, 2009, s.12). Özetle yaratıcı liderlik, insan kaynaklarını bir bütün olarak işletebilme, bilimsel, akılcı, sistematik, yaratıcı düşünceye odaklanma, değişim, gelişim ve yeni girişimleri yönetebilme ve motivasyonu ortaya çıkarma olarak tanımlanabilir. Yaratıcı liderlik, yalnızca belli bir bölüm, kişi ya da grubun gayret ve faaliyeti ile değil, mükemmel bir liderlik ve yönetim süreci ile gerçekleştirilebilir (Marşap, 1999, s.86). Yapılan açıklamalara dayanarak, okul öncesi eğitim kurumlarının belirledikleri hedeflere ulaşmalarında da yaratıcı liderlerin öğretmenleri, öğretmenlerin ise öğrencileri motive etmelerinin önemli olduğu ifade edilebilir. Liderlik becerileri öğretilebilir ve bundan dolayı bireyler etkili liderlik becerilerini geliştirebilirler (Sternberg, 2005, s.193). Bu bağlamda eğitim kurumlarının, yönetici, öğretmen ve çocukların yaratıcı liderlik özelliklerini geliştirmede önemli bir yere sahip olduğu belirtilebilir. Eğitim kurumlarının kendilerinden beklenen işlevi yerine getirmelerinde

yaratıcı liderlik kavramının etkili olacağı düşünülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında dikkat çeken unsurlardan birisi de yaratıcı liderlik konusundaki araştırmaların görüşme yöntemine dayalı olarak ve “yaratıcı liderlik” kavramını belirlemeye yönelik olarak yapıldığı görülmüştür (Sisk, 2001, s.1-2; Stoll & Temperley 2009, s.13). Yapılan çalışma ile okul öncesi eğitim yöneticisi ve öğretmenlerinin “yaratıcı liderlik” becerilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi de amaçlanmaktadır. Bu da araştırmanın önemli bir başka boyutunu oluşturmaktadır. Ayrıca yapılan alanyazın taramasının sonucunda eğitim araştırmaları içinde yaratıcılık ve yaratıcı özellikler konusunu inceleyen çok sayıda araştırma olmasına rağmen, yaratıcı liderlik konusunu ele alan az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünüldüğü için yapılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda yapılacak olan araştırmanın problemini, okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan okul öncesi eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin incelenmesi oluşturmaktadır.

## **1.2. Amaç**

Araştırmanın amacı “Yaratıcı Liderlik Ölçeği” geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması ve devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan okul öncesi eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesidir. Bu amaca ulaşmak üzere geliştirilen aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır;

1. Yönetici ve öğretmenlere yönelik hazırlanan “Yaratıcı Liderlik Ölçeği” geçerli ve güvenilir midir?
2. Yöneticilerin yaratıcı liderlik (değişim ve dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri ne düzeydedir?
3. Yöneticilerin yaratıcı liderlik (değişim ve dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, branş, öğretmenlikteki hizmet süresi, yöneticilikteki hizmet süresi ve çalışılan kurum türü) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin yaratıcı liderlik (değişim ve dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri ne düzeydedir?
5. Öğretmenlerin yaratıcı liderlik (değişim ve dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri demografik özelliklerine (yaş, öğrenim düzeyi, öğretmenlikteki hizmet süresi ve çalışılan kurum türü) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik (değişim ve dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### 1.3. Önem

Araştırmadan elde edilen bulguların;

- Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetici ve öğretmenlerinin hizmet içi eğitim sürecinde yaratıcı liderlik eğitim programlarının hazırlanmasına katkı sağlayacağı,
- Devlet ve Özel Anaokulları ve ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan okul öncesi yönetici ve öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesine ve sahip oldukları yaratıcı liderlik özelliklerinin desteklenmesine katkı sağlayacağı,
- Yeni liderlik yaklaşımlarından birisi olan “yaratıcı liderlik” kavramının önemine dikkat çekeceği,
- Üniversitelerin eğitim fakültelerinde yönetici ve öğretmen adaylarına verilmekte olan hizmet öncesi yetiştirme programlarına katkı sağlayacağı,
- Okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri, öğretmenlerinin ve öğrencilerini hızla değişen dünya koşullarına hazırlamalarında gerekli olduğu düşünülen “yaratıcı liderlik” kavramı ile ilgili farkındalık oluşturmalarına katkı sağlayacağı,

- Yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderliğini geliştirmek için gerekli olan stratejileri kazandırmaya yönelik “hizmet öncesi” ve “hizmet içi eğitim”de yönetici ve öğretmenlerin doğrudan katılabilecekleri teorik ve pratik (uygulamalı) eğitim programları hazırlanmasına katkı sağlayacağı,
- Çocukların eğitimde yaratıcı liderlik özelliklerini kazandırmaya yönelik eğitim yaklaşımların oluşturulmasına ve bu yaklaşımlar doğrultusunda okul öncesi eğitim programlarına da katkı sağlayacağı ve,
- Araştırmacıların konu ile ilgili yeni çalışmalarına destek vereceği umulmaktadır.

#### 1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın örneklemini Eskişehir ili merkez ilçelerindeki devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumları ve ilköğretim okullarında çalışmakta olan okul öncesi yöneticileri ve okul öncesi öğretmenleri ile,
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yaratıcı Liderlik Ölçeği” ile,
3. Araştırma verilerinin toplanması 2009–2010 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

#### 1.5. Tanımlar

**Liderlik:** Liderlik, genel anlamda insanları belirli amaçlara yöneltme ikna yeteneğidir (Ünüsan, 1997, s. 82).

**Yaratıcı Liderlik:** Organizasyonda yönetsel görevleri yeniden organize ederek üstün bir yetenek ve başarı ile yönetme sürecidir (Marşap, 1999, s.51).

#### 1.6. Kısaltmalar

AÖF: Açık Öğretim Fakültesi

CCL: Yaratıcı Liderlik Merkezi

KML: Kız Meslek Lisesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NASSP: National Association of Secondary School Principals



NCCCE: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)

YLÖ: Yaratıcı Liderlik Ölçeği

## BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde önce liderlik kavramı tanımlanmaya çalışılmış, liderlik kuramları ve çeşitli liderlik yaklaşımları üzerinde durulmuş ve daha sonra ise yaratıcılık ve yaratıcı liderlik kavramları açıklanmaya çalışılmış ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### 2.1. Liderlik

Modern sonrası ve çağdaş yaklaşımların temel kavramlarından birisi de liderlik kavramıdır (Koçel, 2007, s. 445) ve organizasyonların başarısında temel kavramlardan birisi olarak kabul edilmektedir (Özalp, 1999s.54). Organizasyon yapılarının basıklaşması, güçlendirme uygulamaları, grup bazında organizasyon ve kazanılmış otorite gibi kavramlar esas itibariyle pozisyona dayanan formal otoriteyi kullanan yönetici yerine lider kavramını ön plana çıkarmıştır (Koçel, 2007, s.445).Liderlik konusu, yönetim alan yazınında oldukça ilgi çeken bir konu olmuştur (Çelik, 2007, s.1). Liderlik, yönetim bilimiyle ilgili literatürde olduğu kadar eğitimyönetiminin de üzerinde çok durulan konulardan birisidir (Şişman, 2004, s.2). Liderlik insan davranışları üzerinde en çok çalışılan konulardan birisidir. Çok sayıda kuramsal liderlik modeli ve liderlik ile ilgili yüzlerce kitap bulunmaktadır (Jacobsen, 2009,s.29). Literatürde lider ve liderlik kavramlarına ilişkin çok sayıda teorik ve görgül çalışmalar yapılmıştır ve bu çalışmalara her gün bir yenisi eklenmektedir. Ancak, farklı amaç ve beklentileri olan kişilerin aynı amaç ve hedeflere yöneltilmesi ve harekete geçirilmesi pek de kolay değildir. Bu amaç ve hedef birlikteliğini sağlayacak ve harekete geçirecek bilgi ve yeteneği de her kişide bulmak olası değildir. Bu nedenle liderlik, yönetim alanında en çok tartışılan ve araştırılan konuların başında gelmektedir (Tengilimlioğlu, 2005,s.2).

Liderlik konusunda yapılan 3000'den fazla araştırma ve liderliğin çok sayıda da tanımının yapıldığı görülmektedir (Çelik, 2007, s.1). Bu çalışmalarda liderlik kavramı farklı yaklaşım ve kuramlarla tanımlanmaya ya da açıklanmaya çalışılmıştır (Tengilimlioğlu, 2005, s.2). Ancak bu kavramın tanımı ve ne anlam ifade ettiği konusunda yönetim bilimciler arasında da genel bir uzlaşma sağlanamıştır. Örneğin; Certo'ya göre liderlik bazı amaçların başarılması yönünde insanların davranışlarını yönlendirme süreci, Hellriegel ve Slocum'a göre hedeflenen amaçlara ulaşmak için,

organizasyonun diğer elemanlarını etkileme, motive etme ve yönlendirme yeteneğidir (Arıkan, 2001, s.285). Deitzer, Shillif and Jucios (1979, s.196) ve Bass, (1985), Hitt, Middelemist ve Methis'e göre'a göreliderlik belirli şartlar altında belli kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin başkalarının faaliyetlerini grup hedefleri doğrultusunda etkilemesi ve yönlendirmesi, ya da insanları belirli amaçlara yöneltme, ikna etme yeteneği (Çelik, 2007, s.1; Koçel, 2007, s.445; Karayel,1999;akt. Tengilimlioğlu, 2005, s.2), Bennis ve Nanus (1985, s.56)'a göre, görüşleri ve eylemleri ve eğilimleri, etkileme, yönlendirme ve yönetme, Graen (1976, s.116)'e göre lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşim, Argyris (1976, s.227)'e göre, güçlü bir etki, Etzioni, (1964)'e göre, etkili kişisel özelliklere bağlı bir güç, Zalzenik, (1977, s.267)'e göre, izleyicilerin düşünce ve eylemelerini etkileme doğrultusunda güç kullanma (Çelik, 2007, s.1), Davis (2003, s.4)'e göre ise liderlik kurum ya da kurumun bir bölümüne yeni bir yön vermek, problem çözmek, yaratıcı olmak, yeni programları başlatmak, kurumda yeni yapılar oluşturmak ve kaliteyi geliştirmeyi içermektedir (Eddy and VanDerLinden, 2006, s.7).

Karayel (1999)'e göre liderlik süreci; liderin kişisel karakteristiklerinin, durumun mahiyetinin ve takipçilerinin bir fonksiyonu (Tengilimlioğlu, 2005, s.2). Cook et al. (1997, s.463)'a göre, enerji verme ve çalışanların liderin vizyonuna gönüllü olarak bağlanma süreci, (Karayel,1999;akt. Tengilimlioğlu, 2005, s.2) ve Morland (2008, s.513)'a göre liderik ise kurumun geleceğini yaratmak için sorumluluğun farklı bireyler arasında paylaştırıldığı yaratıcı ve ortak bir süreç, Shackleton (1995, s.2)'a göre grup üyeleri üzerinde bırakılan bireysel etki ve grubun kurumun amaçlarına ulaştırılması sürecidir (Ball, 2007, s.454). Koçel (2007, s.445)' e göre ise liderlik sürecinin esasını bir kişinin başkalarını etkileyebilmesi oluşturmaktadır. Bununla birlikte birçok araştırmacı yapmış oldukları araştırmalarında ve yapmış oldukları tartışmalarda farklı liderlik davranışlarının sınırlandırılmış, parçalanmış, durumsal, sipesifik ve genellenemez davranışlar olduğunu belirtmişlerdir (Carroll and Gillen 1987; Pratch and Jacobowitz 1997; Skinner and Sasser 1977; Whitley 1989;akt. Jacobsen, 2009,s.32).

Can (1991)'e göre liderlik ile ilgili olarak yapılan tanımlarda liderlik bazen bir kişilik özelliği, bazen belli bir makamın niteliği, bazen de bir davranış türü olarak kullanılmıştır (Çelik, 2007, s.1). Liderlik kavramını tanımlamanın güçlüğü bu kavramda

hem niteleyici, hem de değerlendirici öğelerin toplanmasından kaynaklanmaktadır (Bursalıoğlu, 2005, s.205).

Ball (2007, s.454)'a göre liderlik tanımları analiz edildiğinde genellikle var olan üç ana unsur "amaç belirleme", "grup etkinlikleri" ve "diğerlerinin davranışlarını etkilemek"tir. Bush (2008, s.276) liderliğin üç ana karakteristik özelliğini, "etkilemek", "değerler" ve "vizyon" olarak belirtmiştir. Duke (1986, s.10-13) ise liderlik ile ilgili yapılan çeşitli tanım ve kavramlaştırmaların; "rol olarak liderlik", "kontrol ve etkileme olarak liderlik" ve "davranış olarak liderlik" olmak üzere üç başlıkta toplanabildiğini belirtilmiştir (Şişman, 2004, s.2). Ayrıca Woods at al. (2004, s.442;akt. Bush, 2008, s.283) ise liderliğin ayırt edeci üç özelliğini; "oluşmakta olan gruplarda olan ya da paylaşımda olan bireylerin etkileşimde bulunmasını sağlamak", "sınırları kaldırmak" ve uzmanlığa dayanmak olarak belirtmişlerdir.

Liderlik önemli derecede grup süreçlerine, liderler ve takipçilerinin çalışma ortamındaki ilişkilerine odaklanmak (Northouse 2004; Stogdill 1948;akt. Newman, Guy & Mastracci, 2009, s.8) ve (Northouse 2004) ilişkiye dayalı davranış seti ve insanlarla karşılaşma biçimidir (Kramer 2002, 133;akt. Newman, Guy & Mastracci, 2009, s.8). Liderlik ile ilgili yapılan tanımların ortak noktaları ve liderlik ile ilgili diğer özellikleri aşağıda ki gibi belirtebiliriz (Drucker, 2000, s.130; Sousa, 2003, s.8-11; Şişman, 2004, s.4);

- Kişisel özelliklere bağlı olarak sahip olunan bir güç,
- Karar verme ve verilen kararları uygulayabilme gücü,
- Gruba yön verme ve grup içinde eşgüdüm sağlama,
- Ortak amaçlar doğrultusunda grubu etkileme,
- Grupla birey arasında gerçekleşen etkileşim süreci,
- Mevcut amaç, yapı ve prosedür ve kuralları değiştirebilme yeteneği vb.
- Gönüllülük temelinde çalışanların güdülenmesi, cesaretlendirilmesi, yönlendirilmesi,
- Personelini tanıma, onların yaratıcılığını ortaya çıkartma ve harekete geçirme,
- Misyonları doğrultusunda açık bir vizyona sahip olma,

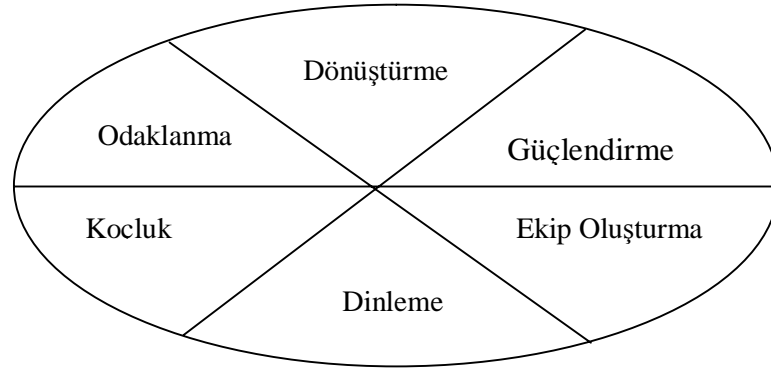
- Takipçilerine saygı ve özen gösterme,
- Yüksek beklentilere sahip olma,
- Mutlak bütünlük gösterme,
- Mükemmel rol model olma,
- İnsanları anlama,
- Kararlı olma,
- İyi dinleme ve iletişim becerisine sahip olma
- Esnek olma,
- Delegation yapabilme yani temsil yeteneğine sahip olma,
- Yenilikçi olabilme,
- Öncelikleri belirleyebilme,
- Vizyon sahibi olma,
- Ne zaman yoğun olacağını ve ne zaman dinleneceğini ayarlayabilme,
- Pozitif olabilme,
- İğneleyici olmayan mizah duygusuna sahip olma,
- Risk almaya istekli olma,
- İç gözlem yapabilme,
- İyi problem çözebilme ve karar verebilme,
- Diğerlerine nasıl koçluk yapacaklarını ve değerlendireceklerini bilme,
- Öngörülü olma ve
- Olmayı bilme olarak ifade etmişlerdir.

Sisk (2001, s.4)'in yapmış olduğu araştırmaya göre liderin sahip olması gereken nitelikler; stratejik düşünme, kültür yaratma, duyarlılık, öngörülü olma, çok yönlü olma, sabırlı ve anlayışlı olmaktır. Liderliğin altın kuralları ise; dürüstlük, doğruluk, güçlendirme, yetki, eşitlik, saygı, yaratıcılık, mizah, eğlence, yeniden düşünme, akıl ve adalet olarak ifade edilmiştir (Sisk, 2001, s.5).

Liderlik özetle başkalarını etkileyerek iş yaptırma sanatı olarak tanımlanabilir (Darbaz, 2004). Lideri ise grup üyelerini bir araya toplayan ve onları grup amaçlarına güdüleyen kişi olarak tanımlamak mümkündür (Ünusan, 1997, s.82). Liderliğin tanımını yapmak kolay ancak liderliği öğretmek zordur. Çünkü liderlik bir pozisyon değil birçok karakter özelliğinin bir araya gelmesiyle oluşmuş bir ruh halidir. Bu bağlamda liderlik yapmakla

değil olmakla ilişkilidir. 21. yüzyıla damgasını vuracak liderlerde önemli olan “olma halini” başarma olacaktır. Liderlik giderek bilgi ve olaylara anlam kazandırma, misyon ve moral verme ile ilgili hale gelmektedir (Darbaz, 2004).

Preedy, Glatter & Wise (2003, s.27)’e göre lideler; yeni fikirlere açık olmalı, farklı bakış açılarına karşı toleranslı davranmalı, stratejik başarısızlıklara karşı toleranslı davranabilmeli, temel varsayımları sorgulayabilmeli, spekülative düşünemebilmeli, kişisel uzmanlık ve birbirine bağlı sistemli düşünebilmedirler. Aşağıdaki Şekil2.1.’de liderlerin sahip olması gereken liderlik becerileri yer almaktadır.



**Şekil 2.1. Liderlik Becerileri (Sisk, 2001, s. 11).**

Gardner (1995)’a göre örnek lider davranışları aşağıdaki gibidir (Sternberg, 2005, s.202):

- Lider ikna edici bir konuşma yeteneğine sahip olmalı ve diğer bireylerin nasıl düşündüklerini anlamaya çalışmalıdır,
- İşlerin üstesinden gelirken ilk günkü heyecanı taşır, enerji doludur ve her işin üstesinden gelebilir,
- İstisnalar olmakla birlikte lider sadece bir alanda güçlü olmak yerine tüm alanlarda donanımlıdır,
- Gerekli olduğu durumlarda otorite konumundaki kişilere karşı durabilir,
- Diğerlerine göre bazı üstün yetenekleri vardır,
- İstisnalar olmakla birlikte lider sadece bir alanda güçlü olmak yerine tüm alanlarda donanımlıdır.

- Gerekli olduğu durumlarda otorite konumundaki kişilere karşı durabilir ve
- Diğerlerine göre bazı üstün yetenekleri vardır.

Örneğin, Katz (1955)'a göre liderliğin; teknik, kavramsal ve insani becerilere bağlı olduğu önermektedir. Teknik beceriler üretime odaklanmayı, insani beceriler ise diğer bireyler ile birlikte çalışırken gerekli olan becerileri içermektedir. Bir liderde bulunması gereken insani becerilerin amacı, genel amaçlara ulaşmayı sağlayacak biçimde grup üyelerinin birlikte çalışmalarını sağlamaktır (Northouse, 2004, s.37;akt. Newman, Guy & Mastracci, 2009, s.8).Liderlik için gerekli olan insani beceriler Zaccaro et al. (2000)'a göre insanların sosyal sistemi anlama kapasitesi olarak tanımlamışlardır (Northouse, 2004, s.42). Sosyal beceriler liderlere çalışanlarıyla birlikte problem çözme ve kurum içindeki değişimi desteklemeye ve gerçekleştirmeye olanak sağladıkları için önem taşımaktadırlar(akt. Newman, Guy & Mastracci, 2009, s.8).

## **2.2. Liderlik ve Yöneticiliğin Farkı**

Bilgi çağı, yeni ve modern, hızlı ve değişken yönetim anlayışını en üst düzeyde kullanarak, 21'nci yüzyıl liderlik ve yöneticiliğinin gereklerini ortaya çıkararak, kendinden sonraki yüzyıllara bambaşka ve farklı bakış açılarından görülen yönetim ve yöneticilik yaklaşımlarının belirlenmesine de öncülük edebilecektir (Marşap, 1999, s.22). Yönetim sistemi ve organizasyon; insan, yapı ve yöntem boyutlarından oluşan bir bütündür. Bu boyutlardan birinde gerçekleştirilen bir değişim, diğerlerini de hemen etkiler (Marşap, 1999, s.6). Yeni yönetim anlayışı, organizasyonun en alt ucundaki kişiyi de yönetim kurulu başkanı gibi düşünmektedir (Marşap, 1999, s.1-2). Yöneticiler diğerlerine en iyi biçimde ilham verebilmek için dinamik ve vizyon sahibi olmalıdırlar (Kouzes & Posner, 2002;akt. Leone, Warnimont & Zimmerman 2009, s.91). Yönetim sistemi ve organizasyon; insan, yapı ve yöntem boyutlarından oluşan bir bütündür. Bu boyutlardan birinde gerçekleştirilen bir değişim, diğerlerini de hemen etkiler (Marşap, 1999, s.6).

Üst düzey yöneticiyi diğerlerinden ayıran fonksiyon, onun eğitimsel yönüdür (Marşap, 1999, s.77) ve sürekli öğrenim ilkesi, toplumsal değişim sürecinde üst düzey yöneticilerin sahip olması gereken bazı beceri ve yetenekleri gerektirmektedir. Üst

düzyer yöneticilerin sahip olması gereken bazı beceri ve yetenekler aŖağıda Ŗekil 2.2’de yer almaktadır (MarŖap, 1999, s.3).



**Ŗekil 2.2. Üst Düzey Yönetici İçin Gerekli Olan Beceri ve Yetenekler (MarŖap, 1999, s.5).**

Literatürde örgütsel amaç ve hedeflere ulaŖmada belirleyici olan liderlik kavramı ile yöneticilik kavramı arasında farklılık bulunduğuna yönelik görüşler bulunmaktadır. (Tengilimlioğlu, 2005, s.3). Kotter (1990)’ın liderlik ve yönetimin farklılığı ile ilgili olarak 200 yönetici üzerinde yapmış olduğu alıŖmada etkili liderliğin kurumla özdeŖleŖtiğini, yönetim ve liderliğin bir kurumun başarısı için gerekli olduğunu belirtmiştir (O’Connor, 2005, s.15). Kotter’a göre liderlik, etkili değişim ve vizyon seçme, yönetim ise bir dizi prosedürlere dayanan kontrol ve kurumun tutarlılığını sağlama ile ilgilidir. (O’Connor, 2005, s.15). Grace (2000, s.232)’e göre ise liderliğin doğasında gelişmeler doğrultusunda yeniden yapılanma, kontrol davranışları ve değişen değerler ile ilgili standartların yaygınlaştırılması vardır (Day, 2005, s.398).

Yönetici ve liderlik birbirlerini tamamlar (MarŖap, 1999, s.79-80) ancak yöneticiden farklı olarak lider (Gardner, 2000): günlük krizlerden uzaktır, uzun vadeli düşünür, daha büyük örgütler ve daha büyük gerçeklikler için hesap yapar, kendi sınırlarının ve kararlarının ötesinde etkileme güçleri vardır, vizyon, değerler ve motivasyon gibi rasyonel olmayan öğelere vurgu yapar, çoklu yapılarıdaki çelişkileri azaltmak için politik yetenekleri vardır ve yeniliğe açıktır (Aslanargun, 2007, s.203).

Yöneticilik daha çok biçimsel örgüt yapısı ile ilgili bir kavramı ifade etmektedir. Öte yandan, liderliğin oluşması için biçimsel organizasyonun varlığı ön koşul değildir.



Bununla birlikte, yönetici ile lider arasındaki ortak özellik ise, her ikisinin de bulunduğu örgütlerdeki kişi ya da grupları belirli amaçlara ulaşmak için yönetme ve yönlendirme çabası içerisinde olmalarıdır (Tengilimlioğlu, 2005, s.3). Eğitim kurumlarında etkili yönetim ve liderlik gün içerisinde, öğretmenler, çocuklar, yöneticiler, personel, işadamları gibi çok sayıda farklı birey ve çok sayıda grup ile etkileşimi gerektirmektedir (Ubben, Hughes & Norris 2001, s.11-12). Christie ve Lingard (2001, s.2)'a göre liderlerin geleceğe yönelik sorumlulukları sadece takipçileriye, müdürler ve müdür yardımcılarının sorumlulukları kurumsal sistematik hedeflerin belirlenmesidir (Day, 2005, s.398). Başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarda da okulların başarısında, okul yöneticilerinin liderlik davranışı ve özelliklerinin önemli bir payı olduğu görülmüştür (Şişman, 2004, s.17-18).

Yönetimin özünde otorite, emir verme, rasyonellik, kurallar, prosedürler, kontrol vb. konular yer aldığı halde liderliğin özünde temelde, yaratıcılık, belirsizliklerle baş etme, risk alma, duygusallık, değerler, meydan okuma gibi konular öne çıkmakta; esas itibarıyla de insanların duygu ve düşüncelerini belli hedeflere dönük olarak etkileyip yönlendirebilme konusu önem kazanmaktadır (Şişman, 2004, s.17). Liderler genellikle değişen ve zorlayıcı durumlara karşı hazırlıklıdır (Sandelands & Buckner, 1989, s.112;akt: Cowan, 2007, s.162).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında yönetici ve lider kavramlarının karşılaştırılması Tablo 2.1.'deki gösterilebilir (Bennis, 1994,s.65-66;akt. Şişman, 2004, s.17-18):

**Tablo 2. 1. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklılıkların Karşılaştırılması**

Yönetici idare eder	Lider yenilik yapar
Yönetici bir kopyadır	Lider ise orjinaldir
Yönetici mevcudu muhafaza eder	Lider geliştirir
Yönetici sistem ve yapı üzerinde yoğunlaşır	Lider insanlar üzerinde yoğunlaşır
Yönetici kontrole güvenir	Lider güven telkin eder
Yönetici kısa vadeli düşünür	Lider uzun vadeli düşünür
Yönetici "nasıl ve ne zaman" sorularını sorar	Lider ise "ne, niçin" sorularını sorar
Yönetici kar-zarar bağlamında düşünür	Liderin gözü ufukları tarar
Yönetici taklit eder	Yönetici taklit eder; lider meydana getirir
Yönetici statükoyu kabullenir	Lider ona meydan okur
Yönetici iyi bir askerdir	Lider başına buyruk kişidir
Yönetici işleri doğru yapar	Lider doğru iş yapar

Yukarıdaki karşılaştırmadan da anlaşılacağı gibi yönetici ve lider, farklı rol, davranış ve özellikler vurgulanarak tanımlanan kavramlardır. Ancak zaman zaman bu iki kavram Türkçede eş anlamı olarak da kullanılabilir. İdeal olarak yöneticilerin aynı zamanda birer lider olmaları beklenir (Şişman, 2004, s.17-18). Lider yönetici olmak değişikliği başlatma ve geleceğini denetim altına alma ve problemler oluşmadan önce önlemleri alabilmeyi gerektirmektedir (Leone, Warnimont & Zimmerman, 2009, s.91).

Birçok ülkede yapılan araştırmalara göre çoklu politikaların baskısı, uygulamaların hesap verme zorunluluğuna rağmen başarılı yöneticilerin insanlar ve süreç üzerine odaklananlar olduğu görülmektedir. Başarılı yöneticiler sürekli okul yapılanmaları, değerlerin yönetimi, toplum katılımıyla ilgilenirler, gerilim ve ikilemlerin yönetiminde vizyona uyum ve bireyi merkeze almayı benimserler (Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford, 2000; Blase´ & Blase´, 1999; Moos, 1999; Ribbins, 1999; Hallinger & Heck, 1999;akt. Day, 2005, s.398).

Lider ve yöneticilerden beklenen, fonksiyonel ilişkisi olan yönetim uygulamalarını, organizasyon yapılarını ve teknolojiyi seçmeleridir. Yani liderlerin görevi, çevre ile bir sistem olan organizasyon arasındaki uyumun eşgüdümsel, entegre ve senkronize bir biçimde sağlanabilmesi yönündeki başarısı olmaktadır (Marşap, 1999, s.29).

### **2.3. Liderlik Kuramları ve Liderlik Yaklaşımları**

Liderlik ile ilgili olarak başta ABD olmak üzere batılı ülkelerde yönetimle ilgili literatürde (Şişman, 2004, s.5) birçok araştırmacının liderlikle ilgili çeşitli çalışmalar yapmış olduğu ve çeşitli kuram ya da yaklaşım geliştirdikleri görülmektedir (Şişman, 2004, s.5; Tengilimlioğlu, 2005, s.3). Liderlik ile ilgili çeşitli yaklaşımların önerilerine göre “Lider nasıl olmalıdır?”, “Ne yapmalıdır?”, “Takipçilerini nasıl motive etmelidir?”, “Durumsal koşullara göre nasıl hareket etmelidir?” ve “Kurumlarında köklü değişiklikleri nasıl yapmalıdırlar?” gibi konular bazı araştırmacılar (Bass, 1990; Fiedler & House, 1994; Yukl, 1998; Yukl & Van Fleet 1992) tarafından analiz edilmiştir (George, 2000, s.1028; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s.215). Bu araştırmalarda liderlerin “bireysel özellikleri, liderlik stilleri, durumsal faktörler ve yönetsel davranışlar” gibi konular üzerinde durulmuştur (De Bevoise, 1984, s.20;akt. Şişman,

2004, s.5). Hartley ve Hinksman (2003)'e göre liderlik gelişimi hem yapıya odaklamayı hem de bireyler ve sosyal ilişkilere odaklamayı içermektedir (Bush, 2008, s.282).

Bryman (1992)'a göre liderlik düşüncesinin gelişimi dört aşamada olmuştur (Preedy, Glatter & Wise, 2003, s.27; Fidler & Atton, 2004, s.21).

- 1940 ların sonuna kadar özellik düşüncesi
- 1940 ların sonunda 1960 lara kadar davranış düşüncesi
- 1960 ların sonundan 1980lerin başına kadar durumsallık düşüncesi
- 1980 lerin başından günümüze Yeni liderlik kavramaları düşüncesi

Liderlik kuramları kendi içinde “Evrensel liderlik kuramları” ve “Durumsallık/koşul bağımlılık liderlik kuramları” olmak üzere iki grupta sınıflandırılabilir (Koçel, 2007, s.448). Ayrıca liderlik konusunda ileri sürülen başlıca kuramları; “özellikler yaklaşımı”, “davranışsal yaklaşım”, “durumsal yaklaşım”ve “yeni yaklaşımlar” biçiminde de sınıflandırabiliriz (Şişman, 2004, s.5; Tengilimlioğlu, 2005, s.3). Evrensel liderlik kuramları da kendi içinde; “Özellikler Kuramı”, “Liderlik Davranışı Kuramı”, “X ve Y Kuramları Yaklaşımı” ve “Sistem 4 Yaklaşımı” olarak sınıflandırılabilir. Durumsallık/koşul bağımlılık liderlik kuramları ise; “F. Fidler’in Durumsallık Yaklaşımı”, “Yol-Amaç Kuramı”, “Reddin’in 3 Boyutlu Liderlik Modeli”dir (Koçel, 2007, s.448). Aşağıda belirtilen kuramlar ile ilgili olarak kısa açıklamalara yer verilmiştir.

### **2.3.1. Evrensel Liderlik Kuramları**

Evrensel liderlik kuramları; (a)“özellikler kuramı”, (b)“liderlik davranışı yaklaşımı”, (c) “X ve Y kuramları yaklaşımı”ve (d) “sistem 4 yaklaşımı” olarak sınıflandırılabilir (Koçel, 2007, s.448).

#### **2.3.1.1. Özellikler Kuramı**

Liderlikle ilgili ilk çalışmalara, özellikle zamanın askeri ve bürokratik yöneticilerinin liderlik özelliklerinin incelenmesiyle başlanmıştır. Stogdill (1948)'in “Büyük Adam Kuramı” olarak adlandırılan özellikler kuramında büyük liderler olarak Napoleon, Gandhi, Lincoln, Martin Luther King (Solan, 2008, s.49) ve Atatürk gibi yaşadıkları dönemlere damgasını vuran unutulmaz ve karizmatik liderlerin kişisel özellikleri,

dönem içinde ortaya çıkışları ve etkileri uzun yıllar araştırılmış ve liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler tespit edilmeye çalışılmıştır (Çelik, 2007, s.7-9).

Özellikler yaklaşımı liderlik konusunda geliştirilen ilk yaklaşımdır. Liderin sahip olduğu özellikler liderlik sürecinin etkinliğinin en önemli faktörü olarak kabul edilmektedir (Koçel, 2007, s. 448). Aydın'a (2000, s.277) göre, 1945 yılına dek yapılan çalışmalarda liderlerin niteliklerinin tanımlanmasına ağırlık verilmiştir. Lider, özellikleri itibarıyla diğer grup üyelerinden farklı bir kişidir. Bu kurama göre lider, kişilik özelliklerine ek olarak fiziksel, sosyal ve işe ilişkin özellikleri açısından takipçilerden farklıdır (Koçel, 2007, s.448; Arıkan, 2001, s.289). Liderlerin hangi açılardan farklı olduklarını belirleyebilmek için yüzlerce araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre elde edilen lider özellikleri; yaş, boy, cinsiyet, ırk, yakışıklılık, başkalarına güven verme, güzel konuşma yeteneği, zeka, bilgi, kişiler arasındaki ilişki kurma yeteneği, inisiyatif sahibi olma, hissel olgunluk, dürüstlük, samimiyet, doğruluk, açsözlülük, kendine güven duyma, kararlılık ve iş başarma yeteneği olarak belirtilebilir (Koçel, 2007, s.448-449). Bu kuram dahilinde üç tip etkili liderlik özelliği bulunmuştur. Bunlar; kişisel özellikler, yetenek ve sosyal becerilerdir (Şimşek, 1999, s.177). Bu kuram ile ilgili araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre başarılı liderleri başarısızlardan ayırmak ve liderin performansının nedenini açıklayabilmek için sadece lider kavramını kullanmak yetersiz kaldığı için araştırmacılar dikkatlerini liderliğe konu olan grupların yapısına ve işleyişine çevirmişlerdir. Böylelikle davranışsal liderlik kuramı ortaya çıkmıştır (Koçel, 2007, s.450).

### **2.3.1.2. Davranışsal Liderlik Kuramı**

Davranışsal liderlik kuramının ana fikri liderleri başarılı ve etkili yapan hususun liderin özelliklerinden çok, liderin liderlik yaparken gösterdiği davranışları olduğudur (Owens, 1976, s.226;akt. Tengilimlioğlu, 2005, s.4; Koçel, 2007, s.450). Davranışsal kuramye göre liderlik, toplumsal bir sistem içinde bulunan bir bireyin, aynı sistem içinde bulunan başka bir bireyi, kendi gönüllülük işbirliği ile etkilemesi olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2000, s,239). Liderlerin astları ile iletişim şekli, yetki devredip etmemesi, planlama ve kontrol şekli, amaçları belirleme şekli vb. gibi davranışlar liderin etkinliğini belirleyen önemli faktörler olarak ele alınmıştır (Owens, 1976, s.226;akt.

Tengilimlioğlu, 2005, s.4). Davranışsal liderlik kuramsinin gelişiminde çeşitli uygulamalı araştırma ve kuramk çalışmaların katkıları olmuştur (Koçel, 2007, s.450). Bütün bu çalışmaların ortak noktası, liderlerin liderlik davranışını ortaya koyarken iki konuyu önemsemeleridir: Birincisi “işe veya göreve yönelik olma”, ikincisi “kişiyeye yönelik olma” boyutlarıdır (Paksoy, 2002, s.171;akt. Tengilimlioğlu, 2005, s.5). Yapılan çalışmalar sonucunda Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları, University Of Michigan Liderlik Çalışmaları, (Blake ve Moun-ton’un Yönetim Tarzı Matriski Mangerial Grid) Modeli, McGregor’un X ve Y Kuramları, Likert’in Sistem 4 Modeli’dir (Koçel, 2007, s. 450; Paksoy, 2002:171;akt. Tengilimlioğlu, 2005, s.5). Bu çalışmaların sonucu olarak çeşitli liderlik tarzları belirlenmiş ve bunların etkinlikleri araştırılmıştır. Davranışsal kuramlar liderlik sürecinin anlaşılmasına önemli katkılarda bulunmakla beraber çevreye ve koşullara ağırlık vermemeleri nedeni ile eleştirilmişlerdir (Tengilimlioğlu, 2005, s.5).

### **2.3.1.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Çalışmaları**

Davranışsal liderlik kuramının gelişmesine büyük katkıda bulunan çalışmalardan birisi 1945’de başlayan Ohio State Üniversitesi liderlik çalışmasıdır. Askeri ve sivil pek çok yönetici üzerinde yapılan çalışma liderin nasıl tanımlandığını belirlemek amacıyla yapılmıştır (Koçel, 2007, s.450). Araştırmacılar liderlerin gösterdikleri davranışların bir listesini yapmışlarve elde edilen dokuz kategoride 1800 davranış listesine ulaşmışlardır (Öztaş, 1996, s.15). Çalışmanın sonucunda liderlik davranışlarını tanımlamada iki önemli bağımsız değişkenin önemli rol oynadığı tespit edilmiştir. Bu iki önemli değişken kişiyi dikkate alma ve inisiyatifdir (Koçel, 2007, s.450).Bu iki faktörün anlamları aynı olmakla birlikte farklı şekilde ifade edildikleri de görülmektedir. Örneğin, Çelik (2007, s. 11) bu faktörleri, görev yönelimli liderlik davranışı ve ilişki yönelimli liderlik davranışı olarak; Erçetin (2000) ise, yapıyı kurma ve anlayış gösterme davranışları olarak ifade etmektedir (Sönmez, 2010, s.10; Arıkan, 2001, s.290). Çalışmadan elde edilen sonuçlar; liderin kişiyi dikkate alan davranışları arttıkça personel devir hızı ve devamsızlığı azalmaktadır ve liderin inisiyatifi esas alan davranışları arttıkça grup üyelerinin performansı da artmaktadır. Bu çalışmanın ulaştığı genel sonuç kişiyeye yönelik bir liderlik davranışının daha etkin olduğudur (Koçel, 2007, s.451-452; Çelik, 2007, s.11).

### **2.3.1.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışmaları**

Davranışsal liderlik kuramının gelişmesine büyük katkıda bulunan bir diğer çalışmada 1947 yılında Michigan üniversitesin'de Rennis Likert'in yönetiminde yapılan çalışmadır. Bu çalışmanın amacı grup üyelerinin tatminine ve grubun verimliliğine katkıda bulunan faktörleri belirlemektir. Bu çalışmalarda verimlilik, iş tatmini, personel devir hızı, şikayetler, devamsızlık, maliyet ve motivasyon gibi kriterleri kullanmışlardır (Koçel, 2007, s.452; Çelik,2007, s.13). Araştırmanın sonucunda en etkili liderin yüksek performanslı ve etkili bir grubu kurabilmek için çalışanların gereksinimlerine öncelik veren liderler oldukları bulunmuştur. Ayrıca araştırmacılar, tıpkı Ohio State araştırmasındaki gibi kişiye ve işe yönelik olmak üzere iki farklı liderlik bulmuşlardır (Ataman, 2001, s.459; Arıkan, 2001, s.290).

Açıklanan iki araştırmada da görüldüğü üzere Davranışsal kuramın ağırlık noktası, liderin takipçilerine karşı nasıl davrandıkları olmuştur. Bu kurama göre liderlik davranışlarını açıklayacak ve sınıflayacak boyutları geliştirmeyi amaçlamışlardır. Ancak bu araştırmalarla ilgili olarak da kullanılan kavramların basitleştirildiği ve genellemelere gidiliği noktasından, kullanılan metodolojinin geçerliliğine kadar değişen eleştiriler yapılmıştır (Koçel, 2007, s.452).

### **2.3.1.2.3. Blake ve Mounon'un Yönetim Tarzı Matriski (Mangerial Grid) Modeli**

Robert Blake ve Jane Mounon tarafından Yönetim Tarzı Matriski olarak adlandırılabilir ve yöneticilerin davranışlarını açıklamak ve değiştirmekte kullanılan bir matrisk haline getirilmiştir. Büyük ölçüde örgüt geliştirme ile ilgili programlarda kullanılan bu model, yöneticilerin davranışlarken ağırlık verdikleri faktörleri iki grupta toplamışlardır. Bu boyutlar; üretime yönelik olma ve kişilerarası ilişkiye yönelik değildir. Ayrıca her boyut da bu faktörlerle ilgili dereceleri gösteren 9 bölüme ayrılmıştır. Boyutlardan oluşturulan matrisk ile yönetici tipleri rahatlıkla belirlenebilmektedir (Koçel, 2007, s.452-453). Modele göre bu iki boyutun çeşitli bileşimleri sonucunda çok sayıda liderlik tarzı meydana gelmektedir. Bu tarzlardan beş tanesi özellikle ön plana çıkmaktadır. Bunlar (Arıkan, 2001, s.291);

- (9,9) Liderlik: Ekip Liderlik
- (5,5) Liderlik: Orta Yolcu Liderlik

- (9,1) Liderlik: şehir klübü liderlik
- (9,1) Liderlik: Görev Liderlik
- (1,1) Liderlik: Cılız Liderlik

Blake ve Mouton'un önerdikleri 9.9 durumu çoğunlukla etkin liderlik stilini ifade etmektedir. Aynı zamanda 9.9 takım yönetimi stiline de ipuçlarını vermektedir. Bu bölümdeki yöneticiler eş zamanlı olarak hem insana ilgiyi hem de üretime ilgiyi yüksek derecede sağlamakta, grubun tutumları ve performansını bütünleştirerek teşvik etmektedirler (Keçecioğlu, 2003, s.169). Bu modelin en önemli yararı yöneticiler ve liderlere gösterdikleri davranışı kavramsallaştırma olanağı vermesidir. Böylece kendi yönetim tarzının ne olduğunu kavrayan yönetici çeşitli eğitim ve geliştirme programları ile kendi tarzında değişiklikler yapabilir. Bu amaçla düzenlenen eğitim programlarında bu model yaygın bir biçimde kullanılmıştır. Ancak uygulamalı araştırmaların bu modeli fazla desteklememesi modeli araştırmacılar ve kuramcılar tarafından tartışmalı hale getirmiştir (Koçel, 2007, s.452-453).

#### **2.3.1.2.4. McGregor'un X ve Y Kuramları**

Douglas McGregor tarafından formüle edilen X Kuramı ve Y kuramı olarak adlandırılan kuramı olarak adlandırılan kuramlarda liderlerin davranışlarını açıklamada kullanılabilir. McGregor'a göre yönetici davranışlarını belirleyen en önemli faktörlerden birisi onların insan davranışları hakkındaki varsayımlarıdır. Yöneticilerin insan davranışları hakkındaki inançları ve varsayımları, onların göstereceği davranışı da etkileyecektir. Bu varsayımlar birbirine zıt görüşleri içeren iki grupta toplanabilir ve X Kuramı ve Y Kuramı olarak adlandırılabilir (Koçel, 2007, s.454).

1957'de yayınlanan bu görüşe göre X Kuramının varsayımları;

- Ortalama bir insan çalışmayı sevmez ve işten kaçmaya çalışır.
- Ortalama bir sorumluk yüklenmek istemez, fazla istekli değildir ve güvenceyi her şeye tercih eder.
- Bu özellikleri dolayısıyla insanları çalıştırmak için onları zorlamalı, yakından kontrol etmeli ve amaçları gerçekleştirmeleri için cezalandırılmadır (Koçel, 2007, s.454; Eren, 2004, s.12).

Buna karşılık Y Kuramı adı altında toplanan varsayımlar şunlardır;

- Kişi için iş oyun ve dinlenme kadar tabiidir.
- Kişi doğuştan tembel değildir. Onu bu hale getiren tecrübeleridir.
- Kişi belirlediği amaç doğrultusunda kendi kendini kontrol ederek çalışır.
- Her insanın potansiyeli vardır. Uygun şartlar altındaki kişi bunları geliştirir ve daha fazla sorumluluk yüklenmeyi öğrenir.
- Dolayısıyla yöneticinin yapması gereken uygun bir ortam yaratmak suretiyle insanın kendini geliştirmesini ve sahip olduğu enerjiyi amaçları doğrultusunda kullanmasını sağlamaktır (Doğan, 2002, s.22; Koçel, 2007, s.454;).

X Kuramı inancındaki yöneticiler daha çok otoriter ve müdahaleci bir davranış gösterirken, Y Kuramı varsayımlarını benimseyenler daha çok demokratik ve katılımcı bir davranış gösterecektir (Koçel, 2007, s.454).

#### 2.3.1.2.5. Likert'in Sistem 4 Modeli

Yönetici (lider) davranışlarının anlaşılması ve gruplanması ile ilgili olarak geliştirilen bir diğer model I-Sistem 4 modelidir (Koçel, 2007, s.454).

Likert'in University of Michigan çalışmalarının devamı olarak geliştirilen modelde yöneticilerin davranışları dört grup altında toplanmıştır. Her grup belirli varsayımları ve belirli davranışları içerir. Bu dört grup ve özellikleri aşağıdaki Tablo.2.2'deki gibi özetlenebilir (Balci, 2000, s.134; Koçel, 2007, s.454-455):

**Tablo 2. 2. Likert'in Sistem 4 Modeli'nde Yer Alan Gruplar ve Özellikleri**

Liderlik Değişkeni	Sistem 1 (İstismarcı Otokratik)	Sistem 2 (Yardımsever Otokratik)	Sistem 3 (Katılımcı)	Sistem 4 (Demokratik)
Astlara olan güven	Astlara güvenmez	Hizmetçi ile efendisi arasındaki gibi bir güven anlayışına sahiptir	Kısmen güvenir fakat kararlarla ilgili kontrole sahip olmak ister	Bütün konularda tam olarak güvenir.
Astlarının algıladığı serbesti	Astlar işle ilgili konuları tartışmak konusunda kendilerini hiç serbest hissetmezler.	Astlar kendilerini fazla serbest hissetmez.	Astlar kendilerini oldukça serbest hisseder.	Astlar kendilerini tamamı ile serbest hisseder.
Üstün astlarla olan ilişkisi	İşle ilgili sorunların çözümünde astların fikrini nadiren alır.	Bazen astların fikrini sorar.	Genel olarak astların fikrini alır ve onları kullanmaya çalışır.	Daima astların fikrini alır, onları kullanır.

Kaynak: Koçel, 2007, s.455.

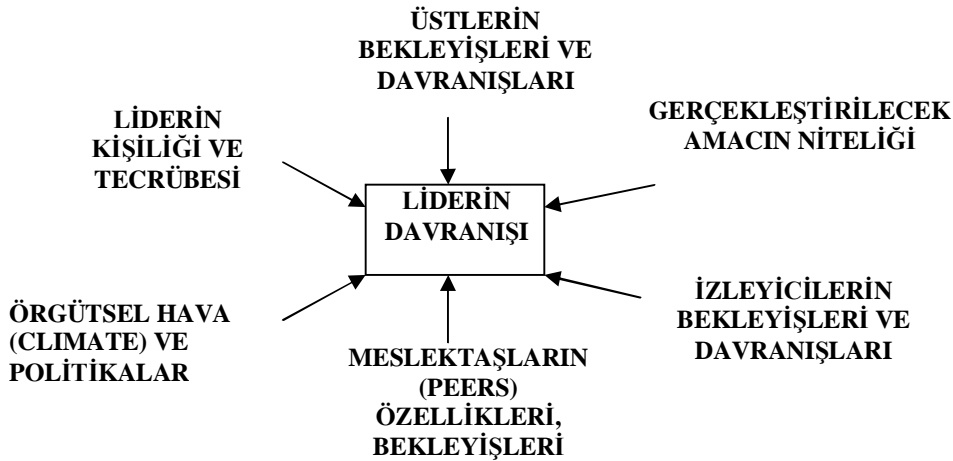


Likert'in araştırmaları, verimliliği yüksek grupların Sistem 3 ve Sistem 4 tipi bir yönetimin altında olduklarını; verimliliği düşük grupların ise Sistem 1 ve Sistem 2 tipi bir yönetim altında olduklarını göstermiştir. Sistem 4 modeli ile ilgili olarak metodolojiye ilişkin çeşitli eleştiriler yapılmıştır. Ayrıca bu modelin Sistem 4 uygulamasını her yerde daima geçerli en etkin yönetim tarzı sayması da eleştiri konusu olmuştur (Koçel, 2007, s.454-455).

Liderlik sürecinin anlaşılması ve açıklanması konusunda davranışsal kuramlar önemli katkılarda bulunmuşlardır. Ancak liderlik sürecinin oluştuğu çevreye ve koşullara ağırlık vermemeleribu görüşlerin zayıf tarafı olmuştur. Davranışsal kuramlar genellikle demokratik liderlik davranışının etkin olduğunu varsaymışlardır. Liderlik sürecinin anlaşılması konusundaki üçüncü grup kuram Durumsallık (Koşul Bağımlılık) Kuramı (Contingency theory) adı verilen kuramdır. Bu kuramın ağırlık noktası ise liderin kendisi, izleyiciler ve koşullar arasındaki ilişkidir(Koçel, 2007, s.455-456).

### **2.3.2. Durumsallık/Koşul Bağımlılık Liderlik**

Durumsallıkkuramları, liderlik olayının oluştuğu koşullara ağırlık veren kuramlardır. Bu nedenle bu görüşe koşul-bağımlılık kuramı da denilmektedir. Bu kuramların genel varsayımı değişik koşulların (durumların) değişik liderlik tarzları gerektirdiğidir. Dolayısıyla liderlik olayını açıklamaya çalışan bir kuram bu "koşullar" değişkenini de modelin bir parçası yapmak zorundadır. Durumsallık kuramları henüz başlangıç safhasında olmakla beraber liderlik olayının açıklanmasına önemli katkılarda bulunmuşlardır (Koçel, 2007, s.456). Liderlik olayını koşulları da dikkate alarak açıklamaya çalışan bu kurama göre, liderin etkinliğini belirleyen faktörler şunlardır: gerçekleştirilmek istenen amacın niteliği, izleyicilerin (grup üyelerinin) yetenekleri ve bekleyişleri, liderliğin cereyan ettiği organizasyonun özellikleri, liderin ve izleyicilerin geçmiş tecrübeleri lider davranışlarını etkileyen temel değişkenler olarak kabul edilmiştir. Bu durum Şekil 2.3.'deki gibi ifade edilebilir (Koçel, 2007, s.456; Kılıç, 2003, s.79).



**Şekil 2.3. Liderlik Davranışını Etkileyen Faktörler (Koçel, 2007, s.456).**

Durumsallık kuramları liderlik davranışlarının oluştuğu koşullara önem veren kuramlardır (Gümüşeli, 1996, s.4). Durumsallık kuramı en uygun liderlik davranışının koşullara ve durumlara göre değişeceğini söylemektedir. Bu ise, genellikle yönetimde “tek ve en iyi“ (one best approach) yönetim tarzı bulunduğunu savunan davranışsal kuramdan farklı yanını oluşturmaktadır (Koçel, 2007, s.456). Durumsallık kuramına göre her iki davranış çeşidi de belirli koşullar altında aynı derecede etkin olabilir. Bu nedenle durumsallık kuramı belirli durumlarda hangi koşulların önemli olduğunu belirlemeye ve bu koşullara uygun liderlik tarzının ne olabileceğini araştırmaya ağırlık vermiştir. Bu konuda en çok bilinen çalışma Fred Fiedler’in liderlerin etkinlikleri ile ilgili çalışmasıdır (Koçel, 2007, s.457). Bu çalışmanın dışında da durumsal kuramlar temeline dayalı çok sayıda yaklaşım geliştirilmiştir (Arıkan, 2001, s.295).

### **2.3.2.1. F. Fiedler’in Durumsallık Yaklaşımı**

Liderlikte durumsallık yaklaşımıyla ilgili ilk kuram, Fred E. Fiedler tarafından geliştirilmiştir. Fiedler’in liderlik yaklaşımının önemi bir taraftan liderlik kuramlarına yeni bir boyut getirirken; diğer yandan durumsallık yaklaşımını liderlik kuramlarına yaklaştırmaktan kaynaklanmaktadır. Fiedler’in durumsal yaklaşımı, çalışma grubunun performansına göre, lider etkinliğini tanımlamaktadır (Özalp, Eren ve Öcal, 1992,

s.182). Bu modele göre liderlerin davranışlarının etkinliğini belirleyen üç önemli durumsal değişken vardır (Koçel, 2007, s.457; Arıkan, 2001, s.294):

- Lider ile izleyiciler arasındaki ilişkiler (leader-member relations),
- Başarılacak işin niteliği (task structure)
- Liderin mevkiye dayanan otoritesinin derecesi (position power).

Bu üç faktör lider için tercih edilen (favorable) veya tercih edilmeyen (unfavorable) bir ortam yaratarak, gösterilmesi gereken liderlik davranışını etkilemektedir. Bu üç durumsal faktörün alacağı değerlere göre oluşan her durumda değişik bir liderlik davranışı etkili olacaktır (Koçel, 2007, s.457). Bu durumsal faktörlerin alabileceği değerler Şekil 2.4'deyer almaktadır.

Lider İzleyici İlişkisi	İYİ				ZAYIF			
	Planlanmış		Planlanmayan		Planlanmış		Planlanmayan	
İşin Niteliği	Fazla	Az	Fazla	Az	Fazla	Az	Fazla	Az
Liderin Yetki Derecesi	Fazla	Az	Fazla	Az	Fazla	Az	Fazla	Az
Durumlar	↑ 1	↑ 2	↑ 3	↑ 4	↑ 5	↑ 6	↑ 7	↑ 8
	En olumlu			←	→	En olumsuz		

**Şekil 2.4. Durumsal Faktörlerin Alabileceği Değerler (Koçel, 2007, s.457).**

Fidler'e göre liderin göstereceği davranışın etkinliği yukarıdaki durumlara göre farklı olacaktır. En olumlu ve en olumsuz sayılan durumlarda işe yönelik (task oriented) liderlik davranışı etkin ve uygun iken, nispeten olumlu ve nispeten olumsuz durumlarda kişiye yönelik (person oriented) liderlik davranışı uygun ve etkin olacaktır (Koçel, 2007, s. 459). Bu modele göre liderlik tarzlarının başarısı, uygun koşullarda uygun davranışın gösterilmesine bağlıdır (Koçel, 2007, s. 459-460). Fiedler'in durumsallık kuramına yönelik yapılan çalışmalarda şu sonuçlara ulaşılmıştır (Başaran, 1992, s.77).

- İzleyenlerle ilişkisi iyi olan lider, görev yapısını izleyenleri karara katma yoluyla belirlendiğinde ve konum gücü de güçlü olduğunda en yüksek etkililiğe ulaşmaktadır.
- Görev yapısını açıkça belirleyen ve güçlü olan bir lider, izleyenlerle ilişkisi kötü olsa bile, yüksek verim sağlamaktadır.

- Etkililiği en düşük olan lider, görev yapısını belirlemede, konum gücünü kullanmada ve izleyenlerle ilişki kurmada zayıf olan liderdir.
- Bir grubun etkililiği kritik durumlarda liderin elverişli liderlik biçimi göstermesine bağlıdır.
- Herhangi bir üyesi, uygun ortam oluştuğunda liderlik davranışı gösterebilmektedir.
- Her ortamda geçerli olan evrensel ve en iyi bir liderlik biçimi yoktur.

Dolayısıyla modelin geçerliliği eleştiri konusu olmuştur. Yöneticilerden gelen önemli bir eleştiri de modelin daha çok akademik bir nitelik taşıdığı, uygulayıcıların işine fazla yaramadığı hususudur. Bu açıdan bakılınca Blake ve Mouton'un Yönetim Tarzı Matriksi yöneticiler nezdinde daha geniş bir kabul görmüştür (Koçel, 2007, s.459-460).

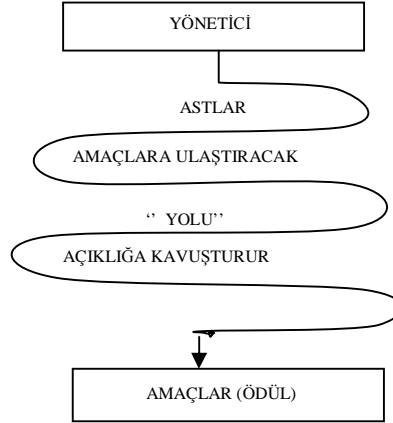
### 2.3.2.2. Yol-Amaç Kuramı

Genel olarak Robert House ve Martin Evans tarafından geliştirildiği kabul edilen bu kuram büyük ölçüde motivasyon konusundaki bekleyiş kuramına dayanmaktadır (Koçel, 2007, s.460). Bu kuram liderlerin örgütsel amaçlara erişmek, işyerinde iş tatmini gerçekleştirmek ve takipçilerini güdülemek bakımından etkin kimseler olduğu varsayımından hareket etmektedir (Eren, 2004, s.455). Bu kurama göre bir insanın davranışlarını etkileyen iki faktör vardır (Koçel, 2007, s.460):

- Kişinin, belirli davranışların belirli sonuçlara ulaştıracağı konusundaki inancı (bekleyiş), ve
- Bu sonuçlara kişinin verdiği değer (Valens)

Bekleyiş kuramının liderlik açısından anlamı şudur: Grup üyeleri (izleyiciler) lider tarafından aşağıdaki iki hususta motive edilebilir: “liderin izleyicilerin bekleyişlerini etkileme derecesi (yol)” ve “liderin izleyicilerin valensini etkileme derecesi (amaç)”. Kısaca liderin en önemli işi, izleyiciler için önemli sayılacak amaçlar belirlemek ve izleyicilerin bu amaçları gerçekleştirecekleri yolu bulmalarına yardım etmektedir.

Evans' a göre, yöneticiler astlarının (izleyiciler) davranışlarını etkileyebilecek çeşitli araçlara sahiptir. Bunların başında ödüllendirme gücü ve bu ödülleri elde edebilmek için astların ne yapması gerektiğini açıklığa kavuşturma imkânı gelmektedir (Koçel, 2007, s.460). Bu durumu aşağıdaki Şekil 2.5.'de gösterebiliriz:



**Şekil 2.5. Amaç-Yol Liderlik Kuramı(Koçel, 2007, s.460).**

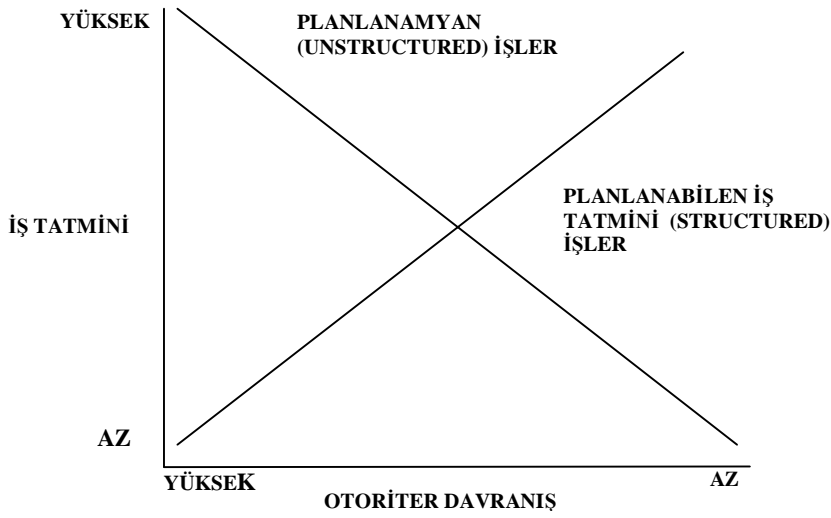
Amaç-yol kuramı, esas itibariyle, liderin gösterdiği davranışın astların motivasyonu, tatmin ve performansları üzerindeki etkisini açıklamaya çalışmaktadır (Koçel, 2007, s.460). Bu kurama göre lider aşağıdaki dört liderlik davranışından birisini gösterebilir (Koçel, 2007, s.460; Eren, 2001, s,402; Morhead & Griffin, s.335; akt. Özalp, Eren ve Öcal, 1992, s.179):

- Otoriter liderlik,
- Destekleyici liderlik (supportive),
- Katılımcı liderlik,
- Başarıya yönelik liderlik (achievement oriented)

House, bu dört tip liderlik davranışının, değişik durumlar karşısında tek bir lider tarafından kullanılabilceğini belirtmiştir (Zel, 2001, s.115). Bu davranışların uygunluğu aşağıdaki durumsallık faktörleri tarafından etkilenecektir.

- İzleyicilerin kişisel özellikleri,
- İzleyiciler üzerindeki zaman ve çevre baskısı,
- İşin niteliğidir.

İşin niteliği ile astların tatmin ve liderlik davranışı arasındaki ilişkiyaşağıda yer alan Şekil2.6'dagöstermek mümkündür (Koçel, 2007, s.461).



**Şekil 2.6. Liderlik Davranışı (Koçel, 2007, s.461).**

Dolayısıyla, bu kurama göre, en uygun liderlik davranışının hangisi olduğu duruma göre değişecektir. Amaç-Yol Kuramının geçerliliğini değerlendirebilecek ölçüde araştırma yapılmamıştır. Mevcut araştırmalar ise bu kuramı destekleme konusunda karma bir manzara göstermektedir (Koçel, 2007, s.461).

### **2.3.2.3. Reddin'in 3 Boyutlu Liderlik Modeli**

William J. Reddin, üç-boyutlu liderlik modelinde, liderlik kuramlarının birçoğunda temel alınan görev ve ilişki boyutuna, etkinlik boyutunu da ekleyerek, liderlik tarzı ile çevrenin durumsal özelliklerini birleştirmeye yönelmiştir (Eren, s.369; Can, s.174; akt. Özalp, Eren ve Öcal, 1992, s.188). Reddin'in 3-D modeli dört temel liderlik biçimi belirtmektedir. Bunlar, (1) düşük görev-düşük ilişki, (2) düşük görev-yüksek ilişki, (3) yüksek görev-düşük ilişki, (4) yüksek görev-yüksek ilişki liderlik biçimleridir (Çelik, 2007, s.37; Zel, 2001, s.127-128).

### **2.3.2.4. Vroom-Yetton'un Liderlik Kuramı**

Durumsallık yaklaşımına yeni eklenmiş kuramlardan biri de Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından geliştirilen katılımlı lider kuramıdır. Kuram takipçilerin kararı kabul etmeleri ve kararın niteliği yönüyle liderin karar davranışını nasıl etkilediği temeline dayanmaktadır (Yukl, s.221; akt. Özalp, Eren ve Öcal, 1992, s.180).

Vroom ve Yerton'un bu kuramı geliştirmede iki amacı vardır. Bunlardan birincisi, alternatif yaklaşımların sonuçlarını ortaya koyan deneysel kanıtlarla tutarlı, kurallı bir model ile belirli bir durumdaki durumsal nitelikleri içeren lider davranışını formüle etmek, ikincisi ise hem kişideki ve hem durumdaki çeşitli biçimlerde liderin davranışını etkileyen faktörleri açığa çıkarmada, liderlik davranışının belirleyicileri üzerinde deneye dayalı bir girişimde bulunmak (Vroom,1991;akt. Özalp, Eren ve Öcal, 1992, s.180).

Vroom ve Yerton modeli, yedi durumsal nitelikli. Soru aracılığıyla, sorunların analizine ilişkin bir yöntem geliştirmiştir. Sorular «evet» ya da «hayır» biçiminde cevaplandırıldığında, liderin tercih edilen beş karar davranışından birine, ayrıca, katılımı ne ölçüde kullanması gerektiği konusundaki çözüme ulaşması mümkündür. A dan G' ye kadar cevaplanması gereken sorular aşağıda belirtilmiştir.

A- Karar, nitelik gerektiriyor mu?

B- Üst düzeydeki kararları almada yeterli bilgiye sahip misiniz?

C- Sorun yapısal mı?

D- Kararın astlarca benimsenmesi, uygulanması için önemli mi?

E- Kendi kendinize bir karar almış olsaydınız, kararın astlar tarafından benimsenmesi mantıklı kabul edilebilir miydi?

F- Sorun çözümede kullanılacak örgütsel amaçlar, astlar tarafından paylaşılıyor mu?

G- İstenen çözümün sağlanmasında, astlar arasında bir çatışmanın olması mümkün mü?

Vroom ve Yetton tarafından geliştirilen katımlı model ya da diğer adıyla normatif kuram; karar vermede astların katılımı konusunu, soruların cevaplanması yoluyla açığa çıkardığından ilgi çekmektedir. Model, liderlikte kuram ve uygulama arasındaki köprüyü kurmada önemli bir girişimi temsil etmiştir (Özalp, Eren ve Öcal, 1992, s.181-182).

### **2.3.3. Liderlik Yaklaşımları İle İlgili Diğer Sınıflamalar**

Liderlerin gösterdikleri davranışların sınıflanması ile ilgili olarak yukarıda sözü edilenlerden başka pek çok sınıflama geliştirilmiştir. Bunlardan en çok bilineni liderleri Otokratik, Katılımcı (participative) ve Tam Serbesti Veren (free-regn) liderler olarak sınıflamadır (Koçel, 2007, s.455). Belirtilen liderlik sınıflamaları aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

### **2.3.3.1. Otokratik Liderlik Tarzı**

Otokratik liderler (Autocratic Leaders) genellikle merkezi otoriteye sahiptirler ve kararları kendi başlarına vermektedirler. Otokratik liderler, çalışanlarını motive etmede yasal güçlerini, ödüllendirme gücünü ve zorlayıcı güçlerini kullanmaktadırlar. Bu tip liderler, işle ilgili durumların hepsini önceden belirleyerek çalışanlarına iletirler ve çalışanlar ne yapacaklarını böylece önceden bilebilirler. Otokratik liderler, otorite ve sorumluluğun tamamına sahiptirler. Otokratik liderler esas itibariyle izleyicileri yönetim dışında tutmaktadırlar (Eren, 2001, s.453). Otokratik lider grubun karara katılmasına izin vermeyerek, tüm kararları astlarından alırlar. Tehdit ve cezalandırmayı esas alır, ödül veya cezaları kişisel değerlendirilmelerine göre verir. Yasalar ve makamlar erk kaynağıdır, astlarıyla ilişkisi biçimsel ve kuralcıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s.145). Diğer bir ifade ile amaçların ve politikaların belirlenmesinde işgörenlerin hiçbir söz hakkı bulunmamaktadır. Onlar, sadece liderlerinden aldıkları emirleri harfiyen yerine getirmekle yükümlüdürler (Eren, 2001, s.453). Yönetim yetkisinin tamamı liderde toplanmaktadır.

### **2.3.3.2. Katılımcı Liderlik Tarzı**

Katılımcı liderlik (Participative Leadership) tarzında, lider yönetim yetkisini izleyiciler ile paylaşma eğilimini taşır (Eren, 2001, s.453). İnsanlar olup bitenler hakkında bilgi sahibi olduğundan, kendilerine ne yapılması gerektiğini söyleyen bir yaklaşım yerine, aradaki kademeleri azaltarak yeni gruplar halinde çalışmaya başlayan bir yaklaşımı daha kolay benimseme eğilimi taşımaktadırlar (Marşap, 1999, s.2). Katılımcı liderlik eğitimde, olanakların öğretmenlerin yenilikçiliğe teşvikinde, değişimin eleştirel ve analitik bakış açısı ile yaratıcı fikirler tarafından desteklenmesi ve tartışılması anlamına gelmektedir (Somech, 2005, s.782).

Katılımcı liderlik tarzının birinci yararı izleyicilerin de lider karar örgütü etkileyen koşullarla ilgilenip amaç, karar, plan, politikalarla ilgili öneriler bulmaya çalışmalarında görülmektedir. İkinci yararı ise, fikir, düşünce, inanç ve arzularına değer verilen çalışanların veya izleyicilerin iş görme arzusu ve güdülerinin olumlu biçimde etkilenmesi ve bundan psikolojik tatmin duymalarına ilişkindir. Bu liderlik tarzının en önemli sakıncası ise, zaman kayıplarına neden olması, önemli önemsiz tüm kararlarda, karar sisteminin yavaş işleminde görülmektedir. Acil durumlarda karar almak



gerektiğinde, bu liderlik tarzı başarısız olmaktadır. İkinci bir sakıncası ise, izleyiciler grubu büyük olduğunda hem masrafların artması ve hem de bir takım yeniliklerin oluşması nedeni ile kararların etkinliğinin kaybedilebilmesi hatta bazen grubun karar alamaz duruma gelmesidir (Doğan, 2007, s.71).

### **2.3.3.3. Tam Serbesti Taniyan Liderlik Tarzı**

Tam serbesti taniyan liderler (laissez-faire leaders), güç ve sorumluluktan kaçmaktadırlar. Onlar, kendi amaçlarını gerçekleştirmek için gruba bağımlıdırlar. Grup üyeleri kendi kendilerini eğitmekte ve motive etmektedirler (Doğan, 2007, s.69; Şahin, Temizel ve Örseli, 2004, s.659). Tam serbesti taniyan liderler, yetkiye sahip çıkmamakta ve yetki kullanma haklarını tamamı ile asllara bırakmaktadırlar. Bu liderliğin en belirgin dezavantajı liderin otoritesi ortadan kalktığı için grup içerisinde anarşi ortaya çıkabilmektedir (Smith, 1996, s.24-25; Şahin, Temizel ve Örseli, 2004, s.659).

### **2.3.4. Liderlik Özellikleri Konusunda Yeni Yaklaşımlar**

Post-modern dönem olarak da ifade edilen, günümüz küresel rekabet ortamında, örgütlerin etkinliğini artırmak amacıyla pek çok yeni liderlik yaklaşımı üretilmiştir. Bu yaklaşımların ortaya çıkmasında kuşkusuz değişen koşulların katkısı olduğu gibi, değişen insan mentalitesinin de katkısı olmuştur (Çağlar, 2004, s.97). Liderliğin temel unsuru takipçileridir (Poppa 2005, s.28; akt. Newman, Guy & Mastracci, 2009, s.17) ve postmodern liderlik anlayışında lider ve onun takipçileri arasında oluşan iletişim ve etkileşim süreci çift yönlüdür, lider, bir taraftan gruba yön verirken kendisi de grup tarafından yönlendirilir (Aslanargun, 2007, s.203).

Toplam Kalite ve Çağdaş yönetim ve organizasyon kavramlarının doğmasına neden olan şartlar, liderlik olayının açıklamasına da yeni görüşlerle katkıda bulunmuştur (Koçel, 2007, s.462). Bilgi çağındaki yeni gelişmeler, küreselleşme, bilgiye ulaşımın kolaylaşması, bilgi toplumun beklentilerinin ve gereksinimlerinin değişmesi, mevcut liderlik kuram ve yaklaşımlarının gereksinimleri karşılamada yetersiz kalmaları yönetim ve organizasyon alanında yeni liderlik yaklaşımları ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Liderlik alanında son yıllarda geliştirilen bazı yaklaşımlar kısaca aşağıda açıklanmıştır.

#### **2.3.4.1. Dönüşümcü (Transformational) Liderlik**

Burns 1978 yılında yazdığı “Liderlik” adlı eser ile dönüşümcü liderlik kavramını yazına katmıştır, Bass 1985 yılında yazdığı “Liderlik ve Beklentilerin Ötesinde Performans” adlı eser ile geliştirmiştir (Barbuto, 2005, s.26;akt. Aslantaş ve Pekdemir 2007, s.262). 1978 yılından itibaren yönetim ve liderlik alanında klasik ve geleneksel lider davranış tarzları yanında, J. M. Burns ve B.M. Bass yaptıkları araştırmalarda yeni bir ayrımın yapılmasının zorunlu olduğuna işaret etmişlerdir. Bu ayrım, geleneklere ve geçmişe daha bağlı “işe yönelik liderlik” ile geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönük “harekete geçirici, dönüştürücü veya yenilikçi liderlik” tarzlarıdır. Bu ayrım Kurt Lewin’in klasik olan daha önce de açıklanan otokratik, demokratik, tam serbesti tanıyan liderlik üçlü ayrımına karşı gelmiş bulunmaktadır. Düşünürler, bu klasik ayrımın küçük gruplarda ve özel psiko-sosyal laboratuvar çalışmalarıyla ortaya konulduğunu ifade ederler (Doğan, 2007, s.74).

Bass tarafından ortaya konan ve daha sonra Avolio ile yaptıkları çalışmalar doğrultusunda değişikliklere uğrayan çok faktörlü liderlik ölçeği dönüşümcü liderliğin gelişmesine katkıda bulunmuştur (Avolio vd., 1999, s.441; Aslantaş ve Pekdemir 2007, s.262). Dönüşümcü liderlik anlayışına göre, lider izleyicilerinin gereksinimlerini, inançlarını, değer yargılarını değiştiren kişidir (Luthans, 1995, s.357;akt. Tengilimlioğlu, 2005, s.5). Dönüşümcü lider, organizasyonları, değişim ve yenilemeyi gerçekleştirerek üstün performansa ulaştıran kişidir (Koçel, 2007, s.462). Dönüşümcü liderler çalışanların beklenenin üstünde performans göstermelerini sağlayarak, onların rol ve davranışlarında etkin bir rol oynamaktadır (Podsakoff vd., 1990, s.109;akt. Aslantaş ve Pekdemir 2007, s.262). Dönüşümcü liderler, örgütsel yapıyı harekete geçirir, astlarına ödüller verir ve onların sosyal ihtiyaçlarını anlayıp, bu ihtiyaçları tatmin etmeye çaba sarfeder. Gupta ve arkadaşları (2004, s.242) dönüşümcü liderin fonksiyonlarını; çalışanları katılımcılık anlayışı içerisinde harekete geçirme, onları mobilize etme ve vizyon niteliğinde senaryolar üretme olarak sınıflandırmaktadır (Tengilimlioğlu, 2005, s.6). Bu da liderin vizyon sahibi olması ve vizyonu izleyicilere kabul ettirmesi ile mümkündür (Koçel, 2007, s.462). Mevcut sınırları yıkmak veya bu sınırların üstesinden gelmek isteyen liderler bireysel dönüşümü hızlandırarak, örgütsel dönüşümü sağlayabilirler (Sisk, 2001, s.10).

Son zamanlarda dönüşümcü liderlik, liderliğin karizmatik ve duygusal özelliklerine odaklanmaktadır (Burns 1978;akt: Newman, Guy & Mastracci, 2009, s.9) ve dönüşümcü liderin özelliklerinden karizma/ilham verme boyutu, liderin izleyicilerini harekete geçiren açık bir vizyon belirlemesini, kendisinin ve belirlediği vizyonun izleyicilerle özdeşleşmesini sağlamasını ve etik açıdan örnek olma özelliği taşımasını ifade etmektedir (Aslantaş ve Pekdemir 2007, s.263).

#### **2.3.4.2. Karizmatik Liderlik**

Karizma (charizma) kelimesi modern sözlüklere Max Weber tarafından 1947 yılında giren bir kavramdır ve örgütsel liderlik araştırmalarında son zamanlarda geniş bir şekilde ele alınmaktadır (Doğan,2007, s.85). Karizma, bilindiği üzere, çekiciliği (attractiveness) ifade etmektedir (Koçel, 2007, s.462). Karizma, lidere güvenmeyi ve koşulsuz itaati sağlayan gizemli bir çekim gücünü ifade etmektedir (Ergeneli, 2006, s.233). Karizma, liderin bireysel özelliği olarak kabul edilmektedir, bu tip liderler kendilerine güvenirlere, kendi düşüncelerine inanırlar ve insanları etkileme gereksinimleri fazladır (Kırel, 1998, s.197). Cezp edici bir çekicilik ve aşırı kendine güven duygusu karizmatik liderler için başlıca koşuldur. Sahip olunan güven, kendisini takip edenleri kelimenin gerçek anlamıyla büyüleme olanağı vermektedir; öyle ki, liderin önerdiği belli bir düşünce ve davranışla ilgili kuşkuları olsa da, izleyenler ona tutku ile bağlanmakta, körü körüne itaat etmekte ve muazzam bir coşku duymaktadır (Doğan, 2007, s.87).

Karizmatik lider, sahip olduğu karizma yaratan özellikler ile, başkalarını, kendi istediği yönde davranmaya sevk edebilen kişidir. Karizmatik lider izleyicilerini üstün performansa sevk ededen kişidir (Koçel, 2007, s.462) Karizmatik lideri farklı kılan özellikleri; heyecanlandıran bir vizyona sahip olma, yaptıkları ile örnek olma, sahip olduğu heyecan, coşku ve enerji ile diğerlerini vizyon ve yüksek hedefleri başarmada takipçilerini motive etmek şeklinde sıralanabilir (Carrel vd.,1997, s.469-470;akt. Tengilimlioğlu, 2005, s.6-7; Hatipoğlu,1996, s.96-97). Gerçekten de karizmatik bir liderde, insanları, normal olarak beklenenden daha fazla motive etme kapasitesi vardır (Tengilimlioğlu, 2005, s.7). Ayrıca, karizmatik liderler bir misyona sahip olmak zorundadırlar; radikal yenilikleri benimsemeli, kurulu düzene meydan okuyabilmeli ve en önemlisi, gelecek için bir vizyona sahip olmalıdırlar (Hatipoğlu, 1996, s.96-97).

Karizmatik liderler, zaman ve koşullara göre ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, dikkat edilmesi gereken nokta, bu liderlerden çok onların ortaya çıktığı zaman ve koşullarıdır. Karizmatik liderler; ekonomik, sosyal, politik ve dinsel gerilim anlarında öne fırlamaktadırlar (Doğan, 2007, s.87). Karizmatik liderler, çok başarılı, eski işletmelerden çok; yaşamaya gayret eden yeni bir işletmede veya başarısız olan eski işletmelerde ortaya çıkmaktadır (Doğan, 2007, s.86).

Paksoy (2002, s.185)'a göre Karizmatik liderler izleyicileri üzerinde duygusal bir etki yaratabilirler. Özellikle kriz dönemlerinde izleyicilerini bir araya getirebilme yeteneğine sahiptirler. Karizmatik liderlerin sahip oldukları özellikler şu şekilde sıralanabilmektedir (Sönmez, 2010, s.22):

- Kendine güven: Yargı ve yeteneklerine güvenleri tamdır.
- Vizyon: Mevcut durumdan daha iyi bir gelecek için tanımlanmış hedeftir.
- Vizyonunu anlaşılır bir biçimde açıklama yeteneği: Vizyonu izleyicilerinin anlayabileceği bir şekilde açıklar.
- Vizyonlarına karşı yüksek inançları vardır: Kararlı, kişisel riskler alan ve vizyonu uğruna kendini feda edebilen kişilerdir.
- Alışagelmşin dışında davranış gösterirler: Yenilikçi ve basmakalıp olmayan olarak ifade edilirler.
- Değişimi sağlayan kişi olarak algılanırlar: Mevcut durumu korumaya çalışanlarla karşılaştırıldığında radikal değişimleri gerçekleştiren kişiler olarak algılanırlar.
- Çevresel Duyarlılık: Değişimi gerçekleştirecek çevresel tehdit ve kaynakları algılayabilirler.

Bu özelliklere sahip olan karizmatik liderler, aynı zamanda sahip oldukları enerjileri, özgüvenleri ve kıvrak zekaları sayesinde çalışanlarına ve izleyicilerine başarabilme duygusunu aşılayabilirler. Karizmatik lider, sahip olduğu gücün takipçilerinin hareketlerini etkilediğine inanmaktadır. Karizmatik bir lider, izleyicilerin üzerinde oldukça önemli bir duygusal bir güce sahip olmaktadır ve bu ilişki yüksek derecede duygusal bir ilişki olarak ifade edilmektedir. Özetle; özellikle kriz zamanlarında güçlü

emirler veren ve gerekli olduğu durumlarda izleyicilerini bir araya getiren kişi karizmatik lider olarak ifade edilmektedir (Doğan, 2007, s.86).

### **2.3.4.3. Etik Liderlik**

Ahlaki ya da etik bir yaşam her insanın var oluşsal bir zorunluluğudur. Tđm dinler, felsefi öğretiler hatta siyasal ideolojiler insanlar için iyi, güzel ve doğru ilkeler doğrultusunda düşünmeyi ve yaşamayı öngörürler. Bu temelde insanlar, yaşamlarının tüm boyutlarında iyi, güzel ve doğru kavramların biçimlendirdiği bir kişilik doğrultusunda davranmak durumundadır. Bu anlamda etik değerlerle örđlmüř bir kişiliğe tam olarak sahip olmayan bireyler buldukları örgüt ortamında çeşitli yasal sınırlamalara rağmen etik dışı davranabilmektedirler (Bursalioğlu, 1994, s.45).

Örgüt kültürünün etik kararlar almada ve uygulamada önemli bir rolü bulunmaktadır. Örgütte etik davranışların geliştirilmesi; örgüt kültürüne ait etik değerlerin yeni işgöenlere öğretilmesi, etik davranışlar kazandıracak yöntemlerin kullanılması ve örgüt kültüründeki etik davranışların kurumsallaştırılması ile sağlanabilir (Kirel, 2000; Çelik, 2003, 2004; Saylı ve Kızıldağ, 2007;akt. Altinkurt ve şimşek, 2009, s.4). Eğer etik bir örgüt yaratmak istiyorsak, öncelikle etik davranışlar gösteren bireylerin bulunduğu bir örgüt gerekmektedir. Bu bireylerin etik sorumluluklarını yerine getirmeleri ve sorumluluklarını yerine getirirken, örgütün etik havasını dikkate almaları gerekmektedir (Bursalioğlu, 1994, s.43).

Etik liderlik kuramlarını iki yeni görüşe dayanmaktadır: Birincisi; etik liderlik, ne yapılmaması gerektiği ile ilgili kurallara değil, ne yapılması gerektiği ile ilgili kurallara temellenir. İkincisi, liderlik tanımlamasını gelişmek için etik davranışları kapsamaması gerekir, bu durum liderliği faydacıl sonuçlara götürecektir odak bir noktadır (Bursalioğlu, 1994, s.48).

Sergiovanni'ye göre; etik liderlik, moral güce dayanarak astlarını etkilemeye yönelik bir liderlik biçimi olarak tanımlanmaktadır. Etik liderliğin en belirgin özelliği ise liderliğinin güç kaynağının moral gücüne dayanmasıdır. Greenfield'e göre ise, etik lider; öğretmenler üzerinde güçlü bir etki oluşturan, kendisine ve işine yönelik olarak moral bir bakış açısına sahip olan ve öğretmenlerin iş amaçlarını gerçekeştirmelerine yardım eden kişidir (Çelik, 2000, s.90).

Liderin kişiliği yanında sahip olduğu değerleri de örgütteki davranışlarını yansıtır. Etiksel davranışlar, etiksel kurumlaşma üzerinde etkide bulunur. Örneğin, etiksel yönelimi olmayan bir lider, belki başarılı bir dönüşümcü lider olabilir. Ancak etiksel bir örgüt oluşturamadığı için muhtemelen kendini izleyenlere kabul ettirmede başarısız olur. Bir lider yaptığı bir şeye inanmadığı zaman, uygulamada izleyenlerine ilham veremez ve dolayısıyla etik ölçütlerin geliştirilmesinde etkili olamaz. Etik lider, eylem ve kararlarında etik sorumluluk almalıdır. Bu da liderin karar alırken ve iletişim kurarken üzerinde bulunan yetkiyi değil etkiyi kullanmasını gündeme getirmektedir. Örgütsel iletişimin başarısı da işgörenlerin iletişim biçimini etikölçütlere uygun bulmasına bağlanabilir. Bunu sağlayacak kişi de etiksel davranan liderdir (Çelik, 2000, s.91-92).

#### **2.3.4.4. İşe Yönelik Liderlik**

Çalışanlarla yöneticiler arasındaki iş ilişkisine yönelik liderlik “işe yönelik liderlik(transactional leadership)” olarak adlandırılmaktadır. Geleneksel olarak, liderlik fonksiyonu işe yönelik liderlik olarak görülmektedir. Bu liderlik tarzı, yöneticilerin çalışanlarını açık bir şekilde belirlenmiş görev ve tanımlamaları ile motive ettiği ve çalışanların amaçları başarmadaki gayretine göre ödüllendirildiği bir yaklaşıma işaret edilmektedir. Bu yaklaşımda dikkatler, günlük örgütsel performansa çevrilmiştir. Pek çok araştırmacı, bu liderlik tarzının yalnız başına, karmaşık ve sürekli değişen bir çevredeki zorluklarla mücadele etmede işletmede yetmeyeceğini tartışmaktadır (Baltaş, 2006, s.26).

İşe yönelik liderlikte, yöneticiler devlet otoritelerini kullanmaktadırlar. Ödülleri çalışanların gösterdikleri gayretlere göre göstermektedirler. İşe yönelik liderler, işletmenin misyon, yapı ve insan kaynakları yönetiminde çok küçük düzenlemeler yapmaktadırlar. Onlar örgüt sınırlamaları içinde çalışmayı yeğlemektedir. Özetle, işe yönelik liderler aslında çok otokratik liderlik tarzını benimseyen, çalışanlarını işletme ile ilgili konularda çok az karıştıran, tipik yönetici özellikleri göstermektedir (Doğan, 2007, s.74).

### 2.3.4.5. Vizyoner Liderlik

Vizyon, geleceğin devletnin çizilmesi olarak ifade edilebilir (Smith, 1996, s.4). Vizyoner liderlik, geleceği kestirmeye yönelik bir liderlik biçimi olarak tanımlanabilir (Güney, 2003, s.155). Lider, tanımlanmış, kabul edilmiş, statükoyu koruyan ve onu güçlendiren duvarları yıkan, sınırları zorlayan kişidir. Vizyonu olan lider sınırları aşmakta zorlanmaz. Çünkü vizyon, lider için rüya değil, henüz gerçekleşmemiş gerçektir. Gerçek vizyon, rutin işlere dair plan veya hedeflerin ötesinde, işletmenin değişimin şartlarına uygun dönüşümü yapabilecek uzun vadeli plan ve hedeflerdir. Liderlerin sorumluluğu bu plan ve hedefleri içeren vizyonları gerçekliğe dönüştürmektir (Özel, 1998, s.80-81;akt. Sönmez, 2010, s.20).

Vizyoner lider, sadece gelecekteki olayları tahmin etmekle kalmaz, aynı zamanda riskleri göze almaya istekli stratejik düşünürlerdir. Liderler, gelecekte neyin olmasını istediğine karar verir ve sonra bunu nasıl yapabileceklerini düşünürler. Vizyoner liderler, zihinlerinde bugünü açık bir şekilde anlamak ve geleceğe odaklanmak arasındaki dengeyi kurabilen kişilerdir (Doğan, 2007, s.88).

Vizyoner liderler etkili olabilmek için belirsiz verileri başarılı bir şekilde analiz edebilme ve özümsemelerine imkan veren düşünme gücüne sahip ve problemleri yenerek fırsatları arttırabilecek fikirler vücuda getirebilen kişilerdir. Aynı zamanda, vizyoner liderin tutarlı olarak çevresinde alternatif açıklamalar arayan kişi olması beklenmektedir; o, yeni bilgiler ve arayışların arayıcısıdır. Vizyoner lider, vizyonları ile insanları peşinden sürükler (Güney, 2003, s.155).

Vizyoner liderin üç önemli davranış boyutu vardır; yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmak. Vizyoner liderin öncelikli davranışı yolu görmektir. Bunun için de geleceğe yönelik politika ve hedefler açık olarak ortaya konulmalıdır. Eğer, bir yöneticinin ciddi bir şekilde kalite kaygısı varsa ya da geleceğin ufku bugünden görebiliyorsa, yolu görüyor demektir. Sadece yolu görmek de yeterli değildir. Aynı zamanda yolda yürümek de büyük önem taşımaktadır. Lider, hedefi belirledikten sonra o hedefe ulaşmayı sağlayacak yolda yürümek zorundadır. Vizyoner liderin üçüncü bir davranış boyutu ise yol olmaktır. Vizyoner lider, yoldaki engelleri kaldırmak ve arkadan gelenlerin kendisini kolayca takip etmesini sağlayabilmek için yol olmalıdır (Doğan, 2007, s.98).

### 2.3.4.6. Otantik Liderlik

Otantiklik “kendi kendini bilmek, kendini doğru olarak ifade edebilmektir.” Otantikliğin özü insanın kendini bilmesi, kabul etmesi ve kendine karşı daima net-doğru olabilmesidir. Diğer bir deyişle, “birey; kendi öz değerlerine, kişiliğine, tercihlerine ve duygularına bağlı olduğu ölçüde otantiktir. Otantiklik takipçilerinin lidere atfettiği bir özelliktir. Lider bir yandan sürekli olarak yaptıkları ve söylediklerinin tutarlılığını sağlarken öte yandan insanları kendileri ile ilişkilendirebilmelidir. Otantiklik niteliği aynı zamanda çalışanların gelişimi, iyiliği ve kendilerini tanımaları için de şarttır. Otantik orijinal, taklit olmayan manasına gelmektedir. Avolio’ya göre otantik lider “kendi düşünceleri, davranışları ve diğerleri tarafından nasıl algılandıklarının farkında olan, kendilerinin ve diğerlerinin değerleri, ahlaki bakış açıları, bilgileri ve güçlü yönlerini bilen, içinde buldukları-çalıştıkları ortamı tanıyan, kendilerine güvenen, umudu olan iyimser, sorunların çabuk üstesinden gelebilen ve ahlaklı bireyler” dir (Burak, 2003, s.13).

### 2.3.4.7. Stratejik Liderlik

Stratejik liderliği 1980’lerde ilk ortaya atan kişi olduğunu söyleyen John Adair (2005, s.41) stratejik lideri, “örgütün değişim zamanlarında liderlik kademelerinde beklenenleri başarılı bir şekilde yerine getiren kişi” olarak tanımlamaktadır. Hitt ve diğerlerine göre (1999, s.376) stratejik liderlik; “gerekli stratejik değişimi yaratmak için geleceği görme, esnek olma ve işgörenleri güçlendirme yeteneğidir” (Besler, 2003, s.77).

Stratejik liderler, uygun koşullarda stratejik bir kararlar, uygun liderlik biçimlerini sergileyebilen liderlerdir. Bu nedenle liderlik için gerekli olduğu belirtilen hemen her özellik stratejik liderlik için de geçerlidir. Ancak stratejik liderin temel sorumluluğu, tanım gereği, örgütün yaşamasını ve rekabet üstünlüğünü sürdürmesi ile ilgili olduğundan; stratejik liderin geleceğe dönük, yönlendirici yetenek ve özelliklere sahip olması diğer özelliklere göre daha fazla önem taşımaktadır (Ülgen ve Mirze, 2004, s.375). Besler (2003, 2004) ise, araştırmalarında stratejik liderlik uygulamalarını aşağıda verilen yedi boyutta ele almıştır. Bunlar (Altinkurt, 2007, s.18):

- Örgüte stratejik yön verilmesi,
- Temel yeteneklerin belirlenmesi,



- İnsan sermayesinin geliştirilmesi,
- Yeni teknolojilerin etkin kullanımı,
- Değişime açık bir örgüt kültürünün oluşturulması,
- Etik öğelerin davranışsal bir norm olarak örgüt kültürüne yerleştirilmesi ve
- Stratejik etkinliklerin değerlendirilmesidir.

Özetle Stratejik liderler organizasyonda anahtar karar alıcılardır. Kuramları için anlamlı ve paylaşılabılır bir vizyon geliştiren ve bu vizyonun başarılmasında üyelerinin katkılarını sağlayan ve vizyonu değişimle uyumlu hale getiren kişiler olarak belirtilebilir (Besler, 2003, s.79).

#### **2.3.4.8. Öğrenen Liderlik**

Geçmişte liderlik oldukça karmaşık süreç olarak ele alınmıştır. Günümüzdeki liderlerden zeki ve yaratıcı olmalarının da ötesinde, yeni ortamlar hazırlayan, entelektüel yetenek ve deneyimlerden daha çok yararlanan davranışlar beklenmektedir. Çağdaş liderlik rolleri, öğrenme ve kendini geliştirme üzerine odaklanmıştır. Bu yeni rol beklentisi, yöneticilerin liderlik rollerini temelden etkilemiştir. Bilgi toplumunun temel değerlerinin kabul gördüğü günümüzde, yöneticilerden daha çok öğrenen lider rolü beklenmektedir (Doğan, 2007, s.89). Öğrenen lider, kurumsal ve toplumsal değerlere hakim, bilgi toplumunun yapısına uygun stratejiler geliştiren ve çalışanlarının öğrenmesinden birinci derecede sorumlu olan liderdir (Tünay, 1985, s.563). Öğrenen lider, öğrenen örgüt kültürü kurabilmelidir. Bir örgüt öğrenemiyorsa, yönetici boş işlerle uğraşılıyor demektir. Öğrenemeyen örgütlerde, yöneticinin öğrenmeye ilişkin liderlik rolü yetersiz kalmaktadır. Öğrenen lider, kendisinin ve çevresinin öğrenmesinden sorumlu liderdir. Öğrenen lider olarak yönetici, çalışanlarla birlikte işletmede güçlü bir öğrenme kültürü yaratabilmelidir. Öğrenen lider, herkes için öğrenmeye destek oluşturmalarıyla öğrenen liderlerdir (Doğan, 2007, s.90).

#### **2.3.4.9. Öğretim Liderliği**

Erken çocukluk literatüründe (e.g., Billman,1995,;Jorde-Blomm, 1999; Rodd, 1996; Sandal, Mclean, ve Smith 2000) ve okul liderliği literatüründe (e.g., Deal ve Peterson,

1991; Fredericks, 1992; Host, 1990; Hoyle, Fenwick and Stefy 1985) öğretim liderliği önemli bir yönetim fonksiyonu olarak kabul edilmektedir. Öğretim liderliği çocukların gereksinimlerine uygun olarak; eğitim programlarının, müfredatoluşturma, öğretim ve değerlendirme materyallerinin hazırlanmasında önemlidir (Rous, 2004, s.267).

Araştırmacılar yaklaşık yirmi beş yıldır sürdürmekte oldukları çalışmalarla eğitime özgü bir liderlik türü olan öğretim liderliğinin boyutlarını genel özellikleri ile tanımlamayı başarmışlardır. Bu araştırmalarla aynı zamanda öğretim liderliğinin etkili okulları geliştirmede vazgeçilmeyecek bir öneme sahip olduğunun kanıtlanmış olması ise büyük önem taşımaktadır (Gümüşeli, 1996, s.201).

Ayrıca birçok yazar, yönetici liderliğinin yanı sıra öğretmen liderliği yaklaşımının “dönüşümsel potansiyel” ile okula, öğretmene ve öğrenme sürecinde bulunan öğrencilere büyük faydalar sağladığını ileri sürmektedir. Öğretmen liderliğinin güven ve meslektaşlarla işbirliğini geliştirdiğinin kanıtlarından bazıları; okul kültürünü pozitif olarak etkilemesi ve eğitimsel ve örgütsel gelişime katkıda bulunmasıdır (Can, 2007, s.268).

#### **2.3.4.10.Öğretmen Liderliği**

Genel liderlik literatür bulgularında belirtildiği gibi, dönüşümcü öğretmen liderlerin, öğrencilerin öğrenme, yaratıcılık ve etik davranışlar geliştirilmelerinde etkileri büyüktür (Pounder, 2006, s. 540). Okula dayalı yönetim düşüncesinin gelişmesiyle birlikte, öğretmenlerin öğretim dışı görevlerinin değiştiği ve okul liderliğine daha fazla katılması gerektiği anlayışı önem kazanmıştır (Çelik, 2005, s.200). Çağcıl tartışmalarda okul, öğrenciler için oluşturulmuş bir kurum olarak görülürken öğretmenler de okuldaki öğrenme sürecine rehberlik eden insanlar olarak tanımlanmaktadır. Etkili öğretmen, bütün öğrencilerin yüksek düzeyde başarılı olmasını sağlayan öğretmendir (Şişman,2002, s.155-156).

Little (2003)’a göre öğretmen liderliği kavramı özellikle son iki yıl içinde eğitim literatüründe ön plana çıkmıştır (Pounder, 2006, s.533). Geçmişte yapılan bazı araştırmalarda, öğretmenlerin çeşitli özellikleriyle (zeka düzeyi ve akademik yetenekleri vb.) öğrencilerin performansı arasında bazı olumlu ilişkiler bulunmuştur. Yakın zamanlarda, bilhassa etkili okul akımı kapsamında yapılan bazı araştırmalarda ise

öğretmenlerin çeşitli nitelikleriyle (sözel ifade becerileri, deneyim, bilgi birikimi vb.) öğrencilerin başarı ve performansı arasında bazı olumlu ilişkiler bulunmuştur. Bir okuldaki öğrenmenin kalitesi üzerinde çeşitli etkenlerin rolü vardır. Bunlardan biri de kuşkusuz öğretmendir (Şişman, 2002, s.155).

Silva et al. (2000) tarafından öğretmen liderlik kavramı geliştirilmiş ve öğretmen liderlik kavramını “üç aşama” veya “üç dalga” ile açıklamaya çalışmışlardır. Bunlar (Pounder, 2006, s.533-534-542);

- Birinci dalgada devlet örgütsel hiyerarşi içinde sınırlı ve sadece öğretim işlevine yakın bir kavram olan öğretmen liderliği kavramının prototipi bölüm başkanı ya da bölüm sorumlusu olarak görülmüyordu. Frymier, (1987) birinci dalgada yer alan öğretmen liderliğini, belirlenmiş kararlarla bölümdeki öğretmenlerin yönetiminin, denetim modeline dayalı olarak gerçekleştirilmesi olarak ifade etmiştir,
- Öğretmen liderliğindeki ikinci dalga ise; öğretmenlik fonksiyonlarının dönüşmesine daha fazla odaklanmakla birlikte öğretmen liderliği kavramı hala bir grup lideri ve programa geliştirici olarak ifade edilmektedir. Darling-Hammond (1998) ve Shulman (1987)’a göre geleneksel kurum hiyerarşinin değişmesine rağmen öğretme fonksiyonunun, program geliştiricilerin kontrolüne odaklanma, sınıf öğretmenleri için eğitim materyallerinin hazırlanması gibi işlevleri ile liderlik kavramından ayrılmaktadır. İkinci dalga yaklaşımının daha çok öğretmenlerin uzaktan kontrol edilmesini kapsamakta olduğu belirtilmiştir,
- Üçüncü dalga öğretmen liderliği ise öğretim ve liderlik kavramları bütünleştirmektedir. Burada öğretmen liderliği bir pozisyon olmaktan öte öğretmenlerin, görevlerini yerine getirme sürecinde, liderlik yeteneklerini ifade etme fırsatının verildiği bir süreci görülmektedir. Bu kavramlaştırmada öğretmen liderliği profesyonel bir biçimde meslektaşlarıyla birlikte okulun eğitim ortamının geliştirilmesini içermektedir. Wasley (1991), Silva et al. (2000, s.5)’a göre okulun yeniden tasarlanması, meslektaşlarına liderlik yapma, okul düzeyinde problemlerin çözümüyle ilgilenme ve meslektaşlarına öncülük etme ve meslektaşlarının profesyonel gelişimlerini sağlamaya yönelik etkinlikler hazırlamayı kapsamaktadır.

Pounder (2006, s.542) tarafından yapılan çalışmada genel olarak Silva et al. (2000)’nın öğretmen liderlik kavramına katkı sağlanmıştır. Pounder (2006, s.542) Öğretmen

liderlik kavramı ile ilgili olarak dördüncü dalga ise iki şekilde kavramsallaştırılabileceğini belirtmiştir. Birincisi, öğretmen liderlerin dönüşümcü sınıf liderliği içerecek niteliklere sahip olmaları, ikincisi ise bu niteliklerin hem okul ve üniversiteyi etkileyecek duruma getirilmesidir. Dönüşümcü liderlik rolü adil bir biçimde öğretmenlerle ilgilidir. Çünkü öğretmenler öğrencilerin öğrenmesinde ve okul gelişimlerinde liderlik yapmaktadırlar (Chirichello, 2010, s.92-93).

Childs- Bowen et al. (2000)'a göre liderlik sadece bir bireye ait değildir ve kurumların başarısı liderlik kaynaklarının çoklu dağılımına bağlıdır (Chirichello, 2010, s.92-93). Öğretmenlerin yeni liderlik rolü okul kültürü, öğrenmeye odaklanma, araştırma ve pratiğe odaklanmayı ve başarmayı kapsamaktadır (Katzenmeyer & Moller, 2001;akt. Chirichello, 2010, s.93).Eğitimi yenileştirme çalışmaları çerçevesinde giderek önem kazanan öğretmen liderliği rollerinde önemli değişimler görülmüştür. Mortha & Bennie (1995)'e göre öğretmen rollerindeki değişimler, 6 grupta incelenebilir (Çelik, 2005, s.202).

- *Uzman öğretmen;* uzman öğretmen, etkili öğrenme ve öğretme stratejilerini uygulayan öğretmen olarak görülmüştür.
- *Program geliştirme uzmanı;* öğretmenin program geliştirmeye ilişkin liderliğini ifade etmektedir.
- *Akıl hocası;* akıl hocası olarak öğretmen, diğer öğretmenlere güven veren ve onlara rehberlik yapan kişi olarak görülmektedir. Akıl hocalığı rolü, özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.
- *Eğitimci öğretmen;* öğretmenin hizmet öncesi eğitimle yetiştirilerek liderlik rolüne hazırlanmasını öngörmektedir ve öğretmenin uygulama becerisini geliştirme üzerinde odaklanmıştır. Eğitimcilik rolü, akıl hocalığı rolünü destekleyici bir nitelik taşımaktadır.
- *Öğrenciyi destekleme;* öğretmenin tamamen öğrenci üzerinde yoğunlaştığı bir roldür. Öğretmenin öğretimsel süreci geliştirmesi, program, okul iklimi ve öğrencinin beklentilerinin karşılanması gibi konularla ilgilidir. Öğrenciyi destekleme rolünü oynayan öğretmen, öğrenci başarısı, öğrencinin ihtiyaçları,

derse katılımı, özel yaşamı ve hastalığı gibi, her öğrencinin ihtiyaçlarını tanıma ve her öğrenciyi anlama temeline dayanır.

- *Araştırmacı*; öğretmenin alanındaki kuram ve uygulamalı çalışmaları sürekli izlemesini gerektirmektedir. Araştırma rolü, öğretmenin eğitim bilimleri alanındaki gelişmeleri izlemesini ve mesleki yeterliliğini devamlı bir şekilde geliştirmesini zorunlu kılmaktadır.

Öğretmenin liderlik rolünün geliştirilmesi, formal okul liderliği açısından büyük önem taşımaktadır. Okul liderliği, okul yöneticisinin tekelinde bulunan bir liderlik biçimi değildir. Öğretmenin liderlik yeterliliklerinin geliştirilmesi, okul liderliğinin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayacaktır (Çelik, 2005, s.200). Martin (2005)'e göre liderlik, yönetici ve öğretmenlerin kuralları düzenleme, bağlılık ve iş birliğini içeren ortak aktivitelerinden oluşmaktadır (Chirichello, 2010, s.91). York-Barr ve Duke (2004) öğretmen liderliği ile ilgili özellik ve yetenekleri; iyi bir iletişimci ve dinleyici olma, idealize edilmiş etki, ilham verici motivasyon ve bireysel yönleri dikkate alan dönüşümcü liderlik olarak tanımlamışlardır (Pounder, 2006, s.537). Öğretmenin liderlik rolünün bir değişim süreci geçirdiği görülmektedir. Öğretmenin liderlik rolü, sınıfın dışında olduğu gibi sınıfın içinde de önem kazanmaktadır. Öğretmenin olumlu bir sınıf iklimi oluşturması, öğrenci beklentilerini karşılaması, öğretimi ve zamanı etkili bir şekilde yönetmesi, sınıf liderliği alanında başarılı olduğunu göstermektedir. En etkili sınıf liderliği davranışı, öğretim, sınıf düzeni ve öğrenciye en yüksek düzeyde ilgi gösteren liderlik davranışıdır (Çelik, 2005, s.203).

Darling-Hammond et al. (1995) öğretmen liderlerin öğrencilerinin eğitim yaşantıları yolu ile öğrenmelerinin gelişimlerinde yeni yollar ile yeni şeyler yapmaları için öğrencilerine model olduklarını vurgulamışlardır (Pounder, 2006, s.534). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ve yönetmelerine olanak sağlayacak öğrenme grupları oluşturmalı ve bu gruplara öğretmenlerin bir lider gibi katılımlarını sağlamalıdır (Center for Creative Leadership, 2006;akt. Chirichello, 2010, s.90). Berry and Ginsburg (1990)'a göre öğretmen liderliği (Pounder, 2006, s.534);

- Diğer öğretmenlere öncülük ve koçluk yapmayı,
- Profesyonel olarak kendini geliştirme ve okul uygulamalarını gözden geçirme ve
- Okul düzeyinde karar vermeyi içermektedir.

Martin (2005)'e göre liderlik, yönetici ve öğretmenlerin kuralları düzenleme, bağlılık ve iş birliğini içeren ortak aktivitelerinden oluşturmaktır. Tüm bunları başarabilmek için yöneticiler katılımlı liderlik becerileri ile donatılmalıdırlar. Katılımlı liderlik, ilişkiler kurmayı, fırsatlar yaratmayı, değişimleri anlamayı ve öğretmenlere liderlik için güç vermeyi içermektedir. Bu bakış açısıyla lider, takipçilerini kabul eden kişidir (Chirichello, 2010, s.90-91).

Öğretmen liderliğinin hem resmi hem de resmi olmayan iki yönü vardır: Öğretmen, okul düzeyinde karar verme sürecine katılma, ortak mesleki gelişimi teşvik etme ve okulu geliştirme sürecine katılma gibi etki alanı çok geniş olan görevleri yerine getirmektedir. Öğretmenin liderlik davranışının informal boyutu formal boyutundan daha fazla ağırlık taşımaktadır. İnfomal lider olarak öğretmen, okul geliştirme konusunda yeni fikirler geliştirme projelerine gönüllü olarak katılma, öğrencilerin sorunlarıyla özel olarak ilgilenme ve okul geliştirme konusunda yeni fikirler geliştirme gibi rolleri olarak belirtilebilir (Leitwood, Jantzi & Steinbach, 1999;akt. Çelik, 2005, s.201). Etkili okullarda öğretmen davranışları üzerinde yapılan bir araştırmada söz konusu okullarda öğretmenlerin sınıflarıyla ilgili kararları vermede özerk oldukları, kendileri ve öğrencileri için en iyi ve en yararlı olanı seçmede özgür oldukları, öğrencilere temel becerileri kazandırma üzerinde yoğunlaştıkları ve doğrudan öğretim yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir (Stubblefield, 1996;akt. Şişman, 2002, s.155-156).

Silva et al. (2000)'na göre öğretmen liderliği, değişimi destekleme, statikoya karşı durma ve entelektüel düşüncüyü harekete geçirmeyi içerir. Özetle Darling-Hammond et al. (1995), öğretmen liderlik özellikleri dönüşümcü liderlik boyutunda işleri farklı ve yeni yollarla yapmaya açık olmaya, öğrenme modellerini entelektüel boyutta harekete geçirmeye odaklanmaktadır. Bunu yanı sıra koçluk, liderlik ve gelişimsel bakış açısıyla Berry and Ginsburg's (1990)'a göre öğretmen liderliği tamamıyla dönüşümcü liderlik özelliklerini kapsamaktadır (Pounder, 2006, s.537).

Lieberman ve et al. (1988)'e göre öğretmen liderliği ile ilgili becerileri aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır (Pounder, 2006, s.534);

- Güven ve uyum oluşturma,
- Kurumsal tanı,

- Süreç ile başa çıkma,
- Kaynaklarını kullanma,
- İşi yönetme,
- Çalışma yönetme,
- Beceri oluşturma ve başkalarına güven duymayı sağlamadır.

Harris and Muijs (2003, s.40)' a göre öğretmen liderliği; “diğer öğretmenlere koçluk ve liderlik yapmak ile çalışma gruplarına rehberlik etmeyi”, “öğretmen liderliğinin gelişimsel görevlerinin merkezinde öğrenme ve öğretmeyi geliştirmeyi” ve de “öğretmen liderlik pedagojisinin etkili öğretmeyi modelleme ve geliştirmeyi” içermektedir (Pounder, 2006, s.535).

Liberman, Soxl ve Miles, (1988) göre öğretmenin yaptığı göreve bağlı olarak, gösterebileceği liderlik davranışları şunlardır (Çelik, 2005, s.201):

- Güvene dayalı ilişki geliştirme,
- Örgütsel koşulları belirleme,
- Öğrenme ve öğretme sürecini yönetme,
- Öğretmenlerin bağlılığını sağlama,
- Görevi yönetmedir.

Öğretmen liderliği bazı çalışmalarda liderlik kuramlarının içerisinde ele alınmaktadır (Pounder, 2006, s.534). Crowther (1997)'in çalışmasında öğretmen liderliğini sosyal açıdan dezavantajlı gruplarda incelemiştir. Ona göre öğretmen liderliği sadece öğretmenlerin pedagojik yeterlikleriyle değil, öğretmenlerin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı toplulukları üzerindeki iyileştirme etkisine çalışmasında yer vermiştir. Bu kriterler doğrultusunda seçtiği katılımcıların dezavantajlı toplumlar da öğretmen liderliği algısının (Pounder, 2006, s.535);

- Sosyal adalete bakışa okul veya okul toplumunun önemli katkılar getirdiğini,
- Sosyal ekonomik açıdan dezavantajlı birey ve toplumların üzerinde yüksek saygınlık oluşturmada okulun karar verme süreçlerinin etkili olduğu,
- Meslektaşlar tarafından saygınlık görmenin okulun karar verme süreçlerinde çok etkili olduğu,

- Meslektaşlar ve okul yönetimi tarafından tanınan okul temelli yüksek düzeyde sorumluktur.

Crowther'ın çalışmasında belirtilen öğretmen liderlik özellikleri geniş ölçüde dönüşümcü liderlik özelliklerine işaret etmektedir (Bass, 1985;akt. Pounder, 2006, s.536). Geleneksel okul hiyerarşisine göre öğretmenin liderlik konumu çok yüksek değildir. Lider öğretmenler öğrencilere yardımcı olduğu gibi, diğer öğretmenlere de yardımcı olmaktadır (Çelik, 2005, s.201). Yöneticiler öğretmen liderliğini desteklemek zorundadır. Yöneticiler nasıl yönetecekleriyle ilgili öngörüye sahip olmalı ve kontrolü bırakmak zorundadırlar. Okullarda katılımlı liderliği kabul etmeli, herkes de bir lider potansiyeli olduğunu kabul etmelidir (Ah Nee-Benham & Cooper, 1998; Noddings, 1992; York-Garr & Duke, 2004;akt. Chirichello, 2010, s.93).

Liderler belli güç kaynaklarına sahiptir ve Liderler, etkileme gücünü, sahip olduğu güç kaynağından almaktadırlar. Levin ve Nolan (2000)'a göre lider öğretmenin güç kaynakları dört grupta incelenebilir. Bunlar;“Yasal Güç”, “Referans (Müracaat) Edilme Gücü”, “Uzmanlık Gücü”, ve“Ödül ve Zorlayıcı Güç”tür. İlk üç güç her zaman kullanılabilir. Ancak ödül ve zorlayıcı güç her zaman kullanılamaz. Uygun durumlarda ödül ve zorlayıcı güç kullanılabilir. Lider öğretmen, bu dört gücü etkili bir şekilde kullanabilen öğretmendir. Öğretmenin sadece yasal gücü kullanması, onun liderlik gücünü zayıflatır. Yasal güçle birlikte diğer güçlerin dengeli ve yerinde kullanılması gerekir (Çelik, 2005, s.206).

Yöneticiler ve öğretmenler liderlik değerlerini düşünerek öğretmenlerin liderlik rollerini ve sorumluklarını birlikte yeniden düzenlemelidirler (Chirichello, 2010, s.94). Sınıf yönetme görevini üstlenen öğretmenin etki alanı, sınıf ortamıyla sınırlı değildir. Öğretmen, sınıf içinde ve sınıf dışında etkili bir liderlik davranışı gösterebilmelidir (Çelik, 2005, s.200).

#### **2.3.4.11. Eğitim Liderliği**

Eğitim sistemi, gelişmekte olan toplumsal yapının önemli bir ögesidir. Eğitim sistemindeki gelişme, birim düzeyinde eğitim örgütlerinde gerçekleşmektedir. Eğitimde nihai hedef bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlamak olmalı ve eğitim sisteminin tüm öğeleri bu hedefe hizmet etmelidir. Eğitim örgütlerindeki gelişmenin önemli bir



yönünü, insan ögesinin geliştirilmesi oluşturmaktadır (Alıç, 1990; Sönmez, 2006). Eğitim liderlerinin, küreselleşmenin sağladığı fırsatları değerlendirerek örgütü geleceğe taşıması ve oluşabilecek tehditlere karşı bilinçli hareket ederek örgütlerini korumaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitim örgütleri, örgütsel yapılarını ve liderlik yaklaşımlarını yeniden ele alıp değerlendirmek zorundadırlar. Tüm faaliyet alanlarında büyük çaplı, hızlı ve sürekli bir değişim yaşanmaktadır (Kırel, 2001, s.44). Değişimin anlık olduğu günümüz dünyasında, tüm diğer örgütler gibi eğitim örgütlerinin de, gelişmelere uyum sağlayabilecek etkili stratejiler geliştirmesi gerekmektedir (Besler, 2004, s.15). Geleceğin liderleri ve yöneticileri eğitim liderliğinin mevcut durumunu göz önünde bulundurmalıdır (Bass, 2000, s.18)

Sternberg (2005, s.193)'in WISC (wisdom, intelligence, and creativity) modeline göre etkili eğitim liderliğinin dün, bugün ve yarın için olmazsa olmazı akıl, zekâ ve yaratıcılığın sentezlenerek kullanılmasıdır. Bu özelliklerin sentezi ile yeterli ve uygun bir eğitim lideri olunabilir. Mükemmel bir eğitim lideri yaratıcılığı mümkün betimlemeler ve problemlerin çözümleri için kullanılmaktadır (Sternberg, 2005, s.193). Eğitim liderleri herhangi bir kurumsal ortamdaki liderler gibi, iyi bir yönetim, iyi bir sosyal ve kişisel ilişkiler ve kendi uzmanlık bilgileri ile okullarının mükemmel bir biçimde gelişimlerine destek olmaktadır (Sergiovanni, 1990;akt. Bass, 2000, s.37) ve eğitim liderlerinin uygulamalara yönelik yeni yaklaşımların farkında olmaları gerekmektedir (Sousa, 2003, s.18).

Starratt (2003, s.14)'a göre eğitim liderliği ile ilgili vizyon; son yıllarda iç içe geçmiş bireysel öğrenme faaliyetlerini üretilmesi için tasarlanmıştır. Bu vizyonun özerlik oluşturma, zeka, bakım ve sosyal sorumluluk içerdiğini ve geçmişin hataları ile mücadele sayesinde geleceğin umut dolu toplumu oluşturulacağını belirtmiştir (Grogan, 2004, s.226). Okullar çocuklara öğrenmeyi öğretmelidirler. Eğitim liderleri sadece bilgi aktarmaya değil, 21 yüzyılın karmaşık dünyasında gerekli olacak bilgi ve becerileri aktararak çocukların bireysel gelişimlerine destek olmalıdırlar (Sousa, 2003, s.18).

Eğitim liderliği, liderliğin yaratıcı biçiminin ortaya çıkarılması ve geleceğe yönelik uygulamaların yapılabilmesi için önem taşımaktadır (Leithwood, 2008, s.75). Eğitim liderlerinin gerçeğin arkasında yer alan bilgiyi diğerlerinden önce keşfedebilme

özelliklerinin olması gerekmektedir (Sternberg, 2005, s.232). Eğitimde liderleri, bütün öğrencilerin başarısı için (Turan & Şişman, 2000, 68-87;akt. Şişman, 2004, 22-23);

- Okul toplumca paylaşılan, desteklenen bir öğrenme vizyonuna sahip olup bu vizyonu düzenleyen, geliştiren ve uygulayan,
- Öğrenmeye ve mesleki gelişmeye yoğunlaşan bir okul kültürü ve öğretim programını oluşturan, geliştiren ve sürdüren,
- Etkili bir öğrenme çevresi ve ortamı oluşturarak bunu sürdürmek için okulun sahip olduğu bütün kaynakları etkin bir biçimde kullanan,
- Aile ve toplumla işbirliği yaparak farklı toplumsal beklentileri karşılayabilen ve toplumun kaynaklarını okula yönlendirebilen,
- Tutarlı, adil bir ahlak yöneticisi olabilen,
- Genel, politik, sosyal, ekonomik, yasal, kültürel bağlamı anlayabilen ve bunlara cevap verebilen bir kişi olarak tanımlanmakta olup söz konusu raporda raporda bu standartlar, ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır

Etkili eğitim lideri adayları pek çok yeteneğe sahip olmalı, liderler yeteneklerini çevreye uyum yapmak için kullanabilmeli ve çevrelerine şekil verebilmelidirler (Sternberg, 2005, s.205). Çoğulcu bir toplumda eğitim liderlerinin bilgi ve anlamayı öğrenmelerinin amacı; “kalkınma ilkeleri ve stratejik planın uygulanması” , “sistem kuramı; bilgi kaynakları, bilgi toplama ve analiz etme stratejileri”, “etkili iletişim” ve “etkili fikir birliği oluşturma ve müzakere becerileri” kazanmaktır (Ubben, Hughes & Norris, 2001, s.1). Toplumda yer alan etkili eğitim liderleri güçlü ve zayıf yönlerini ve yetenekleri doğrultusunda işlerini nasıl etkili bir biçimde yapabileceklerini tanımlayabilirler. Ayrıca etkili eğitim liderleri; problemleri tanımlar ve çözüm yollarını üretirler, analitik zekâlarını kullanarak problemleri tanımlarını ve çözüm yollarını değerlendirirler, kararları uygularlar, diğer bireyleri kararlarına katılım için ikna ederler ve akıllarını kullanarak verdikleri kararların başarıya dönüşmesini sağlarlar (Sternberg, 2005, s.204-205).

### 2.3.4.12. Okul Liderliği

Yirmi birinci yüzyılın okul liderleri bilgi ve anlamayı eğitim için kullanmak zorundadırlar (Ubben, Hughes & Norris 2001, s.1). Okulda liderlik kavramı, sadece okulun yönetsel işleriyle ilgilenen bireyleri değil, aynı zamanda sınıflardaki eğitim öğretimin kalitesini artıran ve okulun kültürünü değiştiren bireyleri de kapsayarak, geleneksel örgüt yönetiminin ötesine geçen uygulamalarla ve içinde barındırdığı “*yarının dünyasında nasıl bir eğitim liderliğine ihtiyaç duyulacağına*” ilişkin tartışmalarla, çevirilerek ilerlemektedir (Begley, 2001; Dantley, 2005; Dimmock & Walker, 2000; Hallinger, 2005; Mcinerney, 2003; Robertson & Weber, 2000; Sternberg, 2005 akt. Beycioğlu ve Aslan, 2010, s.765). Okullarda çocukların gelişimine öncelik verecek biçimde; onların sosyal etkileşimlerle ve eğlenceli faaliyetlerle meşgul olacağı ve diğerleri için şefkatli olmayı öğreneceği koşulların düzenlenmesini liderler sağlamalıdır (Larson & Murtadha, 2002, s. 155; Grogan, 2004, s.226).

Etkili okullar, okulun içinde yer aldığı toplumun ve ailenin, okulun amaçlarından haberdar olmalarını, öğretmen ve öğrencilerin sorumluluklarının farkında olmalarını sağlar. Okul yöneticileri, çeşitli yollarla (yazışmalar, ziyaretler, çevreye dönük eğitsel etkinlikler, vb.) bu ilişkileri geliştirebilir ve ailelerin, kendi çocuklarının gelişimine ve eğitimine doğrudan ve aktif olarak katkıda bulunmalarını sağlayabilir (Şişman, 2002, s.152).

Eğitim liderliği araştırmacıları, çalışmalarında öğretmen liderliği, paylaşılan liderlik gibi daha derinlemesine ve daha ayrıntılara inen bakış açılarını ve bunların okul ve öğrenci başarısına olan etkisini liderlik araştırmalarına yansıtmaktadırlar (Leithwood ve Mascall, 2008; Murphy, 2005; Pounder, Ogawa ve Adams, 1995; akt. Beycioğlu ve Aslan, 2010, s.765). Özellikle etkili okul araştırmalarında, okul müdürünün liderlik özellikleri ile okulun etkililiği arasında ilişkiler bulunmuştur (Balcı, 2002, s.113). Yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan hareketle etkili bir okulda öğretim lideri olarak okul yöneticisinden beklenebilecek başlıca davranışlar özetle şunlardır (Bush ve Middlewood, 2005, s.10; Şişman, 2002, s.152-154).

- Bir eğitim ve öğretim lideridir,
- Okul için özel vizon ifadeleri geliştirir ve geliştirilen vizyonun tüm personel ve paydaşlar iletilmesini sağlar,

- Okul hakkında bir vizyon ve misyon sahibidir,
- Güçlü yazılı-sözlü iletişim ve ikna becerilerine sahiptir.
- Okulun amaç, vizyon ve misyonunun okul toplumunu oluşturan bütün üyeler tarafından paylaşılmasını sağlar,
- Okul için öncelikler belirler ve öğretmenleri karar sürecine katar,
- Öğretmenlerin performansını değerlendirir ve ödüllendirir,
- Açık okul kuralları belirler ve uygular,
- Öğrenci başarısının hakkında yüksek beklentilere sahip olup bu beklentilerini okul toplumunun bütün üyelerine iletir,
- Okul kadrosunu destekler, kadronun mesleki yönden geliştirilmesine dönük çalışmalar gerçekleştirir,
- Okul programının oluşturulmasında öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır, Okul programlarının oluşturulmasında öğrencilerin beklentilerinden hareketle temel becerilerin kazandırılması üzerinde yoğunlaşır,
- Öğretim ve öğrenme için gerekli her türlü kaynakları sağlar, gerekli ortamları hazırlar,
- Okul programlarının değerlendirilmesine ve geliştirilmesine öncülük eder,
- Öğrenci gelişim ve başarısının sık değerlendirilmesini sağlar,
- Okulda ve sınıfta geçen zamanın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar,
- Okuldaki zamanını gözlem ve incelemeler yaparak harcar,
- Okulla ilgili her türlü bilgi ve başarının paylaşılmasını sağlar,
- Başarıların ödüllendirilmesini ve başkalarınca da tanınmasını, bilinmesini sağlar,
- Okulda işbirliğine dayalı bir çalışma ve öğrenme kültürü oluşmasına öncülük eder,
- Okulda bir takım ve topluluk ruhu gelişmesine öncülük eder,
- Okulda güvene dayalı bir okul ve öğrenme iklimi oluşmasını sağlar,
- Okulda diğerlerinin yeterliliğine inanır, güvenir, yetki devreder,
- Okul çevresinin ve ailelerin okula destek ve katılımını sağlar,
- Diğerleri için iyi bir rol ve davranış modeli olur.

Sternberg (2005, s.226)'e göre öğrencilerin yetenek ve davranış etkileşimi yoluyla düşünme becerilerinin geliştirildiği okulları iyi okullar olarak ifade etmektedir. Okulun

başarısında da, okul müdürlerinin liderlik rolleri önem taşımaktadır. Çünkü okul müdürleri bir eğitim lideri olarak, okulun ve okul programlarının yönetiminden, öğrenmenin gerçekleştirilmesinden, okulun her yönü ile başarısından ya da başarısızlığından birinci derecede sorumlu olarak görülen kişilerdir (Balcı, 2002, s.113). Etkili okul araştırmalarında okulun etkililiği ya da başarısının genel olarak öğrencilerin akademik başarılarıyla sınırlandırıldığına dair eleştiriler olsa da; okulun etkililiği üzerinde okul müdürünün liderlik özelliklerinin rolü olduğu konusunda alanyazında bir fikir birliği de bulunmaktadır (Şişman, 2002, s.41). Balcı (2002)'nın da ifade ettiği gibi etkili okullara yönelik yapılan araştırmalar, okulların mükemmelliğini etkileyen etkenler arasında okul yöneticilerinin kritik önemini göstermektedir. Çünkü okul yöneticisi okula yön vermede stratejik bir konumdadır, okul yöneticisinin etkililiği ve verimliliği okulun ve okul çalışanlarının performanslarını etkiler (MEB, 2006, s.196). Kram (1985) ve Zey (1985)'e göre iyi okullar iyi liderlere gereksinim duyarlar bunun için okul yöneticilerinin etkili yaklaşımlar ile liderliğe hazırlamaları gerekir (Casavant & Cherkowski, 2001, s.72).

Yeni model okul liderliği başarılı yönetim konusunun okul sistemi içinde çözümünü içermektedir (Hargreaves, 2007a, 2007b, 2007c; akt. Robinson, 2011, s.65) ve bu konu ile ilgili iyi uygulamaların geliştirilmesine gerek duyulmaktadır (Southworth, 2008; akt. Robinson, 2011, s.65). Okul yöneticilerinin sistem lideri olarak tanınmalarını arttırılması sağlanmalıdır (Earley and Weindling, 2006; Hopkins, 2006; 2007; Southworth, 2008;akt. Robinson, 2011, s.65), verimli ve güvenilir okul liderliği uygulamalarına yansıtılan önemli değerler; öz kaynak, bilgi, güvenilebilirlik ve sebat gibi belirli değerleri kapsamaktadır (Preedy, Glatter & Wise, 2003, s.26).

Okul liderliği karar verme, öncelikleri belirleme, öğrenmeye ve değişime istekli olma ile ilgilidir (Bennett, Crawford & Cartwright, 2003, s.181). Dalin ve Rolff (1995)'e göre öğrencilere öğrenen okullardaki yaşam tecrübeleri yoluyla gelecek de nasıl yaşayacakları öğretilmeli ve okulların gelecek de var olabilmeleri için yaratıcı öğrenen okullara dönüşmeleri gerekmektedir (Bennett, Crawford & Cartwright, 2003, s.181).

Öğrenen bireyler ve öğrenen organizasyonların önem kazandığı çağımızda, yöneticilik anlayışı yerini, daha çok yeni liderlik anlayışına bırakabilen bir eğilim oluşturmasıyla biçimlenebilmektedir (Marşap, 1999, s.8). Okullar çocuklara öğrenmeyi öğretmelidirler.

Eğitim liderleri sadece bilgi aktarmaya değil, 21 yuzyılın karmaşık dnyasında gerekli olacak bilgi ve becerileri aktararak çocukların bireysel gelişimlerine destek olmalıdırlar (Sousa, 2003, s.18). Yaratıcı liderlik yaklaşımı yirmi birinci yuzyılda okul liderlerinin gelişimde yeni bir yaklaşım olarak önerilmektedir (Stoll & Temperley, 2009, s.15). Yapılan açıklamalara göre eğitim liderleri olan yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik özellikleriyle donatılmasının öğrenen okulların oluşturulmasında önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

### 2.3.4.12. 1. Okullar İçin Hiyerarşik Liderlik Kuramı

Fidler ve Atton (2004, s.34)'e okullar için tek bir tip liderlik kuramı yerine farklı liderlik kuramlarının birlikte kullanılmasını ve bunların liderlikte; durumsallık, etik ve eğitim yaklaşımlarını içermelerini önermektedirler. Aşağıdaki Şekil 2.7.'de Fidler ve Atton, (2004, s.34) tarafından nerilen Bileşik Okul Liderliği Modeli yer almaktadır.

Artan eylem zgnlđđ	Genel ilkeler	Durumsallık ilkesi	
		Etik liderlik	Eğitimsel liderlik
	Kurumsal düzey	Profesyonel yönetim	
		Dnşimc liderlik	Dönüştürücü liderlik
		Eşit sorumluga dayanan katımlı liderlik	Yönetimsel ve politik liderlik
Sınıf içi ğretimi etkileme	Eğitim liderliği	öğretimsel liderlik	

**Şekil 2.7. Bileşik Okul Liderliği Modeli (Fidler ve Atton, 2004, s.34).**

Okul lideri, öğretmenler ve öğrencilerle formal ilişkinin yanı sıra informal ilişkiler de geliştirmelidir (Ertan-Kantos, 2011, s.151). Leithwood et al., (2006)'a göre liderlik, öğrencilerin öğrenmelerinde, okul kültürün yaratılmasında, öğretme kalitesinin artmasında ve öğrenmenin zenginleştirilmesiyle ilgili koşulların sağlanması ve farklılaştırılmasında önemlidir (akt. Stoll & Temperley, 2009, s12). Lider, okulun öğrenen okul olmasını sağlamak için (Michigan State University, 1998) belirtildiği üzere (Ertan-Kantos, 2011, s.146);

- ğrenme için çoklu seçenekler sağlanır,
- Bireysel ğrenme için değişim yönetilir,
- Öğrenenlerin temel imknlarını tanımaya imkn sağlanır,
- ğrenme etkinliklerini yaratmak için, işbirlikçi öğrenme aktiviteleri düzenlenir, öğrenmenin kolaylaştırılması için rol tanımlaması yapılır,

- Öğrenim tecrübelerini geliştirmek ve iyileştirmek için kolaylaştırıcı ustalıkların geliştirilmesini sağlar.

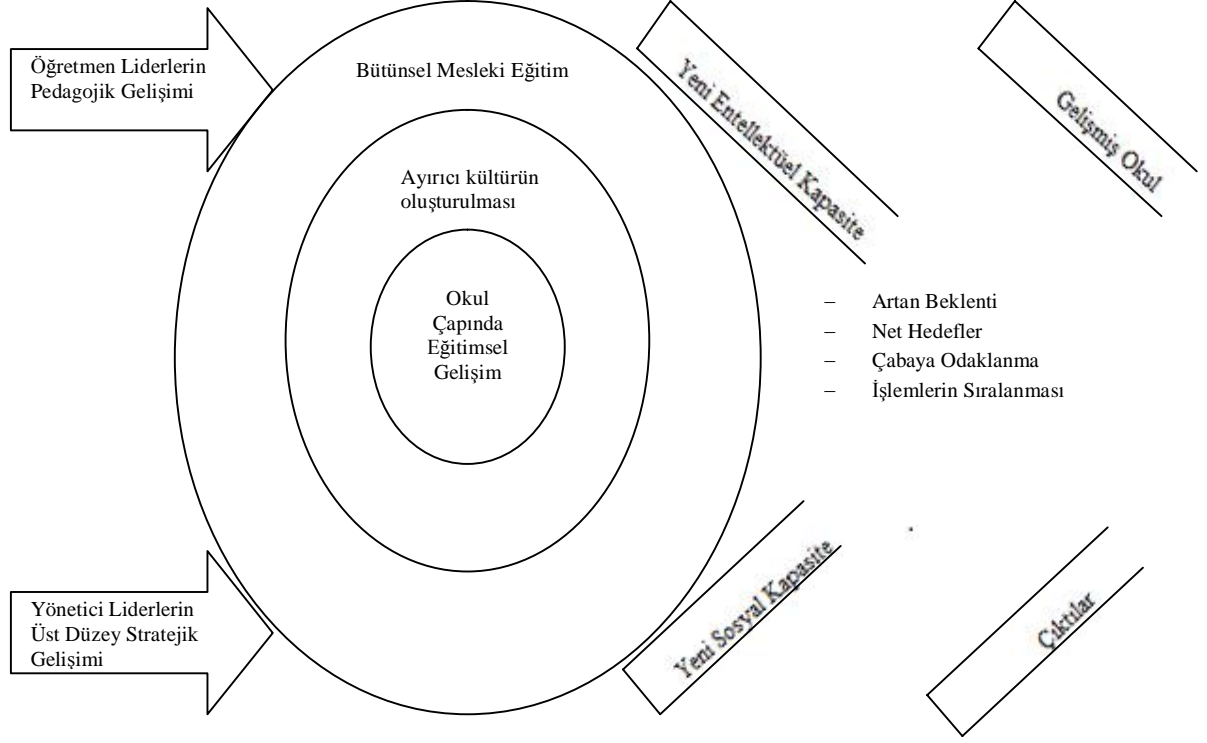
Ford ve Gioia (1995)'a göre okul liderlerinin sahip oldukları yaratıcılık liderlerin eğitimde yaşanan sürekli değişime uyum sağlamalarına olanak tanıyarak onların etkili liderlik özelliklerini arttırmaktadır (Casavant & Cherkowski, 2001, s.77-78). Okul liderlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi okulların pozitif yönde gelişimlerine, öğrencilerin geleceğe hazırlanmalarında önem taşımaktadır.

NASSP (National Association of Secondary School Principals) tarafından yapılan araştırmada başarılı okul yönetimi sağlamak için gerekli olan yetenekler aşağıdaki gibidir (Ubben, Hughes & Norris 2001, s.11-12);

- İşleri planlama ve organize etme yeteneği,
- İşleri ve çalışanları yönetme yeteneği,
- Problemleri analiz etme ve karar verme yeteneği,
- Sözlü ve yazılı iletişim yeteneği,
- Çalışanların endişe ve gereksinimlerini algılama yeteneği ve
- Baskı altında dahi başarılı olma yeteneğidir

#### **2.3.4.12. 2.Okulun Çevresiyle İlişkilerinde Liderlik**

Okulun dış çevresi, okulun içinde yer aldığı sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik çevreyi ifade eder. Okul dışı çevre, öğrenciler üzerinde etkili olduğu gibi söz konusu çevreyle okulun olumlu ilişkiler geliştirmesi, çevrenin okula destek ve katılımının sağlanması, etkili okul konusunda yapılan birçok araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerle ilgili olumlu sonuçların elde edilmesine de katkıda bulunmaktadır (Şişman, 2002, s.152). Okullar sadece çocuklara eğitim vermezler aynı zamanda onları yetiştirirler. İyi durum ve kötü durumlarla ilgili senaryolarda eğitim liderleri okul personelinin sorumlulukları ve başarı için önceliklerini ayarlamalarına yardımcı olurlar(Sousa, 2003, s.7). Aşağıdaki Şekil 2.8.'de Liderlik Paralelinde Başarılı Okul Kapasitesi Yaratmak içindikkat etmesi gerekenler yer almaktadır.



**Şekil 2.8. Liderlik Paralelinde Başarılı Okul Kapasitesi Yaratmak (Crowther, Ferguson ve Hann, 2009, s.60).**

Modern okulların liderlere gereksinimleri vardır. Çünkü liderler aynı zamanda yöneticidirler (Sousa, 2003, s.17). Etkili okullarda okul yönetiminin, aile ve toplumla iyi ilişkiler içinde olduğu, onların okula katılım ve desteğini sağladığı belirlenmiştir. Okul yöneticisinin, okulun içinde yer aldığı çevre ile iyi ilişkiler geliştirmesi, çevrenin ve velilerin okula destek ve katılımını sağlaması, okul için çeşitli yararlar sağlar. Bazı araştırmacılar, okul yöneticisinin, çevrenin ve ailenin desteğini sağlamasının, okulun etkililiği ile doğrudan ilişkili olduğunu ileri sürmesine karşılık bazıları da bu durumun okulun etkililiği ile doğrudan ilişkili olmadığını belirtmiştir (Şişman, 2002, s.152).

### 2.3.4.12. 3. Yaratıcı Okulun Boyutları

Liderler yaratıcılığı örgüte yerleştirebilecek kişilerdir. Liderler, örgütte var olan yaratıcılık yeteneğini ortaya çıkarır ve bunun için gerekli vizyonu oluştururlar.

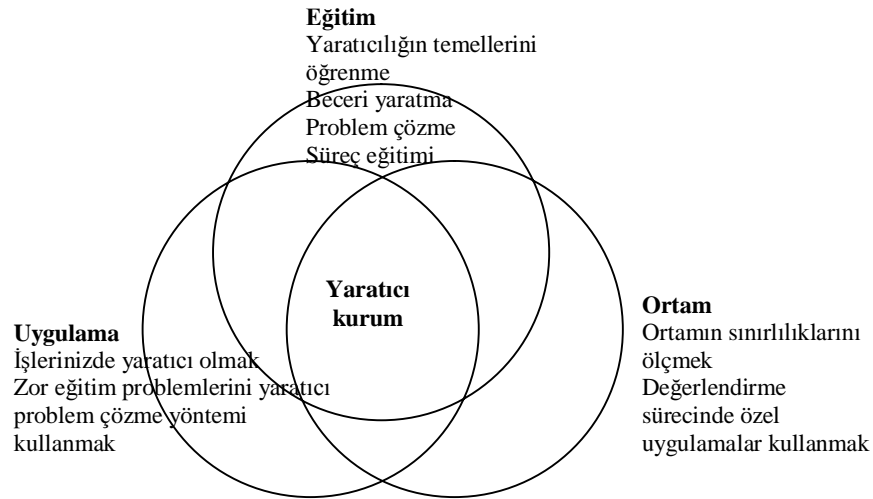


Liderlerin örgütte sağladığı yaratıcı unsurlar aşağıdaki gibidir (Angela, 1997: 120; akt. Toksöz, 2010, s.35).

- *İşüzerinde duyarlılık kontrolü:* İşgücüne hangi işi yapacağı ya da nasıl yapacağı konusunda karar verme özgürlüğünün tanınması,
- *Mücadele:* Zor projeler ve önemli görevlerde sıkıçalışma duygusunun yaratılması,
- *Yeterli kaynaklar:* Başarı için gerekli olan fonların, materyalin, faaliyetlerin ve bilginin sağlanması,
- *Yönetici teşviki:* Amaçları belirleyen, işgücünü ve çalışma gruplarını destekleyen, onlara katkı sağlayan ve örgüt içinde duyulan destekleyici bir yönetici anlayışı,
- *Örgütsel teşvik:* Yaratıcılığı açıklık ve olumluluk temeline dayalı olarak teşvik eden bir kültür, yaratıcıçalışmalar için ödül ve onay, yeni düşünceleri geliştiren ve bu vizyonu paylaşan mekanizmalar sağlamak.

Okullar ve toplum genellikle sorular sormak yerine sadece yanıtlara odaklanarak pedagojik bir hata yapmaktadırlar (Sternberg, 1994) ve okulların öğrencilere doğru sorular sormayı öğretmeleri ve ezberle öğrenmeyi daha az vurgulamaları gerekmektedir. Varsayımları sorgulamak analitik düşünmenin yaratıcılığı kapsayan sürecidir (Sternberg, 2005, s.230-231). Gundry et al. (1994) yaratıcılığı destekleyen okul ortamlarının on boyutunu; özgürlükçü, mücadelecı, fikirleri destekleyen, dinamik, risk alma olanak tanıyan, fikir üreten, şeffaf ve güven veren, farklı fikirlere değer veren, mizaha yer veren ve de tartışmaya açık olan ortamlar olarak ifade etmiştir (Sousa, 2003, s. 40-41). Araştırmalara göre eğitimciler ve okullar arasındaki ilişkide önemli olan, yeni öğretim stratejilerini kullanarak yaratıcı okul ortamının geliştirilmesi ve bilgi paylaşımıdır (Moolenaar, Daly, & Slegers, in press.;akt. Moolenaar, Daly & Slegers, 2010, s.625).Gundry et al. (1994)'a göre yaratıcı ortamlar oluşturulurken yapılabilecek yanlışlar ise; problemleri yanlış tanımlamak, fikirleri çok çabuk değerlendirmek, ilk güzel fikirde durup diğer fikirleri ele almamak ve yanlış destek vermek olarak belirtmişlerdir (Sousa, 2003, s.41-42).

Yaratıcı kurumların oluşturulmasında ve üyelerinin gerçek problemleri çözerken ve çalışma ortamı hazırlarken kullanabilecekleri becerilerin eğitimi ile ilgili yapılabilecekler ve hazırlanacak eğitim programının boyutları aşağıdaki şekilde gösterilmektedir (Sousa, 2003, s.40). Aşağıda Şekil2.9'da yaratıcı kurumlarda bulunan özellikler yer almaktadır.



**Şekil 2.9. Yaratıcı Kurumların Özellikleri (Sousa, 2003, s.40).**

21 yüzyılın öğrenme gereksinimleriyle mücadele etmek için liderlik ve liderliği öğrenme de yeni uyum programlarına gereksinim vardır. Çocukları ve gençleri hızla değişen dünyaya hazırlayabilmek için liderlerin esnek olmak, uyum sağlamak, beklenilmeyen durumlarda ayakta kalabilmek için problemlerin çözümüne yaratıcı yanıtlar hazırlamaya ve yaratıcı fırsatlar yaratmaya gereksinimleri vardır. Gelecek ancak yaratıcı lider gruplarının farklı yetenekleri yaratılabilir, işbirlikçi öğrenme ve deneyimlerin paylaşımı ile çocukların öğrenmeleri beklenen durumdan daha iyi hale getirilebilir (Stoll & Temperley, 2009, s.17). Tüm bunların başarılabilmesinde yaratıcı okul ortamlarının oluşturulması önem taşımaktadır.

### **2.3.5.Etkili Liderlik**

Örgütsel amaç ve hedeflere ulaşmak için hazırlanan planların her türlü olası durumu kapsayamaması, örgütlerin içinde yaşadığı çevrenin son derece dinamik ve değişken olması, örgütlerin büyüme eğiliminde olması ve belki de hepsinden önemlisi,

örgütlerdeki insan unsurunun değişken, öngörülmeleyen ve karmaşık bir yapıya sahip olması örgütlerin etkili liderlik gereksinimini ortaya çıkarmaktadır (Arıkan, 2001b, s.253;akt. Tengilimlioğlu, 2005, s.2). Gardner (1995)'a göre etkili liderliğin üç genel ilkesi; “liderlik süreklilik göstermeli”, “yenilikleri takip edebilmeli” ve “dünyadaki hızlı değişimlerle baş edebilmeli”dir, “liderlik problemlerin tanımlanması, paradokslar ve hata yapma olasılığına karşı cesaretli olmak” tır (Sternberg 2005, s.201).

Fleming (2004)'in araştırmasına göre tahmin edilebilir etkili liderliğin karakteristik özelliklerinde desteğin önemli olduğunu belirtilmektedir (Jacobsen, 2009,s.33). Smith (1998)'in çalışması göre bilişsel yetenek, ikna yeteneği, öz yeterlik ile liderlik arasında pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Genel bilişsel yetenekler ve akademik yeteneklere dayanan liderlik başarısı arasında ilişki vardır (Schmidt and Hunter 1998, 2004, akt. Jacobsen, 2009,s.34).Liderlik gelişiminin amacı, etkili liderlik için gerekli olan becerilerin öğrenmeyle geliştirilmesi gibi görünmektedir. Iles et al. (2004) tarafından 78 çalışma üzerinde yapılan meta analiz çalışmasının sonuçları göstermektedir ki, yüksek zeka kombinasyonları ve liderlik özellikleri arasında güçlü bir ilişki vardır. Liderlik yetenekleri olan tutum, uzmanlık, sağlam muhakeme yeteneği ve sosyal zeka iyi düzenlenmiş öğrenme ortamlarında öğretilbilir ve geliştirilebilir (Ward 2008 akt. Jacobsen, 2009,s.34). Buna göre, etkin liderliğin temeli organizasyonun misyonunu belirlemeye, tanımlamaya ve bunu açık bir biçimde ortaya koymaya dayanır. Bu bağlamda liderler örgüt vizyonunu, hedefleri, öncelikleri ve standartları tespit eder ve bunların bozulmaması için gerekli önlemleri alır, uzlaşmaları sağlar (Drucker, 2000, s.130). Oluşturulan vizyonun kalitesi de etkili liderlik ile ilişkilidir (Ubben, Hughes & Norris 2001, s.11-12).

Etkili Liderlik ve zekâ arasında orta derecede pozitif ilişki vardır (Stogdill, 1948; see also Morrow and Stern, 1990; Spreitzer *et al.*, 1997; essays in Riggio *et al.*, 2002). Bu pozitif ilişki hem laboratuvar hem de alan çalışmalarında kuvvetli bir biçimde görülmektedir (Zaccaro *et al.*, 2004). Çeşitli zekâ türleri ve etkili liderlik arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Örneğin; iraksak düşünce ve başarılı liderlik arasında pozitif bir ilişki vardır (Baehr, 1992; Mumford and Connelly, 1991; Mumford *et al.*, 2002). Duygusal zekâ liderlikte belirleyici faktörlerdendir (Caruso *et al.*, 2002; Goleman *et al.*, 2002; Sosik and Megerian, 1999; see also Zaccaro *et al.*, 2004; akt. Sternberg 2005, s.193).

Etkili eğitim liderleri; problemleri tanımlar ve çözüm yollarını üretirler, analitik zekâlarını kullanarak problemleri tanımlarını ve çözüm yollarını değerlendirirler, kararları uygularlar, diğer bireyleri kararlarına katılım için ikna ederler ve akıllarını kullanarak verdikleri kararların başarıya dönüşmesini sağlarlar (Sternberg, 2005, s.204). Etkililiderlerin ilgi, yetenek ve kişilik özellikleri yönünden etkisiz liderlerden farklı olduğu düşünülmüştür (Çelik, 2007, s.7-9). Toplumda yer alan etkili eğitim liderleri güçlü ve zayıf yönlerini ve yetenekleri doğrultusunda işlerini nasıl etkili bir biçimde yapabileceklerini tanımlayabilirler(Sternberg, 2005, s.205).

Etkili eğitim lideri adayları pek çok yeteneğe sahip olmalı, liderler yeteneklerini çevreye uyum yapmak için kullanabilmeli ve çevrelerine şekil verebilmelidirler (Sternberg, 2005, s.205). Kotter (1996)'ın etkili liderliğin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi için belirlediği beş özel beceri aşağıdaki gibidir (Puccio, Murdock & Mance, 2007, s.8);

- Risk alma
- Kendisinin mütevazî bir biçimde ifade etme,
- Fikirleri toplama,
- Dikkatli dinleme ve
- Yeni fikirlere açık olmaktır.

Etkili liderlik kavramı, genellikle çalışanların liderin belirlediğini yapmaya güdülenmiş olmaları ile ilgilidir. Başarılı liderler, insanları harekete geçirirler. Etkili liderler ise, insanları istenilen biçimde davranmaya, o yönde hareket etmeyi istemeye güdülerler. Bunun yanında etkili liderler, buldukları hiyerarşik konumun yasal gücü ile grup tarafından sağlanan doğal gücü birleştirir, daha genel denetimsel yöntemleri kullanır ve etkinliklerden çok sonuçlar üzerinde dururlar (Aydın, 2000, s.253). Puccio, Murdock & Mance (2005) tarafından etkili liderlik sürecinde yanıtlandırılması gereken sorular ve yanıtları aşağıdaki Tablo2.3.'de yer almaktadır.

**Tablo 2.3. Etkili Liderlik Sürecinde Yanıtlandırılması Gereken Sorular ve Yanıtları**

<p><b>Liderler durum değerlendirme yeteneğine neden gereksinim duyarlar?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etkilemek ve etkilenmek için,</li> <li>• Kendilerinde olan verileri doğru anlamak için,</li> <li>• Bireylerin yaşamlarındaki sürekli değişimi takip etmek için yeni fikir ve durumlara hızlı bir biçimde yanıt verebilmek için,</li> <li>• Durumları izleyebilmek için, koşullardaki ve durumlarda ki değişimleri uygun biçimde ayarlayabilmek için,</li> <li>• Herhangi bir zamanda insanların gereksinim duyduğu bilgilerin paylaşımı sağlayabilmeyek için,</li> <li>• Karşılaştıkları önemli olan ve olmayan bilgileri ayırt etmek için,</li> <li>• Fırsatları kaçırmamak için verileri geniş bir biçimde toplamak, doğru ve akıllı kararlar üretmek, hızlı bir biçimde veri toplamak ve karar vermek için,</li> <li>• Buldukları gerçek durumu anlayabilmek için,</li> <li>• Engin bilgiye ve yaratıcı olmaya gereksinimleri olduğu için,</li> <li>• Değişimde etkili olmak için,</li> <li>• Bilginin anlamını araştırmak ve yorumlamak için,</li> <li>• Diğerlerine rehberlik yapmak ve önerilerde bulunmak için</li> <li>• Süreçte neler olacağı, sürecin neler içereceği ile ilgili diğerlerine yardımcı olabilmek için,</li> <li>• Öngörülü olmaya gereksinimleri olduğu için,</li> </ul> <p>Kaynak: Puccio, Murdock &amp; Mance (2005);akt: Puccio, Murdock &amp; Mance (2007, s.91).</p>
<p><b>Liderler vizyon bulmak için yetenekli olmaya neden gereksinim duyarlar?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geleceğin fırsatlarını belirlemek için,</li> <li>• Geleceğe yönelik iş ile ilgili amaçları anlamlı kılmak ve çalışanları belirlemek için,</li> <li>• İleri görüşlülük ile yüksek performansı garantilemek için geleceğin neler içereceğini tahmin etmek için,</li> <li>• Takipçiler arasında fikir birliği sağlamak için</li> <li>• Arzu edilen sonuçlar ile ilgili net bir görüntü ile proaktif bir değişim başlatmak için</li> <li>• İleriye doğru ilerlemek için bireysel ya da grup potansiyeli yerine toplam potansiyel odaklanmak için,</li> <li>• Takipçilerine ilham vererek büyük başarıya ulaşmak için,</li> </ul> <p>Kaynak: Puccio, Murdock &amp; Mance (2005);akt: Puccio, Murdock &amp; Mance (2007, s.113).</p>
<p><b>Liderler zorlukları formüle etmeye neden gereksinim duyarlar?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zorluklarla başa çıkmada eski yöntemleri değiştirmek için,</li> <li>• Daha önce düşünilemeyen fırsatları ortaya çıkarmak için,</li> <li>• Konuların kökeninde yatan nedeni bulmak için,</li> <li>• Yanlış ya da kalitesiz çözümler için kaynakları, zaman ve parayı kullanmamak için,</li> <li>• Daha etkili problem çözmek için üretken, soyutlama veya sahiplenme ile zorluklarla mücadele yöntemlerini yeniden oluşturmak için,</li> <li>• Konuları daha açık v etkili biçimde tanımlamak için,</li> <li>• Kurumları geleceğe taşıyacak varsayımları test etmek için,</li> </ul> <p>Kaynak: Puccio, Murdock &amp; Mance (2005); akt: Puccio, Murdock &amp; Mance (2007, s.128).</p>
<p><b>Liderler konuları araştırmaya neden gereksinim duyarlar?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atılım yapmak için</li> <li>• Çok çeşitli ve alışılmadık fikirleri çözüm bulmak için kullanmak</li> <li>• Bakış açısını yenilemek için</li> <li>• Yaygın olarak ortaya çıkan fikirleri arka planını inceleyebilmek için</li> <li>• Gerçekten orijinal düşünme ile ilgilenmek,</li> <li>• Fikirlerin üretileceği çevre oluşturmak için,</li> <li>• Asla beklenilmeyen yere ulaşmak için,</li> <li>• Daha enerjik olarak kurumun devamını sağlamak için,</li> <li>• Rekabetin avantajlarını yaratmak için,</li> </ul> <p>Kaynak: Puccio, Murdock &amp; Mance (2005);akt: Puccio, Murdock &amp; Mance (2007, s.143)</p>

**Tablo 2.3. Etkili Liderlik Sürecinde Yanıtlandırılması Gereken Sorular ve Yanıtları**

<b>Liderler çözümleri formüle etmeye neden gereksinim duyarlar?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olağandışı ve farklı fikirlerin potansiyelini güçlendirerek bu fikirlerin başkalarına daha az tuhaf görünmelerini sağlamak için</li> <li>• Açık fikirli olarak fikir potansiyellerinin devamını sağlamak için</li> <li>• Fikirlerin güçlü ve zayıf yönleri bilinçli olarak irdelemek için</li> <li>• Tam olarak oluşmamış fikirleri ayrıntı olarak yapılandırmak için</li> <li>• Fikirleri uygulanabilir çözümlere dönüştürmek için</li> <li>• Büyüme planına başlamak için gelecekte gerekli olacakları belirlemek için</li> <li>• Yenilik ve yararlılık arasında ki dengeyi sağlamak için</li> <li>• Diğerlerinin göz kamaştırıcı yeni fikirlerinin gerçekten görülmesi ve hissedilmesi için şanslarını arttırmak için,</li> <li>• Fikirleriyle ilgili inanç ve sezgileri kendi kendine test etmek için</li> <li>• Nihai sonucu diğerlerine göstermeden önce öz değerlendirme yapmak için</li> </ul> <p>Kaynak: Puccio, Murdock &amp; Mance (2005); akt: Puccio, Murdock &amp; Mance (2007, s.158).</p>
<b>Liderler kabul edilebilirlikleri araştırmaya neden gereksinim duyarlar?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Yeni fikirleri veya değişimi sorunsuz bir biçimde yayılmasını sağlamak,</li> <li>• Koalisyon desteği yaratmak,</li> <li>• Eleştiri veya gizli noktaları ele alırken çıkmaz noktalardan sakınmak,</li> <li>• Palanları akıl ve sosyal zekâyı kullanarak bildirmek açıklamak,</li> <li>• Küresel ekonominin hızlı temposu etkili bir biçimde yanıtlamak,</li> <li>• Çok uluslu ve çok kültürlü bağlamlara değişimi ve tanıtmak,</li> <li>• Önerilen çözümlerin ve yaratıcı değişimin psikolojik, duygusal ve sosyal açıdan desteklenmesini sağlamak,</li> <li>• Başarı için gerekli olan kaynakların etkileşimini sağlamak,</li> <li>• Kurumsal hedef ve misyonu dengelemeyi sağlamak,</li> <li>• Diğerlerinin pozisyon, fikir veya değişimleri için olanakları objektif olarak değerlendirmek.</li> </ul> <p>Kaynak: Puccio, Murdock &amp; Mance (2005); akt: Puccio, Murdock &amp; Mance (2007, s.175)</p>
<b>Liderler planları düzenlemeye (formüle etmeye) neden gereksinim duyarlar?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fikirler siz onlarla bir şey yapmadan önce sadece fikirdirler,</li> <li>• Plan konusunda Diğerleri ile iletişim kurarken onların planın gerçekleştirilebilmesinde öneli olduklarını belirtin,</li> <li>• Bazı durumlarda maliyet ile ilgili geri izleme yapmaktan sakınmak (örneğin; kaynakların israf edilmesi, son dakikada eğer gerekli ise durum ile ilgili daha çok kolaylık sağlama, ödemeyi geciktirmek, vb.)</li> <li>• Yapılacak görevlerin sırası ile ilgili çerçeve hazırlamak ancak tüm adımların belirtilmesinden sakınmak,</li> <li>• Planlama ile durum ve hareketin birbiri ile nasıl etkileşim içinde olacağını görmek,</li> <li>• Planlama, çok katmanlı iç içe geçmiş durumlarda detaylara odaklanmayı sağlar,</li> <li>• Planlama çok zorlanmadan başarabilmenizi sağlar,</li> <li>• Planlama uygulamalarda hızlı ve yatkın biçimde doğru yerde düşünme ve doğru yerde durmayı sağlar</li> </ul> <p>Kaynak: Puccio, Murdock &amp; Mance (2005); akt: Puccio, Murdock &amp; Mance (2007, s.188).</p>

Özetle etkili lider olmak yaratıcı düşüncüyü kullanarak problem çözmeyi gerektir. Liderlik performansına yaratıcı problem çözme becerileri etki etmektedir (Puccio, Murdock & Mance, 2007, s.15).

### 2.3.6. Okul Öncesi Eğitimde Liderlik

Erken çocukluk alanında yöneticilik ve liderliği birbirinden ayırt etmek zordur (Sciarra & Dorsey, 2002;akt. Rous, 2004, s.267). Kurum yöneticileri, bütçe yönetimi, fiziksel

yönetim sorunları, personelin anlaşmazlıklarının çözümü, genel denetimi ve program da dâhil olmak üzere birçok konunun yönetiminden sorumludur. Billman (1995), Rodd (1996), Jorde-Bloom (1999) ve Sandall et al. (2000) erken çocukluk kurumu yöneticilerinin bu beceri ya da yeteneklere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan analiz ve sentezlere göre erken çocukluk kurumu yöneticilerinin sahip olmaları gereken genel bilgi ve beceri alanları dokuz boyutta somutlaştırılmıştır. Bunlar; mesleki yeterlilik ve öz-farkındalık, mali yönetim, personel yönetimi ve insan ilişkileri, pazarlama becerileri, eğitim programları, fiziksel alan yönetimi, toplumların ve ailelerin katılımı, etkili iletişim ve program liderliği için standartların belirlenmesidir (akt. Rous, 2004, s.267).

Liderlik doğasında yer alan yaygın iki liderlik stiline sosyal güç ve prososyal/diplomatik liderlik olduğu görülmektedir (Shin, Recchia, Lee, Lee and Mullarkey, 2004, s.301). Parten (1933), liderlik ile ilgili öncü olarak görülen çalışmasında erken çocukluk liderliğini “diplomatik özellikler” ve “kabadayılık özellikleri” gösteren liderler olarak iki farklı tipte sınıflandırmıştır. Erken çocukluk liderliğinin bu biçimde sınıflandırılması “pozitif liderlik” ve “negatif liderlik” bakış açısı olarak ifade edilebilir (Shin, Recchia, Lee, Lee and Mullarkey, 2004, s.301).

Okul öncesi eğitimde liderlik de, bir toplum yaratmaya ve yüksek kalitede hizmet sunmaya yönelik çalışmalarla ilgilidir. Bu anlamda liderlik, yaratıcı bir erken çocukluk programına katkıda bulunabilmek için başkalarının davranışlarını, özellikle personelin ve ailelerin davranışlarını etkilemeyi; programı etkin bir şekilde yönetmeyi; personel ve ailelere kişisel gelişimleri için rehberlik yapmayı; kurumsal ve profesyonel etkinliğin ilerlemesi için değişiklikler planlamayı içerir (Zembat, 2005, s.30). Hem erken çocukluk literatürü (e.g., Billman, 1995; Jorde-Bloom, 1999; Rodd, 1996; Sandall, McLean, & Smith, 2000) hem de okul liderliği literatürü (e.g., Deal & Peterson, 1991; Fredericks, 1992; Holst, 1990; Hoyle, Fenwick, & Steffy, 1985) öğretim liderliğinin önemli bir yönetim fonksiyonu olduğunu belirtmektedir. Öğretim liderliği eğitim programları için standartlar oluşturmada, müfredat, değerlendirme ve öğretim uygulamaları da dâhil olmak üzere çocukların gereksinimlerinin karşılanmasında hayati önem taşımaktadır (Rous, 2004, s.267).

Okul öncesi (Erken çocukluk) eğitim programlarındaki artan kalite göz önüne alındığında okul öncesi eğitim kurumları müfettişleri, yöneticileri ve öğretmenleri ve personeli için eğitimde öğretimsel liderlik kritik öneme sahiptir (Rous, 2004, s.266). Erken çocukluk kurumlarında personelin öğretimsel liderliğini desteklemede okul yöneticilerinin kritik bir önemi vardır. Katz (1997)'a göre erken çocukluk kurumlarındaki öğretimsel liderliğin üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar; (Rous, 2004, s.267).

- Liderin ideolojisi, deneyimleri, varsayımları vetaahhütleri çocukların öğrenme deneyimlerini etkiler,
- Liderin rolü Öğretmenlere kuram ve araştırmaların anlamını ifade etmektir.
- Liderler, program konularında ve öğretimde yaşanan ikilemlerin çözümünde kritik öneme sahiptirler.

Okul öncesi eğitim kurumundaki liderlik çalışmalarının, öğretmen başta olmak üzere aileye ve personele katkı sağlayacağı açıkça görülürken, bu durumun eğitim ortamlarının niteliğine yansıtacağı da bir gerçektir (Aksoy, 2009, s.56).

Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında ilkökul deneyimi ile karşı karşıya olan aileler güçlü bir lidere ihtiyaç duymaktadırlar (Vural, 2008, s.27). Kagan and Bowman (1997) erken çocukluk eğitim programlarında liderlik rollerini; idari, aktif destek, toplum, kavramsal, pedagojik veya öğretimsel boyut olmak üzere beş boyutta ele almışlardır. Kagan and Bowman (1997)'a göre iyi liderler programlarda iyileşmeyi sağlamak için fırsatları görürler ve risk alırlar. Personellerine programın etkili biçimde uygulaması için doğru destek ve yönlendirmelerde bulunurlar (Rous, 2004, s.267).

Liderler gösterecekleri yaratıcı davranış rol modelleri ile yöneticilerin karşılaştıkları problemlere karşı daha yaratıcı olmalarına yardım ederler (Casavant & Cherkowski, 2001, s.72). Goleman and Boyatzis (2008, s.76)'e göre liderin sahip olduğu duyguları ve eylemleri takipçilerinin duygu ve eylemlerine tıpkı ayna neronlar gibi yansımaktadır ve nöral aktiviteler takipçilerinin beyinlerini daha güçlü hale getirmektedir. (Goleman & Boyatzis, 2008, s.76).Bubağlamda yaratıcı liderlik özelliklerine sahip olan yönetici ve öğretmenler tıpkı ayna neronların çalışma prensibinde olduğu gibi öğrencilerinin yaratıcılıklarını ve yaratıcı liderlik özelliklerini geliştireceği ve öğrencilerin geleceğin



karmaşık problemlerini etkili bir biçimde çözmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

#### **2.4. Yaratıcılık**

Yaratıcılık ve yaratıcı problem çözenin insanlığın ilerlemesi ve insanlığın devamının sağlanmasında gerekli olduğu Taylor, (1964); Taylor & Barron, (1963) tarafından savunulmuştur (Selby, Shaw and Houtz 2005, s.300). 120'nin üzerindeki yaratıcılık tanımında yaratıcı süreç ve özellikler ile ilgili 100'u aşan makalede yer alan geniş kapsamlı araştırmalara göre Treffinger et al. (2002) yaratıcılığı; yetenekler, eğilimler, stiller ve kişisel özellikler olarak dört farklı biçimde ele almışlardır (Selby, Shaw and Houtz, 2005, s. 305). Brooke-Smith, (2003, s.49)'a göre "yaratıcılık düzen ile ilgili yeni gelişmekte olan formların kendiliğinden organize edilmesi", Stoll (2007 s.8)'e göre yaratıcılık bir dizi beceri, özellik ya da özel bir yetenek olmayıp öğrenilebilen, öğretilen ve test edilebilen bir özelliktir (Haris, 2009, s.9). Sternberg (2005, s.228) ise yaratıcılığın özellik (nitelik) ile sınırlı olan büyük bir yetenek değil bunun yerine herhangi bir insanın kullanabileceği bir şey olduğunu ve geniş bir bakış açısı ile yaratıcılığın karar olduğunu ifade etmiştir. Yaratıcılık üzerine yapılan araştırmalara göre bireysel yetenekler ve yaratıcı ürünün oluşumunda etkili olan bireysel faktörler, yenilikçi bilişsel stil ve içsel motivasyondur (Clapham, 2000, s.138).

Günümüzde yaratıcılık ile ilgili sözcükler, "hayal kurma", "problem çözme", "risk alma" "statükoyla mücadele etmek", "yenilikçi olmak", "hayatta kalmak için gerekli olan durum", "uyum sağlayabilme", "değişimi yaratma" kendine dışarıdan bakarak düşünme", orijinal olma", "eğlenceli olma", "enerjik olma", "doğrusal olmayan düşünme", "dinamik olma", "olanakları düşünme", "buluş yapma" ve "büyüme olarak ifade edilebilir. Gelecekte başarılı kurumları diğer kurumlardan ayıran yeteneğin merkezinde yaratıcılık yeteneği bulunacaktır (Puccio, Murdock & Mance, 2007, s.18-19).

Rhodes (1961)'un yaratıcılık ile ilgili yapmış olduğu literatür çalışmalarında yaratıcılık için önemli olan dört boyutu (4Ps: Person, Process, Product and Place) kişi, süreç, ürün ve mekan olarak ifade etmektedir. Sternberg and Lubert (1993) de Rhodes'un yaratıcılık ile ilgili kavramsal çerçevesine dayandırdıkları yatırım kuramına göre yaratıcılık farklı

altı kaynaktan beslenmektedir. Bu kaynaklar zeka, bilgi, bilişsel stiller, kişilik, motivasyon ve çevresel şartlardır (Hong and Lu 2005, s.4).

Her insanda belli bir düzeyde “yaratıcılık“ yeteneği vardır (Marşap, 1999, s.60). Hinton (1970)’a göre bireysel yaratıcılığın iki önemli unsuru (Diliello and Houghton 2006, s.320);

“(1) yaratıcı potansiyel” ve

“(2) yaratıcı davranıştır”.

Yaratıcı bireylerin mevcut olgular arasındaki bağıntıyı kurma ve bir keşfi gerçekleştirme (Marşap, 1999, s.28) fikirleri üretirken iraksak ve soyut düşünme, fikirleri yakınsak ve eleştirel düşünce ile derinlemesine irdeleme, fikir üretmek için cesaretli olma ve daha ileriye gitmek için iç seslerine kulak verme gibi özellikleri olduğu belirtilmiştir (Selby, Shaw and Houtz, 2005, s.305). Aşağıdaki Tablo2.4.’de iraksak ve yakınsak düşünme prensipleri yer almaktadır.

**Tablo2.4. Iraksak ve Yakınsak Düşünme Prensipleri**

<b>Iraksak düşünme</b>	<b>Yakınsak düşünme</b>
Kararı ertelemek	Olumlu değerlendirmelere yanıt vermek
Belirlenen kalite düzeyinin üzerine çıkmak	Yeniliği korumak
Bağlantı oluşturma	Hedefleri kontrol etme
Yenilik aramak	Duruma odaklanmak
Wild Card Prensibi: kuluçka dönemine izin vermek	

Kaynak : Isaksen ve Treffinger (1985); Miller, Vehar, ve Firestien (2001); osborn (1963). Akt: Puccio, Murdock & Mance (2007, s.36).

Yaratıcılık doğrunun ve hedeflenen amaçların sürekli keşfedilmesi, yeniden araştırılması, araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi şeklinde gerçekleşmektedir (Marşap, 1999, s,71). Yaratıcılık sürecinde yer alan üç önemli kavram (Diliello ve Houghton, 2006, s.322); “motivasyon”, “özellik/karakter” ve “sosyal ilişkiler”dir.

Yaratıcı bireyler, kendi gündemlerini kendileri yaratan ve diğer insanlara göre bağımsızca hareket ederek, konuları ile ilgili çok çalışan insanlardır (Marşap, 1999, s.52).

Yaratıcı bireyin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Marşap, 1999, s.60):

- Problemlere ve problem durumlarına duyarlılık gösterme, derin anlayış sahibi olma, araştırmacı ve meraklı olmak,
- Düşüncelerde akılcılık gösterebilme ya da başka bir deyişle fazla sayıda işe yarar fikir üretebilme,
- Alışagelmemiş, özgün ancak işlevsel fikir üretebilme, buluşuma, yeniliğe ve değişime açık olma,
- Bir fikirden diğerine rahatlıkla geçebilme, akışkanlık ve değişim özelliği,
- Sentez yeteneğine sahip olma,
- Analiz yeteneğine sahip olma,
- Karmaşık ilişkileri kontrol altına alabilme,
- Değerlendirme ve yorumlama yapabilme özelliğidir.

Araştırmacılar bireysel yaratıcılığın kurumlardaki yenilik için gerekli olduğunu belirtmektedirler (Amabile, 1988; Woodman et al., 1993; akt. Diliello & Houghton, 2006, s.320). Kurumlar uzun vadede başarılı olmak (Kanter, 1983; Tushman and O'Reilly, 1997; Utterback, 1994;akt. Diliello & Houghton, 2006, s.320) ve uzun dönemli değişimleri gerçekleştirmek için iş yerlerindeki bireysel yaratıcılığa odaklanmak ve desteklemek zorundadırlar (Amabile, 1988; Cummings et al., 1975; Woodman et al., 1993;akt. Diliello & Houghton 2006, s.320). Yaratıcılık gerektiren bazı beceriler ise iletişim ağı oluşturma, zaman yönetimi, insan yönetimi, para yönetimi, görevlendirme, yazışma yönetimi, ofis politikası oluşturma, bir destek sistemi oluşturma ve sistem kaynaklarına erişim sağlanmasıdır (Shaughnessy 1995;akt. Casavant & Cherkowski, 2001, s.77-78).

Amabile (1988, 1996) tarafından geliştirilen yaratıcılık modeline göre yaratıcı davranışları kolaylaştıran ve motive eden faktörler (Diliello & Houghton, 2006, s.322);

- Etki alanı ile ilgili beceri veya uzmanlık (doğuştan becerileri),
- Yaratıcılık ile ilgili süreçler (öğrenilen yetenekler),
- İçsel görev motivasyonudur (görev tutumlar).

Yaratıcılık, serbest oluşumları ortaya çıkararak ve yönetime esneklik kazandıran çok önemli bir işleve sahiptir (Marşap, 1999, s.23) Yaratıcılık ve yenilik, sürekli ve kalıcı

başarıyı getirir (Huard, 2008, s.20). Yaratıcı fikirler, problemlerin sonuçlandırılmasında, süreçlerin iyileştirilmesinde ve yeni hizmet ya da ürünlerin geliştirilmesinde kullanılırlar (Amabile, 1988; Woodman et al., 1993;akt; Diliello & Houghton 2006, s.320). Sethia (1995)'a göre yaratıcı bireyler diğer bireyler ile işbirlikçi ve katılımcı ilişkiler geliştirerek, bir örgütün amaçlarına ulaşmasını sağlarlar. İşbirlikçi ve katılımcı bireyler ile alternatif çözüm yollarının yaratıcılık sayesinde geliştir ve zenginleştirirler (Casavant & Cherkowski, 2001, s.77-78). Grup yaratıcılığında, grup farklılıkları, anlaşmazlıklar ve liderliğin etkisi olduğu görülmektedir (Garfield, 2008, s.748). Amabile (1988)'e göre grup üyelerinin sahip oldukları farklı bakış açıları grubun yaratıcılığını arttırmaktadır (Garfield, 2008, s.748), grup lideri grubun yaratıcılığında önemli bir rol oynamaktadır. Eğer grup yaratıcılığa eğilimi olan dönüşümcü bir lider var ise o grup dönüştürücü lidere sahip olan gruptan daha yaratıcı olmaktadır (Jung 2001 akt. Garfield, 2008, s.748). Yaratıcılık ve kendiliğinden liderlik kurumun gelecekteki liderlik kapasitesinin sinerjik biçimde zenginleştirilmesiyle ilişkilidir (Diliello & Houghton, 2006, s.320). Kurumların gelişmesinde ve güçlü kalmasında genellikle yenilik ve yaratıcılık kritik öneme sahip yeterlikler olarak dikkat çekmektedir (Amabile, 1988; Kanter, 1983; Tushman and O'Reilly, 1997; Utterback, 1994; Woodman et al., 1993; akt; Diliello & Houghton, 2006, s. 319).

Yaratıcı, yenilikçi ve girişimci yapı yaklaşımın örgütte temel amaç olarak ele alınması ve gerçekleştirilmesi için yapılması gerekenler şu şekilde özetlenebilir (Kuratko & Hornsby, 1996, s.3);

- Hali hazırdaki sistemin, yapıların ve tüm uygulamaların yenilikçilik için gerekli olan hızlı hareket ve esnekliğini engelleyici durumlar bulunup bulunmadığından emin olmak,
- Girişimcilik projelerine gerekli araç, itici güç ve ödülleri sağlamak,
- İş alanları arasında sinerji oluşturmaya çalışarak değişik birimlerde eşzamanlı olarak yeni fırsatlar ortaya çıkarılmasına ön ayak olmaktır.

Sternberg (2008, s.362)'e göre başarılı liderliği destekleyen yaratıcı yetenekler ve davranışlaraşığıda Tablo 2.5.'de gösterilmektedir.

**Tablo2.5.Başarılı Liderliği Destekleyen Yaratıcı Yetenekler ve Davranışlar**

<b>Problemlerin Tekrar Tanımlanması</b>
Yaratıcı liderler problemleri diğer insanların tanımladığı gibi tanımlamazlar. Bunun en basit nedeni diğer herkesin problemi aynı şekilde tanımlamasıdır. Yaratıcı liderler kendi yargılarını kullanarak problemin doğasına karar verirler. Daha önemlisi, problemleri diğer insanlardan farklı bir şekilde tanımlamak için diğer insanlara karşı mücadele etmeye isteklidirler (Sternberg, 2002a; Sternberg & Lubart, 1995;akt. Sternberg, 2008, s. 362)
<b>Problem Analizi</b>
Probleme buldukları çözümün en iyi ihtimal olup olmadığını analiz etmeye isteklidirler. (Sternberg, 2008, s. 362)
<b>Çözümleri Pazarlamak/Çözümleri sunmak</b>
Onlar yaratıcı fikirlerin kendi kendini pazarlamadığının farkına varırlar; bunun yerine yaratıcılar kendi fikirlerini pazarlamaya karar vermeli ve bunun için çaba sarf etmelidirler. Bilginin nasıl hem yaratıcı düşünmeye yardım edebileceğini veya hem onu nasıl engelleyeceğini kabul ederler. Bilginin yaratıcı düşünmeyi destekleyebileceği gibi engelleyebileceğinin farkına varırlar. (Bakınız Frensch & Sternberg, 1989; Sternberg, 1985). Bazen, liderler uzmanlıklarının liderlik yeteneklerini pekiştirmektense engellemesine müsaade etmeleri nedeniyle vizyon ortaya koymada köşeye sıkışmış ve zayıf kalmış olabilirler(akt.Sternberg, 2008, s. 362).
<b>Mantıklı Riskler Alabilme İstekliliği</b>
Kendilerini başarıya ulaştırarak veya zaman zaman başarısızlığa taşıyacak mantıklı riskler almaya karar vermeleri gerektiğini kabul ederler(Lubart & Sternberg, 1995;akt. Sternberg, 2008, s. 362).
<b>Engellerin Üstesinden Gelme İstekliliği</b>
Diğerlerine karşısına almaya karar verenlerin karşısındaki engellerin üstesinden gelmeye isteklidirler. Böyle engeller paradigmaları kabul edenler ile kabul etmeyenler karşı karşıya geldiklerinde ortaya çıkarlar (Kuhn, 1970; Sternberg & Lubart, 1995;akt. Sternberg, 2008, s. 362)
<b>Birinin Görevi Başarabileceğine İnanmak</b>
Bu inanç bazen etkileme gücü olarak ta anılır (Bandura, 1996). Lider işi yapabileceğine inanır (akt. Sternberg, 2008, s. 362)
<b>Karmaşıklığı tolere edebilme isteği</b>
Liderler, doğru işi yaptıklarından veya yaptıklarının bekledikleri sonuçları vereceğinden emin olmadıkları uzun belirsizlik dönemleri olabileceğini kabul ederler(akt. Sternberg, 2008, s. 362).
<b>İçgüdüsel motivasyonlara ilginç mükafatlar bulmaya isteklilik</b>
Yaratıcı liderler genellikle her zaman yaptıkları işlere içgüdüsel olarak motive olmuşlardır. (Amabile, 1983, 1996) Yaratıcı liderler zaten yapmaktan hoşlandıkları şeyler için ilginç mükafatlar alacakları ortamları bulular(akt. Sternberg, 2008, s. 362).
<b>Durağan olmak yerine entelektüel büyümeye devam etmek</b>
Etkili liderler liderlik paternlerinde sıkışıp kalmazlar. Tecrübe ve uzmanlıkları arttıkça liderlikleri gelişir. Tecrübelerle öğrenirler (akt: Sternberg, 2008, s. 362).

Kaynak: Sternberg 2008, s.362

Yaratıcılığın doğasını ve yaratıcı bireyleri inceleyen pek çok araştırma vardır. Bazı çalışmalar ise liderlik ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelemiştirler. Araştırmalardan bazılarının başarılı okul liderlerini bazıları ise diğer kurumlardaki liderleri incelemiştirler (Sousa, 2003, s.35). Bilişsel süreçleri konu alan Mumford et al. (Connelly et al., 2000; Mumford et al., 2000; Zaccaro, Mumford, Connelly, Marks, &

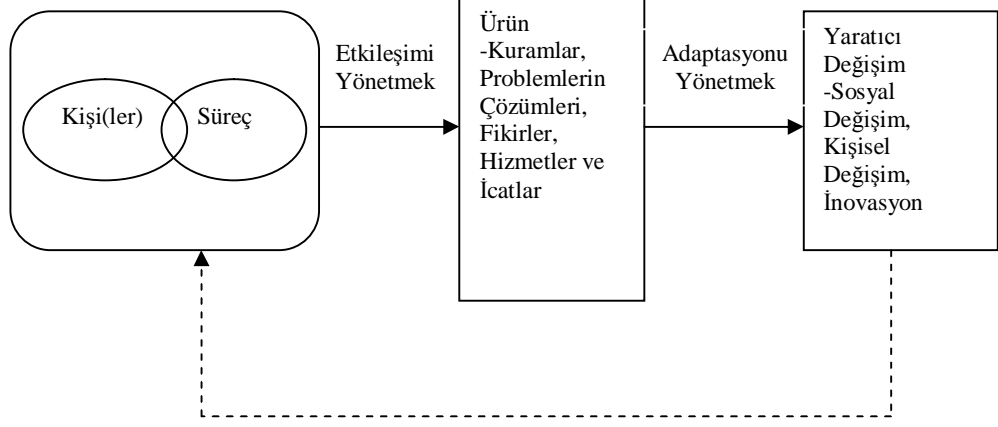
Gilbert, 2000) tarafından yapılan çalışma orduda çalışan 1818 liderlerin yaratıcı problem çözme becerileri ve performanslarının incelenmesidir. Elde edilen bulgulara göre yaratıcı bilişte etkili olan iki önemli faktör uzmanlık ve beceri kazanma sürecidir. Gerçekte yaratıcı grupların liderliği etkili performans ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır (akt; Mumford, Connelly & Gaddis, 2003, s.413). Yaratıcılık ile ilgili çalışmalar sadece uzmanlığa odaklanmaz bunun yanında yeni fikirler ve yeni çözümler üretmek için çalışan insanların bilişsel süreçlerine de (problem bulma, kombinasyonları algılama ve fikir üretme) odaklanmaktadır (Baer, 2003; Mumford, Mobley, Uhlman, Reiter-Palmon & Doares, 1991; Ward, Smith & Finke, 1999;akt. Mumford, Connelly & Gaddis, 2003, s.413). Amabile, Constance ve Steven (2002)'ın tarafından yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; yaratıcılık yaratıcı tiplerden gelmektedir, para yaratıcılıkta motivasyon kaynağıdır, zaman baskısı yaratıcılığın ortaya çıkmasına yardım eder, korku atılımları destekler, rekabet birlikte çalışmaktan daha önemlidir ve kurumun aerodinamik yapısının yaratıcılığı ortaya çıkarmakta olduğu ifade edilmiştir (Breen, 2004, s.75;akt. Puccio, Murdock & Mance, 2007, s.233).

#### **2.4.1.Yaratıcı Problem Çözme Yeteneği**

Hızlı karar veren, risk alabilen, yenilikçi liderlerin öne çıktığı iş dünyasında, artık yaratıcılık da en az diğer kriterler kadar önemli olarak algılanmaktadır. “IBM 2010 Küresel CEO Araştırması” da bu durumu doğrulamaktadır (Demir-Uslu, 2011, s.432). Yaratıcılık mevcut olan farkındalık, merak ile keşfetme ile büyür. Rothenberg, (1979) yaratıcılık “yeni ve değerli bir şey üretmektir” DeBono (1971, s.2)'a göre yaratıcılık “düşünce tarzıdır” ve yaratıcılık sadece yeni bir şey yaratmak değil eski olandan da uzaklaşma ile ilgilidir (Norris, 1999, s.71).

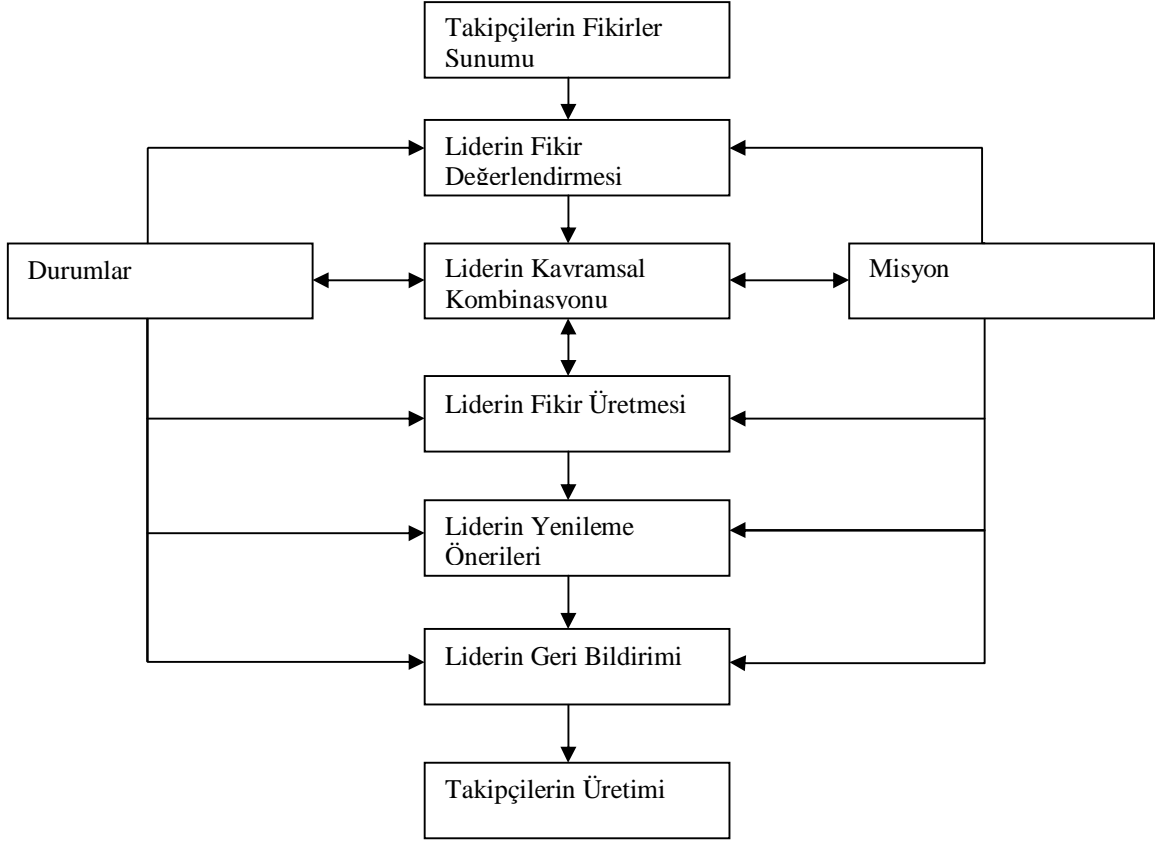
Değişim ve gelişimin artan hızı, yaratıcı sorun çözme işlemini başarıyla ve daha kısa zaman içinde çözüm gereğini de zorunlu bir hala getirmektedir. Çünkü bugün için geciken ve biriken sorunlar, gelecekte çözüm ya da istenilen sonuçlar alma açısından giderek içinden çıkılmaz bir yeni sorunlar yumağına hızla dönüşebilmektedir (Marşap, 1999, s.61). Bilgi toplumunda yaratıcı problem çözme ve değişim yapabilmek için uzun süreli eğitimlere gereksinim vardır. Öğrenmek ve öğretirken öğrenmek hızlı, etkin, farklılaşmayı belirlemek önem kazanmaktadır. Hem bireysel, hem grupsal hem de organizasyonel düzeyde öğrenim, birlikte, bütünsel, katılımcı, keşfedici, araştırmacı ve

yeni düşünceleri kavrayıcı bir nitelikte olmalıdır (Marşap, 1999, s.95). Şekil 2.10'da organizasyonlar için Sistem Yaklaşımı ve Yaratıcı Değişim Modeli yer almaktadır.



**Şekil 2.10. Sistem Yaklaşımı: Yaratıcı Değişim Modeli (Puccio, Murdock & Mance, 2005 (Reprinted With permission);akt. Puccio, Murdock & Mance, 2007, s.23).**

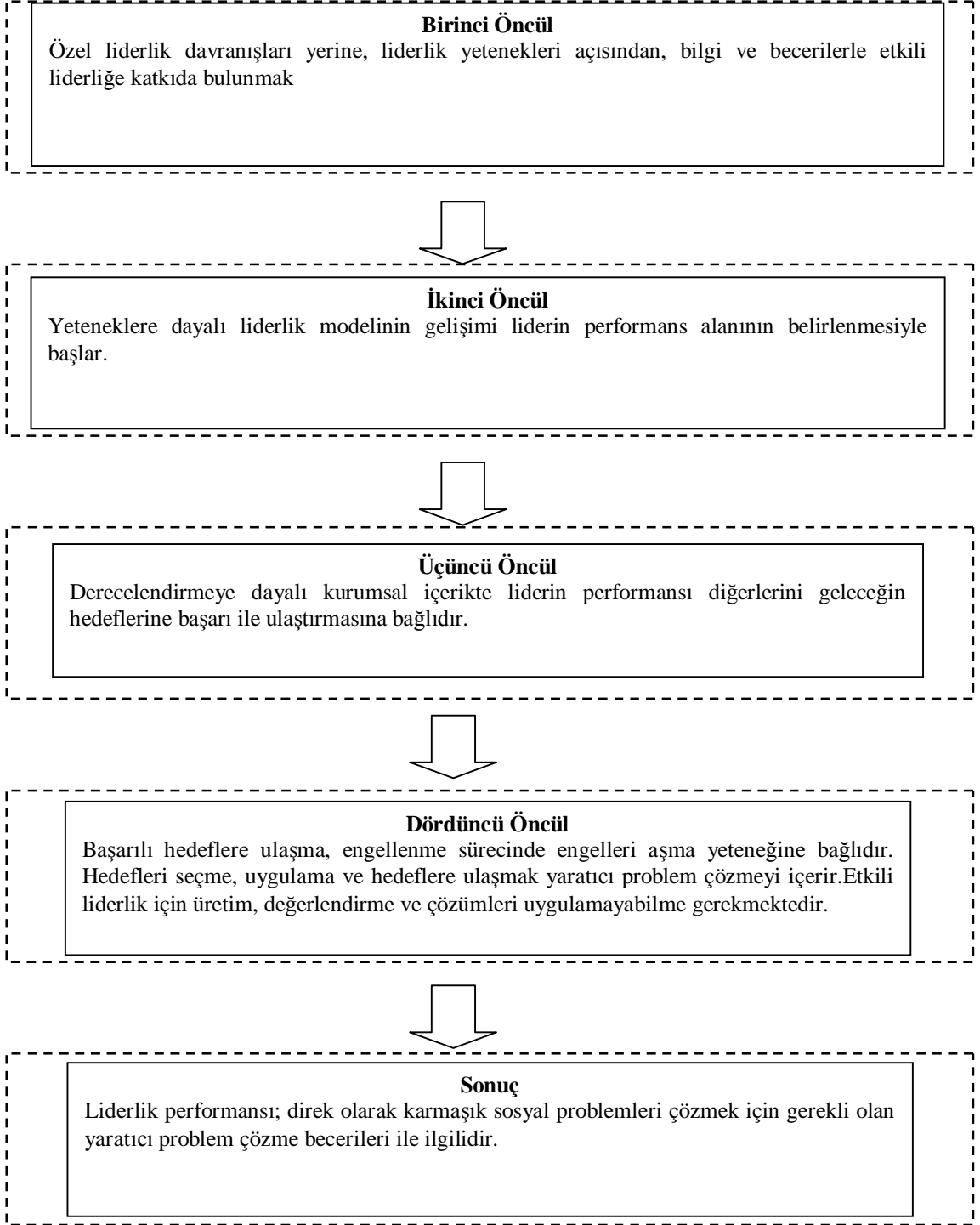
Bu durumda eğitim kurumlarının değişim ve gelişimi sağlayabilmelerinde yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaratıcı problem çözme yeteneği önem kazanmaktadır. Yaratıcı problem çözme eğitimleri öğretmenlerin problemleri belirleme, çözme ve değerlendirme becerilerini kazandırmaktadır (Short & Greer, 2003, s.76). Mevcut kanıtlara göre, ancak, yaratıcı problem çözme becerilerinin lider performansı üzerinde gerçekten önemli bir etkisi olduğu ifade edebilir. Bray, Campbell, and Grant (1974), Chusmir and Koberg (1986), DeVeau (1976), Howard and Bray (1988), Rusmore (1984), ve Sinetar (1985) tarafından yapılan araştırmalara göre ıraksak düşünme becerilerinin lider performansı ile pozitif ilişkili olduğunu göstermektedir (Mumford, Zaccaro, Harding & Jacobs, 2000, s.17-18). Şekil 2.11.'de Liderin Yaratıcı Düşünme Modeli yer almaktadır.



**Şekil 2.11. Liderin Yaratıcı Düşünme Modeli (Mumford, Connelly and Gaddis 2003, s.415. How creative leaders think: Experimental findings and cases. The Leadership Quarterly 14 (2003) 411–432).**

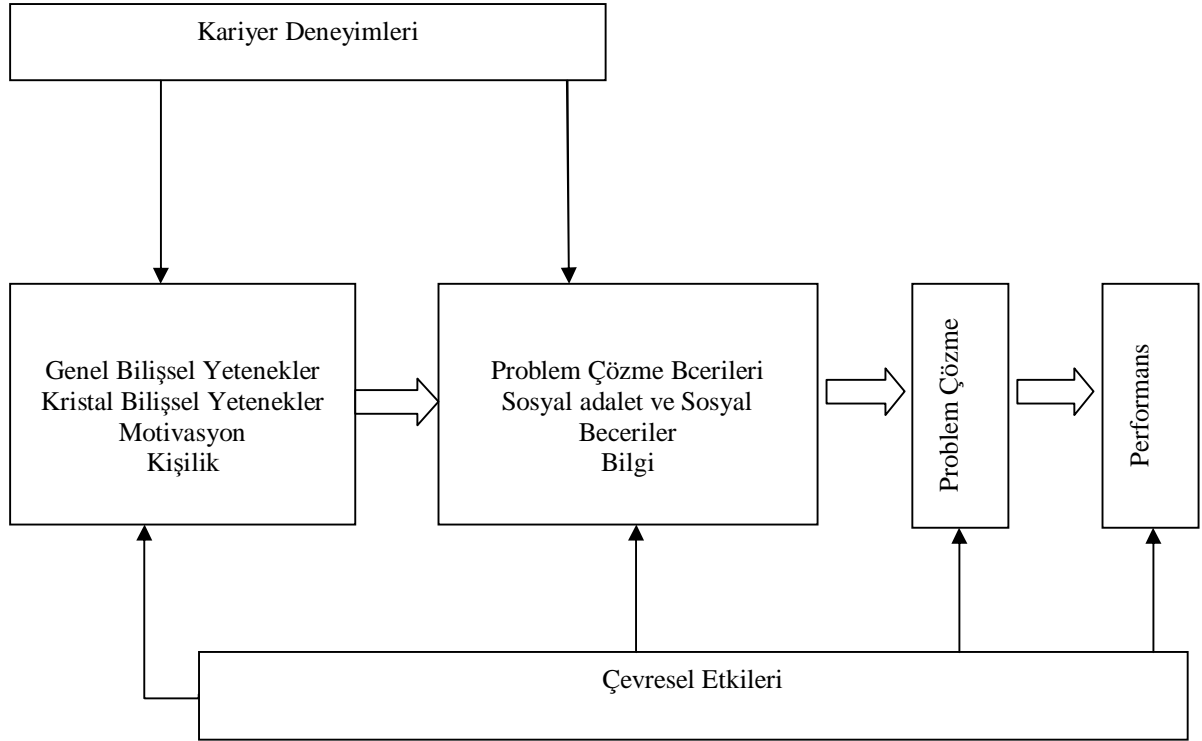
Yaratıcı problem çözme sürecinin başarı ile işlemesi; bir dizi uyumlu faaliyetin, akılcı, bilimsel, sistematik ve geleceğe yönelik olarak oluşturulmasını gerekli kılmaktadır (Marşap, 1999, s.68). Liderlik becerilerini gelişiminde; yaratıcı problem çözmenin önemine inanmak, bilişsel stil, ortam, genel yaratıcılık prensipleri ve uygulamaları kadar önem taşımaktadır (Puccio, Murdock & Mance, 2005, s.248). Şekil 2.12.'de Mumford'un Liderlik Kapasitesi Modelinin Kavramsal Dayanakları yer almaktadır.





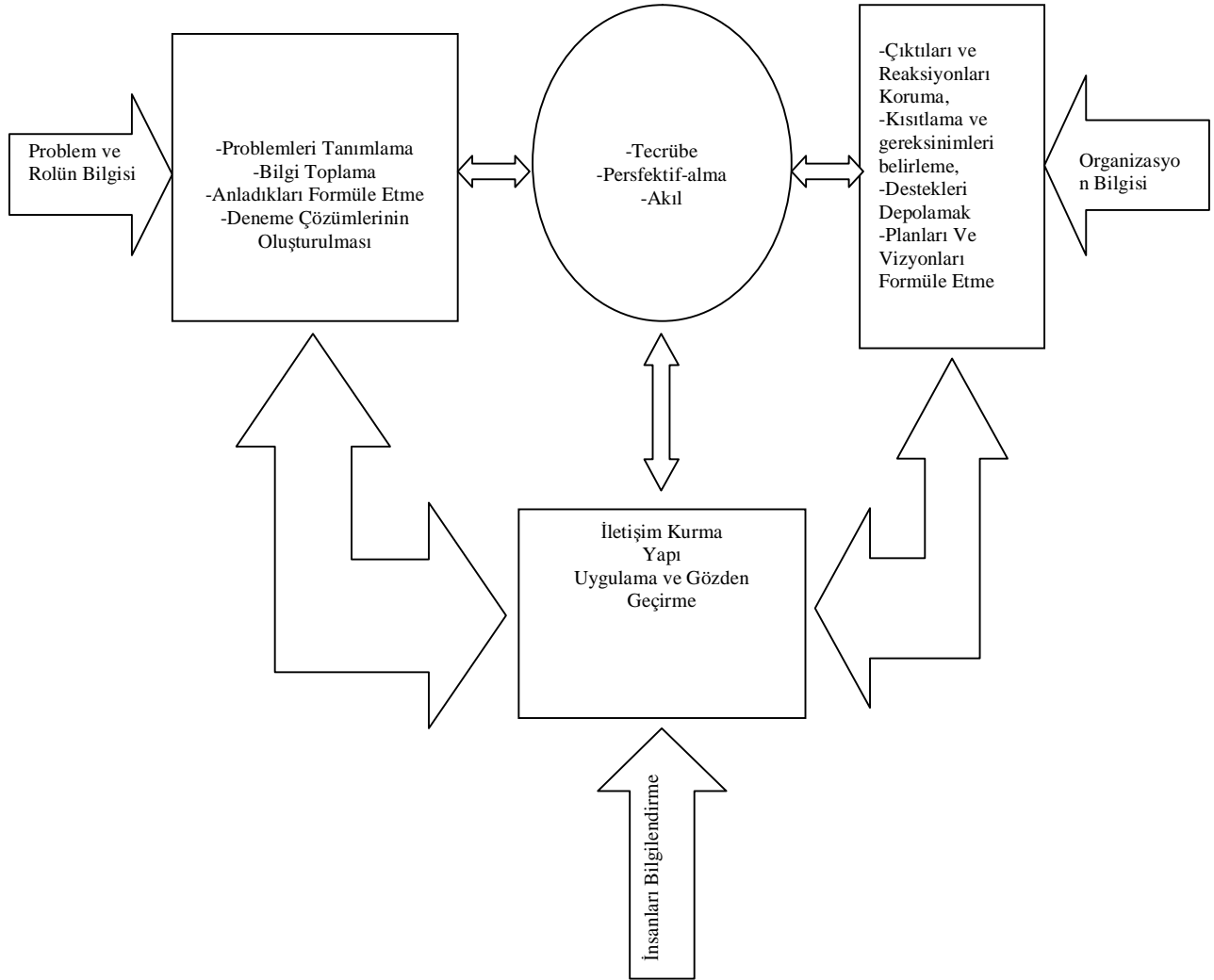
**Şekil 2.12. Liderlik Kapasitesi Modelinin Kavramsal Dayanakları (Mumford et al. (2000) Akt: Puccio, Murdock & Mance, 2007, s. 16).**

Şekil 2.13.'de Lider Özelliklerinin Lider Performansına Etkileri yer almaktadır.



**Şekil 2.13. Mumford'un Liderlik Kapasitesi Modeli (Liderlik Özelliklerinin Lider Performansına Etkileri) (Mumford, Zaccaro, Harding & Jacobs, 2000, s. 16. Leadership Skills For A Changing World: Solving Complex Social Problems).**

Yaratıcı liderlik ve yaratıcı problem çözme teknikleri ile şahsiyetli bir organizasyon yapısı, müşteri ve personelin ön planda olması ve sürekli eğitimle gelişmesi, takım oyunculuğu, toplam kalite liderliği, sistem yaklaşımı içinde stratejik düşünce yönlendirmesi ve öğrenen kişi ve organizasyon yapısıyla, akıcı bir değişim endeksli yaratıcı bir yöntemin kolaylıkla başarılması sağlanabilir. İşte organizasyonda tüm bu değişim, dönüşüm ve yeni hedeflere ulaşmada, yaratıcı problem çözenin; katılımcı ve birleşik olarak kullanılmasının önemi artmaktadır. Yaratıcı liderlik ve yaratıcı problem çözme, başarılı değişimlere ulaşmada temel bir kıyaslayıcı sistem, geleceğe yönelik insan davranışı ve değişim sürecini uyumlulaştıran bir yönetsel süreç olarak oldukça etkin ve yararlı olabilecektir (Marşap, 1999, s.100-101). Şekil 2.14'de liderlik performansını belirleyen Problem Çözme Odaklı Liderlik Modeli gösterilmektedir.



**Şekil 2.14. Problem Çözme Odaklı Liderlik Modeli (Mumford, Zaccaro, Harding and Jacobs, 2000, s. 16. Leadership Skills For A Changing World: Solving Complex Social Problems).**

Gerçekte pek çok yeni yaklaşım, liderlerin yeni düşüncelerin üretimi ve yeni ürünlerin geliştirilmesini nasıl düzenlediklerini anlamak için kullanılmaktadır (Mumford, Connelly and Gaddis, 2003, s.411). Bu araştırmalardan bazıları; Sosik, Kahai, and Avolio (1998, 1999) tarafından yapılan araştırmalarda “liderler çalışanların yaratıcı güçlerini nasıl motive ederler?” Cardinal (2001) ve Damanpour (1991) liderlerin çalışanların yaratıcı güçlerini kabul edişleri ve bu durumları organize etmeleri ile ilgili rollerini araştırmışlardır. Diğer bir grup araştırmacı ise (Anderson & West, 1998; Bain,

Mann, & Pinola-Merlo, 2001; Oldham & Cummings, 1996) liderlerin yaratıcı güce nasıl destek verdiklerini araştırmışlardır (akt; Mumford, Connelly and Gaddis, 2003, s.411).

Yaratıcı girişimin arkasındaki yaratıcı düşünce gereksinimi sadece yaratıcı liderliğin yaygın olmayan bir parçasıdır. Yaratıcı biliş, yeni düşüncelerin geliştirilmesinin kaynağı çalışanlardır, liderler değil. Bunun yanında heyecanın oluşturulması yönetimin bir parçasıdır (Mintzberg, 1975), ancak öncelikle liderlerin gelişim ve yeni düşünce üretimi için gerekli olan bilişsel gücü nasıl devam ettirdiklerine bakmak gerekir. (Mumford & Gustafson, in press). Bununla birlikte ulaşılabilir bulgulara (araştırmalara) da yer alan önerilerde göre liderlerin grupların yaratıcılık performansı üzerinde kritik bir etkisi vardır. Yaratıcı düşünce ile ilgili kuramlar, uzmanlık alanı ve teknik becerilerin yeni nesil bilgilerin oluşumunda gerekli olduğuna dikkat çekmektedir (Ericsson & Charness, 1994; Finke, Ward, & Smith, 1992; Weisburg, 1999;akt. Mumford, Connelly and Gaddis, 2003, s.412).

İlk olarak, Zuckerman (1974)'a göre liderlikte gözlem önemlidir ve yaratıcı düşünen liderler çalışanların fikirlerini merkeze almalı ve onları teşvik etmelidirler. Liderin yaratıcı süreci için gerekli olan iki koşul (Mumford, Connelly and Gaddis, 2003, s.427).

1. Liderlikte yaratıcı düşüncenin bir parçası, liderin sahip olduğu çalışanlarını yaratıcı fikirlerle uğraşırken gözlemlemesidir.
2. Aktif olarak koşulları yaratan lider çalışanların yaratıcı düşüncenin bir parçası olmasına olanak tanır. Yenilik sürecinin başlamasında lider ve çalışanlar arasında karşılıklı bir döngü vardır. Sonuç olarak bu döngü yüksek yaratıcı grupların yapısına ışık tutmaktadır.

Kavramsal bakımdan lider önde giden, yol gösteren, öğreten, aydınlatan bir kimse olduğu kadar aynı zamanda birlikte olduğu kişilerin istek ve gereksinimlerini zamanında sezinleyip, bunları örgütleyen, yöneten yaratıcı bir kişi olarak (Tosun, 1992, s.243) lider, yaratıcılığı asla yönetmez; onu ortaya çıkarır, özgür kılar ve örgütün gerektirdiği yöne kanalize eder (Rosen, 1998: 279;akt. Tunçer, 2011, s.65).

Liderin yaratıcı gücündeki başarısı çalışanların geribildirimlere verdikleri tepkilere bağlıdır. Liderler için yaratıcı düşünce üretimi, geribildirimleri gözden geçirme ve çalışanların gereksinimlerine göre geribildirimlerinin zamanlarını düzenlemek zorundadır (Mumford, Connelly and Gaddis, 2003, s.428). Mumford et al., (2002)'e

göre güvenin altında kabul edilebilir geribildirimler ve saygı vardır. Gerçekte yaratıcı liderler çalışanlarıyla bağ kurmak için kendi yollarının dışına çıkmaktadırlar (Mumford et al., 2002; akt; Mumford, Connelly and Gaddis, 2003, s.428).

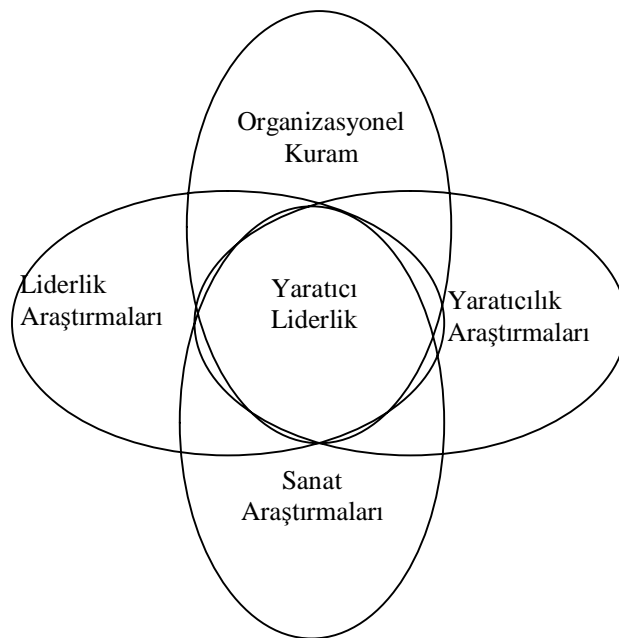
Okul müdürlerinin karşı karşıya oldukları pek çok karmaşık sorunları çözmek için daha yaratıcı yaklaşımları kullanabilmesi ve yeni nesil okul liderlerinin liderlik ve yaratıcılık ilişkisine odaklanmaları gerekmektedir. Yöneticilerin yöneticiliğe hazırlanmasında yaratıcılık, liderlik, katılımcı ve işbirlikçi çalışmalarını desteklemektedir (Casavant & Cherkowski, 2001, s.78). Yaratıcı liderliği diğer liderlik özelliklerinden farklı kılan etkili uygulamalara sahip olmalıdır. (Mumford et al, 2002 s.712). Okulların geleceğin yetenekli okul liderlerini kendilerinin yetiştirmeleri gerekmektedir (Haris, 2009, s.10). Geleceğin liderleri işbirliği yetenekleri ve yaratıcılıkları ile fark yaratmaktadırlar (Martin, 2007;akt. Haris, 2009, s.10). Modern teknoloji, paylaşım, anlaşma, iletişim ve bilgi toplumu, liderlik ve yöneticilik anlayışını ön planda tutmayı öngörmektedir. Tüm bu yeni hedefleri gerçekleştirebilecek, yeni stratejik hedefleri ortaya koyabilecek, yeni bir liderlik anlayışını gerekli kılmaktadır (Marşap, 1999, s.6). Yaratıcı liderler, karmaşıklığın yönetilmesinde, gizlenmesinde veya ortadan kaldırılmasında, tamamen farklı varsayımları temel alan yeni iş modelleri önermektedir. Yönetim disiplini, bütünlük ve vizyondançok yaratıcılığın özellikle bugünün belirsiz iş ortamında önemli bir beceri olarak ele alınması noktasındadır (Demir-Uslu, 2011, s.432).Eğitim kurumlarının da kendilerinden beklenen işlevi yerine getirmelerinde yaratıcı liderlik yaklaşımının etkili olacağı düşünülmektedir.

## **2.5. Yaratıcı Liderlik**

21. Yüzyılda kurumları avantajlı duruma getirecek olan birincil kaynakları yaratıcılık, yenilik ve liderlik özellikleridir (Agbor, 2008, s.39). Dünya imaj devriminin ortasındadır. İşyerlerinde ekonominin canlandırılması için artan biçimde sinemalar, hikâyeler, metaforlar, görsel sanatlar kullanılmaktadır (Palus & Horth, 2005, s.4). Değişen günlük koşullar, yaratıcılık, yönlendiricilik, duyarlılık gibi liderlik özelliklerini içeren bir yönetim anlayışını gerektirmektedir (Erçetin, 2000, s.14). Yönetim sisteminde hızlı değişime uyum sağlayıcı; sürekli iyileşme ve gelişme anlayışı içinde yer alan, hem geri besleme, hem de ileri (geleceğe yönelik) beslemeden üst düzeyde yararlanan

yaratıcılık-esneklik-gelecekteki kalite-verim ve sanat odaklı bir anlayış olan “dinamik yönetim sistem anlayışı” önem kazanmaktadır (Marşap, 1999, s.7). Yönetim sistemi yeni bir liderlik biçimi olan yaratıcı liderliği gereksinim duymaktadır (Palus & Horth, 2005, s. 4). Bass (1990) sınırlı sayıda yapılan araştırmalara göre liderlik ve yaratıcılık arasında pozitif ilişki vardır (Casavant & Cherkowski, 2001, s.78). Bazı liderlik biçimleri yaratıcılık ile ilişkilidir. Ancak bu ilişki sadece görselleştirme, sezgi ve yenilikçi fikirler ile ilgili değil, gelecek ile ilgili öngörüler oluşturularak mevcut durum ile bağlar kurulması ve vizyon oluşturma ile de ilgilidir (Parker & Begnaud, 2004, s.4).

Liderler, problemleri ve fikirleri değişik açılardan ele almak, daha geniş yaklaşımlarda bulunmak ve yaratıcı bir ortam oluşturabilmek için takım çalışmasını teşvik etmek suretiyle bireysel yaratıcılıkları takım yeteneklerine dönüştürmek ardından örgütsel yaratıcılığı sağlayarak yaratıcılığı bir örgüt dinamiği haline getirmekle yükümlüdür (Yıldırım, 2007, s.110). Şekil 2.15’de yapılan araştırmaların kuramsal temelini oluşturan liderlik, yaratıcılık ve yaratıcı liderlik arasındaki ilişki gösterilmektedir.



**Şekil 2.15. Liderlik İle İlişkili Yaratıcılık Üzerine Araştırma Venn Diyagramı (Katz-Buonincontro, 2005, s.29).**

Sternberg (2005a, s.97; 2005b, s.253; 2008, s.360; 2005, s.253; 2008; Sternberg, Kaufman & Pretz, 2003)'e göre etkili eğitim liderliğinin dün, bugün ve yarın için olmazsa olmazı akıl, zekâ ve yaratıcılığın sentezlenerek kullanılmasıdır. Liderin değişen görevleri arasında; personelin yaratıcılığını geliştirmek, motive olmalarını sağlamak, etkili ilişkileri desteklemek, karşılaşılan günlük problemlerin yaygın çözümleri engelleyen kritik davranışları önleyebilmek yer almaktadır (Katz-Buonincontro, 2005, s.29). Araştıran, yeni tanımlamalar ve çözümler üreterek, bunları gerçek hayat problemlerine uygulayan, yeni sonuçlar ve değerler üreten yaratıcı düşünceye önem veren yaratıcı yönetim ve yaratıcı liderlik geleceği yakalamanın temel öğeleri olarak ifade edilebilir (Marşap, 1999, s.102).

Liderlik ve yaratıcılık kavramları arasındaki ilişki incelendiğinde, Kotter (1996)'a göre "liderlik yeteneğinin merkezinde yaratıcılığın ne ölçüde kullanıldığına önemi" (Puccio, Murdock & Mance, 2007, s.8), Sessa (1998)'a göre "liderliğin amaçları arasında çalışanların yaratıcı düşüncelerinin desteklenmesi gerektiği" vurgulanmıştır. Abra (1994)'a göre ise "lider birlikte çalıştığı kişilerin yaratıcı güçlerini destekleyen ve yeni fikirlerin başarılarını eleştirel bakış açısı garantileyen kişi" olarak ifade edilmiştir (akt. Mumford, Connelly & Gaddis, 2003, s.427).

Liderlik gelişiminde ise iyi bir liderliğin prototipinde "akıllı", "pozitif", "aktif", "yaratıcı", "karizmatik", "risk alan", "katılımcı olma" gibi özelliklerin olduğu görülmektedir (Espedal, 2008, s.194). Palus and Horth (2005, s.1) yapmış oldukları araştırmada karmaşık problemlerle karşılaşmış olan 700'ü aşkın liderden elde ettikleri verilere göre yaratıcı liderlik kavramını "karmaşıklık ve kargaşadan anlam çıkarmak ve zanaatını anlamlı hale getirmek" olarak ifade etmişlerdir (Palus & Horth, 2005, s.1).

Yaratıcı liderlik merkezi (CCL) yaratıcı liderlik kavramını "başarı kapasitesini, düşünme gücüyle hayal edilen sınırların ötesine geçirmek" olarak tanımlamışlardır (Datar, Garvin & Knoop, 2008, s.307). Palus and Horth (2005, s.1) Yaratıcı liderliğin karmaşıklık, kaos ve anlamlı eylemlerin paylaşımı olarak anlaşılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yaratıcı liderlik gelişimi "birlikte çalışmaya odaklanma", "karşılıklı araştırmaların paylaşımı" gibi yapısalcı kuramın felsefesinden beslenmektedir. (Lambert, Walker, Zimmerman, Cooper, Lambert, Gardner & Slack, 1995;akt. Katz-Buonincontro, 2005, s.29).

Liderler sürekli iyileştirme hareketlerinin başarısı için, takım çalışmasının gelişmesini desteklemelidir (Marşap, 1999, s.9). Kurumların takım yönetimde yaratıcı ve etkili liderler gereksinimi vardır (Agbor, 2008, s.41). Yaratıcı fikirler hem orijinal hem de değerli etkiye sahiptirler. Sternberg (2003)'e göre yaratıcı fikirler genellikle reddedilirler. Çünkü yaratıcı liderler ilgi çeker ve çoğunluğa meydan okurlar. Çoğunluk kötü niyetle veya kasten yaratıcı fikirleri reddetmezler. Toplum genellikle durumların tersini algırlar ve bu yaratıcı fikirlerin reddedilmesi için geçerli bir nedendir. Sternberg, 2003, s.456). Yaratıcı liderlik, yalnızca belli bir bölüm, kişi ya da grubun gayret ve faaliyeti ile değil, mükemmel bir liderlik ve yönetim beceri ve uygulamasıyla başarılı olacaktır (Marşap, 1999, s.86).

Yaratıcı liderlik için öncelikle, yaratıcılığın oluşması ve gelişmesinde önemli bir yere sahip olan; yüksek bir kültürel birikim, azim, cesaret, kararlılık, hoşgörü, özgür ve bütüncül düşünebilme, geleceğe yönelik yepyeni ufuklar açabilecek vizyonel bakış açısı tutum ve davranış bütünlüğü gerekli olmaktadır (Marşap, 1999, s.51). Yaratıcı liderlik, hayallerden ve düşüncelerden sorumluluğa doğru fırsatları yaratmak ve her düzeyde öğrenmeyi engelleyen sorunlarla mücadele etmektir (Stoll & Temperley, 2009, s.12).

Yaratıcı liderlik, organizasyonda yönetsel görevleri yerinde organize ederek üstün bir yetenek ve başarı ile yönetme sürecidir (Marşap, 1999, s.51). Bugünün karmaşık problemlerini çözmeyi içeren yaratıcı liderlik yaklaşımının, dikkat etme, ilgilenme, kişiselleştirme, hayal etme, ciddiye alma, birlikte araştırma ve zanaatkar olmaya gereksinimleri vardır (Palus & Horth, 2005, s.1)Kompleks değişimlerle yüz yüze gelmek ve onları çözmek için gerekli olan iki yetenek vardır. Rasyonel beceriler olan planlama, analiz etme ve karar vermeyi çok iyi bilmek gerekir. Birçok lider bu becerilerin farkındadırlar, kendilerini ve kurumlarını bu beceriler doğrultusunda geliştirirler. Sonuç olarak mükemmel olan bu beceriler genel anlamda bazı bireylere verilmiş olan ödüllerdir (Palus & Horth, 2005, s.1). İkinci olarak yaratıcı liderlik kurumlar da az bilinen buna karşın önemli olan bir yetenektir (Palus & Horth, 2005, s.2). Karmaşık değişimler, yönetimde denge, enerji ve kaynakların ayarlanması ve işe bağlılığın sağlanması yaratıcı liderliğin bir parçasıdır (Palus & Horth, 2005, s.1). Kısacası lider, fikirleri, becerileri ve enerjii harekete geçirmelidir (Rosen, 1998, s.28; akt. Tunçer, 2011, s.62).Yenilikçi fikirlere esin kaynağı olan ve bunları su yüzüne



çıkarak yaşama geçirme becerisine sahip olan liderliġeyaratıcı liderlik denilmektedir. Peter Chernin'e göre, yaratıcı liderliġin üç ilkesi şunlardır (Chernin, 2003, s.5):

- İnsanlarda ilgi yaratmak
- Yüksek kalite düzeyi belirlemek ve buna baġlı kalmak
- Yapılan işle, özel ve kişisel bir baġlantı kurmak ve kendini ona adamaktır.

Liderlerin karar vermek ve deġişimi yönetmek için onurlu olmaları ve hem uyum saġlayan hem de yenilikçi özelliklere sahip olmaları gerekmektedir (Puccio, Murdock & Mance, 2007, s.208). Lider üretkenliġi artırmak için lider, çalışanların baġlılıġını artıracak, yaratıcılıġını geliştirecek, işlerinden heyecan duyacağı, başarılarıyla gururlanacağı ve iş arkadaşlarına katkıda bulunacağı saġlıklı ortamlar oluşturmalıdır (Rosen, 1998, s.28; akt. Tunçer, 2011, s. 62). Aşaġıda Tablo 2.6'da yaratıcı birey ve etkili liderin özellikleri yer almaktadır.

**Tablo 2.6. Yaratıcı Birey ve Etkili Liderlin Özellikleri**

Yaratıcı Nitelikleri	Bireyin	Geleceğin Liderinin Nitelikleri	Liderlik ve Hayat Boyu Öğrenme
Meraklı		Plan yerine seçenekleri aramak	Risk alma
Enerjik		Yapılabilecekleri araştırmak	Kendisini mütevazı bir biçimde ifade etme,
Tecrübeli		Esnek olmak	Fikirleri toparlama,
Bağımsız		Vizyonu sürdürme niyetinde olmak	Dikkatli dinleme
Çalışkan		Yorulmayan, yaratıcı, gözlemci ve risk alan, umut dolu	Yeni fikirlere açık olma
Esnek		Varsayımlar ve paradigmalara mücadele edebilen	
Açık fikirli		Diğerlerinin yaratıcılık, zeka ve yeteneklerini geliştirebilen	
Orijinal			
Oyuncu			
Algısal			
Azimli			
Sorgulayıcı			
Risk alan			
Farkında olan			
Duyarlı			
Kaynak: Davis (1986).		Kaynak: Hesselbein, Goldsmith, & Beckhard 1996).	Kaynak: Kotter (1996)

Akt: Puccio, Murdock & Mance, 2007, s. 8.

### 2.5.1. Yaratıcı Liderliğin Özellikleri

Yaratıcılık özelliği liderleri yöneticilerden ayırmaktadır (Sousa, 2003, s.35). Yaratıcı liderliğin özelliklerini açıklamadan önce koruyucu liderlik ve yaratıcı liderlik özelliklerinin karşılaştırılmasında yarar görülmektedir. Aşağıdaki Tablo 2.7’de Koruyucu Liderlik ve Yaratıcı Liderlik özellikleri karşılaştırılmaktadır.

**Tablo 2.7. Koruyucu Liderlik ve Yaratıcı Liderliğin Karşılaştırılması**

<b>Koruyucu liderler</b>	<b>Yaratıcı liderler</b>
<b>Diğerlerine bakış</b>	<b>Diğerlerine bakış</b>
X Kuramı	Y Kuramı
<b>Düşünme biçimi</b>	<b>Düşünme biçimi</b>
Rasyonel	Sezgisel
Dikey düşünce	Yanal düşünce
Tek döngü (Tek lop)	Çift döngü (çift lop)
<b>Belirli bir amaçla soruşturma</b>	<b>Belirli bir amaçla soruşturma</b>
Pozitivist	Yorumcu
Doğruları belirleme	Gidişatı belirleme
Geçmiş bakmak	Geleceğe bakmak
<b>Bilinç düzeyi</b>	<b>Bilinç düzeyi</b>
Alt düzey değerler	Yüksek düzey değerler
<b>Amaç</b>	<b>Amaç</b>
Statükoyu korumak	Yeni düzen oluşturmak
Koruyucu	Yaratıcı
Yönetici	Lider
Dönüştürücü	Dönüştürücü
Hizmet verilecek	Hizmet verecek
<b>Liderlik stili</b>	<b>Liderlik stili</b>
Otoriter	Katılımcı
Kuruma odaklanma	Toplumsal düzene odaklanma
Kapalı sistem	Açık sistem

Kaynak: Norris 1999, s. 71.

Liderlik öncelikle değişmek ve etkilemektir (West-Burnham, 2008;akt. Harris, 2009, s. 11). Yaratıcılık özelliği liderleri yöneticilerden ayırmakta ve kurumlardaki iyi problem çözücü liderler yaratıcı liderler olarak anılmaktadırlar (Sousa, 2003, s.35). Yaratıcılık Kesişme Modelinde Sternberg and Lubart (1996) yaratıcı liderlerde bulunması gereken özellikleri belirtirler (Sternberg, 2004, s.110). Bu özellikler kalıtımsal (ırsi) olmayan fakat yaratıcı kararlar vermeye gerektiren özelliklerdir (Sternberg, 2000, akt. Sternberg 2004, s.110). Yaratıcı liderler sıklıkla yaşamları boyunca yaratıcı tavır ve tutumlar sergilerler. Bu tavır ve tutumlardan bazıları; çoğunluğa karşı baş kaldırmaya istekli olmak, sahip oldukları değerlere sahip çıkmak, problemleri yeniden tanımlamak, yaratıcı düşünmeye yardımcı olmak ve onu oluşturan ve bilgiyi tanımak (Frensch and Sternberg 1989; Sternberg 1985; akt. Sternberg, 2004, s.110), hesaplanabilir riskleri göze almak, engellerin üstesinden gelmek, kendi görevleriyle ilgili başarıya yeteneklerine inanmak (Bandura, 1997;akt. Sternberg, 2004, s.110) belirsizlikleri tolere

etmek, kendilerini içsel olarak motive edecek dışsal ödüller bulmak, durgunluk yerine entelektüel gelişimi tercih etmektir (Sternberg, 2004, s.110).

Yaratıcı liderlik özelliklerini aşağıdaki gibi özetleyebiliriz (Ubben, Hughes and Norris 2001, s.14; Harris, 2009, s. 11-12; Stoll, 2007, 2008;akt. Harris, 2009, s. 10; West-Burnham, 2008;akt. Harris, 2009, s. 11; Sousa, 2003, s. 38; Sisk, 2001, s.14-17; Mumford et al, 2002 s.712;Cohen & Levinthal, 1990;akt. Mumford et al., 2002, s.735; Firestone & Wilson, 1989;akt. Norris 1999, s. 70; Marşap, 1999, s. 51-56 Cömert, 1999, s.98):

- Yaratıcı lider, eğitim kuram ve prensipleriyle ilgili geniş bilgiye sahiptir,
- Yaratıcı lider mevcut durumları analiz ederek ne yapılması gerektiğine karar vermeyi,
- Yaratıcı lider problemleri tanımlar ve değişim için yeni yolları kavramsallaştırır,
- Yaratıcı lider diğerlerini etkileyerek onların yeteneklerini en üst düzeye çıkarabilir,
- Yaratıcı lider farklı özelliklerdeki bireyler ile iletişim kurabilir,
- Yaratıcı lider zamanı kaynakları, fırsatları ve mekânı kullanarak karşılıklı öğrenmeyi sağlar,
- Yaratıcı lider yaratıcılık ile kurumun şartlarını belirlerler. Başka bir ifadeyle birlikte çalışan bireylerin önlerine çıkan yapısal ve kültürel engelleri kaldırarak, onların yaratıcı etkileşim ve diyaloglar ile bireylerin birbirlerinden öğrenmelerine, birbirlerini geliştirmelerine olanak sağlarlar.
- Yaratıcı lider kurumlardaki tüm bireylerin yetenek ve kapasiteleri geliştirir,
- Yaratıcı lider, “liderlik egosunu” sahip değildir,
- Yaratıcı liderstatükoyu sürdürmek yerine kurumsal olanakları değişim için kullanmaya odaklanırlar,
- Yaratıcı liderin; esnek, hevesli, tutkulu ve amaç sahibidir,
- Yaratıcı lider-yönetici, yeni şeyler yapmaya isteklidir, bireyleri motive eder ve doğru olanı takdir eder,
- Yaratıcı lider karmaşık problemlerin çözümünde yardımcılarının ve tüm çalışanların yetenek ve yaratıcı enerjilerini en iyi biçimde kullanır,

- Yaratıcı lider diğerlerinin kendilerini yönetmelerine ve günümüzün sorunlarıyla mücadele etmelerine yardımcı olur,
- Yaratıcı lider keşfetme yeteneklerini ve uzmanlıklarını kullanarak gelişmekte olan yeni yaklaşımları tanımlar ve kendi öngörülerini kullanarak kurumlarına çok önemli hizmetlerde bulunur,
- Yaratıcı lider kurumlarını geliştirmek için içsel arzuya sahiptir. Yaratıcılık kültürel bağlar kurarak diğerlerinin işbirlikçi yaklaşım ile problem çözmelerini destekler,
- Yaratıcı ve geleceğe dönük etkisi olan liderler fırsatları hemen görürler,
- Yaratıcı liderliği diğer liderlik özelliklerinden farklı kılan etkili uygulamalara sahip olmalıdır,
- Yaratıcı liderlik, yalnızca başlı başına bir işlevsel faaliyet değil, sürekli yenilenme, kendini ve organizasyonel sistemin performansını sürekli geliştirme, yeni alanlar ve konularda, yeni, orijinal ve farklı olanların düşünülmesi, bulunması, tasarlanması ve gerçekleştirilmesi süreçlerini kapsamaktadır,
- Yaratıcı lider, organizasyonda gerçekçi yönetsel dönüşümleri başarmaya liderlik eder ve başarılı değişimleri yaratır,
- Yaratıcı liderin; çok yönlü, katılımcı, gelişimci ve değişimci bir strateji izlemesi gereklidir. Büyük fikirlere, sorunları çözmek için gereksinim duyarlar,
- Yaratıcı lider, pek çok işi bir tek iş halinde birleştirerek, topyekûn, akılcı bilimsel ve sistematik olarak yeniden tasarlar,
- Yaratıcı lider, her şeye “yeni bir bakış açısı“ ile yaklaşarak, yönetsel görevlerin başarılmasında, daha önce nasıl yapıldığının yanında, şu anda en iyi şekilde nasıl yapılabileceğini saptar,
- Yaratıcı lider, çevresinden çok sayıda enformasyon almaya hazırdır.
- Yaratıcı lider, esnek ve uyum sağlayıcı bir düşünme yeteneğine sahiptir. Çevresindeki sorunlara duyarlı ve yaklaşımı esnektir. İlginç öneriler ortaya atar. Astlarının bu önerileri yorumlamasını izler.
- Yaratıcı lider, güçlü bir espri yeteneğine sahiptir. Kendi hatalarına bile güler. Ders çıkarır, tekrarlamamak için önlemler alır.
- Yaratıcı lider, güçlü sosyal ilişkileri rahatlıkla kurup devam ettirir, toplumla arası iyidir.

- Başkalarının eleştirisi ve önerilerini dinler, ancak kendi için karar verir. Otoriteden ne korkar ne de otoriteye karşıdır. Bağımsızdır.
- Yaratıcı lider, güçlü bir bellek ve merak sahibidir. Kavrama düzeyi ve öğrenme arzusu yüksektir.
- İsteklidir. Sezgi, seçicilik yeteneği fazladır.
- Duygularını açığa vurabilir, gerçeklerle yakından ilgilenir. Düş kurmasını sever.
- Pek çok konu ile aynı anda ilgilenir, fazla enerji sahibidir. Başkalarından çok kendisi ile rekabet eder, kusursuz olmak ister.
- Yaratıcı lider, davranış ve düşüncelerini oluşturmaya problemi belirleyip soruna yoğunlaşmak ve bilgi toplamak ile başlar. Toplanan bilgileri yorumlar, mantıklı tartışmalar ve denemelerle yaratıcı ve geçerli çözümler üretir.
- Yaratıcı lider zihinde ve bedende sürekli ve yüksek düzeyde enerjiye sahiptir.
- Yaratıcı lider maddi değerler ve çıkar peşinde koşmaz, işsel motivasyonları yüksektir, iş ile motive olur.
- Yaratıcı liderler basit ve kısa süreli işlerden çok önemli ve ses getirecek başarıların peşinden koşar.
- Yaratıcı liderin soyutlama özelliğinin yanı sıra pratik zekası ön plana çıkar.
- Değerlendirme, yargılama ve zamanlama gücü çok yüksektir.
- Yaratıcı liderler astlarının önerilerine açıktırlar, onları dinler ve fikirlerini denemeye hazırdırlar, yaratıcılık konusunda astlarını cesaretlendirirler.
- Yaratıcı liderler risk alırlar, astlarını risk alma konusunda cesaretlendirirler, başarısız denemeleri reddetmez onlar üzerinde düşünürler.
- Yaratıcı liderler sorunlar karşısında bilgisiz görünmekten korkarlar, diğerlerinden daha fazla kendini eleştirirler, çalışanlarının doğrularına saygılıdırlar.
- Yeni sorunlar ile karşılaştıklarında onların gizli yönlerini açığa çıkarıp orijinal fikirler üretebileceği konusunda kendine güvenir, hayal kurmanın bir zaman kaybolmadığına inanır, mükemmelliği arzular.
- Yaratıcı liderler örgütsel kural ve politikaların tamamını kabul etmez, kural ve politikalara ne zaman ihtiyaç olacağını bilir, daha iyi kural ve politikalar oluşturmak için çaba sarf eder.

- Yaratıcı liderler kendilerini sürekli değişim sürecine adanmışlardır ve değişimi yönetme becerisine sahiptirler, insanları kendini yönetir duruma getirmek için cesaretlendirir.
- Çalışanlarının yaratıcı özelliklerinin ortaya çıkmasında yaratıcı liderler önemli bir yere sahiptir, yaratıcı bireylerin gösterdiği özelliklerin liderler tarafından da göstermesi özgür bir ortamın oluşmasını sağlar.

Yaratıcı liderlik, büyük ilerlemelerin temelini oluşturur. Fikirlerin ve hayallerin gücü ivedilikle gereklidir. Hayal toplumunda yaratıcı liderlik örgütleri koruyacak, örgütlere esin kaynağı olacak ve geleceği şekillendirecektir (Chernin, 2003, s.5). Yaratıcı liderleri diğerlerinden ayıran özellikleri; takipçilerinden, takipçileriyle birlikte paylaşımcı liderlik yapmalarından, liderin takipçileri tarafından seçilmesinden, takipçilerinin farklılıklarından ve yeteneklerinden faydalanmasından ve yönetimi merkeze almak yerine bireyi merkeze almak özetleyebiliriz (Huard, 2008, s.20).

Gardner'ın (1983) çoklu zeka kuramı, eğitimcilerin liderlik kavramını anlamalarına yardımcı olmakta ve eğitimcilerin liderlik özelliklerini geliştirmeye yönelik programlar da eğitimcilerin liderlik özelliklerini geliştirmek için eğitimcileri motive etmeye yardım etmektedir (Sisk, 2000, s.1). Norris (1990) ise eğitim liderlerine, eğitim kuramlarıyla ilgili geniş bilgiye sahip olmayı, ne yapılması gerektiği ile ilgili olarak durumsal analiz yapabilmeyi ve değişimin getirdiklerini kavramsallaştırabilmek için yaratıcı olmayı önermektedir (Sousa, 2003, s.36). Stoll and Temperley (2009, s.12)'e göre eğitim sektöründe yaratıcı liderin özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemişlerdir.

- Yaratıcı liderler, öğrencilerin yaratıcı olmaları için koşulları, çevreyi ve olanakları hazırlarlar,
- Yaratıcı liderler, tüm öğrencilerin yaşamlarını değiştirebilmeleri için, öğrencilerinin farklı şeyler yapabilmelerini ve düşünebilmelerini sağlarlar,
- Yaratıcı liderler tüm öğrencilerin yaşamlarını geliştirebilmeleri için, öğrencilerine farklı yollarla bir şeyler yapma, görme, düşünme şansı sunarlar.

### **2.5.2. Yaratıcı Liderliğin Önemi**

Bireylerin işlerini benimsemeleri için yaratıcı liderlik önemlidir. Yaratıcı liderlik içten gelen, bilgi, ürün ve kurum inşa etmeyle ilgilidir. Daha önce yapılmamış bir şeyi inşa

etmek ve süreçte yer alan karmaşık değişimleri çözümlmek için analiz ve beceriyi içeren yaratıcılığı gerektirmektedir. Farklı işler yapabilmek algı ve anlamayı içeren süreçlerde öngörü ile çabalamayı gerektirmektedir. Kurumların ve bireylerin büyüme adaptasyon, araştırma, inşa etme, yaratma ve yeniliği sağlayabilmeleri için gerekli olan mantıksal analiz ve estetiğin bireylerin yaratıcı yönetim özellikleriyle birleştirilmesi gerekmektedir (Palus & Horth, 2005, s.8). Yaratıcı liderlik ve yaratıcı enerji kurumların başarısı için gereklidir (Sisk, 2001, s.17).

Yaratıcı liderlik (Palus & Rolsky, 1998;akt. Holmes, 2000, s.26) kargaşa ve karmaşıklık arasında denge anlayışıdır. Liderler hızlı değişim ile karşı karşıyadır bunun için de yaratıcı ve cesur olmalıdırlar (Holmes, 2000, s.30). Dünya perspektifinde liderliğin alanyazındaki yeni anlamı “düşüncelere yeni yollar açmak, diğerlerinin gözünden dünyayı görmek, dünyanın kargaşasını anlamak” olarak ifade edilmektedir (Holmes, 2000, s.39). Bugün ve geleceği birbirinden ayıran en büyük fark çizgisi, geleceğin daha belirsizliği ve değişkenliğin içindeki dinamizmdir. Her şey sürekli olarak, süratli bir yenilik ve değişim içindedir (Marşap, 1999, s.9). Kurumlar yenilikçi yaklaşımları ve bireysel yaratıcı davranışları desteklemek için yaratıcı liderliğe gereksinim duymaktadırlar (Sisk, 2001, s.16).

Mumford, Zaccaro, Harding & Jacobs (2000, s.17-18) tarafından yapılan çalışmada yazarlar beceri performansına dayalı yeni bir kurumsal liderlik modeli önermişlerdir. Beceri performansına dayalı önerilen kurumsal liderliği, belirgin bir biçimde bilişsel modele dayalı olarak temelde bireyin yeteneklerinin karmaşık sosyal problemleri çözmeye yönelik formüle edilmesi olarak ifade etmişlerdir. Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs (2000, s.17-18) bununla birlikte çevre ve birey arasındaki dinamik etkileşim kurumsal problem çözme becerilerini uygulamak için gelişim ve edinimin lider performansının anlaşılmasında etkili olduğunu ve Bloom (1963) belirttiği gibi performansın belirlenmesinde “yaratıcılık” yeteneğinin en az “kişilik ve motivasyon faktörleri” kadar önemli olduğunu savunmuşlardır (Selby, Shaw and Houtz, 2005, s.301). İçsel kontrol odağı ya da içsel motivasyonun yaratıcı süreçte önemli olduğu uzun bir süredir kabul edilmektedir (Deci, 1975, 1980;akt. Selby, Shaw and Houtz 2005, s.303).

Stoll & Temperley (2009, s.12)'in yapmış oldukları araştırmanın sonuçlarına dayanarak yaratıcı liderliğin pozitif farklılıklara gereksinim duyduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yöneticilerin kendi liderliklerinin ortak amaçlarına ulaşmak ve kendi kurumlarında değişikliği uygulamak için yaratıcı enerjiye odaklandığını belirtmişlerdir. Ayrıca Starkweather (1964, 1976) ise yaratıcı kişilik ile her yaşta ve her iki cinsiyette de karışılabilirliğini belirtmiştir (Selby, Shaw and Houtz, 2005, s.305). Bu bağlamda yaratıcı liderliğin geliştirilmesinde yaş ve cinsiyet faktörlerinin çok önemli olmadığını belirtebiliriz.

Liderlik öğretilebilir bir özelliktir ve yeni liderlik yaklaşımları liderliğin eğitim yolu ile de geliştirilebileceği düşüncesine daha fazla yer vermektedirler. Bireylerin sahip olmaları gerektiği düşünülen bazı özellikler 21. Yüzyıldaki değişim ve gelişmelere ayak uydurabilme, karşılaşılan problem durumları ile baş edebilme, yaratıcı problem çözebilme, eleştirel düşünebilme, analiz ve sentez yapabilme, bilimsel düşünme, akılcı düşünme, sistematik düşünme, yaratıcı düşünceye odaklanma, yaratıcılığı ve yeni girişimleri yönetebilme, kendisinin ve diğerlerinin motivasyonu sağlama olarak ifade edilebilir.

Geleceğin etkili bir biçimde oluşturulabilmesinde eğitim kurumlarının yaratıcı liderlik yaklaşımı ile yönetilmesi önem taşımaktadır. Yaratıcı liderlik, yalnızca belli bir bölüm, kişi ya da grubun gayret ve faaliyeti ile değil tüm bunların birlikte oluşturacakları sinerji ile oluşturulabilir. Bu bağlamda eğitim kurumlarının yaratıcı liderlik yaklaşımı ile yönetilebilmesi içinde yaratıcı liderlik özelliklerine sahip yönetici ve öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır. Çocukların ve gençlerin eğitiminde yaratıcı liderlik özelliklerini kazandırmaya yönelik eğitim yaklaşımları ancak yaratıcı liderlik özelliklerine sahip yönetici ve öğretmenler tarafından kullanılabilir. Bireylere yaratıcı liderlik yaklaşımı kullanılarak verilen eğitim, bireylerin yaşamlarında karşılaştıkları problemleri yaratıcı ve etkili bir biçimde çözebilmelerine, değişim ve gelişime ayak uydurabilmelerine, değişen ve gelişen dünya koşullarına daha kolay uyum sağlayabilmelerine ve hayata hazırlanmalarında pozitif yönde etki edeceği düşünülmektedir. Yukarıda belirtilen açıklamalara dayanarak eğitim kurumlarının kendilerinden beklenen işlevi yerine getirmelerinde yaratıcı liderlik kavramının önemli bir faktör olduğu belirtilebilir.



### 2.5.3. Yaratıcı Liderliğin Gelişimsel Temelleri

Yaratıcı liderliğin öncü yansımaları hümanizm ve yapısalılık olarak belirtilebilir (Katz-Buonincontro, 2005, s.29). Liderlik, birlikte çalışmaya odaklanma, karşılıklı araştırmaların paylaşımı gibi yapısalı kuram felsefesi yaratıcı liderlik modelinin geliştirilmesine olanak sağlamıştır (Lambert, Walker, Zimmerman, Cooper, Lambert, Gardner and Slack, 1995;akt. Katz-Buonincontro, 2005, s.29). Tablo 2.8’de yaratıcı liderlik gelişiminin insan gelişim ve değişim modelleriyle ilişkilendirilmesi yer almaktadır.

Geleceğin yaratıcı liderlerinin dayanağı mikro (analiz, indirgeme ve alt birimler) ve makro (sentez yapma ve bütünselliği odaklanma) dengelerin sağlanmasıdır. Yeni değişimlerin bir gereği olarak liderlik toplum ya da kurumlardaki bireyler ve değişim arasındaki dengeyi gerçekleştirerek, bütünsel, etkili ve geçerli büyümenin sağlanmasını içermektedir (Burt, 1990, s.17). Yaratıcı liderler keşfetme yeteneklerini ve uzmanlıklarını kullanarak gelişmekte olan yeni yaklaşımları tanımlarlar ve kendi öngörülerini kullanarak kurumlarına çok önemli hizmetlerde bulunurlar (Cohen & Levinthal, 1990;akt. Mumford et al, 2002, s.735).

**Tablo 2.8. Yaratıcı Liderlik Gelişimi Modeli İle İnsan Gelişim ve Değişim Modelinin Karşılaştırılması**

Model	1. Aşama	2. Aşama	3. Aşama	Diğer Aşamalar
Yaratıcı Liderlik Gelişimi	İlerlemek	Yüzleşmek	Dönüştürmek	
Diyalektik Mantık (Hegel, 1812-1816)	Tez	Antitez	Sentez	
Diyalektik Materyalizm (Marx ve Engels, 1845-1846)	Çelişkili Yaklaşım	Olumsuzlama	Dönüştürme	
Bilişsel Gelişim (Inhelder ve Piaget, 1958)	Asimilasyon	“Dengeyi bozmak”	Uygunlaştırma	
Bilişselleştirme (Freire, 1970)	Problemi ortaya koyma	Bilişselleştirme	Pratik yapma	
Üç aşamalı değişim işlemi (Schein, 1987)	Çözmek	Mantıksal yeniden yapılanma ile değişim	Yeniden Dondurmak	
Organizasyonel Direncin Üstesinden Gelmek (Argyris, 1990)	Mücadele	Rehberlik	Entegrasyon	
Organizasyonel Öğrenme (Senge, 1990)	Yaratıcı Baskı	Yüzeysel mantıki modeller	Sistemsel düşünce	
Dönüştürücü Öğrenme (Mezirow, 1997)	Hedef Şaşırtan İnkilem	Kendini test etmek	Perspektif Dönüşüm	
DeneySEL Öğrenme Kuramı (Kolb, 1998)	Kesin Tecrübe	Gözlemler ve Yansımalar	Genele Yayma	Test
Psikanalitik Tabanlı Rehberlik (Ket de Vries, 2005)	Planlama	Rehberlik	Davranışsal Değişim	

Kaynak: Katz-Buonincontro, 2005, s.29.

Vandenbergh (1995, s.32)'e ise göre yaratıcı liderlik ya da yaratıcı yönetimin kurulmasındaki güç, gücün kabul edilebilir bir denge içerisinde çevre ve okulun yeniden tanımlanmasını ifade etmektedir. Okullardaki yaratıcı ortam ile ilgili olarak yapılan araştırmalara göre okulların gelişim sürecinin başarılı ya da başarısız olmasında başarı için sarf edilen çabanın yenilik ile desteklenmesinin gerektiği belirtilmektedir (Moolenaar, Daly & Slegers, 2010, s.627). Okullarda yaratıcılık ve yaratıcı liderlik kavramlarının oluşturulması önemlidir (Vandenbergh, 1995, s.50).

Kurumların amaçlarına ulaşabilmelerinde ve eğitimcilerin geleceğe uyumlarının sağlanmasında, eğitimcilerde birlikte öğrenme isteğinin oluşturulması, birlikte yeni bilgilerin oluşturulması, birlikte yeni uygulamaların oluşturulması ve birlikte değişim sağlanması önemlidir (Moolenaar, Karsten, Slegers & Zijlstra, 2009;akt. Moolenaar, Daly & Slegers, 2010, s.627). Örneğin, diğer öğretmenlerin paylaşımları için sınıfa davet edilmesi ya da liderlerin yenilik için uygun ortamı sağlamaları gibi yaratıcı fikir ve uygulamalarını paylaşmaları için öğretmenlerin motive edilmesi gerekir (Moolenaar, Daly & Slegers, 2010, s.631).

Yenilikçi ortam, kurumun misyonun yaratıcı ve stratejik önceliklere uyum sağlayacak biçimde bireyin içsel kaynaklarının yapılanması için uyarılar gönderir. Bu biçimde çalışanların dikkatleri doğrudan dönüşümcü liderlerin söylediklerine ve yaptıklarına yönelmektedir (Liao & Chuang, 2007;akt. Charbonnier-Voirin, El Akremi & Vandenbergh, 2010, s.706). Kurumların kaos ortamlarında hayatta kalmak için en yaratıcı biçimde, hayal edilebilir ve uyarlanabilir amaçlarını düzenlemesi gerekmektedir (Stacey et al., 2000, s.146; Parellada, 2007;akt. Morrison, 2010, s.377).

Stone and Patterson (2005)'a göre hizmet odaklı liderler sıklıkla yaratıcı yaklaşım uygulamaları ile takipçilerinin gelişimine destekleyerek onlara işleri ile ilgili daha büyük sorumluluklar verirler (Cerit, 2009, s.601). Kotter, (1996)'a göre hem grup liderlerinin hem de takipçilerinin işleriyle ilgili değişimle karşı karşıya geldiklerinde yaratıcı potansiyellerinden yararlanabilmek için biraz hoşgörülü olmaya ve yetki verilmiş grupların kararlarına gereksinim vardır (Charbonnier-Voirin, El Akremi & Vandenbergh, 2010, s.718).

Senge and Deming ise kurumların karşılaştıkları birçok problem ve hatanın yaratıcı liderlere sahip olmamalarından kaynaklandığını belirtmektedirler (Tichy, 1997;akt.

Agbor, 2008, s.41). Yenilik için gerekli olan yaratıcı fikirleri uygulamak, özümsemek ve tanımaktır (Stasser & Titus, 1987;akt. Somech, 2005, s.791). Kurumların stratejileri yönetmek, uygulamak ve de kurumdaki yeniliği desteklemek için yaratıcı ve etkili liderlere gereksinim duymaktadırlar (Agbor, 2008, s.41). Kurumlardaki yaratıcı yenilikler, kurum kapasitesinin geliştirilerek yapılandırılması ve kurumları yönetilmesinde yaratıcı liderler anahtar rol oynamaktadır. DuPont, (2002)'e göre liderler, diğerlerine kurumun büyümesi ve misyonunun gerçekleştirilmesi için ilham vermelidirler. Böyle çalışma ortamları yaratıcılığa olanak sağlarken, etkili ve yaratıcı liderlik özelliği takipçilerinin etkili ve yaratıcı liderlere dönüşmelerini sağlarlar (Agbor, 2008, s.41-42). Yaratıcı liderler kurumun değişimi, takipçilerin cesaretlendirilmesi, kurum için yapılacakların nedenlerinin açıklanması ve yapılacaklar için alternatif yolların araştırılmasını sağlarlar (Agbor, 2008, s.43). Yaratıcı liderlerin arzu edilen değişimi gerçekleştirmek için sahip olması gereken değerler ve özel davranışlar aşağıdaki gibidir (Guinn, 1997, s. 226-227;akt. Tunçer, 2011, s. 63):

- Liderlik,
- Etik,
- Açık iletişim,
- İşten anlama,
- Takım çalışması,
- İç ve dış müşteri memnuniyeti,
- Sürekli ilerleme,
- Çalışanları geliştirme,
- Küresel farkındalık,
- Stratejik pazarlama.

Sisk (2001, s.16) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre yöneticilerin yönetimsellikten yaratıcı liderliğe doğru sergiledikleri yaratıcı liderlik davranışları aşağıdaki Tablo2.9'dayer almaktadır.

**Tablo2.9. Yönetim Düşüncesi ve Yaratıcı Liderlik Düşüncesinin Karşılaştırılması**

<b>Yönetim (Eski Düşünce)</b>	<b>Yaratıcı Liderlik (Yeni Düşünce)</b>
Dış gözlem	Kendiliğinden gözlem
Hedef belirleme	Serbest hedefler belirleme
Dışsal güçlendirme	İçsel güçlendirme
Dışsal motivasyon	Doğal ödülleri
Dışsal eleştiri	Özeleştiri
Dış kaynaklı problem çözme	Kendiliğinden sorun çözme
Harici iş yönetimi	Kendiliğinden iş belirleme
Dışsal planlama	Kendiliğinden planlama yapma
Engel koyucu düşünme	Fırsatlı düşünme
Kurum içi uyum görünümü	Ortakvizyon paylaşımını taahhüt etme

Kaynak: Sisk, 2001, s.16.

Değişimi gerçekleştirmek isteyen liderin; değişimle iç içe olan katılımcı bir yönetim anlayışına ve açık bir vizyona sahip, yenilik ve yaratıcılıkları destekleyen ve gerekli kaynak kullanımını sağlayan tutarlı, yeniliklere açık, bilgiyi paylaşan ve paylaştran, öğrenen, aynı zamanda öğreten bir lider niteliklerine sahip olmaları gerekir (Yazıcı, 2001, s.56; akt. Tunçer, 2011, s.70). Değişen çağ, yaratıcı liderlerin çağıdır. Örgütün ayrı bir kimlik kazanması, sosyal ihtiyaç ve baskıların doğal sonucu olarak, duyarlı ve esnek bir organizma haline gelmesi için yaratıcı liderliğe ihtiyaç vardır (Öztürk, 2008, s.113).

#### **2.5.4. Yaratıcı Liderlik Çeşitleri**

Yaratıcılık kuramcıları farklı yaratıcı liderlik çeşitlerinin olduğunu belirtmişlerdir (reviews in Ochse, 1990; Sternberg, 1988; Weisberg, 1993; akt. Sternberg, 2005, 234). Gardner (1993b, 1994) ise farklı tipteki bireysel yaratıcılığı; iyi tanımlanmış problemlerin çözümü, kapsamlı bir kuram gelişimi, donmuş bir işin sergilenmesi, ritüelleşmiş işlerle ilgili performans ve yüksek bahisli performans olarak belirtmiştir (Sternberg, 2005, s.236).

Okullardaki yaratıcılık ve yaratıcı liderlik ile ilgili farklı anlaşmazlıklar vardır. Ward et al. (1999) göre üç ana başlıkta toplanan anlaşmazlıklar, “belirlenmiş hedefe uyum ve keşfe yönelik yaratıcılık”, yaratıcı düşünmede Ward et al. odaklanmanın rolünü Bowers et al. (1990); Kaplan and Simon (1990) ise “keşfedici düşünme”nin (Bransford and Stein, 1984; Getzels and Csikszentmihalyi, 1976) önemini belirtmişlerdir. Ward et al. ikinci olarak “genel ve özel arasında” (Clement, 1989; Langley et al., 1987; Perkins,

1981; Weisberg, 1986) ve “evrensel (Finke, 1990, 1995; Guilford, 1968; Koestler, 1964) yaratıcılık” ile ilgili becerilerdir. Sonuç olarak Ward et al. “yapılandırılmış-yapılandırılmamış yaratıcılık” (Bateson, 1979; Findlay and Lumsden, 1988; Johnson-Laird, 1988) “yapılandırılmış yaratıcılık” veya “sistematik yaratıcılık” (Perkins, 1981; Ward, 1994; Weisberg, 1986) olarak sınıflandırmışlardır (Sternberg, 2005, s.236-237).

Yaratıcı liderlik ile ilgili Sternberg et al. (2003) geliştirdikleri model; dönüşümcü liderlik (transformational leadership) (Bass, 1998; Bass & Avolio, 1994; Bass, Avolio, & Atwater, 1996), duygusal zekaya sahip liderlik (Goleman, 1998b), vizyoner liderlik (Sashkin, 1988), ve karizmatik liderlik (Conger & Kanugo, 1998; Weber, 1968) biçimlerini içermektedir. Sternberg ve arkadaşları (2003) yaratıcı liderliği “diğerlerinin (personel, vb) buldukları yerden, liderin bulunmak istediği yere götürülmesiyle” ilgili olduğunu ve yaratıcı liderliğin değişik çeşitleri olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca eğitimde yaratıcı liderliği üç farklı grupta incelemişlerdir. Bunlar (Sternberg, 1999b; Sternberg et al., 2002b, 2003;akt. Sternberg, 2005, s.237):

- Birinci grupta yer alan yaratıcı liderler; mevcut durumda yer alan paradigmaları kabul ederler ancak mevcut durumu genişletmeye yönelik yollar bulurlar.
- İkinci grup ta yer alan yaratıcı liderler; mevcut durumda yer alan paradigmaları reddeder ve değiştirmeye çalışırlar.
- Üçüncü grupta yer alan yaratıcı liderler ise; mevcut paradigmaları sentezleyenleyerek yeni paradigmalar oluştururlar.

Hangi yaratıcı liderlik çeşidinin daha kabul edilebilir olduğu liderin duruma göre etkileşimine bağlıdır. Yaratıcı liderlik çeşitleri Tablo 2.10’da karakterize edilmiştir. (Sternberg, 1999b; Sternberg, Kaufman & Pretz, 2003;akt. Sterenberg 2008, s.363).

**Tablo 2.10. Yaratıcı Liderlik Çeşitleri**

<b>Kopyalama</b>	Bu çeşit liderlik bir organizasyonu veya bir alanı doğru zamanda doğru yerde olduğunu göstermeye çalışır. Lider bulunduğu yeri korumaya çalışır. Lider organizasyonu olduğu yerde tutar. Liderin görüşü Organizasyonun olması gerektiği yerde olduğu yönündedir. Liderin görevi onu orada tutmaktır.
<b>Tekrar Tanımlama</b>	Bu çeşit liderlik bir organizasyonun veya bir alanın doğru yerde olduğunu göstermeye çalışır. Organizasyonun durumunu başka bir bakış açısından görmeye çalışır. Tekrar tanımlayıcılar, başkalarının fikirlerini onlardan daha iyi nedenlerle uyguladıklarından başkalarının fikirlerinden dolayı övgü alırlar.
<b>Geleceğe Artırım</b>	Bu çeşit liderlik organizasyonu veya bir alanı ilerlediği yönden daha ileriye götürmeye çalışır. Lider ileri harekete yoğunlaşır. Çoğu liderlik ileriye taşımak şeklindedir. Bu tip liderlikte, daha önceki liderin başardığı noktadan daha ileriye gitmeye çalışılır. İşin özü devamlılıkta yatar. İleriye taşımamanın yaratıcılığı, yaratıcılık olarak en kolay kabul edilen ve takdir edilen çeşittir. Çünkü zaten yaratıcılık olarak görünen nosyonları daha ileriye taşır. Çünkü bu nosyonları reddetmez, işe yaramaz olarak tanımlamaz.
<b>Gelişmiş Geleceğe Artırım</b>	Bu çeşit liderlik organizasyonu veya bir alanı ilerlediği yönden başkalarının gitmeye hazır olduğu noktadan daha ileriye götürmeye çalışır. Lider takipçilerini tahmin edilen ilerleme hızından daha hızlı daha uzağa taşır. Bu çeşit liderlik genellikle ilk denendiğinde başarılı olmaz, çünkü takipçiler liderin götürmek istediği noktaya gitmeye hazır değildirler. Veya takipçilerin önemli bir kısmı o noktaya gitmeye istekli değildir, böyle durumlarda organize ve bazen de başarılı bir direnç ortaya koyarlar.
<b>Yön değiştirme</b>	Bu çeşit liderlik bir alanı, organizasyonu veya üretim hattını daha önce yöneldiği hedeften farklı bir hedefe yönlendirir. Yeniden yönlendirici liderler başarı için çevresel durumları eşleştirmelidirler. (Sternberg & Vroom, 2002) Çevresel durumları eşleştirme şansları olmazsa en iyi niyetleri ters tepebilir.
<b>Yeniden yapılanma/Yön değiştirme</b>	Bu çeşit yaratıcı liderlik bir alanı, organizasyonu veya üretim hattını daha önce bulunduğu bir noktaya ve oradan eskisinden farklı bir yönde daha ileriye taşımaya çalışır.
<b>Yeniden Başlatma</b>	Bu çeşit liderlik bir alanı, organizasyonu veya üretim hattını ulaşılamamış başlangıç pozisyonuna taşımaya ve o noktadan ileri götürmeye çalışır. Liderler takipçilerini daha önce buldukları noktadan daha yeni bir noktaya ve oradan da ileriye taşırlar.
<b>Sentez</b>	Bu çeşit yaratıcı liderlikte, yaratıcı önceden alakasız bulunan veya karşı çıkılan iki fikri entegre eder. Bu şekilde önceden birbirinden bağımsız görünen düşünceler ilişkili ve birleştirilebilir olarak görülür. Entegrasyon bilimde anahtar bir işlemdir, mevcut paradigmanın ne reddini nede kabulünü temsil eder onları birleştirmeye çalışır.

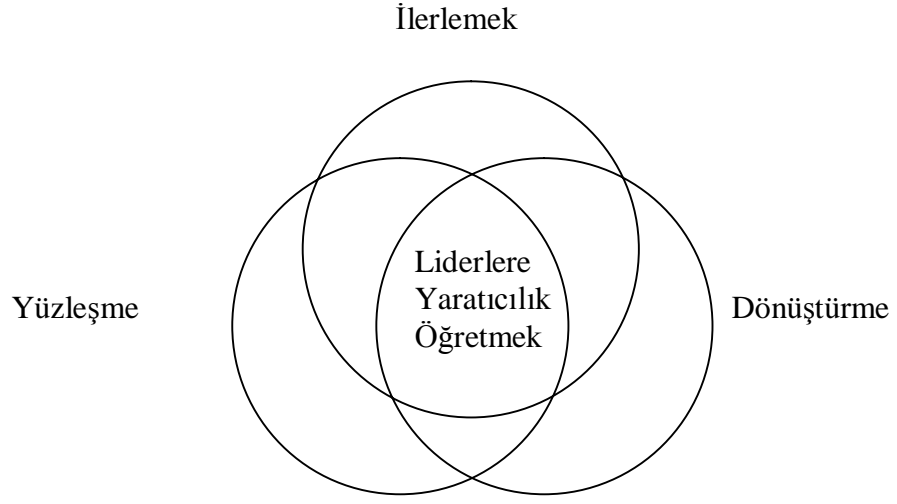
Kaynak: Sternberg, 2008, s.363

Sternberg and Lubart'ın "Yatırım kuramına" göre yaratıcı liderler iyi yatırımcılar gibidirler. Onlar ucuza alır ve pahalıya satarlar (Sternberg, 2003b; Sternberg and

Lubart, 1995, 1996). Yatırım Kuramı (*Investment Theory*) bu tip kuramlar arasında önemli bir yere sahiptir. Sternberg and Lubart (1995)'ın geliştirdikleri bu kuramda yaratıcı bireyleri finans uzmanlarına benzetmişlerdir. Bu kurama göre yaratıcı bireyler fikirler dünyasının ucuza alıp pahalıya satan ekonomistleri olarak değerlendirilmektedirler (Sternberg, 1996). Başarılı finans uzmanları gibi ucuza alıp pahalıya satmak, yaratıcı bireylerin de problem durumlarında sıkça kullandıkları bir strateji olarak kabul edilmektedir. Finans sektöründe yatırımcılar ne kadar önemli ise, fikirler dünyasında da yaratıcı liderler o kadar önemlidir. Yaratıcı liderler değerlendirilemeyen stok mallar gibi fikirler yaratırlar ve hem fikirler ve hem de stoklar genellikle çoğunluk tarafından reddedilirler. Yaratıcı fikirler önerildikleri zaman sıklıkla garip, yararsız, saçma karşılanırlar, özetle reddedilirler. Bir kişi yaratıcı bir fikir önerdiğinde şüphe ile karşılanırlar ve belki de küçümsenir ya da alay edilirler. Bunun pek çok nedeninden birisi okul ve okul sistemlerini değiştirmenin zorluğu ve de insanların genellikle değişiklikleri kabul etmek yerine şüphe ile karşılamalarıdır (Sternberg, 2005, s.228).

#### **2.5.4.1.Katz-Buonincontro'nun Yaratıcı Liderlik Gelişimi Modeli**

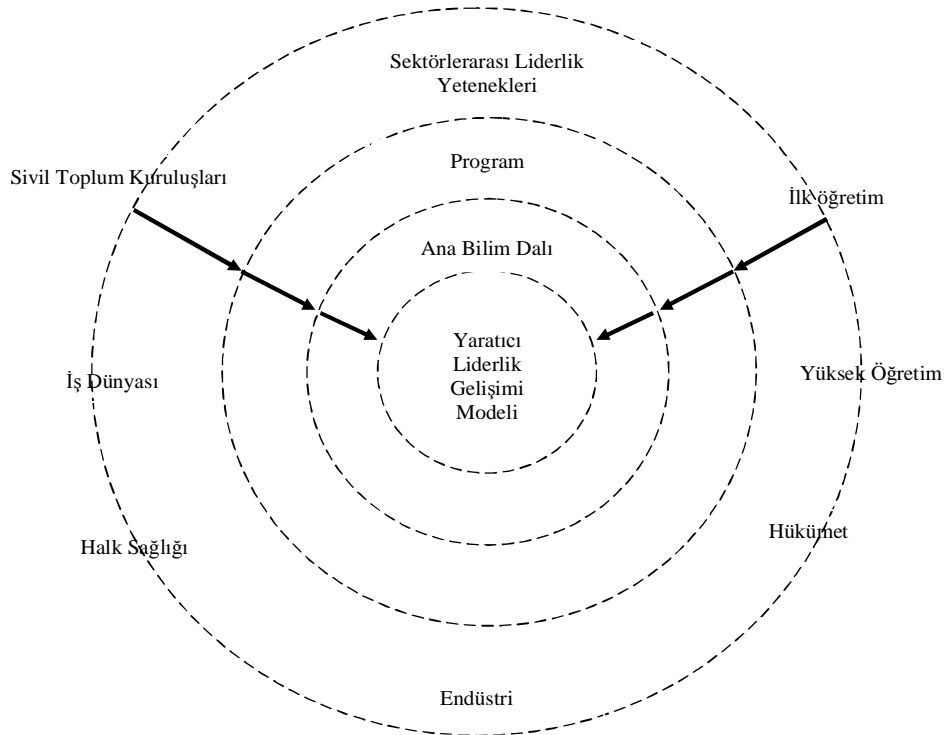
Modelde ilk olarak, yaratıcı liderlik gelişim eğitimleri yoluyla yaratıcılık ve liderliği derinliklerinde yatan yaratıcılık sanat eğitimleri ile etkileşimde bulunarak ortaya çıkarılmaktadır (Katz-Buonincontro, 2005, s.27). Aşağıda yer alan Şekil 2.16'da Yaratıcı Liderlik Geliştirme Modeli gösterilmektedir.



**Şekil 2.16. Yaratıcı Liderlik Geliştirme Modeli (Katz-Buonincontro, 2005, s.27).**

Bireyin, yaratıcılık yeteneğinin üstü kapalı olarak belirtildiği Gardner, Csikszentmihalyi and Damon, 2001; Plucker, Beghetto and Dow, 2004; Sternberg, Kaufman and Pretz, (2001, 2003) tarafından yapılan araştırmalaradayanarak eğitim yönetimi alanında Katz-Buonincontro (2005, s.32) tarafından önerilen özel yaratıcı lidelik modeli aşağıdaki Şekil 2.17’de yer almaktadır.

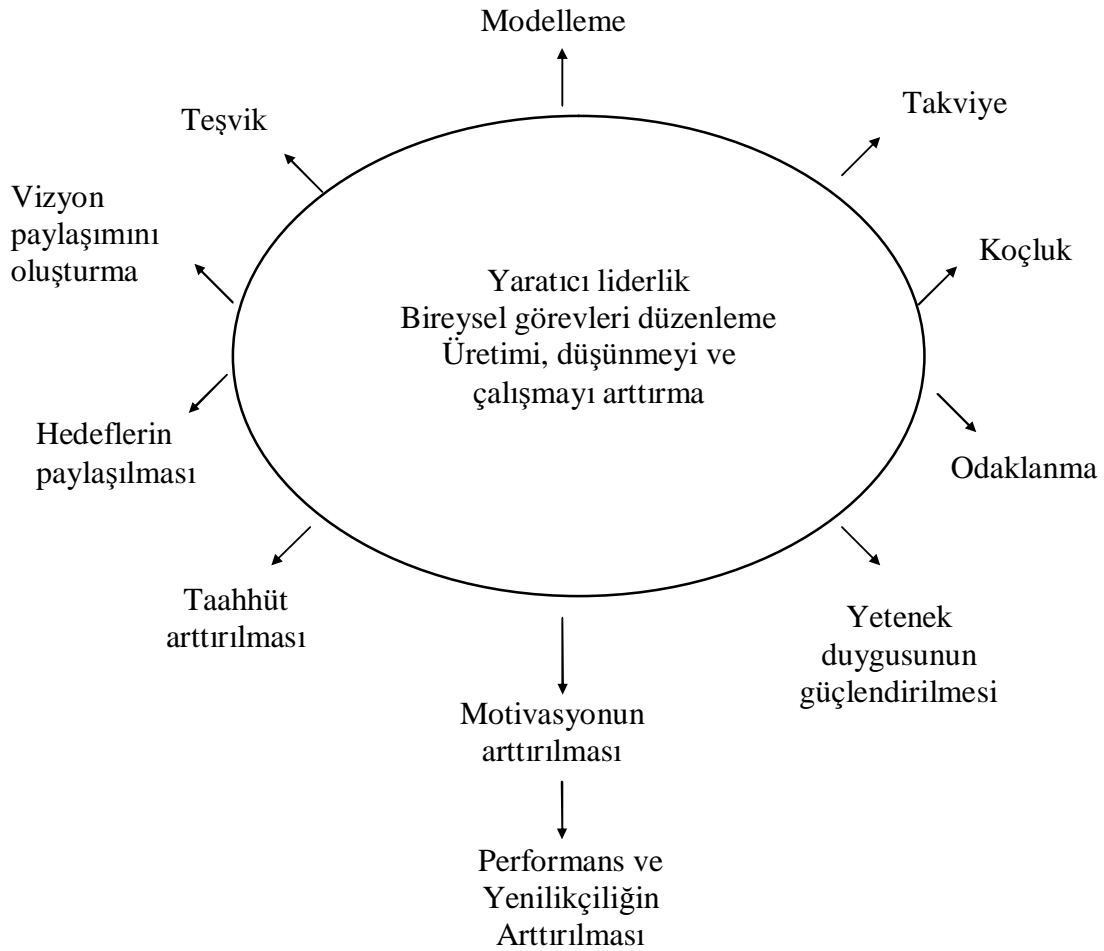




**Şekil 2.17. Katz-Buonincontro'nun Yaratıcı Liderlik Gelişimi Modeli (Katz-Buonincontro, 2005, s.32).**

#### 2.5.4.2. Sisk'in Yaratıcı Liderlik Gelişim Modeli

Yaratıcı liderlik çalışanların bağımlılıktan bağımsızlığa doğru dönüştürmek için kullanılan bir yaklaşımdır. Yaratıcı liderler insanlar üzerindeki riskleri almaya isteklidirler. Ayrıca hedef belirlemek ve güçlendirmek için yaratıcı liderliği geliştirmek ve değişiklikleri uygulamak için gereklidir (Sisk, 2001, s.16). Sisk (2001, s.4-5) tarafından yapılan araştırmanın genel sonuçlarına göre; yaratıcı liderlik stratejilerinde yer alan beceriler; odaklanma, güçlendirme, olanak yaratma koçluk yapma ve dönüştürmedir.



Şekil 2.18. Yaratıcı Liderlik (Sisk, 2001, s.13).

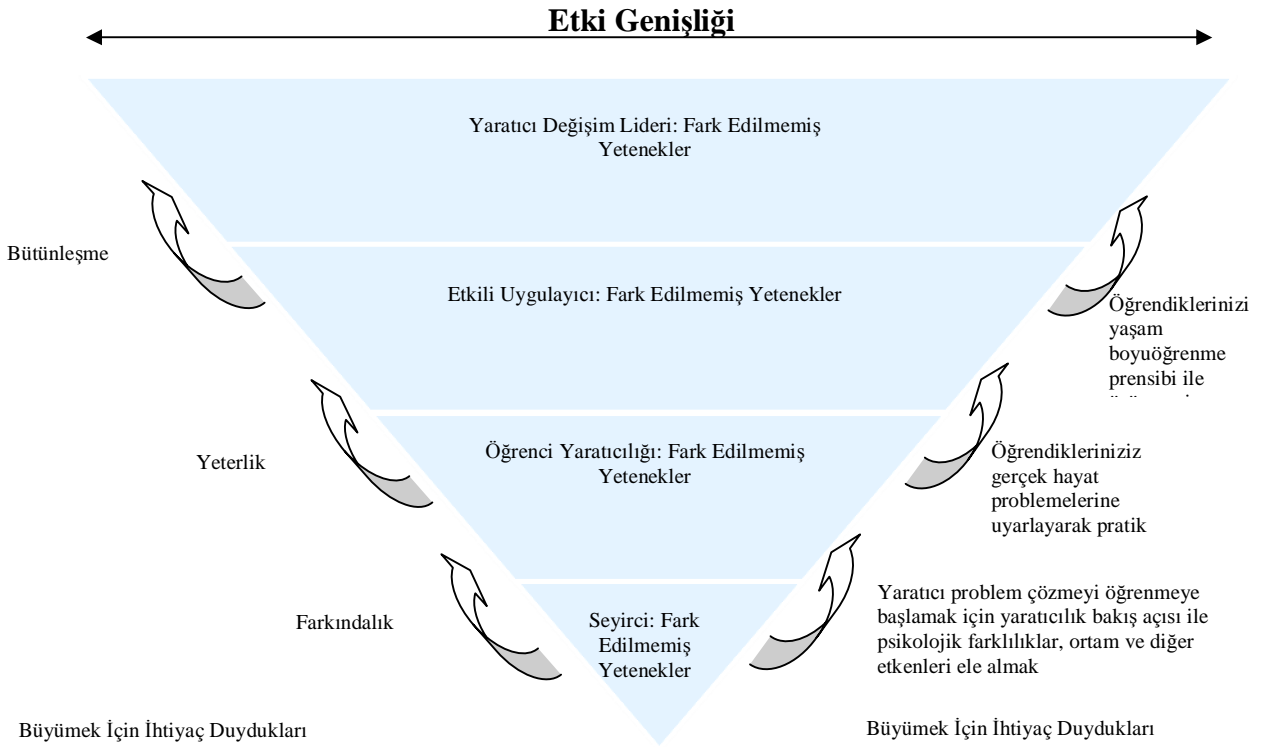
#### 2.5.4.3. Liderlik İçin Yaratıcılığı Geliştirme Modeli

Liderler, yaratıcı düşünce ve fikirlere açık olduğu, sürekli gelişim için insan kaynaklarının yönetimini mükemmelleştirme yoluyla ince bir sabır ve sanatçı maharetiyle işlemlerini bildikleri sürece, çağdaş gelişmelerin öncülüğünü yapabileceklerdir (Marşap, 1999, s.12). Yaratıcı düşünme çok rahat ve kolay bir süreç değildir, şöyle ki önceki düşünme biçimlerini, inanışları, önyargıları ve sahip olunan zihniyeti değiştirmeyi içeren zor bir süreçtir. Harris (2009, s.12)'e göre etkili liderlik için pozitif etki oluşturan, bireysel yaratıcı düşünmeyi destekleyen ve geliştiren ana faktörler aşağıdaki gibidir (Puccio, Murdock & Mance, 2007, s.245);

- Değişimi yönetmek için yaratıcılık gerekli olan bir süreçtir ve yaratıcılık olmadan değişimi yönetemezsiniz,
- Liderler üretken olanakları kullanarak bireysel ve kurumsal olarak büyümeye yardımcı olurlar,
- Liderler değişimi yaratmak için liderlik yeteneğini merkezine yaratıcılığı kaymalılar,
- Yaratıcı düşünmek ve diğerlerinin yaratıcı düşüncelerini zenginleştirmek bireysel bir yetenektir.

Geleceğin liderlik anlayışını gerçekleştirmek için “yumuşatıcı” ve “coşturucu iklimi” sistemli olarak yaratan çağdaş liderlik anlayışı gerekmektedir. Yaratıcılığı ilke edinmiş, uyarılmadan üretebilen, sorumluluğu masadaki evrakla sınırlı görmeyen, sorunlara çözüm bulan, bilgisayarla bütünleşmiş, analitik düşünen, unutkan olmayan, çok becerikli personelden oluşan, başarılı bir organizasyon oluşturmak için bilgi teknolojisinin verdiği imkânları kullanmak giderek öncelikli olmaktadır. Bilgi toplumu yönetiminde yaratıcı süreçler organizasyonların gelecek yüzyıllarda başarılı ufuk çizgisinin üstüne çıkarak, keşfedilmeyi bekleyen nice yeni kaynakların, kaliteli katılımlarına, yüksek bir hız ve dinamizm kazandıracaktır (Marşap, 1999, s.12-13).

Puccio, Murdock & Mance (2005) tarafından “liderlerin yaratıcı değişim gelişim modeli” Gordon’ın (1976) yetişkin öğrenmesi yeterlik modeli” olarak bilinen modelden uyarlanmıştır. Dört seviyeden oluşan “liderlerin yaratıcı değişim gelişim modeli” aşağıdaki Şekil 2.19’da gösterilmektedir. Bu seviyeler “İzleyici” seviyesinden “Liderin Yaratıcı Değişimi’ne” doğru olmaktadır. Modelde yetişkin insanların, deneyimleriyle öğrendikleri gibi kendi performansları için birlikte yaratıcı düşünmeyi kullandıklarını belirtmektedir (Puccio, Murdock & Mance, 2007, s.248). Modelin sol tarafında büyümek için gereksinim duyulan diğer bir ifade birinci seviyeden bir üst seviye çıkmak için gerekli olan gelişim basamakları; “farkındalık”, “yeterlik” ve “bütünleşme” yer almaktadır. Modelin sağ tarafında ise büyümek için gereksinim duyulan diğer bir ifade birinci seviyeden bir üst seviye çıkmak için gerekli olan gelişim basamakları; “yaratıcı problem çözme: öğrenme: psikolojik farklılıklar, “ortam”, “diğer yaratıcı bakış açıları”, “öğrenilen alıştırmaları gerçek yaşama uygulama” ve “öğrenilenleri hayat boyu kullanma” yer almaktadır.

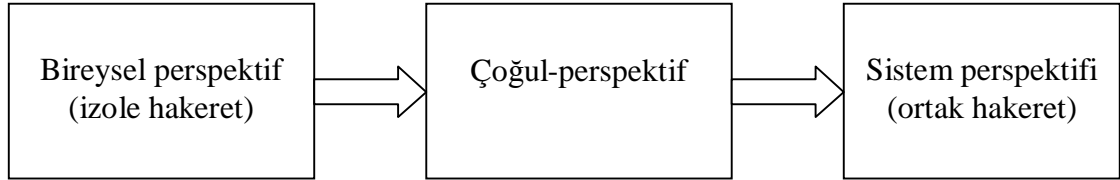


**Şekil 2.19. Liderlik İçin Yaratıcılığı Geliştirme Modeli (Puccio, Murdock & Mance, 2007, s.248).**

### 2.5.5. Katılımlı Yaratıcı Liderlik

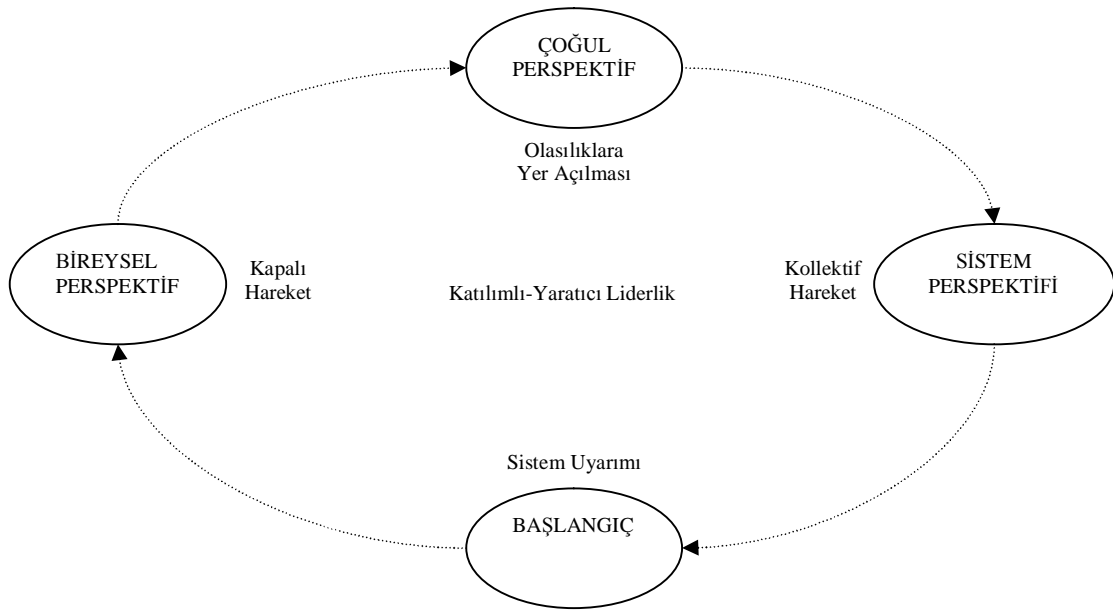
Schieffer (2006, s.608) liderlik kuramları katılımlı süreçleri dahil etmeyi sistem bakış açısına göre kurumların tam anlamıyla Katılımlı yaratıcı liderlik, liderlik ve öğrenme arasındaki ilişkinin önemini altını çizmektedir (Schieffer, 2006, s.609). Kurumun tamamını kapsayan çözümlerin geliştirilmesinde yaratıcılık ve iletişim bağlamında sürekli katılımın sağlanması süreci katılımlı yaratıcı liderlik olarak ifade edilmektedir. (Schieffer, 2006, s.615). Özetle modern kurumların merkezinde katılımlı yaratıcı liderlik yer almaktadır. Tüm kurumlardaki liderlik pozisyonlarının, vizyon oluşturma, strateji geliştirme, süreç geliştirme, yapı oluşturma, işlemsel kuralların belirlenmesinde diğer bireylerin katılımını sağlayacak biçimde formüle edilmesi kurumların gelişimi için gereklidir. Şekil 2.20'de katılımlı yaratıcı liderlik yaklaşımının elemanları ve Şekil 2.21'de Schieffer (2006) tarafından geliştirilen katılımlı yaratıcı liderlik ve yaratıcı liderlik gelişim modeli yer almaktadır (Schieffer, 2006, s.621).

### Yeni Bir Liderlik Yaklaşımının Katılımlı-Yaratıcı Liderliğin Elemanları



Şekil 2.20. Katılımlı-Yaratıcı Liderlik (Schieffer, 2006, s.608).

Katılımlı yaratıcı liderlik içerme ve bireysel perspektifler ile bağlantılı bir sistem oluşturduğu için ortak süreçleri vurgulayan bir liderlik yaklaşımıdır. Katılımlı yaratıcı liderlik bir bütün olarak örgütün çevresiyle başarıyla uyumunu sağlamaktadır. Şekil 2.21’de ise katılımlı yaratıcı liderlik sürecinin kavramsal olarak nasıl tanımlanabileceği özetlenmiştir (Schieffer, 2006, s.618).



Şekil 2.21. Katılımlı-Yaratıcı Liderliğin Kavramsal Çerçevesi (Schieffer, 2006, s.619).

Martin (2005)’e göre liderlik, yönetici ve öğretmenlerin kuralları düzenleme, bağlılık ve iş birliğini içeren ortak aktivitelerinden oluşturmaktır. Tüm bunları başarabilmek için

yöneticiler ve öğretmenler katılımlı yaratıcı liderlik becerileri ile donatılmalıdırlar (Chirichello, 2010, s.91).

### 2.5.6. Yaratıcı Liderlik ve Ekip

Bulduğumuz çağda tüm alanlarda yaşanan değişimler liderlik kavramı da dahil çeşitli alanları etkilemektedir. Günümüzde liderler tek başına mucizeler yaratan insanlar olmaktan çıkıp, takımla ortak liderlik davranışları sergileyen bireylere dönüşmektedirler. Hiyerarşik sistemleri ve yapıları yöneten bir bireyle açıklanmaya çalışılan geleneksel liderlik kavramı, birlikte çalışan bireylerin ortaklaşa etkinlikleriyle tanımlanmaya başlanmış, liderlik olgusu bu bireyler tarafından *paylaşılandavranıslar bütününe dönüşmüştür* (Fullan, 2003; Gronn, 2002, 2008; Harris, 2005a,b, 2008; Harris ve Muijs, 2005; Leithwood, Mascall & Strauss, 2009; Mangin, 2007; Rayner & Gunter, 2005; Spillane, 2006; Spillane, Diamond, Sherer & Coldren, 2005; akt. Beycioğlu ve Aslan, 2010, s.765). Yaratıcı liderlik ekiple ilgili birçok faktörü etkilemektedir (Rickards & Moger, 2000, s.280).

Arzulanan bir çalışma ekibinin oluşturulmasında, bireylerin motivasyon ve gelişimine odaklanarak, görevin başarılmasını sağlayacak, liderlik kalite ve karakteristikleride etkili olan temel faktörler; “Kapasite”, “Başarı güdüsü”, “Sorumluluk”, “Katılım”, “Statü” ve “Durum” olarak sıralanabilir (Marşap, 1999, s.86).

Yaratıcı liderler ekiplerine, işlerin farklı yapılması için ve uzun dönemli problemlerin çözümüne yönelik yeni yaklaşımlardan elde edilen bulgular ile problemlere farklı çözüm yolları bulabilmek için gereksinim duyulmaktadır (Stoll & Temperley, 2009, s.13). Rickards & Moger (2000, s.280) proje ekipleri üzerine yaptıkları çalışma sonuçlarına göre ekiplerin oluşturdukları raporlarda ekip çalışmalarıyla ilgili birbirleriyle etkileşim içinde olan yedi faktör belirlenmiştir. Bunlar (Rickards & Moger, 2000, s.280);

- Yaratıcı liderler yaratıcı gücün nasıl başlatılacağını, grup yararları doğrultusunda araştırılan bilgilerin, inanışların ve varsayımların paylaşımının nasıl olacağını açıkladıkları,
- Vizyon paylaşımını sağladıkları,
- Pozitif ortamın önemini vurguladıkları,

- Ekip liderinin zor durumlara baş edebilmek için farklı bakış açılarının kullanarak mücadele ettikleri,
- Ekip liderinin grup üyelerinin düşünce üretim süreçlerini desteklediği,
- Başarılı yöneticiler çeşitli biçimlerde edindikleri önemli bilgileri kullanarak yaratıcı problem çözme ile ilgili tecrübelerini iş yaşamında da kullandıkları,
- Yaratıcı liderin başarısında tecrübeye dayalı öğrenmenin etkili olduğudur.

Stoll & Temperley (2009, s.16)'un yaratıcı liderliği öğrenme proje grubuna katılanların proje sonrasında grup çalışması ile ilgili olarak yaptıkları değerlendirmelerden elde verilerde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlar;

- Empati ve güven arasındaki ilişkinin geliştirilmesi,
- Daha fazla katılım ve stratejik liderlik sorumlulukların tekrar dağıtılması ve fikir alış verişleri yapılarak büyük fırsatların yaratılması,
- Yenilik yaparken ve risk alırken yüksek düzeyde güven sağlanması. Örneğin; Yeni müfredat ve yeni yapılanmalar oluşturulurken ve liderlik sorumluluklarını belirlerken, vb. konularda liderlerin “neden olmasın?” biçimde düşünerek hareket etmelerinin sağlanması,
- Diğerlerinin yaratıcılıklarından yararlanılması ve
- Çalışma arkadaşlarından öğrenmenin arttırılmasıdır.

Stoll & Temperley (2009, s.16) göre yaratıcı liderliğin arkasında yer alan ve yaratıcı liderlik gruplarını geliştirilmesi için yapılması gerekenler ise;

- Müfredatı yenileme,
- İçsel ve dışsal kapasiteleri yapılandırma,
- Elde edilen verileri çocukların eğitimde yeni yaklaşımlar olarak kullanılması ve
- Gruba katılım, okul liderliği kapasitesinin arttırılması, başarılı planlama ve liderliği dağıtma vardır.

Liderlik çalışanların arzu ettikleri kuralları kullanarak güç sağlamayı (Muczyk & Adler 2002;akt. Muczyk and Holt 2008, s.280), yaratıcı liderlik ise, çok yoğun faaliyetler içinde az olan zamanlarını oldukça üst düzeyde etkin ve verimli biçimde kullanmak için

mükemmel bir öğrenen dinleyici, araştırmacı, amaç saptayıcı, destekleyici ve izleyici olmayı gerektirmektedir (Marşap, 1999, s.74). Tüm bunların başarılabilmesinde ise yaratıcı liderlik eğitiminin önemli olduğu unutulmalıdır.

### **2.5.7. Yaratıcı Liderlik Eğitimi**

Değişim yapabilmek için uzun süreli eğitimlere gereksinim vardır. Öğrenmek ve öğretirken öğrenmek için; hızlı, etkin, yeni bir farklılaşmayı belirlemek önem kazanmaktadır (Marşap, 1999, s.3). Eskiden liderliğin bir kişisel yetenek olduğu kabul edilirken, günümüzde geniş ölçüde liderliğin öğretilbilir ve geliştirilebilir becerilerden oluştuğu kabul edilmektedir (Puccio, Murdock & Mance, 2007, s.8) ve günümüzün en önemli problemlerinden birisi de mükemmel özelliklerde donatılmış yaratıcı düşünceye sahip yönetici özelliği taşıyabilme becerisidir (Marşap, 1999, s.8).

Liderin rolü davranış ve özel görevleri; personelin yaratıcılığını geliştirmek için; eğitim liderlerinin, personellerini motive etmeleri, etkili ilişkiler için desteklemek, karşılaşılan günlük problemlerin yaygın çözümleri engelleyen kritik davranışları önlemeyebilmek için eğitim liderlerinin eğitilmeleri önem taşımaktadır. Eğitim çalışanları ve üniversitelerin bugünün eğitim liderlerini 21. yüzyılın değişikliklerini ve yeniliklerini yönetmeye hazırlamaları gerekmektedir(Katz-Buonincontro, 2005, s.29). Modern yaratıcı liderlerin sürekli iyileştirme ve geliştirme faaliyetlerinin başlangıç noktasında, liderin kendini geliştirmesi yer almaktadır. Kendini geliştirme çok yönlü ve karmaşık bir kavramdır. Sahip olunan bilgi ve deneyimin gözden geçirilmesi, yeni bilgi ve beceriler edinilmesi, değişmeyi ve öğrenmeyi öğrenmeyi ifade etmektedir (Marşap, 1999, s. 130). Hall (1998)'a göre cesur ve yaratıcı liderliğin, yeni yapıları ve teknolojik ağı en iyi biçimde değerlendirebilmek ve yönetebilmeyi gerektirdiğini savunmaktadır (Beaudoin, 2002, s.135). Sonuç olarak her kim kendisinin yeni yaratıcı liderliğini garantilemek istiyorsa kendi gelişimini en iyi biçimde desteklemelidir (Beaudoin, 2002, s.143).

Eğitim liderlerinin işlerinde yaşadıkları uzun ömürlü deneyimler liderlerin yeni öğrenmelerini destekleyecektir (Beaudoin, 2002, s.143). Newmann & Wehlage (1995)'e göre yeni okul modellerinde hem öğretmenler hem de yöneticilere liderlik becerilerini gösterebilmeleri yönünde olanaklar sağlanması önerilmektedir (Can, 2007, s.275). Senge (1990)'nin örgütsel öğrenme kuramının merkezinde de yaratıcı güç, yüzeysel



bilişsel modeller ve sistemli düşünmenin önemi belirtilmektedir (Davies, Ellison & Bowring-Carr, 2005, s.13). Lider hazırlama programlarının mevcut karmaşık gerçeklere uygun biçimde hazırlanması gerekmektedir (Kram 1985; Zey 1985;akt. Casavant & Cherkowski, 2001, s.72).Liderlik eğitimi karışık ve hızlı değişimin bir keşfidir. Bireysel liderlik eğitiminde derin bilgi için yaratıcılık ve hayal gücü önemli unsurlardır (Holmes 2000, s.30). Hess (2007, s.201-204)'in liderlik eğitimi ile ilgili aşamaları aşağıdaki gibidir.

- Grup oluşturma,
- Proje liderinin görevlerinin belirlenmesi,
- Liderlik eğitmeninin liderlik ile ilgili geribildirimler oluşturması,
- Grup üyelerinin liderlik ile ilgili geribildirimleri
- Eğitim aşamasının tamamlanması
- Eğitim danışmanının rolünün belirlenmesi,
- Grup seviyelerinin belirlenerek eğitim içeriğinin grupların seviyesine göre oluşturulmasıdır.

Sisk (2001, s.19)'e göre yöneticilerin eğitimde gereksinim duydukları yaratıcı yönetim becerilerini aşağıdaki gibidir;

- Öğretmelerinizi kararlarınıza katın ve onlarla düzenli olarak yüzyüze görüşmeler yapın,
- Öğretmenlerinize performanslarını değerlendirmek için kullandığınız davranış kontrol listeleri ve sonuçları ile ilgili geribildirimler verin,
- Okul ile ilgili tüm birimlerine pozitif destek verin,
- Mükemmel okullar oluşturmak için öğretmen ve yöneticilerinizin değişiklikleri özümseyip kullanabilmeleri için etkili bir biçimde eğitin,
- Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde öğretmenler ve yöneticiler için doğrudan katılabilecekleri ve teorik ve pratik (uygulamalı) eğitim programları hazırlayın.

Günümüzde birçok sektörde kurumlar teknolojinin hızlı değişimi, küreselleşme ve beklenilmeyen ve tahmin edilemeyen durumlar ve karmaşa ile karşılaşmaktadırlar (Jamali, Khoury & Sahyoun, 2006;akt. Agbor, 2008, s.39). Yetenek ve yetenek gelişimi birçok sektörün önceliği haline gelmiştir (Haris, 2009, s.10). Değişimin anlık olduğu

günümüz dünyasında, tüm diğer örgütler gibi eğitim örgütlerinin de, gelişmelere uyum sağlayabilecek etkili stratejiler geliştirmesi gerekmektedir (Besler, 2004, s.15). Kurumların yenilik süreçlerinin yönetiminde “yaratıcılık” ve “lider” kavramlarını tanımak ve bunları kontrol altına alarak, stratejik tasarım, teknoloji, kültür, kurumsal strateji oluşturmak ve sürekliliği sağlamak için yaratıcı liderleri (Agbor, 2008, s.39) kurumsal değişim ve gelişim sürecinin içine katmaları önemlidir. Eğitim liderlerinin, değişim sonucu yaşanan belirsizliklerden örgütlerini koruyabilmesi için yaşanan değişimleri, örgütün kendi değer ve amaçları ile dengelemeye çalışması gerekmektedir (Preedy, Glatter & Wise, 2003, s.6;akt. Altinkurt 2007, s.12).

Çocukları ve gençleri hızla değişen dünya koşullarına hazırlamada liderlerin; esneklik, uyum, beklenilmeyen durumlarla baş edebilme ve güçlü olmaya gereksinimleri vardır. Liderler, sorunlara ve fırsatlara yaratıcı yanıtlar olarak geleceğe hazırlanabilirler. Geleceğe hazırlanmak bireysel bir hazırlığı değil, takım çalışmasını, birlikte öğrenmeyi ve deneyimi gerekli kılmaktadır (Stoll & Temperley, 2009, s.17). Etkili okulların oluşturulmasında öğretmen ve yöneticilerin değişiklikleri özümseyip kullanabilmeleri için etkili bir biçimde eğitilmesi önemlidir (Sisk, 2001,s.19). Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimde öğretmenler ve yöneticiler için doğrudan katılabilecekleri ve teorik ve pratik (uygulamalı) eğitim programları hazırlanması önem taşımaktadır (Sisk, 2001, s.19).

Sonsöz olarak, yapılan alan yazın taramasında yaratıcı liderliğin, değişim ve değişimi yönetmede etkili bir liderlik biçimi olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminin diğer birimlerinde olduğu gibi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “yaratıcı liderlik” özelliklerini geliştirmelerinin eğitim kurumlarından beklenen görevlerin olumlu bir biçimde yerine getirilmesinde önemli bir faktör olduğu belirtilebilir. Ayrıca yapılan araştırmaların okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencilerine hızla değişen dünya koşullarına hazırlamalarında gerekli olduğu düşünülen yaratıcı liderlik kavramına dikkat çekebileceği umulmaktadır.

## **2.6. Liderlik İle İlgili Araştırmalar**

Hunt (2004)’e göre liderlik birçok tecrübe, tutum ve durumsal değişkenler ile ilgili karmaşık bir süreçtir ve liderlik ile ilgili tartışmalardan yoksun bir bakış açısı yoktur

(Sternberg, 2005, s.192). Bu durumda liderlik ile ilgili olarak çok sayıda araştırma yapılmasını sağlamıştır. Aşağıda “yaratıcı liderlik” ve “liderlik” ile ilgili olarak yapılmış olan yabancı araştırmalar ve Türkiye’de yapılmış olan araştırmalar yer almaktadır.

### **2.6.1. Yabancı Araştırmalar**

Belirtilen araştırmalarda öncelikle yaratıcı liderlik ile ilgili olanlar daha sonra ise sırasıyla yaratıcılık ve liderlik ve de liderlik konusunu içeren araştırmalar yer almaktadır.

Mueller, Goncalo & Kamdar (2011, s.494) tarafından yapılan çalışmada yaratıcı liderliğin tanınması ve yaratıcı fikrin ifade edilmesinin liderlik potansiyeli algısını negatif olarak etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Araştırmada oluşturulan üç farklı çalışma grubundan elde edilen bulgulara yorumlanmıştır. Birinci grupta; yaratıcı problem çözmeyi gerektiren işlerde çalışan bir grup üzerinde yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre; yaratıcı fikrin ifade edilmesi ile liderlik potansiyeli algısı arasında negatif bir ilişkinin var olduğu görülmüştür. İkinci grupta ise katılımcılara etkileşim sırasında tesadüfi olarak yaratıcı çözüm talimatları verildiğinde liderlik potansiyellerinin düşük olduğu görülmüştür. Üçüncü grupta ise karizmatik liderlik davranışları gösterenler haricindeki katılımcıların yaratıcı fikirleri ifade etme hedefiyle ilgili olarak daha az liderlik potansiyeline sahip oldukları görülmüştür. Sonuç olarak yaratıcı fikirlerin ifade edilmesi ve liderlik potansiyeli arasında negatif ilişki bulunduğunun altı çizilmiş ve etkili liderler seçmenin önemli olduğuna vurgu yapılmıştır.

Stoll & Temperley (2008) tarafından “Yaratıcı Liderlik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Projesi” Eylül 2006 ve Şubat 2008 yılları arasında İngiltere'nin Güney-Güney-Batı Gloucestershire bölgesindeki 11 okulda (dokuz ilköğretim ve iki orta öğretim okulunda) okul liderleri ve mahalli idare memurları ve okul temelli meslektaşlarından oluşan ekipler bu projeye katılmışlardır. Karma yöntemle yapılan araştırma ve geliştirme etkinliklerinde görüşmeler, ölçekler, birlikte soruşturma, araştırmacılar ve dış uzmanlar tarafından belirlenen hedef uyaran girişleri ve ilgili görevler kullanılmıştır, oturum ve okul tabanlı etkinlikler, günlükler, internet ağları ve kurulan eleştirel dostluklardan elde edilen veriler kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre görüşülenler yaratıcı liderliğin pozitif farklılıklara gereksinim duyduğunu belirtmişlerdir. Veri

toplama araçlarından elde edilen bulgular arasında ilişkiler kurularak araştırma ve geliştirme projesi sonuçları raporlaştırılmıştır. Yaratıcı liderlik ile ilgili bazı yaklaşımlar ve yaratıcı liderlik ile ilgili sonuçlar teşvik edici tüm dış sunum olanakları kullanılarak brifing verilmiştir.

Hong & Lu (2005, s.1) tarafından yapılan okul gelişiminde yaratıcı liderlik konusunun derinlemesine görüşme yöntemiyle incelendiği durum çalışmasının sonucunda görüşülen yönetici okul yönetimiyle ilgili olarak “toplumda olan toplumu geliştirir” ilkesiyle başarı için gerekli olan etkinliklerin öğrencileri ve toplum içinde yer alan bireyleri ciddiye almak olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte kendi yöneticilik karakterini; “özünde kendine güven, diğerlerine ilgi, açık fikirli olmak, merak ve risk alma”, “demokratik liderlik özellikleri gösterme”, “sistematik düşünce ile fikir üretme”, öğrencilerin öğrenmelerini aile katılımı ile zenginleştirme” ve “kendisini eğitim reformları yapmak için motive etmek” olarak ifade etmiştir.

O’Connor, (2005, s.189) yirminci yüzyılın sonlarına doğru işletme liderliğinin film sektörüyle ilgisini ve yaratıcı liderliği incelemek amacıyla film analizi yapmıştır. Beşeri bilimler ve teknolojiden yararlanarak işletme, liderlik ve yaratıcılık ekseninde seçmiş olduğu film karakterlerinin hikayelerini biyografik olarak analiz etmiştir. Karakterlerin liderlik kaynaklarının yaratıcılık ve bağlılık ile ilgili olduğunu ve her bir filmin pek çok sahnesinde özellik ve yetenek ile bağdaştırılmış yaratıcı liderliğin gösterildiğini analiz etmiştir (O’Connor, 2005, s.195).

Sisk (2001, s.2) tarafından “yönetici yardımcıları, yöneticiler ve yönetim kurulu başkanlarının yaratıcı liderlikleri” adlı çalışmada altmış yönetici ile görüşme yapılmıştır. Nitel yöntemle yapılan çalışmada yazarın elde ettiği verilere göre çalışmaya katılan yöneticiler, liderin sahip olması gereken nitelikleri; stratejik düşünme, kültür yaratma, duyarlılık, öngörü, çok yönlü olma, sabırlı ve anlayışlı olmak olarak belirtmişlerdir. Ayrıca liderliğin altın kuralları sorulduğunda ise; dürüstlük, doğruluk, güçlendirme, yetki, eşitlik, saygı, yaratıcılık, mizah, eğlence, yeniden düşünme, biraz akıl ve adalet yanıtlarını vermişlerdir. Ayrıca yöneticiler liderliğin ortak amaçlara ulaşmak için yaratıcı enerjiye odaklanarak değişiklikleri uygulamak olduğunu belirtmişlerdir (Sisk, 2001, s.4).

Politis (2004, s.26-27) Birleşik Arap Emirlikleri iletişim teknolojisi alanında yaratıcı olduğu düşünülen çalışanları üzerinde yaptığı araştırmasından elde ettiği sonuçlara göre dönüşümcü-dönüştürücü liderlik özellikleri ile çalışma ortamının yaratıcılığı arasında önemli ölçüde pozitif ilişki bulunmuştur.

Jaussi & Dionne (2003) araştırmalarında beklenilmeyen liderlik davranışları ve lideri takip edenlerin bireysel yaratıcı performansları hem de grupların yaratıcı performansları arasındaki ilişkiyi deneysel yöntemle incelemişlerdir. Örneklem 364 denek ve 79 gruptan oluşmaktadır. Katılımcılar eşit şartlara sahip olanlar arasından tesadüfi yöntemle seçilmişlerdir. Elde ettikleri sonuçlara göre dönüşümcü liderlik ve yaratıcılıktaki bireysel içsel motivasyon ile beklenilmeyen liderlik davranışları arasında lideri takip edenlerin liderin yaratıcılık modeli olup olmadığı ile ilgili algıları arasında anlamlı bir etkileşim olduğu görülmektedir (Jaussi & Dionne 2003, s.482). Lider davranışlarının lideri izleyenlerin farklı biçimlerde de olsa bireysel ve grup yaratıcılıklarını etkiledikleri görülmüştür. Bireysel düzeyde, alışılmadık lider davranışları liderin yaratıcılık rol modeli etkilerini arttırdığı ve grup düzeyinde ise dönüşümcü liderlerin alışılmadık liderlik davranışları beklenilenin üzerinde bağlayıcılığı güçlendirdiği görülmüştür (Jaussi & Dionne 2003, s.492). Dönüşümcü liderler bireysel yaratıcılık da daha az etkiye sahip olduğu ve yaratıcılık rol modellerinin de bireysel yaratıcılık üzerinde daha az etkiye sahip olduğu fakat grup düzeyinde ki etkinin pozitif olduğu görülmüştür (Jaussi & Dionne 2003, s.492). Bireysel düzeyde lideri takip edenlerin yaratıcı performansında ve içsel motivasyon ve yaratıcılık arasında pozitif ilişki bulunmuştur ve böylece kontrol değişkeni de garantilenmiştir. Grup düzeyinde grup performansındaki yaratıcılığı destekleyen değerler ve grup seçimi ve grup yaratıcılığı arasında içsel motivasyonun yaratıcılığı önemli derecede etkili göstermektedir (Jaussi & Dionne 2003, s.492).

Mumford et al. (Connelly et al., 2000; Mumford et al., 2000; Zaccaro, Mumford, Connelly, Marks, & Gilbert, 2000) tarafında yapılan bir başka çalışmada bilişsel süreçleri konu almaktadır. Orduda çalışan 1818 liderlerin yaratıcı problem çözme becerileri ve performanslarını incelemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre yaratıcı bilişte etkili olan iki önemli faktör uzmanlık ve beceri kazanma sürecidir ve gerçekte yaratıcı grupların liderliğinin etkili performans ile ilişkili olduğunu göstermişlerdir (Mumford, Connelly & Gaddis, 2003, 413).

Ekvall et al. tarafından yapılan çalışmada yaratıcı ortam, yaratıcı liderlik ve grup yaratıcılığı arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır. Çeşitli çalışmalarda yaratıcı ortam ve yaratıcı ürünler arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur (Ekvall, 1990; Ekvall and Tangerberg-Andersson, 1986; Nyström, 1979, 1990). Yaratıcı ortamın ölçüldüğü çalışmalara göre genellikle liderlerin uyum biçimi ve sıcak ve pozitif ortamlardaki gruplar arasında güçlü bir ilişki olduğu önerilmektedir (akt. Rickards ve Moger, 2000, s.275). Ekvall ve arkadaşları tarafından daha sonra yapılan deneysel çalışmada ise çalışanların görüşlerine dayanarak liderlik ile ilgili üç boyut ortaya koyulmuştur. Liderlik özellikleri “saygı”, “görev” ve “değişim-gelişime uyum” olmak üzere üç alt boyuttan oluşan ölçek ile ölçülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik Chronbach-alpha değeri (0.75–0.85) olarak bulunmuştur (akt. Rickards & Moger, 2000, s.275).

O’Hara (2001) liderlik stillerinin grupların yeniliğine olan etkisini incelediği çalışmada 64 grup üzerinde yaratıcılık ve değer boyutlarında okul toplum hizmetleri proje grupları ve bağımsız yargıçlar proje grupları puanlandırılmıştır. Katılımcı liderlik stiline yönlendirmeci liderlik stiline göre daha yaratıcı ve daha değerli ürünler oluşturduğu belirtilmiştir (Somech, 2005, s.781)

Tierney, Farmer & Graen (1999) tarafından bir kimya şirketi üzerinde yaratıcı düşünce sürecinin önemine yönelik yapılan çalışmada, liderlerin yaratıcı problem çözme becerileri, beceri edinme süreci ve üretimi ile grup üyelerinin icat etme, karar verme ve yaratıcılık arasında doğrudan ilişki olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca yaratıcılık ve etkililik ile liderlik özellikleri ve takipçilerin değişimi arasında ilişki olduğunu bulgulanmışlardır (Mumford, Connelly & Gaddis, 2003, s.413).

Williams (2001) tarafından yapılan çalışmada yapıyı başlatma ile emreden liderlik yaklaşımı ve çalışanların yaratıcı performansı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Houghton & Yoho, 2005, s.77). Dönüştürücü liderlerin çalışanları ve dönüşümcü liderlerin çalışanlarının yaratıcı performanslarının karşılaştırıldığı çalışmada dönüştürücü liderlerin çalışanlarının yaratıcı performanslarının daha düşük olduğu görülmüştür (e.g., Jung, 2001; akt. Houghton & Yoho, 2005, s.77).

Redmond, Mumford & Teach (1993)’in çalışmalarında takipçilerin performansının liderin problemleri tanımlaması ve probleme takipçilerin katkılarına ve yaratıcılıklarına olan inançlarına bağlı olduğunu, dönüşümcü liderlik ile grubun akıcılık ve esnekliği

arasında pozitif ilişki olduğu (Sosik, Avolio & Kahai, 1998) ve akım ve anonimlik, dönüşümcü liderlik ve yaratıcılık arasında uzlaştırıcı rol oynadığı sonucuna ulaşmışlardır (Sosik, Kahai & Avolio, 1999;akt. Hughes, 2005, s.5).

Yaratıcı grupların liderliğinde uzmanlığın rolünün incelenmesiyle ilgili ilk çalışmayı Andrews and Farris (1967) yapmışlardır. 94 bilim adamı ile 21 grupta yaptıkları çalışmayı grup üyelerinin yaratıcı performans algılarına dayanarak liderlerin sahip oldukları teknik becerilerin grup performansında ( $r=.53$ ) en etkili faktör olduğunu bulmuşlardır (Mumford, Connelly & Gaddis, 2003, s.413).

Charbonnier-Voirin, El Akremi & Vandenberghe (2010, s.699) tarafından araştırma dönüşümcü liderlik, uyarlanabilir performans ve yenilik için ortamların rolü konusunda çoklu karşılaştırma modeli ile yapılmıştır. Araştırmadan, hiyerarşik doğrusal modelleme yönetimi ile 35 grup, grup yöneticileri ve gruplarda yer alan 120 çalışandan elde verilerin sonuçlara göre, ölçülen dönüşümcü liderlik, uyarlanabilir performans ve yenilikçi ortam puanlarına ayırıcı geçerlik çalışması yapılmıştır. Sonuçlara göre genel yöntemin dönüşümcü liderlik ve uyarlanabilir performans arasındaki ilişkiyi açıklayabildiği belirtilmiştir.

Wang & Rode (2010, s.1106)'un dönüşümcü liderlik ve çalışanların liderle özdeşleşmesi, yenilikçi iklim ve çalışanların yaratıcılığı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik 212 çalışan, 71 yönetici ve 55 kurum üzerinde yaptıkları araştırmalarında elde edilen sonuçlara göre dönüşümcü liderlik ve çalışanların yaratıcılığı arasında, dönüşümcü liderlik ve çalışanların lider ile özdeşleşmesi arasında ve de dönüşümcü liderlik ve yaratıcı ortam arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte dönüşümcü liderlik, çalışanların lider ile özdeşleşmesi ve yaratıcı ortamın çalışanların yaratıcılığı ilişkili olduğu bulunmuştur.

Moolenaar, Daly & Sleegers (2010, s.623-624) tarafından yapılan araştırmada yöneticilerin okuldaki pozisyonları ve sosyal ağlar ile dönüşümcü liderlik ve okuldaki yaratıcı ortam arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmalarında Hollanda bulunan 51 ilköğretim okulunda çalışmakta 702 öğretmen ve 51 yöneticiye likert tipi “dönüşümcü liderlik” ve “yaratıcı ortam” ölçeklerini uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, dönüşümcü liderliğin yaratıcı okul ortamı ile pozitif yönde ilişkili olduğu, yöneticilerin sosyal ağlarda yer alan pozisyonlarının okulun yaratıcı

ortamı ile ilişkili olduğu, birçok yöneticinin profesyonel ve kişisel tavsiyelerinin öğretmenlerin öğrenme istediği ile ilişkili olduğu ve iş ilişkilerinin merkezinde dönüşümcü liderlik ve yaratıcı ortamın ilişkili olduğunu bulgulamışlardır.

Collinson & Collinson (2009, s.366) tarafından yapılan araştırma İngiltere’de ileri düzey eğitim için etkili liderlik kavramı çalışanların perspektifinden incelenmiştir. Etkili liderlik üzerindeki çalışmalar genellikle “kahraman” liderlerin kişisel nitelikleri belirlemek ya da birlikteliğe dayanan liderlik kavramını belirlemek için yapılmaktadır. Elde edilen bulgular ileri eğitim düzeyi için çalışanların bireysel kahramanlığa dayalı liderlik uygulamaları ve birlikte liderlik uygulamalarını birlikte kullanarak karma liderlik yaklaşımlarına sahip oldukları göstermektedir.

Roach, Smith & Boutin (2011, s.71-72) tarafından yapılan çalışmada, kurumsal eş yapılılığın bir göstergesi olarak okul temelli eğitim yöneticilerinin devlet politikası eğilimlerini araştırmak amacıyla okullardaki bütünleştirici liderlik sistemi incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından oluşturulan; “standartların sürekliliği”, “hazırlık onay programı”, “değerlendirme ve lisans”, “rehberlik ve göreve getirme”, “profesyonel gelişim ve lisans yenileme” olmak üzere beş bölümde incelenmişlerdir. Oluşturulan bölümlerin her biriyle ilgili olarak 50 eyalette yayınlanan ve uygulanan devlet düzenlemeleri incelenmiştir. İncelemelerden elde ettikleri verilere göre; evrensel standartlara dayalı olarak hazırlık, sürekli yenileme, artan değerlendirme ve hesap verilebilirlik, yönetici gelişiminin destekçilerinin genişletilmesi ve yöneticilerin okul gelişimi ile bağlantılı olarak öğrencileri tarafından standardize testler ile değerlendirilmeleri sonucunda kademeli lisans yenilenmesi gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Robinson (2011, s.63) doktora çalışmasına dayanarak hazırladığı makalesinde İngiltere’deki değişen eğitim gündeminin ilköğretim okulu yöneticilerine etkilerini araştırmıştır. Araştırma ilköğretim müdürlerinin sistem değişimi ve yeni yöneticilik rollerinin altında yatan motivasyon ile ilgili algıları incelenmiştir. Bulgulara göre liderlik uygulamalarındaki etkiyi sürdürebilmek için yeni rollerin performans etkisi, yöneticilik deneyimlerinin denetimi ve yeni rollere uygun kapasitenin sürdürülmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Shields (2010, s.559) tarafından yapılan çalışmada dönüşümcü ve dönüştürücü liderlikten ayrı olarak dönüştürücü liderlik kuramını betimlemek ve kuramın eğitim



liderleri tarafından ve hem eğitimsel hem de geniş bir toplumsal değişim uygulamalarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçlar çevresinde araştırma kavramsal ve deneysel olarak gerçekleştirmiştir. İki eğitim yöneticisi ile gerçekleştirilen geniş kapsamlı araştırmada eğitimcilerin pedagojik açıdan sosyal adalet kavramı algılarını çoklu görüşme, diğerleri ile doğrulayıcı görüşme ve yerinde gözlemler yoluyla dönüştürücü liderlik uygulamalarını incelenmiştir. Yazar, yöneticilerin dönüştürücü liderlik uygulamalarını betimlemek için uygulamaların ve dönüştürücü liderlik unsurları ile uyumlu olup olmadığını belirlemek için bu uygulamaları izlenmiştir. Elde edilen verilerden eşitlik, derin demokrasi ve sosyal adaletin dönüştürücü liderlik uygulamalarını en iyi biçimde desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Hughes (2005)'un yapmış olduğu deneysel çalışmasında liderlerin pozitif ruh halinin takipçilerinin pozitif duygularıyla ilişkili olduğunu saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına dayanarak pozitif duyguların, güven, ruh hali ve şeffaflığın takipçilerin yaratıcı performansında önemli olduğunu belirtmiştir.

Shin, Recchia, Lee, Lee & Mullarkey (2004, s.301) tarafından 6 çocuğun (22 ay ve 54 aylık) gelişmekte olan liderlik davranışlarının çok boyutlu özelliklerinin öğretmen görüşmeleri ve sınıf içi gözlemlere dayalı olarak 6 haftalık periyot ile yapılan nitel araştırmadan elde edilen sonuçlara erken çocuklukta görülen liderlik özelliklerini; dinamik ve karizmatik özellikler ile sahiplenme ve sınıf içindeki yüksek farkındalık olarak iki ana temada ifade etmişlerdir. Liderliğin sınıf içerisinde kendiliğinden ilan edilmesinin biçimleriyle ilgili sonuçlara göre liderlikte bireysel özelliklerden çok diğer bireylerle olan ilişkilerin etkili olduğunu belirtmektedirler. Genç liderlerin sosyal güçlerini arkadaşları ve öğretmenleri ile olan ilişkilerinden aldıkları ve aynı zamanda arkadaşları ve öğretmenleri ile içerideki ve dışarıdaki etkileşimlerinin de sosyal güçlerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Shin, Recchia, Lee, Lee & Mullarkey, 2004, s.304).

Bass & Avolio, (2000) tarafından yapılan Hong Kong çalışmasında sınıf ortamına uyarladıkları çok faktörlü liderlik ölçeği ile 5 üniversitede çalışmakta olan öğretmenlerin 400 öğrencisinden veriler toplanmıştır. Elde edilen verilere göre sınıf içindeki dönüşümcü liderlik ve öğretmenlerin öğrencileri çalışmaların içine çekmek için kullandıkları çabalar, öğretmenlerin sınıf içindeki etkili liderlikleri ve öğrenci

memnuniyetlerini öğrenci algılarına dayalı olarak ölçmüşlerdir. Elde edilen sonuçlara göre dönüşümcü liderlik ve öğretmenlerin sınıf içi liderlikleri arasında güçlü ve pozitif ilişki olduğunu bulmuşlardır (Pounder, 2006, s.540).

Yamaguchi (2004) tarafından yapılan araştırmada, çocukların geliştirmekte olan liderlik algıları, grup özelliklerinin cinsiyet ve yetenek grupları ve bu grupların çıktıkları olan performans ve üyelerin grup seçimi ve kural oluşturmaları ile ilgili olarak 4. ve 5. sınıfta okumakta olan 249 öğrenci üzerinde matematik dersinde işbirlikçi öğrenme gruplarının öğrenci algılarına dayalı olarak grup seçimi ve grup düzenlerini değerlendirmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre, liderlikte görev ve ilişkiye odaklanmanın grup düzenleme ve grup seçimi ile pozitif yönde ilişkili olduğu ancak grup performansı ile ilgili olmadığı görülmüştür.

Crippen & Manitoba (2008, s.549) tarafından yapılan nitel çalışmada bireysel liderlik bağlamında ve kişisel eğitim felsefesi dayanan görüşmeler, Manitoba tarafından beş kadın yönetici ve beş erkek yöneticinin liderlik deneyimleri ve uygulamaları ile ilgili olarak yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre birçok yönetici kişisel ve profesyonel danışmanların söylediklerini kendi hayatlarında uygulamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sonuçlar hem kadın hem erkek yöneticilerin kariyerleri boyunca diğerlerine danışmanlık rolü üstlendiklerine işaret etmektedir (Crippen & Manitoba, 2008, s.554).

Moss & Ritossa (2007, s.434) tarafından dönüşümcü liderlik, çalışanların performansı, yaratıcılık ve iş performansı konusunda 263 çalışan üzerinde yapılan araştırmada çalışanlar yöneticilerinin liderlik stillerini, yöneticiler ise çalışanların performans ve yaratıcılığını değerlendirmişlerdir. Elde edilen verilere göre dönüşümcü liderler tarafından yapılan olumlu değerlendirmeler ve entelektüel dürtüler çalışanların uyumunu arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Walumbwa, Avolio & Zhu (2008, s.793) tarafından yapılan araştırmada dönüşümcü liderliğin doğrudan ya da dolaylı olarak yönetici performansı ile ilişkili olup olmadığını incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre bireyin özdeşim kurması, çalıştığı bölüm ve kendilik değerinin yöneticinin liderlik performansı ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Newman Guy & Mastracci (2009, s.9) araştırmalarında neo karizmatik liderlik kuramlarına (Bono and Ilies 2006; Conger and Kanungo 1998; House and Aditya 1997)

ve ilişkiye dayalı liderlik biçimleri üzerine odaklanmış ve duygusal liderliğin altında yatan hizmetteki değişim ve işin merkezinde yer alan duyguları meydana çıkarmayı amaçlamışlardır. Çalışmalarını odak grup ve görüşme yöntemiyle yapmışlardır. Görüşülenlerin tecrübe ve algılarına göre “bir lideri başarılı yapan nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmalarında duygusal liderliğin kendiliğinden duygusal emek ile bağlantılı olduğunu ileri sürmüşlerdir ve duygusal liderliğin başarılı iş performansı için kurumların genetik kodu olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Newman, Guy & Mastracci 2009, s.17).

Chirichello (2010, s.79) araştırmasını 2001 yılında başlamış ve 2006 yılında tamamlamıştır. İlköğretim okulunda çalışmakta olan 140 yönetici ve 261 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Yöneticiler kendilerini verilen aktivite listesinden en çok zaman ayırdıkları üç aktiviteyi ve en az zaman ayırdıkları üç aktiviteyi listelemeleri istenmiştir. Aynı aktivite listesi öğretmenlere verilmiş ve öğretmen algılarına göre yöneticilerinin en çok zaman ayırdıkları üç aktiviteyi ve en az zaman ayırdıkları üç aktiviteyi listelemeleri istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yöneticiler yönetim için çok fazla zaman ayırdığı, ancak eğitimsel liderlik ile ilgili olan program geliştirme, planlama, personelin gelişimi, okul ile ilgili gelişim ve reformlar için çok az zaman ayırdığı görülmüştür. Yöneticiler personeli yönetmeyi personel ile etkileşimden daha önemli bulurken, performans değerlendirme sürecinde ise öğretmen algıları tam tersi yönde bulunmuştur (Chirichello, 2010, s.79).

Mandell & Pherwani (2003, s.401) duygusal zeka ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiyi ve cinsiyetin dönüşümcü liderlik ve duygusal zeka ile olan ilişkisini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre cinsiyet farklılığı ve duygusal zeka ile dönüşümcü liderlik arasında ilişki kurulamamış ve kadın ve erkek yöneticilerin dönüşümcü liderlik puanları arasında farklılık bulunmamıştır. Dönüşümcü liderlik ve cinsiyet, duygusal zeka ve cinsiyet ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Liderlik biçimleri ile cinsiyet (kadın ve erkekler) arasında ikna edici olmayan sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmalarda sürekli olarak kadın liderler ve erkeklere göre olumsuz biçimde değerlendirilmiş ve genellikle çalışanları tarafından otokratik liderlik olarak ifade edilmişlerdir (Eagly, Makhijani & Klonsky, 1992;akt. Mandell & Pherwani, 2003, s.391). Mandell & Pherwani (2003, s. 399) erkek ve kadınların dönüşümcü liderlik puanları arasında farklılık bulamamışlardır. Ancak bazı araştırmalarda Carless, (1998)

kadınların erkeklerden daha dönüşümcü olduklarını bulunmuştur, Eagley & Johnson, (1990) ise aynı konuda yapmış oldukları çalışmada farklılık bulamamışlardır (akt; Mandell & Pherwani 2003, s.399).

Somech (2005, s.777) tarafından yapılan çalışmada, katılımcı liderlik ve yönlendirici liderlik yaklaşımlarının okul-personel ekipleri ve motivasyon mekanizmaları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla İsrail'in kuzeyinde bulunan 140 ortaöğretim kurumundan veriler toplanmıştır. Yapısal eşitlik modelinden elde edilen sonuçlara göre, yönlendirici liderlik yaklaşımı ve örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişkinin yanı sıra yönlendirici liderlik ve okul personelinin performans rolü arasında pozitif bir ilişki göstermiştir. Buna ek olarak, örgütsel bağlılığın yönlendirici liderlik yaklaşımı ve performans arasında ara buluculuk yaptığı, katılımcı liderlik ile saygı arasında ise katılımcı liderlik ve öğretmenlerin güçlendirilmesi arasında pozitif ilişki olduğu, okul personelinin yenilikçiliğinde ise katılımcı liderlik ve yenilik arasındaki ilişkide güçlendirmenin arabulucu rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sagie (1996) tarafından liderlik stillerinin grup çalışmalarına olan etkisini incelediği araştırmada 324 üniversite öğrencisi üzerinde problem çözme deneyimleri ile grup performansları ve grup tutumları ölçülmüştür. Sonuçlara göre yönlendirici liderliğin ve grup performansında ve katılımcı liderliğin ise grup tutumlarında öncelik taşıdığını belirtmişlerdir (Somech, 2005, s.781).

Ball (2007, s.450) liderliğin derinliğinde yatan liderlik rolleriyle ilgili olarak yaptığı araştırmasında yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Üniversitelerdeki otel yöneticiliği bölümünde çalışmakta olan akademik liderlerin algılarına dayalı olarak yapılan görüşmeler liderlik bağlamında büyük önem taşımaktadır. Liderlik kavramının devlet ve gayri devlet liderlik, kendiliğinden ortaya çıkan liderlik, insanlarla ve konular ile ilgili birçok ilişki kalıplarıyla ilgili olduğuna dikkat çekmektedir.

Hoyt & Blascovich (2003, s.78) dönüşümcü ve dönüştürücü liderliğin hem yüz yüze ve hem de laboratuvar ortamında incelemek yaptıkları deneysel çalışma ile liderlik stili ve grup değerlerini üç kişiden oluşan düzenlemiş bir ortamda incelemiştir. Sonuçlara göre dönüştürücü liderlik ve dönüşümcü liderlik karşılaştırıldığında, niceliksel performans azaltırken, niteliksel performans, liderlik memnuniyeti ve grup bütünlüğünü

arttırdığı görülmüştür. Beklenin aksine liderlik stilinin performansa etkisi incelendiğinde bireysel ve grup performansına liderlik stilinin etkisinde güvenin arabulucu rol oynadığı görülmüştür. Grup performansı ve gruba bağlılık ile ilgili düzenlemeler bakıldığında, liderler grup üyeleri ile yüz yüze etkileşime girdiklerinde grup üyelerinin daha çok memnun oldukları görülmüştür.

### **2.6.2. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar**

Belirtilen araştırmalarda öncelikle “yaratıcı liderlik” ile ilgili olanlar daha sonra ise sırasıyla “yaratıcılık ve liderlik” ve de “liderlik” konusunu içeren araştırmalar yer almaktadır.

Demir-Uslu, (2011, s.419) tarafından yapılan çalışmada genel olarak liderliğin tanımı, sorumlulukları, misyon ve vizyon ile liderlik arasındaki ilişki, liderlik davranış tipleri (tarzları) üzerine odaklanmıştır. Ayrıca bir liderin ne gibi özelliklere sahip olması gerektiği anlatılarak, yaratıcı liderliğin günümüz örgütleri için önemi vurgulanmıştır. Bu amaçla, araştırma kısmında lider görünümü bir kişiyle yapılan görüşme, sonuçları itibarıyla değerlendirilip yorumlanarak, liderlik tarzlarının sadece kuramsal temelde kalmaması vurgulanmaya çalışılmıştır. Görüşme yapılan kişinin katkıları ile örnekler verilerek liderlik tarzları somut biçimde ele alınmaya çalışılmış, yaratıcı liderlik ile de ilişki kurulmuştur.

Gündüz ve Doğan (2009, s.1) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerinin, liderlik stillerinin ve yaratıcılık düzeyleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmanın evreni Yalova ili milli eğitim müdürlüğüne bağlı ilk ve ortaöğretim okullarında çalışan yöneticiler oluşturmuştur. Araştırma sonunda yöneticilerin tamamına yakının yaratıcı olmadığı, dönüşümcü liderlik stillerini oldukça yüksek düzeyde algıladıkları, buna karşın etkileşimci liderlik stillerinde koşullu ödül dışında diğer liderlik stillerini düşük düzeyde gerçekleştirdikleri, yaratıcılık düzeyleri ile liderlik sonuçlarından ekstra çaba arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu ancak diğer liderlik sonuçları olan etkililik ve doyum arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, bazı dönüşümcü liderlik stilleri ile bazı liderlik sonuçları arasında pozitif yönde korelasyon olduğu, etkileşimci liderlik stillerinden koşullu ödül ile etkililik ve doyum; istisnalarla yönetim (aktif) etkililik ve doyum arasında pozitif bir korelasyon olduğu, buna karşılık istisnalarla yönetim (pasif) ile

etkililik ve ekstra çaba ve serbest bırakıcı liderlik ile etkilik arasında negatif bir korelasyon olduğu görülmüştür.

Koçak ve Helvacı (2011, s.33) tarafından yapılan araştırma, öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin okullarda öğretim liderliği, insan kaynakları yönetimi, okulun kültürü-iklimi, okul çevresi-aile ve bütçe ve destek işleri boyutlarında etkililik düzeyini saptamayı amaçlamaktadır. Ayrıca katılımcıların her bir boyuttaki görüşlerinin cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın örnekleminde, Uşak ilinde çalışan 300 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma bulguları, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin etkililiklerinin tüm boyutlarda “çok” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmen görüşleri cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yılmaz ve Boğa Ceylan (2011, s.277) yöneticilerin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkinin Samsun ili ölçeğinde incelenmesi amaçlanmıştır. Samsun ili ve ilçelerinden tesadüfî yöntemle belirlenen ilköğretim okullarında çalışan 804 öğretmen ve 153 yöneticiye “İş Doyumu Ölçeği” ile “Liderlik Davranışları Düzeyleri Ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yöneticilerin liderlik davranışları düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasına karşın, öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin branşları ile iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu ancak cinsiyetleri ve hizmet yılları ile iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Yöneticilerin kendilerinde gördükleri işe yönelik ve kişiye yönelik liderlik davranışları düzeyleri ile öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri işe yönelik ve kişiye yönelik liderlik davranışları düzeyleri arasında yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2011, s.97) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirebilmek için çalışmada okul yöneticilerinin teknoloji liderliği kavramına ilişkin metaforları, belirlenen metaforların hangi kavramsal kategoriler altında toplandığı, bu kavramsal kategoriler arasında anlamlı farklılık olup

olmadığı ve kavramsal kategorilerin okul yöneticilerinin cinsiyet ve yöneticilik deneyimine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırma katılımcıları 111 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin teknoloji liderliği metaforları 5 kategoriye ayrılmıştır. Bunlar: 1) Dönüşümcü Liderlik, 2) Vizyoner Liderlik, 3) Öğrenme Kültürü, 4) Sistemik Gelişim, 5) Yansıtıcı Uygulamadır. Araştırma sonunda, yapısalcı çözümleme tekniğinin kullanıldığı veri analizine göre elde edilen kategorilerin birbiriyle etkileşimini gösteren bütünsel bir şema oluşturulmuştur.

Şama ve Kolamaz (2011, s.313) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, Ankara ilinin, Çubuk ilçesinde devlete bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 509 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve destekleyici ve geliştirici liderlik özelliklerine ait algıları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Okul türü ile örgütsel bağlılığın uyum ve içselleştirme boyutları arasında ilişki görülmezken, özdeşleşme bağlılığı ile destekleyici ve geliştirici liderlik yaklaşımlarına dair algılamada okul türüne göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin özdeşleşme bağlılıklarının ve destekleyici ve geliştirici liderlik algılarının, ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Destekleyici ve geliştirici lider özellikleri, örgütsel bağlılığın uyum boyutunu negatif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri, örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarını ise pozitif yönde anlamlı olarak etkilemektedir. Şama ve Kolamaz (2011, s.332) Okul türüne göre, öğretmenlerin destekleyici ve geliştirici liderlik algılamaları farklılıklar göstermektedir. Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin destekleyici ve geliştirici liderlik algıları, ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Taş ve Çetiner (2011, s.369) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gerçekleştirmelerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırma kapsamında 167 ortaöğretim okulu öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma bulgularına göre; ortaöğretim okul müdürleri dönüşümcü liderliğin bütün boyutlarındaki davranışları orta düzeyde gerçekleştirmektedirler. Ortaöğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğin bütün

boyutlarındaki davranışları gerçekleştirmelerini öğretmenlerin değerlendirmelerinde cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunurken, kıdemlerine ve branşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Vizyon belirleme ve geliştirme liderlik davranışlarını değerlendirmelerinde müdürle birlikte çalışma süresine göre anlamlı bir fark, dönüşümcü liderliğin bütün boyutları arasında da olumlu yönde ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Zembat, Koçyiğit, Tuğluk ve Doğan (2010, s.2269) tarafından yapılan çalışmada anaokullarının etkililiği ve okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin bağımsız anaokullarında ve ilköğretim okullarında çalışmakta olan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya İstanbul ilinde yer alan, Kadıköy, Ümraniye, Maltepe Fatih ve Kartal ilçelerinde çalışmakta olan 198 öğretmen ve 67 yönetici katılmıştır. “Etkili Okul Anketi” ile okulların etkinliği değerlendirmek için ve “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği-Değerlendirme Formu” ise yöneticilerin liderlik stilleri ölçmek için kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yöneticiler tarafından sahip olunan yüksek liderlik becerilerinin okulların etkililiği arasında paralel bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Sönmez (2010, s.110) tarafından yapılan çalışmada, devlet ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi algılama düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmaya 12 ortaöğretim kurumunda görev yapan 285 öğretmen katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; Öğretmenlerin, orta öğretim kurumlarında görev yapan müdürleri dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışları yönünden çok kuvvetli olmamakla birlikte başarılı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel liderlik davranışları bakımından ise “Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” boyutu hariç yine çok kuvvetli olmamakla birlikte başarılı gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak ise Okul müdürlerinin durumsallık liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beycioğlu ve Aslan (2010, s.770-771) tarafından yapılan araştırma da ilköğretim okullarında öğretmen liderliği rollerinin ne düzeyde sergilendiğine yönelik algıların ve öğretmen liderliğine ilişkin beklentilerin ne düzeyde olduğuna ilişkin, geçerliği ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın



geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Hatay ili merkez ilçesinde (Antakya) görev yapan 296'sı öğretmen ve 21'i yönetici olmak üzere toplam 317 kişiden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde yapılan işlemler sonunda, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi, ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar “Kurumsal Gelişme”, “Mesleki Gelişim” ve “Meslektaşlarla İşbirliği” olarak adlandırılmıştır. Güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla elde edilen veriler üzerinden hesaplanan Cronbachalpha iç tutarlık katsayısı beklenti için “.93” algı için ise “.95”olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test analizlerinde, Pearson korelasyon katsayısı beklenti boyutu için “ $r=.80$ ”, algı boyutu için ise “ $r=.87$ ” olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin mevcut haliyle ilköğretim okullarında öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklenti ölçümlerinde kullanılabileceği görülmüştür.

Toksöz (2010, s.76-79) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlere okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile ilgili yöneltilecek ifadelerle alınan cevaplar anketteki alt ölçeklere ayrılarak incelenmiştir. Tüm alt ölçeklerdeki okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle ilgili olumlu yargı içeren ifadelerle öğretmenler genel olarak tüm ifadelerle tamamen katılıyorum ve çok katılıyorum şeklinde cevaplar vermişlerdir. Okul yöneticisinin öğretmenlere bireysel destek olması anlamında eksik kaldıkları bir konunun; öğretmenlerin belirlenen hedeflere uygun formasyon kazanabilmeleri için onları hizmet içi eğitim programlarına katılma yönünde teşvik etmemeleri olduğu saptanmıştır.

Çankaya ve Aküzüm (2010, s.49) tarafından yapılan araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul içerisindeki iletişim kurma düzeyleri ile yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma tarama modeline dayalı bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini Elazığ İl merkezinde 2008–2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde görev yapan 1500 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, mevcut evren içerisinde dağıtılan 460 ölçeğe cevap veren 387 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada, okul yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri ile öğretmenlerin iletişim yeterlilikleri arasında pozitif bir ilişki olduğu ve öğretmenlerin algıladıkları destekleyici liderlik rollerinin iletişim düzeyini anlamlı yordadığı saptanmıştır.

Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2010, s.537) tarafından yapılan araştırmanın amacı, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve denetmenlerin 2009 yılında ISTE (International

Society for Technology in Education-Uluslar arası Eğitimde Teknoloji Topluluğu) tarafından eğitim yöneticileri için geliştirilmiş olan teknoloji liderliği standartlarının (NETS-A) Türkiye'ye uygunluğuna ilişkin görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmada; amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme örnekleme kullanılarak belirlenen 46 eğitimciden odak grup ve bire bir görüşme teknikleri ile veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları; “Vizyoner Liderlik”, “Dijital Çağ Öğrenme Kültürü”, “Profesyonel Uygulamada Mükemmellik”, “Sistematik Gelişim” ve “Dijital Vatandaşlık” olmak üzere beş ana performans göstergesinin Türkiye'ye uygunluğu konusunda eğitimcilerin çoğunlukla hemfikir olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bulguları teknoloji liderliğinin öğretim liderliği, etik liderlik, toplumsal liderlik, vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik ile beraber ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Töremen ve Yasan (2010, s.27) tarafından yapılan araştırmanın amacı, güçlü değişimi sağlayacak liderlik modeli olan dönüşümcü liderlik davranışlarını ortaya koymak ve bu davranışları mevcut ilköğretim okulu yönetici davranışlarında saptamaktır. Araştırmanın evrenini, 2005–2006 öğretim yılında Malatya il merkezinde çalışmakta olan ilköğretim okulu öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, evrenden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 11 ilköğretim okulunda görev yapan 251 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulguları, ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri gösterdikleri sonucunu ortaya koymuştur.

Bakan ve Büyükbeşe (2010, s.73) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'deki kamu ve özel sektörde çalışan yöneticilerin “mevcut” ve “gelecekte” bulunması gereken liderlik davranışları ve hangi tür güç kaynaklarını kullandıkları ve kullanmaları gerektiğine ilişkin bir araştırmışlardır. Araştırma verileri Kahramanmaraş'ta, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan yöneticiler ve yöneticilik kursu almakta olan yönetici adaylarına uygulanan anketlerle elde edilmiştir. Araştırma sonucunda Türkiye'de kamu ve özel sektör eğitim kurumu yöneticilerinin daha çok otoriter liderlik tarzını uyguladığı, gelecekte ise her iki sektörde de demokratik lider davranışlarının benimsenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Güç kaynaklarının kullanımında ise kamu yöneticileri, yasal güç kaynağını ilk sırada kullanırken; özel sektör yöneticileri uzmanlıktan doğan güç kaynağını birinci sırada kullanmaktadırlar. Gelecekte

başvurulması gereken en önemli güç kaynağının ise her iki sektörde de uzmanlıktan doğan güç olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2009, s.477) tarafından araştırmanın amacı, öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını, iş doyumları ve okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelemektir. Araştırmanın veri toplama grubunu, 2008-2009 yılları arasında Konya ilinde görev yapan ve ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler arasından tesadüfi küme örnekleme yoluyla seçilen toplam 315 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde veri toplamak için, Örgütsel Bağlılık Ölçeği, Okullardaki Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği, İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumları ve okullardaki örgütsel yaratıcılık arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığın uyum, özdeşleştirme ve içselleştirme boyutundaki değişkenliği hem iş doyumları hem de okullardaki örgütsel yaratıcılık anlamlı bir şekilde açıklamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cerit (2009, s.600) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında çalışmakta olan yöneticilerin hizmet odaklı liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi incelenmiştir. Düzce'deki 29 ilköğretim okulunda çalışmakta olan 595 öğretmenden elde edilen verilerden elde edilen bulgulara göre okul yöneticilerinin hizmet odaklı liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumları arasında güçlü ve pozitif ilişki olduğu ve hizmet odaklı liderlik davranışlarının öğretmenlerinin iş doyumlarının belirlenmesinde önemli bir belirleyici olduğu ifade belirtilmiştir.

Litchka, Babaoğlu ve Beycioğlu (2009, s.1-2) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye'deki ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yöneticilerin liderlik yeteneklerinin cinsiyet algılarına göre değişip değişmediğini nitel olarak incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre hem Türkiye'de hem de Amerika Birleşik Devletleri'nde yöneticilerin algılanan liderlik rollerinde öğretmen ve yöneticilerin cinsiyet değişkeni ile ilgili algılarının yöneticilerin liderlik rollerinde önemli bir etkisinin olmadığını sonucuna ulaşımlardır.

Şimşek ve Altinkurt (2009, s.1) tarafından yapılan araştırmada, endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin etik liderlik uygulamaları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Kütahya il

merkezinde yer alan endüstri meslek liselerinde görev yapan 200 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin etik liderlik uygulamaları hiçbir boyutta üst düzeyde başarılı bulunmamıştır. Okul müdürlerinin sorumluluk, dürüstlük ve demokrasi boyutlarındaki etik liderlik uygulamaları genel olarak başarılı, hoşgörü ve adalet boyutlarındaki etik liderlik uygulamaları ise düşük düzeyde başarılı bulunmuştur.

Argon ve Mercan (2009, s.1) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolüne sahip olma düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmektir. Araştırma betimsel niteliktedir, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu 164 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Şişman (2004)'ın "Öğretim Liderliği Roller Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarından bazıları şöyledir; öğretmenlere göre yöneticiler üst düzeyde "Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi" boyutunda üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirme, "Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma" boyutunda çatışmalardan okulun zarar görmesini engelleme davranışlarını gösterirken; en düşük düzeyde "Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi" boyutunda konferans vermek için okula konuşmacılar çağırma, "Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma" boyutunda takım ruhu oluşmasına öncülük etme davranışlarını göstermektedirler.

İskele (2009, s.65-279) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderliklerinin okullardaki yaratıcı iklim üzerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2007–2008 Eğitim Öğretim yılında Antalya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 163 devlet ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 4443 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada 1108 ilköğretim okulu öğretmeni anketi değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yeterli oranda etik liderlik davranışları sergiledikleri bulunmuştur. Öğretmenlere göre okul yöneticileri en fazla "Karar Vermede Etik" boyutundaki davranışları, en az ise "İklimsel Etik" boyutundaki davranışları gerçekleştirmektedirler. Aynı zamanda, öğretmenlere göre ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler okulda yaratıcı bir iklim oluşturma ve geliştirme amaçlı davranışları

da yeterli oranda sergilemektedirler. Öğretmenlere göre okul yöneticileri, yaratıcı okul ikliminin “Girişkenlik ve Motivasyon”, “Güven ve Destek Olma”, “Otonomi ve Üretkenlik” ve “Engelleri Kaldırma” alt boyutlarında yer alan davranışları sık sık; “Görüşmeler” ve “Risk Alma” alt boyutlarında yer alan davranışları ise bazen gerçekleştirmektedirler. Son olarak, yine öğretmen görüşlerinden elde edilen çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre yöneticilerin etik liderliklerinin okullardaki yaratıcı okul iklimi üzerinde çok önemli bir etken olduğu sonucuna varılmıştır.

Güllü ve Arslan (2009, s.353) tarafından yapılan çalışmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerini tespit etmektir. Araştırma grubunu 90’ı bayan ve 175’i erkek olmak üzere toplam 265 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin “Yarı Demokratik Liderlik Stili”ni sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetlerine, hizmet yıllarına, eğitim düzeylerine, okul düzeylerine ve okullarındaki öğrenci sayılarına göre liderlik stilleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken öğretmenlerin çalıştıkları okullarının bulunduğu yerlere göre liderlik stilleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur.

Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009, s.274) tarafından yapılan araştırma ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerini belirlemek amacıyla, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev yaptıkları okuldaki kıdem ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin en fazla vizyoner liderlik rollerini, en az da kültürel liderlik rollerini yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.

Buluç (2009, s.57) tarafından yapılan araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen ve Ankara’da bulunan 12 ilköğretim okulunda çalışan toplam 250 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, dönüşümcü liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır. Laissez-faire liderlik davranışları ile örgütsel bağlılık arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki

bulunmaktadır. Araştırmanın diğer önemli bulguları ise, etkileşimci liderliğin boyutu olan koşullu ödül ile örgütsel bağlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır.

Titrek, Bayrakçı ve Zafer (2009, s.55) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin duygularını yönetme yeterliklerinin öğretmen ve yönetici görüşlerine göre belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Ayrıca bazı değişkenlere göre görüşler arasında anlamlı fark olup-olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma tarama modeli ile Sakarya, Kırıkkale ve Muş illerinde 826 öğretmen ve okul yönetici ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin “sorumlulukları yerine getirme, söz tutma ve etik davranışlarda bulunma yeterliklerinin yüksek düzeyde olumlu algılanırken, sakin olma, öfkeden kurtulma ve stresli durumlarda sakinleşme” gibi yeterliklerde ise bazı yetersizliklerin var olduğu belirlenmiştir. Ayrıca “cinsiyet, kıdem, okul türü, yöneticinin yönetim tarzı ve yöneticiye politik yakınlık” değişkenlerinde görüşlerin anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır.

Çelebi (2009, s.130) tarafından yapılan çalışmada, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin algılarına göre kamu ilköğretim okulu müdürleri ile özel ilköğretim okul müdürlerinin, öğretim liderliği davranışlarını ne derecede yerine getirdiklerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışma, bu öğretim liderliği davranışlarını yerine getirmede farklılıklar olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma örneklemini, Mersin ili merkezi, Anamur, Mut, Silifke, Tarsus ve Erdemli’de bulunan kamu ve özel ilköğretim okullarından seçkisiz şekilde seçilen 407 müdür yardımcısı ve öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Kamuda çalışan öğretmenler, kamuda çalışan müdür yardımcılara göre müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarının daha az yerine getirildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca kamuda çalışan 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 11-15 yıl kıdem yılında olmayan öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha az yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Kamuda çalışan erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler müdür yardımcılara oranla müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Özel okulda çalışan öğretmenler, kamuda

çalışan öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir (Çelebi, 2009, s.130-131).

Vural (2008, s.88) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin liderlik özelliklerinin empatik beceri düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma çalışma grubunu, Ankara il merkezinde bulunan özel okul öncesi eğitim kurumunda en az altı aydır görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 96 yönetici oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; yaş, öğrenim düzeyi, mezun olunan bölüm, toplam hizmet süresi ve kurum içi hizmet süresi değişkenlerinin yöneticilerin liderlik özellikleri ve empatik beceri düzeylerinde istatistiksel anlamda bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır ( $p>.05$ ). Ayrıca yöneticilerin liderlik özelliklerinin empatik beceri düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ( $p>.05$ ).

Sabancı (2008, s.512) tarafından yapılan araştırmada Türkiye'deki insanın doğasına ilişkin varsayımlar ve bu varsayımlara uygun olan liderlik stilleri arasındaki ilişki müdürlerin görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir. Bulgulara göre Y-tipi varsayımları tutan okul müdürlerin müdür yardımcıları ile olan ilişkilerinde ilişki odaklı tutumu tercih etmekte oldukları, bununla birlikte hem okul müdürleri hem de öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre X-Y-tip varsayımları gösterenlerin öğretmenleriyle ilişkilerinde görev odaklı tutumu tercih ettikleri görülmüştür.

Cerit (2008, s.547) tarafından yapılan çalışmanın amacı ilköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerinin tükenmişlikleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu araştırmanın verileri Bolu ilinde bulunan 19 ilköğretim okulunda görev yapan 19 okul müdürü ve 487 öğretmenden elde edilmiştir. Bu çalışmada okul müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarını yüksek düzeyde yerine getirdiği ve müdür ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Hizmet yönelimli liderlik ile tükenmişlik arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu ve hizmet yönelimli liderliğin tükenmişliğin önemli bir açıklayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Korkmaz (2008, s.75) tarafından yapılan araştırmada, okulların öğrenen örgüt özelliklerine ilişkin çeşitliliğin ne kadarının müdürün liderlik stilleri ile

ilişkilendirilebileceği araştırılmıştır. Başka bir ifade ile liderlik stillerinin öğrenen örgüt özellikleri üzerinde hangi düzeyde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 17 genel lise ile bu liselerde görev yapan 269 öğretmen ve yöneticiye 5 dereceli likert tipinde bir ölçek uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular göstermiştir ki, öğrenen örgütlerin özelliklerini yansıtan özelliklerin tamamı üzerinde dönüşümsel liderliğin güçlü bir etkiye sahip olduğudur. Ayrıca, etkileşimci liderliğin, güven ve işbirlikçi iklim ile gözlenen ve paylaşılan misyon özelliklerinin birer yordayıcısı olduğu, Laissez-faire liderliğin ise risk alma ve inisiyatif kullanma özelliğinin bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Tahaoğlu (2007, s.127) tarafından yapılan araştırma okul müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisini belirlemek amacıyla, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde bulunan, ilköğretim okullarında yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda müdürlerin sergiledikleri dört ayrı liderlik rolleri ile okulların örgüt iklimi arasında pozitif, doğrusal, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev yaptıkları okuldaki kıdem ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine araştırma bulgularına göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulun örgüt iklimine ilişkin algıları cinsiyet ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Cemaloğlu (2007a, s.167) tarafından yapılan araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisini saptamaktır. Bu amaçla ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 500 öğretmene anket uygulanarak veri toplanmıştır. Araştırmada Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen “Çoklu Faktör Liderlik Anketi - Değerlendirme Formu (5x Kısa)”, Hoy ve Miskel (1991) tarafından geliştirilen “Örgüt Sağlığı Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okulun örgütsel sağlığının kurumsal bütünlük alt boyutunun en güçlü yordayıcısı okul yöneticilerinin laissez-faire ve dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki (davranış); inisiyatif yapısının en güçlü yordayıcısı telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve koşullu ödül; saygı alt boyutunun en güçlü yordayıcısı idealleştirilmiş etki (atfedilen), koşullu ödül ve laissez-faire; okul yöneticisinin etkisi alt boyutunun en güçlü yordayıcısı telkinle güdüleme, idealleştirilmiş etki (atfedilen) ve istisnalarla yönetim



(aktif); kaynak desteği alt boyutunun en güçlü yordayıcısı bireysel destek, idealleştirilmiş etki (atfedilen); moral alt boyutunun en güçlü yordayıcısı bireysel destek, idealleştirilmiş etki (atfedilen) ve laissez-faire; akademik önem alt boyutunun en güçlü yordayıcısı bireysel destek ve laissez-faire liderlik özellikleri olduğu saptanmıştır.

Kurtuldu (2007, s.87) tarafından yapılan araştırmada “ilköğretim okul yöneticilerinin özgüven düzeyleri ile liderlik düzeyleri arasındaki ilişki” araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesinde özel ve kamu okullarında görev yapan 137 müdür ve müdür yardımcısı oluşturmuştur. Araştırmada sonucunda okul müdürlerinin liderlik düzeyleri ile özgüven düzeyleri arasında .01 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Altinkurt (2007, s.79) tarafından yapılan araştırmada, okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları ve bu uygulamaları etkileyen etmenlere ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Eskişehir il merkezindeki altı endüstri meslek liselerinde görev yapan ve okulun kadrosunda bulunan 592 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarında genel olarak başarılı oldukları ancak, bu uygulamaların geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri; yöneticilik deneyimi ve görev yapılan okul bağımsız değişkenlerine göre bazı boyutlarda farklılık göstermekte, branş ve hizmet süresi bağımsız değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarını, yasal-bürokratik, zaman ve mali kaynaklar kısmen sınırlandırmaktadır. Stratejik liderlik uygulamalarını etkileyen etmenlere ilişkin öğretmen görüşleri; branş ve görev yapılan okul bağımsız değişkenine göre bazı boyutlarda farklılık göstermekte, yöneticilik deneyimi ve hizmet süresi bağımsız değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile stratejik liderlik uygulamaları arasındaki yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cemaloğlu (2007b, s.77) tarafında yapılan araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin, öğretmenlere yönelik işyeri yıldırmasının (workplace bullying) yordayıcısı olup olmadığını saptamaktır. Araştırmanın örneklemini, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında random tekniği ile seçilen Ankara, Yozgat, Kastamonu ve Van illerinde

devlete bağılı 25 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan toplam 500 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik stillerini düşük düzeyde gerçekleştirdikleri, okulda öğretmenlerin orta düzeyde yıldırma (bullying, mobbing) mağduru olduğu, okul yöneticilerinin laissez-faire liderlik davranışlarını gerçekleştirdikçe, öğretmenlere yönelik yıldırmanın gerçekleşme düzeyinde artış yaşandığı, telkinle güdüleme ile laissezfaire liderliğin yıldırma üzerinde anlamlı bir yordayıcı özellik taşıdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Korkmaz (2007, s.49) tarafından yapılan araştırma, müdürün liderlik biçiminin “dönüşümsel liderlik, etkileşimci liderlik” ve öğretmenlerin iş doyumunun okulun örgütsel sağlığı üzerindeki etkilerini incelemektedir. Daha spesifik olarak, okulun örgütsel sağlığındaki çeşitliliğin ne kadarının müdürün liderlik stilleri ve öğretmenlerin iş doyumunu ile ilişkilendirilebileceği araştırılacaktır. Bunun için Türkiye’deki okullarda görev yapan 875 öğretmene likert tipinde sayısal bir anket uygulandı ve öğretmenlerin 630’u ankete cevap verdi. Bağımsız değişkenlerle-bağımlı değişken arasındaki direkt ve indirekt ilişkileri açıklamak için Path analizi kullanıldı. Analiz sonucunda elde edilen en ilginç bulgu şu idi. Okul müdürlerinin okul içerisinde gösterdikleri dönüşümsel liderlik stiline güçlü bir şekilde öğretmenlerin iş doyumunu etkilediğidir. Dönüşümsel liderlik biçimi aynı zamanda okulun örgütsel sağlığını direkt ve öğretmenlerin iş doyumunu etkisiyle de endirekt olarak etkilemektedir.

Çelik (2006, s.185) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin yöneticilik ve liderlik özelliklerinin etkililik düzeyinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma Üsküdar, Pendik, Kadıköy, Kartal, Fatih ve Ümraniye ilçelerinde bulunan 13’ü devlet, 8’i özel; 21 ilköğretim okulunda toplam 318 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, özel ilköğretim okulları yöneticilerinin, okulun fiziksel konumu, ekonomik koşulları ve yetkileri nedeniyle yöneticilik ve liderlik özelliklerini devlet ilköğretim okulu yöneticilerine göre daha etkili bir şekilde sergiledikleri algılanmıştır. Buna karşın devlet ilköğretim okulları yöneticilerinin çalışanlarıyla iletişim kurma özelliği, ön plana çıkmıştır. Ayrıca ilköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi önemsemedikleri sonucu da çıkmıştır. Araştırmada anket uygulanan öğretmenlerin kendileriyle ilgili özelliklerden çok, eğitim yöneticilerinin özellikleri önem kazanmıştır.

Can (2006, s.137) tarafından yapılan araştırma, ilköğretim ve orta öğretim okullarındaki öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarını göstermelerinin engellerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma problemiyle ilgili veriler alanyazın taraması ve mülakat yolu ile toplanmıştır. Öğretmen ve yöneticilere göre, öğretmen liderlerin gösterdikleri davranışlar incelendiğinde önemli benzerlikler ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenler sınıfla ilgili öğretim etkinliklerini, yöneticiler ise disiplini ve okul çaplı etkinlikleri daha çok belirtmişlerdir. Öğretmen liderliğinde müdürün öğretmenleri güdülemesi, destek ortamı sunması çok önemsenmiştir. Müdürün ortam ve olanakları yeterince sunmaması durumunda etkinliklerin sınıf içi sınırlarda kalacağı belirtilmiştir. Öğretmen liderliği davranışlarının gösterilmesinde yöneticilerin etkisini okul müdürleri de paylaşmakta ancak öncelikli çabanın öğretmenin göstermesi gerektiği, yöneticinin gösterilen çabaları destekleyeceği paylaşılmıştır. Öğretmen liderliği davranışlarının engelleri yöneticilere ve öğretmenlere göre ayrıca okul türlerine göre benzerlik göstermektedir. İlk sınıflarda paylaşılan engeller: Okul kültürüyle ilgili engeller, mesleksi yetiştirme sürecindeki yetersizlik, yönetim desteğinin yetersizliği, zaman sınırlılığı, öğretmenin formal yükü, diğer öğretmenlerin yetersiz desteği, yetiştirme ve gelişme ortamının yetersizliği, ilave çabaların değerlendirilmemesi, demokratik güven ve katılım ortamının yetersizliğidir. Bunlardan yönetim desteği ve demokratik katılımın yetersizliği ile yapılan etkinlik ve kazanımların yeterince değerlendirilmemesi engellerine öğretmenler daha fazla katılmışlardır.

İşcan (2006, s.160) tarafından yapılan çalışmada dönüştürücü/etkileşimci liderlik algısı ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki ve bu ilişkide ayrılmışlık-bağlanmışlık ve olumlu-olumsuz ruh hali gibi bireysel farklılıkların rolü incelenmektedir. 213 iş gören üzerinde yapılan uygulama sonuçları hem dönüştürücü hem de etkileşimci liderliğin örgütsel özdeşleşmeyi artırdığını ortaya koymuştur. Bireysel farklılıklar açısından ise ayrılmış bireysel şema yüksek olduğunda dönüştürücü liderlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki olumlu ilişkinin, bağlanmış bireysel şema yüksek olduğunda ise etkileşimci liderlik ve örgütsel özdeşleşme arasındaki olumlu ilişkinin daha güçlü olduğu gözlenmiştir. Ayrıca olumlu ruh haline sahip olma durumunda hem etkileşimci hem de dönüştürücü liderlikle örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu anlaşılmıştır.

Korkmaz (2006a, s.503) tarafından yapılan çalışma, örgütsel öğrenmenin doğası üzerinde okulda uygulanan liderlik uygulamaları ile içsel okul değişkenlerinin hangi düzeyde etkili olup olmadığı araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bunun için Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 21 genel lise ile bu liselerde görev yapan 257 öğretmen ve farklı sınıflarda okuyan 322 öğrenciye 5 dereceli likert tipinde bir ölçek uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri açıklamak için Path analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular göstermektedir ki, paylaşılmış liderlik uygulamaları, liderlik doyumu, kaynak, öğretmen liderliği ve personelin kendisine değer verildiği duygusuna sahip olması gibi içsel okul değişkenleri okulun örgütsel öğrenmesi üzerinde etkili birer faktör olarak bulunmuştur.

Korkmaz (2006b, s.46) tarafından yapılan çalışma, kişiliğin temel özellikleri ile eğitim kurumlarında gösterilen liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi bulmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Ankara ili Merkez İlçelerinde bulunan 35 lise ve 62 ilköğretim okulu yöneticisi ile bu okullarda görev yapan 375 öğretmenden veri toplanarak yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre yöneticilerin liderlik davranışlarının algılanması konusunda manidar farklılıklar ortaya çıkmıştır ve Yenilikçi ve Güdüleyici grupta yer alan okul yöneticileri Gelenekçi ve Yönetici grupta yer alan okul yöneticilerine göre daha fazla dönüşümsel liderlik özelliği gösterdikleri bulunmuştur.

Durukan, Can, Göktaş ve Arıkan (2006, s.25) tarafından yapılan araştırmanın amacı eğitimin-öğretimimizdeki, günlük hayatımızdaki, kitleleri etkilemesi, toplumların ve yeni nesillerin geleceğine yön vermesi açısından B.E.Ö'nin liderlik davranışlarından Y.K.B'nu gösterip, sergileyebilme açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip gösteremediğini belirlemektir. Yapılan analizler sonucunda her sorunun kendi içinde içerdiği liderlik davranışı ile ilgili olarak 1. soruda bayanlar, 6. soruda erkeklerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu diğer 13 soruda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur.

Çelik ve Eryılmaz (2006, s.211) tarafından yapılan çalışmada öğretmen algılarına göre, Endüstri Meslek Lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin kişisel özelliklerinin, dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algılarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmen algılarına göre, okul müdürleri

dönüşümcü liderlik özelliklerini “ara sıra” göstermekte, dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutundaki davranışları ise “çoğu zaman” göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, okul müdürlerinin idealleştirilmiş etki; cinsiyet değişkenine göre, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri arasındaki farklar manidardır.

Tengilimlioğlu (2005, s.1) tarafında yapılan çalışmada hizmet sektöründe faaliyet gösteren, farklı liderlik davranış özelliklerinin bulunduğu varsayılan kamu ve özel sektör örgütlerinde çalışan iş görenlerin kendi yöneticilerinin nasıl bir liderlik tarzı taşıdıklarına ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, kamu ve özel sektör örgüt liderlerinin davranış özelliklerinin istatistiksel olarak farklılık gösterdiği saptanmıştır. Liderlik davranış özelliklerinin ortalamaları arasındaki farklılığa göre, özel sektör örgütüne ilişkin ortalamaların kamu sektör örgütüne göre daha yüksek bulunmuştur. Diskriminant analizi sonucunda istatistiksel açıdan kurumlar arasında yöneticilerinin liderlik davranışları arasında fark anlamlı bulunmuş olup, kamu ve özel sektör örgüt liderlerini ayırt eden değişkenler; arkadaşça bir tutum ve davranış gösterme, çatışmadan uzak arkadaşça bir ortam yaratmadır.

Korkmaz (2005, s.43) tarafından yapılan çalışma, engellenme ve iyimserlik duygularının yapısal eşitlik modeli çerçevesinde tamamen ya da kısmen dönüşümsel liderlik stili ile öğretmenlerin performansı arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini incelemektedir. Bunun için, Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 285 öğretmene likert tipinde bir ölçek uygulanmıştır. Bağımlı değişkenle bağımsız değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri açıklamak için Path analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular göstermektedir ki, dönüşümsel liderlik engellenme ve iyimserlik duyguları üzerinde manidar bir etkiye sahiptir. Ayrıca, engellenme ve iyimserlik duyguları, performans üzerinde direkt bir etkiye sahiptir. Önemli diğer bir bulgu da göstermiştir ki, engellenme ve iyimserlik duyguları dönüşümsel liderlik ile performans arasındaki ilişkide tam olarak aracılık etmektedir. Böylece, dönüşümsel liderlik stilinin performans üzerindeki etkisi manidar fakat dolaylı olduğu görülmüştür.

Aksu, Şahin Fırat ve Şahin (2003, s.490) tarafından yapılan çalışma; ilköğretim okulu öğretmenlerinin, çeşitli mesleki özelliklerine göre, kendi okul müdürlerinin kültürel

liderlik davranışlarına ilişkin algılarını incelemek ve elde edilen bulgulara dayanarak öneri geliştirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışları "orta" düzeydedir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışları algılamaları; cinsiyetlerine, kıdemlerine, öğretmen yetiştiren bir okuldaki mezun olup olmamalarına, en son mezun oldukları okulun düzeyine ve görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Dil-edebiyat öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını anlamlı düzeyde yüksek algılamışlardır.

Deniz ve Hasaıçebioğlu (2003, s.55) tarafından yapılan araştırmada öğretmen liderlik stillerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmek üzere tasarlanmıştır. Öğretmen liderlik stilleri ölçeğinin geliştirilmesinde kuramsal olarak McGregor'un X ve Y kuramı temel alınmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları farklı alanlardan 137 lise öğretmeni üzerinde yapılmıştır. İlk aşamada ölçek için 30 maddelik bir önerme havuzu oluşturulmuştur. Madde kalan analizlerinde 0,40'ın ve üzerinde değer alan maddeler ölçekte tutulmuş diğerleri ölçekten atılmıştır. Madde kalan analizleri sonucunda ölçekte 17 madde kalmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise  $\alpha = 0,88$  olarak bulunmuştur.

Turan ve Ebiçlioğlu (2002, s.444) tarafından yapılan çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin sahip olduğu liderlik niteliklerini cinsiyet değişkenleri açısından inceleyerek, bayan ve erkek okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik niteliklerinin ne derece farklılaştıklarını belirlemektir. Çalışmanın örneklemini, Eskişehir Merkez ilköğretim okullarında görev yapan 16 kadın, 26 erkek okul yöneticisi ile 474 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Etkili Lider Nitelikleri Ölçeği" (ELNÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, farklı cinsiyetteki okul yöneticilerinin liderlik davranışları açısından aralarında anlamlı farklılıklar olmadığını göstermiş olup bulgular önceki araştırmalar destekler niteliktedir. Ayrıca, araştırma bulguları, bayan ve erkek okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine sahip olma derecelerinin ortanın üzerinde olduğunu göstermiştir.

Dağlı (2001, s.211) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim denetmenlerinin liderlik davranışına ilişkin algılarını

saptamaktır. Bu amaçla, Diyarbakır il merkezindeki 48 ilköğretim okulunda görevli 362 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Verilerin analizi sonucunda, ilköğretim okullarının ve I. kademesinde görev yapan öğretmenlerle, bayan ve erkek öğretmenlerin, ilköğretim denetmenlerinin liderlik davranışına ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. İlköğretim okullarında görevli tüm öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim denetmenlerinin “az” derecede liderlik davranışı gösterdikleri saptanmıştır. Yine tüm öğretmenlerin algılarına göre, denetmenlerin en düşük düzeyde gösterdikleri davranışlar arasında değerlendirmelerin inandırıcılığı davranışı gelmektedir.

Kabadayı (1982) eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin güdülenme, moral ve iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Cemaloğlu, 2007, s167).

Yukarıda “yaratıcı liderlik”, “liderlik ve yaratıcılık” ve “liderlik” konusunda yapılmış olan yabancı araştırmalara ve Türkiye’de yapılan araştırmalara öncelikle konu daha sonra ise tarih sırasına göre yer verilmiştir. Türkiye’de yapılan araştırmalarda da görülmektedir ki okul öncesi eğitimde yaratıcı liderlik konusunu ele alan bir araştırmaya rastlanamamış olması yapılan araştırmanın önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

## BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve uygulanması ile veri toplama aracı yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### 3.1. Araştırma Modeli

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey, nesne ya da olaylar kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Önemli olan, uygun bir biçimde gözleyebilmektir (Karasar, 1995, s.77). “İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 1995, s. 81). Bu araştırma, devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan okul öncesi eğitim yöneticilerinin (müdürler ve müdür yardımcıları) ve öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumları ve ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan okul öncesi yönetici (müdürler ve müdür yardımcıları) ve öğretmenlerine uygulanan “Yaratıcı Liderlik Ölçeği”nden elde edilen bilgilere dayalı olarak yaratıcı liderlik özelliklerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek olduğu için araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### 3.2. Çalışma Evreni

Bu araştırmanın çalışma evreni, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili merkez ilçelerinde bulunan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan yönetici (müdürler ve müdür yardımcıları) ve okul öncesi eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma için hazırlanmış olan ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik uygulamasına da Eskişehir ili merkez ilçelerinde bulunan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim okullarında çalışmakta olan okul öncesi eğitim yönetici (müdürler ve müdür yardımcıları) ve öğretmenleri katılmışlardır.



Araştırmada çalışma evreninden örneklem alma yoluna gidilmemiş, çalışma evreninin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile devlet ve özel ilköğretim kurumlarının merkez ilçelere göre dağılımı Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

**Tablo 3.1. Eskişehir İli Devlet ve Özel Okul Öncesi Eğitim Kurumları İle İlköğretim Kurumlarında 2009–2010 Eğitim Öğretim Yılı Merkez İlçe Bazında Okul Sayıları**

<b>Gruplar</b>	<b>Odunpazarı Okul Sayısı</b>	<b>Tepebaşı Okul Sayısı</b>
MEB Bağımsız Anaokulu	7	7
Özel Anaokulu	8	6
Devlet İlköğretim Okulu	61	52
Özel İlköğretim Okulu	1	5
Üniversite Çocuk Yuvası	1	1
Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu	2	
Toplam	80	71
İl Merkezi Toplam	151	

Tablo 3.1.'de görüldüğü üzere, devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim kurumlarının Eskişehir ili merkez Odunpazarı ilçesinde 7'si MEB Bağımsız Anaokulu, 8'i Özel Anaokulu, 61'i Devlet İlköğretim Okulu, 1'i Özel İlköğretim Okulu, 1'i Üniversite Çocuk Yuvası ve 2'si Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu olmak üzere toplam 80 adet devlet özel okul öncesi eğitim kurumu ile devlet ve özel ilköğretim okulu bulunmaktadır. Eskişehir ili merkez Tepebaşı ilçesinde ise 7'si MEB Bağımsız Anaokulu, 6'sı Özel Anaokulu, 52'si Devlet İlköğretim Okulu, 5'i Özel İlköğretim Okulu ve 1'i Üniversite Çocuk Yuvası olmak üzere toplam 71 adet devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumu ile devlet ve özel ilköğretim okulu bulunmaktadır. Eskişehir il merkez ilçelerinde toplam 151 adet devletve özel okul öncesi eğitim kurumu ile devlet ve özel ilköğretim kurumu bulunmaktadır.

Çalışma evrenini oluşturan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan okul öncesi eğitim yönetici (müdürler ve müdür yardımcılar) ve öğretmenlerinin demografik özellikleriyle ilgili olarak elde edilen sonuçlar, sırasıyla Tablo 3.2., Tablo 3.3., Tablo 3.4., Tablo 3.5., Tablo 3.6., Tablo 3.7., Tablo 3.8., Tablo 3.9., Tablo 3.10., Tablo 3.11., Tablo 3.12., Tablo 3.13., Tablo 3.14. ve Tablo 3.15.'de sunulmuştur.

**Tablo 3.2. Çalışma Evrenine Giren Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Kadın	51	27,1	27,1	27,1
Erkek	137	72,9	72,9	100,0
Toplam	188	100,0	100,0	

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre 137'si (%72.) erkek, 51'i (%27.1) kadın katılımcılardan oluşmaktadır.

**Tablo 3.3. Çalışma Evrenine Giren Yöneticilerin Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
26-30 yaş arası	6	3,2	3,2	3,2
31-35 yaş arası	40	21,3	21,3	24,5
36-40 yaş arası	38	20,2	20,2	44,7
41 yaş ve üstü	104	55,3	55,3	100,0
Toplam	188	100,0	100,0	

Tablo 3.3.'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin yaş değişkenine göre 104'ü (%55.3) 41 yaş ve üstü, 40'ı (%21.3) 31-35 arası, 38'i (%20.2) 36-40 yaş arası ve 6'sı (%3.2) 26-30 yaş arasındadır.

**Tablo3.4. Çalışma Evrenine Giren Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>yig</sub>
Kız Meslek Lisesi	2	1,1	1,1	1,1
Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	2	1,1	1,1	2,1
Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans	9	4,8	4,8	6,9
Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Lisans	17	9,0	9,0	16,0
Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans	2	1,1	1,1	17,0
Lisans	39	20,7	20,7	37,8
Eğitim Enstitüsü	4	2,1	2,1	39,9
Lisans tamamlama	4	2,1	2,1	42,0
Yüksek lisans	3	1,6	1,6	43,6
Ön lisans	106	56,4	56,4	100,0
Toplam	188	100,0	100,0	

Tablo 3.4.'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin öğrenim düzeyi değişkenine göre 106' sısı (%56.4) Ön lisans, 39'u (%20.7) Lisans, 17'si (%9.0) Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Lisans, 9'u (%4.8) Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans, 4'ü (%2.1)

lisans tamamlama, 4'ü (%2.1) Eğitim Enstitüsü, 3'ü (%1.6) yüksek lisans, 2'si(%1.1) Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans, 2'si (%1.1) Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, 2'si (%1.1) Kız Meslek Lisesi öğrenim düzeyine sahiptir.

**Tablo 3.5. Çalışma Evrenine Giren Yöneticilerin Branşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
Sınıf öğretmeni	71	37,8	37,8	37,8
Okul öncesi eğitim öğretmeni	32	17,0	17,0	54,8
Branş öğretmeni	85	45,2	45,2	100,0
Toplam	188	100,0	100,0	

Tablo 3.5.'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin branş değişkenine göre 85'i (%45.2) branş öğretmeni, 71'i (%37.8) sınıf öğretmeni ve 32'si (%17.0) okul öncesi eğitim öğretmeninden oluşmaktadır.

**Tablo 3.6. Çalışma Evrenine Giren Yöneticilerin Öğretmenlikte Hizmet Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
1 yıldan az	2	1,1	1,1	1,1
1-5 yıl arası	7	3,7	3,7	4,8
6-10 yıl arası	27	14,4	14,4	19,1
11-15 yıl arası	46	24,5	24,5	43,6
16-20 yıl arası	37	19,7	19,7	63,3
21 yıl ve üstü	69	36,7	36,7	100,0
Toplam	188	100,0	100,0	

Tablo 3.6.'da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre yöneticilerin 69'u (%36.7) 21 yıl ve üstü, 46'sı (%24.5) 11-15 yıl arası, 37'si (%19.7) 16-20 yıl arası, 27'si (%14.4) 6-10 yıl arası, 7'si (%3.7) 1-5 yıl arası ve 2'si (%1.1) 1 yıldan az öğretmenlik hizmet süresine sahiptirler.

**Tablo 3.7. Çalışma Evrenine Giren Yöneticilerin Yöneticilikteki Hizmet Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
1 yıldan az	17	9,0	9,0	9,0
1-5 yıl arası	56	29,8	29,8	38,8
6-10 yıl arası	40	21,3	21,3	60,1
11-15 yıl arası	26	13,8	13,8	73,9
16-20 yıl arası	29	15,4	15,4	89,4
21 yıl ve üstü	20	10,6	10,6	100,0
Toplam	188	100,0	100,0	

Tablo 3.7.'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin yöneticilikteki hizmet süresi değişkenine göre 56'sı (%29.8) 1-5 yıl arası, 40'ı (%21.3) 6-10 yıl arası, 29'u(%15.4) 16-20 yıl arası, 26'sı (%13.8) 11-15 yıl arası, 20'si (%3.6), 21 yıl ve üstü ve 17'si (%.0) 1 yıldan az yöneticilik süresine sahiptirler.

**Tablo 3.8. Çalışma Evrenine Giren Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>%<sub>gec</sub></b>	<b>%<sub>vig</sub></b>
MEB Bağımsız Anaokulu	21	11,2	11,2	11,2
Özel Anaokulu	16	8,5	8,5	19,7
Devlet İlköğretim Okulu	139	73,9	73,9	93,6
Özel İlköğretim Okulu	6	3,2	3,2	96,8
Üniversite Çocuk Yuvası	2	1,1	1,1	97,9
Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu	4	2,1	2,1	100,0
<b>Toplam</b>	<b>188</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Tablo 3.8.'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin çalışılan kurum türü değişkenine göre 139'u (%73.9) Devlet İlköğretim Okulu, 21'i (%11.2) MEB Bağımsız Anaokulu, 16'sı (%8.5) Özel Anaokulu, 6'sı (%3.2) Özel İlköğretim Okulu, 4'ü (%2.1) Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu ve 2'si (%1.1) Üniversite Çocuk Yuvasında çalışmaktadırlar.

**Tablo 3.9. Çalışma Evrenine Giren Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>%<sub>gec</sub></b>	<b>%<sub>vig</sub></b>
Kadın	364	99,2	99,2	99,2
Erkek	3	,8	,8	100,0
<b>Toplam</b>	<b>367</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Tablo 3.9.'da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre 364'ü (%99.2) kadın, 3'ü (%0.8) erkek katılımcılardan oluşmaktadır.

**Tablo 3.10. Çalışma Evrenine Giren Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>%<sub>gec</sub></b>	<b>%<sub>vig</sub></b>
21-25 yaş arası	102	27,8	27,8	27,8
26-30 yaş arası	95	25,9	25,9	53,7
31-35 yaş arası	51	13,9	13,9	67,6
36-40 yaş arası	56	15,3	15,3	82,8
41 yaş ve üstü	63	17,2	17,2	100,0
<b>Toplam</b>	<b>367</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Tablo 3.10.'da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine göre 102'si (%27.8) 21-25 arası, 95'i (%25.9) 26-30 yaş arası, 63'ü (%17.2) 41 yaş ve üstü, 56'sı (%15.3), 51'i (%13.9) 31-35 yaş arasındadır.

**Tablo 3.11. Çalışma Evrenine Giren Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>geç</sub>	% <sub>vig</sub>
Kız Meslek Lisesi	34	9,3	9,3	9,3
Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	48	13,1	13,1	22,3
Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans	93	25,3	25,3	47,7
Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Lisans	183	49,9	49,9	97,5
Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans	9	2,5	2,5	100,0
Toplam	367	100,0	100,0	

Tablo 3.11.'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre 183'ü (%49.9) Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Lisans, 93'ü (%25.3) Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans, 48'i (%13.1) Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, 34'ü(%9.3) Kız Meslek Lisesi, 9'u (%2.5) Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrenim düzeyine sahiptir.

**Tablo 3.12. Çalışma Evrenine Giren Öğretmenlerin Öğretmenlikte Hizmet Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>geç</sub>	% <sub>vig</sub>
1 yıldan az	49	13,4	13,4	13,4
1-5 yıl arası	131	35,7	35,7	49,0
6-10 yıl arası	66	18,0	18,0	67,0
11-15 yıl arası	47	12,8	12,8	79,8
16-20 yıl arası	36	9,8	9,8	89,6
21 yıl ve üstü	38	10,4	10,4	100,0
Toplam	367	100,0	100,0	

Tablo 3.12.'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre 131'i (%35.7) 1-5 yıl arası, 66'sı (%18.0) 6-10 yıl arası, 49'u (13.4) 1 yıldan az, 47'si(%12.8) 11-15 yıl arası, 38'i (%10.4) 21 yıl ve üstü, 36'sı (%9.8) 16-20 yıl arasında öğretmenlikteki hizmet süresine sahiptirler.

**Tablo 3.13. Çalışma Evrenine Giren Öğretmenlerin Yöneticilikteki Hizmet Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
1 yıldan az	1	,3	,3	,3
1-5 yıl arası	2	,5	,5	,8
6-10 yıl arası	2	,5	,5	1,4
11-15 yıl arası	1	,3	,3	1,6
Yöneticilik deneyimim yok	361	98,4	98,4	100,0
Toplam	367	100,0	100,0	

Tablo 3.13.'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilikteki hizmet süresi değişkenine göre 361'i (%65.0) yöneticilik deneyimim yok, 2'si (%0.5) 1-5 yıl arası, 2'si (%0.5) 6-10 yıl arası, 1'i(%0.3) 11-15 yıl arası yöneticilik deneyimi bulunmaktadır.

**Tablo 3.14. Çalışma Evrenine Giren Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
MEB Bağımsız Anaokulu	110	30,0	30,0	30,0
Özel Anaokulu	47	12,8	12,8	42,8
Devlet İlköğretim Okulu	185	50,4	50,4	93,2
Özel İlköğretim Okulu	9	2,5	2,5	95,6
Üniversite Çocuk Yuvası	9	2,5	2,5	98,1
Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu	7	1,9	1,9	100,0
Toplam	367	100,0	100,0	

Tablo 3.14.'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışılan kurum türü değişkenine göre 185'i (%50.4) Devlet İlköğretim Okulu, 110'u (%30.0) MEB Bağımsız Anaokulu, 47'si (%12.8) Özel Anaokulu, 9'u (%2.5) Özel İlköğretim Okulu, 9'u (%2.5) Üniversite Çocuk Yuvasında ve 7'si (%1.9) Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulunda çalışmaktadırlar.

**Tablo 3.15. Çalışma Evrenine Giren Yönetici ve Öğretmenlerin Görevlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
Yönetici	188	33,9	33,9	33,9
Öğretmen	367	66,1	66,1	100,0
Toplam	555	100,0	100,0	

Tablo 3.15.'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görev değişkenine göre 367'si (%66.1) öğretmen ve 188'i (%33.9) yöneticilerden oluşmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliğini ve güvenilirliğini belirlemek için yapılan uygulamaya katılan devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan okul öncesi eğitim yönetici (müdürler ve müdür yardımcıları) ve öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, görev, branş, öğretmenlikteki hizmet süresi, yöneticilikteki hizmet süresi ve çalışılan kurum türüne göredemografik özellikleri ile ilgili olarak elde edilen sonuçlar, sırasıyla Tablo 3.16., Tablo 3.17., Tablo 3.18., Tablo 3.19., Tablo 3.20., Tablo 3.21. Tablo 3.22. ve Tablo 3.23.'de sunulmuştur.

**Tablo 3.16 YLÖ'nün Geçerlik Güvenilirlik Çalışmasına Katılanların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
Kadın	415	74,8	74,8	74,8
Erkek	140	25,2	25,2	100,0
Toplam	555	100,0	100,0	

Tablo 3.16.'da görüldüğü üzere, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına katılanların cinsiyet değişkenine göre 415'i (%74.8) kadın, 140'ı (%25.2) erkek katılımcılardan oluşmaktadır.

**Tablo 3.17. YLÖ'nün Geçerlik Güvenilirlik Çalışmasına Katılanların Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
21-25 yaş arası	102	18,4	18,4	18,4
26-30 yaş arası	101	18,2	18,2	36,6
31-35 yaş arası	91	16,4	16,4	53,0
36-40 yaş arası	94	16,9	16,9	69,9
41 yaş ve üstü	167	30,1	30,1	100,0
Toplam	555	100,0	100,0	

Tablo 3.17.'de görüldüğü üzere, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına katılanların yaş değişkenine göre 167'si (%30.1) 41 yaş ve üstü, 102'si (%18.4) 21-25 arası, 101'i (%18.2) 26-30 yaş arası, 94'ü (%16.9) 36-40 yaş arası ve 91'i (%16,4) 31-35 yaş arasındadır.

**Tablo 3.18. YLÖ'nün Geçerlik Güvenilirlik Çalışmasına Katılanların Görevlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
Yönetici	188	33,9	33,9	33,9
Öğretmen	367	66,1	66,1	100,0
Toplam	555	100,0	100,0	

Tablo 3.18.'de görüldüğü üzere, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına katılanların görev değişkenine göre 367'si (%66.1) öğretmen ve 188'i (%33.9) yöneticilerden oluşmaktadır.

**Tablo 3.19. YLÖ'nün Geçerlik Güvenilirlik Çalışmasına Katılanların Branşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
Sınıf öğretmeni	71	12,8	12,8	12,8
Okul öncesi eğitim öğretmeni	399	71,9	71,9	84,7
Branş öğretmeni	85	15,3	15,3	100,0
Toplam	555	100,0	100,0	

Tablo 3.19.'da görüldüğü üzere, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına katılanların branş değişkenine göre 399'u (%71.9) okul öncesi eğitim öğretmeni, 71'i (%12.8) sınıf öğretmeni ve 85'i (%15.3) branş öğretmenlerinden oluşmaktadır.

**Tablo 3.20. YLÖ'nün Geçerlik Güvenilirlik Çalışmasına Katılanların Öğrenim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
Kız Meslek Lisesi	36	6,5	6,5	6,5
Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	50	9,0	9,0	15,5
Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans	102	18,4	18,4	33,9
Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Lisans	200	36,0	36,0	69,9
Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans	11	2,0	2,0	71,9
Lisans	39	7,0	7,0	78,9
Eğitim Enstitüsü	4	,7	,7	79,6
Lisans tamamlama	4	,7	,7	80,4
Yüksek lisans	3	,5	,5	80,9
Ön lisans	106	19,1	19,1	100,0
Toplam	555	100,0	100,0	

Tablo 3.20.'de görüldüğü üzere, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına katılanların öğrenim düzeyi değişkenine göre 200'ü (%36.0) Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Lisans, 106' sı (%19.1) Ön lisans, 102'si (%18.4) Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans, 50'si (%9) Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, 39'u



(%7) Lisans, 36'sı (%6.5) Kız Meslek Lisesi, 11'i (%2) Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği (Yüksek Lisans), 4'ü (%0.7) Eğitim Enstitüsü, 4'ü (%0.7) Lisans Tamamlama ve 3'ü (%0.5) Yüksek Lisans öğrenim düzeyine sahiptir.

**Tablo 3.21. YLÖ'nün Geçerlik Güvenilirlik Çalışmasına Katılanların Öğretmenlikte Hizmet Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
1 yıldan az	51	9,2	9,2	9,2
1-5 yıl arası	138	24,9	24,9	34,1
6-10 yıl arası	93	16,8	16,8	50,8
11-15 yıl arası	93	16,8	16,8	67,6
16-20 yıl arası	73	13,2	13,2	80,7
21 yıl ve üstü	107	19,3	19,3	100,0
Toplam	555	100,0	100,0	

Tablo 3.21.'de görüldüğü üzere, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına katılanların öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre 138'i (%24.9) 1-5 yıl arası, 107'si (%19.3) 21 yıl ve üstü, 93'ü (%16.8) 6-10 yıl arası, 93'ü (%16.8) 11-15 yıl arası, 73'ü (%13.2) 16-20 yıl arası ve 51'i (%9.2) 1 yıldan az öğretmenlikteki hizmet süresine sahiptirler.

**Tablo 3.22. YLÖ'nün Geçerlik Güvenilirlik Çalışmasına Katılanların Yöneticilikteki Hizmet Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
1 yıldan az	18	3,2	3,2	3,2
1-5 yıl arası	58	10,5	10,5	13,7
6-10 yıl arası	42	7,6	7,6	21,3
11-15 yıl arası	27	4,9	4,9	26,1
16-20 yıl arası	29	5,2	5,2	31,4
21 yıl ve üstü	20	3,6	3,6	35,0
Yöneticilik deneyimim yok	361	65,0	65,0	100,0
Toplam	555	100,0	100,0	

Tablo 3.22.'de görüldüğü üzere, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına katılanların yöneticilikteki hizmet süresi değişkenine göre 361'i (%65.0) yöneticilik deneyimim yok, 58'i (%10.5) 1-5 yıl arası, 42'si (%7.6) 6-10 yıl arası, 29'u(%13.2) 16-20 yıl arası, 27'si (%4.9) 11-15 yıl arası, 20'si (%3.6), 21 yıl ve üstü ve 18'i (%3.2) 1 yıldan az yöneticilik süresine sahiptirler.

**Tablo 3.23. YLÖ'nün Geçerlik Güvenilirlik Çalışmasına Katılanların Çalışılan Kurum Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>%<sub>gec</sub></b>	<b>%<sub>vig</sub></b>
MEB Bağımsız Anaokulu	131	23,6	23,6	23,6
Özel Anaokulu	63	11,4	11,4	35,0
Devlet İlköğretim Okulu	324	58,4	58,4	93,3
Özel İlköğretim Okulu	15	2,7	2,7	96,0
Üniversite Çocuk Yuvası	11	2,0	2,0	98,0
Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu	11	2,0	2,0	100,0
Toplam	555	100,0	100,0	

Tablo 3.23.'te görüldüğü üzere, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına katılanların çalışılan kurum türü değişkenine göre 324'ü (%58.4) Devlet İlköğretim Okulu, 131'i (%23.6) MEB Bağımsız Anaokulu, 63'ü (%11.4) Özel Anaokulu, 15'i (%2.7) Özel İlköğretim Okulu, 11'i (%3.1) Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu ve 11'i (%3.1) Üniversite Çocuk Yuvasında çalışmaktadırlar.

Ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirlemek amacıyla test-tekrar test uygulaması, Eskişehir ili merkez ilçelerinde devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan toplam 30 katılımcı (okul öncesi eğitim yönetici ve öğretmeni) üzerinde 4 hafta arayla yapılmıştır. Uygulamaya katılanların cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyine, branş, görev, öğretmenlikteki hizmet süresi, yöneticilikteki hizmet süresi ve çalışılan kurum türüne göre demografik özellikleri ile ilgili olarak elde edilen sonuçlar, sırasıyla Tablo 3.24, Tablo 3.25, Tablo 3.26, Tablo 3.27, Tablo 3.28 Tablo 3.29, Tablo 3.30, Tablo 3.31 ve Tablo 3.32'de sunulmuştur.

**Tablo 3.24. YLÖ Test-Tekrar Test Uygulaması Yapılan Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>%<sub>gec</sub></b>	<b>%<sub>vig</sub></b>
Kadın	25	83,3	83,3	83,3
Erkek	5	16,7	16,7	100,0
Toplam	30	100,0	100,0	

Tablo 3.24.'te görüldüğü üzere, test tekrar test çalışmasına katılanların cinsiyet değişkenine göre 25'i (%83.3) kadın, 5'i (%16.7) erkek katılımcılardan oluşmaktadır.

**Tablo 3.25. YLÖ Test-Tekrar Test Uygulaması Yapılan Katılımcıların Yaşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
21-25yaş arası	5	16,7	16,7	16,7
26-30 yaş arası	11	36,7	36,7	53,3
31-35 yaş arası	5	16,7	16,7	70,0
36-40 yaş arası	4	13,3	13,3	83,3
41 yaş ve üstü	5	16,7	16,7	100,0
Toplam	30	100,0	100,0	

Tablo 3.25.'te görüldüğü üzere, test tekrar test çalışmasına katılanların yaş değişkenine göre 11'i (%36.7) 26-30 yaş arası, 5'i (%16.7) 21-25 arası, 5'i (%16.7) 31-35 yaş arası, 5'i (%16.7) 41 yaş ve üstü ve 4'ü (%13.3) 36-40 yaş arasındadır.

**Tablo 3.26. YLÖ Test-Tekrar Test Uygulaması Yapılan Katılımcıların Öğrenim Düzeyine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
Kız Meslek Lisesi	4	13,3	13,3	13,3
Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği	6	20,0	20,0	33,3
Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans	5	16,7	16,7	50,0
Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Lisans	8	26,7	26,7	76,7
Lisans	6	20,0	20,0	96,7
Ön lisans	1	3,3	3,3	100,0
Toplam	30	100,0	100,0	

Tablo 3.26.'da görüldüğü üzere, ölçeğin test tekrar test çalışmasına katılanların öğrenim düzeyi değişkenine göre 8'i (%26.7) Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Lisans, 6'sı (%20.0) Lisans, 6'sı (%20.0) Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, 5'i (%16.7) Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans, 1'i (%3.3) ön lisans öğrenim düzeyine sahiptir.

**Tablo 3.27. YLÖ Test-Tekrar Test Uygulaması Yapılan Katılımcıların Branşlarına Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
Sınıf öğretmeni	4	13,3	13,3	13,3
Okul öncesi eğitim öğretmeni	23	76,7	76,7	90,0
Branş öğretmeni	3	10,0	10,0	100,0
Toplam	30	100,0	100,0	

Tablo 3.27.'de görüldüğü üzere, ölçeğin test tekrar test güvenilirlik çalışmasına katılanların branş değişkenine göre 23'ü (%76.7) okul öncesi eğitim öğretmeni, 4'ü (%13.3) sınıf öğretmeni ve 3'ü (%10.0) branş öğretmenlerinden oluşmaktadır.

**Tablo 3.28. YLÖ Test-Tekrar Test Uygulaması Yapılan Katılımcıların Görevlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
Yönetici	11	36,7	36,7	36,7
Öğretmen	19	63,3	63,3	100,0
Toplam	30	100,0	100,0	

Tablo 3.28.'de görüldüğü üzere, ölçeğin test tekrar test çalışmasına katılanların görev değişkenine göre 19'u (%63.3) öğretmen ve 11'i (%36.7) yöneticilerden oluşmaktadır.

**Tablo 3.29. YLÖ Test-Tekrar Test Uygulaması Yapılan Katılımcıların Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
1-5 yıl arası	11	36,7	36,7	36,7
6-10 yıl arası	7	23,3	23,3	60,0
11-15 yıl arası	7	23,3	23,3	83,3
16-20 yıl arası	1	3,3	3,3	86,7
21 yıl ve üstü	4	13,3	13,3	100,0
Toplam	30	100,0	100,0	

Tablo 3.29.'da görüldüğü üzere, ölçeğin test-tekrar test çalışmasına katılanların öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre 11'i (%36.7) 1-5 yıl arası, 7'si (%23.3) 6-10 yıl arası, 7'si (%23.3) 11-15 yıl arası 4'ü (%13.3) 21 yıl ve üstü ve 1'i (%3.3) 16-20 yıl arası öğretmenlikteki hizmet süresine sahiptirler.

**Tablo 3.30. YLÖ Test-Tekrar Test Uygulaması Yapılan Katılımcıların Yöneticilikteki Hizmet Süresine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%	% <sub>gec</sub>	% <sub>vig</sub>
1 yıldan az	2	6,7	6,7	6,7
1-5 yıl arası	2	6,7	6,7	13,3
6-10 yıl arası	5	16,7	16,7	30,0
11-15 yıl arası	1	3,3	3,3	33,3
21 yıl ve üstü	1	3,3	3,3	36,7
Yöneticilik deneyimim yok	19	63,3	63,3	100,0
Toplam	30	100,0	100,0	

Tablo 3.30.'da görüldüğü üzere, ölçeğin test-tekrar test çalışmasına katılanların yöneticilikteki hizmet süresi değişkenine göre 19'u (%63,3) yöneticilik deneyimim yok,

5'i (%16.7) 6-10 yıl arası, 2'si (%6.7) 1 yıldan az, 2'si (%6.7) 1-5 yıl arası, 1'i (%3.3) 11-15 yıl arası ve 1'i (%3.3) 21 yıl ve üstü yöneticilikte hizmet süresine sahiptirler.

**Tablo 3.31. YLÖ Test-Tekrar Test Uygulaması Yapılan Katılımcıların Çalışılan Kurum Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>%<sub>gec</sub></b>	<b>%<sub>vig</sub></b>
MEB Bağımsız Anaokulu	3	10,0	10,0	10,0
Özel Anaokulu	7	23,3	23,3	33,3
Devlet İlköğretim Okulu	16	53,3	53,3	86,7
Özel İlköğretim Okulu	1	3,3	3,3	90,0
Üniversite Çocuk Yuvası	2	6,7	6,7	96,7
Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu	1	3,3	3,3	100,0
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Tablo 3.31.'de görüldüğü üzere, ölçeğin test tekrar test çalışmasına katılanların çalışılan kurum türü değişkenine göre 16'sı (%53.3) Devlet İlköğretim Okulu, 7'si (%23.3) Özel Anaokulu, 3'ü (%10.0) MEB Bağımsız Anaokulu, 2'si (%6.7) Üniversite Çocuk Yuvası, 1'i (%3.3) Özel İlköğretim Okulu ve 1'i (%3.3) Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulunda çalışmaktadırlar.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçları olan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Yaratıcı Liderlik Ölçeği" ve bu araçların nasıl kullanıldığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Örneklemin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, görev, branşınız, öğrenim düzeyi, öğretmenlikteki hizmet süresi, yöneticilikteki hizmet süresi ve çalışılan kurum türü) hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş 8 soruluk bir form ile toplanan bilgilerden oluşmaktadır.

#### **3.3.2. Yaratıcı Liderlik Ölçeği (YLÖ)**

Araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik uygulamalarına ve bu uygulamaları etkileyen etmenlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, Stoll &

Temperley (2009), Sisk (2001), Sternberg (2008;2005) ve Sternberg, Kaufman & Pretz, (2003)'in yaratıcı liderlik ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarda kullanılan ölçme araçları ve Stevenson (2007) tarafından geliştirilen “Yaratıcı Liderlik Ölçeği” incelendikten sonra veri toplama aracını oluşturabilmek için öncelikle okul öncesi eğitim kurumları yöneticileri ve okulöncesi eğitim öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşleri 18 sorudan oluşan “Yöneticilerin ve Çalışanların (Öğretmenlerin) Yaratıcı Liderlik Kavramı Hakkındaki Yorumlarına İlişkin Soru Listesi” (EK 1) ile alınmıştır. Elde edilen görüşler ve literatür bilgilerine dayanarak araştırmacı tarafından yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerini belirlemeye yönelik 161 maddeden oluşan “Yaratıcı Liderlik Ölçeği (YLÖ)” (EK 2) hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin ayrıntılı bilgiye “Bulgular” bölümünde yer verilmiştir.

### ***YLÖ'nün Özellikleri***

Yönetici ve öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri için hazırlanmış 161 maddeden oluşan 4'lü likert bir ölçek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Alınan uzman görüşleri ve yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ölçek 107 maddeye indirgenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek 4 alt faktörde toplanmıştır ve tüm ölçeğin içtutarlılık katsayısı .986 düzeyindedir. Ölçeğin dört alt faktörü bulunmaktadır. Bunlar; “Değişim ve Dönüşüme Odaklama” 43 maddeden, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” 19 maddeden, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” 25 maddeden ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” 20 maddeden oluşan toplam 107 maddeden oluşan dörtlü likert tipi ölçektir. Ölçeğin derecelendirilmesi için devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim okullarında çalışmakta olan yöneticiler (müdürler ve müdür yardımcıları) ve okul öncesi eğitim öğretmenleri, her maddede belirtilen yaratıcı liderlik özelliğini hangi sıklıkta algıladıklarını puanlamaktadırlar. Sıklık derecelemesi, hiçbir zaman (1), bazen (2), genellikle (3) ve her zaman (4) biçiminde olmak üzere dörtlü likert olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin “Değişim ve Dönüşüme Odaklama” alt faktöründen en düşük 43 puan alınırken, en yüksek 172 puan alınabilmekte, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt faktöründen en düşük 19 puan alınırken, en yüksek 76 puan alınabilmekte, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” alt faktöründen en düşük 25 puan alınırken, en yüksek 100 puan alınabilmekte ve “Mesleki ve Kişisel

Gelişime Odaklanma” alt faktöründen en düşük 20 puan alınırken, en yüksek 80 puan alınabilmektedir.

### 3.4. Uygulama

YLÖ'nün çalışma evreninde uygulanabilmesi için 22.03.2010 tarihinde Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (EK 3). YLÖ çalışma evrenine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamaya geçmeden önce, araştırmanın amacı, önemi ve ölçeğin özellikleriyle ilgili olarak yönetici ve öğretmenlere araştırmacı tarafından bilgi verilmiş ve yönetici ve öğretmenlerin ölçek maddelerini nasıl puanlamaları gerektiği, araştırmacı tarafından örnek bir madde üzerinde gösterilmiştir.

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi

Devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim okullarında görev yapan okul öncesi yönetici(müdür/müdür yardımcıları) ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerini incelemek için verilerin toplanmasından sonra, araştırmadan elde edilen veriler, “SPSS 13.0” paket programına aktarılmış ve verilerin çözümlenmesi aşağıdaki işlem sırasına göre yapılmıştır:

1. Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin geçerli bir ölçme aracı olup olmadığını sınınamak amacıyla elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi için yeterliğini belirlemek amacıyla Örneklem Yeterliği Testi (Kaiser-Meyer-Olkin-KMO) her bir maddenin faktör analizine uygunluğu Measures of Sampling Adequacy (MSA) testi; verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için ise Barlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) yapılmıştır.

2. Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığı sınınamak amacıyla ölçekten elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlık katsayısını belirlemek amacıyla her bir alt faktörün ve ölçeğin tümünün Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, ölçek maddelerinin, ölçeği puanlayanları ne derece ayırt ettiğini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçekten alınan toplam

puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t-Testi ile incelenmiştir.

3. Ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini incelemek amacıyla test-tekrar test tekniği uygulanmıştır.

4. Araştırmaya katılanların demografik özelliklerinin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır.

5. Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin değerlendirilmesinde veriler normal dağılım göstermediği için yaratıcı liderlik ölçeği ve alt faktörlere ait (değişim ve dönüşüme odaklanma, koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) puanlarının yöneticilerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak amacıyla Mann Whitney U testi; yöneticilerin yaş, öğrenim düzeyi, branş, öğretmenlikteki hizmet süresi, yöneticilikteki hizmet süresi ve çalışılan kurum türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları yorumlanmıştır.

6. Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin değerlendirilmesinde veriler normal dağılım göstermediği için yaratıcı liderlik ölçeği ve alt faktörlere ait (değişim ve dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) puanlarının öğretmenlerin yaş, öğrenim düzeyi, branş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve çalışılan kurum türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları yorumlanmıştır.

7. Yaratıcı Liderlik Ölçeği'nin değerlendirilmesinde veriler normal dağılım göstermediği için yaratıcı Liderlik Ölçeğinin ve alt faktörlere ait (değişim ve dönüşüme odaklanma, koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) puanlarının yönetici ve öğretmenlerin puanlarının görev türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda, farkın



hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için grupların aritmetik ortalamaları yorumlanmıştır.

## **BÖLÜM IV: BULGULAR**

Bu bölümde, araştırmayla ilgili olarak belirlenen alt amaçlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### **4.1. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenilirliği İle İlgili Bulgular**

Bu bölümde geliştirilen ölçeğin sırasıyla geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

#### **4.1.1.YLÖ'nün Geçerlik Çalışması İle İlgili Bulgular**

Ölçeğin geçerlik çalışmasında kapsam geçerliği ve yapı geçerliğine bakılmıştır. Hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliği uzman görüşleri alınarak uzmanların görüşlerine başvurularak ölçekte yer alan maddelerin uygunluk/geçerlik düzeyleri tespit edilmiştir. Uzmanların her bir maddenin geçerliği konusunda %90-100 oranında uyuma göstermesi ölçü olarak kabul edilmiş; bu ölçüte uymayan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Sonuç olarak uygun olmayan maddeler ölçekten çıkarılarak, 161 maddelik ölçeğe uygulama öncesi son hali verilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi SPSS 13.0 programı ile gerçekleştirilmiş. Açımlayıcı faktör analizi temel bileşenler yöntemiyle yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda yorumlanabilir ve adlandırılabilir faktörler elde edebilmek için varimax döndürme yöntemi kullanılmış ve özdeğeri (eigen value) ise 2.00 olarak işaretlenerek sorular analiz edilmiştir. Böylelikle ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analiziyle incelenmiştir.

##### **4.1.1.1. Açımlayıcı Faktör Analizi**

Faktör analizi yapabilmenin ön şartı değişkenler arasında belli bir korelasyon /ilişki bulunmasıdır. Kendi aralarında yüksek ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturmaktadır (Tezbaşaran, 1996, s.51). Kaiser-Meyer-Olkin bütün soru grubunun genel olarak faktör analizine uygunluğunu ölçerken Measure of Sampling Adequacy(MSA) değeri tek tek her sorunun faktör analizine uygunluğunu ölçmektedir.

KMO 0 ile 1 arasında değişir ve KMO'nun 1 değerini alması değişkenlerin birbirlerini hatasız bir biçimde tahmin edebileceğini göstermektedir. KMO örnekleme yeterliğinin kabul edilebilir en alt sınırı 0.50'dir ve Bartlett küresellik testi ise değişkenler arasında yeterli oranda ilişki olup olmadığını göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006). Uygulamaya katılan 555 devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim okullarında çalışmakta olan yönetici (müdürler ve müdür yardımcıları) ve okul öncesi eğitim öğretmeninden elde edilen verilerin faktör analizi için yeterliğini belirlemek amacıyla Örneklem Yeterliği Testi (Kaiser-Meyer-Olkin-KMO) her bir maddenin faktör analizine uygunluğu Measures of Sampling Adequacy (MSA) testi; verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemek için ise Bartlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.1. YLÖ'nün Yapı Geçerliliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubunun KMO, MSA ve Bartlett's Küresellik Testi Sonuçları**

KMO and Bartlett's Test	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,964
Approx. Chi-Square	40508,971
Bartlett's Test of Sphericity	df
	5671
	Sig.
	,000

Tablo 4.1.'den de anlaşıldığı üzere, örneklemin, faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirleyen KMO değeri 0,50'nin üzerinde olduğu ve Bartlett testi de 0,05 önem derecesinde anlamlı olduğundan veri seti faktör analizine uygun bulunmuştur. (KMO=,964,  $\chi^2_{\text{Bartlett test}}(5671)=40508,971$  p=,000). Bu değerler, verilerin faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğunu ve elde edilen KMO değerine göre ölçek değişkenlerin birbirlerini hatasız bir biçimde tahmin edebileceğini göstermiştir. Her bir maddenin faktör analizine uygunluğunu belirleyen Measure of Sampling Adequacy (MSA) değerleri incelendiğinde ölçekte yer alan 126. maddenin Measure of Sampling Adequacy (MSA) değeri 0,447 bulunmuştur. Measure of Sampling Adequacy (MSA) değerlerinin 0.50'den az olması durumunda bu soru analizden çıkarılmalıdır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006). 126. maddenin Measure of Sampling Adequacy (MSA) değeri ,50'den küçük olduğu için bu soru analizden

çıkartılarak faktör analizi kalan madde grubuyla tekrar yapılmıştır. Tekrarlanan faktör analizi sonucunda diğer maddelerin Measure of Sampling Adequacy (MSA) değerlerinin hiçbirisinin değeri ,50 den az olmadığı görüldüğü için kalan maddelere faktör analizi yapılmış ve elde edilen bulgular da ölçeğin kalan maddelerinin tek tek faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymuştur. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini ve veriler arasında yeterli ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Barlett's Küresellik Testi sonucunda 40508,971p=.00 ( $p<.01$ ) olarak bulgulanmıştır. Bu bulgu, ölçüm yaptığımız değişkenin evren parametresinde çok değişkenli olduğunu ve her bir madde için ölçekten elde edilen verilerin, faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Bu bulgular ışığında, örnekleme yeterliliği ölçüsü olan 0,50 değerinin altında kalan, faktör altında tek kalan, birbirine yakın faktör ağırlıkları olan ve faktör ağırlığı 0,45'in altında olan maddeler analizden çıkarıldıktan sonra ölçeğin faktörlerine ait maddelerin faktör yük değerleri incelenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeği oluşturan 161 maddeden 54 madde ölçekten çıkarılmış ve anlamlı sonuçlar veren 107 madde kalmış ve bu maddelerden öz değerleri 1 ve üzerinde olan dört faktör elde edilmiştir. Faktör analizi sonucu elde edilen alt faktörleri ve açıkladıkları varyans miktarları Tablo 4.2.'de yer almaktadır.

**Tablo 4. 2. YLÖ'nin Alt Faktörleri Tarafından Açıklanan Varyans Oranları ve Özdeğerleri**

Alt Faktörler	Özdeğer	Varyans	Yığılmalı Varyans
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	43,559	16,796	16,796
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	4,729	12,570	29,366
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	3,182	11,306	40,673
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	2,857	10,100	50,773

YLÖ'nin Alt Faktörleri Tarafından Açıklanan Varyans Oranları Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi, özdeğeri 43.559 olan birinci faktörün açıkladığı varyans oranı %16.796; özdeğeri 4.729 olan ikinci faktörün açıkladığı varyans oranı ise %12.570, özdeğeri 3.182 olan üçüncü faktörün açıkladığı varyans oranı%11.306 ve özdeğeri 2.857 olan dördüncü faktörün açıkladığı varyans oranı %10.100'dür. Açıklanan toplam varyans miktarı %50.773 olarak belirlenmiştir. Faktör analizinde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak kabul edildiği (Scherer, 1988;akt. Erdoğan, Bayram, Deniz,

2007) düşünüldüğünde bu araştırmada elde edilen varyans miktarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Faktör analizi sonucu elde edilen ölçeğin faktör yükleri, faktörlerin açıkladıkları varyansları oranları aşağıdaki verilen tabloda sunulmuştur.

**Tablo 4.3. YLÖ'nün Yapı Geçerliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Madde no	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yük Değerleri			
		Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma
41	,558	,657			
19	,510	,639			
31	,578	,637			
30	,542	,629			
17	,459	,613			
32	,469	,612			
18	,515	,603			
37	,460	,600			
39	,460	,596			
7	,408	,582			
38	,457	,575			
55	,546	,563			
20	,404	,562			
28	,439	,562			
56	,543	,560			
13	,409	,559			
54	,559	,552			
9	,388	,550			
22	,429	,549			
10	,392	,547			
51	,488	,546			
12	,406	,537			
52	,535	,537			
57	,534	,535			
29	,440	,535			
26	,436	,533			
2	,334	,531			
5	,346	,530			
3	,339	,530			
4	,333	,521			
40	,368	,518			
50	,404	,510			
23	,335	,507			
49	,521	,506			
21	,349	,500			
1	,282	,499			
11	,365	,499			
48	,429	,499			
6	,332	,489			
53	,449	,487			
24	,434	,482			

**Tablo 4.3. YLÖ'nün Yapı Geçerliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Madde no	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yük Değerleri			
		Değişim ve Dönüşüm Odaklanma	Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma
33	,385	,482			
35	,432	,481			
125	,683		,737		
123	,633		,716		
124	,669		,712		
119	,599		,697		
122	,655		,685		
121	,626		,682		
127	,627		,664		
118	,578		,651		
112	,525		,619		
117	,485		,603		
114	,474		,602		
120	,575		,601		
128	,591		,594		
115	,534		,577		
129	,474		,569		
116	,555		,564		
113	,524		,536		
111	,424		,520		
137	,466		,495		
83	,592			,634	
98	,568			,631	
87	,611			,629	
97	,566			,618	
89	,624			,615	
90	,611			,594	
84	,547			,585	
96	,603			,585	
88	,586			,583	
91	,626			,579	
94	,584			,572	
106	,549			,570	
95	,607			,569	
77	,510			,569	
99	,631			,567	
92	,546			,566	
100	,628			,562	
78	,470			,550	
101	,621			,548	
105	,525			,541	
107	,579			,529	
82	,509			,525	
104	,534			,522	
76	,499			,511	
79	,522			,457	
144	,598				,637
148	,633				,624

**Tablo 4.3. YLÖ'nün Yapı Geçerliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Madde no	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yük Değerleri			
		Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma
154	,575				,609
149	,608				,604
145	,582				,585
140	,501				,579
161	,488				,571
150	,587				,570
143	,509				,563
142	,419				,558
141	,423				,539
156	,591				,534
155	,596				,533
153	,552				,520
151	,431				,512
139	,453				,500
146	,527				,485
134	,496				,485
160	,494				,479
147	,556				,455

Tablo 4.3. incelendiğinde, açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeği oluşturan 107 maddenin; birinci alt faktörde 43 madde, ikinci alt faktörde 19 madde, üçüncü alt faktörde 25 madde ve dördüncü alt faktörde ise 20 madde olmak üzere, öz değeri 1'den büyük olan 4 faktör altında toplandığı görülmektedir. Faktör yük değeri maddelerin alt boyutlarla olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır. Literatürde faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Kaplan, 1989;akt. Özgüven, 1999, s.104; Büyüköztürk, 2006). Bu araştırmada alt kesme noktası olarak 0,45 kabul edilmiştir. Faktör analizinin ilk sonuçları incelendiğinde, bazı maddelerin faktör yük değerinin 0.45'in altında kaldığı ya da her iki faktörde de yüksek yük değerine sahip oldukları gözlenmiştir. Bu kriterler doğrultusunda 54 madde ölçekten çıkarılarak faktör analizi tekrar edilmiştir. Analiz sonucunda dört faktörden ve 107 maddeden oluşan YLÖ son halini almıştır. Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci alt faktörü olan “Değişim ve Dönüşüme Odaklama” faktörünün 43 maddeden (41, 19, 31, 30, 17, 32, 18, 37, 39,7,38, 55, 20, 28,56, 13, 54, 9, 22, 10, 51, 12, 52, 57, 2926, 2, 5, 3, 4, 40, 50, 23, 49, 21, 1, 11, 48, 6, 53, 24, 33 ve 35. maddeler), ölçeğin ikinci alt faktörü olan “Koçluk

Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” faktörünün 19 maddeden (125, 123, 124, 119, 122, 121, 127, 118, 112, 117, 114, 120, 128, 115, 129, 116, 113, 111 ve 137. maddeler), ölçeğin üçüncü alt faktörü olan “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” faktörünün 25 maddeden (83, 98, 87, 97, 89, 90, 84, 96, 88, 91, 94, 106, 95, 77, 99, 92, 100, 78, 101, 105, 107, 82, 104, 76 ve 79. maddeler), ölçeğin dördüncü alt faktörü olan “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” faktörünün 20 maddeden (144, 148, 154, 149, 145, 140, 161, 150, 143, 142, 141, 156, 155, 153, 151, 139, 146, 134, 160, ve 147. maddeler) oluştuğu saptanmıştır. Son olarak, tablodan faktörlerin yük değerleri incelendiğinde, sırasıyla, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” faktörünü oluşturan maddelerin .481. ile .657; “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” faktörünü oluşturan maddelerin .495 ile .737; “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” faktörünü oluşturan maddelerin .457 ile .634 ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” faktörünü oluşturan maddelerin .455 ile .637 arasında değişen faktör yük değerleri aldığı görülmektedir.

YLÖ’nün yapı geçerliği çalışmasında son olarak faktörlerin birbirleriyle ve toplam ölçekle olan korelasyonları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar çalışma grubu için aşağıda Tablo 4.4.’te sunulmuştur.

**Tablo 4.4. YLÖ’nün Yapı Geçerliği Uygulaması Yapılan Çalışma Grubundan Elde Edilen Verilerin Korelasyon Değerleri**

<b>Faktör Adı</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>p</b>	
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	-				0,000	
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	,706(**)	-			0,000	
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	,782(**)	,799(**)	-		0,000	
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	,766(**)	,769(**)	,777(**)	-	0,000	
Toplam Ölçek	,924(**)	,877(**)	,923(**)	,889(**)	-	0,000

p<.01

Tablo 4.4.’te görüldüğü üzere, faktörler arası korelasyonlar .706 ile .799, faktörler ile toplam ölçek arasındaki korelasyonlar ise .877 ile .924 arasında değişen pozitif ve .01 anlamlılık düzeyinde (p<.01), anlamlı değerler almıştır. Bu bulgu, çalışma grubu için hazırlanan ölçeği oluşturan faktörler ve faktör-toplam ölçek puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu yönünde yorumlanmıştır.



#### 4.1.2. YLÖ'nün Güvenilirlik Çalışması İle İlgili Bulgular

Ölçekten elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlık katsayısını belirlemek amacıyla her bir alt faktörün ve ölçeğin tümünün Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, ölçek maddelerinin, ölçeği puanlayanları ne derece ayırt ettiğini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçekten alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t-Testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, sırasıyla Tablo 4.5., Tablo 4.6., Tablo 4.7., Tablo 4.8, Tablo 4.9, Tablo 4.10ve Tablo 4.11'de sunulmuştur.

**Tablo 4.5. YLÖ Maddelerinin Faktör Bazında, Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları**

Faktör Adı	Madde No	Faktör Cronbach Alpha Katsayısı	Madde Bırakmalı Cronbach Alpha Katsayısı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu
		0,965		
Değişim ve Dönüşüme Odaklama	41		,964	,708
	19		,964	,669
	31		,964	,731
	30		,964	,706
	17		,965	,645
	32		,965	,650
	18		,964	,691
	37		,965	,660
	39		,965	,645
	7		,965	,602
	38		,965	,641
	20		,965	,618
	28		,965	,631
	55		,964	,708
	13		,965	,596
	56		,964	,704
	54		,964	,713
	22		,965	,640
	9		,965	,579
	51		,965	,636
10		,965	,591	
52		,964	,693	
12		,965	,607	
29		,965	,650	
57		,964	,690	

**Tablo 4.5. YLÖ Maddelerinin Faktör Bazında, Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları**

Faktör Adı	Madde No	Faktör Cronbach Alpha Katsayısı	Madde Bırakmalı Cronbach Alpha Katsayısı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	26		,965	,621
	2		,965	,523
	5		,965	,556
	3		,965	,527
	4		,965	,525
	40		,965	,567
	50		,965	,584
	23		,965	,538
	49		,964	,674
	21		,965	,550
	48		,965	,619
	1		,965	,491
	11		,965	,559
	6		,965	,547
	53		,965	,636
	24		,965	,575
	33		,965	,584
	35		,965	,634
			0,956	
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	125		,953	,774
	123		,953	,760
	124		,953	,773
	119		,954	,725
	121		,953	,770
	122		,953	,786
	127		,953	,761
	118		,954	,743
	112		,954	,707
	120		,954	,739
	128		,954	,727
	114		,955	,657
	117		,955	,675
	115		,954	,705
	129		,955	,646
	116		,954	,708
113		,954	,685	
111		,955	,632	
137		,955	,623	
		0,967		
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	98		,965	,701
	83		,965	,741
	87		,965	,755
	97		,965	,711

**Tablo 4.5. YLÖ Maddelerinin Faktör Bazında, Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları**

Faktör Adı	Madde No	Faktör Cronbach Alpha Katsayısı	Madde Bırakmalı Cronbach Alpha Katsayısı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	89		,965	,771
	90		,965	,778
	84		,965	,722
	96		,965	,755
	88		,965	,751
	91		,965	,780
	106		,965	,711
	94		,965	,739
	95		,965	,761
	77		,966	,659
	99		,965	,763
	92		,966	,694
	100		,965	,758
	101		,965	,751
	78		,966	,629
	105		,966	,692
	104		,965	,706
	107		,965	,717
	82		,965	,696
76		,966	,654	
79		,966	,615	
		0,947		
Mesteki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	144		,943	,750
	148		,943	,770
	154		,944	,735
	149		,943	,769
	145		,944	,730
	150		,944	,708
	161		,946	,599
	140		,945	,638
	143		,945	,646
	155		,944	,733
	156		,944	,733
	142		,948	,526
	141		,947	,549
	153		,944	,702
	151		,945	,622
	160		,945	,657
	139		,945	,618
146		,944	,699	
134		,945	,659	
147		,944	,699	

Tablo 4.5.'te görüleceği üzere, çalışma grubu için faktörlerin Cronbach Alfa katsayıları 0.947 ile 0.967 arasında değişmektedir. Maddelerin, madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları ise çalışma grubu için 0.943 ile 0.966 arasında değişmektedir. Madde

birakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, faktörlerin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Maddelerin, çalışma grubu için düzeltilmişmadde-toplam korelasyonları ise 0.491 ile 0.786 arasında değişmektedir. Bu bulgu, maddelerin puanlayıcıları faktör bazında iyi derecede ayırt edebildiği yönünde yorumlanmıştır.

**Tablo 4.6. YLÖ Maddelerinin Toplam Ölçek Bazında, Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Birakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve DüzeltilmişMadde Toplam Korelasyonları**

Madde No	Madde Birakmalı		Madde No	Madde Düzeltilmiş		Madde No	Madde Düzeltilmiş	
	Alpha Katsayısı	Madde-Toplam Korelasyonu		Alpha Katsayısı	Madde-Toplam Korelasyonu		Alpha Katsayısı	Madde-Toplam Korelasyonu
41	,986	,639	21	,986	,521	92	,986	,649
19	,986	,616	48	,986	,602	100	,986	,727
31	,986	,686	1	,986	,425	101	,986	,726
30	,986	,663	11	,986	,528	78	,986	,574
17	,986	,585	6	,986	,519	105	,986	,647
32	,986	,576	53	,986	,615	104	,986	,672
18	,986	,658	24	,986	,580	107	,986	,706
37	,986	,599	33	,986	,580	82	,986	,659
39	,986	,592	35	,986	,629	76	,986	,615
7	,986	,548	58	,986	,633	79	,986	,611
38	,986	,618	125	,986	,684	90	,986	,705
20	,986	,562	123	,986	,649	84	,986	,652
28	,986	,601	124	,986	,693	96	,986	,713
55	,986	,683	119	,986	,625	88	,986	,699
13	,986	,557	121	,986	,667	91	,986	,723
56	,986	,687	122	,986	,701	106	,986	,669
54	,986	,709	127	,986	,696	94	,986	,697
22	,986	,605	118	,986	,652	95	,986	,724
9	,986	,532	112	,986	,621	77	,986	,616
51	,986	,579	120	,986	,670	99	,986	,740
10	,986	,553	128	,986	,691	144	,986	,657
52	,986	,679	114	,986	,579	148	,986	,693
12	,986	,577	117	,986	,590	154	,986	,657
29	,986	,625	115	,986	,668	149	,986	,692
57	,986	,689	129	,986	,589	145	,986	,677
26	,986	,608	116	,986	,694	150	,986	,647
2	,986	,489	113	,986	,677	161	,986	,533
5	,986	,503	111	,986	,573	140	,986	,583
3	,986	,447	137	,986	,609	143	,986	,616
4	,986	,478	98	,986	,638	155	,986	,702
40	,986	,534	83	,986	,667	156	,986	,688
50	,986	,537	87	,986	,687	142	,986	,429
23	,986	,504	97	,986	,654	141	,986	,475
49	,986	,680	89	,986	,706	153	,986	,657

**Tablo 4.6. YLÖ Maddelerinin Toplam Ölçek Bazında, Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Bırakmalı Cronbach Alfa Katsayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları**

Madde No	Madde Bırakmalı Cronbach		Madde No	Madde Düzeltilmiş Cronbach		Madde No	Madde Düzeltilmiş Cronbach	
	Alpha Katsayısı	Madde-Toplam Korelasyonu		Alpha Katsayısı	Madde-Toplam Korelasyonu		Alpha Katsayısı	Madde-Toplam Korelasyonu
151	,986	,564						
160	,986	,642						
139	,986	,602						
146	,986	,655						
134	,986	,645						
147	,986	,682						
<b>Toplam Ölçek Cronbach Alpha Katsayısı</b>			<b>,986</b>					

Tablo 4.6. incelendiğinde, toplam ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının çalışma grubu için .986 olduğu görülmektedir. Maddelerin, madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları da tüm maddelerde .986 olarak bulgulanmıştır. Nitelikleri örnekleme modeline göre bir testin içindeki her madde ölçülen niteliğin bağımsız bir örneğidir, örneklemden madde sayısının artması ölçülen niteliklerin temsil edici özelliğini de arttıracaktır. Böylece bir testin güvenilirliği testteki madde sayısı artırılarak yükseltilebilir (Özgüven, 1999, s.95). Geliştirilen ölçeğin madde sayısının çok olması ve elde edilen bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları da tüm maddelerde .986 olarak bulgulanmış olması da Özgüven (1999, s.95)'in ifadesi ile örtüşmektedir. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, toplam ölçeğin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması, madde atıldığı takdirde ölçeğin güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Maddelerin, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise çalışma grubu için .425 ile .740 arasında değişmektedir. Birbiri ile yüksek ilişki gösteren maddelerden oluşan ölçeklerin Cronbach Alfa katsayısı yüksek olmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı sayısı ne kadar yüksek olursa bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı ve aynı özelliği yoklayan maddelerden şeklinde yorumlanmaktadır (Tezbaşaran, 1996, s.46). Bu bulgu, maddelerin puanlayıcıları toplam ölçek bazında iyi derecede ayırt edebildiği yönünde yorumlanmıştır.

**Tablo 4.7. Çalışma Grubunun YLÖ'den Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları**

Madde					Madde								
No		n	$\bar{X}$	ss	t	P	no	n	$\bar{X}$	ss	t	P	
1	alt%27	147	3,5782	0,49553	-10,320	0,000	28	üst%27	144	4,0000	0,00000	-37,435	0,000
	üst%27	147	4,0000	0,00000				alt%27	144	2,8333	0,37398		
2	alt%27	146	2,9041	0,29545	-44,818	0,000	29	alt%27	144	2,8125	0,39167	-36,382	0,000
	üst%27	146	4,0000	0,00000				üst%27	144	4,0000	0,00000		
3	alt%27	145	2,6621	0,52995	-30,401	0,000	30	alt%27	145	2,8759	0,33088	-40,910	0,000
	üst%27	145	4,0000	0,00000				üst%27	145	4,0000	0,00000		
4	alt%27	144	2,7708	0,43803	-33,673	0,000	31	alt%27	144	2,8681	0,33961	-39,997	0,000
	üst%27	144	4,0000	0,00000				üst%27	144	4,0000	0,00000		
5	alt%27	145	2,9586	0,19986	-62,744	0,000	32	alt%27	144	3,0000	0,33450	-35,875	0,000
	üst%27	145	4,0000	0,00000				üst%27	144	4,0000	0,00000		
6	alt%27	146	2,8082	0,39506	-36,451	0,000	33	alt%27	144	2,8750	0,33187	-40,678	0,000
	üst%27	146	4,0000	0,00000				üst%27	144	4,0000	0,00000		
7	alt%27	145	2,8690	0,35853	-37,987	0,000	35	alt%27	144	2,6250	0,48581	-33,964	0,000
	üst%27	145	4,0000	0,00000				üst%27	144	4,0000	0,00000		
9	alt%27	145	2,5103	0,52859	-33,935	0,000	37	alt%27	145	2,8828	0,32282	-41,674	0,000
	üst%27	145	4,0000	0,00000				üst%27	145	4,0000	0,00000		
10	alt%27	145	2,8000	0,43461	-33,248	0,000	38	alt%27	144	2,9375	0,24291	-52,489	0,000
	üst%27	145	4,0000	0,00000				üst%27	144	4,0000	0,00000		
11	alt%27	145	2,7655	0,44118	-33,694	0,000	39	alt%27	145	2,8276	0,39695	-35,566	0,000
	üst%27	145	4,0000	0,00000				üst%27	145	4,0000	0,00000		
12	alt%27	145	2,6966	0,47616	-32,963	0,000	40	alt%27	145	2,8138	0,42469	-33,633	0,000
	üst%27	145	4,0000	0,00000				üst%27	145	4,0000	0,00000		
13	alt%27	145	2,8276	0,41407	-34,095	0,000	41	alt%27	144	2,9375	0,27017	-47,193	0,000
	üst%27	145	4,0000	0,00000				üst%27	144	4,0000	0,00000		
17	alt%27	144	2,9097	0,28758	-45,495	0,000	48	alt%27	144	2,8056	0,43093	-33,261	0,000
	üst%27	144	4,0000	0,00000				üst%27	144	4,0000	0,00000		
18	alt%27	145	2,9241	0,26570	-48,759	0,000	49	alt%27	144	2,8264	0,38010	-37,052	0,000
	üst%27	145	4,0000	0,00000				üst%27	144	4,0000	0,00000		
19	alt%27	144	2,8264	0,39807	-35,379	0,000	50	alt%27	144	2,9097	0,28758	-45,495	0,000
	üst%27	144	4,0000	0,00000				üst%27	144	4,0000	0,00000		
20	alt%27	144	2,7153	0,52441	-29,398	0,000	51	alt%27	144	3,0764	0,44376	-24,976	0,000
	üst%27	144	4,0000	0,00000				üst%27	144	4,0000	0,00000		
21	üst%27	144	4,0000	0,00000	-36,612	0,000	52	alt%27	144	2,9444	0,22986	-55,106	0,000
	alt%27	145	2,8483	0,37880				üst%27	144	4,0000	0,00000		
22	üst%27	145	4,0000	0,00000	-32,963	0,000	53	alt%27	144	2,9722	0,16491	-74,789	0,000
	alt%27	145	2,6966	0,47616				üst%27	144	4,0000	0,00000		
23	üst%27	145	4,0000	0,00000	-47,159	0,000	54	alt%27	144	2,9028	0,29729	-44,288	0,000
	alt%27	145	2,9172	0,27647				üst%27	144	4,0000	0,00000		
24	üst%27	145	4,0000	0,00000	-32,952	0,000	55	alt%27	144	2,9167	0,30151	-43,116	0,000
	alt%27	144	2,6319	0,49820				üst%27	144	4,0000	0,00000		

**Tablo 4.7. Çalışma Grubunun YLÖ'den Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları**

Madde						Madde							
no		n	$\bar{X}$	ss	t	P	no		n	$\bar{X}$	ss	t	P
26	üst%27	144	4,0000	0,00000	-34,972	0,000	56	alt%27	144	2,9167	0,27735	-46,872	0,000
	alt%27	144	2,7708	0,42176				üst%27	144	4,0000	0,00000		
57	alt%27	144	2,8819	0,32380	-41,435	0,000	101	alt%27	143	2,8392	0,36867	-37,653	0,000
	üst%27	144	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
76	alt%27	144	2,9583	0,20052	-62,337	0,000	104	alt%27	143	2,7413	0,47044	-31,996	0,000
	üst%27	144	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
77	alt%27	144	2,7847	0,41245	-35,358	0,000	105	alt%27	143	2,7552	0,46295	-32,153	0,000
	üst%27	144	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
78	alt%27	144	2,8056	0,39715	-36,090	0,000	106	alt%27	143	2,8671	0,36071	-37,557	0,000
	üst%27	144	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
79	alt%27	144	2,9167	0,27735	-46,872	0,000	107	alt%27	143	2,8881	0,31634	-42,032	0,000
	üst%27	144	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
82	alt%27	143	2,8462	0,38102	-36,213	0,000	111	alt%27	143	2,7692	0,42281	-34,810	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
83	alt%27	143	2,8881	0,31634	-42,032	0,000	112	alt%27	143	2,7692	0,42281	-34,810	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
84	alt%27	143	2,9021	0,29823	-44,024	0,000	113	alt%27	143	2,8531	0,37451	-36,620	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
87	alt%27	143	2,8252	0,39920	-35,192	0,000	114	alt%27	142	2,6268	0,49978	-32,743	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	142	4,0000	0,00000		
88	alt%27	143	2,8252	0,39920	-35,192	0,000	115	alt%27	143	2,8951	0,30750	-42,969	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
89	alt%27	144	2,8750	0,35232	-38,318	0,000	116	alt%27	143	2,8811	0,32479	-41,196	0,000
	üst%27	144	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
90	alt%27	144	2,7639	0,44228	-33,538	0,000	117	alt%27	143	2,7622	0,44339	-33,383	0,000
	üst%27	144	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
91	alt%27	143	2,7622	0,44339	-33,383	0,000	118	alt%27	143	2,7552	0,43145	-34,500	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
92	alt%27	143	2,8182	0,40484	-34,909	0,000	119	alt%27	143	2,7692	0,42281	-34,810	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
94	alt%27	143	2,8462	0,38102		0,000	120	alt%27	143	2,8462	0,38102	-36,213	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
95	alt%27	143	2,8881	0,31634	-42,032	0,000	121	alt%27	143	2,7413	0,43948	-34,250	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
96	alt%27	143	2,8671	0,34062	-39,771	0,000	122	alt%27	143	2,7762	0,41824	-34,990	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
97	alt%27	143	2,8671	0,36071	-37,557	0,000	123	alt%27	143	2,6364	0,49711	-32,803	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
98	alt%27	143	2,8601	0,38641	-35,275	0,000	124	alt%27	143	2,6294	0,48467	-33,817	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		

**Tablo 4.7. Çalışma Grubunun YLÖ'den Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların, Madde Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Madde Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları**

Madde					Madde								
no	n	$\bar{X}$	ss	t	P	no	n	$\bar{X}$	ss	t	P		
99	alt%27	143	2,8531	0,37451	-36,620	0,000	125	alt%27	143	2,5944	0,50682	-33,164	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
100	alt%27	143	2,8531	0,37451	-36,620	0,000	127	alt%27	143	2,7972	0,40350	-35,647	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
128	alt%27	142	2,7394	0,45631	-32,919	0,000	147	alt%27	143	2,8601	0,34806	-39,162	0,000
	üst%27	142	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
129	alt%27	143	2,5734	0,51031	-33,429	0,000	148	alt%27	143	2,9441	0,23062	-54,753	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
134	alt%27	143	2,8741	0,33287	-40,446	0,000	149	alt%27	143	2,9371	0,27106	-46,892	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
137	alt%27	143	2,8112	0,44328	-32,071	0,000	150	alt%27	143	2,9231	0,26741	-48,159	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
139	alt%27	143	2,9301	0,25593	-49,993	0,000	151	alt%27	143	2,9231	0,26741	-48,159	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
140	alt%27	143	2,8182	0,52590	-26,873	0,000	153	alt%27	143	2,9021	0,29823	-44,024	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
141	alt%27	143	2,7552	0,60766	-24,496	0,000	154	alt%27	143	2,9580	0,20120	-61,929	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
142	alt%27	143	2,7063	0,65898	-23,476	0,000	155	alt%27	143	2,9510	0,21652	-57,932	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
143	alt%27	143	3,1049	0,42316	-25,295	0,000	156	alt%27	143	2,9580	0,20120	-61,929	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
144	alt%27	143	2,9510	0,24692	-50,801	0,000	161	alt%27	142	2,9296	0,28304	-45,066	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	142	4,0000	0,00000		
145	alt%27	143	3,0559	0,38959	-28,978	0,000	160	alt%27	143	2,8601	0,34806	-39,162	0,000
	üst%27	143	4,0000	0,00000				üst%27	143	4,0000	0,00000		
146	alt%27	143	2,8811	0,32479	-41,196	0,000							
	üst%27	143	4,0000	0,00000									

p<.05

Tablo 4.7.'de görüldüğü üzere, üst %27'lik grubun aritmetik ortalaması 4 iken, alt %27'lik grubun aritmetik ortalaması 2.5103 ile 3.5782 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, üst %27'lik grubun standart sapması 0 iken, alt %27'lik grubun standart sapması 0.16491 ile 0.65898 arasında değişmektedir. Madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde .05 anlamlılık düzeyinde (p<.05) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçüğü puanlayanları, ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiği yönünde yorumlanmıştır.



**Tablo 4.8. Çalışma Grubunun YLÖ'den Aldıkları Toplam Puanlara Göre Oluşturulan Üst %27 ve Alt %27'lik Grupların Faktör ve Toplam Ölçek Bazında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Ortalama Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları**

<b>Faktör Adı</b>		<b>n</b>	$\bar{x}$	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
Değişim ve Dönüşüme	Alt%27	121	3,0660	,22716	-40,095	240	0,000
Odaklanma	Üst%27	121	3,9216	,05906			
Koçluk Yapma ve Birlikte	Alt%27	121	2,8130	,19679	-51,147	240	0,000
Çalışmaya Odaklanma	Üst%27	121	3,8541	,10683			
Problem Çözme ve Eleştirel	Alt%27	121	2,9174	,22041	-48,858	240	0,000
Düşünmeye Odaklanma	Üst%27	121	3,9345	,06218			
Mesleki ve Kişisel Gelişime	Alt%27	121	2,7724	,16950	-53,311	240	0,000
Odaklanma	Üst%27	121	3,6101	,03385			
Toplam Ölçek	Alt%27	121	3,0661	,20092	-46,443		0,000
	Üst%27	121	3,9388	,04857			

p<.05

Tablo 4.8.'de görüldüğü üzere, üst %27'lik grubun faktör bazında aritmetik ortalaması 3.6101 ile 3.9345 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 3.9388'tür. Alt %27'lik grubun faktör bazında aritmetik ortalaması ise 2.7724 ile 3.066 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 3.0661'dir. Bunların yanı sıra, üst %27'lik grubun faktör bazında standart sapması 0,03385 ile 0,10683 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 0,4857'dir. Alt %27'lik grubun faktör bazında standart sapması ise 0,16950 ile 22.716 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 0,20092'dir. Faktör ve toplam ölçek bazındaki ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm faktörlerde ve toplam ölçekte .05 anlamlılık düzeyinde (p<.05) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeği puanlayanları, ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiği yönünde yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular bütünsel anlamda değerlendirildiğinde, YLÖ'nün çalışma grubunda yapılan uygulamaları sonucunda, yüksek düzeyde iç tutarlık bulgularına ulaşıldığı söylenebilir. Bir başka deyişle, ölçeğin, çalışma grubunda güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu düşünülebilir.

Ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirlemek amacıyla test-tekrar test tekniği uygulanmıştır. Uygulama, Eskişehir ili merkez ilçelerinde devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında ve devlet ve özel ilköğretim okullarında çalışmakta olan toplam 30 katılımcı (yönetici ve okul öncesi eğitim öğretmeni) üzerinde 4 hafta arayla yapılmıştır. Ölçeğin, iki ayrı uygulaması arasındaki kararlılık katsayısını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı ve bağımlı gruplar t-testi sonuçları

incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı istatistiksel olarak Pearson Korelasyon Katsayısı ile madde, faktör ve toplam ölçek bazında ayrı ayrı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, aşağıda Tablo 4.9. ve Tablo 4.10’da sunulmuştur.

**Tablo 4.9. YLÖ Maddelerinin Test-Tekrar Test Uygulamalarından Elde Edilen Puanlar Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları**

Madde				Madde				Madde			
no	n	r	p	no	n	r	p	no	n	r	p
41	30	,598	,000	24	30	,856	,000	129	30	,784	,000
31	30	,825	,000	50	30	,745	,000	117	30	,813	,000
30	30	,636	,000	6	30	,832	,000	120	30	,614	,000
19	30	,734	,000	53	30	,716	,000	115	30	,627	,000
37	30	,641	,000	11	30	,603	,000	111	30	,725	,000
17	30	,709	,000	125	30	,800	,000	116	30	,674	,000
18	30	,700	,000	124	30	,667	,000	137	30	,856	,000
39	30	,614	,000	123	30	,956	,000	113	30	,693	,000
32	30	,695	,000	122	30	,810	,000	83	30	,658	,000
55	30	,760	,000	127	30	,649	,000	87	30	,705	,000
38	30	,677	,000	121	30	,643	,000	84	30	,814	,000
56	30	,671	,000	119	30	,802	,000	97	30	,800	,000
13	30	,745	,000	82	30	,607	,000	89	30	,767	,000
9	30	,800	,000	99	30	,932	,000	90	30	,705	,000
7	30	,627	,000	92	30	,700	,000	77	30	,860	,000
3	30	,743	,000	101	30	,862	,000	95	30	,677	,000
28	30	,674	,000	79	30	,868	,000	94	30	,837	,000
22	30	,754	,000	105	30	,653	,000	76	30	,672	,000
29	30	,651	,000	100	30	,812	,000	78	30	,721	,000
20	30	,649	,000	104	30	,672	,000	96	30	,812	,000
26	30	,659	,000	144	30	,838	,000	91	30	,737	,000
10	30	,809	,000	154	30	,629	,000	88	30	,628	,000
54	30	,707	,000	145	30	,709	,000	106	30	,880	,000
12	30	,947	,000	149	30	,731	,000	107	30	,893	,000
52	30	,764	,000	150	30	,926	,000	140	30	,855	,000
57	30	,817	,000	156	30	,792	,000	151	30	,806	,000
51	30	,802	,000	161	30	,653	,000	153	30	,772	,000
35	30	,621	,000	155	30	,671	,000	147	30	,841	,000
5	30	,599	,000	143	30	,894	,000	142	30	,919	,000
4	30	,657	,000	134	30	,929	,000	141	30	,967	,000
48	30	,658	,000	139	30	,683	,000	147	30	,841	,000
1	30	,650	,000	160	30	,792	,000	142	30	,919	,000
2	30	,894	,000	146	30	,743	,000	141	30	,967	,000
40	30	,850	,000	112	30	,898	,000				
49	30	,602	,000	128	30	,800	,000				
23	30	,865	,000	118	30	,644	,000				
33	30	,683	,000	114	30	,748	,000				

p<.01

Tablo 4.9.'da görüldüğü üzere, test-tekrar test uygulamaları sonucunda, ölçeğin tüm maddelerinde 0.598 ile 0.967 arasında değişen, pozitif ve .01 düzeyinde ( $p<.01$ ) anlamlı Pearson Korelasyon Katsayısı değerlerine ulaşılmıştır. Bu bulgular, ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlığın, madde bazında, yüksek düzeyde olduğuna işaret etmiştir.

**Tablo 4.10. YLÖ Test Tekrar Test Uygulamalarından Faktör ve Toplam Ölçek Bazında Elde Edilen Puanlar Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları**

<b>Faktör Adı</b>	<b>n</b>	<b>r</b>	<b>p</b>
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	30	,809	,000
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	30	,861	,000
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	30	,937	,000
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	30	,904	,000
Toplam Ölçek	30	,893	,000

$p<.01$

Tablo 4.10. incelendiğinde, test-tekrar test uygulamaları sonucunda, ölçeğin tüm faktörlerinde Pearson Korelasyon Katsayısı değerlerinin .937 ile .809 arasında değiştiği, toplam ölçek puanlarında ise .893 olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ölçeğin iki uygulaması arasındaki ilişkinin pozitif ve .01 düzeyinde ( $p<.01$ ) anlamlı olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular, ölçeğin test-tekrar test uygulamaları arasındaki tutarlığın, faktörler ve toplam ölçek bazında, yüksek düzeyde olduğuna işaret etmiştir.

Ölçeğin, kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan test-tekrar test uygulamalarından elde edilen ortalama puanların bağımlı gruplar t-testi sonuçları da incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 4.11'de sunulmuştur.

**Tablo 4.11. YLÖ Test Tekrar Test Uygulamalarından Faktör ve Toplam Ölçek Bazında Elde Edilen Ortalama Puanların, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Bağımlı Gruplar t- Testi Sonuçları**

Faktör Adı	Uygulamalar	n	X	Ss	t	sd	p
Değişim ve dönüşüme odaklanma	I. Uygulama	30	3,7302	,24380	-,643	29	,525
	II. Uygulama	30	3,7481	,24748			
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	I. Uygulama	30	3,5860	,43219	,627	29	,536
	II. Uygulama	30	3,5596	,44024			
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	I. Uygulama	30	3,6453	,35711	,969	29	,340
	II. Uygulama	30	3,6160	,44301			
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	I. Uygulama	30	3,4030	,25511	1,672	29	,105
	II. Uygulama	30	3,3652	,29007			
Toplam Ölçek	I. Uygulama	30	3,6872	,28185	,456	29	,652
	II. Uygulama	30	3,6751	,32395			

$p > .05$

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, ilk uygulama sonucunda elde edilen puanların faktör bazında aritmetik ortalaması 3.403 ile 3.730 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 3,68’dir. Son uygulama sonucunda elde edilen puanların faktör bazında aritmetik ortalaması ise 3.365 ile 3.748 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 3.675’dir. Bunların yanı sıra, ilk uygulamadan elde edilen puanların faktör bazında standart sapması 0.243 ile 0.432 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 0.281’dir. Son uygulamadan elde edilen puanların faktör bazında standart sapması ise 0.247 ile 0.290 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 0.323’tür. Faktör ve toplam ölçek bazındaki ortalama puanlar arasında yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları ise tüm faktörlerde ve toplam ölçek puanları arasında, .05 anlamlılık düzeyinde ( $p > .05$ ), anlamlı bir farklılık olmadığına işaret etmiştir. Bu sonuç, ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğinin bulunduğunu göstermiştir.

#### 4.1.3. Yöneticilerin Yaratıcı Liderlik Ölçeği İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde yöneticilere uygulanan Yaratıcı Liderlik Ölçeği “Yöneticilerin yaratıcı liderlik (değişim dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) puanlarının seviyesi ve hesaplanmış Kişisel Bilgi Formu’nda yer alan yöneticilerin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, görev, branş, öğretmenlikteki hizmet süresi, yöneticilikteki hizmet süresi ve çalışılan kurum türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan istatistiksel testler olan Mann Whitney U Testi ve

Kruskal Wallis-H testleri ile çözümlenmiştir. Anlamlı bulunan ve bulunmayan farklılıklar tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

**Tablo 4.12. Yöneticilerin Yaratıcı Liderlik Ölçeği Puanları ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İstatistiksel Değerlerin Sonuçları**

	n	$\bar{x}$	Ss
Yaratıcı Liderlik	153	3,4698	,35509
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	157	3,4891	,36451
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	172	3,3299	,42799
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	167	3,4616	,39709
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	172	3,2069	,36860

Tabloda 4.12.'de yöneticilerin "Yaratıcı Liderlik" özelliklerinin incelenmesi amacıyla Yaratıcı Liderlik ölçeği ve ölçeğe ait alt ölçekler için puan ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda yöneticilerin "Yaratıcı Liderlik" ölçeği ve ölçeğe ait alt ölçekler için puan ortalamalarının 3,2069 ile 3,4891 arasında olduğu bulgulanmıştır. Buna göre yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin orta seviyenin üzerinde olduğu belirtilebilir.

**Tablo 4.13. Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Yaratıcı Liderlik Mann Whitney U Testi Sonucu**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kadın	43	89,53	3850,00	1826,000	-2,188	,029*
Erkek	110	72,10	7931,00			
Toplam	153					

\* $p < .05$

Tablo 4.13'te araştırmaya katılan yöneticilerin "Yaratıcı Liderlik" ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $U = 1826,000$ ;  $z = -2,188$ ;  $p < .05$ ). Bu farklılık kadın yöneticilerin lehinedir. Kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere göre yaratıcı liderlik düzeyleri daha yüksektir.

**Tablo 4.14. Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kadın	45	93,98	4229,00	1846,000	-2,619	,009*
Erkek	112	72,98	8174,00			
Toplam	157					

\* $p < .05$

Tablo 4.14.'te araştırmaya katılan yöneticilerin "Değişim ve Dönüşüme Odaklanma" alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $U = 1846,000$ ;  $z = -2,619$ ;  $p < .05$ ). Bu farklılık kadın yöneticilerin lehinedir. Kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere göre "Değişim ve Dönüşüme Odaklanma" düzeyleri daha yüksektir.

**Tablo 4.15. Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kadın	50	97,07	4853,50	2521,500	-1,786	,074
Erkek	122	82,17	10024,50			
Toplam	172					

$p > .05$

Tablo 4.15'te araştırmaya katılan yöneticilerin "Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma" alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $U = 2521,500$ ;  $z = -1,786$ ;  $p > .05$ ). Buna göre, kadın ve erkek yöneticilerin "Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma" düzeyleri farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.16. Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kadın	48	91,19	4377,00	2511,000	-1,222	,222
Erkek	119	81,10	9651,00			
Toplam	167					

$p > .05$

Tablo 4.16.'da araştırmaya katılan yöneticilerin "Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma" alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $U = 2511,000$ ;  $z = -1,222$ ;  $p > .05$ ). Buna göre, kadın ve erkek yöneticilerin "Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma" düzeyleri farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4.17. Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kadın	50	99,92	4996,00	2379,000	-2,271	,023*
Erkek	122	81,00	9882,00			
Toplam	172					

\* $p < .05$

Tablo 4.17.'de araştırmaya katılan yöneticilerin "Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma" alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $U = 2379,000$ ;  $z = -2,271$ ;  $p < .05$ ). Bu farklılık kadın yöneticilerin lehinedir. Kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere göre "Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma" düzeyleri daha yüksektir.

**Tablo 4.18. Yöneticilerin Yaşlarına Göre Yaratıcı Liderlik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p
Yaratıcı Liderlik	26–30 yaş arası	6	107,25	3,751	3	,290
	31–35 yaş arası	37	74,00			
	36–40 yaş arası	31	82,24			
	41 yaş ve üstü	79	74,05			
	Toplam	153				

p>.05

Tablo 4.18.’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği yaş değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 3,751 anlamlılık derecesi 0,05’ten büyük olduğu için yaş grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(3) = 3,751, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin yaşları “Yaratıcı Liderlik” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.19. Yöneticilerin Yaşlarına Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	26–30 yaş arası	6	113,00	4,111	3	0,250
	31–35 yaş arası	37	73,01			
	36–40 yaş arası	34	77,03			
	41 yaş ve üstü	80	80,06			
	Toplam	157				

p>.05

Tablo 4.19.’da görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği yaş değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 4,111 anlamlılık derecesi 0,05’ten büyük olduğu için yaş grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(3) = 4,111, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin yaşları “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.



**Tablo 4.20. Yöneticilerin Yaşlarına Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonucu**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	26–30 yaş arası	6	120,00	6,552	3	,088
	31–35 yaş arası	38	90,04			
	36–40 yaş arası	36	96,58			
	41 yaş ve üstü	92	78,91			
	Toplam	172				

p>.05

Tablo 4.20.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği yaş değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 6,552 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için yaş grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(3) = 6,552, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin yaşları “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.21. Yöneticilerin Yaşlarına Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma	26–30 yaş arası	6	105,50	4,801	3	0,187
	31–35 yaş arası	37	81,28			
	36–40 yaş arası	33	97,23			
	41 yaş ve üstü	91	78,89			
	Toplam	167				

p>.05

Tablo 4.21'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” alt ölçeği yaş değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 4,801 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için yaş grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(3) = 4,801, p > 0,05$ ). Buna göre,

yöneticilerin yaşları “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.22. Yöneticilerin Yaşlarına Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	X <sup>2</sup>	Sd	p
Mesleki Ve Kişisel Gelişime Odaklanma	26–30 yaş arası	6	128,00	7,294	3	0,063
	31–35 yaş arası	38	85,72			
	36–40 yaş arası	36	96,79			
	41 yaş ve üstü	92	80,09			
	Toplam	172				

p>.05

Tablo 4.22.’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği yaş değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 7,294 anlamlılık derecesi 0,05’ten küçük olduğu için yaş grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(3) = 7,294, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin yaşları “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.23. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Yaratıcı Liderlik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Guruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Yaratıcı Liderlik	Kız Meslek Lisesi	2	69,25	17,560	9	,041*
	AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	2	51,25			
	Çocuk Gelişimi Bölümü Ön Lisans	6	125,50			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Lisans	15	78,03			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans	2	85,50			
	Lisans	32	90,77			
	Eğitim Enstitüsü	3	103,17			
	Lisans tamamlama	3	49,83			
	Yüksek Lisans	3	38,33			
	Ön lisans	85	70,20			
	Toplam	153				

p<.05\*

Tablo 4.23.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin“Yaratıcı Liderlik” ölçeği öğrenim düzeyi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 17,560, anlamlılık derecesi .0,05 ten küçük olduğu için öğrenim düzeyi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $X^2(3) = 17,560, p < 0,05$ ). İstatistiksel farklılığa sebep olan grup Çocuk Gelişimi Bölümü Ön lisans öğrenim düzeyine sahip olan yöneticilerin oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanları diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bunu Eğitim Enstitüsü, Lisans, Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans, Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Lisans, Ön lisans, Kız Meslek Lisesi, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, Lisans tamamlama ve Yüksek Lisans öğrenim düzeyine sahip olan yöneticilerin izlediği görülmektedir.

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.24.'te sunulmuştur.

**Tablo 4.24. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Yaratıcı Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonucu**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kız Meslek Lisesi	2	3,00	6,00	1,000	-,775	,439
AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	2	2,00	4,00			
Toplam	4					
Kız Meslek Lisesi	2	2,00	4,00	1,000	-1,667	,096
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans	6	5,33	32,00			
Toplam	8					
Kız Meslek Lisesi	2	7,00	14,00	11,000	-,597	,551
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Lisans	15	9,27	139,00			
Toplam	17					
Kız Meslek Lisesi	2	2,25	4,50	1,500	-,408	,683
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans	2	2,75	5,50			
Toplam	4					

\* p < .05

**Tablo 4.24. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Yaratıcı Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonucu**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Sıralamalar Ortalaması</b>	<b>Sıralamalar Toplamı</b>	<b>u</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Kız Meslek Lisesi	2	13,50	27,00	24,000	-,586	,558
Lisans	32	17,75	568,00			
Toplam	34					
Kız Meslek Lisesi	2	2,75	5,50	2500	-,296	,767
Eğitim Enstitüsü	3	3,17	9,50			
Toplam	5					
Kız Meslek Lisesi	2	3,50	7,00	2000	-,577	,564
Lisans tamamlama	3	2,67	8,00			
Toplam	5					
Kız Meslek Lisesi	2	3,50	7,00	2000	-,577	,564
Yüksek Lisans	3	2,67	8,00			
Toplam	5					
Kız Meslek Lisesi	2	43,75	87,50	84,500	-,014	,989
Ön Lisans	85	44,01	3740,50			
Toplam	87					
AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	2	2,00	4,00	1,000	-1,667	,096
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans	6	5,33	32,00			
Toplam	8					
AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	2	6,50	13,00	10,000	-,746	,456
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Lisans	15	9,33	140,00			
Toplam	17					
AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	2	2,00	4,00	1,000	-,775	,439
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans	2	3,00	6,00			
Toplam	4					
AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	2	10,00	20,00	17,000	-1,098	,272
Lisans	32	17,97	575,00			
Toplam	34					
AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	2	2,00	4,00	1,000	-1,155	,248
Eğitim Enstitüsü	3	3,67	11,00			
Toplam	5					

\* p< .05

**Tablo 4.24. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Yaratıcı Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonucu**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	2	2,50	5,00	2,000	-,577	,564
Lisans tamamlama	3	3,33	10,00			
Toplam	5					
AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	2	3,00	6,00	3,000	,000	1,000
Yüksek Lisans	3	3,00	9,00			
Toplam	5					
AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	2	33,25	66,50	63,500	-,609	,542
Ön Lisans	85	44,25	3761,50			
Toplam	87					
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans	6	15,50	93,00	18,000	-2,103	,035*
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği lisans	15	9,20	138,00			
Toplam	21					
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans	6	4,50	27,00	6,000	,000	1,000
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans	2	4,50	9,00			
Toplam	8					
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans	6	26,67	160,00	53,000	-1,722	,085
Lisans	32	18,16	581,00			
Toplam	38					
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans	6	6,08	36,50	2,500	-1,685	,092
Eğitim Enstitüsü	3	2,83	8,50			
Toplam	9					
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans	6	6,33	38,00	1,000	-2,066	,039*
Lisans Tamamlama	3	2,33	7,00			
Toplam	9					

\* p< .05

**Tablo 4.24. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Yaratıcı Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonucu**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans Yüksek Lisans	6	6,50	39,00	,000	-2,324	,020*
Toplam	9		6,00			
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans	6	77,25	465,00	67,500	-2,999	,003*
Ön Lisans	85	43,79	3721,00			
Toplam	91					
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Lisans	15	8,90	133,50	13,500	-,224	,823
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans	2	9,75	19,50			
Toplam	17					
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Lisans	15	22,00	330,00	210,000	-,685	,493
Lisans	32	24,94	798,00			
Toplam	47					
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Lisans Eğitim Enstitüsü	15	9,20	138,00	18,000	-,533	,594
Eğitim Enstitüsü	3	11,00	33,00			
Toplam	18					
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Lisans Tamamlama	15	10,00	150,00	15,000	-,889	,374
Lisans Tamamlama	3	7,00	21,00			
Toplam	18					
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Lisans	15	10,17	152,50	12,500	-1,186	,236
Yüksek Lisans	3	6,17	18,50			
Toplam	18					
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Lisans	15	53,97	809,50	585,500	-,502	,616
Ön Lisans	85	49,89	4242,50			
Toplam	100					

\* p< .05

**Tablo 4.24. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Yaratıcı Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonucu**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans Lisans	2	18,50	37,00	30,000	-,147	,883
Toplam	34		558,00			
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans Eğitim Enstitüsü	2	3,00	6,00	3,000	,000	1,000
Toplam	3	3,00	9,00			
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans Lisans Tamamlama	2	3,50	7,00	2,000	-,577	,564
Toplam	3	2,67	8,00			
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans Yüksek Lisans	2	3,50	7,00	2,000	-,577	,564
Toplam	3	2,67	8,00			
Çocuk Gelişimi / Okul Öncesi Öğretmenliği / Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans Ön Lisans	2	49,00	98,00	75,000	-,283	,777
Toplam	85	43,88	3730,00			
Lisans	32	17,88	572,00	44,000	-,236	,814
Eğitim enstitüsü	3	19,33	58,00			
Toplam	35					
Lisans Lisans Tamamlama	32	18,73	599,50	24,500	-1,386	,166
Toplam	3	10,17	31,50			
Lisans Yüksek Lisans	32	18,98	607,50	16,500	-1,857	,063
Toplam	3	7,50	22,50			
Lisans	32	70,92	2269,50	978,500	-2,333	,020*
Ön Lisans	85	54,51	4633,50			
Toplam	117					

\* p< .05

**Tablo 4.24. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Yaratıcı Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonucu**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Eğitim Enstitüsü	3	4,33	13,00	2,000	-1,091	,275
Lisans tamamlama	3	2,67	8,00			
Toplam	6					
Eğitim Enstitüsü	3	5,00	15,00	,000	-1,964	,050
Yüksek Lisans	3	2,00	6,00			
Toplam	6					
Eğitim Enstitüsü	3	66,83	200,50	60,500	-1,541	,123
Ön Lisans	85	43,71	3715,50			
Toplam	88					
Lisans Tamamlama	3	3,50	10,50	4,500	,000	1,000
Yüksek Lisans	3	3,50	10,50			
Toplam	6					
Lisans tamamlama	3	31,50	94,50	88,500	-,897	,370
Ön Lisans	85	44,96	3821,50			
Total	88					
Yüksek lisans	3	24,83	74,50	68,500	-1,357	,175
Ön lisans	85	45,19	3841,50			
Toplam	88					

\* p< .05

Tablo 4.24.'te yapılan analizler sonucunda farklılığın, öğrenim düzeyi Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği ön lisans olan yöneticilerin ve öğrenim düzeyi Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği lisans olan yöneticilerin arasında öğrenim düzeyi Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği ön lisans olan yöneticilerin lehine (U=18,000; Z=-2,103; p <.05), Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği ön lisans olan yöneticilerin ve öğrenim düzeyi lisans tamamlama olan yöneticilerin arasında öğrenim düzeyi Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği ön lisans olan yöneticilerin lehine (U=38,000; Z=-2,066; p <.05), Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği ön lisans olan yöneticilerin ve öğrenim düzeyi yüksek lisans olan yöneticilerin arasında öğrenim düzeyi Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu



Öğretmenliği ön lisans olan yöneticilerin lehine ( $U=,000$ ;  $Z=-2,324$ ;  $p <.05$ ), Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği ön lisans olan yöneticilerin ve öğrenim düzeyi ön lisans olan yöneticilerin arasında öğrenim düzeyi Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği ön lisans olan yöneticilerin lehine ( $U=67,500$ ;  $Z=-2,999$ ;  $p <.05$ ) ve öğrenim düzeyi lisans olan yöneticilerin ve öğrenim düzeyi lisans olan yöneticilerin arasında eğitimi durumu lisans olan yöneticilerin lehine ( $U=978,500$ ;  $Z=-2,333$ ;  $p <.05$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre öğrenim düzeyi Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği ön lisans olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin öğrenim düzeyi Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği lisans olan yöneticilerin, öğrenim düzeyi lisans tamamlama olan yöneticilerin, öğrenim düzeyi yüksek lisans olan yöneticilerin ve öğrenim düzeyi ön lisans olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinden daha fazla olduğunu ve öğrenim düzeyi lisans olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin öğrenim düzeyi ön lisans olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Diğer gruplar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

**Tablo 4.25. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testleri Sonucu**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	Kız Meslek Lisesi	2	71,25	14,239	9	0,114
	AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	2	68,50			
	Çocuk Gelişimi Bölümü Ön Lisans	6	126,75			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Lisans	15	82,03			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans	2	85,75			
	Lisans	34	88,59			
	Eğitim enstitüsü	4	86,63			
	Lisans tamamlama	3	35,50			
	Yüksek lisans	3	42,50			
	Ön lisans	86	74,05			
Toplam		157				

$p>.05$

Tablo 4.25.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin“Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği öğrenim düzeyi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 14,239 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için öğrenim düzeyi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(9) = 14,239$ ,  $p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin öğrenim düzeyi “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.26. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	Kız Meslek Lisesi	2	86,50	13,048	9	0,160
	AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	2	36,50			
	Çocuk Gelişimi Bölümü	8	116,81			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Lisans	17	94,24			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans	2	103,25			
	Lisans	36	100,32			
	Eğitim enstitüsü	3	110,00			
	Lisans tamamlama	4	56,25			
	Yüksek lisans	3	69,33			
	Ön lisans	95	79,10			
	Toplam	172				

$p > .05$

Tablo 4.26.'da görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin“Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği öğrenim düzeyi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 13,048 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için öğrenim düzeyi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(9) = 13,048$ ,  $p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin öğrenim düzeyi “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.27. Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma	Kız Meslek Lisesi	2	73,75	10,381	9	0,321
	AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	2	42,50			
	Çocuk Gelişimi Bölümü Ön Lisans	7	122,93			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Lisans	17	88,29			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans	2	99,75			
	Lisans	34	93,03			
	Eğitim enstitüsü	4	81,25			
	Lisans tamamlama	4	72,38			
	Yüksek lisans	3	47,83			
	Ön lisans	92	79,49			
	Toplam	167				

p>.05

Tablo 4.27.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma”alt ölçeği öğrenim düzeyi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 10,381 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için öğrenim düzeyi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(3)=10,381, p>0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin öğrenim düzeyi “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma”özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.28 Yöneticilerin Öğrenim Düzeyine Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonucu**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	Kız Meslek Lisesi	2	88,75	12,545	9	0,184
	AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	2	73,25			
	Çocuk Gelişimi Bölümü Ön Lisans	8	115,75			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Lisans	17	89,35			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans	2	94,00			
	Lisans	36	105,03			
	Eğitim enstitüsü	4	72,00			
	Lisans tamamlama	3	62,83			
	Yüksek lisans	3	54,17			
	Ön lisans	95	78,96			
	Toplam	172				

p>.05

Tablo 4.28.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği öğrenim düzeyi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 12,545 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için öğrenim düzeyi öğrenim düzeyi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(3)=12,545, p>0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin öğrenim düzeyi “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.29. Yöneticilerin Branşlarına Göre Yaratıcı Liderlik Kruskal Wallis-H Testi Sonucu**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	$X^2$	sd	p
Yaratıcı Liderlik	Sınıf öğretmeni	61	72,11	2,945	2	0,229
	Okul öncesi eğitim öğretmeni	28	89,38			
	Branş öğretmeni	64	76,24			
	Toplam	153				

$p>.05$

Tablo 4.29.'da görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği branş değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 2,945 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için branş grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(2)=2,945, p>0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin branşları “Yaratıcı Liderlik” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.30. Yöneticilerin Branşlarına Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonucu**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması.	$X^2$	sd	p
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	Sınıf öğretmeni	62	74,55	2,594	2	,273
	Okul öncesi eğitim öğretmeni	28	91,05			
	Branş öğretmeni	67	78,08			
	Toplam	157				

$p>.05$

Tablo 4.30.'da görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği branş değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 2,594 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için branş grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak

anlamli farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(2) = 2,594, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin branşları “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.31. Yöneticilerin Branşlarına Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonucu**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması.	$X^2$	sd	p
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	Sınıf öğretmeni	65	79,02	4,695	2	,096
	Okul öncesi eğitim öğretmeni	30	102,78			
	Branş öğretmeni	77	86,47			
	Toplam	172				

$p > .05$

Tablo 4.31.’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği branş değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 4,695 anlamlılık derecesi 0,05’ten büyük olduğu için branş grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(2) = 4,695, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin branşları “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.32. Yöneticilerin Branşlarına Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonucu**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması.	$X^2$	sd	p
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	Sınıf öğretmeni	63	81,06	2,886	2	,236
	Okul öncesi eğitim öğretmeni	30	97,57			
	Branş öğretmeni	74	81,00			
	Toplam	167				

$p > .05$

Tablo 4.32.’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” alt ölçeği branş değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 2,886 anlamlılık derecesi 0,05’ten büyük olduğu için branş grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(2) = 2,886, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin branşları “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.33. Yöneticilerin Branşlarına Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonucu**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	$X^2$	sd	p
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	Sınıf öğretmeni	65	84,15	3,692	2	,158
	Okul öncesi eğitim öğretmeni	30	102,22			
	Branş öğretmeni	77	82,36			
	Toplam	172				

$p > .05$

Tablo 4.33.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin "Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma" alt ölçeği branş değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 3,692 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için branş grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(2) = 3,692, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin branşları "Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma" özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.34. Yöneticilerin Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Yaratıcı Liderlik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	$X^2$	sd	p
Yaratıcı liderlik	1 yıldan az	2	124,00	3,397	5	0,639
	1-5 yıl	6	92,75			
	6-10 yıl	23	74,85			
	11-15 yıl	41	78,26			
	16-20 yıl	28	76,46			
	21 yıl ve üstü	53	73,69			
	Toplam	153				

$p > .05$

Tablo 4.34.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin "Yaratıcı Liderlik" ölçeği öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 3,397 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için öğretmenlikteki hizmet süresi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 3,397, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin öğretmenlikteki hizmet süresi "Yaratıcı Liderlik" özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.35. Yöneticilerin Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	1 yıldan az	2	108,25	1,513	5	,912
	1-5 yıl	6	77,42			
	6-10 yıl	23	74,17			
	11-15 yıl	41	81,73			
	16-20 yıl	31	75,13			
	21 yıl ve üstü	54	80,30			
	Toplam	157				

p>.05

Tablo 4.35.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 1,513 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için öğretmenlikteki hizmet süresi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 1,513, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin öğretmenlikteki hizmet süresi “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.36. Yöneticilerin Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	1 yıldan az	2	154,00	7,088	5	,214
	1-5 yıl	7	108,07			
	6-10 yıl	25	84,16			
	11-15 yıl	42	92,23			
	16-20 yıl	36	86,43			
	21 yıl ve üstü	60	78,74			
	Toplam	172				

p>.05

Tablo 4.36.'da görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 7,088 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için öğretmenlikteki hizmet süresi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 7,088, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin öğretmenlikteki

hizmet süresi koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.37. Yöneticilerin Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	$X^2$	sd	p
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma	1 yıldan az	2	117,75	1,371	5	,927
	1–5 yıl	7	90,07			
	6–10 yıl	24	87,81			
	11–15 yıl	42	82,15			
	16–20 yıl	32	82,80			
	21 yıl ve üstü	60	82,58			
	Toplam	167				

$p > .05$

Tablo 4.37.’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” alt ölçeği öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 1,371 anlamlılık derecesi 0,05’ten büyük olduğu için öğretmenlikteki hizmet süresi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 1,371, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin öğretmenlikteki hizmet süresi “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.38. Yöneticilerin Öğretmenlikteki Hizmet Süresine Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	$X^2$	sd	p
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	1 yıldan az	2	157,50	6,460	5	,264
	1–5 yıl	7	98,93			
	6–10 yıl	25	86,96			
	11–15 yıl	42	86,38			
	16–20 yıl	35	92,73			
	21 yıl ve üstü	61	79,07			
	Toplam	172				

$p > .05$

Tablo 4.38.’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 6,460 anlamlılık derecesi 0,05’ten büyük olduğu için öğretmenlikteki hizmet süresi grup sıralı



ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 6,460, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin öğretmenlikteki hizmet süresi “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.39. Yöneticilerin Yöneticilikteki Hizmet Süresine Göre Yaratıcı Liderlik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	$X^2$	sd	p
Yaratıcı Liderlik	1 yıldan az	15	85,73	4,388	5	,495
	1-5 yıl	48	69,67			
	6-10 yıl	31	83,03			
	11-15 yıl	22	73,25			
	16-20 yıl	26	74,21			
	21 yıl ve üstü	11	94,18			
	Toplam	153				

$p > .05$

Tablo 4.39.’da görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği yöneticilikteki hizmet süresi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 4,388 anlamlılık derecesi 0,05’ten büyük olduğu için öğretmenlikteki hizmet süresi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 4,388, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin yöneticilikteki hizmet süresi “Yaratıcı Liderlik” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.40. Yöneticilerin Yöneticilikteki Hizmet Süresine Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	$X^2$	sd	p
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	1 yıldan az	15	88,10	9,039	5	,108
	1-5 yıl	50	68,86			
	6-10 yıl	32	82,34			
	11-15 yıl	22	77,57			
	16-20 yıl	27	76,63			
	21 yıl ve üstü	11	111,64			
	Toplam	157				

$p > .05$

Tablo 4.40.’da görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği yöneticilikteki hizmet süresi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 9,039 anlamlılık derecesi 0,05’ten büyük olduğu için öğretmenlikteki hizmet süresi grup sıralı

ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 9,039, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin yöneticilikteki hizmet süresi “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.41. Yöneticilerin Yöneticilikteki Hizmet Süresine Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	$X^2$	sd	p
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	1 yıldan az	17	99,32	3,000	5	,700
	1-5 yıl	53	81,51			
	6-10 yıl	37	91,20			
	11-15 yıl	23	84,24			
	16-20 yıl	26	79,00			
	21 yıl ve üstü	16	93,97			
	Toplam	172				

$p > .05$

Tablo 4.41.’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği yöneticilikteki hizmet süresi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 3,000 anlamlılık derecesi 0,05’ten büyük olduğu için öğretmenlikteki hizmet süresi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 3,000, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin yöneticilikteki hizmet süresi “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.42. Yöneticilerin Yöneticilikteki Hizmet Süresine Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	$X^2$	sd	p
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma	1 yıldan az	17	97,65	4,084	5	,537
	1-5 yıl	50	78,81			
	6-10 yıl	35	83,03			
	11-15 yıl	23	78,70			
	16-20 yıl	27	81,54			
	21 yıl ve üstü	15	100,67			
	Toplam	167				

$p > .05$

Tablo 4.42.’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” alt ölçeği yöneticilikteki hizmet süresi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık

değeri 4,084 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için öğretmenlikteki hizmet süresi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 4,084, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin yöneticilikteki hizmet süresi "Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma" özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.43. Yöneticilerin Yöneticilikteki Hizmet Süresine Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	$X^2$	sd	p
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	1 yıldan az	17	105,74	6,685	5	,245
	1-5 yıl	53	80,58			
	6-10 yıl	36	96,21			
	11-15 yıl	23	74,02			
	16-20 yıl	27	80,69			
	21 yıl ve üstü	16	91,59			
	Toplam	172				

$p > .05$

Tablo 4.43.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin "Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma" alt ölçeği yöneticilikteki hizmet süresi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 6,685 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için öğretmenlikteki hizmet süresi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 6,685, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin yöneticilikteki hizmet süresi mesleki ve kişisel gelişime odaklanma özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.44. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Yaratıcı Liderlik Ölçeği Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	$X^2$	sd	p
Yaratıcı Liderlik	MEB Bağımsız Anaokulu	17	74,74	12,223	5	0,032*
	Özel Anaokulu	12	116,71			
	Devlet İlköğretim Okulu	112	71,89			
	Özel İlköğretim Okulu	6	81,75			
	Üniversitelerin çocuk Yuvası	2	99,50			
	KML Uygulama Anaokulu	4	92,13			
	Toplam	153				

$p < .05$

Tablo 4.44.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği çalışılan kurum türü değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 12,223 anlamlılık derecesi 0,05'ten küçük olduğu için çalışılan kurum türü grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $X^2(5) = 12,223, p < 0,05$ ). İstatistiksel farklılığa sebep olan grup Özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanları diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bunu Üniversitelerin çocuk Yuvası, Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu, Özel İlköğretim Okulu, Devlet İlköğretim Okulu ve MEB Bağımsız Anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin izlediği görülmektedir.

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.45.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.45. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Yaratıcı Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
MEB Bağımsız Anaokulu	17	11,59	197,00	44,000	-2,569	0,010*
Özel Anaokulu	13	19,83	238,00			
Toplam	32					
MEB Bağımsız Anaokulu	17	67,26	1143,50	913,500	-0,268	0,789
Devlet İlköğretim Okulu	112	64,66	7241,50			
Toplam	129					
MEB Bağımsız Anaokulu	17	11,74	199,50	46,500	-0,315	0,753
Özel İlköğretim Okulu	6	12,75	79,50			
Toplam	23					
MEB Bağımsız Anaokulu	17	9,68	164,50	11,500	-0,731	0,465
Üniversite Çocuk Yuvası	2	12,75	25,50			
Toplam	19					
MEB Bağımsız Anaokulu	17	10,47	178,00	25,000	-0,806	0,420
KML Uygulama Anaokulu	4	13,25	53,00			
Toplam	21					
Özel Anaokulu	12	95,13	1141,50	280,500	-3,310	0,001*
Devlet İlköğretim Okulu	112	59,00	6608,50			
Toplam	124					
Özel Anaokulu	12	10,92	131,00	19,000	-1,594	0,111
Özel İlköğretim Okulu	6	6,67	40,00			
Toplam	18					
Özel Anaokulu	12	8,08	97,00	5,000	-1,281	0,200
Üniversite Çocuk Yuvası	2	4,00	8,00			
Toplam	14					

**Tablo 4.45. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Yaratıcı Liderlik Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	n	Sıralamalar		u	z	p
		Ortalaması	Toplamı			
Özel Anaokulu	12	8,75	105,00	21,000	-0,365	0,715
KML Uygulama Anaokulu	4	7,75	31,00			
Toplam	16					
Devlet İlköğretim Okulu	112	59,11	6620,50	292,500	-0,533	0,594
Özel İlköğretim Okulu	6	66,75	400,50			
Toplam	118					
Devlet İlköğretim Okulu	112	57,10	6395,00	67,000	-0,971	0,331
Üniversite Çocuk Yuvası	2	80,00	160,00			
Toplam	114					
Devlet İlköğretim Okulu	112	58,02	6498,50	170,500	-0,810	0,418
KML Uygulama Anaokulu	4	71,88	287,50			
Toplam	116					
Özel İlköğretim Okulu	6	4,25	25,50	4,500	-0,503	0,615
Üniversite Çocuk Yuvası	2	5,25	10,50			
Toplam	8					
Özel İlköğretim Okulu	6	5,33	32,00	11,000	-0,213	0,831
KML Uygulama Anaokulu	4	5,75	23,00			
Toplam	10					
Üniversite Çocuk Yuvası	2	3,50	7,00	4,000	0,000	1,000
KML Uygulama Anaokulu	4	3,50	14,00			
Toplam	6					

\*  $p < .05$

Tablo 4.45.'de yapılan analizler sonucunda farklılığın, Özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticiler ile MEB Bağımsız Anaokulunda çalışmakta olan yöneticiler arasında Özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticiler lehine ( $U=44,000$ ;  $Z=-2,569$ ;  $p < .05$ ) ve Özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticiler ile Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticiler arasında Özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticiler lehine ( $U=280,500$ ;  $Z=-3,310$ ;  $p < .05$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre Özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özellikleri MEB Bağımsız Anaokulunda çalışmakta olan yöneticiler ve Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik” özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Diğer gruplar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

**Tablo 4.46. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	MEB Bağımsız Anaokulu	17	77,85	13,474	5	,019*
	Özel Anaokulu	14	112,75			
	Devlet İlköğretim Okulu	114	73,14			
	Özel İlköğretim Okulu	6	92,08			
	Üniversitelerin çocuk Yuvası	2	137,25			
	KML Uygulama Anaokulu	4	84,13			
	Toplam	157				

p<.05

Tablo 4.46.'da görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin "Değişim ve Dönüşüme Odaklanma" alt ölçeği çalışılan kurum türü değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 13,474 anlamlılık derecesi 0,05'ten küçük olduğu için çalışılan kurum türü grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $X^2(5) = 13,474$ ,  $p < 0,05$ ). İstatistiksel farklılığa sebep olan grup Üniversitelerin çocuk yuvasında çalışmakta olan yöneticilerin oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanları diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bunu Özel anaokulu, Özel İlköğretim Okulu, Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu, MEB Bağımsız Anaokulu ve Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticilerin izlediği görülmektedir.

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.47.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.47. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Alt Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
MEB Bağımsız Anaokulu	17	12,74	216,50	63,500	-2,206	0,027*
Özel Anaokulu	14	19,96	279,50			
Toplam	31					
MEB Bağımsız Anaokulu	17	69,71	1185,00	906,000	-0,432	0,666
Devlet İlköğretim Okulu	113	65,45	7461,00			
Toplam	130					
MEB Bağımsız Anaokulu	17	11,44	194,50	41,500	-0,667	0,505
Özel İlköğretim Okulu	6	13,58	81,50			
Toplam	23					
MEB Bağımsız Anaokulu	17	9,12	155,00	2,000	-1,996	0,046*
Üniversite Çocuk Yuvası	2	17,50	35,00			
Toplam	19					
MEB Bağımsız Anaokulu	17	10,85	184,50	31,500	-0,224	0,823
KML Uygulama Anaokulu	4	11,63	46,50			
Toplam	21					
Özel Anaokulu	14	93,18	1304,50	396,500	-3,068	0,002*
Devlet İlköğretim Okulu	114	60,98	6951,50			
Toplam	128					
Özel Anaokulu	14	11,25	157,50	31,500	-0,869	0,385
Özel İlköğretim Okulu	6	8,75	52,50			
Toplam	20					
Özel Anaokulu	14	8,29	116,00	11,000	-0,478	0,632
Üniversite Çocuk Yuvası	2	10,00	20,00			
Toplam	16					
Özel Anaokulu	14	10,07	141,00	30,000	-0,855	0,392
KML Uygulama Anaokulu	4	7,50	30,00			
Toplam	18					
Devlet İlköğretim Okulu	114	59,79	6815,50	260,500	-0,982	0,326
Özel İlköğretim Okulu	6	74,08	444,50			
Toplam	120					
Devlet İlköğretim Okulu	114	57,68	6576,00	21,000	-1,974	0,048*
Üniversite Çocuk Yuvası	2	105,00	210,00			
Toplam	116					

**Tablo 4.47. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Alt Ölçeği Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Devlet İlköğretim Okulu	114	559,24	6753,50	198,500	-0,439	0,661
KML Uygulama Anaokulu	4	66,88	267,50			
Toplam	118					
Özel İlköğretim Okulu	6	3,92	23,50	2,500	-1,174	0,241
Üniversite Çocuk Yuvası	2	6,25	12,50			
Toplam	8					
Özel İlköğretim Okulu	6	5,75	34,50	10,500	-0,321	0,748
KML Uygulama Anaokulu	4	5,13	20,50			
Toplam	10					
Üniversite Çocuk Yuvası	2	5,50	11,00	2,000	-1,162	0,245
KML Uygulama Anaokulu	5	3,40	17,00			
Toplam	7					

\* p < .05

Tablo 4.47.'de yapılan analizler sonucunda farklılığın, Özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticiler ile MEB Bağımsız Anaokulunda çalışmakta olan yöneticiler arasında özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticiler lehine ( $U=63,500$ ;  $Z=-2,206$ ;  $p < .05$ ), Özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticiler ile Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticiler arasında özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticiler lehine ( $U=396,500$ ;  $Z=-3,068$ ;  $p < .05$ ), Üniversite çocuk yuvasında çalışmakta olan yöneticiler ile MEB Bağımsız anaokulunda çalışmakta olan yöneticiler arasında Üniversite çocuk yuvasında çalışmakta olan yöneticiler lehine ( $U=2,000$ ;  $Z=-1,996$ ;  $p < .05$ ) ve Üniversite çocuk yuvasında çalışmakta olan yöneticiler ile Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticiler arasında Üniversite çocuk yuvasında çalışmakta olan yöneticiler lehine ( $U=21,000$ ;  $Z=-1,974$ ;  $p < .05$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin değişim ve dönüşüme odaklanma özellikleri Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticilerin ve MEB Bağımsız anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin "Değişim ve Dönüşüme Odaklanma" özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca Üniversite çocuk yuvasında çalışmakta olan yöneticilerin değişim ve dönüşüme odaklanma özelliklerinin Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticiler ve MEB Bağımsız anaokulunda çalışmakta olan



yöneticilerin değişim ve dönüşüme odaklanma özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin ve Üniversite çocuk yuvasında çalışmakta olan yöneticilerin değişim ve dönüşüme odaklanma özellikleri Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticilerin ve MEB Bağımsız anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Diğer gruplar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

**Tablo 4.48. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	$X^2$	sd	p
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	MEB Bağımsız Anaokulu	21	88,45	9,908	5	,078
	Özel Anaokulu	15	120,17			
	Devlet İlköğretim Okulu	124	80,73			
	Özel İlköğretim Okulu	6	97,42			
	Üniversitelerin çocuk Yuvası	2	88,25			
	KML Uygulama Anaokulu	4	111,63			
	Toplam	172				

$p>.05$

Tablo 4.48.’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği çalışılan kurum türü değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 9,908 anlamlılık derecesi 0,05’ten büyük olduğu için çalışılan kurum türü grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 9,908, p>0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin çalışmakta oldukları kurum türü “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.49. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma	MEB Bağımsız Anaokulu	20	87,35	8,309	5	,140
	Özel Anaokulu	13	115,73			
	Devlet İlköğretim Okulu	122	79,02			
	Özel İlköğretim Okulu	6	84,25			
	Üniversitelerin çocuk Yuvası	2	93,50			
	KML Uygulama Anaokulu	4	110,75			
	Toplam	167				

p<.05

Tablo 4.49.'da görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin "Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma" alt ölçeği çalışılan kurum türü değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 8,309 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için çalışılan kurum türü grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 8,309, p > 0,05$ ). Buna göre, yöneticilerin yöneticilikteki çalışmakta oldukları kurum türü "Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma" özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.50. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	MEB Bağımsız Anaokulu	21	84,40	11,441	5	,043*
	Özel Anaokulu	15	125,47			
	Devlet İlköğretim Okulu	124	81,58			
	Özel İlköğretim Okulu	6	82,92			
	Üniversitelerin Çocuk Yuvası	2	85,00			
	KML Uygulama Anaokulu	4	110,00			
	Toplam	172				

p<.05

Tablo 4.50.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yöneticilerin "Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma" alt ölçeği çalışılan kurum türü değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 11,441

anlamlılık derecesi 0,05'ten küçük olduğu için çalışılan kurum türü grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $X^2(5) = 11,441$ ,  $p < 0,05$ ). İstatistiksel farklılığa sebep olan grup Özel Anaokulun çalışmakta olan yöneticilerin oluşturduğu grubun sıralı ortalama puanları diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bunu, Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu, Üniversitelerin Çocuk Yuvası, MEB Bağımsız Anaokulu, Özel İlköğretim Okulu ve Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticilerin izlediği görülmektedir.

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.51.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.51. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
MEB Bağımsız Anaokulu	21	14,90	313,00	82,000	-2,452	0,014*
Özel Anaokulu	15	23,53	353,00			
Toplam	36					
MEB Bağımsız Anaokulu	21	74,93	1573,50	1261,500	-0,228	0,820
Devlet İlköğretim Okulu	124	72,67	9011,50			
Toplam	145					
MEB Bağımsız Anaokulu	21	14,07	295,50	61,500	-0,088	0,930
Özel İlköğretim Okulu	6	13,75	13,75			
Toplam	27					
MEB Bağımsız Anaokulu	21	12,07	253,500	19,500	-0,165	0,869
Üniversite çocuk yuvası	2	11,25	22,50			
Toplam	23					
MEB Bağımsız Anaokulu	21	12,43	261,00	30,000	-0,897	0,370
KML Uygulama Anaokulu	4	16,00	64,00			
Toplam	25					
Özel Anaokulu	15	101,93	1529,00	451,000	-3,263	0,001*
Devlet İlköğretim Okulu	124	66,14	8201,00			
Toplam	139					

**Tablo 4.51. Yöneticilerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Özel Anaokulu	15	12,43	186,50	23,500	-1,700	0,089
Özel İlköğretim Okulu	6	7,42	44,50			
Toplam	21					
Özel Anaokulu	15	9,50	142,50	7,500	-1,145	0,252
Üniversite Çocuk Yuvası	2	5,75	10,50			
Toplam	17					
Özel Anaokulu	15	10,07	151,00	29,000	-0,104	0,917
KML Uygulama Anaokulu	4	9,75	39,00			
Toplam	19					
Devlet İlköğretim Okulu	124	65,46	8116,50	366,500	-0,061	0,951
Özel İlköğretim Okulu	6	66,42	398,50			
Toplam	130					
Devlet İlköğretim Okulu	124	63,44	7867,00	117,000	-0,137	0,891
Üniversite çocuk yuvası	2	67,00	134,00			
Toplam	126					
Devlet İlköğretim Okulu	124	63,87	7920,00	170,000	-1,072	0,284
KML Uygulama Anaokulu	4	84,00	336,00			
Toplam	128					
Özel İlköğretim Okulu	6	4,50	27,00	6,000	0,000	1,000
Üniversite Çocuk Yuvası	2	4,50	9,00			
Toplam	8					
Özel İlköğretim Okulu	6	4,83	29,00	8,000	-0,869	0,385
KML Uygulama Anaokulu	4	6,50	26,00			
Toplam	10					
Üniversite Çocuk Yuvası	2	3,00	6,00	3,000	-0,470	0,639
KML Uygulama Anaokulu	4	3,75	15,00			
Toplam	6					

\* p< .05

Tablo 4.51.'de yapılan analizler sonucunda farklılığın, Özel Anaokulu çalışmakta olan yöneticiler ile MEB Bağımsız anaokulunda çalışmakta olan yöneticiler arasında Özel Anaokulu çalışmakta olan yöneticilerin lehine (U=82,000; Z=-2,452; p <.05) ve Özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticiler ile Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta

olan yöneticiler arasında özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin lehine ( $U=451,000$ ;  $Z=-3,263$ ;  $p<.05$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre Özel Anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin mesleki ve kişisel gelişime odaklanma özelliklerinin Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticilerin ve MEB Bağımsız anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle Özel Anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin mesleki ve kişisel gelişime odaklanma özelliklerinin MEB Bağımsız anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin ve Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticilerin “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Diğer gruplar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p>.05$ ).

#### **4.1.4. Öğretmenlerin Yaratıcı Liderlik Ölçeği İle İlgili Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlere uygulanan “Yaratıcı Liderlik Ölçeği” ile elde edilen verilerden “öğretmenlerin yaratıcı liderlik ölçeği (değişim dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) puanlarının seviyesi ve hesaplanmıştır. Ayrıca Kişisel Bilgi Formu’nda yer alan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, görev, branş, öğretmenlikteki hizmet süresi ve çalışılan kurum türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan istatistiksel testler olan Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis-H testleri ile çözümlenmiştir. Kişisel bilgi formunda yer aldığı halde öğretmenlerin neredeyse tamamı kadın oldukları için cinsiyet değişkeni analiz dışı bırakılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin tamamının branşı okul öncesi eğitim olduğu için branş türü değişkeni de öğretmenler için analiz dışında bırakılmıştır. Görev türü değişkeni ile ilgili analizlere ise yönetici ve öğretmenler ile ilgili bulgular başlığı altında yer verilmiştir. Anlamlı bulunan ve bulunmayan farklılıklar tablolar halinde sunulmuş yorumlanmıştır.

**Tablo 4.52. Öğretmenlerin Yaratıcı Liderlik Ölçeği Puanları ve Alt Ölçekleri İçin Yapılan İstatistiksel Değerlerin Sonuçları**

Boyutlar	n	$\bar{X}$	Ss
Yaratıcı Liderlik	301	3,6056	,35091
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	323	3,6285	,35033
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	343	3,4539	,46831
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma	346	3,5564	,44148
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	351	3,3572	,32203

Tablo 4.52.'de öğretmenlerin “Yaratıcı Liderlik” özelliklerini incelenmesi amacıyla Yaratıcı Liderlik ölçeği ve ölçeğe ait alt ölçekler için puan ortalamaları ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda öğretmenlerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği ve ölçeğe ait alt ölçekler için puan ortalamalarının 3,3572 ile 3,6285 arasında olduğu bulgulanmıştır. Buna göre öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerinin orta seviyenin üzerinde olduğu belirtilebilir.

**Tablo 4.53. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yaratıcı Liderlik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	$X^2$	Sd	p
Yaratıcı Liderlik	21–25 yaş arası	85	161,26	3,317	4	0,506
	26–30 yaş arası	81	152,65			
	31–35 yaş arası	40	131,61			
	36–40 yaş arası	41	150,80			
	41 yaş ve üstü	54	146,89			
	Toplam	301				

$p > .05$

Tablo 4.53.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği yaş değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 3,317 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için yaş grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(3) = 3,317, p > 0,05$ ). Buna göre, öğretmenlerin yaşları “Yaratıcı Liderlik” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.54. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	21–25 yaş arası	91	170,09	3,077	4	0,545
	26–30 yaş arası	87	165,69			
	31–35 yaş arası	44	140,99			
	36–40 yaş arası	43	161,27			
	41 yaş ve üstü	58	160,26			
	Toplam	323				

p>.05

Tablo 4.54.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin değişim ve dönüşüme odaklanma alt ölçeği yaş değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 3,077 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için yaş grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(3) = 3,077, p > 0,05$ ). Buna göre, öğretmenlerin yaşları değişim ve dönüşüme odaklanma özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.55. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonucu**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	21–25 yaş arası	96	180,03	3,474	4	0,482
	26–30 yaş arası	91	179,42			
	31–35 yaş arası	46	151,08			
	36–40 yaş arası	51	169,46			
	41 yaş ve üstü	59	166,00			
	Toplam	343				

p>.05

Tablo 4.55.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği yaş değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 3,474 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için yaş grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(3) = 3,474, p > 0,05$ ). Buna göre, öğretmenlerin yaşları “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.56. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma	21–25 yaş arası	96	180,68	2,520	4	0,641
	26–30 yaş arası	89	176,55			
	31–35 yaş arası	47	153,82			
	36–40 yaş arası	53	170,39			
	41 yaş ve üstü	61	175,62			
	Toplam	346				

p>.05

Tablo 4.56.'da görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin“Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” alt ölçeği yaş değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 2,520, anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için yaş grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(3) = 2,520, p > 0,05$ ). Buna göre, öğretmenlerin yaşları “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma”özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.57. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar			
			Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	21–25 yaş arası	99	179,89	1,228	4	0,874
	26–30 yaş arası	91	181,66			
	31–35 yaş arası	48	164,22			
	36–40 yaş arası	53	171,69			
	41 yaş ve üstü	60	174,23			
	Toplam	351				

p>.05

Tablo 4.57.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin“Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği yaş değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 1,228 anlamlılık derecesi 0,05'ten küçük olduğu için yaş grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(3) = 1,228, p > 0,05$ ). Buna göre, öğretmenlerin yaşları “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma”özelliklerini etkilememektedir.



**Tablo 4.58. Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Yaratıcı Liderlik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması.	X <sup>2</sup>	sd	p
Yaratıcı Liderlik	Kız Meslek Lisesi	30	158,85	9,027	4	0,060
	AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	40	143,78			
	Çocuk Gelişimi Bölümü Ön Lisans	77	168,82			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Lisans	145	145,84			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans	9	87,67			
	Toplam	301				

p>.05

Tablo 4.58.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği öğrenim düzeyi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 9,027 anlamlılık derecesi 0,05’ten küçük olduğu için öğrenim düzeyi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $X^2(4)=9,027, p>0,05$ ). Buna göre, öğretmenlerin eğitim durumları “Yaratıcı Liderlik” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.59. Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testleri Sonucu**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	Kız Meslek Lisesi	31	173,16	8,765	4	0,067
	AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	43	149,64			
	Çocuk Gelişimi Bölümü Ön Lisans	83	183,36			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Lisans	157	154,54			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans	9	115,83			
	Toplam	323				

p>.05

Tablo 4.59.'da görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” faktöründe öğrenim düzeyi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 8,765 anlamlılık derecesi 0,05’ten küçük olduğu için öğrenim düzeyi grup sıralı ortalamaları

arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır( $X^2(4) = 8,765$ ,  $p > 0,05$ ). Buna göre, öğretmenlerin eğitim durumları “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.60. Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma Kruskal Wallis-H Testleri Sonucu**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması.	$X^2$	sd	p
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	Kız Meslek Lisesi	33	180,70	7,015	4	0,135
	AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	43	159,91			
	Çocuk Gelişimi Bölümü Ön Lisans	86	189,95			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Lisans	172	167,30			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans	9	116,28			
	Toplam	343				

$p > 0,05$

Tablo 4.60.’da görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” faktöründe öğrenim düzeyi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 7,015 anlamlılık derecesi 0,05’ten küçük olduğu için öğrenim düzeyi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır( $X^2(4) = 7,015$ ,  $p > 0,05$ ). Buna göre, öğretmenlerin eğitim durumları “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.61. Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyine Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testleri Sonucu**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	$X^2$	sd	p
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma	Kız Meslek Lisesi	33	188,02	8,245	4	0,083
	AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	45	164,13			
	Çocuk Gelişimi Bölümü Ön Lisans	87	185,37			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Lisans	172	171,33			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans	9	93,89			
	Toplam	346				

$p > 0,05$

Tablo 4.61.’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” faktöründe öğrenim düzeyi değişkeni gruplarının

farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 8,245 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için öğrenim düzeyi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(4)=, 8,245, p>0,05$ ). Buna göre, öğretmenlerin eğitim durumları“Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma”özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.62. Öğretmenlerin Öğrenim düzeyine Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testleri Sonucu**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması.	$X^2$	sd	p
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	Kız Meslek Lisesi	34	186,94	5,266	4	0,261
	AÖF Okul Öncesi Öğretmenliği	44	176,09			
	Çocuk Gelişimi Bölümü Ön Lisans	89	185,97			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Lisans	175	172,08			
	Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans	9	111,94			
	Toplam	351				

p>.05

Tablo 4.62.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” faktöründe öğrenim düzeyi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 5,266 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için öğrenim düzeyi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(4)= 5,266, p >0,05$ ). Buna göre, öğretmenlerin eğitim durumları“Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma”özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.63.Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Yaratıcı Liderlik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Yaratıcı liderlik	1 yıldan az	38	138,82	9,841	5	,080
	1–5 yıl	110	166,68			
	6–10 yıl	53	150,58			
	11–15 yıl	37	129,00			
	16–20 yıl	31	125,68			
	21 yıl ve üstü	32	162,23			
	Toplam	301				

p>.05

Tablo 4.63.’te görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 9,841 anlamlılık derecesi 0,05’ten büyük olduğu için öğretmenlikteki hizmet süresi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır( $X^2(5) = 9,841$ ,  $p > 0,05$ ). Buna göre, öğretmenlerin hizmet süresi “Yaratıcı Liderlik” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.64. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	1 yıldan az	42	142,37	16,048	5	,007*
	1–5 yıl	117	180,79			
	6–10 yıl	57	162,58			
	11–15 yıl	39	135,14			
	16–20 yıl	33	128,23			
	21 yıl ve üstü	35	183,57			
	Toplam	323				

p<.05

Tablo 4.64.’te görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 16,048 anlamlılık derecesi 0,05’ten büyük olduğu için öğretmenlikteki hizmet süresi

grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $X^2(5) = 16,048, p < 0,05$ ). İstatistiksel farklılığa sebep olan grup 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu grubun sıralı ortalama puanları diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bunu hizmet süresi 1–5 yıl, 6–10 yıl, 1 yıldan az, 11–15 yıl ve 16–20 yıl olan grubunun izlediği görülmektedir.

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.65.'te sunulmuştur.

**Tablo 4.65. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Sıralamalar Ortalaması</b>	<b>Sıralamalar Toplamı</b>	<b>u</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
1 yıldan az	42	66,23	2781,50	1878,500	-2,266	0,023*
1–5 yıl	117	84,94	9938,50			
Toplam	159					
1 yıldan az	42	46,10	1936,00	1033,000	-1,162	0,245
6–10 yıl	57	52,88	3014,00			
Toplam	99					
1 yıldan az	42	41,63	1748,50	792,500	-,251	,802
11–15 yıl	39	40,32	1572,50			
Toplam	81					
1 yıldan az	42	39,70	1667,50	621,500	-,764	,445
16–20 yıl	33	35,83	1182,50			
Toplam	75					
1 yıldan az	42	34,71	1458,00	555,000	-1,847	,065
21 yıl ve üstü	35	44,14	1545,00			
Toplam	77					
1–5 yıl	117	90,89	10634,00	2938,000	-1,274	,203
6–10 yıl	57	80,54	4591,00			
Toplam	174					
1–5 yıl	117	84,22	9854,00	1612,000	-2,745	,006*
11–15 yıl	39	61,33	2392,00			
Toplam	156					

**Tablo 4.65. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
1-5 yıl	117	80,65	9436,50	1327,500	-2,742	,006*
16-20 yıl	33	57,23	1888,50			
Toplam	150					
1-5 yıl	117	76,08	8901,50	1998,500	-,215	,830
21 yıl ve üstü	35	77,90	2726,50			
Toplam	152					
6-10 yıl	57	51,68	2945,50	930,500	-1,351	,177
11-15 yıl	39	43,86	1710,50			
Toplam	96					
6-10 yıl	57	49,03	2794,50	739,500	-1,684	,092
16-20 yıl	33	39,41	1300,50			
Toplam	90					
6-10 yıl	57	44,46	2534,00	881,000	-,939	,348
21 yıl ve üstü	35	49,83	1744,00			
Toplam	92					
11-15 yıl	39	37,38	1458,00	609,000	-,390	,696
16-20 yıl	33	35,45	1170,00			
Toplam	72					
11-15 yıl	39	32,24	1257,00	477,500	-2,222	,026*
21 yıl ve üstü	35	43,36	1517,00			
Toplam	74					
16-20 yıl	33	28,30	934,00	373,000	-2,515	,012*
21 yıl ve üstü	35	40,34	1412,00			
Toplam	68					

\*p<.05

Tablo 4.65.'te yapılan analizler sonucunda farklılığın, hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenler ve 1 yıldan az olan öğretmenlerin arasında hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin lehine (U=1878,500; Z=-2,266; p <.05), hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenler ve 11-15 yıl olan öğretmenlerin arasında hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin lehine (U=1612,000; Z=-2,745; p <.05), hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenler ve 16-20 yıl olan öğretmenlerin arasında hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin lehine (U=1327,500; Z=-2,742; p <.05), hizmet süresi 11-15 yıl olan

öğretmenler ve 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin arasında hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin lehine ( $U=477,500$ ;  $Z=-2,222$ ;  $p < .05$ ) ve hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmenler ve 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin arasında hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin lehine ( $U=373,500$ ;  $Z=-2,515$ ;  $p < .05$ ) gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre hizmet süresi 1–5 yıl olan öğretmenlerin değişim ve dönüşüme odaklanma özelliklerinin hizmet süresi 11–15 yıl olan öğretmenlerin ve hizmet süresi 16–20 yıl olan öğretmenlerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özelliklerinin hizmet süresi 11–15 yıl olan öğretmenler ve hizmet süresi 16–20 yıl olan öğretmenlerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle hizmet süresi 1–5 yıl olan öğretmenler ve hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin, hizmet süresi 11–15 yıl olan öğretmenler ve hizmet süresi 16–20 yıl olan öğretmenlere göre daha fazla değişim ve dönüşüme odaklandıkları ifade edilebilir. Diğer gruplar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

**Tablo 4.66. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	$X^2$	sd	p
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	1 yıldan az	44	164,45	4,035	5	,544
	1–5 yıl	127	182,74			
	6–10 yıl	62	172,94			
	11–15 yıl	42	149,39			
	16–20 yıl	33	167,79			
	21 yıl ve üstü	35	171,97			
	Toplam	343				

$p > .05$

Tablo 4.66.’da görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 4,035 anlamlılık derecesi 0,05’ten büyük olduğu için öğretmenlikteki hizmet süresi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 4,035$ ,  $p > 0,05$ ). Buna göre öğretmenlerin hizmet süresi “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.67. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	P
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma	1 yıldan az	45	165,27	7,934	5	,160
	1-5 yıl	123	187,65			
	6-10 yıl	63	166,06			
	11-15 yıl	45	143,32			
	16-20 yıl	34	173,47			
	21 yıl ve üstü	36	186,19			
	Toplam	346				

p>.05

Tablo 4.67.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” alt ölçeği öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 7,934 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için öğretmenlikteki hizmet süresi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 7,934, p > 0,05$ ). Buna göre öğretmenlerin hizmet süresi “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.68. Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	P
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	1 yıldan az	43	167,51	6,715	5	,243
	1-5 yıl	131	190,54			
	6-10 yıl	64	168,46			
	11-15 yıl	44	148,94			
	16-20 yıl	34	176,84			
	21 yıl ve üstü	35	178,99			
	Toplam	351				

p<.05

Tablo 4.68.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 6,715 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için öğretmenlikteki hizmet süresi grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık



bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 6,715, p > 0,05$ ). Buna göre öğretmenlerin hizmet süresi “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.69. Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Yaratıcı Liderlik Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	$X^2$	Sd	P
Yaratıcı Liderlik	MEB Bağımsız Anaokulu	95	144,69	7,462	5	0,188
	Özel Anaokulu	41	158,83			
	Devlet İlköğretim Okulu	147	147,15			
	Özel İlköğretim Okulu	8	221,44			
	Üniversitelerin Çocuk Yuvası	5	172,50			
	KML Uygulama Anaokulu	5	185,70			
	Toplam	301				

$p > .05$

Tablo 4.69.’da görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “Yaratıcı Liderlik” özelliklerinin çalışılan kurum türü değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 7,462 anlamlılık derecesi 0,05’ten büyük olduğu için çalışılan kurum türü grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 7,462, p > 0,05$ ). Buna göre, öğretmenlerin çalışmakta oldukları kurum türü “Yaratıcı Liderlik” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.70. Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Türüne Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	$X^2$	sd	p
Değişim ve Dönüşüme Odaklanma	MEB Bağımsız Anaokulu	98	159,19	5,931	5	0,313
	Özel Anaokulu	44	164,76			
	Devlet İlköğretim Okulu	160	157,50			
	Özel İlköğretim Okulu	8	231,44			
	Üniversitelerin Çocuk Yuvası	7	179,00			
	KML Uygulama Anaokulu	6	195,25			
	Toplam	323				

$p > .05$

Tablo 4.70.'te görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özelliklerinin çalışılan kurum türü değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 5,931 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için çalışılan kurum türü grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 5,931, p > 0,05$ ). Buna göre öğretmenlerin çalışmakta oldukları kurum türü “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.71. Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Türüne Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	$X^2$	sd	p
Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma	MEB Bağımsız Anaokulu	106	162,71	7,764	5	0,170
	Özel Anaokulu	43	190,91			
	Devlet İlköğretim Okulu	173	169,39			
	Özel İlköğretim Okulu	8	250,81			
	Üniversitelerin Çocuk Yuvası	7	168,64			
	KML Uygulama Anaokulu	6	174,83			
	Toplam	343				

$p > .05$

Tablo 4.71.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” özelliklerinin çalışılan kurum türü değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 7,764 anlamlılık derecesi 0,05'ten büyük olduğu için çalışılan kurum türü grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 7,764, p > 0,05$ ). Buna göre öğretmenlerin çalışmakta oldukları kurum türü “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.72. Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Türüne Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma	MEB Bağımsız Anaokulu	104	163,63	7,185	5	0,207
	Özel Anaokulu	46	179,84			
	Devlet İlköğretim Okulu	173	172,53			
	Özel İlköğretim Okulu	8	254,88			
	Üniversitelerin Çocuk Yuvası	9	197,83			
	KML Uygulama Anaokulu	6	178,83			
	Toplam	346				

p>.05

Tablo 4.72’de görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” özelliklerinin çalışılan kurum türü değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 7,185 anlamlılık derecesi 0,05’ten büyük olduğu için çalışılan kurum türü grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5)=7,185, p > 0,05$ ). Buna göre öğretmenlerin çalışmakta oldukları kurum türü “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

**Tablo 4.73. Öğretmenlerin Çalışılan Kurum Türüne Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	X <sup>2</sup>	sd	p
Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma	MEB Bağımsız Anaokulu	105	173,91	7,705	5	0,453
	Özel Anaokulu	45	182,73			
	Devlet İlköğretim Okulu	179	170,64			
	Özel İlköğretim Okulu	8	231,56			
	Üniversitelerin Çocuk Yuvası	9	199,67			
	KML Uygulama Anaokulu	5	219,70			
	Toplam	351				

p>.05

Tablo 4.73.’te görülebileceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerinin çalışılan kurum türü değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 7,705 anlamlılık

derecesi 0,05'ten büyük olduğu için çalışılan kurum türü grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $X^2(5) = 7,705, p > 0,05$ ). Buna göre öğretmenlerin çalışmakta oldukları kurum türü “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

#### 4.1.5. Yönetici ve Öğretmenlere Ait Yaratıcı Liderlik Ölçeği İle İlgili Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde yönetici ve öğretmenlere uygulanan, “Yaratıcı Liderlik Ölçeği”nden elde edilen verilerden “Yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik (değişim dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) puanlarının seviyesi hesaplanmış ve yönetici ve öğretmenlerin puanlarının görev türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan istatistiksel testler olan Mann Whitney U Testi ile çözümlenmiştir. Anlamlı bulunan ve bulunmayan farklılıklar tablolar halinde sunulmaktadır.

**Tablo 4.74. Yönetici ve Öğretmenlerin Göreve Göre Yaratıcı Liderlik Mann Whitney U Testi Sonucu**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Yönetici	153	191,51	29301,00	17520,000	-4,168	,000***
Öğretmen	301	245,79	73984,00			
Toplam	454					

\*\*\* $p < .001$

Tablo 4.74.'te görülebileceği gibi araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “Yaratıcı Liderlik” puanlarının görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $U = 17520,000; z = -4,168; p < .001$ ). Bu farklılık öğretmenlerin lehinedir. Öğretmenlerin yöneticilere göre “Yaratıcı Liderlik” düzeyleri daha yüksektir.

**Tablo 4.75. Yönetici ve Öğretmenlerin Göreve Göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Sıralamalar Ortalaması</b>	<b>Sıralamalar Toplamı</b>	<b>u</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Yönetici	157	201,85	31691,00	19288,000	-4,260	,000***
Öğretmen	323	259,28	83749,00			
Toplam	480					

\*\*\* $p < .001$

Tablo 4.75.'da görülebileceği gibi araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin "Değişim ve Dönüşüme Odaklanma" alt ölçeği puanlarının görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $U = 19288,000$ ;  $z = -4,260$ ;  $p < .001$ ). Bu farklılık öğretmenlerin lehinedir. Öğretmenlerin yöneticilere göre "Değişim ve Dönüşüme Odaklanma" düzeyleri daha yüksektir

**Tablo 4.76. Yönetici ve Öğretmenlerin Göreve Göre Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu**

<b>Gruplar</b>	<b>n</b>	<b>Sıralamalar Ortalaması</b>	<b>Sıralamalar Toplamı</b>	<b>u</b>	<b>z</b>	<b>p</b>
Yönetici	172	229,90	39542,00	24664,000	-3,046	,002**
Öğretmen	343	272,09	93328,00			
Toplam	515					

\*\* $p < .01$

Tablo 4.76.'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin "Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma" alt ölçeği puanlarının görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $U = 24664,000$ ;  $z = -3,046$ ;  $p < .05$ ). Bu farklılık öğretmenlerin lehinedir. Öğretmenlerin yöneticilere göre "Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma" düzeyleri daha yüksektir.

**Tablo 4.77. Yönetici ve Öğretmenlerin Göreve Göre Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Yönetici	167	227,75	38034,50	24006,500	-3,120	,002**
Öğretmen	346	271,12	93806,50			
Toplam	513					

\*\*p<.01

Tablo 4.77 'de görülebileceği gibi araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” alt ölçeği puanlarının görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $U = 24006,500$ ;  $z = -3,120$ ;  $p < .01$ ). Bu farklılık öğretmenlerin lehinedir. Öğretmenlerin yöneticilere göre “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” düzeyleri daha yüksektir

**Tablo 4.78. Yönetici ve Öğretmenlerin Göreve Göre Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma Mann Whitney U Testi Sonucu**

Gruplar	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Yönetici	172	217,65	37435,00	22557,000	-4,746	,000***
Öğretmen	351	283,74	99591,00			
Toplam	523					

\*\*p<.01

Tablo 4.78.'de araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği puanlarının görev türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $U = 22557,000$ ;  $z = -4,746$ ;  $p < .01$ ). Bu farklılık öğretmenlerin lehinedir. Öğretmenlerin yöneticilere göre “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” düzeyleri daha yüksektir

## BÖLÜM V: SONUÇ

Bu bölümde, araştırmayla ilgili olarak belirlenen alt amaçlara ilişkin sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, geliştirilmiş olan “Yaratıcı Liderlik Ölçeği geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?” sorusuna ve “Devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan okul öncesi eğitim yöneticilerinin ve okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Aşağıda, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt amaçlarla ilgili olarak ulaşılan yargılara ve çerçevesinde tartışılmasına aşağıda yer verilmiştir.

#### 5.1.1. Yaratıcı Liderlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

“Yaratıcı Liderlik Ölçeği”nin geçerli bir ölçme aracı olup olmadığı sınamak amacıyla elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi SPSS 13.0 programı ile yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi temel bileşenler yöntemiyle yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda yorumlanabilir ve adlandırılabilir faktörler elde edebilmek için varimax döndürme yöntemi kullanılarak sorular analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde özdeğeri (eigen value) ise 2.00 olarak işaretlenmiştir. Araştırmanın birinci amacı ile ilgili analizlerin sonucuna göre ilk olarak, örneklemin, faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirleyen KMO değeri 0,50'nin üzerinde olduğu ve Barlett testi de 0,05 önem derecesinde anlamlı olduğundan veri seti faktör analizine uygun bulunmuştur ( $KMO=,964$ ,  $\chi^2_{Barlett\ test} (5671)= 40508,971$   $p=,000$ ). Bu değerler, verilerin faktör analizine uygunluğunun mükemmel seviyede olduğunu ve elde edilen KMO değerine göre ölçek değişkenlerin birbirlerini hatasız bir biçimde tahmin edebileceğini göstermiştir. Her bir maddenin faktör analizine uygunluğunu belirleyen Measure of Sampling Adequacy (MSA) değerleri incelendiğinde ölçekte yer alan 126.

maddenin Measure of Sampling Adequacy (MSA) değeri 0,447 bulunmuştur. Measure of Sampling Adequacy (MSA) değerlerinin 0.50'den az olması durumunda bu soru analizden çıkarılmalıdır. (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2006). 126. maddenin Measure of Sampling Adequacy (MSA) değeri ,50'den küçük olduğu için bu soru analizden çıkartılarak faktör analizi kalan madde grubuyla tekrar yapılmıştır. Tekrarlanan faktör analizi sonucunda diğer maddelerin Measure of Sampling Adequacy (MSA) değerlerinin hiçbirisinin değeri ,50 den az olmadığı görüldüğü için kalan maddelere faktör analizi yapılmış ve elde edilen bulgular da ölçeğin kalan maddelerinin tek tek faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymuştur. Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini ve veriler arasında yeterli ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Barlett's Küresellik Testi sonucunda 40508,971 p=.00 ( $p<.01$ ) olarak bulgulanmıştır. Bu bulgu, ölçüm yaptığımız değişkenin evren parametresinde çok değişkenli olduğunu ve her bir madde için ölçekten elde edilen verilerin, faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Bu bulgular ışığında, örnekleme yeterliliği ölçüsü olan 0,50 değerinin altında kalan, faktör altında tek kalan, birbirine yakın faktör ağırlıkları olan ve faktör ağırlığı 0,45'in altında olan maddeler analizden çıkarıldıktan sonra ölçeğin faktörlerine ait maddelerin faktör yük değerleri incelenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeği oluşturan 161 maddeden 54 madde ölçekten çıkarılmış ve anlamlı sonuçlar veren 107 madde kalmış ve bu maddelerden öz değerleri 1 ve üzerinde olan dört faktör elde edilmiştir. Ölçeğin dört alt faktörü; "Değişim ve Dönüşüme Odaklama" 43 maddeden, "Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma" 19 maddeden, "Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma" 25 maddeden ve "Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma" 20 maddeden oluşmaktadır. YLÖ'nin Alt Faktörleri Tarafından Açıklanan Varyans Oranları özdeğeri 43.559 olan birinci faktörün açıkladığı varyans oranı %16.796; özdeğeri 4.729 olan ikinci faktörün açıkladığı varyans oranı ise %12.570, özdeğeri 3.182 olan üçüncü faktörün açıkladığı varyans oranı%11.306 ve özdeğeri 2.857 olan dördüncü faktörün açıkladığı varyans oranı %10.100'dür. Açıklanan toplam varyans miktarı %50.773 olarak belirlenmiştir. Faktör analizinde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak kabul edildiği (Scherer, 1988;akt. Erdoğan, Bayram ve Deniz,2007) düşünüldüğünde bu çalışmada elde edilen varyans miktarının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. YLÖ'nün yapı geçerliği çalışmasında son olarak faktörlerin birbirleriyle ve toplam



ölçekle olan korelasyonları incelenmiştir. Faktörler arası korelasyonlar .706 ile .799, faktörler ile toplam ölçek arasındaki korelasyonlar ise .877 ile .924 arasında değişen pozitif ve .01 anlamlılık düzeyinde ( $p < .01$ ), anlamlı değerler almıştır.

“Yaratıcı Liderlik Ölçeği”nin güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığı sınınamak amacıyla ölçekten elde edilen puanlar arasındaki iç tutarlık katsayısını belirlemek amacıyla her bir alt faktörün ve ölçeğin tümünün Cronbach Alfa katsayıları ve madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Bununla birlikte, ölçek maddelerinin, ölçeği puanlayanları ne derece ayırt ettiğini belirlemek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçekten alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt %27 ve üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı bağımsız gruplar t-Testi ile incelenmiştir.

“Yaratıcı Liderlik Ölçeği”nin güvenilirliği ile ilgili analizlerin sonucuna göre ilk olarak; çalışma grubu için faktörlerin Cronbach Alfa katsayıları 0.947 ile 0.967 arasında değişmektedir. Maddelerin, madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları ise çalışma grubu için 0.943 ile 0.966 arasında değişmektedir. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, faktörlerin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması, madde atıldığı takdirde faktörün güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Maddelerin, çalışma grubu için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise 0.491 ile 0.786 arasında değişmektedir. Toplam ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının çalışma grubu için .986 olduğu görülmektedir. Maddelerin, madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayıları da tüm maddelerde .986 olarak bulgulanmıştır. Madde bırakmalı Cronbach Alfa katsayılarının, toplam ölçeğin Cronbach Alfa katsayısından büyük olmaması, madde atıldığı takdirde ölçeğin güvenilirlik katsayısının yükselmeyeceğine işaret etmektedir. Maddelerin, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları ise çalışma grubu için .425 ile .740 arasında değişmektedir. Bu bulgu, maddelerin puanlayıcıları toplam ölçek bazında iyi derecede ayırt edebildiği yönünde yorumlanmıştır. Literatürde güvenilirliğinin .70-.80 olması durumu ölçme aracının araştırmalarda kullanılması için yeterli olduğu ifade edilmektedir (Özguven, 1999, s.95). Araştırmada elde edilen bu bulgu “Yaratıcı Liderlik” ölçeğin ve alt ölçeklerinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu biçiminde yorumlanmıştır.

“Yaratıcı Liderlik Ölçeği”nin güvenilirliği ile ilgili analizlerin sonucuna göre ikinci olarak, üst %27’lik grubun aritmetik ortalaması 4 iken, alt %27’lik grubun aritmetik ortalaması 2.5103 ile 3.5782 arasında değişmektedir. Bununla birlikte, üst %27’lik grubun standart sapması 0 iken, alt %27’lik grubun standart sapması 0.16491 ile 0.65898 arasında değişmektedir. Madde ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm maddelerde .05 anlamlılık düzeyinde ( $p < .05$ ) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeği puanlayanları, ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiği yönünde yorumlanmıştır. Üst %27’lik grubun faktör bazında aritmetik ortalaması 3.6101 ile 3.9345 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 3.9388’tür. Alt %27’lik grubun faktör bazında aritmetik ortalaması ise 2.7724 ile 3.066 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 3.0661’dir. Bunların yanı sıra, üst %27’lik grubun faktör bazında standart sapması 0,03385 ile 0,10683 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 0.4857’dir. Alt %27’lik grubun faktör bazında standart sapması ise 0.16950 ile 22.716 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 0.20092’dir. Faktör ve toplam ölçek bazındaki ortalama puanları arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları ise tüm faktörlerde ve toplam ölçekte .05 anlamlılık düzeyinde ( $p < .05$ ) anlamlıdır. Bu bulgu, ölçekteki maddelerin güvenilirliklerinin yüksek düzeyde olduğu ve ölçeği puanlayanları, ölçülmek istenen özellikler bakımından ayırt edebildiği yönünde yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular bütünsel anlamda değerlendirildiğinde, YLÖ’nün çalışma grubunda yapılan uygulamaları sonucunda, yüksek düzeyde iç tutarlık bulgularına ulaşıldığı söylenebilir. Bir başka deyişle, ölçeğin, çalışma grubunda güvenilir sonuçlar ortaya koyduğu düşünülebilir.

Ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirlemek amacıyla test-tekrar test tekniği uygulanmıştır. Uygulama, Eskişehir ili merkez ilçelerinde devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında ve ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan toplam 30 katılımcı (okul öncesi eğitim yönetici ve öğretmeni) üzerinde 4 hafta arayla yapılmıştır. “Yaratıcı Liderlik Ölçeği”nin güvenilirliği ile ilgili analizlerin sonucuna göre üçüncü olarak, test-tekrar test uygulamaları sonucunda, ölçeğin tüm maddelerinde 0.598 ile 0.967 arasında değişen, pozitif ve .01 düzeyinde ( $p < .01$ ) anlamlı Pearson Korelasyon Katsayısı değerlerine ulaşılmıştır. Bu bulgular, ölçeğin iki uygulaması arasındaki tutarlığın, madde bazında, yüksek düzeyde olduğuna işaret etmiştir. Ayrıca, test-tekrar

test uygulamaları sonucunda, ölçeğin tüm faktörlerinde Pearson Korelasyon Katsayısı değerlerinin .937 ile .809 arasında değiştiği, toplam ölçek puanlarında ise .893 olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ölçeğin iki uygulaması arasındaki ilişkinin pozitif ve .01 düzeyinde ( $p < .01$ ) anlamlı olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular, ölçeğin test-tekrar test uygulamaları arasındaki tutarlığın, faktörler ve toplam ölçek bazında, yüksek düzeyde olduğuna işaret etmiştir. Son olarak, ölçeğin, kararlılık anlamındaki güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan test-tekrar test uygulamalarından elde edilen ortalama puanların bağımlı gruplar t-testi sonuçları da incelenmiştir. İlk uygulama sonucunda elde edilen puanların faktör bazında aritmetik ortalaması 3.403 ile 3.730 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 3,68'dir. Son uygulama sonucunda elde edilen puanların faktör bazında aritmetik ortalaması ise 3.365 ile 3.748 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 3.675'dir. Bunların yanı sıra, ilk uygulamadan elde edilen puanların faktör bazında standart sapması 0.243 ile 0.432 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 0.281'dir. Son uygulamadan elde edilen puanların faktör bazında standart sapması ise 0.247 ile 0.290 arasında değişirken, toplam ölçek bazında 0.323'tür. Faktör ve toplam ölçek bazındaki ortalama puanlar arasında yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları ise tüm faktörlerde ve toplam ölçek puanları arasında, .05 anlamlılık düzeyinde ( $p > .05$ ), anlamlı bir farklılık olmadığına işaret etmiştir. Bu sonuç, ölçeğin kararlılık anlamındaki güvenilirliğini bulunduğunu göstermiştir.

### **5.1.2. Yöneticilerin Yaratıcı Liderlik Ölçeği İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmanın bu bölümünde belirlenen alt amaçlar doğrultusunda yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği ve “Değişim Dönüşüme Odaklanma”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeklerinin puanları ve yöneticilerin Yaratıcı Liderlik” ölçeği ve “Değişim Dönüşüme Odaklanma”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeklerinin cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, görev, branş, öğretmenlikteki hizmet süresi, yöneticilikteki hizmet süresi ve çalışılan kurum türü değişkenlerine göre elde edilen yargılara ve yargıların alanyazın çerçevesinde tartışılmasına aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı “Yöneticilerin yaratıcı liderlik (değişim dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci amacı ile ilgili ulaşılan yargıya göre, yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin ölçekte ve ölçeğin tüm boyutlarında orta seviyenin üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Alanda yapılmış olan farklı araştırmalarda örneğin; Çetiner (2011, s.384-385) Okul müdürleri dönüşümcü liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gerçekleştirmemektedirler. Gündüz ve Doğan (2009, s.13) okul yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik stillerini belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırma da okul yöneticilerinin tamamına yakınının yaratıcı olmadığı ve okul yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Gündüz ve Doğan, 2009, s.13). Okullardaki demokratik olmayan süreçler öğrencilerle beraber eğitim çalışanlarının da cesaret ve yaratıcılıklarını olumsuz olarak etkilemektedir (Urbanski and Nickolaou, 2006; Can, 2005;akt. Can, 2006, s.154). Ayrıca yaratıcı problem çözme ile ilgili araştırmalarda, grupların yaratıcı performansları liderlerin aracılığı ile arttığını belirtilmektedir. Literatürde yaratıcı grup liderlerinin yöneticiliği konusunda Gordon (1961); Osborn (1963); Parnes (1993); and Parnes, Noller and Biondi (1977) ve yaratıcı liderliğin, etkili proje grup liderlerinin özellikleri ilgili olduğu belirten (Kouzes and Postner, 1974; Tjosvold, 1987, 1992) çalışmalar bulunmaktadır (akt. Rickards ve Moger, 2000, s.274). Güçlendirici liderlik yaklaşımı çalışanlarının liderliklerini ve yaratıcılıklarını desteklemektedir. Ayrıca araştırmalar, dönüşümcü liderlik ve çalışanların yüksek derecedeki yaratıcılığı arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Jung, 2001; Sosik, Kahai & Avolio, 1998;akt. Houghton and Yoho 2005, s.77). Ancak literatürde lider de bulunması gereken kişisel özelliklerden birisinin de yaratıcılık olduğuna dikkat çekilmekte (Daft, 1991, s. 373;akt. Bakan ve Büyükbeşe, 2010, s.74) ve yöneticilerinden öğrenim süreçlerini başlatan ve astların yeteneklerini, yaratıcılıklarını optimal düzeyde geliştirmesi ve örgütün amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunması gereken kişiler olmaları beklenmektedir (Hesapçioğlu, 1998, s.102;akt. Gümüşeli, 2001, s.6). Bu yargularla araştırmada elde edilen yargılar farklılık göstermektedir. Bu durumun araştırma sonucuna zıt olduğu görülse de bu farklılık iki

araştırmanın veri toplama araçlarının farklı olması ve konuya farklı yaklaşılmışından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmadan elde edilen yargı araştırmaya katılan yöneticilerin yaratıcı liderlik özellikleri ile ilgili algılarının bu yönde olduğunu biçimde yorumlanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Yöneticilerin yaratıcı liderlik (değişim dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü amacı ile ilgili analizlerin sonuçlarına göre ilk olarak, yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık kadın yöneticilerin lehinedir ve kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere göre yaratıcı liderlik düzeyleri daha yüksektir. Yöneticilerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği puanları da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık kadın yöneticilerin lehinedir. Kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere göre Değişim ve Dönüşüme Odaklanma düzeyleri daha yüksektir. Yöneticilerin “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık kadın yöneticilerin lehinedir. Kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere göre “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” düzeyleri daha yüksektir. Yaratıcı liderlik ölçeğinin diğer alt boyutlarında ise yöneticilerin “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği puanları ve “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” alt ölçeği puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, kadın ve erkek yöneticilerin cinsiyetleri “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” ve “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” düzeylerini etkilememektedir.

Alanda yapılmış olan farklı araştırmalarda ulaşılan bu yargıya benzer olarak, kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre liderlik özelliklerinin daha yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedirler.

Örneğin, Taş ve Çetiner (2011, s.369) Ortaöğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğin bütün boyutlarındaki davranışları gerçekleştirmelerini öğretmenlerin değerlendirmelerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunurken, kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğin tüm

boyutlarındaki davranışları gerçekleştirmelerine ilişkin daha olumlu bir düşünceye sahip oldukları görülmüştür. Vizyon belirleme ve geliştirme, entelektüel uyarım, davranış modeli oluşturma, grup amaçlarının kabulünü güçlendirme, bireysel destek sağlama ve yüksek performans beklentisine sahip olma boyutlarındaki davranışlara ilişkin kadın öğretmenlerin görüşleri erkek öğretmenlerinkinden daha olumlu olması, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha duygusal olmaları, kendi ihtiyaçlarının, bireysel farklılıklarının dikkate alınmasının onları daha fazla memnun etmesi olabileceği biçimde yorumlanmıştır. Razi (2003)'nin bulgularına göre bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre müdürlerinin daha fazla liderlik özelliklerini taşıdığını düşünmektedir.

Alanda yapılmış olan farklı araştırmalar da ulaşılan bazı yargılarda ise erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre liderlik özelliklerinin daha yüksek düzeyde olduğuna işaret eden yapılan araştırma ile örtüşmeyen niteliktedir. Bu durumda, araştırmanın bulguları literatürdeki bazı bulgularla tutarlı iken bazı bulgularla çelişki göstermektedir.

Örneğin, Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009, s.286)'nun araştırma bulgularına göre tüm boyutlarda araştırmaya katılan erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini daha fazla yerine getirdiklerini düşünmektedirler (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009, s.291).

Balay (2010, s.41) tarafından yapılan araştırmanın amacı, Harran Üniversitesi öğretim elemanlarının; bireysel, yönetsel ve toplumsal boyutlardaki örgütsel yaratıcılık algılarını belirlemektir. Elde edilen sonuçlara göre Öğretim Görevlilerinin, Araştırma Görevlisi olanlardan ve erkek öğretim elemanlarının, kadın meslektaşlarından anlamlı şekilde daha yüksek örgütsel yaratıcılık algılarına sahip oldukları bulunmuştur. Çelebi (2009, s.131) kamuda çalışan erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Alanda yapılmış olan farklı araştırmalar da ulaşılan bazı sonuçlarda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğuna işaret eden araştırmalarda yer almaktadır.

Örneğin, Eraslan (2002) da dönüşümcü liderliğin bütün boyutlarındaki davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmuştur (Taş ve Çetiner, 2011, s.369). Titrek, Bayrakçı ve Zafer (2009, s.55)'in araştırma bulgularına

göre de, okul yöneticilerinin “sorumlulukları yerine getirme, söz tutma ve etik davranışlarda bulunma yeterlikleri yüksek düzeyde olumlu algılanırken, sakin olma, öfkeden kurtulma ve stresli durumlarda sakinleşme” gibi yeterliklerde ise bazı yetersizliklerin var olduğu, ayrıca cinsiyet değişkenine göre görüşlerin anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır.

Yapılan araştırmada yapılmış olan diğer araştırmalardan farklı olarak yöneticilerin yaratıcı liderlik özellikleri ile ilgili olarak “Yaratıcı Liderlik” özelliklerinde, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özelliklerinde, “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre bulunan anlamlı farklılık ölçeğinde ve alt ölçeklerde kadın yöneticilerin lehinedir. Buna göre kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere yaratıcı liderlik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan araştırmada elde edilen yargılarla tutarlılık gösteren bir diğer araştırma ise Çelik ve Eryılmaz (2006, s.211) tarafından yapılan araştırmadır. Bu araştırmada da Çelik ve Eryılmaz (2006, s.211) Öğretmen Algılarına Göre Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri arasında anlamlı fark bulunurken idealleştirilmiş etki boyutuna ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin cinsiyetlerine, göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat öğretmenlerin değerlendirmeleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine ve aynı yöneticiyle çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda, araştırmanın bulguları literatürdeki bazı bulgularla tutarlı iken bazı bulgularla çelişki göstermektedir.

Yaratıcı liderlik ölçeğinin diğer alt boyutlarında ise yöneticilerin “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği puanları ve “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” alt ölçeği puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, kadın ve erkek yöneticilerin cinsiyetleri “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” ve “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” düzeylerini etkilemediğini göstermiştir. Alanda yapılmış olan farklı araştırmalar da ulaşılan bu yargıya benzer olarak, kadın yöneticilerin ve erkek yöneticilerin liderlik özelliklerinin farklılaşmadığına işaret etmektedirler.

Örneğin, Crippen ve Manitoba (2008, s.549) tarafından yapılan nitel çalışmada bireysel liderlik bağlamında ve kişisel eğitim felsefesine dayanan görüşmeler, Manitoba

tarafından beş kadın yönetici ve beş erkek yöneticinin liderlik deneyimleri ve uygulamaları ile ilgili olarak yapılmıştır. Elde edilen yargılara göre birçok yönetici kişisel ve profesyonel danışmanların söylediklerini kendi hayatlarında uygulamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sonuçlar hem kadın hem erkek yöneticilerin kariyerleri boyunca diğerlerine danışmalık rolü üstlendiklerine işaret etmektedir (Crippen and Manitoba 2008, s.554). Bu bulguda kadın ve erkek yöneticilerin liderlik özelliklerinin farklılık göstermediği biçiminde yorumlanabilir.

Yapılan diğer araştırmalar ise; Koçak ve Helvacı (2011, s.33) tarafından öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin okullarda öğretim liderliği davranışlarını saptamak amacıyla yapılan araştırmada öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009, s.274) tarafından ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında öğretmenlerin cinsiyet anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İskele (2009, s.265) İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin etik liderlik davranışlarınıninletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmengörüşleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çobanoğlu (2003) da araştırmasında öğretmenlerin yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerini göstermelerine ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini bulmuştur (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009, s.292). Turan ve Ebiçlioğlu (2002, s.444) tarafından okul yöneticilerinin sahip olduğu liderlik niteliklerini cinsiyet değişkenleri açısından inceleyerek, kadın ve erkek okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik niteliklerinin ne derece farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca, araştırma bulguları, kadın ve erkek okul müdürlerinin etkili liderlik niteliklerine sahip olma derecelerinin ortanın üzerinde olduğunu göstermiştir. Bu bulguda yapılan araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Aksu, Şahin Fırat ve Şahin (2003, s.490) tarafından, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, çeşitli mesleki özelliklerine göre, kendi okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarına ilişkin algılarını incelemek ve elde edilen bulgulara dayanarak öneri geliştirmek amacıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışları algılamaları; cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.



Şama ve Kolamaz (2011, s.313) yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve destekleyici ve geliştirici liderlik özelliklerine ait algıları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Oran (2002), Çobanoğlu (2003), Eryılmaz (2006) ve Çetiner (2008) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin cinsiyeti değişkeni ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerine sahip olmalarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Argon ve Mercan, 2009, s.11). Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2011) tarafından okul yöneticilerinin teknoloji liderliği kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin betimledikleri metaforlardan derlenen kavramsal kategoriler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cerit (2008, s.3) müdür kavramına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin algılarını metaforlar ile belirlendiği çalışmada katılımcıların müdür kavramına ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre farklılık bulunmamıştır. Dağlı (2001, s.211) tarafından, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim denetmenlerinin liderlik davranışına ilişkin algılarını saptamak amacıyla yapılan araştırmanın sonucunda, ilköğretim okullarının I. kademesinde görev yapan öğretmenlerle, kadın ve erkek öğretmenlerin, ilköğretim denetmenlerinin liderlik davranışına ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

Korkmaz (2003) çalışmasında genel liselerde görev yapan okul yöneticilerinin değişen rol davranışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin değişen rol davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir (Vural, 2008, s.49). Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009, s.274) araştırma sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Durukan, Can, Göktaş ve Arıkan (2006, s.31) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre kadın ve erkek öğrencilerin “Yapıyı Kurma Boyutundaki” liderlik davranışlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular Turan ve Ebiçoğlu (2002), Can ve Pepe (2003)’nin bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda, araştırmanın bulguları literatürdeki bazı bulgularla tutarlı iken bazı bulgularla çelişmektedir.

Cinsiyet yöneticilikte ve liderlikte önemli belirleyicilerden birisi gibi algılanmakta ve toplumda daha çok erkekler yöneticilik ve liderlik rolünü oynamaktadır (Çelebi, 2009, s.47). Kadın ve erkeğe yüklenen bu toplumsal cinsiyet rol kalıpları doğrultusunda kadının iş hayatında erkeklere göre yöneticilik rolleri geri plana atılmakta, liderlik rolü çok tercih edilmemektedir. Sosyo-kültürel değerler ve güç dengeleri kadınların liderlik durumlarını etkileyen etmenler içerisinde görülmektedir (Madden, 2005;akt. Çelebi, 2009, s. 48). Erçetin (2000, s.72-73)'e göre ise liderlikte kadınlar da erkekler kadar başarılı olabilmektedirler. Bu ifade yapılan araştırmada elde edilen yargıyı destekler niteliktedir.

Köksal (1999)'ın araştırma sonucunda ise cinsiyetin yaratıcılık boyutlarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır (Vural, 2008, s.52). Bu bağlamda Aral ve Köksal (1999) tarafından yapılan araştırma sonuçları ve literatür bilgilerine dayanarak yaratıcılık kavramında cinsiyet değişkeninin farklılığa yol açmadığı ve de belirtilen araştırmalarda yer alan bulgulara dayanarak cinsiyet değişkeninin liderlik özelliklerini belirlemede de etkili olmadığı söylenebilir. Ancak, yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen yargılara göre, yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik”, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerinde kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Fakat “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” özellikleri ve “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” özelliklerinde ise kadın ve erkek yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Litchka, Babaoğlu ve Beycioğlu (2009, s.1-2) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye'deki ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yöneticilerin liderlik yeteneklerinin cinsiyet algılarına göre değişip değişmediği nitel olarak incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre hem Türkiye'de hem de Amerika Birleşik Devletleri'nde yöneticilerin algılanan liderlik rollerinde öğretmen ve yöneticilerin cinsiyet değişkeni ile ilgili algılarının yöneticilerin liderlik rollerinde önemli bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Mandell & Pherwani (2003, s.401) duygusal zeka ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkiyi ve cinsiyetin dönüşümcü liderlik ve duygusal zeka ile olan ilişkisini incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre cinsiyet farklılığı ve duygusal zeka ile dönüşümcü liderlik arasında ilişki kurulamamış ve kadın ve erkek yöneticilerin dönüşümcü liderlik puanları arasında farklılık bulunmamıştır.

Araştırmacılar cinsiyet, duygusal zeka ve dönüşümcü liderlik arasında önemli bir ilişki bulamamışlardır. Sonuç olarak dönüşümcü liderlik biçimi ile duygusal zeka ve cinsiyet arasında kadın ya da erkek yönetici olma arasında bir ilişki yoktur (Mandell & Pherwani, 2003, s.399). Erkek ve kadınların dönüşümcü liderlik puanları arasında farklılık bulamamışlardır. Ancak bazı araştırmalarda Carless, (1998) kadınların erkeklerden daha dönüşümcü olduklarını bulunmuştur, Eagley & Johnson, (1990) ise aynı konuda yapmış oldukları çalışmada farklılık bulamamışlardır (akt. Mandell & Pherwani, 2003, s.399). Kadın yöneticiler lehine elde edilen anlamlı farklılık Erçetin(2000, s.72-73)'in “erkeklerin daha çok işe ve yapıya dönük liderlik biçimlerini benimseme eğiliminde oldukları kadın yöneticilerin ise uzlaşma, başkalarını dikkate alma, gücü ve bilgiyi paylaşma davranışlarını erkeklerden çok daha fazla göstererek kişilere ve ilişkilere dönük liderlik biçimlerini gösterme eğiliminde oldukları” ifadesiyle örtüşmektedir. Belirtilen özellikler yapılan araştırmada incelenen yaratıcı liderlik kavramının içerisinde de yer almaktadır. Bu bağlamda kadın yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin erkek yöneticilere göre daha fazla olmasının nedenini kadın yöneticilere atfedilen liderlik özellikleri ile yaratıcı liderlik özelliklerin örtüşüyor olmasından kaynaklanabileceği biçimde yorumlanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Yöneticilerin yaratıcı liderlik (değişim dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı ile ilgili analizlerin sonuçlarına göre; yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği puanlarında, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği puanlarında “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği puanlarında, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” alt ölçeği puanlarında ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, yöneticilerin yaşları “Yaratıcı Liderlik”, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma”ve “Mesleki Ve Kişisel Gelişime Odaklanma”özelliklerini etkilememektedir. Bir başka ifade ile yöneticilerin tüm ölçekte ve alt ölçeklere ait özellikleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Alanda yapılmış olan farklı araştırmalar da ulaşılan bu yargıya benzer olarak, yaş değişkenine göre yöneticilerin liderlik özelliklerinin farklılaşmadığına işaret etmektedirler.

Örneğin, Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009, s.286) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre ilköğretim okulu ğretmenlerinin, okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algıları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2010, s.571)'ın araştırma bulgularına göre okul yöneticilerinin kendilerini vizyoner lider olarak görmelerini olumsuz etkileyen etkenlerden birisi ise okulda görev yapan yaşça büyük öğretmenlerin, okul yöneticisinin vizyoner lider olarak eylemlerini olumsuz yönde etkilemesidir. Can (2008), ilköğretim okul yöneticilerinin teknolojik yeterlilik düzeyleri üzerine yaptığı araştırmasında öğretmenlerle eğitim yöneticilerinin teknolojik liderlik anlayışlarının yaş değişkenine göre farklılık olmadığı saptamıştır (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009, s.286). elik ve Eryılmaz (2006, s.211) Endüstri Meslek Lisesi okul müdürlerinin dnşmc liderlik özelliklerinden telkinle güdüleme boyutuna, entelektüel uyarım boyutuna ve bireysel destek boyutuna ilişkin ğretmen algıları, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bennis (2003) tarafından yönetim, kurumlarda yaşanan kalitesizlik ve lider eksiği üzerine yapılan bir araştırmada, liderlik kapasitesini şekillendirmede kişisel özelliklerin ve mesleki özelliklerin etkili olduğu, ancak yaş ve ağırlık gibi fiziksel özelliklerin etkin bir belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Korkut (1992) yaptığı bir diğer çalışmada yaşın liderlik özellikleri üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır (Doğan, 2005;akt. Vural, 2008, s.88). Açıkalin (2000) tarafından ilköğretim okul müdürlerine yönelik yapılan bir araştırmada, okul müdürlerinin dnşmc liderlik özelliklerine ilişkin yaş grupları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. İlköğretim okul müdürlerine yönelik yapılan bir diğer araştırmada, yöneticilerinin yaşlarının liderlik stillerinin gerçekleştirme düzeylerini belirlemede belirleyici bir değişken olmadığı belirlenmiştir (Doğan, 2005;akt. Vural, 2008, s.88). Belirtilen araştırmalarda elde edilen bulgular da, yapılan bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Yöneticilere ait liderlik özelliklerinin belirlenmesinde yaşın önemli bir kriter olmadığı ve yaş değişkeninin yöneticilerin yaratıcı liderlik özellikleri üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Yaş değişkeni özellikler kuramında yer almaktadır. zellikler kuramının liderlik kavramını açıklamada yetersiz

kalması nedeniyle yeni yaklaşımlar geliştirilmeye devam edilmektedir. Araştırmadan elde edilen yargı yaratıcı liderlik yaklaşımının yeni liderlik yaklaşımları arasında yer almasından kaynaklanıyor olabileceği biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın beşinci alt amacı “Yöneticilerin yaratıcı liderlik (değişim dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın beşinci alt amacı ile ilgili analizlerin sonuçlarına göre; yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği puanlarında öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Çocuk Gelişimi Bölümü Ön Lisans öğrenim düzeyine sahip olan yöneticilerin oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanları diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bunu Eğitim Enstitüsü, Lisans, Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Yüksek Lisans, Çocuk Gelişimi /Okul Öncesi/ Anaokulu Öğretmenliği Lisans, Ön lisans, Kız Meslek Lisesi, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, Lisans tamamlama ve Yüksek Lisans öğrenim düzeyine sahip olan yöneticilerin izlediği görülmektedir. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere yapılan analizlerin sonucuna göre farklılığın, eğitimi durumu Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans olan yöneticilerin ve öğrenim düzeyi Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Lisans olan yöneticilerin arasında öğrenim düzeyi Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans olan yöneticilerin lehine, Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans olan yöneticilerin ve öğrenim düzeyi lisans tamamlama olan yöneticilerin arasında öğrenim düzeyi Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans olan yöneticilerin lehine, Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans olan yöneticilerin ve öğrenim düzeyi yüksek lisans olan yöneticilerin arasında öğrenim düzeyi Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans olan yöneticilerin lehine, Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans olan yöneticilerin ve öğrenim düzeyi ön lisans olan yöneticilerin arasında öğrenim düzeyi Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans olan yöneticilerin lehine ve öğrenim düzeyi lisans olan yöneticilerin ve eğitimi durumu ön lisans olan

yöneticilerin arasında öğrenim düzeyi lisans olan yöneticilerin lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre öğrenim düzeyi Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği Ön Lisans olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin öğrenim düzeyi Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği dört yıllık lisans olan yöneticilerin, öğrenim düzeyi lisans tamamlama olan yöneticilerin, öğrenim düzeyi yüksek lisans olan yöneticilerin ve öğrenim düzeyi ön lisans olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinden daha fazla olduğunu ve öğrenim düzeyi lisans olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin öğrenim düzeyi ön lisans olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Diğer gruplar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Alanda yapılmış olan farklı araştırmalar da ulaşılan bu yargıya benzer olarak, yöneticilerin liderlik özelliklerinin eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaştığına işaret etmektedirler. Örneğin, Razi (2003)'nin araştırmasından elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin kültürel, öğretimsel, vizyoner ve dönüşümcü liderlik boyutlarına ilişkin algılamalarında mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu yapılan araştırmanın bulgusunu da destekler niteliktedir.

Araştırmanın beşinci alt amacıyla ilgili olarak ulaşılan diğer sonuçlar ise; yöneticilerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği puanları, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği puanları, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” alt ölçeği puanları ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği puanlarında öğrenim düzeyi değişkeni göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, yöneticilerin eğitim durumları “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerini özelliklerini etkilemediğidir. Alanda yapılmış olan farklı araştırmalar da ulaşılan bu yargıya benzer olarak, yöneticilerin liderlik özelliklerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılaşmadığına işaret etmektedirler.

Örneğin, Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009, s.289) “ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik rollerine” ilişkin algıları deneklerin okul müdürlerinin liderlik

(vizyoner, öğretimsel, kültürel ve dönüşümsel liderlik) rollerini yerine getirme düzeylerini algılamalarında en son mezun oldukları okul, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009, s.292). Cerit (2008, s.3), müdür kavramına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin algılarını metaforlar ile belirlendiği araştırmada katılımcıların müdür kavramına ilişkin görüşleri arasında öğrenim düzeyi göre farklılık bulunmamıştır. Korkmaz (2003) çalışmasında genel liselerde görev yapan okul yöneticilerinin değişen rol davranışlarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında; okul yöneticilerinin değişen rol davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir (Vural, 2008, s.49). Bu bulgu Çobanoğlu (2003)'nun, Bayraker (2003)'in Şahin (2006) ve Eraslan (2003)'ın araştırma bulgularıyla örtüşmektedir (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009, s.292-294). Bu bulguları yapılan araştırmanın yargılarını da desteklemektedir Aksu, Şahin Fırat ve Şahin (2003, s.490) Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışları algılamaları; öğretmen yetiştiren bir okuldan mezun olup olmamalarına, en son mezun oldukları okulun düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Çelik ve Eryılmaz (2006, s.211) Endüstri Meslek Lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden telkinle güdüleme boyutuna, entelektüel uyarım boyutuna ilişkin ve bireysel destek boyutuna ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin eğitim düzeylerine, göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çelik ve Eryılmaz (2006)'ın araştırmasında da aynı biçimde öğrenim düzeyi değişkenine göre dönüşümcü liderlik boyutlarına ilişkin görüşlerinde, ön lisans mezunu öğretmen ile lisans mezunu öğretmenin yaklaşımlarında bir fark bulunmamaktadır. Şahin (2005)'nin ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerini araştırdığı çalışmasında, yöneticilerin öğrenim düzeylerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Vural, 2008, s.67-68). Bu araştırmalarda elde edilen bulgular yapılan araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. İskele (2009, s.267) İlköğretim okullarında görev yapan okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre iletişimsel etik, iklimsel etik, kararvermede etik ve davranışsal etik boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bu yargıların da araştırma yargılarının bazıları ile örtüştüğü görülmektedir.

Vural (2008, s.70-71) yöneticilere ait liderlik özelliklerinin belirlenmesinde mezun olunan bölümün önemli bir kriter olmadığını belirlenmiş, Üniversitelerin farklı bölümlerinden mezun yöneticiler ile ilgili bölümlerden mezun yöneticilerin liderlik özellikleri arasında anlamlı bir farkçıkmmasının nedeni, liderlik özelliğinin belirli meslek alanlarıyla kısıtlanmaması olarak açıklamıştır. Yöneticilerin öğrenim düzeyinin liderlik özellikleri üzerinde etkili olmamasının nedenleri arasında; lise, ön lisans ve lisans eğitimi alanlarında yönetim, yöneticilik, liderlik, iletişim, kişisel gelişim konulu derslerin olmaması ya da çok kısıtlı olması gösterilebilir. Ayrıca öğrenciyi teşvik edici bir ortamın oluşturulmaması ve uygulamaya yönelik bir sistemin yerleştirilmemesi bu duruma neden olarak gösterilebilir. Gerekli olan eğitimin bireylerin mesleki alanlarını belirlemeye başladıkları lise yıllarında verilmesi kişisel bilinci arttıracacağı gibi bireyin gelecek mesleki yaşamına da olumlu bir ivme kazandırabileceği de belirtilmiştir. AncakYapılan araştırmadan elde edilen yargıya göre “Yaratıcı Liderlik” ölçeği puanlarında eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Çocuk Gelişimi/Okul Öncesi Öğretmenliği/Anaokulu Öğretmenliği ön lisans olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin eğitimi durumu onların lehine çıkmış olması, araştırmanın şehir merkezinde genellikle yöneticilerin yaşça büyük olmalarından, devlet ve özel ilköğretim okullarında çalışmakta olan yöneticilerin yöneticilik deneyimlerinin fazla olmasından kaynaklanıyor olabileceği biçimde yorumlanmıştır.

Araştırmanın altıncı alt amacı “Yöneticilerin yaratıcı liderlik (değişim dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın altıncı alt amacı ile ilgili analizlerin sonuçlarına göre; yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği puanlarında, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği puanlarında, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği puanlarında, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” alt ölçeği puanlarında ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği puanlarında branş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, yöneticilerin branşları “Yaratıcı Liderlik”, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.



Örneğin, Çelik ve Eryılmaz (2006)'ın araştırma bulgularına koşt olarak öğretmenlerin branş değişkenine göre dönüşümcü liderlik boyutlarına ilişkin görüşlerine baktığımızda sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Aynı şekilde öğrenim düzeyi değişkenine göre dönüşümcü liderlik boyutlarına ilişkin görüşlerinde, ön lisans mezunu öğretmen ile lisans mezunu öğretmenin yaklaşımlarında istatistiksel açıdan bir fark bulunmamaktadır (Celep, 2004, s.182;akt. Töremen ve Yasan (2010, s.35). Taş ve Çetiner (2011, s.384) Okul müdürlerinin vizyon belirleme ve geliştirme, entelektüel uyarım, davranış modeli oluşturma, grup amaçlarının kabulünü güçlendirme, bireysel destek sağlama ve yüksek performans beklentisine sahip olma liderlik davranışlarını öğretmenlerin değerlendirmelerinde branşa göre anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuç, müdürlerin dönüşümcü liderliğin bu boyutlarındaki davranışlarını değerlendirmelerinde öğretmenlerin branşlarının anlamlı fark oluşturucu etken olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Eryılmaz (2006) ve Cemaloğlu da (2007b) araştırmalarında branşlarına göre anlamlı fark bulmazken Çetiner (2008) anlamlı fark bulmuştur. Elde edilen bulgu literatürdeki bazı bulgularla tutarlı iken bazıları ile çelişmektedir (Taş ve Çetiner, 2011, s.384-384). Çelik ve Eryılmaz (2006, s.223) Endüstri Meslek Lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki boyutuna, telkinle güdüleme boyutuna, entelektüel uyarım boyutuna ve bireysel destek boyutuna ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin branşlarına, göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Altinkurt (2007, s.121) Branş değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları konusunda meslek dersi ve kültür dersi öğretmenlerinin benzer görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir ve branş değişkenine göre meslek dersi öğretmenleri ile kültür dersi öğretmenlerinin okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri; “yasal ve bürokratik etmenler” ile “zamanla ilgi etmenler” boyutlarında zayıf düzeyde farklılık göstermekte, “mali kaynaklarla ilgili etmenler” boyutunda farklılık göstermemektedir. Meslek dersi öğretmenleri, yasal ve bürokratik etmenler ile zaman ile ilgili etmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarını daha fazla sınırlandırdığı görüşünde oldukları belirtilmiştir (Altinkurt, 2007, s.124). İskele (2009, s.265) ilköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin

öğretmengörüşlerinin öğretmenlerin branş değişkenine göre iklimsel etik ve davranışsal etik etikboyutlarında anlamlı bir farklılık gösterirken, iletişimsel etik ve karar vermede etik boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Bu araştırmalarda elde edilen bulguların yapılan araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Alanda yapılmış olan farklı araştırmalarda ise ulaşılan bu yargı ile örtüşmeyen yöneticilerin liderlik özelliklerinin branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğine işaret etmektedir.

Örneğin, Şahin (2006)'in araştırmasında müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini göstermelerine ilişkin öğretmen algıları branşlarına, okul müdürlerinin yöneticilik eğitimi almalarına, okullarındaki görev sürelerine ve okullarının yaşına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009, s.292). Aksu, Şahin Fırat ve Şahin (2003, s.490)'ın bulgularına Dil-edebiyat öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını anlamlı düzeyde yüksek algıladıklarını belirtmişlerdir. Bayraker (2003)'in araştırmasında; sınıf öğretmenleri de branş öğretmenlerine göre müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yerine getirme düzeyinin daha yüksek görmekte oldukları (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009, s.291). İskele (2009, s.265) İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin branş öğretmenlerinin görüşleri branşlarına göre iletişimsel etik, iklimsel etik ve karar vermede etikboyutlarında anlamlı bir farklılık göstermezken, davranışsal etik boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu yargılar araştırmanın yargıları ile örtüşmemektedir. Belirtilen araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının ve örneklemelerin farklı olmasından dolayı yargıların farklılık göstermiş olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın yedinci alt amacı “Yöneticilerin yaratıcı liderlik (değişim dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri öğretmenlikteki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın yedinci alt amacı ile ilgili analizlerin sonuçlarına göre; yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği puanlarında, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği puanlarında, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği puanlarında,

“Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” alt ölçeği puanlarında ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği puanlarında öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, yöneticilerin öğretmenlikteki hizmet süresi “Yaratıcı Liderlik”, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir. Ancak alan yazında yöneticilerin öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni ile ilgili yargıyı destekler nitelikte bir bulguya rastlanamamıştır. Elde edilen bu yargının yapılacak olan diğer araştırmalar da yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sekizinci alt amacı “Yöneticilerin yaratıcı liderlik (değişim dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri yöneticilikteki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt amacı ile ilgili analizlerin sonuçlarına göre; yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği puanlarında, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği puanlarında, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği puanlarında, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” alt ölçeği puanlarında ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği puanlarında yöneticilikteki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, yöneticilerin yöneticilikteki hizmet süresi “Yaratıcı Liderlik”, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

Örneğin, Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009, s.274) ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında öğretmenlerin mesleki kıdem, değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Koçak ve Helvacı (2011, s33) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen görüşleri kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Cerit (2008, s.3)’in müdür

kavramına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin algılarını metaforlar ile belirlendiği araştırmada katılımcıların müdür kavramına ilişkin görüşleri arasında kıdeme göre değişmemektedir. Aksu, Şahin Fırat ve Şahin (2003, s.490) öğretmenlerin, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışları algılamaları; kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir (Vural, 2008, s. 88). Araştırma sonucunda; yöneticilerin toplam hizmet süreleri ve kurum içi hizmet sürelerinin liderlik özellikleri üzerinde bir farklılığa yol açmadığı saptanmıştır. Taş ve Çetiner (2011, s.383) Ortaöğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğin bütün boyutlarındaki davranışları gerçekleştirmelerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında kıdemlerine göre anlamlı fark yoktur. Açıklık (2002) tarafından ilköğretim okul müdürlerine yönelik yapılan bir araştırmada okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin yapılan değerlendirmede hizmet sürelerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Şahin (2005)'nin ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerini araştırdığı çalışmada yöneticilerin hizmet sürelerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Vural, 2008, s.70-74). Altinkurt (2007, s.122-124) hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin stratejik liderlik uygulamalarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri arasında ve farklılık bulunmamaktadır. Yöneticilere ait liderlik özelliklerinin belirlenmesinde hizmet süresinin önemli bir kriter olmadığı saptanmıştır. Bunun yanında, liderlik alanında iş deneyimi kadar, kişisel yatkınlık, merak ve istekliliğinde önemli olduğunu hatırlanacak olunursa, yöneticilere ait kurum içi hizmet sürelerinin beklenen farklılığa neden olmadığı söylenebilir (Vural, 2008, s.75-76). Çelik ve Eryılmaz (2006, s.211) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, okul müdürlerinin idealleştirilmiş etki boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri arasındaki farklar manidardır. Ancak Endüstri Meslek Lisesi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden telkinle güdüleme boyutuna, entelektüel uyarım boyutuna ve bireysel destek boyutuna ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Alanda yapılmış olan farklı araştırmalar da ulaşılan bu yargı ile örtüşmeyen yöneticilerin liderlik özelliklerinin yöneticilikteki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılığa işaret eden araştırmalarda bulunmaktadır.

Örneğin Eraslan (2002) ve Çetiner (2008) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını değerlendirmede öğretmenlerin kıdemlerini fark oluşturu bir etken

olarak bulmuşlardır. Cemaloğlu (2007b) da yaptığı araştırmada “bireysel destek sağlama” boyutundaki müdür davranışlarını öğretmenlerin değerlendirmelerinde kıdemlerine göre anlamlı fark bulmuştur. Bu araştırma bulgusu Eraslan, Çetiner ve Cemaloğlu'nun bu boyuttaki bulgusunu desteklememektedir. Ancak Cemaloğlu'nun diğer boyutlara ilişkin bulguları ile araştırmanın bulguları tutarlıdır (Taş ve Çetiner, 2011, s.383). Kamuda çalışan 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 11-15 yıl kıdem yılında olmayan öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha az yerine getirdiklerini belirtmişlerdir (Çelebi 2009, s.130)

Töremen ve Yasan (2010, s.35) kıdem durumu değişkenine göre dönüşümcü liderlik boyutlarına ilişkin görüşlerini incelediğimizde “ilham verici güdüleme” ve “bireysel destek” boyutlarında 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 11–20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Aynı sonuçlar, Çelik ve Eryılmaz (2006) ile Celep (2004, s.181)'in araştırmalarında da görülmektedir. 21 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, diğer gruplara göre daha yüksek bir değerlendirme yaparak okul yöneticilerinin bireysel destek davranışlarını çoğu zaman gösterdiklerini belirtmişlerdir. Titrek, Bayrakçı ve Zafer (2009, s.55) okul yöneticilerinin duygularını yönetme yeterliklerinin öğretmen ve yönetici görüşleri kıdem değişkenlerine göre görüşlerinin anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Korkmaz (2003) araştırma sonucunda da; okul yöneticilerinin değişen rol davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdem göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca değişen teknoloji, kültür ve sosyal yaşamın yöneticileri daha da önemli kıldığı ve gelişime ihtiyaç doğurduğu ifade edilmiştir (Vural, 2008, s.49). Ayrıca Altinkurt (2007, s.122)'un araştırmasında yöneticilik deneyimi değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarından stratejilerin belirlenmesi boyutuna ilişkin görüşleri arasında zayıf düzeyde farklılık vardır. Diğer boyutlarda ise görüşler arasında farklılık bulunmamaktadır. Yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenler, okul müdürlerinin stratejileri belirlemeye ilişkin uygulamalarını diğer öğretmenlere göre daha yetersiz bulmaktadırlar. Bu bulgular Şahin (2006) ve Eraslan (2003)'in araştırma bulguları ile örtüşmektedir (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009, s.292).

Bir yöneticinin sahip olması gereken mesleki özellikler içerisinde yer alan deneyime ilişkin özellikler, birçok işverenin önem verdiği bir kriterdir. Yenilikleri takip etme ve bilgi ile harmanlayabilme, akılcı düşünme, yaşanan toplumsal sistem içerisinde tutarlı

davranma ve liderlik etme, empati gücü ile keşfetme, kişisel kimliğe saygı, astların düşünce gücünü harekete geçirme becerisi olarak sıralanan özellikler deneyim ile kazanılabileceği gibi doğuştan sahip olunabilir ya da eğitimle kazanılabilir bir esnekliğe sahip olduğu bir gerçektir (Kaya, 1999). Ayrıca etkin bir lider olabilmek için kişisel yatkınlığın (zeka, konuşma yeteneği, sosyal ilişkiler, iletişim gücü, cesaret vb.), merak ve öğrenmeye istekliliğinin, belli bir bilgi ve beceri birikimi kadar önemli olduğu belirtilmektedir (Maxwell 2004;akt. Vural, 2008, s.70-74). Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde yöneticilere ait yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesinde toplam hizmet süresinin önemli bir kriter olmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmadan elde edilen yargılara göre yöneticilerin hizmet sürelerine göre yaratıcı liderlik özelliklerinin değişmemesi; yöneticilik yapabilme ön şartlarından birisinin belli bir hizmet süresine sahip olma zorunluluğu olması, bir diğerinin ise mevcut eğitim sisteminin yöneticilere yönelik zorunlu hizmet içi eğitim ve seminerleri düzenliyor olmasından kaynaklanabileceği biçiminde yorumlanabilir

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı “Yöneticilerin yaratıcı liderlik (değişim dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri çalışılan kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı ile ilgili analizlerin sonuçlarına göre ilk olarak; yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği puanlarında çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre; özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanlarının diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bunu Üniversitelerin Çocuk Yuvası, Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu, Özel İlköğretim Okulu, Devlet İlköğretim Okulu ve MEB Bağımsız Anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin izlediği görülmektedir. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi Özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özellikleri MEB Bağımsız Anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin ve Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerden daha fazla olduğunu göstermektedir. Diğer gruplar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı ile ilgili analizlerin sonuçlarına göre ikinci olarak yöneticilerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği puanları çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre Üniversitelerin Çocuk Yuvası’nda çalışmakta olan yöneticilerin oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanları diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bunu Özel anaokulu, Özel İlköğretim Okulu, Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu, MEB Bağımsız Anaokulu ve Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticilerin izlediği görülmektedir. Belirlenen anlamlı farklılığın özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin değişim ve dönüşüme odaklanma özellikleri Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticilerin ve MEB Bağımsız anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin değişim ve dönüşüme odaklanma özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca Üniversite çocuk yuvasında çalışmakta olan yöneticilerin değişim ve dönüşüme odaklanma özelliklerinin Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticiler ve MEB Bağımsız anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin değişim ve dönüşüme odaklanma özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin ve Üniversite çocuk yuvasında çalışmakta olan yöneticilerin değişim ve dönüşüme odaklanma özellikleri Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticilerin ve MEB Bağımsız anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin değişim ve dönüşüme odaklanma özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Diğer gruplar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı ile ilgili analizlerin sonuçlarına göre üçüncü olarak yöneticilerin “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği puanları çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, Özel Anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin oluşturduğu grubun sıralı ortalama puanları diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bunu, Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu, Üniversitelerin Çocuk Yuvası, MEB Bağımsız Anaokulu, Özel İlköğretim Okulu ve Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticilerin izlediği görülmektedir. Belirlenen anlamlı farklılığın Özel Anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin mesleki ve kişisel gelişime odaklanma özelliklerinin Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticilerin ve MEB Bağımsız anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin mesleki ve kişisel gelişime odaklanma özelliklerinden daha fazla olduğunu

göstermektedir. Bir başka deyişle Özel Anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin mesleki ve kişisel gelişime odaklanma özelliklerinin MEB Bağımsız anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin ve Devlet İlköğretim Okulunda çalışmakta olan yöneticilerin mesleki ve kişisel gelişime odaklanma özelliklerden daha fazla olduğunu göstermektedir. Diğer gruplar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir. Alanda yapılmış olan farklı araştırmalar da ulaşılan bu yargıya benzer olarak, yöneticilerin liderlik özelliklerinin çalışılan kurum türüne değişkenine göre anlamlı bir farklılığa işaret eden araştırmalarda bulunmaktadır.

Örneğin, Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç (2010, s.571) araştırmalarında yöneticilerin vizyoner liderlik boyutunda devlet okulu ve özel okullar arasında bir farklılık saptanmıştır. Şama ve Kolamaz (2011, s.313-332)'ın araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve destekleyici ve geliştirici liderlik özelliklerine ait algıları, okul türü ile örgütsel bağlılığın uyum ve içselleştirme boyutları arasında ilişki görülmezken, özdeşleşme bağlılığı ile destekleyici ve geliştirici liderlik yaklaşımlarına dair algılamada okul türüne göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin özdeşleşme bağlılıklarının ve destekleyici ve geliştirici liderlik algılarının, ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Destekleyici ve geliştirici lider özellikleri, örgütsel bağlılığın uyum boyutunu negatif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri, örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarını ise pozitif yönde anlamlı olarak etkilemektedir (Şama ve Kolamaz, 2011, s.313-332). Titrek, Bayrakçı ve Zafer (2009, s. 55)'in araştırmasında “okul türü, yöneticinin yönetim tarzı ve yöneticiye politik yakınlık” değişkenlerinde görüşlerin anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Altinkurt (2007, s.122) görev yapılan okul değişkenine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarına görüşleri; stratejilerin belirlenmesi, stratejilerin değerlendirilmesi, örgüt kültürü ve etik değerler boyutlarında zayıf düzeyde farklılık bulunmaktadır. Stratejilerin uygulanması ve insan kaynaklarının geliştirilmesi boyutlarında ise farklılık bulunmamaktadır. F ve C okulunun müdürlerinin stratejileri belirlemeye ilişkin uygulamaları; A, B ve C okulunun müdürlerinin stratejileri değerlendirmeye ilişkin uygulamaları diğer okullara göre daha başarılı bulunmuştur. A ve B okul müdürlerinin örgüt kültürüne ilişkin uygulamaları C ve E



okul müdürlerine göre daha başarılı bulunurken, F okulu müdürünün etik uygulamalar ilişkin uygulamaları diğer okul müdürlerine göre daha başarısız bulunmaktadır.

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı ile ilgili analizlerin sonuçlarına göre dördüncü olarak yöneticilerin, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği puanları, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” alt ölçeği puanları çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, yöneticilerin çalışmakta oldukları kurum türü “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma”ve “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” özelliklerini etkilemediği düşünülebilir.

Alanda yapılmış olan farklı araştırmalar da ulaşılan bu yargıya benzer olarak, yöneticilerin liderlik özelliklerinin çalışılan kurum türüne değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığına işaret eden araştırmalarda bulunmaktadır.

Örneğin, Tengilimlioğlu (2005, s.1), kamu ve özel sektör örgüt liderlerinin davranış özelliklerinin istatistiksel olarak farklılık gösterdiği saptanmıştır. Liderlik davranış özelliklerinin ortalamaları arasındaki farklılığa göre, özel sektör örgütüne ilişkin ortalamaların kamu sektör örgütüne göre daha yüksek bulunmuştur. Diskriminant analizi sonucunda istatistiksel açıdan kurumlar arasında yöneticilerinin liderlik davranışları arasında fark anlamlı bulunmuş olup, kamu ve özel sektör örgüt liderlerini ayırt eden değişkenler; arkadaşça bir tutum ve davranış gösterme, çatışmadan uzak arkadaşça bir ortam yaratma olduğu belirtilmiştir.

Çelik (2006) tarafından yapılan sonucunda, özel ilköğretim okulları yöneticilerinin, okulun fiziksel konumu, ekonomik koşulları ve yetkileri nedeniyle yöneticilik ve liderlik özelliklerini devlet ilköğretim okulu yöneticilerine göre daha etkili bir şekilde sergiledikleri algılanmıştır. Buna karşın devlet ilköğretim okulları yöneticilerinin çalışanlarıyla iletişim kurma özelliği, ön plana çıkmıştır. Ayrıca ilköğretim okullarındaki eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi önemsemedikleri sonucu da çıkmıştır. Araştırmada anket uygulanan öğretmenlerin kendileriyle ilgili özelliklerden çok, eğitim yöneticilerinin özellikleri önem kazanmıştır.

Çelebi (2009, s.131) Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler müdür yardımcılara oranla müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Can (2003, s.544), genel liseler ile mesleki ve

teknik eğitim veren orta öğretim okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerini incelediği çalışmasında, okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre teknolojik liderlik yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark saptamamış (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2010, s.537). Dağlı (2001, s.211) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarının ve I. kademesinde görev yapan öğretmenlerle, bayan ve erkek öğretmenlerin, ilköğretim denetmenlerinin liderlik davranışına ilişkin algıları arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Aksu, Şahin Fırat ve Şahin (2003, s.490) öğretmenlerin, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışları algılamaları görev yaptıkları okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Gerek kamu gerekse özel sektörde yönetici konumundaki kişiler, günümüz değişen koşullarında mevcut ilkeleri ne denli iyi uygularlarsa uygulansınlar, değişimlere adapte olamayan, kendini sürekli geliştirerek yenilik yaratmayan yöneticiler başarısız olarak nitelendirilmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010, s.77).

Pazar rekabeti ve farklılaşma politikası, özel okul yöneticilerini, vizyonlarına teknolojiyi dâhil etmeye zorlamakta ve bu şekilde teknolojik yeterliliklerini geliştirmektedirler. Buna karşı devlet okullarındaki okul yöneticileri, vizyon çalışmalarına teknolojiyi entegre etmeye çalışsalar da maddi yetersizliklerden dolayı kısıtlanmakta ya da bir türlü teknoloji kullanımında istikrar elde edemeyip kendilerine uzun dönemli hedefler belirleyememekte olduklarını belirtmişlerdir (Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2010, s.571). Kurumların gelişmesinde ve güçlü kalmasında genellikle yenilik ve yaratıcılık kritik öneme sahip yeterlikler olarak dikkat çekmektedir (Amabile, 1988; Kanter, 1983; Tushman and O'Reilly, 1997; Utterback, 1994; Woodman et al., 1993;akt; Diliello and Houghton, 2006, s.319). Yapılan araştırmada ölçeğin “yaratıcı liderlik”, “değişim dönüşüme odaklanma” ve “mesleki ve kişisel gelişime odaklanma” boyutlarında çalışılan kurum türü değişkenine göre özel anaokullarının lehine anlamlı farklılık bulunmuş olması özel anaokullarının yenilik ve farklılık yaratmak için kendi gelişimlerini devlet okullara göre daha fazla önemsedikleri biçimde yorumlanmış ve bunda da özel okullarının aralarında yaşamış oldukları pazar rekabetin etkili olabileceği düşünülmektedir. “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği puanları, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” boyutlarında ise kurumlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

### 5.1.3. Öğretmenlerin Yaratıcı Liderlik Ölçeği İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde belirlenen alt amaçlar doğrultusunda öğretmenlerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği ve “Değişim Dönüşüme Odaklanma”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeklerinin puanları ve yöneticilerin Yaratıcı Liderlik” ölçeği ve “Değişim Dönüşüme Odaklanma”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeklerinin, yaş, öğrenim düzeyi, öğretmenlikteki hizmet süresi ve çalışılan kurum türü değişkenlerine göre elde edilen yargılara ve yargıların alanyazın çerçevesinde tartışılmasına aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmanın onuncu alt amacı “Öğretmenlerin yaratıcı liderlik (değişim dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri ne düzeydedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın onuncu alt amacı ile ilgili ulaşılan yargılara göre öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerinin tüm ölçek ve alt ölçeklerde orta seviyenin üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak alanyazında bu yargıyı destekler nitelikte bir bulguya rastlanmamıştır. Elde edilen bu yargının yapılacak olan diğer araştırmalar da yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Harris (2005)’e göre “lider olarak öğretmen” düşüncesi, son yıllarda yalnızca geniş çaplı bir popülerite elde etmemiş, ayrıca artan bir şekilde örgütsel değişim ve gelişimle ilgili tartışmalara da girmiştir (Can, 2007, s.264). Burgess, (1986, s.20) Gillaspie, (1996, s.10) ve Mullins, (1997, s.34) öğretmenlerin sergilediği liderlik stilli konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların birçoğunun öğretmenlerin liderlik stillerini belirlemeden daha çok öğretmenin ideal liderlik stillinin ne olması gerektiği üzerine yoğunlaşmakta ve özellikle de öğretmenlerin öğrencilere karşı sergileyeceği demokratik tutum ve davranışa odaklandığı görülmektedir (Burgess, 1986, s.20: Gillaspie, 1996: 10; Mullins, 1997: 34; akt. Güllü ve Arslan 2009, s.359-360). Can (2007, s.263)’ın ifade ettiği gibi yeni okul modellerinde hem öğretmenlere hem de müdürlere liderlik becerilerini gösterebilmeleri yönünde olanaklar sağlanması

önerilmektedir. Belirtilen ifadelerin yapılan çalışmanın önemini vurgulamakta olduğu görülmektedir.

Araştırmanın on birinci alt amacı “Öğretmenlerin yaratıcı liderlik (değişim dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın on birinci alt amacı ile ilgili analizlerin sonuçlarına göre ilk olarak, öğretmenlerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği puanları, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği puanları, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” alt ölçeği puanlarında ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, öğretmenleri yaşları “Yaratıcı Liderlik”, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” düzeylerini etkilememektedir.

Alanda yapılmış olan farklı araştırmalar da ulaşılan bu yargı ile örtüşmeyen öğretilerin liderlik özelliklerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğine işaret eden araştırmalarda bulunmaktadır.

İskele (2009, s.266) okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Liderlerin hangi açılardan farklı olduklarını belirleyebilmek için yapılan araştırma sonuçlarına göre elde edilen lider özellikleri; yaş, boy, cinsiyet, ırk, yakışıklılık, başkalarına güven verme, güzel konuşma yeteneği, zeka, bilgi, kişiler arasındaki ilişki kurma yeteneği, inisiyatif sahibi olma, hissel olgunluk, dürüstlük, samimiyet, doğruluk, açık sözlülük, kendine güven duyma, kararlılık ve iş başarıma yeteneği olarak belirtilebilir. Lider belirtilen özellikleri ile takipçilerinden ayrılmaktadır (Koçel, 2007, s.448-449). Liderlik becerileri öğretilebilir ve bundan dolayı bireyler etkili liderlik becerilerini geliştirebilirler (Sternberg, 2005, s.193). Öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerinin incelendiği bu çalışmada yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunması öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerini geliştirmek için çeşitli etkinlikler

aracılığı ile mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemiş olabilecekleri biçimde yorumlanmıştır.

Araştırmanın on ikinci alt amacı “Öğretmenlerin yaratıcı liderlik (değişim dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın on ikinci alt amacı ile ilgili analizlerin sonuçlarına göre, öğretmenlerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği puanları, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği puanları, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği puanları, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” alt ölçeği puanları ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği puanlarında öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, öğretmenlerin eğitim durumları “Yaratıcı Liderlik”, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

Alanda yapılmış olan farklı araştırmalar da ise ulaşılan bu yargı ile örtüşmeyen öğretmenlerin liderlik özelliklerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılığa işaret eden araştırmalarda bulunmaktadır.

Örneğin, Güllü ve Arslan (2009, s.365) araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin “Yarı Demokratik Liderlik Stili”ni sergiledikleri ve öğretmenlerin okul düzeylerine göre liderlik stilleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken öğretmenlerin çalıştıkları okullarını bulunduğu yerlere göre liderlik stilleri arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. İskele (2009, s.267) İlköğretim okullarında görev yapan okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri öğrenim durumu değişkenine göre iletişimsel etik, iklimsel etik, kararvermede etik ve davranışsal etik boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Ayrıca, İskele (2009, s.267) Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, iklimsel etik, kararvermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin mezun oldukları okullara bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğretmenlerin mezun oldukları okullarda aldıkları eğitim, okul yöneticilerini farklı şekilde değerlendirmelerine neden olmuştur biçimde ifade edilmiştir.

Araştırmanın on üçüncü alt amacı “Öğretmenlerin yaratıcı liderlik (değişim dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri öğretmenlikteki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın on üçüncü alt amacı ile ilgili yargılarına göre ilk olarak, öğretmenlerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği puanları öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, öğretmenlerin hizmet süresi yaratıcı liderlik özelliklerini etkilememektedir.

Araştırmanın on üçüncü alt amacı ile ilgili yargılarına göre ikinci olarak, öğretmenlerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği puanları öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu grubun sıralı ortalama puanları diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bunu hizmet süresi 1–5 yıl, 6–10 yıl, 1 yıldan az, 11–15 yıl ve 16–20 yıl olan grubunun izlediği görülmektedir. Belirlenen anlamlı farklılığın hizmet süresi 1–5 yıl olan öğretmenlerin değişim ve dönüşüme odaklanma özelliklerinin hizmet süresi 11–15 yıl olan öğretmenlerin ve hizmet süresi 16–20 yıl olan öğretmenlerin değişim ve dönüşüme odaklanma özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin değişim ve dönüşüme odaklanma özelliklerinin hizmet süresi 11–15 yıl olan öğretmenlerin ve hizmet süresi 16–20 yıl olan öğretmenlerin değişim ve dönüşüme odaklanma özelliklerinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle hizmet süresi 1–5 yıl olan öğretmenler ve hizmet süresi 21 yıl ve üstü olan öğretmenlerin, hizmet süresi 11–15 yıl olan öğretmenler ve hizmet süresi 16–20 yıl olan öğretmenlere göre daha fazla değişim ve dönüşüme odaklandıkları ifade edilebilir. Diğer gruplar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Çelebi (2009, s.130) kamuda çalışan 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 11-15 yıl kıdem yılında olmayan öğretmenlere göre müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha az yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın on üçüncü alt amacı ile ilgili yargılarına göre üçüncü olarak öğretmenlerin “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği puanları, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” alt ölçeği puanları ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği puanlarında öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin hizmet süresi “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

Alanda yapılmış olan farklı araştırmalar da ise ulaşılan bu yargı ile örtüşmeyen öğretmenlerin liderlik özelliklerinin çalışılmakta olan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığa işaret eden yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmeyen araştırmalar da bulunmaktadır

Yılmaz ve Boğa Ceylan (2011, s.277) yöneticilerin liderlik davranışları düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasına karşın, öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri liderlik davranışları düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin branşları ile iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu ancak hizmet yılları ile iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. İskele (2009, s.268) Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının iletişimsel etik, karar vermede etik ve davranışsal etik boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlik mesleğinde değişik meslek kıdeme sahip öğretmenler, okul yöneticilerinin etik liderlik boyutlarında yer alan davranışları sergilemeleri hakkında “sık sık” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Can (2007, s.273) öğrencilere verilen öğretimin yanı sıra öğretmenler, mesleki açıdan gelişim ile öğretmen ve öğrenci öğrenimini geliştirmek için liderlik rollerini benimsemelidirler. Böylelikle meslekteki yeni öğretmenlere yol gösterip destek sağlayabilir, değerlendirmeler yapabilir, takım çalışmalarına yer verebilir ve arabuluculuk görevleri üstlenebilirler. Öğretmenler eğitim programını hazırlayabilmeli, mesleki gelişimi takip etmeli, öğretim ve öğrenim konusunda konuşup tartışmalı, eğitim araştırmalarını yönlendirmeli, öğretimsel becerilerini ortaya koymalıdır (Can, 2007,

s.273). Farklı hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin birbirleriyle kuracakları etkileşim sayesinde yukarıda belirtilen görevlerin daha etkili bir biçimde yapılabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmadan elde edilen yargılara göre de öğretmenlerin hizmet sürelerine göre yaratıcı liderlik özellikleri ile ilgili olarak sadece “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” özelliklerinde öğretmenlikteki hizmet süresi değişkeni göre 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu grubun sıralı ortalama puanları diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu görülmüştür. Diğer gruplarda ise anlamlı farklılık bulunamamıştır. İnandı, Özkan, Peker ve Atik (2009, s.94) mesleğe yeni başlayan birçok öğretmen zaman içinde yükselmek ve kendini geliştirmek istemektedir. Ancak zaman ilerledikçe özellikle emeklilik yaklaştıkça öğretmenlerin bakış açıların da değişmekte olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak yapılan araştırmada elde edilen yargı İnandı, Özkan, Peker ve Atik (2009, s.94) ifadeleri ile örtüşmemektedir. Bu durum yaratıcı liderlik ölçeğinin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt boyutunda 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmasının şaşırtıcı olmadığı düşünülmektedir. Bunun nedenin küreselleşme sonucunda özellikle bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmelerin olması ve gelişmelerin eğitim öğretim alanına da yansımalarının bir sonucu olarak 21 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin kendilerinde değişim dönüşüme odaklanma konusunda içsel bir baskı hissettikleri düşünülmektedir.

Araştırmanın on dördüncü alt amacı “Öğretmenlerin yaratıcı liderlik (değişim dönüşüme odaklanma, koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri çalışılan kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın on dördüncü alt amacı ile ilgili yargılarına göre, öğretmenlerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği puanları, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği puanları, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği puanları, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” alt ölçeği puanları ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği puanları çalışılan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, öğretmenlerin çalışmakta oldukları kurum türü “Yaratıcı Liderlik”, “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma”, “Koçluk Yapma ve



Birlikte Çalışmaya Odaklanma”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünceye Odaklanma” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” özelliklerini etkilememektedir.

Alanda yapılmış olan farklı araştırmalar da ise ulaşılan bu sonuç ile örtüşmeyen öğretmenlerin liderlik özelliklerinin çalışılmakta olan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığa işaret eden yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmeyen araştırmalar da bulunmaktadır.

Çelebi (2009, s.131) Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler müdür yardımcılara oranla müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını daha fazla gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Güllü ve Arslan (2009, s.353) Bu çalışmanın amacı beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stillerini tespit etmektir. Araştırmada öğretmenlerin okul düzeylerine ve göre liderlik stilleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken, öğretmenlerin çalıştıkları okullarının bulunduğu yerlere göre liderlik stilleri arasında anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur. Altınkurt (2007, s.124) Görev yapılan okul değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamalarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri; “yasal ve bürokratik etmenler” ile “zamanla ilgi etmenler” boyutlarında zayıf düzeyde farklılık göstermekte, “mali kaynaklarla ilgili etmenler” boyutunda farklılık göstermemektedir. C okulunun öğretmenleri diğer okullara göre F okulunun öğretmenleri de A okuluna göre “yasal ve bürokratik etmenlerin”; C, E, F okullarının öğretmenleri D okuluna göre F okulunun öğretmenleri de A okuluna göre “zaman ile ilgili etmenlerin” okul müdürünün stratejik liderlik uygulamalarını daha fazla sınırlandırdığı görüşündedirler. Seçkel (2005, s.54) yaptığı araştırmada da ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan müzik öğretmenlerinin sınıfta yarı demokratik liderlik stilli sergiledikleri ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre liderlik stilleri arasında fark olmadığı sonuçlarını bulmuştur (Güllü ve Arslan, 2009, s.359). Güllü ve Arslan (2009, s.365). Araştırma sonucunda beden eğitimi öğretmenlerinin “Yarı Demokratik Liderlik Stili”ni sergiledikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyetlerine, hizmet yıllarına, eğitim düzeylerine, okul düzeylerine ve okullarındaki öğrenci sayılarına göre liderlik stilleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken öğretmenlerin çalıştıkları okullarını bulunduğu yerlere göre liderlik stilleri arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Şama ve Kolamaz (2011, s.332) Okul türüne göre, öğretmenlerin destekleyici ve geliştirici liderlik algılamaları farklılıklar göstermektedir. Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin destekleyici ve

geliştirici liderlik algıları, ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Şama ve Kolamaz (2011, s.313) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve destekleyici ve geliştirici liderlik özelliklerine ait algıları, Okul türü ile örgütsel bağlılığın uyum ve içselleştirme boyutları arasında ilişki görülmezken, özdeşleşme bağlılığı ile destekleyici ve geliştirici liderlik yaklaşımlarına dair algılamada okul türüne göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin özdeşleşme bağlılıklarının ve destekleyici ve geliştirici liderlik algılarının, ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Destekleyici ve geliştirici lider özellikleri, örgütsel bağlılığın uyum boyutunu negatif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri, örgütsel bağlılığın özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarını ise pozitif yönde anlamlı olarak etkilemektedir.

Okul liderliği, öğretmenlerin motivasyonunu, kapasitesini, okul iklimini ve çevresini etkilemek suretiyle aynı zamanda fırsat eşitliği ve okul etkililiği üzerinde de önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Pont, Deborah and Moorman, 2008, s.1). Örneğin farklı performans düzeylerine sahip öğretmenler tarafından eğitilen öğrencilerin dört yıl sonundaki performansları arasında % 50'den fazla fark tespit edilmiştir. Bu farklılık, öğretmene sağlanan sürekli mesleki gelişim desteğine atfedilmiştir. Matthews, (2009, s.1). Liderlik kuramlarının liderliğin eğitim ile yolu ile de geliştirilebileceği düşüncesine daha fazla yer vermelerinden dolayı farklı özelliklerdeki kurumlarda çalışan (devlet ve özel kurumlar, okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim, vb) öğretmenlerin okul liderliğini ve yaratıcı liderlik özelliklerini destekleyici etkinliklere yer verilmesi öğrencilerin de bu özellikleri kazanmalarında, değişen dünya koşullarına daha kolay uyum sağlayabilmelerinde ve hayata hazırlanmalarında pozitif yönde etki edeceği düşünülmektedir.

#### **5.1.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Yaratıcı Liderlik Özellikleri İle İlgili Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmanın bu bölümünde belirlenen alt amaçlar doğrultusunda yönetici ve öğretmenlerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği ve “Değişim Dönüşüme Odaklanma”, “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma”, “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” ve “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeklerinin görev türü

değişkenine göre elde edilen yargılara ve alanyazın çerçevesinde tartışılmasına aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmanın on beşinci alt amacı “Yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik (değişim dönüşüme odaklanma koçluk yapma ve birlikte çalışmaya odaklanma, problem çözüme ve eleştirel düşünmeye odaklanma, mesleki ve kişisel gelişime odaklanma) özellikleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın on beşinci alt amacı ile ilgili analizlerin sonuçlarına göre ilk olarak, yönetici ve öğretmenlerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin yöneticilere göre “Yaratıcı Liderlik” düzeyleri daha yüksektir.

Araştırmanın on beşinci alt amacı ile ilgili analizlerin sonuçlarına göre ikinci olarak, yönetici ve öğretmenlerin “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” alt ölçeği puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin yöneticilere göre “Değişim ve Dönüşüme Odaklanma” düzeyleri daha yüksektir.

Araştırmanın on beşinci alt amacı ile ilgili analizlerin sonuçlarına göre üçüncü olarak, yönetici ve öğretmenlerin “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” alt ölçeği puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin yöneticilere göre “Koçluk Yapma ve Birlikte Çalışmaya Odaklanma” düzeyleri daha yüksektir

Araştırmanın on beşinci alt amacı ile ilgili analizlerin sonuçlarına göre dördüncü olarak, yönetici ve öğretmenlerin “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” alt ölçeği puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin yöneticilere göre “Problem Çözme ve Eleştirel Düşünmeye Odaklanma” “düzeyleri daha yüksektir

Araştırmanın on beşinci alt amacı ile ilgili analizlerin sonuçlarına göre beşinci olarak, yönetici ve öğretmenlerin “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” alt ölçeği puanlarının görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin yöneticilere göre “Mesleki ve Kişisel Gelişime Odaklanma” düzeyleri daha yüksektir. Cerit (2008, s.3) müdür kavramına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin algılarını metaforlar ile belirlendiği araştırmada katılımcıların müdür kavramına ilişkin görüşleri arasında göreve göre anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

İskele (2009, s.271) görev unvanı değişkenine göre yaratıcı okul iklimi düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin girişkenlik ve motivasyon, otonomi ve üretkenlik ile engelleri kaldırma boyutlarında anlamlı şekilde farklılaşırken, yaratıcı okul ikliminin güven ve destek olma, görüşmeler ve risk alma boyutlarına anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çelebi (2009, s.130) tarafından yapılan araştırma yargılarına göre yapılan araştırmayı destekler nitelikte olup kamuda çalışan öğretmenler, kamuda çalışan müdür yardımcılara göre müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarının daha az yerine getirildiğini belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenler müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarını yeterli görmemektedirler. Yapılan araştırmada da görev türü değişkenine göre öğretmenlerin yaratıcı liderlik özellikler tüm boyutlarda yöneticilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ancak öğretmen liderliğini konu alan araştırmalarda yönetici ve öğretmenlerin liderlik özelliklerini karşılaştıran bir araştırmaya alanyazında rastlanamamıştır. Yapılan araştırmadan elde edilen bu yargının yapılacak olan diğer araştırmalar da yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Alanda yapılmış olan farklı araştırmalar da ise ulaşılan bu sonuç ile örtüşmeyen öğretmenlerin liderlik özelliklerinin çalışılmakta olan kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığa işaret eden yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmeyen araştırmalar da bulunmaktadır.

Örneğin, Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009, s.274) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerini belirlemek amacıyla, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında öğretmenlerin, görev yaptıkları okuldaki görev değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009, s.292) Buna göre “ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik rollerine” ilişkin algıları görevlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009, s.292) Deneklerin okul müdürlerinin dönüşümsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerini algılamalarında görev değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Yılmaz ve Boğa Ceylan (2011, s.277) Yöneticilerin kendilerinde gördükleri işe yönelik ve kişiye yönelik liderlik davranışları düzeyleri ile öğretmenlerin yöneticilerinde gördükleri işe yönelik ve kişiye yönelik liderlik davranışları düzeyleri arasında yöneticiler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Korkmaz (2003) çalışmasında genel liselerde görev yapan okul yöneticilerinin değişen rol davranışlarını belirlemeyi

amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin değişen rol davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının görev türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Vural, 2008, s.49).

Öğrencilerin okuldaki akademik başarılarına etki eden faktörler arasında, zeka, öğrencinin bilişsel ve öğrenme stilleri gibi değişkenlerin yanı sıra (Çakan, 2002), örgütsel ve çevresel faktörlerin de olduğu belirtilmektedir. Bu faktörler arasında, okul yöneticisinin liderliği (Witziers, Bokseri Krüger, 2003), ortak yeterlik, akademik baskı, sosyoekonomik statü (Hoy, Sweetland, Smith, 2002), akademik vurgu (Goddard, Sweetland, Hoy, 2000) nitelikli okul öncesi eğitim (Finn-Stevenson, Desimone ve Chung, 1998), ailenin desteği (Bean, Bush, McKenry and Wilson, 2003; Maton, Hrabowski III, ve Greif, 1998), sınıftaki öğrenci sayısı (Boozer and Rouse, 2001; McGiverin, Gilman, and Tillitski, 1989; Hedges and Stock, 1983) ve öğretmen niteliği (Darling-Hammond, 2000), öğrencilerin motivasyonu, öğretmenlerin öz yeterlik algısı ve öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumları vurgulanabilir. Okul yöneticilerinin öğrencinin başarısı üzerine etkisinin olduğu, etkili okul çalışmaları ile ortaya çıkmıştır (Brookover, Beady, Flood, Scweithzer and Wisenbaker, 1979; Edmonds, 1979; Stedman, 1987; Balcı, 1993). Ayrıca, daha önceki liderlik çalışmalarının (Leithwood and Montgomery, 1982), özellikle öğretimsel ve eğitimsel liderliğin, okul iklimini ve öğrenci başarısını etkilediği görülmektedir (Akbaba Altun ve Çakan, 2008, s.158-159).

Okulların kalitesi, okul yöneticilerinin kalitesi ile eşdeğer kabul edildiği günümüzde, okul yöneticilerinin çağdaş ve demokratik yönetim yaklaşımı sergileyebilmeleri, yöneticilik kalitesini yükseltebileceği gibi, okullarının kalitesini ve başarısını da artıracaktır (Okutan 2003;akt. Boydak, Özcan ve Erten 2008, s.70). Okul liderlerinin, kaliteli bir eğitimin sunulmasında özel bir önemi vardır. OECD tarafından on yıllık bir çalışmanın sonunda ulaşılan birikim, okul özerkliğine, hesapverebilirliğe, liderliğin paylaşımına ve öğretimsel liderliğe vurgu yapmaktadır. Nusche (2009), liderliğin, okullarda görev alan farklı kişiler arasında dağıtılması ve etkili okul liderlerinin becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (OECD, 2009, s.7).

Sonsöz olarak, eğitim kurumlarının kendilerinden beklenen işlevleri yerine getirebilmeleri, değişime ayak uydurabilmeleri, teknolojiyi takip edebilmeleri, günümüzün karmaşık problemlerini ile yaratıcı problem çözme yeteneklerini kullanarak

çözebilmeleri geleceğin nitelikli toplumunun oluşturulmasında yaratıcı liderlik özelliklerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitim kurumlarının çalışmakta olan yönetici (müdür-müdür yardımcıları) ve öğretmenlerin belirtilen işlevleri yerine getirebilmeleri için yaratıcı liderlik özelliklerinin kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

## 5.2. Öneriler

Bu araştırmaya dâhil olan öğretmen görüşlerine dayalı olarak ulaşılan sonuçlar sonrası aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. Ancak öneriler dikkate alınırken araştırmanın sınırlılıkları göz ardı edilmemelidir.

### 5.2.1. Uygulamacılara Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen yargıya göre yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik” özelliklerinde genel olarak kadın yöneticilerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu bağlamda erkek yöneticilerin de yaratıcı liderlik özelliklerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması öneri olarak belirtilebilir.
2. Araştırmadan elde edilen yargıya göre yöneticilerin “Yaratıcı Liderlik” ölçeği puanlarının genel olarak Özel anaokulunda çalışmakta olan yöneticilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda devlet okullarda çalışmakta olan yöneticilerin de yaratıcı liderlik özelliklerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması öneri olarak belirtilebilir.
3. Araştırmadan elde edilen yargıya göre yönetici ve öğretmenlerin görev türü değişkenine göre öğretmenlerin “Yaratıcı Liderlik” özelliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yöneticilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması öneri olarak belirtilebilir.
4. Araştırmadan elde edilen yargıya öğretmenlerin “Yaratıcı Liderlik” özellikleriyle ilgili olarak öğretmenlikteki hizmet süresi 1–5 yıl olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda hizmet süresi daha fazla olan

- öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerinin geliştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması öneri olarak belirtilebilir.
5. Araştırma sonuçlarına dayanarak genel olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetici ve öğretmenlerinin hizmet içi eğitim sürecinde yaratıcı liderlik eğitim programlarının hazırlanmasına öncelik vermesi eğitim sektöründe yaşamakta olan pek çok sorunun çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkez ve taşra teşkilatlarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderliğini geliştirmek için gerekli olan stratejileri kazandırmaya yönelik doğrudan katılabilecekleri teorik ve pratik (uygulamalı) hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması bir öneri olarak belirtilebilir.
  6. Araştırma sonuçlarına dayanarak genel olarak yeni liderlik yaklaşımlarından birisi olan “Yaratıcı Liderlik” kavramının önemi dikkate alınarak üniversitelerin hizmet öncesi öğretmen ve yönetici yetiştirme programlarında yaratıcı liderliği geliştirmek için gerekli olan stratejileri kazandırmaya yönelik öğretmen ve yönetici adaylarının doğrudan katılabilecekleri teorik ve pratik (uygulamalı) hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması bir öneri olarak belirtilebilir.
  7. 21. Yüzyıldaki değişim ve gelişmelerine ayak uydurabilmede, karşılaşılan problem durumları ile baş etmede yaratıcı problem çözme tekniklerini kullanmayı içeren yaratıcı liderlik yaklaşımın etkili olacağı düşünülmektedir. Liderliğin öğretilebilir bir özellik olduğu ve yaratıcı liderlik özelliklerinin çocukların hayata hazırlanmalarında önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Çocukların ve gençlerin eğitiminde yaratıcı liderlik özelliklerini kazandırmaya yönelik eğitim yaklaşımlarının oluşturulmasına ve bu yaklaşımlar doğrultusunda okul öncesi eğitim programlarının hazırlanması bir öneri olarak belirtilebilir.

### 5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Literatürde gelişmekte yaratıcı liderlik kavramının 21. Yüzyıldaki değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmede, karşılaşılan problem durumları ile baş etmede yaratıcı problem çözme tekniklerini kullanmayı içeren yaratıcı liderlik yaklaşımın tüm sektörlerde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada geliştirilmiş olan “Yaratıcı Liderlik Ölçeği”nin geçerlik ve güvenilirliği okul öncesi eğitim

alanında yapılmıştır. Bu nedenle, araştırmacıların bundan sonra yapacakları çalışmalarda, “Yaratıcı Liderlik” ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının diğer eğitim kademelerinde tekrarlanabileceği ve ölçeğin geçerlik, güvenilirlik ve genellenebilirlik düzeylerini artırabileceği söylenebilir.

2. Devlet ve özel anaokulları ve ilköğretim okullarında çalışmakta olan okul öncesi eğitim yönetici ve öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesine yönelik yapılmıştır. Bu nedenle, araştırmacıların bundan sonra yapacakları çalışmalarda, yaratıcı liderlik özelliklerinin mesleki tükenmişlik, motivasyon ve örgüt kültürü, vb. farklı kavram ve farklı değişkenlerle ilişkisini belirlemeye ve Yaratıcı Liderlik Modeli Geliştirmeye yönelik araştırmaların yapılması bir öneri olarak sunulabilir.
3. Devlet ve özel anaokulları ve ilköğretim okullarında çalışmakta olan okul öncesi eğitim yönetici ve öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesine yönelik yapılmıştır. Bu nedenle, araştırmacıların bundan sonra yapacakları çalışmalarda, yaratıcı liderlik özelliklerinin mesleki tükenmişlik, motivasyon ve örgüt kültürü, vb. farklı kavram ve farklı değişkenlerle ilişkisi belli süreler sonunda nitel veya nicel yöntemler kullanılarak tekrar yapılabilir.
4. Devlet ve özel anaokulları ve ilköğretim okullarında çalışmakta olan okul öncesi eğitim yönetici ve öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesine yönelik yapılmıştır. Bu nedenle, araştırmacıların bundan sonra yapacakları çalışmalarda, yaratıcı liderlik özelliklerinin farklı eğitim kademelerinde, farklı branşlara sahip öğretmenlere ve yöneticilere yönelik olarak farklı değişkenlerle ilişkisinin belirlenmesini amaçlayan araştırmalar yapılmasının yaratıcı liderlik kavramının gelişmesine ve de geliştirilmesine katkı sağlayabileceği söylenebilir.
5. Devlet ve özel anaokulları ve ilköğretim okullarında çalışmakta olan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesine yönelik yapılmıştır. Bu nedenle, araştırmacıların bundan sonra yapacakları çalışmalarda, yaratıcı liderlik özelliklerinin farklı eğitim kademelerinde çalışmakta olan yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerinin karşılaştırılmasına yönelik araştırmaların yapılması bir öneri olarak sunulabilir.



6. Devlet ve özel anaokulları ve ilköğretim okullarında çalışmakta olan okul öncesi eğitim yönetici ve öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesine yönelik yapılmıştır. Bu nedenle, araştırmacıların bundan sonra yapacakları çalışmalarda, yaratıcı liderlik özelliklerinin farklı eğitim kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin karşılaştırılmasına yönelik araştırmaların yapılması bir öneri olarak sunulabilir.
7. Devlet ve özel anaokulları ve ilköğretim okullarında çalışmakta olan okul öncesi eğitim yönetici ve öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesine yönelik yapılmıştır. Bu nedenle, araştırmacıların bundan sonra yapacakları çalışmalarda, yaratıcı liderlik özelliklerinin farklı eğitim kademelerinde çalışmakta olan yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı liderlik özelliklerinin öğrencilerinin başarısına olan etkilerinin incelenmesine yönelik araştırmaların yapılması bir öneri olarak sunulabilir.
8. Devlet ve özel anaokulları ve ilköğretim okullarında çalışmakta olan okul öncesi eğitim yönetici ve öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesine yönelik yapılmıştır. Bu nedenle, araştırmacıların bundan sonra yapacakları çalışmalarda, yaratıcı liderlik özelliklerinin farklı eğitim kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yaratıcı liderlik özelliklerinin karşılaştırılmasına yönelik araştırmaların yapılması bir öneri olarak sunulabilir.
9. Devlet ve özel anaokulları ve ilköğretim okullarında çalışmakta olan okul öncesi eğitim yönetici ve öğretmenlerinin yaratıcı liderlik özelliklerinin belirlenmesine yönelik yapılmıştır. Bu nedenle, araştırmacıların bundan sonra yapacakları çalışmalarda, yaratıcı liderlik özelliklerinin farklı eğitim kademelerinde çalışmakta olan yönetici, öğretmen ve öğrenciler ile daha küçük grupları kapsayacak biçimde nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmaların yapılması bir öneri olarak sunulabilir.

## KAYNAKÇA

- Adair, J. (2005). *Etkili stratejik liderlik*. Çeviren: Salih Fatih Güneş. İstanbul: Babıali Kültür Yayınları.
- Agbor, E. (2008). Creativity and innovation: the leadership dynamics [Electronic version]. *Journal of Strategic Leadership*, 1(1), 39-45.
- Akat, İ., Budak, G. ve Budak, G. (1999). *İşletme yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları Fakülteler Kitabevi. 3. Baskı.
- Akbaba Altun, S. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. [Electronic version]. *Elementary Education Online*,7(1), 157-173.
- Aksoy, P. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksu, A., Şahin Fırat, N. ve Şahin, İ. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları. [Electronic version]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 490-507.
- Alıç, M. (1990). Eğitim örgütlerinde personelin güdülenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,3(1) 9-20.
- Altinkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Amabile, T. M., Schatzel E. A., Moneta G. B. Kramer, S. J. (2004) Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support [Electronic version]. *The Leadership Quarterly*, 15, 5-32.
- Argon, T. Mercan, M. (2009). *İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirebilme düzeyleri*. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı draft PDF Versiyonu. 1-3 Mayıs 2009 Çanakale.

<http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/120.pdf>. 22 kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.

- Arı, M. (2005). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. M. Sevinç. (Der.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 1* (31-36). İstanbul. Morpa Kültür Yayınları.
- Arıkan, S. (2001). Liderlik. S.Güney (Der). *Yönetim ve organizasyon*.(285-307). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslantaş, C. C. ve Pekdemir, I. (2007). Dönüşümcü liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik görgül bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 261–286.
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. [Elektronik versiyon]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 195-212.
- Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Avcı, U. ve Topaloğlu, C. (2009). Hiyerarşik kademelere göre liderlik davranışlarını algılama farklılıkları: otel çalışanları üzerinde bir araştırma. [Elektronik versiyon]. *KMU İİBF Dergisi*, 11 (16), 1-20.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara, Hatiboğlu Yayınları. 6.Baskı.
- Bakan, İ ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik “türleri” ve “güç kaynakları”na ilişkin mevcut-gelecek durum karşılaştırması: eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. [Elektronik versiyon]. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 12 (19), 73-84.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul, okul geliştirme. Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A Yayınları. 3. Baskı.
- Balcı, A.(2000). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ball, S. (2007). Leadership of academics in research [Electronic version]. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(4), 449–477.
- Baltaş, Acar(2006). *Güçlü şirketleri yaratan iş liderleri*. İstanbul: Remzi Kitapevi. 3. Baskı.

- Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations [Electronic version]. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 7, 18-40.
- Başaran, İ.E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Beaudoin, M. F. (2002). Distance education leadership: an essential role for the new century [Electronic version]. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 8, 131-144.
- Bennett, N., Crawford, M ve Cartwright, M. (2003) *Effective educational leadership*. London: Open University.
- Besler, S. (2003). Sratejik yönetimin başarısında stratejik liderliğin rolü. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2) 75-86.
- Besler, S. (2004). *İşletmelerde stratejik liderlik*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. [Elektronik versiyon]. *İlkoğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Bilir, Ş. (1993). *Okul öncesi eğitimin önemi ve yararları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Boydak, Özhan M. ve Erten, P. (2008). Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ İli örneği) [Elektronik versiyon]. *GAU J. Soc. & Appl. Sci.*, 3(6), 67-81.
- Brooke-Smith, R. (2003). *Leading learners, leading schools*. London: Routledge Falmer.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. [Elektronik versiyon]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Burak, G. (2003). *Liderlik ve liderlik kuramlarına bütünlük bir yaklaşım*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları Yayın No:09.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem, 13. Basım

- Burt, N. (1990). Futures-creative leadership [Electronic version]. *The Futurist*.24, 3-13.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration & Leadership*Belmas,36(2),271-288.
- Bush, T. ve Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*.London: Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2006), *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları,
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliği ve engelleri [Electronic version].*Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 2, 137-161.
- Can, N. (2007)Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyi.*Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 22(1),263-288.
- Casavant M. D. and Cherkowski, S.(2001). Effective leadership: bringing mentoring and creativity to the principalship.[Electronic version]. *NASSP Bulletin* 85(624),71-81.
- Cemaloğlu, N. (2007a). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. [Elektronik versiyon]. *TSA / Yıl: 11, S: 2, Ağustos*, 166-194.
- Cemaloğlu, N. (2007b). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. [Elektronik versiyon]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33. 77-87.
- Cerit, Y. (2009). The Effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers' job Satisfaction. [Electronic version]. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 600–623.
- Cerit. Y. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliklerine etkisi. [Elektronik versiyon]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 547-570.
- Charbonnier-Voirin, A. El Akremi A. and Vandenberghe C. (2010). A multilevel model of transformational leadership and adaptive performance and the moderating role of climate for innovation.[Electronic version]. *Group & Organization Management*, 35, 699-726.
- Chernin, P. (2003). Yaratıcı liderlik. *Excellence Dergisi*, s.70, 5.

- Chirichello, M. (2010) The principal as educational leader: what makes the difference [Electronic version]. S.G. Huber (ed.), *School Leadership–International Perspectives, Studies in Educational Leadership, 10*, 79-100.
- Clapham, M. M. (2000). Employee creativity: the role of leadership. *The Academy of Management Executive*; Aug; 14, 3; ABI/INFORM Global pg. 138.
- Collinson D. ve Collinson, M. (2009). ‘Blended Leadership’: employee perspectives on effective leadership in the UK further education sector. [Electronic version]. *Leadership, 5*, 365- 381.
- Cowan, D. A. (2007). Artistic Undertones of Humanistic Leadership Education. [Electronic version]. *Journal of Management Education, 31*, 156-180.
- Cömert, S. (1999). *Yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Crippen, C. & Manitoba D. W.(2008). Superintendents mentoring and leadership. [Electronic version]. *Educational Management Administration & Leadership, Belmas, 36(4)*, 546–565.
- Crowther, F. Ferguson, M. & Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: how teacher leadership enhances school success*. 2nd ed;. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Çağlar, İ. (2004), İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri ile mühendislik fakültesi öğrencilerinin liderlik tarzına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırmalı analizi ve çorum örneği. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 91-107.
- Çankaya, İ. H. ve Aküzüm, C. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlerin iletişim kurma düzeyleri ile yöneticilerinin destekleyici liderlik rolleri arasındaki ilişki. [Elektronik versiyon]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 49-57.
- Çelebi, S. (2009). *Özel ve kamu ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarına ilişkin öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çelik, B. (2006). *Özel ve devlet ilköğretim okullarında çalışan eğitim yöneticilerinin algılanan liderlik özelliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, S. ve Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). [Elektronik versiyon]. *Politeknik Dergisi Journal of Polytechnic*, 9(4), 211-224.
- Çelik, V. (2000b). *Okul kültürü ve yönetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 2.Baskı.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 3. Baskı.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegama Yayıncılık. Dördüncü Baskı
- Dağlı, A. (2001). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim denetmenlerinin liderlik davranışları.[Elektronik versiyon]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 211-220.
- Darbaz, T. (2004). 21. Yüzyılda liderlik. *Uluslar Arası Liderlik Sempozyumu Bildirileri* (528-545). Ankara: Kara Harp Okulu.
- Datar, S, M., Garvin, D.A. ve Knoop, C-I.(2008). The Center for Creative Leadership. [Electronic version]. *Harvard Business School*, 9-308-013.
- Davies, B., Ellison, L. & Bowring-Carr, C. (2005). *School leadership in the 21st century: developing a strategic approach* / [edited by] Brent Davies, Linda Ellison & Christopher Bowring-Carr. 2nd ed London: RoutledgeFalmer.
- Day, C. (2005). The Uk Policy For School Leadership: Uneasy Transitions., Nina Bascia, Alister Cumming, Amanda Datnow, Kenneth Leithwood and David Livingstone (Eds.) *International Handbook of Educational Policy* (393-420) Springer. Printed in Great Britain.
- Demir-Uslu, Y. (2011). Örgütlerde yönetsel etkinliğe ulaşmada yeni bir yaklaşım: yaratıcı liderlik. [Elektronik versiyon]. *Sü İibf Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(22), 419-443.
- Deniz, L. ve Hasançebiöglu, T. (2003). Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması. [Elektronik versiyon]. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 55-62.

- Diliello T.C. & Houghton J.D. (2006). Maximizing organizational leadership capacity for the future toward a model of self-leadership, innovation and creativity. [Electronic version]. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4). 319-337.
- Doğan, M. (2002). *İşletme ekonomisi ve yönetimi*. İzmir, Anadolu yayınları.
- Doğan, S. (2007). *Vizyona dayalı liderlik*. İstanbul: Kare Yayınları. 2.Baskı.
- Drucker, P, F.(2000), *Yeni gerçekler*. Çeviren:Birtane Karanakçı.7.Baskı, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Yayın No:327.
- Durukan, E., Can, S., Göktaş, Z, ve Arıkan, A. N. (2006). Selçuk üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyete bağlı olarak liderlik davranışı (yapıyı kurma boyutu) yönünden karşılaştırılması. [Elektronik version]. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(1), 25-32.
- Eddy, P. L. and VanDerLinden, K. E. (2006). Emerging definitions of leadership in higher education new visions of leadership or same old “hero” leader? [Electronic version]. *Community College Review*, 34(1),5-26.
- Efil, İ. (1996). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayınları.
- Erçetin, S. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım. Genişletilmiş sekizinci baskı.
- Eren, E. (2008). *Yönetim ve organizasyon: çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım Yayım. Sekizinci Basım.
- Ergeneli, A. (2006), *Örgüt ve insan*. Ankara: Hacettepe Üniversiteleri Hastaneleri Basımevi.
- Ertan-Kantos, Z. (2011). Örgüt metaforlarında liderlik: kavramsal bir çözümleme. [Eletronik versiyon]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası Edergi*, 1(1),135-158.



- Espedal, B. (2008). Making sense of leadership in norway: the view from management consultants.[Electronic version]. *Leadership*, 4, 181-200.
- Fidler, B. Atton, T. (2004). *The headship game: the challenges of contemporary school leadership*. London: RoutledgeFalmer.
- Garfield, Monica J. (2008).Creativity support systems. [Electronic version]. In *Handbook on Decision Support Systems 2: Variations*, F. Burstein and C. W. Holsapple (eds.), Springer, Heidelberg, pp. 745-758.
- George, J. M. (2000). Emotions and leadership: the role of emotional intelligence [Electronic version]. *Human Relations*, 53,1027-1057.
- Goleman, D. and Boyatzis, R. (2008). Social intelligent and the biology of leadership. [Electronic version]. *Harvard Business Review*, 74-81.
- Gökçe, F.(2004). Okulda değişimin yönetimi. [Electronic version]. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(2), 211-226.
- Grogan, M. (2004). Keeping a critical, postmodern eye on educational leadership in the united states: in appreciation of bill foster. [Electronic version]. *Educational Administration Quarterly*, 40, 222 -239.
- Güllü, M. ve Arslan, C. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri. [Elektronik versiyon]. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 6(11), 353-368.
- Gümüşluoğlu, L. & İlsev, A. (2009).Transformational leadership, creativity, and organizational innovation. [Electronic version]. *Journal of Business Research*,62, 461–473.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etmenler. [Elektronik versiyon]. *Eğitim Yönetimi*,2,(2),23-,24.
- Gündüz, H.B. ve Doğan, A. (2009). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve yaratıcılık düzeyleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1-3 Mayıs 2009. Çanakkale. <http://Www.Eab.Org.Tr/Eab/Oc/Egtconf/Pdfkitap/Pdf/263.Pdf>.
- Güney, S. (2003).*Yönetim ve organizasyon el kitabı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Gürkan, T. (2005). Öğretmen nitelikleri, görev ve sorumlulukları. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Der). *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (25-45).İstanbul: Morpa Yayınları.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: metafor analizi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslararası E-Dergi. 1(1)*, 97-121.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri [Views of teachers, administrators and supervisors regarding the technological leadership standards for administrators]. [Electronic version]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi[Educational Administration: Theory and Practice]*, 16(4), 537-577.
- Haktankaçmaz, M. İ. (2003). Örgüt kültürünün yaratılmasında liderliğin rolü. *Türk İdare Dergisi*, 75(439,) 139-150.
- Haris, A. (2009). Creative leadership developing future leaders management in education. [Electronic version]. *British Educational Leadership, Management & Administration Society (Belmas)*, 23(1), 9–11.
- Hatipoğlu, Z. (1996). *Organizasyon, personel davranışı ve yönetimi*, İstanbul: Aktif Büro Basım.
- Hess P. W. (2007). Enhancing leadership skill development by creating practice/feedback opportunities in the classroom. [Electronic version]. *Journal of Management Education*, 31, 195-213.
- Holmes, A. H. (2000). *Inspirations and innovations the quest for the link between literature, creativity and leadership*. [Electronic version]. Master of Arts in Leadership and Training. Royal Roads Universty. April.
- Hong, J.C. and Lu, Y.C. (2005). *The Characteristics of creative leadership in school innovation : a case study on pi tow elementary school principal*. Paper presented at the international conference on Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice held at National Institute of Education, Nanyang Technological University Month of Conference: May 30-June 1 2005

<http://conference.nie.edu.sg/paper/Converted%20Pdf/ab00214.pdf> adresinden 24 Eylül 2009 tarihinde edinilmiştir.

- Houghton J. D. & Yoho S. K. (2005). Toward a Contingency Model of Leadership and Psychological Empowerment: When Should Self-Leadership Be Encouraged? *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11, 65-83.
- Hoyt C. L. and Blascovich, J. (2003). Transformational and transactional leadership in virtual and physical environments. [Electronic version]. *Small Group Research*, 34, 678-715.
- Huard, M. J. (2008) Creative leaders. [Electronic version]. *Leadership Excellence*, 25(9), 20.
- Hughes W.L. (2005). *Transparency, translucence or opacity? an experimetal study of impact of a leader's relational transparency and style of humor delivery on follower creative performance*. A Disertation Presented To The Faculty Of The Graduate College At Teh University Of Nebraska Fro The Degree Of Doctor Of Philosophy Agust UMI NUMBER 3186859.
- İnandı, Y, özkan, S., Peker, S. & Atik Ü. (2009). Kadın öğretmenlerin kariyer geliştirme engelleri.[Elektronik version]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1) , 77-96.
- İskele, A. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki yaratıcı iklim üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü/etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi (11) 6*, 160-177.
- Jacobsen, M.E. (2009). Moral leadership, effective leadership, and intellectual giftedness: problems, parallels, and possibilities [Electronic version] D. Ambrose, T. Cross (eds.), *Morality, Ethics, and Gifted Minds*, 29-46.
- Jaussi, K.S. and Dionne, S. D. (2003). Leading for creativity: The role of unconventional leader behavior [Electronic version]. *The Leadership Quarterly*, 14, 475–498.

- Karasar, N. (1995). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. İstanbul: 3/A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. 8. Basım.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. İstanbul: 3/A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. 7. Basım.
- Katz-Buonincontro, J. (2005) Does arts-based learning enhance leadership? case studies of creativity-oriented executive institutes university of oregon american educational research association annual meeting division a-administration:*Leading for Learning* Paper Session April 14, 2005 [http://darkwing.uoregon.edu/~jenela/Final\\_Aera\\_2005\\_Jkb.pdf](http://darkwing.uoregon.edu/~jenela/Final_Aera_2005_Jkb.pdf). web adresinden 12 Mart 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Keçecioglu, T. (2003). *Lider ve liderlik*. İstanbul: Kal-Der Yayınları.
- Khim B. S. P. (2003). *Developing quality indicators of preschool education programme in singapore*.1-36. 18.04.2009. [http://www.alsauc.edu.sg/article/article\\_030801\\_RCF1.pdf](http://www.alsauc.edu.sg/article/article_030801_RCF1.pdf) web adresinden 15 Mart 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Kılıç, T. (2003). *Kurum kültürü ve liderlik: kurum kültürüne uygun etkin liderlik davranışlarının belirlenmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırel, Ç. (1998), *Örgütsel davranış*, 3. Basım. E: Özkalp (Edt) Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kırel, Ç. (2001). Liderlik davranış biçimleri konusuna yeni bir yaklaşım: karizmatik liderlikten dönüşümsel liderliğe [Elektronik versiyon]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 43-59.
- Koçak ve Helvacı (2011). Okul yöneticilerinin etkililiği (Uşak ili örneği) [Elektronik versiyon]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 33-55.
- Koçel, T. (2007), *İşletme yöneticiliği, yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım. 11. Bası.

- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. [Elektronik versiyon]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 401-422.
- Korkmaz, M. (2006a). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi. [Elektronik versiyon]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 503-529.
- Korkmaz, M. (2006b). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. [Elektronik versiyon]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 199-226.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. [Elektronik versiyon]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 57-91.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 75-98.
- Kuratko, D. F. ve Hornsby, J. S. (1996). *Developing an entrepreneurial perspective in contemporary organizations*, 1-15. <http://www.sbaer.uca.edu/research/usasbe/1996/pdf/15.pdf>, adresinden 30 Ekim 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Kurtuldu, P. S. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin özgüven düzeyleri ile liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leithwood, K. (2008). Should educational leadership focus on best practices or next practices? [Electronic version]. *J Educ Change*, 9, 71-75.
- Leone, S., Warnimont, C. and Zimmerman, J. (2009). New roles for the principal of the future. [Electronic version]. *American Secondary Education*, 37(2), 86-96.
- Litchka, P. R., Babaoğlu, E. ve Beycioğlu, K. (2009). Gender perceptions of the leadership abilities of principals in Turkey and the united states. [Electronic version]. *Paper presented at the First International Congress of Educational Research*. Çanakkale, Turkey May 1-3.

- Mandell, B. and Pherwani S.(2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: a gender comparison [Electronic version].*Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-404.
- Marşap, A. (1999). *Yaratıcı liderlik*. Ankara: Öncü Kitap.
- Matthews, P. (2009). *Okul liderliği anlayışında değişim zamanı*. Yenilikçi, Gelişen ve Paylaşılan Okul Liderliği Konferansında yapılan sunum. 09-10 Nisan 2009: Ankara: OECD Yayını.
- MEB. (2006).*36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitimi programı*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- MEB. (2007). *Okulda performans yönetimi modeli*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. <http://earged.meb.gov.tr/htmlsayfalar/birimlerimiz/eitimigelis/dokuman/performans.rar> adresinden 20 Şubat 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Moolenaar, N. M, Daly, A. J. ve Slegers P.J. C. (2010). Occupying the principal position: examining relationships between innovative climate transformational leadership, social network position, and schools'innovative Climate[Electronic version].*Educational Administration Quarterly*, 46, 623-670.
- Morland, M, P.(2008). Systemic leadership and the emergence of ethical responsiveness. [Electronic version]. *Journal of Business Ethics*, 82: 509–524.
- Morrison, K. (2010). Complexity theory, school leadership and management: questions for theory and practice. [Electronic version]. *Educational Management Administration & Leadership* 38(3), 374-393.
- Moss S. A. and Ritossa, D. A. (2007). The impact of goal orientation on the association between leadership style and follower performance, creativity and work attitudes[Electronic version]. *Leadership* 3, 433-456.
- Muczyk, J. P. and Holt, D. T. (2008). Toward a cultural contingency model of leadership. [Electronic version]. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14, 277-286.

- Mueller, J.S., Goncalo, J.A, Dishan and Kamdar, D (2011): Recognizing creative leadership: can creative idea expression negatively relate to perceptions of leadership potential? *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(2), 494-498.
- Mumford D. and Licuanan, B. (2004) Leading for innovation: conclusions, issues, and directions. [Electronic version]. *The Leadership Quarterly*, 15,163–171.
- Mumford M. and D, Ginamarie, M., Scott, Gaddis, B. and Jill, M.(2002). Strange leading creative people: orchestrating expertise and relationships [Electronic version]. *The Leadership Quarterly*,13, 705–750.
- Mumford M., D., Shane C.and Gaddis B, (2003) How creative leaders think: experimental findings and cases. [Electronic version]. *The Leadership Quarterly*. 14, 411–432.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding F. D. and Jacobs T. O. (2000). Leadership skills for a changing world: solving complex social problems. [Electronic version]. *Leadership Quarterly*, 11(1), 11–35.
- Newman, M. A, Guy, M. E, and Mastracci S. H. (2009) Beyond cognition: affective leadership and emotional labor [Electronic version]. *Public Administration Review*, 6-20.
- Norris. C. J. (1999). Cultivating creative cultures.L. W. Hughes, (edt). *The principal as leader* (58-88).Upper Saddle River, N.J.:Merrill. Second Edition
- O'Connor, A. M. (2005). *Interpreting business in film: three case study in creative leadership*. A Dissertation Submitted To The Faculty Of The Humanities Program In Candidacy For The Degree Of Doctor Of Philosophy Salve Regina Universty June.
- OECD. (2009). *Okul liderliğinin geliştirilmesi Konferansı Özet Raporu*. (Okul Liderliğinin Geliştirilmesi 1 OECD yayını).
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: okulöncesi dönem*.İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Oktaý, A. (2005). 21. yüzyıla girerken dünyada yaşanan değişimler ve erken çocukluk eğitimi. M. Sevinç. (Der.). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 1* (18-31). İstanbul. Morpa Kültür Yayınları.
- Özalp, İ. (1999). Kendi kendini yöneten ekiplerde liderlik. [Elektronik versiyon]. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1-2), 53-64.
- Özalp, İ. Eren, G. ve Öcal, H. (1992). Organizasyonlarda durumsallık yaklaşımı açısından liderlik: liderliğin Fred E. Fiedler kuramsindeki liderlik tarzlarına göre belirlenmesi ve Eskişehir bölgesinde seçilen büyük sanayi işletmelerinde bir uygulama. [Elektronik versiyon]. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(1-2), 161-205.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programları ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özğüven, İ. E. (1999). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztaş, N.A. (1996). *Liderlik tarzı ve insan yaklaşımı arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, A. T. (2008). Değişen çağın aile işletmelerinde kurum kültürünün yerleştirilmesinde profesyonel yöneticilerden beklentiler [Elektronik versiyon]. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences 10*, 109-123.
- Palus, C & Horth, D. (2005). Leading creatively: The art of making sense. *Ivey Business Journal*. <http://www.visualexplorer.org/downloads/Leading%20Creatively%20Ivey%20final%202005.pdf>. Adresinden 30 Eylül 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Parker J. P. and Begnaud Gremillion. L. (2004). *Developing creative leadership*. Teacher Ideas Press Portsmouth, NH.
- Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2000). *Yönetim becerileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Politis J. D. (2004) Transformational and transactional leadership predictors of the 'stimulant' determinants to creativity in organisational work environments [Electronic version]. *The Electronic Journal of Knowledge Management*



2(2),23-34, available online at [www.ejkm.com](http://www.ejkm.com) 24 Eylül 2009 tarihinde edinilmiştir.

Pont. B, Nusche. D, Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OECD Publication (Okul Liderliğinin Geliştirilmesi 1 OECD yayını) <http://www.oecd.org/dataoecd/6/52/40545479.pdf> adresinden 25 Nisan 2009 tarihinde edinilmiştir.

Pounder J. S. (2006). Transformational classroom leadership the fourth wave of teacher leadership? [Electronic version]. *Educational Management Administration & Leadership* 34(4), 533–545.

Preedy, M., Glatter, R, and Wise, C. (2003). *Strategic leadership and educational improvement*. London: Open University in association with P. Chapman Pub.

Puccio, G. J., Murdock, M.C., and Mance, M. (2007). *Creative leadership: skills that drive change*. Thousand Oaks, Calif.:SAGE Publications,

Razi, S. (2003). *İlköğretim yöneticilerinin çağdaş liderlik eğilimleri (Van ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Rickards, T. ve Susan Moger, S. (2000). Creative leadership processes in project team development: an alternative to tuckman's stage model [Electronic version]. *British Journal of Management*, 11, 273-283.

Roach, V. Smith, L.W., and Boutin, J. (2011). School leadership policy trends and developments: policy expediency or policy excellence? [Electronic version]. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 71–113.

Robinson, S. (2011). Primary headteachers: new leadership roles inside and outside the school.[Electronic version]. *Educational Management Administration & Leadership* 39 (1), 63–83.

Rous, B. (2004) Perspectives of teachers about instructional supervision and behaviors that influence preschool instruction[Electronic version]. *Journal of Early Intervention*, 26,266-283.

- Sabancı, Ali. (2008). School principals' assumptions about human nature implications for leadership in Turkey [Electronic version]. *Educational Management Administration & Leadership*, *Belmas 36(4)* 511–529.
- Sabuncuoğlu, Z. Tüz, M. (2001). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Schieffer, A. (2006) Co-creative leadership: an integrated approach towards transformational leadership. [Electronic version]. *Transition Studies Review*, *13 (3)*, 607–623.
- Schirrmacher, R. (2002). *Art and creative development for young children*. Delmar Thomson Learning. 4. Edition.
- Selby, E. C., Shaw, J. and Houtz, J. C. (2005). The creative personality. [Electronic version]. *Gifted Child Quarterly*, *49*, 300-314.
- Shalley C.E, and Gilson L.L. (2004) What leaders need to know: a review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. [Electronic version]. *Leadership Quarterly*, *15(1):33–53*.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, *46*, 558-590.
- Shin, M. S., Recchia S. L., Lee S. Y., Lee, Y. J. and Mullarkey, L. S. (2004). Understanding early childhood leadership emerging competencies in the context of relationships [Electronic version]. *Journal of Early Childhood Research October*, *2(3)*, 301-316.
- Short, M. and Greer, J. T. (1997). *Leadership in empowered schools: themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, N.J.:Merrill.
- Sipahi, B., Yutkoru S., Çinko M. (2006). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Beta.
- Sisk, D. A. (2000). Understanding and encouraging leadership giftedness. *Tempo*, *20 (1)*, 6-7, 19-23 <http://dept.lamar.edu/connchair/> web adresinden 29 Mart 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Sisk, D. A. (2001). Creative leadership: A study of middle managers, senior level managers and CEOs. *Gifted International*, *15 (3)*, 281-

290.<http://dept.lamar.edu/connchair/> web adresinden 29 Mart 2009 tarihinde edinilmiştir.

Smith, P. M (1996). *Sorumluluk almak (Taking charce)*. Ankara: TSK.

Solan, A. (2008). *The Relationships Between Emotional Intelligence, Visionary Leadership, and Organizational Citizenship Behavior in Continuing Higher Education*. Submitted to Regent University School of Global Leadership & Entrepreneurship In partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Organizational Leadership.

Somech, A. (2005). Directive Versus Participative Leadership: Two Complementary Approaches to Managing School Effectiveness. [Electronic version]. *Educational Administration Quarterly*, 41, 777-800.

Sousa, David A.(2003). *The leadership brain: how to lead today's schools more effectively*. Thousand Oaks, Calif.:Corwin Press.

Sönmez, A. (2010). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bahçelievler örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sternberg R J. (2005a) WICS: A Model of Organizational Leadership Center for Public Leadership 2005-01-06 <http://hdl.handle.net/1721.1/55937> adresinden 15 Mart 2009 tarihinde edinilmiştir.

Sternberg R J. (2005b) WICS: A Model of Positive Educational Leadership Comprising Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized [Electronic version]. *Educational Psychology Review*, 17,(3), 191-262.

Sternberg R J. (2008) The WICS approach to leadership: Stories of leadership and the structures and processes that support them. [Electronic version]. *The Leadership Quarterly*, 19, 360–371.

Sternberg, R. J. (2004) WICS: A Model of Educational Leadership. [Electronic version]. *The Educational Forum* 68, 108-114.

- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Pretz, J. E. (2003). A propulsion model of creative leadership. [Electronic version]. *The Leadership Quarterly*. 14, 455–473.
- Stoll, L. & Temperley, J. (2008) ‘*Creative leadership learning project – an enquiry project for senior leadership teams and local authority officers in South Gloucestershire: final report*’. Unpublished report. Creating Capacity for Learning and South Gloucestershire LA.
- Stoll, L., & Temperley J. (2009). Creative leadership teams Capacity building and succession planning. [Electronic version]. *British Educational Leadership, Management & Administration Society (Belmas)*, 23(1), 12–18.
- Sugiyama, T. & Moore G. T.(2005).*Content and construct validity of the early childhood physical environment rating scale (ECPERS)*.[http://www.arch.usyd.edu.au/documents/ebs/EDRA\\_2005\\_pub\\_paper.pdf](http://www.arch.usyd.edu.au/documents/ebs/EDRA_2005_pub_paper.pdf) web adresinden 08. Mayıs 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Şahin, A.H., H.Temizel, E.Örseli (2004) *Bankacılık sektöründe çalışan yöneticilerin kendi liderlik tarzlarını algılayış biçimleri ile çalışanların yöneticilerinin liderlik tarzlarını algılayış biçimlerine yönelik uygulamalı bir çalışma*. Osman Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F, 3.Ulusal Bilgi ve Ekonomi ve Yönetim Kongresi içinde (s.657-665). Eskişehir:Osman Gazi Üniversitesi.
- Şama, E. ve Kolamaz, C. (2011). Destekleyici ve geliştirici liderlik özellikleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. [Elektronik versiyon].*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 313-342.
- Şimşek, Y. & Altınkurt, Y. (2009). Okul müdürlerinin etik liderlik uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1-3 Mayıs 2009. Çanakkale. <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/cd.php> 22 Kasım 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayınları

- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. [Elektronik versiyon]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-298.
- Taş, A. ve Çetiner, A. (2011). Ortaöğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gerçekleştirme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. [Elektronik versiyon]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 369-392.
- Taymaz, H. 2003. *Okul yönetimi*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
- Tengilimlioğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. [Elektronik versiyon]. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4,(14), 1-16.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Titrek, O., Bayrakçı, M ve Zafer, D. (2009). Okul Yöneticilerinin duygularını yönetme yeterliklerine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşleri. [Elektronik versiyon]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 55-73.
- Toksöz S. (2010). *Yüzyılın Liderlik Anlayışı Olarak Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Algılarına Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tosun, K. (1992). *İşletme yönetimi*. (6. Basım). İstanbul. Ankara: Savaş Yayınları.
- Töremen, F. ve Yasan, T (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (Malatya ili örneği) [Elektronik versiyon]. *Pamukkale University Journal of Education*, 28(2),27-39.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. [Elektronik versiyon]. *Sayıştay Dergisi* 80, 57-83.

- Turan, S ve Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul m¼d¼rlerinin liderlik ¼zelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. [Elektronik versiyon].*Kuram ve Uygulamada Eğitim Y¼netimi* 31, 444-458.
- T¼nay, B. (1985). Atat¼rk ve liderlik, *Atat¼rk Araştırma Merkezi Dergisi*, 2. Basım, 1(2), 555-571.
- Ubben, G.C, Hughes, L.W, and Norris C.J. (2001). *The principal creative leadership for effective schools*. London, Allyn and Bacon. Fourth Edition.
- ¼lgen, H. ve Mirze, S. (2004). *İşletmelerde stratejik y¼netim*.İstanbul: Literat¼r Yayınları.
- ¼n¼san, . (1997). “G¼n¼m¼z işletmelerinde lider ve g¼ kavramının pazarlama dağıtım kanalı y¼netimi açısından ¼nemi”, *Eskişehir Anadolu ¼niversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 13(1-2), 81-87.
- Vandenbergh, R. (1995) "Creative management of a school: a matter of vision and daily interventions" [Electronic version]. *Journal of Educational Administration*, 33(2), 31 - 51
- Vural, ¼. (2008). *Okul ¼ncesi eğitim kurumu y¼neticilerinin liderlik ¼zellikleri ve empatik becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Y¼ksek Lisans Tezi. Ankara ¼niversitesi Fen Bilimleri Enstit¼s¼.
- Walumbwa, f. O., Avolio, B. J. and Zhu, W. (2008). How transformational leadership weaves its influence on the individual job performance: the role of identification and efficacy beliefs. [Electronic version]. *Personnel Psychology*. 61, 793-825.
- Wang, P. ve Rode C. J.(2010). Transformational leadership and follower creativity: The moderating effects of identification with leader and organizational climate. [Electronic version]. *Human relations* 63(8,) 1105–1128.
- Yamaguchi, R. (2004). Children’s emergent leadership the relationships with group characteristics and outcomes [Electronic version]. *Small Group Research*,35(4), 388-406.

- Yıldırım, E: (2007). Bilgi çağında yaratıcılığın ve yaratıcılığı yönetmenin önemi.[Elektronik versiyon]. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 12(9),109-120.
- Yılmaz, A. ve Boğa Ceylan, Ç. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi.[Elektronik versiyon]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 277-394.
- Yılmaz, E. (2009). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, iş doyumları ve okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi. [Elektronik versiyon]. *İlköğretim Online*, 8(2), 476-484.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zembat, R, Koçyiğit, S. Tuğluk, M. N and Doğan, H. (2010). The relationship between the effectiveness of preschools and leadership styles of school managers. [Elektronic version]. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2269–2276 WCES-2010 Available online at [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Zembat, R. (2001). *Nitelik açısından okul öncesi eğitim kurumları ve ilgili bir araştırma*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Zembat, R. (2005). Okul öncesi eğitimde nitelik. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Der). *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (25-45).İstanbul: Morpa.

**EKLER**



**EK 1: YÖNETİCİLERİN VE ÇALIŞANLARIN (ÖĞRETMENLERİN) YARATICI LİDERLİK KAVRAMI HAKKINDAKİ YORUMLARINA İLİŞKİN SORU LİSTESİ**

- 1) Sizce liderlik kavramı nedir? Açıklayınız.
- 2) Sizce birlikte çalıştığınız bireyler liderlik becerisine sahip olmalı mıdır? Açıklayınız.
- 3) Sizin kurumunuzda çalışanların (yöneticilerinizin ve öğretmenlerin) liderlik becerilerine sahip olduklarını düşünüyor musunuz? Neden?
- 4) Kurumunuzda liderlik kavramı ne kadar önemlidir? Açıklayınız.
- 5) Yaratıcı liderlik kavramını daha önce duydunuz mu?
- 6) Size göre yaratıcı liderlik kavramı ne anlam ifade ediyor? Açıklayınız.
- 7) Çalıştığınız kurumda yaratıcı liderlik kavramına ihtiyaç duyuluyor mu? Nedenleriyle açıklayınız.
- 8) Sizce yaratıcı liderde bulunması ve bulunmaması gereken özellikler nelerdir?
- 9) Sizce yaratıcı liderliği olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?
- 10) Sizce yaratıcı liderlik öğrenilebilir ve öğretilir mi? Nedenleriyle açıklayınız.
- 11) Sizce çalışanlar (yöneticiler ve öğretmenler) yaratıcı liderlik kavramına sahip olmalı mıdır? Nedenleriyle açıklayınız.
- 12) Sizce çalışanların (yöneticiler ve öğretmenler) yaratıcı liderlik becerilerine sahip olmalarının ne gibi sonuçları olabilir? Açıklayınız.
- 13) Sizce çalışanların (yöneticiler ve öğretmenler) yaratıcı liderlik becerileri ölçülebilir mi? Nasıl açıklayınız.
- 14) Sizce çalışanların (yöneticiler ve öğretmenler) yaratıcı liderlik becerileri hangi yönleriyle ölçülmelidir? Nedenleriyle açıklayınız.
- 15) Sizce yaratıcı liderlik kavramı hangi alt başlıklar altında toplanabilir?
- 16) Sizce yaratıcı liderlik becerileri değerlendirirken hangi kriterleri göz önünde tutulmalıdır yazınız?
- 17) Sizce yaratıcı liderliği geliştiren ya da destekleyen kurumların özellikleri nelerdir? Nedenleriyle açıklayınız.
- 18) Sizce yaratıcı liderlik kavramından eğitimde nasıl yararlanılabilir? Açıklayınız.

M.Ü Okul Öncesi Öğretmenliği

Doktora Tez Öğrencisi  
Banu Dikmen

## EK:2 YARATICI LİDERLİK ÖLÇEĞİ ÖRNEK MADDELERİ

Sayın Katılımcı, aşağıdaki formda yönetici ve çalışanların yaratıcı liderlik düzeylerini belirlemek için hazırlanmış olan maddeler yer almaktadır. Ölçek dörtlü likert biçiminde hazırlanmıştır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar çalışmanın sağlıklı bir biçimde geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Soruları yanıtlarken kendi kurumunuzu ve çalışmalarınızı dikkate alınız. Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

M.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Okul Öncesi Öğretmenliği  
Doktora Tez Öğrencisi  
Banu Dikmen

### Yönerge:

1. Aşağıdaki durumlara katılım derecenizi çarpı (X) ile işaretleyiniz. Seçiminizi yaparken **olması gereken durumdeğil, mevcut durumunuzu ifade eden** seçeneği işaretleyiniz. Lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.

No	Maddeler				
		Her zaman	Genellikle	Bazen	Hiçbir Zaman
1.	Yaptığı işin öneminin farkındadır				
2.	Görevinden zevk alır				
3.	Liderlik yapar				
4.	Etkili bir biçimde sorumluluk verir				
5.	İşlerin etkili bir biçimde yapılmasını sağlar				
6.	Etkili öz değerlendirme yapar				
7.	Kendisini görevine adar				
8.	Görüşlerini açıkça ifade eder				
9.	Sunumu ile etkiler				
10.	Etkili iletişim becerilerine sahiptir				
11.	Güçlü çalışma ilişkileri kurar				
12.	Geribildirim alır				
13.	Aldığı geribildirimleri önemser				
14.	Yaptığı iş ile ilgili olarak risk alır				
15.	İlerleme için mevcut kuralları değiştirebilir				
16.	İlerleme için var olan uygulamalara karşı gelebilir.				

### EK 3: Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün Örneklem Grubunda Uygulama Yapılmasına Yönelik İzin Yazısı

T.C.  
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 ( )/  
Konu : Araştırma İzni

22.03.2010\* 05003

#### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 04.03.2010 tarih ve B.30.2.MAR.0.45.00.00/1169 sayılı yazısı.  
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü Okul Öncesi Bölümü doktora öğrencisi Banu DİKMEN'in "Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Yaratıcı Liderlik Özellikleri Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, Müdürlüğümüze bağlı Odunpazarı ve Tepebaşı İlçelerinde bulunan tüm resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile tüm resmi ve özel ilköğretim okullarında araştırma uygulama izni talebi incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama aracının, Müdürlüğümüze bağlı Odunpazarı ve Tepebaşı İlçelerinde bulunan tüm resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile tüm resmi ve özel ilköğretim okullarında 2009-2010 eğitim-öğretim yılında (28 Mayıs tarihine kadar) bir ders saatini geçmeyecek şekilde uygulanması ilgi (b) Yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

İbrahim CEYLAN  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
.../03/2010

Ekrem BADLI  
Vali a.  
Vali Yardımcısı