

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM
DALI**

**İLKOKULLARDA ÖRGÜTSEL YARATICILIK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

**Kadir DİNÇER
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Kürşad YILMAZ**

Kütahya, 2017

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları İle Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

11/07/2017

Kadir DİNÇER

Kabul ve Onay

Kadir DİNÇER'in hazırladığı "İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

11/07/2017

Tez Jürisi

İmza

Doç. Dr. Kürşad YILMAZ (Danışman)

Doç. Dr. Turgut KARAKÖSE

Yrd. Doç. Dr. Eren KESİM

Doç. Dr. Baykal BİÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

21. yüzyıl dünyasında bilgi ve teknolojinin hızla ilerlemesi artık hayatın bir gerçeğine dönüştü. Böyle bir dünyada eğitim örgütlerinin bu değişimin dışında kalması düşünülemez. Bu değişime ayak uydurmakta ve değişimi başlatan olmakta ancak yaratıcı bir örgüt ve yaratıcı bireylerle mümkündür. Bunun için eğitim örgütlerinin, kendisi yaratıcılığı benimsemiş ve bu yaratıcılığı öğrencilerine aktarabilen lider öğretmenlere ihtiyacı vardır. Öğretmen liderliği rol ve vasıflarına sahip öğretmenler şüphesiz ki kendi sınıfında ve okulda fark yaratan öğretmenlerdir. Lider öğretmenlere sahip bir eğitim kurumunun yukarıda bahsedilen değişim ve gelişimin kaynağı olan yaratıcı bir örgüt olması beklenebilir. Bu doğrultuda bu araştırmada ilkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın ortaya çıkması ve yürütülmesinde destek ve yardımını esirgemeyen değerli tez danışmanım Doç. Dr. Kürşad YILMAZ'a; jüri üyeleri Doç. Dr. Turgut KARAKÖSE ve Yrd. Doç. Dr. Eren KESİM'e; araştırmanın istatistiksel analizlerinde destek olan Yrd. Doç. Dr. Recep Serkan ARIK'a; araştırmaya yardımcı olan tüm okul yöneticilerine ve araştırma için özverileriyle anket dolduran tüm öğretmen arkadaşlarıma çok teşekkür ederim. Ayrıca tez çalışması boyunca bana destek olan sabır ve anlayış gösteren aileme sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Kadir DİNÇER

İçindekiler

	Sayfa
Yemin Metni	i
Kabul ve Onay	ii
Önsöz	iii
İçindekiler	iv
Tablolar Listesi	vi
Özet	viii
Abstract	ix
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kuramsal Çerçeve	2
Yaratıcılık kavramı ve tanımı	2
Yaratıcılığa ilişkin yaklaşımlar	4
Psiko-analitik yaklaşım	4
Gestalt yaklaşımı.....	5
Bilişsel gelişimsel yaklaşım	5
Çağrışım yaklaşımı	6
İnsancıl yaklaşım	6
Yaratıcılığın diğer kavramlarla ilişkisi	7
Zekâ ve yaratıcılık.....	7
Oyun ve yaratıcılık.....	8
Yetenekler ve yaratıcılık	9
Yenilik ve yaratıcılık.....	9
Kültür ve yaratıcılık	10
Aile ve yaratıcılık.....	10
Yaratıcı sürecin aşamaları	11
Hazırlık aşaması (Bilgi toplama aşaması).....	11
Kuluçka aşaması (Dinlenme aşaması)	12
İlham aşaması (Aydınlanma aşaması)	12
Değerlendirme doğrulama aşaması.....	12
Örgütsel yaratıcılık ve önemi	13
Yaratıcı örgütlerin özellikleri	13
Örgütsel yaratıcılığın geliştirilmesi	14
Örgütsel yaratıcılığın engelleri	15
Örgütsel yaratıcılığın boyutları.....	15
Bireysel yaratıcılık boyutu	15
Yönetsel yaratıcılık boyutu	16
Toplumsal yaratıcılık boyutu	17
Okullarda yaratıcılık	17
Liderlik kavramı ve tanımı	21
Liderlerin özellikleri	22
Lider ve yönetici arasındaki farklılıklar	23
Liderlik kuramları.....	25
Özellikler kuramı	25

	Sayfa
Davranışçı kuramlar	26
Durumsallık kuramları	30
Öğretmen liderliği.....	31
Öğretmenlerin liderlik rolleri	33
Öğretmen liderliğinin güç kaynakları	35
Öğretmen liderliğinin engelleri	37
Öğretmen liderliğinin boyutları	39
Meslektaşlarla işbirliği boyutu.....	39
Kurumsal gelişme boyutu	39
Mesleki gelişim boyutu.....	40
Örgütsel yaratıcılık ve öğretmen liderliği ilişkisi	40
Problem Durumu	43
Araştırmanın Amaç ve Alt Amaçları	45
Araştırmanın Önemi	45
Araştırmanın Sınırlılıkları	46
Tanımlar	46
İkinci Bölüm	47
Yöntem.....	47
Araştırma Modeli	47
Evren ve Örneklem.....	47
Veri Toplama Araçları	49
Örgütsel yaratıcılık ölçeği	49
Öğretmen liderliği ölçeği.....	50
Verilerin Analizi.....	51
Üçüncü Bölüm	52
Bulgular.....	52
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık ile İlgili Görüşleri	52
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Davranışlarının	
Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi.....	55
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği ile İlgili Görüşleri	60
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarının	
Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi.....	63
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Davranışları İle	
Öğretmen Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki	70
Dördüncü Bölüm.....	72
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	72
Tartışma ve Sonuç.....	72
Öneriler.....	80
Kaynaklar	82
Ekler.....	95
Ek-1: Kişisel Bilgiler Formu	95
Ek-2: Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği	96
Ek-3: Öğretmen Liderliği Ölçeği	97
Özgeçmiş.....	98

Tablolar Listesi

	Sayfa
Tablo 1. Likert'in Sistem Dört Modeli.....	29
Tablo 2. Geleneksel Öğretmen ile Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması.....	35
Tablo 3. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler.....	48
Tablo 4. İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Bireysel Boyuttaki Öğretmen Görüşleri	52
Tablo 5. İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Yönetmel Boyuttaki Öğretmen Görüşleri	53
Tablo 6. İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Toplumsal Boyuttaki Öğretmen Görüşleri	54
Tablo 7. İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	55
Tablo 8. İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	56
Tablo 9. İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması.....	57
Tablo 10. İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	57
Tablo 11. İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	58
Tablo 12. İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	59
Tablo 13. İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması...	60
Tablo 14. İlkokullarda Öğretmen Liderliği Meslektaşlarla İşbirliği Boyutundaki Öğretmen Görüşleri	60
Tablo 15. İlkokullarda Öğretmen Liderliği Kurumsal Gelişme Boyutundaki Öğretmen Görüşleri	61
Tablo 16. İlkokullarda Öğretmen Liderliği Mesleki Gelişim Boyutundaki Öğretmen Görüşleri	62
Tablo 17. İlkokullarda Öğretmen Liderliği Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	63
Tablo 18. İlkokullarda Öğretmen Liderliği Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	64
Tablo 19. İlkokullarda Öğretmen Liderliği Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması.....	65
Tablo 20. İlkokullarda Öğretmen Liderliği Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	66
Tablo 21. İlkokullarda Öğretmen Liderliği Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	67
Tablo 22. İlkokullarda Öğretmen Liderliği Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılması.....	68
Tablo 23. İlkokullarda Öğretmen Liderliği Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması...	69

	Sayfa
Tablo 24. İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki.....	70



Özet

İlkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki

Bu araştırmada, ilkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılı ilk döneminde, Kütahya il merkezindeki ilkokullarda görev yapan 700 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme 190 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Balay'ın (2010) geliştirdiği Karacabey'in (2011) okullara uyarladığı "Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği" ve Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen "Öğretmen Liderliği Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve öğretmen liderliği hakkındaki görüşlerini belirlemek için betimsel istatistikler, karşılaştırmalar için t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler örgütsel yaratıcılık alt boyutlarından en çok katılımı bireysel boyutta göstermişlerdir. Öğretmenler yönetsel boyuta ve toplumsal boyuta eşit katılım göstermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler öğretmen liderliği alt boyutlarında ise en çok katılımı sırası ile mesleki gelişim boyutu, meslektaşlarla işbirliği boyutu ve kurumsal gelişme boyutunda göstermiştir. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık bireysel ve toplumsal boyut davranışları ile öğretmen liderliği meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyut davranışları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık yönetsel boyut davranışları ile öğretmen liderliği meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyut davranışları arasında ise pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler vardır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, öğretmen liderliği, örgütsel yaratıcılık

Abstract

Relationship between the organizational creativity behaviors and teacher leadership in primary schools

In this study, it was purposed to determine the relationship between organizational creativity behaviors and teacher leadership in primary schools. The study was designed in the survey model. The universe of the study is consisted of 700 teacher who work in primary schools in the city center of Kütahya in first period of 2015-2016 academic year. The sample of the study is consisted of defined by simple random sampling technique. The sample of the study consists of 190 primary school teachers. The study data was collected from The Organizational Creativity Inventory developed by Balay (2010), adapted into scholls by Karacabey (2011) and Teacher Leadership Scale developed by Beycioğlu (2009). In this study, descriptive statistics, t-test for comparisons, one way variance analysis and Kruskal Wallis H test were used in order to determine the views of teachers related to the organizational creativity and teacher leadership. Pearson Product Moment Correlation Coefficient were used in order to determine the relationship between teachers' organizational creativity and teacher leadership behaviors. According to the findings obtained from the study; teachers showed the highest level of participation among the sub-dimensions of organizational creativity as Individual Dimension. Teachers showed equal participation in Administrative Dimension and Social Dimension. Teachers attending the study showed respectively the highest level of participation among the subdimensions of teacher leadership as Professional Development Dimension, Cooperation With Colleagues Dimension and Institutional Development Dimension. There was a positive direction, mid-level, significant relationships between the teachers' Individual Dimension and Social Dimension behaviors of organizational creativity and in all dimensions of teacher leadership. There was a positive direction, low level, significant relationships between the teachers' Administrative Dimension behaviors of organizational creativity and in all dimensions of teacher leadership.

Keywords: Organizational creativity, teacher, teacher leadership

Birinci Bölüm

Giriş

İnsan hayatındaki ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve bilgi birikiminin sürekli artması kalıcı değişikliklere yol açmaktadır. Bu değişimin içinde yer almak ve toplum olarak diğer toplumlardan geri kalmamak insanların en büyük hedefi haline gelmiştir. Bu bağlamda tüm toplumlarda hedef, sorgulayan, araştıran, katılımcı, yaratıcı, eleştiren ve eleştiriye açık olan, yenilikçi ve yeniliğe kolay uyum sağlayan, problem çözen ve düşüncelerini uygulamaya dökabilen bireyler yetiştirmektir (Koray ve Çil, 2006).

İçinde bulunulan çağ, bilgiye çok kolay ulaşılan ve bilginin bir o kadar hızla tüketildiği bir çağdır. Bu çağda yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, bilgiye kendi ulaşan ve yeni bilgiler üreten kişiler yetiştirmek bir gereklilik haline gelmiş denilebilir. Bu durum, içinde bulunduğu koşullara uyum sağlayabilen ve esnek, özgün, farklı düşünebilen kişiler yetiştirmeyi eğitimin amacı haline getirmiştir. Tüm dünyayı kapsayan bu değişim eğitim sistemlerinin ve eğitim programlarının gözden geçirilerek çağın gereklerini kapsayacak şekilde güncellenmesini ve geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Zayif, 2008). Buradan hareketle okullarda örgütsel yaratıcılık ve yaratıcı eleştirel düşüncenin gelişmesinin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Balay, Kaya ve Melik, 2015).

Okullarda yukarıda değinilen nitelikleri taşıyan öğrenciler yetişmesi ve okulun yaratıcı bir örgüt olabilmesi için öğretmen liderliği rollerini benimsemiş ve bunları davranış haline getirmiş lider öğretmenlere ihtiyaç vardır. Son yıllarda yapılan çalışmalar lider olarak öğretmenin örgütsel değişim ve gelişimle ilgili rolleri üzerinde durmaktadır (Can, 2007). Bu derece birbiriyle alakalı iki kavram olan örgütsel yaratıcılık ve öğretmen liderliği ilişkisi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

İlkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın birinci bölümünde; yaratıcılık kavramı ve tanımı, yaratıcılığa ilişkin yaklaşımlar, yaratıcılığın diğer kavramlarla ilişkisi, yaratıcı sürecin aşamaları, örgütsel yaratıcılık ve önemi, yaratıcı örgütlerin

özellikleri, örgütsel yaratıcılığın geliştirilmesi, örgütsel yaratıcılığın engelleri, örgütsel yaratıcılığın boyutları, okullarda yaratıcılık, liderlik kavramı ve tanımı, liderin özellikleri, lider ve yönetici arasındaki farklılıklar, liderlik kuramları, öğretmen liderliği, öğretmen liderliğinin boyutları, örgütsel yaratıcılık ve öğretmen liderliği ilişkisi, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde yöntem ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Yöntem bölümünde araştırmanın; modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın bulgularına; dördüncü bölümde ise elde edilen bulgular ışığında tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Yaratıcılık kavramı ve tanımı

Yaratıcılık popüler bir kavram olmakla birlikte tek bir tanımı yoktur. Genellikle bireysel açıdan tanımlanmış olmakla birlikte örgütsel olarak da tanımlanmıştır. Bu kavram Latince “Creativität”, İngilizce “Creativity” kelimeleriyle Türkçe de ise yaratıcılık olarak ifade edilmiştir. Eldeki verileri, ipuçlarını kullanarak yeni sonuçlara ulaşmak, daha önce bu veriler arasında kurulamamış olan bağlantılar kurmak, özgün hedeflere ulaşmak yaratıcılık olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle kavram, olgu ve olaylar arasında ilişki kurarak insanlara özgü olarak farklı sonuçlara ulaşma yetisidir (Yıldırım, 1998).

Alanyazındaki tanımlara bakıldığında tanımların çoğunlukla birbirine benzediği ve ortak yanlarının olduğu görülmektedir. En çok kabul gören tanımlardan birinde Amabile, Conti, Coon, Lazenby ve Herron, (1996) yaratıcılığı her alanda orijinal ve faydalı fikirlerin üretilmesi olarak tanımlamıştır. Bir diğer tanımda yaratıcılık alışılmış düşüncenin dışına çıkma, dış dünyayı farklı algılama, belli kalıplardan kurtulmadır (Yahyagil, 2001). Yaratıcılık o güne kadar görülmemiş, farklı bir şeyi zekâ, fikir, sezgi ve imgelemeyi kullanarak ortaya koymak, bulmaktır. İlgili durumun keşfedilmesine yol açmak, sebep olmaktadır (Güner, 2001).

Yaratıcılık temelde iki veya daha fazla fikrin birleşmesiyle yeni bir fikir ortaya çıkarmadır (Gürol, 2000; Akt: Yıldırım, 2007). Yaratıcılık denince ilk akla

gelenlerden biri yeniliğe, değişime açık olmaktır. Aslında yenilikçilik bir süreçtir, yaratıcılık ise bu sürecin gelişmesini sağlayan yetenek ve yatkınlıklardır. Bir diğer deyişle yaratıcılık yeniliği getiren zihni bir durumdur, yenilik ise yaratıcılığın cisimleşmiş dışsal bir sonucudur (Barker, 2002).

Bir insanın bilgi, birikim ve düşüncelerini kullanarak problemlere yeni çözümler bulması, daha önce ortaya konmamış sonuçlara ulaşması, olağan ve olağan dışı unsurları birlikte düşünmesi sonucu özgün bir şey ortaya koyması yaratıcılıktır (Gümüştuyu, 2004). Yaratıcılık sürecinde, yaratıcı olan bireyler problemlere çözüm üzerinde yoğun bir çalışmayla aşamalı gelişme ve değişiklik oluştururlar (Duran ve Saraçoğlu, 2009). Ayrıca çözüm adına oluşturulmuş olan tüm fikirlere farklı açılardan bakabilme yetisidir yaratıcılık. Bu yolla kısa zamanda çözüme farklı yaklaşımlara yeni boyutlar kazandırmak mümkün olmaktadır (Savieski, 2004).

Yaratıcılık sadece problem çözme gibi belli bir alanda değil her alanda ele alınan bir kavramdır. Sanattan psikolojiye, fen bilimlerinden edebiyata kadar her alanda yaratıcılığın ayrı bir tanımı yapılmıştır. Sözelimi bilim insanları yaratıcılığı buluş yapma veya problem çözme olarak tanımlarken, eğitimciler yaratıcılığı orijinal fikirler üretme ve bu fikirleri hayata geçirme şeklinde, endüstride ise özgün ürünler ortaya koyma şeklinde ifade edilmiştir (Eroğlu, 2014). Ve bu alanların geliştirilmesinde olması gereken belirleyicilerin başında geldiği düşünülmektedir. Bilim ve sanat açısından bu kadar önemli bir kavram doğuştan gelen bir özellik midir yoksa sonradan kazandırılabilir mi? Birçok araştırmacı bu özelliğin doğuştan olduğunu kabul etmekle birlikte eğitimle geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Örneğin Lowenfeld (1953) yaratıcılığın tüm insanlarda bulunan bir içgüdü olduğunu savunmuştur (Akt: Biber, 2006). Hatta bazı araştırmacılar sadece bilim sanatla uğraşan zeki insanların değil, sıradan insanların da yaratıcılık özelliğine sahip olduğunu ve bu özelliğini günlük hayatta belli oranda kullandıklarını ileri sürmüşlerdir (Eker, 2013).

Tüm bu tanımlamalara bakıldığında yaratıcılığın her alan için farklı bir şey ifade ettiği görülmektedir. Fakat her tanımda ortak olan noktalar da vardır. Bu ortak noktaların başında daha önceden ortaya konamamışı ortaya çıkarma vardır. Ortaya çıkarma veya bulma, keşfetme kavramları bilimsel alanda yaratıcılık kavramı için özellikle kullanılmaktadır. Çünkü yaratıcılık ilahi veya mistik

manadaki yoktan var etme manasında kullanılmamaktadır. Bir diğerk ortak nokta ise yenilik ve değişimdir. Ve yaratıcılığın bir süreç olduğu da çoğu tanımda vurgulanmaktadır.

Yaratıcılığa ilişkin yaklaşımlar

Yaratıcılık ile ilgili yaklaşımlar incelediğinde psikoloji bilimiyle eş zamanlı bir gelişim gösterdiği görülmektedir. Bu durumda yaratıcılığın insan psikolojisiyle yakından ilgili olduğunu net bir şekilde göstermektedir. İlk olarak psiko-analitik kuramla başlayan yaratıcılıkla ilgili kuramlar günümüzde de yaratıcılığın tüm boyutlarıyla ele alınarak incelenmesini sağlayacak şekilde yeni kuramlarla devam etmektedir. Burada alanyazında öne çıkmış yaklaşımlardan bazıları aşağıda kısaca açıklanmıştır. (Eker, 2013).

Psiko-analitik yaklaşım

Bu kuramın kurucusunun psikoloji biliminde de önemli bir yere sahip olan Sigmund Freud olduğu kabul edilmektedir. Freud'dan başka Rank, Glover, Kris, Kubie, Slochower, Mac Kinnon ve Jung kurama önemli katkılar sağlayan diğerk isimlerdir.

Freud'a göre yaratıcılık kişinin bilinçaltı ile dürtülerinin çatışmasının sonucudur. Ona göre bu durum patolojiktir, ruhsal bunalım durumunda ortaya çıkmaktadır. Yani Freud, yaratıcılık ile ruhsal hastalıklar arasında bir bağ olduğunu savunmaktadır. Kişi bilinçaltının kendine sağladığı enerjiyi kendi kurgusal dünyasını oluşturarak bir ürüne dönüştürmekte ve bu ürünlerde orijinal özellikler taşımaktadır (Kılıç, 2011).

Daha sonraki dönemde psiko-analitik kuramda Rank (1932) ve Glover (1950) yaratıcılık sürecinde kişinin sadece bilinçaltının ve dürtülerinin yeterli olmayacağını bilincini de kullanması gerektiğinin savunmuşlardır. İnsanın bilerek ve isteyerek bir takım davranışları sergilediğini sadece bilinçaltı ile bunun açıklanamayacağını belirtmişlerdir (Akt: Yavuzer, 1996).

Kries (1952) ve Slochower (1974) yaratıcılığın iki aşama ile ortaya çıktığı savını ortaya atmışlardır. Buna göre ilk aşama esinlenme ve bilinçaltı aşaması(inspirational). İkinci aşama simgeleştirme ve ayrıntılandırmadır (elaborational). Kries (1952) özellikle birinci aşamanın önemi üzerinde durmuştur. Çünkü bilinçaltı döneminde birey egonun etkisinden kurtulduğu bir

dönem yaşar. İşte o dönem içinde matematiksel veya rasyonel düşünmek durumunda değildir. Bahsedilen dönemi yakalayabilen kişiler yaratıcılıklarını rahatlıkla ortaya koyabilirler (Akt: Adıgüzel, 2004). Jung'da (1962) benzer şekilde yaratıcılığın itici gücünün bilinçaltından geldiği üzerinde durmuştur (Akt: Yavuzer, 1996).

Gestalt yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre yaratıcılık demek sorun çözme ve üretken düşünce demektir (Sungur, 1997). Gestalt kuramcılarına göre üretken düşünce sahibi olanlar işin özünü araştıran özel insanlardır. Onlara göre yaratıcılık keşfetmek demektir. Aslında burada üzerinde durulan çözüm değil sorunun aşamalarıdır (Doğan, 2015).

Bu kuramın temsilcileri arasında Wertheimer, Koffka ve Köhler yer almaktadır. Bu kuramcılara göre insanlar problemlere ayrıntılar üzerinden parça parça değil bir bütün olarak tepki verirler. Problemi yeniden tanımlayarak farklı bir yapı ortaya koyarlar (Çiftçi, 2002).

Gestaltçı kuramcılar insanın sosyal baskı nedeniyle düşüncelerini özgürce ifade edemediğini savunurlar. Bu durumda insanın öğrendikleri ve alışkanlıklarıyla yetinen her günü kısır döngü içinde geçen bireyler olacaklarını belirtirler. Buna karşılık bilinç düzeyine gelmiş düşüncelerin rahatça hayata geçirilmesiyle insanın kendini gerçekleştirebileceğini iddia etmişlerdir. Bu şekilde özgürce davranan ve dış dünyanın farkında olan insanda yaratıcı düşünce de gelişecektir (Savieski, 2004).

Bilişsel gelişimsel yaklaşım

Bilişsel yaklaşım denildiğinde ilk akla gelen bilim insanı Piaget'tir. Bilişsel gelişimsel kuramda Piaget'nin bilişsel öğrenme kuramından yola çıkarak yaratıcılığı açıklamaya çalışmışlardır. Bu kuramın en önemli temsilcilerinden olan Kelly (1955) insanların dünyayı kendi oluşturdukları kalıplar vasıtasıyla anlamlandırıldığını ve bu kalıpların kişisel yapılar olduğunu savunmuştur. Bu yapılar kişinin kafasındaki düşünce sistemleridir. Bu düşünceler bireyin psikolojisinden ve zekâsından etkilenmektedir. Haliyle bu yapıların kişinin yaşadığı olaylar ve tecrübelerle geliştiğini belirtmiştir (Akt: Yıldırım, 2006). Bu kuramın kurucularından olan David Feldman'a göre yaratıcılık Piaget'nin bilişsel

aşamalarında da olduğu gibi zihinsel ilerlemenin özel bir durumudur. Feldman, Piaget'nin kuramıyla yaratıcı düşünme arasında dört nokta da benzerlik bulunduğunu belirtmektedir (Yıldırım, 2006):

- Çözüme verilen tepki çoğu zaman sürprizdir.
- Çözüm bir defa başarıya ulaşırsa artık açık ve anlaşılirdir.
- Sorun üzerinde çalışırken genelde çözüme ulaşılabacağı duygusu hâkimdir.
- Sonuca ulaşan çözümün önemi kalmaz.

Çağrışım yaklaşımı

Bu kurama göre yaratıcılık tecrübelerine dayalı olarak orijinal çağrışimlarla oluşmaktadır. Burada önemli olan çağrışimların sayısı ve sıradan değil orijinal olmasıdır. Zaten her alandaki düşüncenin temelini de bu çağrışimlar oluşturmaktadır. Yaratıcı süreç ise belirli işe yarayacak çağrışimleri birbirine yaklaştırma ve yeni bağlantılar kurmadır (Sungur, 1997).

Bu kuramın önemli isimlerinden Mednick'e (1962) göre yaratıcı çözümler üç farklı aşamada gerçekleşebilir. Bu aşamalar rastlantı, benzerlik ve aracılıktır. İlgili çağrışım elemanlarının bir rastlantı sonucu bir araya gelmesiyle yaratıcı süreç meydana gelir. Bilim dünyasında bu duruma örnek olarak penisilin ve x ışınlarının bulunması gösterilmektedir. Bu örneklerin Mednick'in bahsettiği rastlantı ile bulunması çağrışım yaklaşımının tezini kuvvetlendirmektedir (Akt: Bender, 2006).

İnsancıl yaklaşım

Bu yaklaşımın önemli temsilcileri Rogers ve Maslow'dur. İnsancıl yaklaşıma hümanist yaklaşımda denilmektedir. Hümanistlere göre insan potansiyeli yaratıcılık için yeterlidir. Her insanın uygun şartlarda bu potansiyelini ortaya çıkarabileceğini savunurlar. Onlara göre bu potansiyel insanlığa yararlı şeyler bulmak için kullanılmalıdır. Fakat Rogers iyi veya kötü yaratıcılık olmadığını savunmuştur. Kimileri insanların acı çekmesini azaltmak için buluş yapmaya çalışır, kimileri ise daha iyi nasıl işkence yapılabileceğini bulmaya çalışır. Sonuçta ikisinin de yaratıcılık olduğunu fakat insanların bunlara verdikleri değerin farklı olduğunu savunmuştur. Diğer hümanist yaklaşımıcılar ise insanlara zarar verebilecek buluşların alt düzey yaratıcılık olduğunu belirtmişlerdir (Yavuzer, 1996).

Yaratıcılığın bazı özel alanlarla sınırlanamayacağını savunan Rogers' a göre senfoni besteleme, insan ilişkilerinde yeni bir yaklaşım bulma, yeni bir terapi süreci geliştirme veya yeni bir işkence aracı bulma arasında yaratıcılık süreci açısından bir fark yoktur (Çiftçi, 2002).

Bu kuramın bir diğer temsilcisi Maslow'a göre ise yaratıcı süreç kendini gerçekleştirmenin bir ürünü olarak ortaya çıkar. Ancak Maslow'un bu fikri çalışmalarının sonraki aşamasında değişmiştir. Şöyle ki kendini gerçekleştirme sonucu ortaya çıkan yaratıcılık ile özel yetenek gerektiren yaratıcılığın kişilik özelliklerinden farklı olduğunu belirtmiştir. Kendini gerçekleştirme sonucu ortaya çıkan yaratıcılığın günlük yaşamda büyük oranda ortaya çıktığını savunmuştur (Öztunç, 1999).

Maslow bir ev hanımını, bir psikoloğu, bir sporcu veya insanları örgütleyebilen bir yöneticiyi yaratıcı bireylere örnek göstermektedir. Maslow'a göre yaratıcı sözcüğünün anlamını bir etkinlik, bir karakter, bir süreç ve bir tutumdur. Kişinin yaptığı iş ne olursa olsun ruhunu ortaya koyar biçimde yapması gerektiğini belirtir. Yaratıcı bireyler bir çocuk gibi de görebilir önemli olan o bakış açısını yakalayabilmektir (Çiftçi, 2002).

Maslow yaratıcı bireyin özelliklerini şöyle sıralamıştır; kendisini diğerlerine oranla daha çok kabul etmiş, özeleştiriyi az yapan, daha çok plansız, doğaçlama davranış gösteren, daha az engellenmiş, daha az denetimli ve dışa kolay açılabilen bireylerdir (Sungur, 1997).

Yaratıcılığın diğer kavramlarla ilişkisi

Alanyazında yaratıcılığın ilişkili olduğu kavramlar arasından zekâ, oyun, yetenekler, yenilik, kültür ve aileyle ilişkisi incelenmeye çalışılacaktır.

Zekâ ve yaratıcılık

Zekâ ve yaratıcılık kavramları çoğu zaman birbirine karıştırılmaktadır. Zekâ yaratıcılık için gerekli fakat tek başına yeterli değildir. Yaratıcı kişiler belirli bir zekâyâ sahip olmalıdır ancak çok zeki kişiler yaratıcı olamayabilir. Diğer bir deyişle yaratıcı kişiler çok yönlü düşünebilen kişilerdir (Lin, Hu, Adey ve Shen, 2003). Ayrıca zekâ sadece zihinsel öğeleri değil duygusal ve sosyal öğeleri de içinde bulunduran bir kavramdır (Aydıntan, 2009).

Yapılan araştırmalar zekâ ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin genellenebilmesini engellemektedir. Çünkü zekâsı üst düzey yaratıcı bireyler olduğu gibi, zekâ seviyesi düşük yaratıcı bireyler de olabilmektedir. Zekâ seviyesi düşük derken IQ seviyesi 120'nin altına düştükkçe yaratıcılığın engellendiği yada düştüğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yaratıcılık için yüksek seviyede IQ'ya sahip olunması gerekmediği de belirtilmiştir. Bu noktada yaratıcılığın doğrudan zekânın bir fonksiyonu olmadığı söylenebilir (Doğan, 2015).

Yaratıcı bireylerin okul başarisına bakıldığında IQ seviyeleri çok yüksek olmamasına rağmen başarılı oldukları görülmüştür. Bunun en önemli sebebinin IQ testlerinin yaratıcılık gibi bazı zihinsel ve bilişsel özellikleri ölçmemesi yada yetersiz kalmasıdır. Aynı şekilde yaratıcılık testleri de henüz geliştirme aşamasındadır ve bazı bilişsel özellikleri ölçmemektedir. Bu yaratıcılık testlerin ölçtüğu kadarıyla tespit edilen ise yaratıcı çıkan bireylerin okul başarılarının da yüksek olduğudur ve yaratıcılığın her birey için sürekli değişim gösterdiğidir (San, 2008).

Oyun ve yaratıcılık

Oyun çocuk veya yetişkin herkesin yapmaktan zevk aldığı bir eylemdir. Aynı zamanda insanın yaratıcılığını geliştiren önemli bir araçtır. Ancak oyun denildiğinde öncelikle çocuklar akla gelir. Özellikle çocuk oyunları yaratıcı sürecin izlenebildiği aktivitelerdir. Çünkü çocuk oyunda yaptığı eylemde özgürdür kafasında herhangi bir kısıtlama yoktur ve bunu severek, eğlenerek yapmaktadır. Tüm bunlar yaratıcılığın gelişmesi için gerekli olan unsurlardır.

Oyun sayesinde çocuk enerjisini verimli kullanılır, rahatlar ve yeni şeyler keşfetmeye hazır duruma gelir. Yine oyun sayesinde çocuk kendini keşfeder, kendi yeteneklerinin farkına varır. Bu şekilde kendisi için en uygun alana yönelir, yaratıcılığı ile hem alana faydalı olur hem de yaptığı işte mutlu olduğu için topluma faydalı örnek bir birey haline gelir (Morgül, 1995). Özellikle son yıllarda eğitimde yaratıcı drama yoluyla oyun ve yaparak yaşayarak öğrenme daha çok kendine yer bulmuştur. Bu yolla elde edilen bilgiler daha kalıcı olmakta ve bireyin yaratıcılık yönünü geliştirmektedir.

Yetenekler ve yaratıcılık

Yetenekler insanların doğuştan getirdiği özelliklerdir. Bireylerin yetenekli oldukları alanlarda daha yaratıcı olduğu görülmüştür. Yetenekler yaratıcılığı olumlu yönde etkilemektedir. Bazı araştırmacılar ise yaratıcılığında bir yetenek olduğunu ve her insanda belli oranda bulunduğunu savunmuşlardır (Doğan, 2015). Yaratıcılık; üstün yetenekli olağanüstü sınırlı sayıda insanda bulunan bir yetenek değil, sosyal hayatın içinde yer alan belirli zihinsel ve kültürel faaliyette bulunan her insanın sergileyebileceği bir yetenektir (Sungur, 1997).

Yenilik ve yaratıcılık

Yenilik ve yaratıcılık kavramları az çok benzer şeyler ifade etmelerine karşın özünde farklı kavramlardır. Aslında bu iki kavram arasında sebep sonuç ilişkisi vardır. Yaratıcılık bir süreç iken yenilik bir sonuçtur. Yeniliklerin kaynağında yaratıcı düşüncelerin birleşmesiyle oluşan fikirler vardır (Duran ve Saraçoğlu, 2009). Amabile (1988) yaratıcılık ve yenilik arasındaki ilişkiden şu şekilde bahsetmiştir; yaratıcılık özgün ve yararlı bilgilerin oluşturulması iken, yenilik bu bilgilerin örgüt içinde uygulamaya konulmasıdır (Amabile, Conti, Coon, Lazenby ve Herron, 1996). Yine Lumsden'e (1999) göre yenilik; yaratıcı fikirler sonucu ortaya çıkan ürünün ilgili ortama uyarlanabilmesidir (Akt: Yahyagil, 2001).

Yaratıcılık ve yenilik ilişkisinde bir diğer önemli nokta yaratıcılık sürecinin bireysel olarak oluşturulma imkanı varken yeniliğin ise örgütsel olarak yerine getirilmesi gereken çok daha karmaşık bir süreç olduğudur. Yenilik için örgüt içerisinde uyumlu çalışan, birbirini tamamlayan yetenekli insanların varlığına ihtiyaç vardır. Yaratıcılık sürecinde bir konu hakkında orijinal düşünceler ortaya koyma ve var olan düşünceleri geliştirme vardır. Yenilikte ise bu düşünceler sonucu ortaya bir ürün koyma, var olan ürünü geliştirme, maliyetleri azaltma gibi sonuç odaklı çabalar söz konusudur (Duran ve Saraçoğlu, 2009). Yenilik için yaratıcılık olmazsa olmaz şartlardan iken, yaratıcılık yenilik için tek başına yeterli değildir. Yeniliğin kaynağı örgütteki yaratıcı düşünceler olabileceği gibi, örgüt dışında gelişen teknolojik gelişmelerde olabilir (Amabile vd., 1996).

Kültür ve yaratıcılık

Kültür toplumsal bir kavram olmakla birlikte tek tek insanların hayatına etki eden bir kavramdır. Elbette ki kültürü insanlar oluşturur ve uzun sürede oluşur. Fakat kültür oluşuktan sonra da değişim oldukça zordur. Her milletin kendine göre bir kültürü vardır. Bazı kültürler yaratıcılığı desteklerken bazı kültürler yaratıcılığı engellemektedir. Örneğin oyunun sadece çocuklar için olduğuna inanmak, hayal kurmanın boşa harcanan zaman olduğunu düşünmek yaratıcılığı engelleyen toplumsal inançlardır (Rıza, 2001). Toplumdan topluma da yaratıcılığın desteklendiği alanlar farklılık gösterebilmektedir. Bazı toplumlarda bilim ve problem çözmede değişim ve gelişim desteklenirken, politik ve sosyo-ekonomik konularda ki yaratıcı davranışlara sıcak bakılmamaktadır. Yine farklı bir toplumda teknik alandaki yaratıcı davranışlar desteklenirken, dini alanda bu davranışlara izin verilmemektedir. Yine yapılan araştırmalar bazı yaratıcı davranışların toplumsal kültürü gereği baskılanmasının, alaya alınmasının o davranışı engellediğini veya davranışın toplumun istediği yöne kanalize olmasını sağladığını göstermiştir (Sungur, 1997). Tüm bu veriler kültürün yaratıcılık üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermektedir.

Aile ve yaratıcılık

Bir önceki başlıkta incelenen kültür gibi aile de yaratıcılık üzerinde son derece etkilidir. Çünkü çocuğun bu dünyadaki ilk durağı ailedir ve genel kaniya göre de yaratıcılık doğuştan getirilen bir yetenektir. Bu yetenek ailenin durumuna göre körelebilir veya gelişebilir. Aile ortamının demokratik olması, çocuğun fikirlerine saygı duyulması bu yeteneğin gelişmesinde etkilidir. Tam tersine çocuğun sorularına cevap verilmemesi, sorgulamasının engellenmesi ve baskı ortamı da yaratıcılığı engellemektedir (Rıza, 2001).

Aile ortamını oluşturan anne babaların hangi özellikleri yaratıcılığı desteklemekte ya da engellemektedir? Bu sorunun cevabına yönelik çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve anne babaların eğitim durumları bu konuda etkili olabilir mi? “Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi” başlıklı araştırmada anne baba öğrenim düzeyinin ve sosyo-ekonomik düzeyin çocukların yaratıcı düşünceleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Can-Yaşar ve Aral, 2011). Anne babanın eğitim seviyesi

yükseldikçe demokratik aile ortamının oluştuğu, bu ailelerde yetişen çocukların düşük eğitim seviyeli ebeveynlerin çocuklarına göre daha yaratıcı oldukları görülmüştür (Dursun ve Ünüvar, 2011).

Yaratıcı sürecin aşamaları

Yaratıcılık süreci bireyin düşüncelerinde başlayan ve ne zaman sonuçlanacağı kestirilemeyen bir süreçtir. Bu sürecin sonunda bir ürün ortaya çıkması beklenmektedir. Yine de yaratıcılık sürecine ilişkin net bir tanımlama yoktur (Arık, 1990). Yaratıcılığın özünde var olan, düşüncelerin bir araya getirilerek yeni düşüncelere ulaşma veya sorunlara özgün çözümler bulma için bir sürece ihtiyaç vardır. Bu süreç kesin çizgilerle birbirinden ayrılmamakla birlikte birçok araştırmacıya göre dört aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar: Hazırlık Aşaması(Bilgi Toplama Aşaması), Kuluçka Aşaması(Dinlenme Aşaması), İlham Aşaması(Aydınlanma aşaması) ve Değerlendirme Doğrulama aşamasıdır. Yaratıcı süreç içinde bu aşamalar arası ileri ve geri yönlü geçişler olabilmektedir. Bu aşamaların zihinsel olduğu için çok kısa sürede gerçekleştiğini savunanlar da vardır (Kaya, 2004).

Hazırlık aşaması (Bilgi toplama aşaması)

Yaratıcı sürecin ilk aşaması olan bu bölümde bir ihtiyaç hissetme veya sorunun farkına varma vardır. Bu ihtiyaç hissedildikten sonra konuyla ilgili yaratıcı süreç başlamış olur. İlgili konuda araştırma yapmak, alanyazını taramak, kitap, gazete, dergi vb. okumak bu aşamada gerçekleşir. Konuyla alakalı ne kadar çok bilgi sahibi olunursa yaratıcılığın kendisi olan orijinal fikirlerin ortaya çıkması o kadar kolaylaşır. Ayrıca sadece konu ile alakalı değil konuyla alakasız araştırmalar yapmak, diğer insanlarla konuşmakta bu süreci tetikleyebilir (Akın, 2001).

Bazı araştırmalarda bu aşama ile kuluçka aşaması arasında konsantrasyon aşamasından bahsedilmektedir. Konsantrasyon aşamasında üzerinde çalışılan konuya yoğunlaşma ve üzerinde hayal kurma vardır. Ayrıca hazırlık aşamasında toplanan bilgiler ışığında zorlukla baş etme yolları keşfedilir (Varoğlu, 1993).

Kuluçka aşaması (Dinlenme aşaması)

Bu aşamada birey üzerinde çalıştığı konudan geçici olarak uzaklaşır. Kafasındaki dūřünce kalıpları onu sınırlamaktadır. Bu sınırlardan kurtulmak için zihnini dağıtmaya ihtiyaı vardır. Bunu başarabilirse yaratıcı dūřünceye daha kolay ulaşır (Varoęlu, 1993). Yaratıcılığın bu aşaması çok kısa da sūrebilir, çok uzun zaman da alabilir. Bazı araştırmacılar bu aşamanın zorunluluktan kaynaklandığını savunurlar. Çünkü kişinin üzerinde çalıştığı konu haricinde yapmak zorunda olduğu işler vardır. Bu işler zorunlu olarak onu çalıştığı konudan uzaklaştırır (Yıldırım, 1998). Kuluçka aşamasında bir önceki aşamada toplanan bilgiler işığında zihin taraması yapılır. Ancak bu tarama konu üzerine yoğunlaşmadan kendiliğinden gerçekleşmektedir (Üstündaę, 2014). Bilim dūnyasındaki çoęu buluş kiři gūnlük hayatına devam ederken ortaya çıkmıştır. Arřimet'in bir hamamda yıkanırken bulduğu iddia edilen suyun kaldırma kuvvetini bu duruma örnek verebiliriz. Üzerinde çalışılan konudan uzaklaşmış olan zihin o gūne kadar yapılmış olan çalışmaları daha iyi değerlendirme imkânı bulmakta ve orijinal fikirlerin ortaya çıkması kolaylaşmaktadır (Petty, 2001).

İlham aşaması (Aydınlanma aşaması)

Adı üzerinde bu ařamada üzerinde çalıřılan konu hakkında zihinde özūme yönelik aydınlanmalar bařlar. Kiři konuyla ilgili dūřünceleri arasında farklı baęlar kurmaya bařlar orijinal fikir ortaya çıkar. Sūrekli konu üzerine yoęunlařmıř zihin özūmū aniden fark eder. özūmün aniden fark edilmesi veya ilham olarak adlandırılması bu iřin durduk yere gerçekleřtięini göstermez. Çünkü bu noktaya gelmek için çok yoęun çalıřma yapılmıřtır (Demirci, 2007). Bir dięer deyiřle bu ařama “Aha” denen ařamadır. Bir özūm ya da ūrünün ortaya konulduęu ařamadır (Kadayıfçı, 2008).

Değerlendirme doğrulama aşaması

Ortaya çıkan ūrūn ya da fikrin test edildięi ařamadır. Bulunan fikir hazırlık ařamasında tasarlanan özūme ne kadar uygun ne kadar uygulanabilir olduęu ortaya konur. Bu ařamaya “sūrekli ilgi” ve “deneme, uygulama” ařaması da denebilir (Argun, 2012). Aydınlanma ařamasında bir anlık parlama sonucu ortaya çıkan fikirlerin uygulamadaki eksik ve fazla noktaları belirlenir. Burada önemli olan ortaya konan özūm veya fikirden uygulamaya dkölmeden

vazgeçilmemesidir. Uygulama sonucu varsa eksikler düzeltilerek doğrulama aşaması gerçekleştirilir. Doğrulama sonucu giderilemeyecek eksiklikler olduğu saptanırsa çözüm veya üründen vazgeçilebilir (Arık, 1990).

Örgütsel yaratıcılık ve önemi

Günümüzün her an gelişen ve değişen dünyasında örgütün olduğu yerde sayması düşünülemez. Örgütte içinde bulunduğu şartlara göre kendini yenilemek durumundadır. Bu yenilenme için örgütsel yaratıcılık gereklidir. Örgütsel yaratıcılık içinse örgütü meydana getiren bireylerin yeniliğe açık, yaratıcı davranışlar sergileyebilen kişiler olması gerekmektedir (Ceylan ve Savi, 2003).

Örgütsel yaratıcılık için örgüt yapısının özellikleri de oldukça önemlidir. Örgütün yenilik ve yaratıcılığa uygun bir ortam sağlaması gerekmektedir. Çok sıkı kurallara sahip, çalışanların sürekli kontrol altında olduğu, çalışanların fikirlerini özgürce sunamadıkları örgütlerde yaratıcılığın meydana gelmesi zordur. Katı kuralların varlığı yaratıcılık, yenilik ve değişim için gerekli olan şartları sınırlamaktadır (Shalley, Gilson ve Blum, 2000).

Örgütsel yaratıcılık kişinin sınırlanmadığı, özgün fikirlerin desteklendiği, değişim ve gelişimden korkmayan interaktif örgütlerde ortaya çıkmaktadır. Örgütsel yaratıcılık birbiriyle ilişki içerisinde olan ortak amaç etrafında birleşmiş toplulukların geliştirdiği özgün bir ürün, düşünce, hizmet veya süreç şeklinde açıklanabilir. Örgütsel yaratıcılık kişilerin bireysel yaratıcılıklarının sonucu örgüt içinde ortaya bir ürün koymaktır fakat örgütte yaratıcı kişilerin istihdam edilmesiyle meydana gelir (Savieski, 2004).

Yaratıcı örgütlerin özellikleri

Yaratıcı örgüt denildiğinde ilk akla gelen örgüt içindeki insanların yaratıcı olmasıdır. Yaratıcı örgütteki diğer husus ise yaratıcılığa ortam sağlamasıdır. Örgütsel yaratıcılık için ön koşul niteliğinde olan bu ortamı sağlayacakta örgütün lideridir. Yani yaratıcı örgüt için ilk şartlar özgün bir lider ve ortamdır. Daha sonraki aşama ise örgüt içindeki bireylerin yaratıcı yönlerini gösterebilmeleridir (Savieski, 2004). Yaratıcı bir örgütte olması gereken özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Çavuş, 2006):

- Yaratıcı örgütte iletişim kanalları açıktır. Astlar üstlerle, üstler astlarla rahat bir şekilde iletişim kurabilirler. İletişimin önündeki engeller kaldırılmıştır.

Ayrıca örgüt dışı çevreyle iletişimde örgüt üyeleri tarafından örgüt lehine sağlanmaktadır.

- Yaratıcı örgütte diğerlerinden farklı özelliklere sahip kişilerden faydalanmak vardır. Sıradan örgütlerin aksine sıra dışı kişiler örgütten dışlanmaz. Onlara ve fikirlerine önem verilir. Onların sıra dışı özelliklerinden yaratıcı düşünceler için yararlanılır.
- Yaratıcı örgütte örgüt içi terfiler liyakate göre yapılır. Kişiler hak ettiğine ve performansına göre terfi ettirilir. Örgüt içi adalet duygusu sarsılmaz.
- Yaratıcı örgütlerle araştırma ve geliştirmeye bütçe ayrılır. Örgütün üst amaçlara ulaşması ve yerinde saymaması için sürekli bir arayış vardır. Bunun için yatırım ve planlama yapılır. Konuyla ilgili her fikir dikkate alınır.
- Yaratıcı örgüt adem-i merkeziyetçidir. Ast üst ilişkisi çok fazla hissedilmez. Örgütteki herkes risk alır ve sorumluluk üstlenir. İnsanlar arasındaki ilişkiler toleranslıdır ve orijinal fikirler rahatlıkla tartışılabilir.
- Yaratıcı örgüt diğer örgütleri taklit etmek yerine özgün olmayı seçer. Kendisine özgü farklı uygulamalar geliştirmeye çalışır. Bunun için örgüt içindeki personelin yaratıcı yanlarını kullanmaktan çekinmez.

Yaratıcı örgüt yapısında bürokratik ve hiyerarşik bir düzen yoktur. Bürokrasi ve hiyerarşi ne kadar artarsa yaratıcılık olasılığı o kadar düşmektedir. Yaratıcılık aykırı fikirlerin cesaretlendirildiği, hata ve kusurların hoş görüldüğü, dayanışma ve işbirliği içinde çalışılan, esnek ve organik örgütlerde meydana gelir (Karacabey, 2011).

Örgütsel yaratıcılığın geliştirilmesi

Örgütsel yaratıcılığı geliştirmek için öncelikle bir önceki başlıkta sayılan özelliklere örgütün sahip olması gerekir. Örgüt çalışanları yaratıcılık konusunda cesaretlendirmeli, yetkilendirmeli ve bulunan yaratıcı çözümleri denenmelidir. Sınırlı da olsa çalışanlarını belirli alanlarda yetkilendirmelidir (Mumford, 2000). Örgütsel yaratıcılığın geliştirilmesi için gerekli olan şartlar sıralanırsa; yapılan işte hedef net bir şekilde ortaya konulmalı, çalışanlara yüksek sorumluluk verilmeli, işi sonuca götürmek şartıyla iş yapma tarzında serbestlik sağlanmalı, yaratıcı

süreç için yeterince zaman tanınmalı, yaratıcı düşüncelerin hedeflere uygun olanlarının seçimi yapılmalıdır (Eroğlu, 2014). Ayrıca örgüt liderinin yaratıcılığı teşvik edici cesaretlendirici bir liderlik tarzı sergileyerek uygun ortamı oluşturması gerekir (Tabak, Sığı, Eroğlu ve Hazır, 2009).

Örgütsel yaratıcılığın engelleri

Örgütsel yaratıcılığın önündeki ilk engel değişim ve yenileşmeye direnen yönetimdir. Katı kuralcı bir yönetim yaratıcı bireylerin orijinal fikirlerini daha ilk aşamada icat çıkarma diyerek bastırır. Diğer taraftan yönetimin astlarına güvenmemesi, onlara yetki vermemesi de yaratıcılığı engellemektedir. Üst yönetimin örgütün diğer üyelerinden kopuk olması ve örgütün değişim ihtiyacının gereğinden fazla sistematik süreçlere bağlanması da örgütsel yaratıcılık önündeki engellerdendir (Sungur, 1997). Örgütsel yaratıcılık önündeki engeller sıralanacak olursa; önceden ve sürekli eleştiri yapılması, geçmişe takılıp kalmak, bireysel ve yönetsel güven eksikliği, otoriter ve baskıcı yönetim, deneyim ve teknik bilgi eksikliği, mükemmel ve kusursuz olma isteği, yeni işlerle uğraşmayı ciddiye almamak olarak görmek (Woodman, Sawyer ve Griffin, 1993).

Örgütsel yaratıcılığın boyutları

Örgütsel yaratıcılığın alt boyutları bireysel boyut, yönetsel boyut ve toplumsal boyut şeklinde ele alınmıştır (Balay, 2010).

Bireysel yaratıcılık boyutu

Yaratıcılığın özünde bireysel yaratıcılık vardır. Kişinin gelişim ve değişime açık olması, esnek düşünebilmesi, sorunlara etkili çözümler bulmak için aktif olması onun yaratıcı özellikleri olduğunu gösterir denebilir (Genç, 2012). Bazı insanlar da diğerlerine göre zor işlerle uğraşmayı severler ve yaptıkları işten zevk almak için güdülenmişlerdir (Amabile, 1997). Tüm bu özellikler yaratıcı bireylerin diğer insanlardan farklı yönleri olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda her insanın kendine özgü davranışları ile yaratıcı yönünü ortaya koyabileceğini göstermektedir.

Yaratıcılık özelliği öğrenme için gerekli bir koşuldur. Bir diğer ifadeyle yaratıcı bireyler öğrenmeye açık bireylerdir. Yaratıcılık bir özellik olmakla birlikte bir süreçtir. Doğumdan ölüme kadar devam eden sürekli öğrenmeyi gerektiren bir süreç. Yüksek kişisel yaratıcılığa sahip bireyler yetersizliklerinin ve

sürekli öğrenme ihtiyacının farkında olan aynı zamanda özgüveni yüksek insanlardır (Senge, 2016).

Bireysel yaratıcılığın örgütsel yaratıcılığa dönüşebilmesi için belli koşullar gerekir. Bu koşullar yaratıcılığı destekleyen iklim, kişiler arası olumlu iletişim, sınırlı kontrol, ilgili kaynaklara rahat ulaşım ve kullanmadır (Kwasniewska ve Necka, 2004). Yapılan bir araştırmada ise bireysel yaratıcılığın örgütün üç özelliği ile yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir. Bu özellikler örgütsel yenileşme için teşvik, kaynaklar ve yönetsel uygulamalar şeklinde açıklanmıştır (Amabile, 1997).

Yönetsel yaratıcılık boyutu

Yaratıcılık yeni bir düşünce ve fikir ise yenilikte bu düşünce ve fikrin ürün veya hizmete dönüşmesidir. Örgüt yönetimleri yaratıcılık ile yenilik dengesini iyi kurmalıdır. Yaratıcılık yönetimi süreci bu ikisi arasında denge kurarak götürmelidir. Örgütsel yaratıcılık yönetiminde öncelikle yaratıcı fikirler için ortam hazırlanmalı ve desteklenmeli daha sonra bu fikirlerin örgütsel uygulanabilirliği sağlanmalıdır (Şimşek, 2013).

Örgütsel yaratıcılıkta yönetsel boyutta önemli olan yöneticinin örgüt üyelerine yaratıcılık vasfı kazandırabilmesidir. Yöneticinin yaratıcılığa ters tutum ve davranışlar göstermesi ise bireysel yaratıcılığı engeller ve kişiyi bu konuda çaresiz bırakır (Genç, 2012). Örgütsel çevre kadar bireysel bilgi de yaratıcılığı etkiler. Yüksek örgütsel yaratıcılığa sahip olan örgütlerin karmaşık sosyal ve politik yapı yanında ileri teknik ve bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Örgütlerin amacı yaratıcılığı yeniliğe dönüştürmektir. Bunun için örgütsel yaratıcılığı grup ve örgüt düzeyinde bütünleştirmek için çalışırlar (Chang ve Chiang, 2007).

Örgütlerin örgütsel yaratıcılıkta başarılı olmaları için kimi zaman risk almaları gerekir. Fakat başarısızlık sonucu gösterilen aşırı tepkiler veya yaptırımlar yöneticileri bu konuda risk almalarını engellemektedir (McGill, Slocum ve Lei, 1992). Ancak yöneticilerin çalışanlarını risk alma konusunda teşvik etmeleri gerekir. Hata yaptıklarında yapıcı davranışları ve onları affetmeleri yaratıcılığı teşvik eder. Gerçek af ise kişinin işe devamı konusunda bir sıkıntı çıkarmadan hata sonucu ortaya çıkan hasarın giderilmesini gerektirir (Senge, 2016).

Toplumsal yaratıcılık boyutu

Örgütsel yaratıcılıkta toplumsal boyut örgütsel yaratıcılığın olabilmesi için en önemli koşullardan biridir. Örgütün çevresinin yaratıcılığa imkân veren bir çevre olması toplumsal boyutla alakalıdır (Kwasniewska ve Necka, 2004). Örgüt içindeki kişilerin örgütsel yaratıcılıkla ilgili fikirleri toplumsal çevreden belli oranda etkilenmektedir. Bu etki kişinin yaratıcılıkla ilgili motivasyonu üzerinde kendini göstermektedir (Amabile, 1997). Toplumsal çevrenin kişiyi yaratıcılıkla ilgili cesaretlendirmesi gerekir. Bunun için kişilere araştırma yapabilme, özgürce hareket edebilme ve kendini ifade etme imkanı tanınmalıdır. Aksi halde katı toplumsal yapı yaratıcılığın ortaya çıkmasını engeller (Genç, 2012).

Daha önce de belirtildiği gibi her insan belirli oranlarda yaratıcı davranışlar sergileyebilir, her işte belirli oranlarda yaratıcı davranış gerektirir. Fakat tüm bunların ortaya çıkabilmesi için toplumsal yapının uygun olması gerekir. Bu konuda yapılan çalışmalarda yüksek örgütsel yaratıcılık için gerekli olan şartlar şu şekilde belirtilmiştir (Amabile, 1997):

- Yaratıcı eleştirilerle örgütsel cesaretlendirme,
- Örgütün amaçlarını net bir şekilde belirleyen ve örgütüne güvenen yönetici desteği,
- Güçlü ilişkilere sahip, yeniliğe açık ve işe bağlılığı arttıran iş arkadaşlarının desteği,
- Gerekli olan kaynaklara kolay erişimin sağlanması,
- Önemli bir işte çalışıldığı inancı veren ve mücadele gerektiren iş zorluğu,
- Yetkilendirilmiş çalışan ve işin kontrolünün kendinde olduğuna inanmayı sağlayacak özgürlük.

Okullarda yaratıcılık

Eğitim ailede başlayan okulda devam eden bir süreçtir. Yaratıcılığın ortaya çıkması ve gelişmesinde aile ne kadar önemliyse okulda bir o kadar önemlidir. Öğrencilerin genellikle öğretmenin anlattıklarını dinlemekle okuldaki zamanlarını geçirdikleri, sadece sorulan sorulara cevap verdiği, belirli dönemlerde anlatılanlardan sınav olduğu, genellikle pasif oldukları bir okulda yaratıcılıklarının gelişmesi beklenemez. Tam tersine öğrencilerin bir ürün ortaya

koymaya çalıştığı, dalga geçilmekten korkmadan özgürce fikirlerini belirttiği, aktif görevler üstlendikleri okullarda ise alternatif fikirler üreten, esnek düşünebilen, yaratıcı öğrencilerin yetişmesi beklenebilir (Çoban, 1999). Öğrencilerin yaratıcılıklarını ve akademik başarılarını etkileyebilecek birçok çevresel değişken olduğu genel kabul gören bir olgudur. Ancak öğrenci yaratıcılığını ve başarısını etkilemede ilk akla gelen etken öğretmenlerdir. Öğretmenin sadece zihinsel veya akademik başarıyı ödüllendirmesi yaratıcılığı ihmal etmesi yaratıcı okul önündeki engellerden biridir. Oysaki toplumun gelişmesinde zihinsel performansı üst düzey kişilere ihtiyaç olduğu kadar yaratıcılığı üst düzey olan kişilere de ihtiyaç vardır (Erdoğan, 2006).

İlk çocukluk yıllarındaki araştırma, soru sorma, etrafı keşfetme duygularının ve orijinalliğin okuldaki eğitim sistemi yoluyla bastırılmasının yaratıcılığı körelteceği ileri sürülmüştür. Bahsedilen eğitim sistemi öğrencilere hazır bilgileri sunan, bu bilgileri ezberleten, yanlış yapmanın ve başarısızlığın çok kötü algılandığı bir sistemdir. Oysaki yaratıcı düşünce deneme yanılma yoluyla ortaya çıkmaktadır. Yaratıcılığı teşvik eden bir sistemde öğrencinin yanlış yapmaktan ve başarısızlıktan korkmadan, yılgınlık göstermeden başaracağına inanması için yönlendirilmesi gerekir (Çoban, 1999).

Yaratıcı okul olmayı başarabilmiş okulların özellikleri diğer okullardan farklıdır. Yaratıcı okulda bireysel yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik programlar mevcuttur. Ayrıca öğrenme ortamları ve öğretmen davranışları yaratıcılığa özendirilmekte, yaratıcı davranışları olan öğrenciler belirlenerek bu davranışlarını geliştirmelerine yardımcı olunmaktadır. Yaratıcı okulda öğrencilerin özerklik ve girişimcilikleri desteklenmekte, soru sormalarının önü açılarak merak duyguları devam ettirilmekte, bu yolla öğrenmeleri arasında analiz sentez yoluyla yeni bağlantılar kurarak yeni şeyler keşfetmelerinin önü açılmaktadır (Töremen, 2003).

Eğitim kurumlarının genelde eleştirildikleri nokta öğrencilerin psikolojik olarak duygularını bastırdıkları ve rahat bir ortam oluşturamadıklarıdır. Yapılan araştırmalara göre çocukların okul öncesinde meraklı oldukları ve yaratıcı davranışlar sergiledikleri ancak okula başladıktan sonra daha çekingen davranışlar sergiledikleri, yeniliklere karşı ilgilerinin azaldığı en önemlisi yapılan etkinliklere katılmak yerine seyirci kaldıkları belirlenmiştir (Yıldırım, 2006).

Yaratıcı okul yukarıdaki araştırmaya konu olan eğitim kurumlarının tersine yöneticisiyle, öğretmeniyle ve öğrencisiyle işbirliği içinde yaratıcı davranışların sergilendiği kurumdur. Yaratıcı okuldaki programlar ve müfredat öğrencilerin keşfedilmeyi bekleyen özelliklerini ortaya çıkaracak nitelik ve özellikleri kapsamalıdır. Bu konuda yapılan bir araştırmada okullarda öğretmenlerin ders içi yaratıcı etkinliklere yer verme isteklerinin müfredat ve müfredatı yetiştirme baskısı ile engellendiği tespit edilmiştir (Dobbins, 2009). Bir okulun yaratıcı olabilmesi için iç ve dış paydaşların işbirliğinin şart olduğu unutulmamalıdır. Yaratıcı okulda amaç bilimsel araştırma kabiliyeti gelişmiş öğrenciler yetiştirmektir. Bu tarz okullarda bilimde olsun sanatta olsun benzer süreçler işlemektedir. Bu süreçler sürekli değişim ve yenilenmenin olduğu, öğrencilerin rahat demokratik bir ortamda çalıştığı, öğrencilerin bireysel farklılıklarına saygı duyulduğu ve onların ruh sağlığının korunarak yaratıcı bireyler olmalarının sağlandığı süreçlerdir. (Üstündağ, 2014). Ayrıca yaratıcı okulda öğrenme ve öğretme ortamı yaratıcılığı geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Yaratıcılık üzerinde sınıf ortamının dekorasyonu, sınıf ortamındaki aydınlatma, sınıfın rengi, sınıftaki mobilyalar, kaynak çeşidi, duyu organlarını uyaran değişkenler ve sınıftaki öğrenci sayısının etkili olduğu görülmüştür (Warner ve Myers, 2010).

Yaratıcı bir okulda okul yöneticisinin de yaratıcı okulun gereklerine uygun davranışlar gösteriyor olması kaçınılmazdır. Yaratıcı okul yöneticisinin yerine getirmesi gereken görevler şu şekilde sıralanabilir (Torrace, 1962; Akt: Sarı, 1998):

- Okulda çalışan öğretmenleri yaratıcılığa ve yaratıcı ürüne saygı gösterdiğine inandırır.
- Okulda çalışanlarla iletişim ve fikir alışverişi için düzenli bir sistem geliştirir.
- Okulda onur duygusunun gelişmesi için çaba sarf eder.
- Okulda yaratıcı düşüncelerin gelişmesi için fırsat ve imkân sağlar.
- Kendi düşüncelerine uyulması için zorlayıcı olmaz.
- Okuldaki sorunları sadece kurallara bağlayarak çözme yoluna gitmez.

- Ortaya çıkan tüm fikirlere değer verir, ileri görüşlü düşüncelerin de sistem içinde yer almasını sağlar.
- Okuldaki programları sürekli güncelleyerek uzun vadeli planlama yapar.
- Öğretmenlerin orijinal fikirlerini denemeleri için onlara fırsat ve zaman tanır.
- Eğitimi her yönüyle çekici hale getirmeye gayret eder. Kendi yeteneklerini de farklı alanlarda da geliştirmeye çalışır.

Son yıllarda uygulamasından vazgeçilen öğretmen merkezli eğitim sistemi yaratıcılığı engellemektedir. Öğrencinin pasif olduğu bu sistemde öğretmen konuyu anlatır öğrenci dinlerdi. Anlatılanlar da ezbere dayalı sınavlarla ölçülmeye çalışılırdı. Bu sistem öğrencinin yaratıcı düşünme ve olaylar arasında analiz sentez yoluyla yeni bağlantılar kurmasını engelleyerek bir nevi öğrencileri zihinsel olarak körleştirmektedir. Bu sistem sonrasında öğrenci istese de yeni şeyler keşfetme, analiz senteze dayalı çözüm bulmakta çok zorluk yaşamaması kaçınılmaz olmaktadır. Yaratıcılığı ortaya çıkarabilmek için çok boyutlu düşünmeyi sağlayacak eğitim sistemlerine ihtiyaç vardır (İlgar, 2000). Bu noktada öğrenci merkezli sistem yaratıcılığın da önünü açacak şekilde planlanmış ve öğretmeni merkeze alan sistemin yerine uygulanmak istenmektedir. Ancak önceki yıllardan gelen alışkanlıklar öğrenciyi merkeze alan sistemin uygulanmasında istenen seviyeye çıkaramamıştır. Bu durumun en önemli sebeplerinden birisi öğretmenlerin yeni sistemi uygulamadaki eksikleri veya yeni sistemi tam anlamıyla özümseyemeyişleri olabilir.

Yaratıcı okulda öğretmen öğrencinin merkezde olduğu onu araştırma ve incelemeye yönelten programları ustalıkla uygular. Onun görevi öğrenciyi yönlendirmek ve yol göstermekle sınırlıdır. Öğrencilerini gerçek yaşamda karşılaşacakları durumlarla bağ kurarak eğitir ve bu eğitim sonunda onlara not vermek için değil kendi durumlarını değerlendirmeleri için bilişsel sistemin en üst basamağında yer alan bir değerlendirme ile ölçmeye tabi tutar. Tabii tüm bunlar için yaratıcı okuldaki öğretmeninde kendisini bu duruma uygun olarak yetiştirmesi geliştirmesi gerekir. Ve öğretmen öğrencilere örnek olabilecek lider özelliklerini kazanmak için çaba sarf etmelidir (Üstündağ, 2014). Okul yöneticisinin de yaratıcı bireyleri diğerlerinden ayıran özellikleri bilmesi son

derece önemlidir. Bu yolla öğretmen ve yönetici ortak çalışmayla okulu yaratıcı bireylerin desteklenmesiyle dinamik bir yapı haline getirebilirler (İlgar, 2000).

Yaratıcı okullarda öğrencilerin yaratıcı taraflarının geliştirilmesi için onlara bir takım özellikler kazandırılmaya çalışılır ve bu özellikleri göstermeleri beklenir. Bu özelliklerin başında birbiriyle alakasız düşünceler arasında yeni bağlantılar kurabilme gelir. Karşılaştığı problemler karşısında orijinal çözümler bulma ya da bulunmuş olan çözümleri geliştirmek için istekli olma, diğer insanlardan farklı mizah ve espri anlayışına sahip olma, diğer insanlardan farklı olmaktan çekinmeme, gelecekle ilgili alışılmadık dışında düşünce ve fikirlere sahip olma, kendi yaşlılarıyla uyuşmadığında kendisinden büyüklerle yaratıcı çalışmalar ortaya koyabilme, yaptığı işi sonuca ulaştırma ve çalışkan olma gibi özellikler yaratıcı bireylerde görülür ve geliştirilmesine çalışılmalıdır (Üstündağ, 2014). Ayrıca yapılan bir araştırmada öğrencilerin bilimsel yaratıcılıklarının yaşla birlikte arttığı görülmüştür (Hu ve Adey, 2002). Bunların yanında yaratıcılık öğrencilerde belirli bir zekâ düzeyi gerektirir fakat çok zeki olmak çok yaratıcı davranış gösterileceği anlamına gelmeyebilir (San, 2008).

Liderlik kavramı ve tanımı

Bu kavram aslında insanlık tarihi kadar eskidir. Çünkü insan toplulukları her çağda kendilerini yönetecek, yönlendirecek liderlere ihtiyaç duymuşlardır. Fakat her çağda farklı özelliklerle kendini göstermiştir. Liderler bazen en güçlü, bazen en akıllı, bazen en bilgili bazen de karizmatik kişiler olarak gösterilmiştir.

Alanyazında liderliğin tek bir tanımı yoktur. Liderlikle ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlarda ortak noktalar bulunmakla birlikte üzerinde uzlaşılmış bir tanımda yoktur. Bass'a (1985) göre liderlik grubun etkinliklerini grubun hedeflerine ulaşması doğrultusunda etkileyebilme sürecidir (Akt: Çelik, 2013). Liderlikle ilgili tanımlardaki ortak noktalar ise şu şekilde sıralanabilir; kişinin sahip olduğu özelliklerin ortaya çıkardığı bir güç, karar verebilme ve bu kararları uygulamaya dökme gücü, içinde bulunduğu grubu eşgüdümleme ve yön verebilme yetisi, ortak hedefler doğrultusunda grubu etkileyebilme, grupla birey arasındaki etkileşim süreci, içinde bulunulan hedef, yapı ve prosedürleri değiştirebilme özelliği (Şişman, 2014). Liderliğin ortaya çıkabilmesi için lider, izleyiciler, lider ve izleyicilerin etkileşimde bulunması ve hedeflerin olması gerekir (Ergezer, 2003). Lider; girişimci, yardımsever, sabırlı, taklitçilikten uzak,

vizyon sahibi, sürekli gelişim içinde olan, hizmet etmeye önem veren, insanlara güvenen, biz bilinci içinde hareket eden kişidir (Cüceloğlu, 1997).

Warren Bennis ise liderliği “Liderlik güzelliğe benzer tanımlaması güçtür; ama gördüğünüzde tanırırsınız” diyerek tanımlamıştır. Lider; güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olan; bunlardan zayıf taraflarını geliştirip, güçlü taraflarını da sergileyebilen kişidir. Diğer taraftan lider astlarını örgütün hedefleri doğrultusunda örnek davranışlarıyla etkileyebilir. Liderlik bireyleri kendi çıkarlarını grup amaçlarına teslim etmeleri konusunda ikna edebilmektir. Bu tanımlara bakacak olursak birkaç ortak noktayı vurgulayabiliriz; liderlik bir süreçtir, liderlik etkilemedir, liderlik ortak amaçların varlığında anlamlıdır, lider grupla vardır (Bennis, 2002).

Liderlerin özellikleri

Genel olarak liderlerde bulunan veya bulunması gereken özellikler vardır. Bu özelliklerden evrensel olan bazıları Burwash (1998) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Heyecanlı olmak,
- Ufkunu genişletmek,
- İstekli bir okuyucu olmak,
- İyi not almak,
- Yüksek standartlı iletişim kurmak,
- Değişime kolay uyum sağlamak,
- Zamanı iyi kullanmak,
- Vizyon sahibi olmak,
- Güvenilir olmak,
- Baskı altında bile kontrolü kaybetmemek,
- Kendi kendini disipline etmek,
- Hatalarını tekrar etmemek,
- Tutarlı bir kişilik yapısına sahip olmak,
- Alçak gönüllü olmak,
- Diğer insanlara örnek olmak,
- Disiplini akıllıca kullanmak,
- Herkese aynı şekilde saygı göstermek,

- İyi bir öğretmen olmak,
- Ortaya çıkan fırsatları en iyi şekilde değerlendirmek,
- Her zaman pozitif olabilmek,
- Kendini başkasının yerine koymak,
- Güvenilir olmak ve diğer insanlara güvenmek,
- Manevi hislere sahip olmak,
- Azimli ve kararlı olmak,
- Ve sabırlı olmaktır.

Yukarıda sıralanan özelliklerde de görüldüğü üzere lider olabilmek için kişisel birtakım özelliklere sahip olmanın yanında sosyal ilişkileri geliştirici özelliklere de sahip olmak gerekir. Örneğin lider güvenilir olduğu kadar diğer insanlara güvenir, insanlarla yüksek standartlı iletişim kurabilir, herkese saygı gösterir, alçak gönüllüdür ve kendini onların yerine koyabilir. Kişisel özelliklerin yanındaki bu sosyal özellikler kişiyi lider olarak toplumun önüne geçiren vasıflardır denebilir.

Lider ve yönetici arasındaki farklılıklar

Liderlik ve yöneticilik kavramlarının aynı mı farklı mı olduğu konusu tartışmalıdır. Bazı araştırmacılar liderle yöneticinin aynı olduğunu, en azından yöneticinin liderlik özelliklerini taşıması gerektiğini savunurlar. Genel kanaat ise yöneticinin belirli bir otorite tarafından getirildiği liderin ise bir takım yetenekleriyle kendisinin ortaya çıktığıdır. Buradan hareketle liderliğin yöneticiden farklı olarak bir yetenek olduğunu söylenebilir. Örneğin bir kurumda kişileri yönlendirmek için yönetici otoriteye dayalı gücünü kullanırken lider diğer kişileri etkileme yolunu seçer. Liderin seçmiş olduğu yol zor olmakla birlikte daha kalıcıdır. Bir yönetici otoriteye dayalı gücü olduğu halde kişileri yönlendirmeyi başaramayabilir. Liderlik tanımlarında da belirtildiği gibi liderlik gücü etkili biçimde kullanabilmektir. Kaldı ki lider otoriter gücü olmasa da insanları etkileyebilir. Güç ve etkileme kavramları birbirinden etkilenen kavramlardır. Yani kişinin gücü arttıkça diğer insanları etkileme olasılığı artar diğer taraftan insanları etkilemeyi başaran kişinin gücü artar (Erdem ve Dikici, 2009).

Lider ile yönetici arasındaki farklar maddeler halinde sıralanırsa (Erdoğan, 1991; Akt: Çelik, 2013):

1. Lider içinde bulunduğu grubun üyeleri tarafından izlenir. Yöneticinin ise içinde bulunduğu grubun üyelerinin çoğunluğu tarafından benimsenmesi gerekli değildir. Yöneticilerin hepsi lider değildir. Lider atamayla gelmediği için hiyerarşik bir yerde değildir ancak grup üyelerini tamamı veya çoğunluğu tarafından takip edilir. İnfomal liderler ise iş gruplarında liderdirler fakat yönetici değillerdir.
2. Lider içinde bulunduğu grup tarafından duygusal olarak da kabul gören kişidir. Zaleznik'e (1977) göre yöneticiler rasyonel kararlarla sorun çözen kişilerdir. Liderler ise grup üyelerinin beklentilerini karşılarlar.
3. Liderin temel ilgi alanı kendini izleyenlerin ihtiyaçlarını karşılamaktır. Örgüt içindeki kişilerin bireysel farklılıklarını dikkate alır ve onların bireysel gelişimleri için bir nevi danışmanlık yapar (Demir ve Okan, 2008). Yönetici ise örgütün amaçlarını gerçekleştirmeyi hedefler. Lider izleyenlerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı zaman başarısız olurken, yönetici örgüt amaçlarını gerçekleştiremezse başarısız olur.

Bennis (2002) yönetici ve lider arasındaki farkı, içinde buldukları koşullara teslim olanlarla hâkim olanlar arasındaki fark olarak algıladığını belirtmiştir. Ayrıca yönetici ve lider arasındaki farkları şu şekilde özetlemiştir:

- Sadece yöneten yöneticidir, yönetirken yenilik yapan liderdir.
- İşleri kopyalayan yönetici, orijinal işler yapan liderdir.
- Mevcut düzeni koruyan yöneticidir, geliştirmeye çalışan liderdir.
- Sistem ve yapılarla ilgilenen yöneticidir, insanla ilgilenen liderdir.
- Çalışanlarını kontrol ve baskı altında tutan yöneticidir, takipçilerine güvenen liderdir.
- Görüşleri kısa vadeli olan yöneticidir, uzun vadeli görüşlere sahip olan liderdir.
- Nasıl, ne zaman diye sorular soran yöneticidir, ne ve niçin diye soru soran liderdir.
- Alt sınırları hedefleyen yöneticidir, hedeflerini ufka yükselten liderdir.
- Taklit eden yöneticidir, yaratıcı olan icat eden liderdir.

- Süregelen durumu kabullenen yöneticidir, meydan okuyan liderdir.
- Kendisine mutlak itaat bekleyen yöneticidir, kendine özel kişiliğiyle takip edilen liderdir.
- İşleri doğru yapan yöneticidir, doğru işleri yapan liderdir.

Liderlik kuramları

Alanyazın incelendiğinde lider ve liderlik ile ilgili birçok kuramsal ve uygulamalı çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda liderlik kavramı yeniden tanımlanmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır (Tengilimoğlu, 2005). Özellikle günümüze yakın kuramlarda liderliğin lider izleyen arasında oluşan karşılıklı etkileşime dayalı olduğu görülür ve liderin izleyenlerini geliştirmek için özgür demokratik bir ortam oluşturması üzerinde durulur (Yavuz ve Tokmak, 2009). Oluşturulan kuramlarda liderlikle ilgili birçok sınıflamaya gidilmiştir. Liderlik kuramları genelde kronolojik olarak “Özellikler Kuramları, Davranışçı Kuramlar ve Durumsallık Kuramları” olarak incelenmektedir.

Özellikler kuramı

Liderlikle ilgili yapılan ilk çalışmalarda liderin kişisel özellikleri üzerinde durulmuştur. Aslında bu dönemin askeri ve bürokratik yöneticilerinin incelenmesiyle; dönemin şartları içinde ortaya çıkmış bir durumdur. Belirli bir grupta bireylerin lider olabilmesi veya grubun yönetiminde olabilmesi o kişilerin taşıdığı özellikler nedeniyle olduğu varsayımından hareket etmişlerdir. Grup önderlerinin gerek görünüş gerekse zihinsel özelliklerinin diğer insanlarla aynı olmadığı tezini savunmuşlardır (Koçel, 1998).

“Büyük Adam Kuramı” olarak da adlandırılan bu kuram kişilik psikolojisinin etkisiyle liderlik çalışmalarının ilk zamanlarında oluşmuştur. Bu kurama göre lider grubun diğer üyelerinden zihinsel, fiziksel ve bireysel bir takım özelliklere göre farklıdır ve bu özellikleri doğuştan getirmektedir (Tevrüz, Erdem ve Bozkurt, 2016). Liderlik doğuştan getirilen bir özellik olarak görülmektedir. Stogdill (1948) yaptığı çalışmalarda liderin diğer insanlardan farklı beş özelliğini belirlemiştir. Bu özellikler (Akt: Çelik, 2013):

- Kapasite: Zekâ, dikkatli olma, orijinallik ve yargılama,
- Başarı: Eğitim, bilgi ve atletik başarı,

- Sorumluluk: Bağımlılık, girişim, direnme, saldırganlık, kendine güven ve üstün olma isteği,
- Katılma: Etkinlik, sosyallik, işbirliği, uyum sağlama ve nüktedanlık,
- Konum: Sosyo-ekonomik konum ve popülarite.

1950’li yıllardan sonra ortaya çıkan kuramlar özellikler kuramının zayıflamasına yol açmıştır. Çünkü özellikler kuramında belirtilen liderlik özelliklerini taşıyan herkesin lider olmadığı, olamadığı ortaya konmuştur. Ayrıca yapılan araştırmalar sonucunda fiziksel veya kişisel özelliklerin liderlik ile anlamlı bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir (Beycioğlu, 2009).

Davranışçı kuramlar

Bu kuramlarda özellikler teorisinin aksine liderin göstermiş olduğu davranışlar dikkate alınmaktadır. Davranışçılar liderin etkili olmasını sağlayanın onun bireysel özellikleri değil liderlik yaparken göstermiş olduğu davranış şekilleri olduğunu savunmuşlardır. Dolayısıyla lider incelenirken onun özellikleri değil, izleyicileriyle ilişkilerindeki davranışları önemlidir. Bu kuramlarda lider doğulmaz lider olunur anlayışı hâkimdir. Yani bir kişinin lider olarak yetiştirilebileceğini, eğitim yoluyla liderlik davranışlarının kişiye kazandırılabilceğini savunurlar (Celep, 2004).

Davranışsal kuramlarla ilgili yapılan araştırmalara bakılırsa; Ohio Araştırmaları, Michigan Araştırmaları, Blake ve Mouton’un Yönetim Tarzı Matriksi, Likert’in Sistem 4 Liderlik Kuramı, Liderlik Doğrusu Teorisi, Douglas ve McGregor’un X-Y kuramları görülür.

Ohio State Üniversitesi çalışması

Bu araştırmalar 1940’ların sonunda başlamış ve 1950’li yıllarda sürdürülmüştür. Stogdill’in yürüttüğü bu araştırmalarda gruplarda görülen liderlik davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ohio araştırmalarının davranışsal liderlik kuramının gelişmesinde büyük katkısı olmuştur. Bu çalışmalarda liderlik davranışının tanımlanmasında iki önemli değişkenin etkisi olduğu belirtilmiştir. Bu değişkenler kişiyi dikkate alma ve inisiyatif (işe ağırlık verme) olarak belirlenmiştir (Koçel, 1998).

Ohio araştırmalarıyla lider demokratik, çalışan merkezliyse çalışan kişilerin memnun olduğu ve işe devam oranlarının yüksek olduğu belirlendi. Diğer taraftan lider otokratik, çalışandan çok işe önem veren biriyse alışanların Őikyeti oldukları ve verimlerinin düşük olduğu görüldü. Aynı zamanda işgücü devrinin de yükseldiği belirlendi. Sonuç olarak demokratik, çalışanlara önem veren, çalışanların fikirlerini alan liderlik davranışlarının liderleri etkili lider yaptığı tespit edildi (Yılmaz-Kuşaklı, 2008).

Michigan niversitesi alışması

Bu alışma örgütlerde liderlik davranışını ortaya çıkarmak için yapılan kapsamlı bir araştırmadır. 1948 yılında başlayan araştırma 1950 yılında ilk sonuçlarını vermiştir. Araştırmanın başkanlığını Rensis Likert yapmıştır. Bu araştırmalar iş yerindeki etkili bölümlerle verimsiz grupların liderlerinin davranışlarındaki farklı tarafları belirlemeyi hedeflemiştir (Başaran, 2004).

Ohio araştırmaları gibi bu çalışmada da farklı liderlik davranışları belirlenmiştir. Buna göre birinci davranış tarzında yapılan işin başarılmasına önem veren bu yönde çalışanları zorlayan, başarısız olanları cezalandıran tutumlar görülür. İkinci davranış tarzında ise çalışanlara önem veren onların mutluluğunu önemseyen tutumlar görülür. İkinci tip liderler çalışanların ihtiyaçlarını, kendilerini geliştirmelerini, işlerini severek yapmalarını imkan verecek liderlik davranışlarını gösterirler (Erçetin, 2000).

Aslında bu araştırmanın incelediği esas nokta liderin çalışanlarla ilişkilerindeki hareket tarzıdır. Ulaşılan sonuç ise Ohio araştırmasındaki gibi bireye yönelik davranış gösteren liderlerin daha etkili olduklarıdır. Bu araştırmalara genellemeye gidilmesi ve kullanılan kavramların basitliği yönlerinden eleştiriler olmuştur (Alkın, 2006).

Yönetim gözeneği kuramı (Blake ve Mouton)

Ohio State niversitesi ve Michigan niversitesi çalışmalarından ilham alarak Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilen bir kuramdır. Bu kuram kendisinden önce yapılan çalışmaların bir anlamda tabloya veya matrikse dönüştürülmesidir. Blake ve Mouton bu tablo ile liderlerin davranışlarını açıklamaya ve onların davranışlarını yönlendirmeye çalışmışlardır. Bu matriks Őeklindeki tablolarında liderlik davranışlarını ikiye ayırmışlar; bu davranışların

üretime veya bireyler arası davranışlara yönelik olma olduğunu belirtmişlerdir. Bundan sonrada bu boyutları derecelendirerek 9 bölüme ayırmışlar ve bir matris haline getirmişlerdir (Celep, 2004).

Dikey ve yatay eksenlere bu boyutları yerleştirmişlerdir. Yatay eksen insani ilişkilere önem verme dikey eksen ise işe önem verme olarak yerleştirilecek olursa 9,1 tipi bir idareci işe çok önem veren fakat insani ilişkilere önem vermeyen bir tipi ifade eder. Bunun tam tersi olan tip ise 1-9 tipidir. Bu tip ise insani ilişkileri ön plana alırken, işe çok fazla önem vermeyen tipi ifade etmektedir. İstenen ya da ideal olan ise 5-5 tipi yöneticidir. Bu kişide hem verimliliğe hem de çalışanlara önem veren lideri belirtir. Blake ve Mouton'un geliştirdiği bu kuram lider davranışlarını kavramsallaştırmada kolaylık sağlasa da uygulamalarla desteklenmediği için çok fazla kabul görmemiştir (Zel, 2012).

Likert'in sistem 4 liderlik kuramı

Michigan Üniversitesi araştırmalarının devamı niteliğinde olan bir kuramdır. Bu kuram da Likert, liderlik davranışlarını etkili olan ve olmayanlar şeklinde ikiye ayırmıştır. Davranışlar arasındaki farklılıkları tespit etmiş ve dört farklı liderlik stili belirlemiştir. Bunları da 4 sisteme ayırmıştır. Birincisi İstismar eden otokrat lider, ikincisi otokrat ama yardım eden lider, üçüncüsü astlarını kararlara katan lider ve dördüncüsü demokrat lider şeklindedir. Birinci sistemde lider çalışanlarına güvenmez ve düşüncelerini çok az alır; ikinci sistemde lider çalışanların düşüncelerini sorar ama çalışanlarını ikinci sınıf görür, üçüncü sistemde lider çalışanlarına az da olsa güvenir ve düşüncelerini alır, dördüncü sistemde ise liderin çalışanlara güveni tamdır ve her zaman çalışanların düşüncelerini alır (Koçel, 1998).

Bu araştırmalar sistem 3 ve sistem 4'ü uygulayan liderlerin bulunduğu örgütlerin daha verimli olduğunu, sistem 1 ve sistem 2'deki liderlerin olduğu örgütlerin ise daha verimsiz olduğunu göstermiştir. Fakat Likert'in bu araştırmanın her ortamda geçerli olduğunu söylemesi eleştirilmiştir (Zel, 2012).

Likert tarafından geliştirilen sistemi özetleyen, lider davranışlarını içeren tablo aşağıda sunulmuştur (Koçel, 1998).

Tablo 1

Likert'in Sistem Dört Modeli

Lider Davranışı	Sistem-1 İstismarcı Otokratik	Sistem-2 Yardımsaver Otokratik	Sistem-3 Katılımcı	Sistem-4 Demokratik
Astlara Olan Güven	Astlara güvenmez.	Astlarına az da olsa güven duyar. Hizmetçi efendi ilişkisine benzer güven anlayışı vardır.	Kısmen güvenir. Karar kontrolü liderdedir.	Tüm konularda tam olarak güvenilir.
Astların Algıladığı Serbestlik	Astlar iş ile ilgili konularda kendilerini hiç serbest hissetmezler.	Astlar kendilerini fazla serbest hissetmezler.	Astlar kendilerini oldukça serbest hissederler.	Astlar kendilerini tamamiyle serbest hissederler.
Üstün Astlarla Olan İlişkisi	İş konularında astın fikirlerini nadiren alır. Korku ve güvensizlik hakimdir. Çalışanları cezalandırma ve korkutma ile güdülemektedir. Yukarıdan aşağıya iletişimi benimsemektedir.	Ara- sıra astın fikrini sorar. Hem ceza hem ödül güdüleme aracı olarak kullanılır. Aşağıdan yukarıya iletişime biraz olanak tanımaktadır.	Genel olarak astın fikirlerini alır ve onları kullanmaya çalışır.	Her zaman astların fikrini alır. İlişkiler yaygın ve arkadaşçadır.

Kaynak: (Koçel, 1998)

Liderlik doğrusu kuramı

Tannenbaum ve Schmidt tarafından bu kuramda liderlik bir doğru üzerinde demokrat lider bir uca otoriter lider diğer uca yerleştirilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Yazarlar doğru üzerinde yedi nokta olduğunu ve her noktanın bir liderlik davranışını temsil ettiğini belirtmişlerdir. Birinci noktadan yedinci noktaya doğru gidildikçe liderin demokratik davranışlarında artma görülmektedir. Yani lider astlarının görüşlerini almaya başlar, kararlarına onları da katar. Demokratik noktaya doğru ilerledikçe astların hareket alanları da genişlemeye başlar, lider onları yetkilendirmeye, onlara güvenmeye başlar (Alkın, 2006).

Yukarıda sayılan demokratik davranışların görülebilmesi için bazı belirleyici unsurlar vardır. Liderin demokratik katılım konusundaki görüşleri

önemli bir unsurdur. Diğer yandan astların yeterlilikleri, işlerini severek yapmaları, örgütsel bağlılıkları önemlidir. Son olarak iş ortamının şartları bu davranışların sergilenip sergilenemeyeceği konusunda önemli bir etkidir (Eren, 2010).

Douglas McGregor'un x-y kuramı

Douglas McGregor'un (1957) çıkış noktası liderlerin insanların davranışları hakkındaki düşünceleri, onların davranışlarını belirler olmuştur (1957). Yine bu kurama göre yöneticilerin bu görüşleri birbirine zıt iki grupta toplanır. Ve bu gruplar X kuramı ve Y kuramı şeklinde ifade edilebilir (Akt: Şimşek, 2013).

Birinci grup yani X kuramı şu görüşleri savunur; insanlar doğaları gereği çalışmayı sevmezler, insanları çalıştırmak için ödül ve ceza gücüne başvurulmalıdır, insanlar güvendikleri ve garanti işleri diğerlerine tercih ederler. Bu tipte yöneticiler otoriterdir.

İkinci grup ise Y kuramıdır. Bu grubun görüşleri de şöyledir; insanlar için çalışmak diğer aktiviteler gibidir, insanlar doğuştan tembel değildir, onları tembelleştiren yaşadıkları olaylardır, hedefleri olan insanlar zaten çalışır, onları çalıştırmak için ödül ve cezaya gerek yoktur. Yeter ki insanların çalışması için uygun iş şartları ve ortamları oluşturulsun. Bu gruptaki liderler çalışanların ödenetimlerini yapabileceklerine inanır ve onlara çalışabilecekleri uygun ortamları oluşturmaya çalışırlar. Bu tip liderler demokratik ve katılımcıdır (Koçel, 1998).

Durumsallık kuramları

Özellikler Kuramı ve Davranışçı Kuramlara yöneltilen eleştiriler, bu iki kuramın ortak noktalarını alan ve bireysel özellikleri, işin özelliklerini ve durumun gerektirdiklerini dikkate alan durumsallık kuramlarının geliştirilmesini sağlamıştır (Yıldız, 2002). Liderlikte koşulları dikkate alan bir yaklaşımdır. Bu kuramların genel kabulü ise değişik koşulların değişik liderlik türleri gerektirdiği şeklindedir. Görev veya ilişki ağırlıklı bir liderlik tarzı her koşulda geçerli değildir. Bazı durumlarda görev ağırlıklı liderlik tarzı etkili olurken bazı durumlarda ilişki ağırlıklı liderlik tarzı etkili olmaktadır (Çağlar, 2004). Ancak bu kuramlarda hangi durumlarda nasıl davranılması gerektiği ve hangi liderlik

stilllerinin etkili olacağı açıkça belirtilmemiş, genel ifadelere yer verilmiştir (Çetin, 2008).

Bu kuramlarda esas düşünce lider davranışını karşılaştığı durumlara göre güncellemelidir. Tek tip davranış veya liderlik stilini bu kuram kabul etmez. Yeri geldiğinde lider otokrat yeri geldiğinde demokrat olmalıdır. Örneğin acil karar verilmesi gereken olağan üstü hallerde lider otoriter davranabilir. Fakat çalışanlarını güdümesi gerektiğinde, iş bağlılıklarını arttırmak istediğinde demokratik davranmalıdır. Bu kuramda yöneticinin rolünün liderlik stilleri ile olaylar arasında eşleştirmeyi sağlayabilmek olduğu savunulur (Beycioğlu, 2009).

Öğretmen liderliği

Öğretmen liderliği son yıllarda daha fazla önem verilen kavramlardan biridir. Öğretmen liderliği bazen öğretimsel liderlik ile karıştırılmaktadır. Öğretimsel liderlik çoğunlukla okul yöneticileri üzerinde durmaktadır. Okul yöneticilerinin kendisini bir öğretimsel lider olarak yetiştirmesine değinmektedir. Son zamanlarda yapılan araştırmalar ise okul yöneticisinin tek başına etkili okul oluşturmak için göstereceği liderliğin yetmeyeceği, daha doğrusu dağıtımçı liderlik ile liderlik rollerini öğretmenlerle paylaşması gerektiği üzerinde yoğunlaşmıştır. Okul yöneticisinin davranışları mutlaka öğretmenleri etkilemektedir (Yılmaz, 2007). Bir öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin her bir öğretmenin kendini lider olarak geliştirmesi için teşvik etme rolü vardır. Bu bağlamda öğretmen liderliği kavramı gelişmeye başlamıştır. Ancak öğretmen liderliği kavramı elbette ki yeni değildir. Öğretmenler önceden beri bölüm başkanı, grup yöneticisi ve program geliştirmeci rollerini üstlenmişlerdir. Ancak öğretmenler bu rollerinde karar verici değil sadece temsilci rolündeydiler. Yeni çalışmalar ise öğretmenin okulun değişim ve gelişimi için bir lider olarak güçlü rollerini ortaya koymuştur (Harris ve Muijs, 2005; Akt: Dağ ve Göktürk, 2014).

Öğretmen liderliğinin de bazı kavramlarda olduğu gibi açık ve net bir tanımı yoktur. Ancak öğretmen liderliğini öğretimsel bir vizyon geliştirerek sınıf etkinliklerini etkili bir şekilde düzenleyebilme ve okul etkinliklerinin geliştirilmesi içinde işlevsel roller üstlenilebilme yeterliliği olarak tanımlamak mümkündür (Can, 2006a).

Gerek genel liderlik rollerinde gerekse öğretmen liderliğinde bilgi çağının gereği olarak ve her bireyin zihinsel gücünden yararlanmak adına üç tür liderlikten bahsedilebilir. Birincisi örgütteki kişilerin davranışlarını birleştiren, bütünleştiren ve onlara kaynaklık eden formal liderlik. Bu liderlik rolü okulda genelde okul müdürüne düşer. İkincisi belirli alanlarda grup liderliği. Bu liderlik rolüne okulda branş öğretmenlerinin kendi aralarında oluşturduğu bir gruba liderlik etmek örnek verilebilir. Üçüncüsü ise örgütteki her bireyin göstermesi beklenen liderlik rolüdür. Okulda ise her öğretmenden beklenen öğretmen liderliği rolleridir (Özden, 2000).

Öğretmen liderliğinde sınıf dışı iletişimde son derece önemlidir. Sınıf dışındaki iletişimde veliler, diğer öğretmenler, yöneticiler ve toplumun diğer üyeleri ile işbirliği oluşturma ve ortak bir vizyon etrafında toplanmayı sağlamak önemlidir. Bu durumu sağlayabilen öğretmenler artık sadece kendi sınıflarında değil okuldaki başarı ile ilgilenir ve benim öğrencilerimden bizim öğrencilerimiz söylemine geçerek okul genelindeki sorumluluğu hissetmeye başlarlar (Özçetin, 2013). Öğretmenlerin bu liderlik rollerinin temelinde sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da gerekli olan rolleri yerine getirebilmeleri için yetkilendirilmeleri yatmaktadır. Öğretmen liderliği için yönetsel gücün öğretmenlerle paylaşılması gerekir. Bunun sonucunda öğretmenden formal görevlendirmeyi beklemeden informal olarak sınıf dışı görevlerini yerine getirmesi beklenmektedir (Beycioğlu, 2009).

Öğretmen liderliğinde diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışma öğretmen liderliğinin etkililiğini sağlayan konulardan birisidir. Diğer öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olmak lider bir öğretmenden beklenmektedir. Yani lider öğretmen okulun gelişim ve değişimi için yaratıcı düşünceler ortaya koyarak diğerlerini etkileyen ve onların orijinal fikirlerinden etkilenen kişidir (Dağ ve Göktürk, 2014). Ayrıca lider öğretmen öğrencilerini geleceğe hazırlayan, kendilerine güvenmelerini sağlayan ve nasıl öğrenmeleri gerektiğini değil neden öğrenmeleri gerektiğini fark ettiren kişidir (Çeküç, 2008). Lider öğretmen bir başka deyişle etkili öğretmendir. Etkili öğretmen eğitim programlarının teknik uygulayıcısı rolünden çok değişim uzmanı rolüne girebilen öğretmendir. Bu rol lider öğretmeni okulun gelişiminin kaynağı haline getirir (Balcı, 2002).

Öğretmenlerin liderlik rolleri

Öğretmen liderliği konusunda yapılan çalışmalar lider öğretmenlerin sahip olduğu temel davranış biçimleri üzerinde durmuştur. Danielson (2007) ise lider öğretmenlerin iki temel davranış biçimine sahip olduğundan bahsetmiştir. Bunlar formal liderlik rolleri ve informal liderlik rolleridir. Öğretmenlerin formal liderlik rolleri stajyer öğretmenlere rehberlik, zümre başkanlığı, uzman öğretmenlik ve formatörlük gibi rolleri içermektedir. İnfomal roller ise formal rollerden çok farklıdır. Öncelikle informal roller bir görevlendirme sonucu yapılmaz. Lider öğretmen informal rolleri zaten doğası gereği yapar. Herhangi bir etkinliği tasarlar ve başlatır. Lider öğretmenlerin etkili olmasındaki en büyük etken meslektaşların onlara güvenmesi ve saygı duymasıdır. Okula orijinal proje ve fikirleriyle katkı sağlarlar. Diğer meslektaşlarına da örnek ve esin kaynağı olurlar (Leithwood ve Jantzi, 2000). Aynı zamanda lider öğretmenler diğer meslektaşlarını kendi gelişimleri için değerli kaynaklar olarak görmektedirler. Öğretmen liderler için işbirliği ve ortaklaşa çalışma, paylaşılan amaç ve vizyon, reform sürecinde yeni rol ve davranışlar önemli konulardır (Hyland, 2003).

Harris ve Muijs (2008) öğretmen liderliğinin dört boyutu olduğunu belirtmektedir (Akt: Beycioğlu ve Aslan, 2012):

1. Öğretmenlerin okulun gelişimi için geliştirilmiş olan prensipleri sınıflarına yansıtma biçimleri ile alakalıdır. Bu boyut lider öğretmenin esas görevidir.
2. Bu boyut öğretmenlerin katılımcılıkları ile ilgilidir. Okulun gelişimi için öğretmenlerin kendilerini değişim ve yenileşmenin bir parçası olarak görebilmeleridir. Öğretmenlerin bu boyutta birbirlerine yardım etmeleri ve ilham vermeleri önemlidir.
3. Öğretmen liderliğinde üçüncü boyut aracılık görevidir. Lider öğretmenler diğerleri için etkili birer bilgi ve uzmanlık kaynağıdır. Kendileri ihtiyaç duyduğunda daha uzman kişilerden ve ek kaynaklardan bilgi edinmeye de açıktırlar.
4. Son ve en önemli boyut ise meslektaşlarla iletişimidir. Lider öğretmenler meslektaşlarıyla yakın ilişkiler kurarlar, karşılıklı etkileşim içindedirler ve tecrübelerini birbirleriyle paylaşırlar.

Lider öğretmeninin formal görevi olan sınıf içinde de iletişim çok önemlidir. Öğrencilere konunun inceliği, öğrenmenin hedefleri ve değerleri kavratılır. Burada lider öğretmenin rolü öğretimi sistemleştirmesidir. Öğrenciye sevgi ile yaklaşarak sadece okulda değil tüm hayatında işine yarayacak bilgiler sunar. Öğretmen sınıfta bulunma amaç ve gayesinin farkındadır. Öğretmen tüm öğretim yöntem ve tekniklerini bilse de liderlik özelliklerini sergileyemiyorsa öğretim istenen seviyede gerçekleşmez. Bunun için öğretmen, öğretmen liderliği rollerini çok iyi bilmeli ve uygulamalıdır (Can, 2006a).

Etkili olmuş liderlerin en önemli özelliği sürekli öğrenen liderler olmasıdır. Öğretmen liderde sürekli öğrenen kişi olarak sadece öğrencileri için değil diğerleri içinde öğrenme konusunda destek olan kişidir. Bu özellik diğer kişilerin sistematik kavrayış geliştirmelerini sağlayan önemli bir etkidir. Öğretmen lideri diğerlerinden farklı kılan daha çok düşüncelerde açıklık, ikna gücü, derin inançlara sahip olma ve sürekli daha çok öğrenmeye açık oluşturma (Töremen, 2003).

Liderliği etkili kılabilecek bazı öğretmen rolleri Dimock ve Mc Gree (1995) tarafından şöyle sıralanmıştır (Akt: Can, 2007):

- Açık bir vizyonu teşvik etmek,
- Değişime önyak olmak,
- Engeller karşısında direnmek,
- Eylem ve süreçlerde sabırlı olmak,
- Kurum içinde takım ruhu oluşturmak,
- Diğer öğretmenler için destek ve teşvik sağlamak,
- Program başarılarını fark etmek ve kutlamak,
- Program uyarlamaları, gelişmeleri ve analizleri yapmak,
- Becerileri oluşturmak için yaz programı gibi alternatif stratejiler kullanmak,
- Toplum ve aile desteği sağlamak.

Buraya kadar değinilen lider öğretmen rolleri ile geleneksel öğretmenlerin rolleri Beycioğlu (2009) tarafından aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 2

Geleneksel Öğretmen ile Lider Öğretmen Rollerinin Karşılaştırılması

Geleneksel Öğretmen Roller	Lider Öğretmen Roller
Günü kurtarma amacındadır, mevcut kaynaklarla yetinir.	Mevcut sistemi değiştirmek için ileriye dönük hedefler belirler.
Standart iş davranışlarını gösterir, işbirliğine kapalıdır.	Meslektaşlarında davranış değişikliği oluşturabilmek için işbirliği içinde hareket eder.
Okul içindeki rolü sınıf etkinlikleriyle sınırlıdır.	Okul içindeki tüm kararlara ve etkinliklere katılmayı hedefler.
Okul içindeki kültüre uyum sağlar ve ona göre hareket eder.	Okul kültürünü geliştirmek için yeni yaklaşımlar oluşturur.
Geleneksel otokratik düzeni sürdürme eğilimindedir.	Kişisel deneyim ve örneklığı ile ilham kaynağı olarak yeni değerler geliştirmeyi amaçlar.
Sınıf içi yarışmayı ve başarıyı hedefler.	Sınıf içi başarının ve okul başarısının artması için etkinlikler düzenler.
Sınıf içi etkinlikleri paylaşmaz, içe dönük mesleki faaliyet gösterir.	Meslektaşlarla paylaşım ve karşılıklı fikir alış veriş önemli.
Sınıf içi liderlik rolünü resmi görevinden alır.	Sınıf içindeki liderliği sınıf toplumu ve kültüründen beslenir.

Kaynak:(Beycioğlu, 2009)

Tablodan da anlaşılacağı üzere lider öğretmen okuldaki mevcut düzenin devamını sağlamaktan çok okulun, meslektaşlarının, toplumun ilerlemesini hedefler. Belirlediği hedefler doğrultusunda devamlı gelişim ve daha çok başarıya odaklıdır. Lider öğretmen sadece sınıf içi başarı veya akademik başarı ile değil okul başarısı ve sosyal, kültürel gelişimle ilgilidir. Lider öğretmen için kendini geliştirme yanında meslektaşlarının gelişimi ve onlarla işbirliği de son derece önemlidir.

Öğretmen liderliğinin güç kaynakları

Örgütlerde yapılan güç ilişkileri analizinde kaynakları elinde bulunduran kişiler incelenir. Bu kaynaklar finansal kaynak olabileceği gibi bilgi kaynağı da olabilir. Örgütlerde güç elde edebilmenin en temel özelliği bu kaynakları kontrol edebilmedir (Güney, 2001). Okul örgütlerinde de lider öğretmenler izleyenlerini sahip oldukları belirli güç kaynaklarıyla etkileyebilirler. Öğretmen liderliğinin güç kaynakları beş grupta incelenebilir (Levin ve Nolan, 2000; Akt: Çelik, 2003).

Yasal güç: Öğretmenin yasalardan ve okul mevzuatından aldığı güçtür. Özellikle sınıfı yönetme gücü yasalar tarafından öğretmene verilmiştir. Öğretmene bu güç öğrencileri etkilemesi ve okulun hedefleri doğrultusunda

eğitim ve ğretimi gerçekleştirmesi için verilmiştir. Lider ğretmenin bu güce sıkça başvurması öğrencileri rahatsız edebilir. Bu gücü kullanarak ulaşmak istenen amaçlar arzu edilen düzeyde gerçekleşmeyebilir.

Müracaat edilme gücü: Lider ğretmen bu gücü kendisini öğrencilere sevdirek onlarla iletişimini geliştirerek kullanır. Öğretmenin ğrencileriyle iletişiminde arkadaşça ilişkiler kurmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir. Ancak bu ilişkide öğretmenin sosyal mesafeyi koruması gerekir. Çünkü ğretmen öğrencilerin rol modelidir. Bu g sayesinde lider ğretmen öğrencileriyle daha samimi iten ilişkiler geliştirebilir. Bu durumun eğitim ğretimi olumlu etkilemesi beklenir. Öğretmenin bu gle değişik beklentiler içinde olan öğrencileri ortak bir hedefe yönlendirmesi gerekir. Lider ğretmenin öğretimde öğrenciyi etkilediği kadar öğrencinin davranışlarını yönlendirebilme yetisine de sahip olması gerekir. Bu etkileme gücü sayesinde öğrenciler üzerinde ğretmen liderliği davranışlarını etkili şekilde uygulayabilir (Aslan, 2011).

Uzmanlık gücü: En genel ifadesiyle öğretmenin alanıyla ilgili derin bilgiye sahip olması onun uzmanlık gücünü gösterir. Lider ğretmen öğrencileri uzmanlık gücüyle diğer glere nazaran daha çok etkileyebilir. Altınkurt ve Yılmaz'a (2011) göre ğretmen liderliğinde sahip olunan en önemli g uzmanlık gücüdür. Çünkü eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden farkı çalışanlarının tamamına yakınının yüksek ğretim mezunu olmalarıdır. Hatta ğretmenler yüksek lisans ve doktora yaparak sadece kendi alanlarında değil eğitim yönetimi, program geliştirme, lme değerlendirme gibi alanlarda da uzmanlık güçlerini geliştirmektedirler. Uzmanlık gücünü geliştiren öğretmenlerin liderlik rollerini göstermeleri için teşvik edilmesi okulun etkililiğini ve verimliliğini arttırabilir.

Ödül gücü: Öğretmen sınıfta ödül gücünü kullanarak kendisinin sınıfın lideri olduğunu öğrencilere hissettirebilir. Öğretmenin bu gücü etkili kullanması hangi davranışların ödüle götürdüğünü öğrencinin anlamasını sağlar. Ödül gücü lider ğretmen tarafından çok çeşitli biçimlerde kullanılabilir. Burada önemli olan bu gücü kullanırken zamanlamaya dikkat etmektir. Diğer üç g her zaman kullanmaya uygunken bu gücün her zaman kullanılması ödül gücünden beklenen sonucu engeller.

Zorlayıcı güç: Bu güç adı üstünde daha çok cezaya dayalı bir güçtür. Öğretmen sınıfta zorlayıcı gücü ceza olarak veya ödülden mahrum bırakma şeklinde kullanabilir. Bu güç lider öğretmenin çoklukla tercih edeceği bir güç değildir. Ödül gücü gibi zorlayıcı güce de sıklıkla başvurulması bu gücün etkililiğini azaltmaktadır.

Lider öğretmen bu beş gücü dengeli kullanabilen öğretmendir. Yasal gücü çok kullanan öğretmen liderlik rollerinden uzaklaşır. Yasal güçle birlikte diğer güçleri dengeleyerek etkili hale getiren yerinde kullanan öğretmen liderlik rollerini sergileyebilen öğretmendir.

Öğretmen liderliğinin engelleri

Öğretmenin liderlik rollerini yerine getirebilmesinin veya lider öğretmen olabilmesinin önüne bir takım engeller çıkabilir. Can (2006b) bu engelleri “okul kültürü, rol tanımları, zaman, şüphecilik, direnç, ilk yıllar, çoklu roller, destek durumu” başlıkları altında toplamıştır ve bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Okul kültürü: Okul kültürünü oluşturan okul yönetimi ve diğer öğretmenlerin desteği lider öğretmenler için olmazsa olmaz koşuldur. Okul yönetimi ve meslektaşlarından gerekli teşviki görmeme lider öğretmenler için liderlik davranışlarını sergilemede en büyük engeli oluşturur. Bunun yanında okul içinde oluşmuş gizli normlar da lider öğretmenlerin önüne engel olarak çıkabilmektedir. Okul kültürünü veya normlarını şekillendirme yeteneğine sahip lider öğretmenler okul yönetimi ve meslektaşlarından bu yönde bir destek görmediklerinde bu değişimi de sağlayamazlar.

Rol tanımları: Okul içindeki öğretmenlerin sorumluluklarının açık bir şekilde belirlenmemesi rol karmaşasına ve lider öğretmenlerin önüne engel olarak çıkmaktadır. Lider öğretmenlikte işbirliği ve meslektaşlarla iletişim önemli olduğu için herkesin sorumluluk alanı açık ve net şekilde belli olmalıdır. Bu durum yeni proje ve etkinliklerin sağlıklı yürütülmesi açısından da önemlidir.

Zaman: Lider öğretmenlerin kendi rolleri yanında aldıkları ekstra sorumluluklar için yeterli zaman tanınmaması onlar için engel oluşturmaktadır. Üstlenilen sorumlulukla eşdeğer zaman tanınması lider öğretmenin ortaya koyacağı ürünün kalitesi üzerinde belirleyici olmaktadır.

Şüphelilik: Öğretmenlerin lider öğretmeni kendilerinden yüksek konumda düşünmeleridir. Lider öğretmenin yaptığı girişimler ve değişim çabaları diğer öğretmenler tarafından şüphyle karşılanır. Bu durumda lider öğretmenlerin cesaretlerini kırabilir.

Direnç: Eski öğretmenlerin lider öğretmenin ortaya koyduğu yeni davranışlara direnmeleridir. Eski alışılmış davranış kalıplarından çıkmak istemeyen öğretmenler yeni bir vizyon ortaya koyan öğretmenlerin önünde engel olarak durmaktadırlar.

İlk yıllar: Lider öğretmenlik rollerinin yeni uygulanmaya başladığı kurumlarda sıkıntılı bir süreç yaşanabilir. Bu zor süreç öğretmen liderliği önünde bir engel oluşturabilir.

Çoklu roller: Bir öğretmenin gün içinde sınıfta öğrenciye karşı olan rolünün yanında velilere, okul yönetimine ve diğer öğretmenlerle iletişim gibi çeşitli rolleri yerine getirmesi gerekir. Bu durum öğretmen liderliği önüne engel olarak çıkabilir. Çünkü tüm bu işleri kısıtlı zaman içinde hakkını vererek yapmak kolay değildir. Bu noktada lider öğretmenin önünü açmak için diğer meslektaşlarının yardımcı olması önemlidir.

Destek durumu: Destek durumundan kastedilen okul müdürünün davranışdır. Okul müdürü ile öğretmenin liderlikten beklentileri ortak paydada buluştuğunda öğretmen tutumlarını olumlu etkilemektedir (Yılmaz, 2004). Liderlik vasıflarına sahip olmayan bir okul müdürü ise lider öğretmenler önünde engel oluşturabilmektedir. Okul müdürü paylaşılan liderlik anlayışı ile öğretmenlere destek olduğu ve onları yetkilendirdiği zaman lider öğretmenlerin çalışma gayretleri artmaktadır. Ayrıca etkili liderlik özelliklerine sahip okul yöneticilerinin öğretmen başarısı yanında öğrenci başarısı üzerinde de olumlu etki gösterdiği tespit edilmiştir (Buluç, 2009). Yapılan bir araştırmada okul müdürünün gayretinin öğretmen liderliğinin var olmasında ve desteklenmesinde önemli bir paya sahip olduğu görülmüştür (Hook, 2006). Diğer meslektaşların teşviki de okul müdürünün desteği kadar önemlidir.

Okul içinde alınan kararlarda öğretmenlerin fikirlerinin alınmaması veya fikirleri alınsa da uygulamaya yansımaması öğretmen liderliğini olumsuz etkilemektedir. Yapılan bir araştırma öğretmenleri karar süreçlerine katmanın

öğretmen liderliği üzerinde önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur (Muijs ve Reynolds, 2000). Bu noktada öğretmenlerin okul içi ve dışı gelişimi sağlayacak tecrübelerinden yararlanmak hem onları teşvik edecek hem de öğretmen liderliğinin gelişmesine olumlu katkı verecektir (Bakioğlu, 1998).

Öğretmen liderliğinin boyutları

Öğretmen liderliğinin boyutları ile ilgili farklı sınıflamalar vardır. Örneğin Silva, Gımbert ve Nolan (2000), öğretmen liderliğinin gelişimini üç boyutta incelemişlerdir. Birincisi öğretmenlerin bölüm şefliği, bölüm başkanlığı gibi resmi rollerine ilişkin davranışlarıdır. İkincisi öğretmen liderlerin, diğer öğretmenlerin müfredat gelişimi veya personel gelişimi konusundaki rolleri üzerine eğitimsel uzmanlıklarını planlamalarıdır. Üçüncüsü ise lider öğretmenlerin işbirlikçi ve eğitimsel gayretleriyle kendilerini okulun değişim ve gelişiminin merkezine yerleştirmeleridir. Bu sınıflama da öğretmen liderliğinin diğer öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, sınıf içi resmi görevler ve okul gelişimi için aktif rol alma becerilerine değinildiği söylenebilir. Bu çalışmada ise öğretmen liderliği meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutları altında incelenmiştir. Bu boyutlar Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen öğretmen liderliği boyutlarıdır.

Meslektaşlarla işbirliği boyutu

Bu boyutta lider öğretmenin göreve yeni başlayan stajyer öğretmenler başta olmak üzere diğer öğretmenlerle tecrübe paylaşımı, diğer öğretmenlerin gelişimi için sorumluluk alma gibi görevleri vardır. Ayrıca lider öğretmen öğretmenlik mesleğiyle ilgili araştırma ve projeler tasarlar ve bu tür görevler almak için isteklidir. Bu boyutun lider öğretmenin eğitim öğretimi geliştirmek için meslektaşlarına yol göstermesi ve onlarla işbirliği yapmasıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Kurumsal gelişme boyutu

Bu boyutta lider öğretmen okul müdürünün liderlik rolleriyle ilgili ve yönetsel faaliyetlerde görev ve sorumluluk alır. Okulun gelişimi için okul stratejik planının hazırlanmasında, okulla ilgili raporların hazırlanmasında, okula kaynak sağlamada, okulda uygulanacak öğretim programıyla ilgili materyal seçiminde istekli aktif görev alır. Ayrıca il, bölge ve ülke genelindeki mesleki çalışmalara

katılmak, zümre başkanlığı görevini gerçekleştirmek, velilerin eğitsel etkinliklere katılımını arttırmak, öğrencilerin akademik başarısını arttırmaya yönelik okul dışı etkinlikler düzenlemek gibi görevler üstlenir. Bu boyut öğretmen liderliğinin diğer liderlik türlerinden farklılığını ortaya koyması bakımından önemli görülebilir.

Mesleki gelişim boyutu

Bu boyut adı üzerinde lider öğretmenin kendisini mesleki olarak geliştirmesine yönelik faaliyetlerini kapsamaktadır. Bu boyutta meslektaşlarla etkileşim de son derece önemlidir. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenme konusunda açık olmak ve onlara özgün çalışmalarıyla ilham vermek gibi bir etkileşim gösterir. Lider öğretmen öğrencilerle ilişkilerini ise karşılıklı güven üzerine kurar. Bu boyutun, lider öğretmenin eğitim öğretim faaliyetlerini hedeflenen düzeye çıkarmak için kendini geliştirmesine yönelik olduğu söylenebilir.

Örgütsel yaratıcılık ve öğretmen liderliği ilişkisi

Örgütsel yaratıcılığın temelinde bireysel yaratıcılık vardır. Yaratıcılık üzerinde yapılan çalışmalarda yaratıcılıkta bireysel farklılıkların etkili olduğu belirlenmiştir. Bu görüşe göre her bireyin yaratıcılık potansiyeli bulunmakla birlikte bazı kişilerin bireysel özelliklerinden dolayı bir adım önde olduğu daha yaratıcı oldukları belirtilmiştir (Feist, 1998).

Günümüze yakın çalışmalarda ise yaratıcılığı etkileyen bireysel faktörlerden çok örgütsel ve durumsal faktörler üzerinde durulmaktadır. Bu faktörlerden birinin de liderlik olduğunu söyleyebiliriz. Bir örgüt içinde liderin tutumu bireysel yaratıcılığı doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilir. Liderin cesaretlendirici davranışı yaratıcılığın önünü açarken, mevcut düzenin gelişimine karşı olan ve düzenin devamını arzulayan bir lider davranışı ise yaratıcılığa engel oluşturmaktadır (Cengiz, Acuner ve Baki, 2006). Oldham ve Cummings (1996) yaptıkları araştırmada liderlik tarzının yaratıcılık üzerindeki etkisine bakmışlardır. İki tarz liderliği ele almışlar. Bunlardan birincisi çalışanlarının fikirlerini alan ve onları cesaretlendiren destekleyici liderlik, ikincisi ise çalışanların belirlenmiş çizgiler dışına çıkmalarını engelleyen kontrolcü liderlik anlayışıdır. Araştırma sonucunda birinci tarz liderlik örgütsel ve bireysel yaratıcılığı geliştirirken ikinci

tarz liderliğin yaratıcılığa engel olduğunu saptamışlardır (Oldham ve Cummings, 1996).

Örgütlerdeki yaratıcılık ve yenilikçiliğin gelişebilmesi bu amaca yönelik yetişmiş ve motive olmuş liderlere bağlıdır. Öncelikle liderlerin alışılmışın dışında liderlik tarzına sahip olması takipçilerini de farklı düşünmeye ve yaratıcı olmaya sevk eder. Liderlerini örnek alan takipçilerde örgütün çıkarlarını ve faydalarını maksimum seviye çıkarırlar. Bir örgütte yaratıcılık yeteneğini ortaya çıkaracak ve geliştirecek o örgütün lideridir. Liderin örgüte sağlayabileceği yaratıcılığın önünü açan etkileri şöyle sıralayabiliriz: Takipçilerine hangi işin nasıl yapılacağı konusunda karar verme yetkisi tanınması, takipçileri için gerekli olan materyali zamanında ve tam olarak sağlaması, aynı zamanda bir yönetici olarak takipçilerine katkı veren ve onları destekleyen bir yönetim anlayışı içinde olması, içinde bulunulan örgütün kültürünü de değişim ve gelişime açık, yaratıcı davranışların ödüllendirildiği bir anlayışa sahip şekilde organize edebilmesidir (Cengiz, Acuner ve Baki, 2006).

Liderlik ve yaratıcılık ilişkisinin yanında öğretmen liderliği yaratıcılık bağlantısını ele alındığında alanyazında daha çok okul yöneticilerinin liderliği üzerinde durulduğu görülmektedir. Çoğu araştırmada yönetici ve öğretmenlerin yaratıcılık algıları (Karacabey, 2011; Eroğlu, 2014; Balay, Kaya ve Melik, 2015) üzerinde durmuştur. Veya okul yöneticisinin yaratıcılığı ile liderlik arasındaki ilişkiler (Uzunçarşılı ve Özdayı, 1997; Çiftçi, 2002) incelenmiştir. Son zamanlarda üzerinde durulan konu ise okul müdürünün paylaşılan liderlikle öğretmen liderliğini desteklemesidir. Esasen her öğretmenin zaten bir liderlik rolü vardır. Ancak bazı öğretmenler bunun farkında değildir veya okul müdürü tarafından liderlik davranışları desteklenmemektedir. Artık okul müdürü sadece kendisi liderlik davranışlarını sergilemesinin yanında öğretmenlere de liderlik konusunda yol gösterici olmak durumundadır. Öğretmenlerin okuldaki kararlara etkin katılımı ve uzmanlaşmaları okul gelişiminin ana noktasıdır. Öğretmenin liderlik rolünün geliştirilmesi okul yönetiminin liderlik kalitesini arttıracaktır (Çelik, 2003).

Öğretmen lider öğretmen vasıflarını taşımaya başladığında ve okulda lider öğretmenlerin sayısı arttığında o okulda yaratıcılık da gelişmeye başlayacaktır. Çünkü öğretmen liderliği rolleri arasında kendini geliştirme, yeniliğe açık olma ve

yaratıcılık vardır. Öğretmenin yaratıcılığa sahip olması veya yaratıcılık hakkında bilgi sahibi olması öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek açısından oldukça önemlidir. Çünkü yaratıcılık, yardımcı ve destek olan bir çevrede gelişir. Yaratıcılığın gelişmesi için öğretmen belirli kalıplar içinde bilgiyi sunmak yerine öğrencinin sorgulayarak bilgiye ulaşmasını sağlamalıdır. Öğretmenin bilgiye sahip olmasından dolayı yaratıcılık açısından dezavantaj içinde olduğunu, öğrencinin ise bilgiyi aradığı için yaratıcılık açısından avantajlı olduğu söylenebilir. Bu durumun farkında olan lider öğretmen öğrenciye yol göstererek yaratıcı bilgilerin ortaya çıkmasını sağlayabilir (Eker, 2013).

Yaratıcı bir okulda yaratıcı bir öğrenme çevresi oluşturmak için lider öğretmenler şu davranışları göstermelidir (Üstündağ, 2014):

- Öğrenme sonucu ulaşılan hedefler öğrencilere rehberlik etmede ve sınıf içi etkinlikleri değerlendirmede kullanılmalıdır.
- Öğretimin anlamı belirli hedeflere ulaşmak olsa da öğrenciler kendi ilgi ve yeteneklerine göre yaratıcı düşüncelerini geliştirmeleri konusunda sürekli cesaretlendirilmelidir.
- Öğrencilerin akademik olarak başarıya ulaşmasında öğretmen tutumları çok önemlidir. Öğretmenin demokratik sınıf ortamında öğrencilerin yeni fikir ve çalışmalarına hoşgörü ile yaklaşması yaratıcılığı ve başarılarını arttıracaktır. Bu süreçte öğretmenin kendisini öğrencilerin yanında hissettirmesi ve başarı veya başarısızlık sonucunda sürekli onları cesaretlendirmesi yaratıcı davranış geliştirmede etkili olacaktır.
- Lider öğretmenin sınıf içi gruplar oluşturarak öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını sağlaması bireysel bilgi ve becerilerini harekete geçirmenin yanında birlikte fikir üretme ve yeni çalışmalar ortaya koyma motivasyonlarını arttıracaktır.
- Öğrencilerin öğrendikleriyle yaşantıları arasında bağ kurularak, gerçek yaşam deneyimleri onlara aktarılmalı başarılı bir öğrenci yetiştirme hedefinin yanında iyi birer vatandaş olmaları hedeflenmelidir.

- Lider öğretmen birlikte öğrenme anlayışı ile öğrenciyi merkeze almalıdır. Bu da problem çözmenin en ileri boyutlarıyla ilgilenmeleri için öğrencileri bu sürecin içine katma ve onlara rehberlik etmekle olur.
- Öğrenciyi değerlendirmek için test, proje, ödev verilmemelidir. Öğrencinin kendisini değerlendirmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmen; yeni, karşıt, meydan okuyan fikirlere karşı açık olmalı, sürekli öğrenen kendini geliştiren bir sınıf lideri olmalıdır. Öğretmen öğrencilerin rol modeli olduğunu unutmamalıdır.

Problem Durumu

İçinde bulunulan çağ bir günün bir güne uymadığı sürekli değişimin yaşandığı bir çağdır. Teknolojide, sanayide, endüstride ve diğer alanlarda baş döndürücü bir hızla değişim yaşanmaktadır. Böyle bir ortamda eğitim örgütlerinin bu değişimin dışında kalması düşünülemez. Dünya’da bu değişimin sağlanmasında eğitim örgütlerinin desteği olduğu söylenebilir. Türkiye’de de eğitim örgütlerinin bu değişime ayak uydurması hatta değişimin merkezi olması için sürekli kendilerini yenilemeleri ve güncel tutmaları gerekmektedir. Gelecek ancak yenilikçi düşünce ve teknolojilerle aydınlanabilir. Böyle bir gelecek içinse yaratıcılık önemli bir yere sahiptir (Williamson, 2001).

Eğitim kurumlarında yaratıcılığın gelişmesi için yaratıcı örgüt kültürünün yerleşmesi gerekir. Yaratıcı örgüt kültürü ise insanların düşüncelerini rahatça ortaya koyabildiği, fikir alışverişinde bulunulan, girişimciliğe açık ve sürekli kendini geliştiren, okuyan, araştıran kişilerin olduğu ortamlarda gelişir (Taş, 2002). Böyle bir kültürün yerleştiği eğitim kurumu her yönüyle gelişmeye açık ve diğerlerinden önde bir kurum olabilir. Ancak bu kültürün kuruma yerleşmesi çok kolay değildir. Bunun için uzun süreli çalışma ve gayret gerekir (Çavuşoğlu, 2007). Özellikle okul yönetiminin ve üst yönetimin tam destek olması ve bunun için enerji harcaması gereklidir (Roffe, 1999).

Yukarıda bahsedilen yaratıcı örgüt kültürünün okullarda yerleşmesinin önemli etkenlerinden biriside eğitim sistemidir. Eğitim sistemi bireyi sorgulayan, araştıran ve sürekli kendini geliştiren bir yola sevk ediyorsa yaratıcı örgüt kültürünün yerleşme ve yaratıcı bireyler yetiştirme olasılığı artar. Aksi halde sistem bireyi ezber, taklitçiliğe ve ben oldum anlayışına sevk ediyorsa

yaratıcılığında, yaratıcı örgüt kültürünün de yerleşmesi mümkün değildir. Eğitim sisteminin bireye kazandırmış olduğu beceriler toplumun ve bireylerin gereksinimlerini karşılar nitelikte olmalıdır. Bu sayede birey toplumla ve kendisiyle barışık sosyo-kültürel ve psikolojik yeterliliklere sahip yaratıcı bir kişi olabilir (Balay, 2004).

Eğitim sisteminin en önemli unsuru öğretmenlerdir. Eğitim sistemi ne kadar mükemmel olursa olsun kaliteli öğretmenler yetiştirilmediği sürece sistemin başarıya ulaşması zordur. Eğitim sisteminin içinde bulunan kişilerden üst düzey verimlilik ve yaratıcılık beklenmektedir (Sungur, 2001). Bu beklentinin karşılanabilmesi için yenilikçiliği ve yaratıcılığı benimsemiş lider öğretmenlere ihtiyaç vardır. Eğitimdeki tüm yenilikler ve gelişmeler öğretmen tarafından sınıfta uygulanmıyorsa başarıya ulaşması imkânsızdır (Bursalıoğlu, 1999). Bu durum öğretmenin liderlik rollerine sahip olmasının önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmen liderliği sınıf içinde olumlu bir öğretim ortamı oluşturulmasında da oldukça etkilidir. Çünkü grup içinde lider kendi yaşantıları yoluyla grubu etkileyen ve yönlendiren kişidir. Yaratıcı bir lider öğretmenin sınıfında pozitif öğrenme iklimi ve yeni keşiflerde bulunma isteği gelişir. Bu sınıftaki öğrenciler yanlış yapmaktan korkmazlar. Lider öğretmenin bulunduğu sınıflarda öğrencilerin etkinliklere katılım oranları da yüksektir. Sınıf ortamında oluşan bu faaliyetler okulda da kendini hissettirir. Okul gelişimine de katkı verir (Ünal ve Ada, 2003).

Öğretmen liderliğinin gelişmesinde öğretmenlerin yetiştirilmesi kadar okul yönetiminin ve meslektaşlarının etkisi de vardır. Özellikle öğretmen liderlerin diğer öğretmenlerle ilişkilerinin yanında okul müdürüyle ilişkileri liderlik gelişiminin ilk yıllarında daha önemli olabilir. Öğretmen liderler ile okul müdürü arasındaki güven, işbirliği ve saygı ilişkisi öğretmen liderliği rollerinin gelişmesi bakımından önemlidir (Smylie ve Brownlee-Conyers, 1992). Öğretmen liderliğinin bu dinamikleri okuldaki yaratıcılığın gelişmesi için en büyük kolaylaştırıcı olabilir veya engeli oluşturabilir.

Bir okulda öğretmen liderliği ne kadar gelişmiş ve etkiliyse örgütsel yaratıcılıkta o oranda gelişmiştir denebilir. Çünkü öğretmen liderliğinin özünde kendini geliştirme, sürekli öğrenme, yeniliklere açık olma vardır. Tüm bunları özümsemiş bir lider öğretmen kendisi yaratıcı fikirler üretebileceği gibi yaratıcı

öğrenciler de yetiştirir. Bunun yanında meslektaşlarına da yaratıcı fikirlerini aşılarda onlarında değişimine yardımcı olur. Böylece okul yaratıcı fikir ve ürünlerin oluşturulduğu adeta bir fabrikaya dönüşür. Yaratıcı okul, lider öğretmenlerin rehberliğinde yaratıcı öğrencilerle mümkündür. Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırma ile Kütahya il merkezindeki ilkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki araştırılıp, örgütsel yaratıcılık ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkinin boyutu ortaya çıkarılacaktır.

Araştırmanın Amaç ve Alt Amaçları

Araştırmanın amacı ilkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışları ile ilgili görüşleri nasıldır?
- İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışları ile ilgili görüşleri cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, kıdem, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları ile ilgili görüşleri nasıldır?
- İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları ile ilgili görüşleri cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, kıdem, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- İlkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin ilk basamağı olan ilkokullarda yaratıcılık davranışının kazandırılmasının önemi ortadadır. Çünkü ilkokula gelen öğrencinin kafasında hiçbir kalıp veya sınır yoktur. Hayal dünyasındaki genişlik yaratıcı kişilik özelliklerini kazanmaya son derece müsaittir. Bu şekilde okula gelen öğrencilerin belirli kalıplara sokulmadan yaratıcı bireyler olarak yetiştirilmesi de ancak yaratıcı lider öğretmenlerle mümkündür. Öğretmen liderliğinin de yaratıcı okul ve bireyler açısından önemi aşikârdır. Bu araştırma ile öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık

davranışları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Bu çalışma okullarda örgütsel yaratıcılık ve öğretmen liderliği davranışlarının ne ölçüde gerçekleştirildiği konusunda kaynaklık edebilir.

Alanyazın incelendiğinde yaratıcılık ile liderlik, yönetici liderliği ve liderlik stilleri ilişkisini konu alan araştırmaların (Çoban, 1999; Çiftçi, 2002; Yılmaz ve Karahan, 2010; Gözükara, 2014; Aymaz, 2014) yapıldığı görülmektedir. Ancak örgütsel yaratıcılık ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi araştıran herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu açıdan, araştırmanın alanyazındaki bu eksikliği doldurabileceği düşünülmektedir. Ve bu çalışmanın alanyazına katkı sağlamasından dolayı önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2015-2016 eğitim öğretim yılı ilk döneminde, Kütahya il merkezindeki ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler bu araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Tanımlar

Okul: Kütahya ili merkez ilçedeki resmi ilkokullardır.

Öğretmen: 2015-2016 Eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezinde resmi ilkokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleridir.

Örgütsel Yaratıcılık: Bu çalışmada okullardaki öğretmenlerin göstermiş olduğu yaratıcılık davranışlarının toplamıdır. Ayrıca örgütsel yaratıcılık toplam puanı; örgütsel yaratıcılığın alt boyutları olan bireysel yaratıcılık davranışları puanı, toplumsal yaratıcılık davranışları puanı ve yönetsel yaratıcılık davranışları puanları toplamını ifade etmektedir.

Öğretmen Liderliği: Öğretmenin etkili sınıf etkinlikleri yanında okuldaki rollerinde de işlevsel görevler alması, meslektaşlarının mesleki gelişimine katkı vermesi ve öğretimsel vizyona sahibi olmasıdır (Can, 2006a). Bu çalışmada öğretmen liderliği meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarından alınan puanların toplamını ifade etmektedir.

İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın; modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

İlkokullarda örgütsel yaratıcılık ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri geçmişteki bir veriyi veya hala var olan verilerin olduğu gibi betimlenmesini sağlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne, bulunduğu koşullar içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreninin 2015-2016 eğitim öğretim yılı ilk döneminde, Kütahya il merkezindeki ilkokullarda görev yapan 700 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 248 olarak hesaplanmıştır (Balcı, 2011). Veri toplama aracının doldurulmasında ve geri dönüşünde oluşabilecek sorunlara karşılık 300 ölçek öğretmenlere dağıtılmıştır. Bunlardan 242 (% 80.6) ölçek geri dönmüştür. Ancak geri dönen ölçeklerden eksik işaretleme, okumadan işaretleme gibi sorunlardan dolayı 52 (% 21.5) ölçek değerlendirme dışı bırakılmış, 190 (% 78.5) ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler (n=190)

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	80	42.1
	Erkek	110	57.9
Yaş	20-29 yaş	16	8.4
	30-39 yaş	93	48.9
	40-49 yaş	54	28.4
	50 yaş ve üzeri	27	14.2
Branş	Sınıf Öğretmeni	148	77.9
	Branş Öğretmeni	42	22.1
Eğitim Durumu	Lisansüstü	11	5.8
	Eğitim Fakültesi	150	78.9
	Diğer	29	15.3
Kıdem	1-9 yıl	45	23.7
	10-19 yıl	88	46.3
	20 ve üzeri	57	30
Öğrenci Sayısı	50-199	33	17.4
	200-399	43	22.6
	400-599	15	7.9
	600 ve üzeri	99	52.1
Öğretmen Sayısı	1-10	11	5.8
	11-20	53	27.9
	21-30	37	19.5
	31 ve üzeri	89	46.8

Tablo 3'te de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin % 42.1'i kadın, % 48.9'u erkektir. Katılımcıların % 8.4'ü 20-29 yaş aralığında, % 48.9'u 30-39 yaş aralığında, % 28.4'ü 40-49 yaş aralığında, % 14.2'si ise 50 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin % 77.9'u sınıf öğretmeni, % 22.1'i branş öğretmenidir. Katılımcıların % 5.8'i lisansüstü eğitim, % 78.9'u eğitim fakültesi, % 15.3'de diğer fakültelerden mezundur. Öğretmenlerin % 23.7'si 1-9 yıl arası kıdem, % 46.3'ü 10-19 yıl arası kıdem, % 30 ise 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların %17.4'ü 50-199 arası öğrenci, % 22.6'sı 200-399 arası öğrenci, %

7.9' u 400-599 arası öğrenci, % 52.1'i 600 ve üzeri öğrenci bulunan okullarda görev yapmaktadır. Ayrıca katılımcıların % 5.8'i 1-10 arası öğretmen, % 27.9'u 11-20 arası öğretmen, % 19.5'i 21-30 arası öğretmen, % 46.8'i ise 31 ve üzeri öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Balay'ın (2010) geliştirdiği Karacabey'in (2011) okullarda uyarlamasını yaptığı “Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği” ile Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır.

Örgütsel yaratıcılık ölçeği

Balay (2010) tarafından geliştirilen bu ölçekte üç boyut yer almaktadır. Bu boyutlar bireysel boyut, yönetsel boyut ve toplumsal boyuttur. Bu boyutlarda öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algılarını belirlemeye yönelik 39 madde vardır. Maddeler; “1-Hiç Katılmıyorum, 2-Az Katılıyorum, 3-Orta Derece Katılıyorum, 4-Çok Katılıyorum, 5-Tam Katılıyorum” şeklinde yanıtlanmaktadır. Karacabey (2011) ise örgütsel yaratıcılık ölçeğini ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine uyarlamıştır.

Bu araştırmada ölçeğin bireysel boyutu öğretmenlerin yaratıcı insanların göstermiş oldukları davranışları ne ölçüde sergiledikleri ve konuyla ilgili çabalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Yönetsel boyut ise okul idarelerinin okulun yaratıcı bir örgüt olabilmesi için ne ölçüde destek olduklarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Toplumsal boyut ise öğretmenler arasında yaratıcı davranışların gösterilmesinde birbirlerini ne ölçüde etkilediklerini ortaya koymayı amaçlamıştır.

Ölçek güvenilirliği için Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı ile madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Örgütsel yaratıcılık ölçeği bireysel boyutu için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alfa iç tutarlılık kat sayısının .92, yönetsel boyutu için .93, toplumsal boyutu içinse .95 olarak saptandığı belirlenmiştir. Örgütsel yaratıcılık ölçeği bireysel boyutun açıkladığı varyans oranı % 20.3, yönetsel boyutun açıkladığı varyans oranı % 19.7 ve toplumsal boyutun açıkladığı varyans oranının ise % 18 olduğu; her üç boyutun toplam açıkladığı varyans oranı ise % 58 olduğu saptanmıştır (Karacabey, 2011).

Bu çalışmada elde edilen verilere göre örgütsel yaratıcılık ölçeği bireysel boyutu için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alfa iç tutarlılık kat sayısı .88, yönetsel boyutu için .90, toplumsal boyutu içinse .87 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen liderliği ölçeği

Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen öğretmen liderliği ölçeği öğretmenlerin liderliğe ilişkin algıları ile beklentilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Ölçek 25 maddeden oluşmakta, maddeler; “1-Hiçbir Zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Sık Sık, 5-Her Zaman” şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçek üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar meslektaşlarla işbirliği boyutu, kurumsal gelişme boyutu, mesleki gelişim boyutudur.

Bu araştırmayla meslektaşlarla işbirliği boyutunda öğretmenlerin özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerle olan ilişkileri, onlara rehberlik etme durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca her öğretmenin diğer öğretmenlerle mesleki tecrübe paylaşımı ve yeniliğe açık olma durumları ölçülmek istenmiştir. Kurumsal gelişme boyutunda öğretmenlerin birer lider olarak okul yönetimine verdikleri katkılar, okulu geliştirmek için ne ölçüde katkı verdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Mesleki gelişim boyutunda ise öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirirken meslektaşlarını ne ölçüde geliştirdikleri, meslektaşları ve öğrencilerle ilişkilerindeki güven düzeyleri ve onlara verdikleri değer gibi lider öğretilerde bulunan etki noktalarının ölçülmesi hedeflenmiştir.

Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı ve madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Öğretmen liderliği ölçeğinde meslektaşlarla işbirliği faktöründe Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı gereklilik boyutu için .89, sergilenme boyutu için .92 olarak bulunmuştur. Bu katsayı ikinci faktör olan kurumsal gelişimde gereklilik boyutu için .79, sergilenme boyutu için .87; üçüncü faktör olan mesleki gelişimde ise gereklilik boyutu için .86, sergilenme boyutu için .87 olarak bulunmuştur. Toplam Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı ise gereklilik boyutu için .93, sergilenme boyutu için .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans oranı gereklilik boyutunda % 51.60, sergilenme boyutu içinse % 57.23'tür. Ölçeğin toplam madde korelasyon değerleri beklenti için “.51 ile .77” arasında, algı içinse “.47 ile .92” arasında değiştiği belirlenmiştir (Beycioğlu ve Aslan, 2010).

Bu çalışmada elde edilen verilere göre öğretmen liderliği ölçeği meslektaşlarla işbirliği boyutu için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alfa iç tutarlılık kat sayısı .83, kurumsal gelişme boyutu için .83, mesleki gelişim boyutu içinse .88 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle normallik testleri uygulanmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülerek parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi ve Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Non-parametrik bir test olan Kruskal Wallis H testi ise parametrik bir test olan tek yönlü varyans analizinin normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda kullanıldığı için uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2005). Anlamlı çıkan F değerlerinde farkın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Sidak testi kullanılmıştır. Sidak testinin kullanılma amacı Sidak testinin LSD (Least Significant Difference) testinin barındırmış olduğu I. tip hatayı yok etmek üzere geliştirilmiş olmasıdır. Sonuç olarak bu test hata miktarına karşı daha sık sınırlamalar getirebilmektedir. Ve karşılaştırılan grupların farklı eleman sayısı olması istatistiğe engel olmamaktadır (Kayri, 2009). Kruskal Wallis H testi ile yapılan analizlerde anlamlı çıkan F değerlerinde farkın kaynağı Mann Whitney U-testi uygulanarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarının değerlendirilmesinde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Örgütsel yaratıcılık ölçeğinde Likert Tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Dereceleme maddeleri 1'den 5'e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Puan sınırları; Hiç Katılmıyorum (1.00-1.79), Az Katılıyorum (1.80-2.59), Orta Derece Katılıyorum (2.60-3.39), Çok Katılıyorum (3.40-4.19), Tam Katılıyorum (4.20-5.00) olarak belirlenmiştir. Öğretmen liderliği ölçeğinde yine Likert Tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Dereceleme maddeleri Hiçbir Zaman'dan Her Zaman'a doğru yine 1-5 arası puanlanmıştır. Puan sınırları ise; Hiçbir Zaman (1.00-1.80), Nadiren (1.81-2.60), Bazen (2.61-3.40), Sık Sık (3.41-4.20), Her Zaman (4.21-5.00) şeklindedir.

Üçüncü Bölüm

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların örgütsel yaratıcılık ve öğretmen liderliği konusundaki görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca örgütsel yaratıcılık ve öğretmen liderliği verileri çeşitli değişkenlere göre analiz edilmiştir. Örgütsel yaratıcılık ve öğretmen liderliği arasındaki ilişki de incelenmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık ile İlgili Görüşleri

Tablo 4'te ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ile ilgili bireysel boyuttaki görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4

İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Bireysel Boyuttaki Öğretmen Görüşleri (n=190)

Boyut	Maddeler	\bar{X}	S
Bireysel Boyut	Sürekli öğrenerek kendimi geliştirmenin yollarını ararım	4.15	.77
	Her seferinde yeni bilgi ve becerileri kullanmaya çalışırım	4.09	.71
	Yeni şeyler denemeyi/uygulamayı önemseyerek, girişimci davranırım	3.97	.70
	Yeni yöntemlerin işe koşulması için değişime açık bir tutum takınırım	3.94	.73
	Yeni düşünceleri özümseyebilmek için esnek davranmaya çalışırım	3.94	.66
	Yeni yaşantı ve deneyimleri merak ederek, çeşitli konularla yakından ilgilenirim	3.84	.87
	Sorunlara farklı çözümler geliştirmek için rutin davranış kalıplarını terk ederim	3.82	.65
	Çok yönlü hareket ve dinamizm içinde olmaya gayret ederim	3.79	.73
	Beklenenin üstünde ve ötesinde performans göstermeye çalışırım	3.79	.70
	Olay ve olgular arasındaki farklı ilişki noktalarını görür ve değerlendiririm	3.74	.71
	Bireysel inisiyatif olarak, cesur davranırım	3.73	.79
	Yeni hedeflere ulaşmak için mevcut sınırların ötesine geçmeye çalışırım	3.67	.79
	Sıradanlığı aşarak özgün düşünceler üretmeye ve buluşlar yapmaya çalışırım	3.63	.75
	Rekabet ederek, potansiyel fırsatları somut yararlar dönüşürmeye çalışırım	3.55	.77
	Yapılandırılmamış, farklı iş süreçlerini kullanırım	3.42	.75
Risk almayı ve beklenmeyen sonuçlarla karşılaşmayı işimin bir parçası sayarım	3.33	1.04	
Boyut Ortalaması		3.77	.46

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışı bireysel boyutta (\bar{X} =3.77, S=.46-Çok Katılıyorum) yeterli düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenler, örgütsel yaratıcılık davranışları bireysel boyutta bir madde dışındaki tüm maddelere “Çok Katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Bu boyutta en yüksek katılımı “Sürekli öğrenerek kendimi geliştirmenin yollarını ararım” (\bar{X} =4.15, S=.77-Çok Katılıyorum) maddesinde göstermişlerdir. En düşük katılım ise “Risk almayı ve beklenmeyen sonuçlarla karşılaşmayı işimin bir parçası sayarım” (\bar{X} =3.33, S=1.04-Orta Derece Katılıyorum) maddesinde görülmüştür.

Tablo 5’te ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ile ilgili yönetsel boyuttaki görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5

İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Yönetsel Boyuttaki Öğretmen Görüşleri (n=190)

Boyut	Maddeler	\bar{X}	S	
Yönetsel Boyut	İşimi geliştirmeye dönük yeni bir düşünceye/uygulamaya sahip olduğumda bunu yöneticilerimle kolaylıkla paylaşıyorum	3.63	.81	
	Yöneticiler, farklı insanların farklı düşünme biçimlerine saygı gösterirler	3.61	.89	
	Yeni fikirlerin ortaya çıkması ve uygulaması için yöneticiler gerektiğinde kuralları esnetirler	3.53	.90	
	Yönetim, yeni bir fikir/uygulama önerdiğimde onu ciddiye alır ve geliştirme yollarını arar	3.48	.95	
	Üstün başarılarla imza atan çalışanla gurur duyan bir yönetim vardır	3.47	1.01	
	Yöneticilerim, farklı düşünme ve davranmaya özendirilen demokratik liderliği benimserler	3.41	.94	
	Yönetim, çalışanlara özgürce düşünme ve davranmaları için uygun bir ortam hazırlar	3.37	.96	
	Yönetim, çalışanlara hata yapmaktan korkmamalarını ve risk almalarını teşvik eder	3.23	.99	
	Yönetim, yapılan hata ve yanlışları birer öğrenme aracı olarak görür ve değerlendirir	3.14	.86	
	Yönetim, çalışanların sıra dışı buluş veya uygulamalarını gördüğünde hemen ödüllendirme yoluna gider	3.13	1.03	
	Yönetim, çalışanların bilgi ve becerilerini geliştirmek için sürekli biçimde eğitim hizmetleri sunar	3.07	.95	
		Boyut Ortalaması	3.36	.66

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışı yönetsel boyutta (\bar{X} =3.36, S=.66-Orta Derece Katılıyorum) orta düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenler, örgütsel yaratıcılık davranışları yönetsel boyutta 6 maddeye “Çok Katılıyorum”, 5 maddeye ise “Orta

Derece Katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Bu boyutta en yüksek katılım “İşimi geliştirmeye dönük yeni bir düşünceye/uygulamaya sahip olduğumda bunu yöneticilerimle kolaylıkla paylaşıyorum (\bar{X} =3.63, S=.81-Çok Katılıyorum)” maddesine olurken en düşük katılım “Yönetim, çalışanların bilgi ve becerilerini geliştirmek için sürekli biçimde eğitim hizmetleri sunar (\bar{X} =3.07, S=.95-Orta Derece Katılıyorum)” maddesine olmuştur.

Tablo 6’da ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ile ilgili toplumsal boyuttaki görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 6

İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Toplumsal Boyuttaki Öğretmen Görüşleri (n=190)

Boyut	Maddeler	\bar{X}	S
Toplumsal Boyut	İş arkadaşlarım, farklı bilgi ve becerilerinin önemini kavrayarak hareket ederler	3.60	.71
	İş arkadaşlarım, farklı inanç ve düşünceden olanlarla görüşlerini rahatlıkla paylaşırlar	3.57	.79
	İş arkadaşlarım, farklılıklara saygıyı öne çıkaran bir kültürü öne çıkarırlar	3.44	.76
	İş arkadaşlarım, sorun çözmede farklı alternatifler geliştirmeye gayret ederler	3.43	.73
	İş arkadaşlarım, hatalardan öğrenme deneyimine hep açık kapı bırakırlar	3.42	.73
	İş arkadaşlarım, etkili hizmet sunmada farklı beklentileri dengelemeye çalışırlar	3.40	.69
	İş arkadaşlarım, değişim için gerektiğinde mevcut politika ve prosedürleri sorgularlar	3.34	.79
	İş arkadaşlarım, önyargılardan çok, esnek düşünme eğilimi gösterirler	3.33	.78
	İş arkadaşlarım, gerektiğinde aykırı görüşlerden bile istifade etmeye çalışırlar	3.18	.89
	İş arkadaşlarım, mevcut durumu aşmak için gerektiğinde kalıplaşmış düşünce ve uygulamalara direnirler	3.17	.84
	İş arkadaşlarım genellikle eleştiriye açık bir tutum sergilerler	3.16	.87
	Boyut Ortalaması	3.36	.52

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışı toplumsal boyutta (\bar{X} =3.36, S=.52-Orta Derece Katılıyorum) orta düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenler, örgütsel yaratıcılık davranışları toplumsal boyutta ise yönetsel boyutta olduğu gibi 6 maddeye “Çok Katılıyorum”, 5 maddeye ise “Orta Derece Katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Toplumsal boyutta en yüksek katılımı “İş arkadaşlarım, farklı bilgi ve

becerilerinin önemini kavrayarak hareket ederler ($\bar{X}=3.60$, $S=.71$ -Çok Katılıyorum)” maddesine göstermişlerdir. En düşük katılım gösterdikleri madde ise “İş arkadaşlarım genellikle eleştiriye açık bir tutum sergilerler ($\bar{X}=3.16$, $S=.87$ -Orta Derece Katılıyorum)” olmuştur.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Davranışlarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

İlkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları konusunda öğretmen görüşlerinin cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, kıdem, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısına göre karşılaştırılması yapılmıştır. Tablo 7’de yapılan t testi sonucu örgütsel yaratıcılık davranışları konusunda öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 7

İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Bireysel Boyut	Kadın	80	3.72	.49	188	1.38	.16
	Erkek	110	3.81	.43			
Yönetmel Boyut	Kadın	80	3.34	.74	148.6	0.35	.72
	Erkek	110	3.38	.60			
Toplumsal Boyut	Kadın	80	3.29	.49	188	1.63	.10
	Erkek	110	3.41	.54			

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenler arasında cinsiyete göre örgütsel yaratıcılık davranışı alt boyutlarından bireysel boyutta [$t_{(188)}=1.38$; $p>.05$], yönetmel boyutta [$t_{(148.6)}=0.35$; $p>.05$] ve toplumsal boyutta [$t_{(188)}=1.63$; $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ancak bireysel boyutta [erkek öğretmenler ($\bar{X}=3.81$, $S=.43$), kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.72$, $S=.49$)], yönetmel boyutta [erkek öğretmenler ($\bar{X}=3.38$, $S=.60$), kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.34$, $S=.74$)] ve toplumsal boyutta [erkek öğretmenler ($\bar{X}=3.41$, $S=.54$), kadın öğretmenler ($\bar{X}=3.29$, $S=.49$)] erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha olumlu görüşlerinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8’de örgütsel yaratıcılık davranışları konusunda öğretmen görüşlerinin yaşa göre karşılaştırılması amacı ile yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 8

İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
Bireysel Boyut	1. 20-29	16	96.22	3	2.18	.53	-
	2. 30-39	93	90.10				
	3. 40-49	54	99.19				
	4. 50 yaş ve üzeri	27	106.28				
Yönetsel Boyut	1. 20-29	16	105.00	3	2.14	.54	-
	2. 30-39	93	98.06				
	3. 40-49	54	86.73				
	4. 50 yaş ve üzeri	27	98.57				
Toplumsal Boyut	1. 20-29	16	89.50	3	0.52	.91	-
	2. 30-39	93	97.92				
	3. 40-49	54	95.12				
	4. 50 yaş ve üzeri	27	91.46				

Tablo 8’de görüldüğü üzere öğretmenlerin görüşlerinin yaşa göre bireysel boyutta [$\chi^2(3)=2.18$; $p>.05$], yönetsel boyutta [$\chi^2(3)=2.14$; $p>.05$] ve toplumsal boyutta [$\chi^2(3)=0.52$; $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tablo 9’da ilkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları konusunda öğretmen görüşlerinin branşa göre karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 9

İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Bireysel Boyut	Sınıf Öğretmeni	148	3.77	.45	188	0.33	.97
	Branş Öğretmeni	42	3.77	.50			
Yönetmel Boyut	Sınıf Öğretmeni	148	3.32	.65	188	1.82	.70
	Branş Öğretmeni	42	3.53	.68			
Toplumsal Boyut	Sınıf Öğretmeni	148	3.34	.50	188	1.06	.28
	Branş Öğretmeni	42	3.44	.57			

Tablo 9’da yapılan t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin branşlarına göre bireysel boyut [$t_{(188)}=0.33$; $p>.05$], yönetmel boyut [$t_{(188)}=1.82$; $p>.05$] ve toplumsal boyuttaki [$t_{(188)}=1.06$; $p>.05$] görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 10’da ilkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları konusunda öğretmen görüşlerinin eğitim durumuna göre karşılaştırması amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10

İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
Bireysel Boyut	1. Lisansüstü	11	132.45	2	8.99	.01	1-2
	2. Eğitim Fakültesi	150	89.75				
	3. Diğer	29	111.22				
Yönetmel Boyut	1. Lisansüstü	11	129.50	2	6.35	.04	1-2
	2. Eğitim Fakültesi	150	90.94				
	3. Diğer	29	106.21				
Toplumsal Boyut	1. Lisansüstü	11	105.05	2	1.44	.48	-
	2. Eğitim Fakültesi	150	93.03				
	3. Diğer	29	104.67				

Tablo 10’da yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu öğretmenlerin görüşleri eğitim durumlarına göre örgütsel yaratıcılık davranışı alt boyutlarından bireysel boyut [$\chi^2(2)=8.99$; $p<.05$] ve yönetsel boyutta [$\chi^2(2)=6.35$; $p<.05$] istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bireysel boyut ve yönetsel boyuttaki bu farklılığın kaynağını bulmak için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Bireysel boyuttaki farklılık lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler (Sıra Ortalaması=132.45) ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenler (Sıra Ortalaması=89.75) arasında yine yönetsel boyuttaki farklılık lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler (Sıra Ortalaması=129.5) ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenler (Sıra Ortalaması=90.94) arasında olduğu görülmüştür. Sıra ortalamalarındaki bu farklılık lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre örgütsel yaratıcılık davranışı puanlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Toplumsal boyutta [$\chi^2(2)=1.44$; $p>.05$] ise öğretmenlerin görüşleri istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 11’de ilkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları konusunda öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem durumuna göre karşılaştırması yapılmıştır.

Tablo 11

İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Bireysel Boyut	1. 1-9 yıl	45	3.75	.39	2-187	0.87	.41	-
	2. 10-19 yıl	88	3.74	.46				
	3. 20 yıl ve üstü	57	3.84	.50				
Yönetsel Boyut	1. 1-9 yıl	45	3.46	.67	2-187	1.89	.15	-
	2. 10-19 yıl	88	3.40	.65				
	3. 20 yıl ve üstü	57	3.22	.66				
Toplumsal Boyut	1. 1-9 yıl	45	3.36	.46	2-187	0.67	.50	-
	2. 10-19 yıl	88	3.40	.56				
	3. 20 yıl ve üstü	57	3.30	.51				

Tablo 11’de yapılan Anova testi sonucu öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık puanları mesleki kıdeme göre bireysel boyutta [$F_{(2-187)}=0.87$; $p>.05$], yönetsel

boyutta [$F_{(2-187)}=1.89$; $p>.05$] ve toplumsal boyutta [$F_{(2-187)}=0.67$; $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Tablo 12’de ilkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları konusunda öğretmen görüşleri okuldaki öğrenci sayısına göre karşılaştırılmıştır.

Tablo 12

İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Öğrenci Sayısı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
Bireysel Boyut	1. 50-199	33	81.17	3	2.82	.41	-
	2. 200-399	43	100.53				
	3. 400-599	15	99.93				
	4. 600 ve üzeri	99	97.42				
Yönelimsel Boyut	1. 50-199	33	94.26	3	4.68	.19	-
	2. 200-399	43	87.21				
	3. 400-599	15	75.23				
	4. 600 ve üzeri	99	102.59				
Toplumsal Boyut	1. 50-199	33	102.15	3	5.09	.16	-
	2. 200-399	43	81.12				
	3. 400-599	15	84.53				
	4. 600 ve üzeri	99	101.19				

Tablo 12’de yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu öğretmenlerin görüşleri okuldaki öğrenci sayısına göre bireysel boyutta [$\chi^2(3)=2.82$; $p>.05$], yönelimsel boyutta [$\chi^2(3)=4.68$; $p>.05$] ve toplumsal boyutta [$\chi^2(3)=5.09$; $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 13’te ilkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları konusunda öğretmen görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre karşılaştırılmıştır.

Tablo 13

İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Öğretmen Sayısı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
Bireysel Boyut	1. 1-10	11	78.41	3	1.57	.66	-
	2. 11-20	53	100.25				
	3. 21-30	37	92.58				
	4. 31 ve üzeri	89	96.00				
Yönetsel Boyut	1. 1-10	11	89.55	3	2.17	.53	-
	2. 11-20	53	93.28				
	3. 21-30	37	86.58				
	4. 31 ve üzeri	89	101.26				
Toplumsal Boyut	1. 1-10	11	111.00	3	6.50	.08	-
	2. 11-20	53	85.78				
	3. 21-30	37	83.73				
	4. 31 ve üzeri	89	104.26				

Tablo 13'te yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu öğretmenlerin görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre bireysel boyutta [$\chi^2(3)=1.57$; $p>.05$], yönetsel boyutta [$\chi^2(3)=2.17$; $p>.05$] ve toplumsal boyutta [$\chi^2(3)=6.50$; $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği ile İlgili Görüşleri

Tablo 14'te ilkokullarda öğretmen liderliği meslektaşlarla işbirliği boyutundaki öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 14

İlkokullarda Öğretmen Liderliği Meslektaşlarla İşbirliği Boyutundaki Öğretmen Görüşleri (n=190)

Boyutlar	Maddeler	\bar{X}	S
Meslektaşlarla İşbirliği	Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak	4.33	.80
	Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak	3.94	.78
	Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek	3.88	.78
	Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek	3.78	.80
	Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dâhil olmak	3.68	.85
	Boyut Ortalaması	3.92	.62

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına Meslektaşlarla İşbirliği boyutunda (\bar{X} =3.92, S=.62-Sık Sık) “Sık Sık” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Katılımcılar öğretmen liderliği davranışları meslektaşlarla işbirliği boyutunda bir madde dışındaki maddelere “Sık Sık” yanıtını vermiştir. Öğretmenler bu boyutta en yüksek katılımı “Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak” (\bar{X} =4.33, S=.80-Her Zaman) maddesine göstermişlerdir. Öğretmenlerin bu boyutta en düşük katılımı gösterdikleri madde ise “Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dâhil olmak” (\bar{X} =3.68, S=.85-Sık Sık) olmuştur.

Tablo 15’te ilkokullarda öğretmen liderliği kurumsal gelişme boyutundaki öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 15

İlkokullarda Öğretmen Liderliği Kurumsal Gelişme Boyutundaki Öğretmen Görüşleri (n=190)

Boyutlar	Maddeler	\bar{X}	S
Kurumsal Gelişme	Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak	3.84	.84
	Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak	3.66	.87
	Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak	3.61	.85
	Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek	3.59	.94
	Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek	3.58	.89
	Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak	3.57	.89
	Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak	3.54	.90
	Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak	3.51	.96
	İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak	3.03	1.03
		Boyut Ortalaması	3.54

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına Kurumsal Gelişme boyutunda (\bar{X} =3.54, S=.60-Sık Sık) “Sık Sık” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Öğretmenler kurumsal gelişme alt boyutunda dokuz maddenin sekizine “Sık Sık” yanıtını vermiş bir maddeye ise

“Bazen” yanıtını vermiştir. Bu boyutta öğretmenler en yüksek katılımı “Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak” (\bar{X} =3.84, S=.84-Sık Sık) maddesine göstermiştir. En düşük katılımı ise “İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak” (\bar{X} =3.03, S=1.03-Bazen) maddesinde göstermişlerdir.

Tablo 16’da ilkokullarda öğretmen liderliği mesleki gelişim boyutundaki öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 16

İlkokullarda Öğretmen Liderliği Mesleki Gelişim Boyutundaki Öğretmen Görüşleri (n=190)

Boyutlar	Maddeler	\bar{X}	S
Mesleki Gelişim	Öğrencilerine güven vermek	4.47	.64
	Öğrencilerine güvenmek	4.32	.69
	Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak “katılımcı” tutumlar sergilemek	4.30	.69
	Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak	4.30	.72
	Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak	4.23	.71
	Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak	4.15	.79
	Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alış verişinde bulunmak	4.12	.75
	Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak “yapıcı” tutumlar sergilemek	4.04	.73
	Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak	3.97	.70
	Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak	3.92	.74
	Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek	3.85	.83
	Boyut Ortalaması	4.15	.49

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına Mesleki Gelişim boyutunda (\bar{X} =4.15, S=.49-Sık Sık) “Sık Sık” düzeyinde katıldıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler mesleki gelişim alt boyutunda beş maddeye “Her Zaman”, altı maddeye ise “Sık Sık” yanıtını vermişlerdir. Öğretmenler bu boyutta en yüksek katılımı “Öğrencilerine güven vermek” (\bar{X} =4.47, S=.64-Her Zaman) maddesinde gösterirken, en düşük katılımı “Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek” (\bar{X} =3.85, S=.83-Sık Sık) maddesinde göstermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarından en çok Mesleki Gelişim boyutundaki ($\bar{X}=4.15$, $S=.49$ -Sık Sık) davranışlara katıldıkları görülmüştür. Daha sonra sırasıyla Meslektaşlarla İşbirliği boyutundaki ($\bar{X}=3.92$, $S=.62$ -Sık Sık) davranışlara ve Kurumsal Gelişme boyutundaki ($\bar{X}=3.54$, $S=.60$ -Sık Sık) davranışlara katıldıkları tespit edilmiştir.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğretmen Liderliği Davranışlarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Araştırmanın alt amacı doğrultusunda ilkokullarda öğretmen liderliği davranışları konusunda öğretmen görüşlerinin cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, kıdem, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısına göre karşılaştırılması yapılmıştır.

Tablo 17’de yapılan t testi sonucu öğretmen liderliği davranışları konusunda öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 17

İlkokullarda Öğretmen Liderliği Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	80	3.91	.65	188	.17	.86
	Erkek	110	3.93	.60			
Kurumsal Gelişme	Kadın	80	3.43	.65	188	2.12	.03
	Erkek	110	3.62	.55			
Mesleki Gelişim	Kadın	80	4.18	.49	188	.83	.40
	Erkek	110	4.12	.49			
Öğretmen Liderliği Toplam Puan	Kadın	80	3.86	.51	188	.61	.53
	Erkek	110	3.90	.46			

Tablo 17 incelendiğinde öğretmen liderliği davranışı toplam puanına göre [$t_{(188)}=.61$; $p>.05$] öğretmenler arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda [$t_{(188)}=.17$; $p>.05$] da öğretmenler arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Kurumsal gelişme alt boyutuna bakıldığında [$t_{(188)}=.2.12$; $p<.05$] öğretmenler arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre kuramsal gelişmede erkek öğretmenler ($\bar{X}=3.62$, $S=.55$),

kadın öğretmenlerden ($\bar{X}=3.43$, $S=.65$) daha olumlu görüşlere sahiptir. Mesleki gelişim alt boyutunda ise [$t_{(188)}=.83$; $p>.05$] öğretmenler arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Ancak bu boyutta kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=4.18$, $S=.49$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=4.12$, $S=.49$) mesleki gelişim puanları daha yüksektir.

Tablo 18’de öğretmen liderliği davranışları konusunda öğretmen görüşlerinin yaşa göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 18

İlkokullarda Öğretmen Liderliği Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Yaşa Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
Meslektaşlarla İşbirliği	1. 20-29	16	98.78	3	0.19	.97	-
	2. 30-39	93	93.81				
	3. 40-49	54	97.15				
	4. 50 yaş ve üzeri	27	96.09				
Kurumsal Gelişme	1. 20-29	16	100.25	3	0.49	.91	-
	2. 30-39	93	92.83				
	3. 40-49	54	98.46				
	4. 50 yaş ve üzeri	27	95.94				
Mesleki Gelişim	1. 20-29	16	97.34	3	0.35	.94	-
	2. 30-39	93	96.98				
	3. 40-49	54	95.14				
	4. 50 yaş ve üzeri	27	90.04				
Öğretmen Liderliği Toplam Puan	1. 20-29	16	99.19	3	0.11	.99	-
	2. 30-39	93	94.51				
	3. 40-49	54	96.19				
	4. 50 yaş ve üzeri	27	95.33				

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin liderlik puanlarının toplamı yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3)=0.11$; $p>.05$]. Öğretmen liderliği alt boyutları incelendiğinde meslektaşlarla işbirliği

boyutunda [$\chi^2(3)=0.19$; $p>.05$], kurumsal gelişme boyutunda [$\chi^2(3)=0.49$; $p>.05$] ve mesleki gelişim boyutunda [$\chi^2(3)=0.35$; $p>.05$] da öğretmenlerin liderlik davranışı görüşleri arasında yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tablo 19’da ilkokullarda öğretmen liderliği davranışları konusunda öğretmen görüşlerinin branşa göre karşılaştırması yapılmıştır.

Tablo 19

İlkokullarda Öğretmen Liderliği Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Meslektaşlarla İş Birliği	Sınıf Öğretmeni	148	3.93	.60	188	0.28	.77
	Branş Öğretmeni	42	3.90	.67			
Kurumsal Gelişme	Sınıf Öğretmeni	148	3.54	.59	188	0.06	.94
	Branş Öğretmeni	42	3.55	.63			
Mesleki Gelişim	Sınıf Öğretmeni	148	4.15	.50	188	0.13	.89
	Branş Öğretmeni	42	4.14	.48			
Öğretmen Liderliği Toplam Puan	Sınıf Öğretmeni	148	3.89	.47	188	0.10	.91
	Branş Öğretmeni	42	3.88	.50			

Tablo 19’da yapılan t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin branşlarına göre öğretmen liderliği toplam puanları [$t_{(188)}=0.10$; $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca öğretmenlerin branşlarına göre öğretmen liderliği alt boyutları olan; meslektaşlarla işbirliği boyutu [$t_{(188)}=0.28$; $p>.05$], kurumsal gelişme boyutu [$t_{(188)}=0.06$; $p>.05$], mesleki gelişim boyutundaki [$t_{(188)}=0.13$; $p>.05$] görüşlerinde de istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 20’de ilkokullarda öğretmen liderliği davranışları konusunda öğretmen görüşlerinin eğitim durumuna göre karşılaştırması yapılmıştır.

Tablo 20

İlkokullarda Öğretmen Liderliği Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
Meslektaşlarla İşbirliği	1. Lisansüstü	11	95.59	2	0.33	.98	-
	2. Eğitim Fakültesi	150	95.17				
	3. Diğer	29	97.19				
Kurumsal Gelişme	1. Lisansüstü	11	120.86	2	4.08	.12	-
	2. Eğitim Fakültesi	150	91.66				
	3. Diğer	29	105.72				
Mesleki Gelişim	1. Lisansüstü	11	121.45	2	2.83	.24	-
	2. Eğitim Fakültesi	150	94.76				
	3. Diğer	29	89.50				
Öğretmen Liderliği Toplam Puan	1. Lisansüstü	11	117.68	2	2.13	.34	-
	2. Eğitim Fakültesi	150	93.26				
	3. Diğer	29	98.67				

Tablo 20’de yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu öğretmenlerin öğretmen liderliği toplam puanları eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(2)=2.13$; $p>.05$]. Meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda [$\chi^2(2)=0.33$; $p>.05$], kurumsal gelişme alt boyutunda [$\chi^2(2)=4.08$; $p>.05$], mesleki gelişim alt boyutunda [$\chi^2(2)=2.83$; $p>.05$] da öğretmenlerin görüşlerinde eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Ancak kurumsal gelişme alt boyutunda lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin (Sıra Ortalaması=120.86), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere (Sıra Ortalaması=91.66) göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Aynı şekilde mesleki gelişim alt boyutunda da lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler (Sıra Ortalaması=121.45), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden (Sıra Ortalaması=94.76) daha olumlu görüşlere sahiptir.

Tablo 21’de ilkokullarda öğretmen liderliği davranışları konusunda öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem durumuna göre karşılaştırması yapılmıştır.

Tablo 21

İlkokullarda Öğretmen Liderliği Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Sidak)
Meslektaşlarla İşbirliği	1. 1-9 yıl	45	3.88	.55	2-187	0.77	.46	-
	2. 10-19 yıl	88	3.88	.67				
	3. 20 yıl ve üstü	57	4.01	.59				
Kurumsal Gelişme	1. 1-9 yıl	45	3.54	.44	2-187	1.01	.36	-
	2. 10-19 yıl	88	3.49	.68				
	3. 20 yıl ve üstü	57	3.63	.57				
Mesleki Gelişim	1. 1-9 yıl	45	4.18	.50	2-187	0.14	.86	-
	2. 10-19 yıl	88	4.13	.50				
	3. 20 yıl ve üstü	57	4.14	.49				
Öğretmen Liderliği Toplam Puan	1. 1-9 yıl	45	3.89	.42	2-187	0.51	.59	-
	2. 10-19 yıl	88	3.85	.52				
	3. 20 yıl ve üstü	57	3.93	.45				

Tablo 21’de yapılan Anova testi sonucu öğretmenlerin öğretmen liderliği toplam puanları [$F_{(2-187)}=0.51$; $p>.05$] mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda [$F_{(2-187)}=0.77$; $p>.05$], kurumsal gelişme alt boyutunda [$F_{(2-187)}=1.01$; $p>.05$], mesleki gelişim alt boyutunda [$F_{(2-187)}=0.14$; $p>.05$] da öğretmenlerin görüşlerinde mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Ancak meslektaşlarla işbirliği boyutunda 1-9 yıl kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.88$, $S=.55$) ile 10-19 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=3.88$, $S=.67$) görüşleri aynı çıkmış, 20 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=4.01$, $S=.59$) ise daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 22’de ilkokullarda öğretmen liderliği davranışları konusunda öğretmen görüşleri okuldaki öğrenci sayısına göre karşılaştırılmıştır.

Tablo 22

İlkokullarda Öğretmen Liderliği Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Öğrenci Sayısı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
Meslektaşlarla İşbirliği	1. 50-199	33	92.29	3	2.97	.39	-
	2. 200-399	43	87.22				
	3. 400-599	15	84.87				
	4. 600 ve üzeri	99	101.78				
Kurumsal Gelişme	1. 50-199	33	89.17	3	6.49	.09	-
	2. 200-399	43	88.49				
	3. 400-599	15	71.67				
	4. 600 ve üzeri	99	104.27				
Mesleki Gelişim	1. 50-199	33	106.55	3	9.01	.02	1-3
	2. 200-399	43	90.02				4-3
	3. 400-599	15	58.93				
	4. 600 ve üzeri	99	99.74				
Öğretmen Liderliği Toplam Puan	1. 50-199	33	96.47	3	6.63	.08	-
	2. 200-399	43	88.83				
	3. 400-599	15	65.87				
	4. 600 ve üzeri	99	102.57				

Tablo 22’de yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu öğretmenlerin öğretmen liderliği toplam puanları görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3)=6.63$; $p>.05$]. Meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda [$\chi^2(3)=2.97$; $p>.05$] ve kurumsal gelişme alt boyutunda [$\chi^2(3)=6.49$; $p>.05$] da öğretmenlerin görüşlerinde okuldaki öğrenci sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Mesleki gelişim alt boyutunda ise [$\chi^2(3)=9.01$; $p<.05$] öğretmenlerin görüşlerinde okuldaki öğrenci sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Buradaki farklılık mesleki gelişim alt boyutunda daha olumsuz görüşlere sahip “400-599 öğrenci sayısına sahip okuldaki öğretmenler (Sıra Ortalaması=58.93)” ile daha olumlu görüşlere sahip “50-199 öğrenci sayısına sahip okuldaki öğretmenler (Sıra Ortalaması=106.55)” ve “600 ve üzeri öğrenci sayısına sahip okuldaki öğretmenler (Sıra Ortalaması=99.74)” arasındadır.

Tablo 23'te ilkokullarda öğretmen liderliği davranışları konusunda öğretmen görüşleri okuldaki öğretmen sayısına göre karşılaştırılmıştır.

Tablo 23

İlkokullarda Öğretmen Liderliği Davranışları Konusunda Öğretmen Görüşlerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Öğretmen Sayısı	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney U)
Meslektaşlarla İşbirliği	1. 1-10	11	96.77	3	1.67	.64	-
	2. 11-20	53	90.11				
	3. 21-30	37	90.24				
	4. 31 ve üzeri	89	100.74				
Kurumsal Gelişme	1. 1-10	11	101.05	3	7.93	.04	4-2
	2. 11-20	53	85.74				4-3
	3. 21-30	37	81,19				
	4. 31 ve üzeri	89	106.58				
Mesleki Gelişim	1. 1-10	11	106.23	3	6.39	.09	-
	2. 11-20	53	98.91				
	3. 21-30	37	75.30				
	4. 31 ve üzeri	89	100.54				
Öğretmen Liderliği Toplam Puan	1. 1-10	11	101.91	3	5.96	.11	-
	2. 11-20	53	92.04				
	3. 21-30	37	78.47				
	4. 31 ve üzeri	89	103.85				

Tablo 23'te yapılan Kruskal Wallis H testi sonucu öğretmenlerin öğretmen liderliği toplam puanları görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$\chi^2(3)=5.96$; $p>.05$]. Meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda [$\chi^2(3)=1.67$; $p>.05$] ve mesleki gelişim alt boyutunda [$\chi^2(3)=6.39$; $p>.05$] da öğretmenlerin görüşlerinde okuldaki öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Kurumsal gelişme alt boyutunda ise [$\chi^2(3)=7.93$; $p<.05$] öğretmenlerin görüşlerinde okuldaki öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Buradaki farklılık kurumsal gelişme alt boyutunda daha olumlu görüşlere sahip “31 ve üzeri öğretmen sayısına sahip okuldaki öğretmenler (Sıra Ortalaması=106.58)” ile daha olumsuz görüşlere sahip “21-30 öğretmen sayısına

sahip okuldaki öğretmenler (Sıra Ortalaması=81.19)” ve “11-20 öğretmen sayısına sahip okuldaki öğretmenler (Sıra Ortalaması=85.74)” arasındadır.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Örgütsel Yaratıcılık Davranışları İle Öğretmen Liderliği Davranışları Arasındaki İlişki

Tablo 24’te araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkiye ait korelasyon bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 24

İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişki

		Öğretmen Liderliği			
		Meslektaşlarla İşbirliği	Kurumsal Gelişme	Mesleki Gelişim	Toplam Puan
Örgütsel Yaratıcılık	Bireysel Boyut	0.54**	0.45**	0.44**	0.54**
	Yönetsel Boyut	0.16*	0.23**	0.14*	0.21**
	Toplumsal Boyut	0.40**	0.41**	0.34**	0.44**

*p<.05, **p<.01

Tablo 24’te yapılan korelasyon testi sonucu öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık bireysel boyuttaki görüşleri ile meslektaşlarla işbirliği ($r=.54$, $p<.01$), kurumsal gelişme ($r=.45$, $p<.01$), mesleki gelişim ($r=.44$, $p<.01$) görüşleri ve öğretmen liderliği toplam puanı ($r=.54$, $p<.01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır. Buna göre öğretmenlerin bireysel boyuttaki örgütsel yaratıcılık davranışları arttıkça meslektaşlarla işbirliği boyutundaki, kurumsal gelişme boyutundaki, mesleki gelişim boyutundaki ve toplam öğretmen liderliği davranışlarının orta düzeyde arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık yönetsel boyuttaki görüşleri ile meslektaşlarla işbirliği ($r=.16$, $p<.05$), kurumsal gelişme ($r=.23$, $p<.01$), mesleki gelişim ($r=.14$, $p<.05$) görüşleri ve öğretmen liderliği toplam puanı ($r=.21$, $p<.01$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler vardır. Buna göre öğretmenlerin yönetsel boyuttaki örgütsel yaratıcılık davranışları arttıkça meslektaşlarla işbirliği boyutundaki, kurumsal gelişme boyutundaki, mesleki

gelişim boyutundaki ve toplam öğretmen liderliği davranışlarının düşük düzeyde arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık toplumsal boyuttaki görüşleri ile meslektaşlarla işbirliği ($r=.40$, $p<.01$), kurumsal gelişme ($r=.41$, $p<.01$), mesleki gelişim ($r=.34$, $p<.01$) görüşleri ve öğretmen liderliği toplam puanı ($r=.44$, $p<.01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır. Buna göre öğretmenlerin toplumsal boyuttaki örgütsel yaratıcılık davranışları arttıkça meslektaşlarla işbirliği boyutundaki, kurumsal gelişme boyutundaki, mesleki gelişim boyutundaki ve toplam öğretmen liderliği davranışlarının orta düzeyde arttığı söylenebilir.



Dördüncü Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ilkokullarda örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ilk olarak öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık görüşleri ile öğretmen liderliği görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin görüşleri arasında demografik özelliklere göre farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Son olarak da öğretmenlerin örgütsel yaratıcılıkları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışları bireysel boyutta yeterli düzeyde, yönetsel ve toplumsal boyutta ise orta düzeydedir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışları bireysel boyutta yeterli, yönetsel ve toplumsal boyutta orta düzeyde (Balay, 2010; Karacabey, 2011; Balay, Kaya ve Melik, 2015; Yurter, 2016) olduğu görülmektedir. Bu araştırmalar yapılan araştırmanın bulgularını doğrulamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin bireysel boyuttaki örgütsel yaratıcılık algılarının diğer boyutlardan yüksek çıkması insanın kendisini daha olumlu görmesinden olabilir. Yahyagil'e (2001) göre her insan psikolojik yönden benliğini ve kişiliğini diğer insanlardan farklı, bir yönden daha üstün görme eğilimindedir. Örgütsel yaratıcılık konusunda yapılan araştırmalarda bireysel boyutun diğer boyutlardan yüksek çıkması da yaratıcılıkta da insanların kendilerini pozitif değerlendirdiğini düşündürülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışları bireysel, yönetsel ve toplumsal boyutta cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak örgütsel yaratıcılığın tüm alt boyutlarında erkek öğretmenlerin aritmetik ortalamaları kadın öğretmenlerden yüksektir. Alanyazındaki araştırmalara bakıldığı zaman (Çoban, 1999; Kenç, 2001; Çiftçi, 2002; Uğurlu ve Ceylan, 2014; Balay, Kaya ve Melik, 2015) benzer bulguların ortaya çıktığı görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmasa da

erkek öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık alt boyutlarında örgütsel yaratıcılık davranışı puanlarının kadın öğretmenlerden yüksek olması toplumun kültürel yapısıyla alakalı olabilir. Toplumda erkeklerin kadınlara göre daha serbest yetiştirilmesi, baskıların daha az olması erkeklerin yaratıcı yönünün gelişmesine imkân veriyor olabilir. Bununla beraber Özben ve Argun'un (2002) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı ve Yıldırım'ın (2006) anasınıfı öğrencileri üzerinde yaptığı yaratıcılık araştırmasında kız öğrencilerin yaratıcılık puanları erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışları yaşa göre karşılaştırıldığında bireysel, yönetsel ve toplumsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çoban (1999), Yıldırım (2006) ve Say'ın (2014) yaptığı araştırma sonuçları da çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Örgütsel yaratıcılık davranışlarının yaşa göre farklılaştığı çalışmalar (Kendir, 2013; Eroğlu 2014; Yurter 2016) da mevcuttur. Bu durum örneklem farklılığından kaynaklanabileceği gibi yaş değişkeninin yaratıcılık üzerinde duruma ve şartlara göre farklı etkilere sahip olmasından olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışları branşa göre bireysel, yönetsel ve toplumsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazındaki araştırmalara bakıldığı zaman (Say, 2014; Uğurlu ve Ceylan, 2014; Eroğlu 2014; Yurter 2016) benzer bulguların ortaya çıktığı görülmektedir. Karacabey'in (2011) yaptığı çalışmada ise branş değişkeni örgütsel yaratıcılığın bireysel ve toplumsal alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermezken, yönetsel alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Alanyazındaki çoğu çalışmada branş değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmaması branş değişkeninin örgütsel yaratıcılık üzerinde belirleyici bir etken olmadığını düşündürebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışları eğitim durumuna göre karşılaştırıldığında bireysel ve yönetsel boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık puanları eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Örgütsel yaratıcılık alt boyutlarında eğitim durumu değişkenine göre toplumsal boyutta ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında (Çoban, 1999;

Dündar 2003; Kendir, 2013; Uğurlu ve Ceylan, 2014; Eroğlu, 2014) yapılan araştırma ile benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yenilmez ve Yolcu'nun (2007) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin davranış ve tutumlarının öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkilerinin mezun olunan kuruma göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Örgütsel yaratıcılık yönetsel boyutta lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerden yaratıcılıklarının yüksek çıkması lisansüstü eğitim sayesinde öğretmenlerin yeni bakış açıları kazanarak yaratıcı fikirleri ile yönetimle ilişkilerini geliştirmelerinden olabilir. Ayrıca bireysel boyutta yaratıcılık puanlarında benzer farklılığın çıkması ise lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin kendilerini daha olumlu değerlendirmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışları mesleki kıdeme göre bireysel, yönetsel ve toplumsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında (Çoban, 1999; Yıldırım 2006; Yenilmez ve Yolcu, 2007) araştırmayı destekler bulgulara ulaşan araştırmalar vardır. Ancak örgütsel yaratıcılık davranışlarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği araştırmalar (Çiftçi, 2002; Dündar, 2003; Eroğlu 2014; Yurter, 2016) da mevcuttur. Alanyazındaki bu farklılık örgütsel yaratıcılık üzerinde mesleki kıdem değişkeninin her zaman tutarlı sonuçlar vermediğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışları okuldaki öğrenci sayısına göre bireysel, yönetsel ve toplumsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmasa da 600 ve üzeri öğrencinin bulunduğu okullardaki öğretmenlerin yönetsel boyuttaki yaratıcılık puanı diğer okullardaki öğretmenlerden yüksek çıkmıştır. Bu tür okullardaki öğretmenlerin yönetsel boyuttaki yaratıcılık davranışı puanlarının yüksek çıkması büyük okullardaki öğretmen çeşitliliğinin veya çokluğunun örgütsel yaratıcılığın yönetsel boyutu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmasından olabilir. Öğrenci sayısının çok olduğu okullarda öğrenci sayısının az olduğu okullara göre yönetimle olumlu ilişkiler içinde olan öğretmenlerle karşılaşma olasılığının yüksek olduğunu düşünebilir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında genelde sınıf mevcudunun değişken olarak alındığı görülmektedir, okuldaki öğrenci sayısını değişken olarak alan çalışmanın (Yurter, 2016) da

yapılan araştırmayı destekler bulgulara ulaştığı görülmektedir. Bu durum benzer örneklem seçiminden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışları okuldaki ğretmen sayısına göre bireysel, yönetsel ve toplumsal boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. 1-10 arası ğretmen bulunan okullardaki öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık toplumsal boyuttaki puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmasa da daha fazla öğretmene sahip okullarda çalışan öğretmenlerden örgütsel yaratıcılık toplumsal boyuttaki puanları yüksek ıkmiştır. Bu durum 1-10 arası öğretmene sahip okullarda meslektaşlarla daha samimi ilişkiler kurulabilmesinden ve öğretmenlerin birbirlerini yakından tanıyor olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Yurter'in (2016) yaptığı çalışmada da örgütsel yaratıcılık davranışında okuldaki ğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç mevcut araştırmayı destekler niteliktedir.

Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin ğretmen liderliği davranışları "Sık Sık" düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmen liderliği alt boyutlarında da öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri "Sık Sık" olarak tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında ise en çok katılımın mesleki gelişim boyutunda olduğu daha sonra meslektaşlarla işbirliği boyutu ve kurumsal gelişme boyutu şeklinde sıralandığı tespit edilmiştir. Alanyazındaki alışmalar incelendiğinde Tuğsavul (2006) yaptığı araştırmada öğretmenlerin ideale yakın liderlik davranışı sergilediklerini tespit etmiştir. Beycioğlu (2009) ğretmen liderlik rollerine ilişkin çalışmasında ğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim alt boyutlarında ğretmen liderliği davranışlarını "Sık Sık" düzeyinde sergilendiğini saptamıştır. Öztürk (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin ğretmen liderliği davranışlarını "Sık Sık" sergilediğini tespit etmiştir. Tüm bu bulgular mevcut araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin ğretmen liderliği davranışlarının mesleki gelişim boyutunda yüksek çıkması öğretmenlerin mesleki gelişime açık olduklarını ve kendilerini geliştirdiklerini gösterebilir. Ayrıca eğitim öğretimin hedeflerine ulaşması için öğretmenlerin her türlü özveride bulduklarını düşündürebilir. Öğretmenlerin ğretmen liderliği kurumsal gelişme boyutunda en düşük puana sahip olmaları okulda yönetim, ğretmen, veli iletişiminin ğretmen liderliğinin gerektirdiği seviyede olmadığını akla getirebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde (Akçadağ, 2008; Beycioğlu, 2009; Kölükçü, 2011; Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2014) yapılan çalışmanın bulgularını destekler sonuçlar görülmektedir. Meslektaşlarla işbirliği ve mesleki gelişim alt boyutlarında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak kurumsal gelişme alt boyutunda öğretmenlerin liderlik davranışları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kuramsal gelişme alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durum erkek öğretmenlerin kurumsal gelişme alt boyutundaki öğretmen liderliği davranışlarını göstermeye daha istekli olduklarını düşündürülebilir. Beycioğlu'nun (2009) yaptığı çalışmada öğretmen beklentilerine göre öğretmen liderliği davranışları tüm alt boyutlarda cinsiyete göre farklılaşırken, öğretmen algılarına göre cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ayrıca alanyazında öğretmen liderliği davranışlarının cinsiyete göre farklılaştığı araştırmalar (Tuğsavul, 2006; Buyrukçu, 2007) da vardır. Bu durum öğretmen liderliği araştırmalarında cinsiyet değişkeninin her zaman tutarlı sonuçlar vermediğini gösterebilir. Ayrıca cinsiyetin öğretmen liderliğini etkileyen bir değişken olmadığını düşündürülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen liderliği alt boyutlarında da yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Alanyazındaki araştırmalarda (Tuğsavul, 2006; Akçadağ, 2008) da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Bu bulgular yapılan araştırmanın bulgularını doğrulamaktadır. Öğretmen liderliği toplam puanında ve alt boyutlardaki öğretmenlerin liderlik davranışlarında yaş değişkenine göre öğretmenlerin sıra ortalamalarını karşılaştırıldığında öğretmenlerin birbirine yakın puanlar aldığını görülür. Bu durum yaş değişkeninin öğretmen liderliği üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığını gösterebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları branşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen liderliği alt boyutlarında da branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Tuğsavul (2006) yöneticilerin ve öğretmenlerin liderlik davranışlarını

karşılaştırdığı çalışmasında branşa göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bu araştırma sonuçları mevcut çalışmanın sonuçlarını doğrular niteliktedir. Ancak Beycioğlu'nun (2009) çalışmasında katılımcı algılarına göre öğretmen liderliği davranışı alt boyutlarında kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarında branşa göre anlamlı bir farklılık çıkmazken, meslektaşlarla işbirliği boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Aynı şekilde Kölükçü'nün (2011) yaptığı çalışmada katılımcıların öğretmen liderliği davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinde kurumsal gelişme ve meslektaşlarla işbirliği boyutlarında branşa göre anlamlı şekilde farklılaştığı ancak öğretmen liderliği davranışları sergileme derecesinde tüm alt boyutlarda branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çolak ve diğerlerinin (2014) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları branşa göre anlamlı farklılık göstermiştir. Tüm bu bulgular öğretmen liderliği davranışını branş değişkeninin tutarlı bir şekilde etkilemediğini ortaya koymaktadır. Bu durum farklı örneklem seçiminden de kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen liderliği alt boyutlarında da eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Alanyazındaki çalışmalar (Tuğsavul, 2006; Akçadağ, 2008; Beycioğlu, 2009) da mevcut araştırmayı doğrulamaktadır. Ancak Buyrukçu'nun (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğretimsel liderlik rollerinde öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Araştırmada eğitim durumuna göre öğretmen liderliği davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmasa da meslektaşlarla işbirliği boyutu hariç diğer boyutlarda ve öğretmen liderliği toplam puanında lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum lisansüstü eğitimin öğretmen liderliği davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu düşündürebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen liderliği alt boyutlarında da kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Ancak öğretmenlerin öğretmen liderliği toplam puan ve alt boyutlardaki aritmetik ortalamalarını karşılaştırıldığında mesleki gelişim boyutu hariç, 20 yıl ve üzeri

kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının diğer öğretmenlerden yüksek olduğunu görülmektedir. Çolak ve diğerlerinin (2014) yaptığı çalışmanın bulguları mevcut araştırmayı desteklemektedir. Alanyazındaki bazı çalışmalarda (Tuğsavul, 2006; Buyrukçu, 2007; Akçadağ, 2008) ise öğretmen liderliği davranışları kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kölükçü'nün (2011) yaptığı çalışmada katılımcıların öğretmen liderliği davranışlarının gerekliliğine ilişkin görüşlerinde kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarında kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ancak öğretmen liderliği davranışları sergileme derecesinde tüm alt boyutlarda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Beycioğlu (2009) çalışmasında katılımcıların öğretmen liderliği rollerine ilişkin beklentilerinde tüm alt boyutlarda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Ancak Beycioğlu (2009) katılımcıların öğretmen liderliği rollerine ilişkin algılarında tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık saptamıştır ve 21 yıl ve üzere kıdeme sahip öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının diğer öğretmenlerden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aritmetik ortalamalar arasında çıkan bu durum mevcut araştırma ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça öğretmen liderliği davranışları puanlarının artması tecrübenin öğretmen liderliği davranışlarını geliştirdiği ve sergileme olasılığını arttırdığı düşüncesini destekleyebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları okuldaki öğrenci sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen liderliği alt boyutlarında okuldaki öğrenci sayısına göre meslektaşlarla işbirliği ve kurumsal gelişme boyutlarında anlamlı bir farklılık çıkmazken, mesleki gelişim boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Mesleki gelişim boyutunda 400-599 öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları puanlarının sıra ortalamaları en düşük, 50-199 öğrenciye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin sıra ortalamaları en yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum öğrenci sayısı arttıkça öğretmenlerin mesleki gelişim boyutundaki öğretmen liderliği davranışlarını sergilemesini zorlaştırdığını düşünebilir. Beycioğlu'nun (2009) çalışmasında katılımcıların öğretmen liderliği rollerine ilişkin algıları okuldaki öğrenci sayısına göre meslektaşlarla işbirliği ve kurumsal gelişme boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı, mesleki gelişim boyutunda ise

anlamli bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Mevcut araştırma ile bu araştırma arasındaki farklı bulgular okuldaki öğrenci sayısı değişkeninin öğretmen liderliği üzerinde her zaman tutarlı sonuçlar vermediğini düşünebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışları okuldaki öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmen liderliği alt boyutlarında okuldaki öğretmen sayısına göre meslektaşlarla işbirliği ve mesleki gelişim boyutlarında anlamlı bir farklılık çıkmazken, kurumsal gelişme boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kurumsal gelişme boyutunda katılımcıların sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek sıra ortalaması 31 ve üzeri öğretmen çalışan okul öğretmenlerinde, en düşük sıra ortalaması ise 21-30 öğretmen çalışan okul öğretmenlerinde görülmüştür. Kurumsal gelişme boyutundaki bu farklılık 31 ve üzeri öğretmen bulunan okullardaki bazı öğretmenlerin kurumsal gelişme boyutundaki öğretmen liderliği davranışlarına tam katılmalarından kaynaklanıyor olabilir. Beycioğlu'nun (2009) çalışmasında katılımcıların öğretmen liderliği rollerine ilişkin algılarında okuldaki öğretmen sayısına göre tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum araştırmalardaki farklı örneklem seçiminden kaynaklanıyor olabileceği gibi okuldaki öğretmen sayısı değişkeninin öğretmen liderliği üzerinde her zaman tutarlı sonuçlar vermiyor olmasından da kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışları ile öğretmen liderliği davranışları arasındaki ilişkiye bakıldığında öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık bireysel boyut görüşleri ile meslektaşlarla işbirliği boyutu, kurumsal gelişme boyutu, mesleki gelişim boyutu görüşleri ve öğretmen liderliği toplam puanı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık yönetsel boyuttaki görüşleri ile meslektaşlarla işbirliği boyutu, kurumsal gelişme boyutu, mesleki gelişim boyutu görüşleri ve öğretmen liderliği toplam puanı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır. Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık toplumsal boyuttaki görüşleri ile meslektaşlarla işbirliği boyutu, kurumsal gelişme boyutu, mesleki gelişim boyutu görüşleri ve öğretmen liderliği toplam puanı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Bu sonuçlara göre örgütsel yaratıcılık bireysel boyut ve toplumsal boyut ile öğretmen liderliği ve alt boyutları arasında pozitif yönde orta

düzeyde anlamlı ilişkiler, örgütsel yaratıcılık yönetsel boyut ile de yine pozitif yönde ama düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuçların pozitif yönde ve anlamlı çıkması öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışları arttığında öğretmen liderliği davranışlarının da artacağını gösterebilir.

Öneriler

Kütahya il merkezindeki ilkököl öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel yaratıcılık ile öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi araştıran bu çalışma sonunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Araştırmada öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışları bireysel boyutta en düşük katılım gösterdikleri madde “Risk almayı ve beklenmeyen sonuçlarla karşılaşmayı işimin bir parçası sayarım” maddesi olmuştur. Toplumsal boyutta öğretmenlerin en düşük katılım gösterdikleri madde ise “İş arkadaşlarım genellikle eleştiriye açık bir tutum sergilerler” maddesi olmuştur. Örgütsel yaratıcılığın gelişmesinde önemli özellikler olan risk alma ve eleştiriye açık olma konusunda öğretmenleri cesaretlendirici ve bilgilendirici içerikler eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden öğretmenlere sunulabilir. Örgütsel yaratıcılıkta risk alan öğretmenlerde aldıkları risk olumsuz sonuçlansa bile yönetim tarafından teşvik edilmeye devam edilerek diğer öğretmenlere örnek teşkil edebilirler.
- Araştırmada öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık davranışları yönetsel boyutta en düşük katılım gösterdikleri madde “Yönetim, çalışanların bilgi ve becerilerini geliştirmek için sürekli biçimde eğitim hizmetleri sunar” maddesi olmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik sürekli seminer, sempozyum, konferans, kongre gibi bilgilendirici geliştirici eğitimler düzenlenmesi için okul yönetimleri girişimde bulunabilir. Bu tür etkinliklere öğretmenlerin aktif katılımını sağlamak için gerekli tedbir ve teşvikler okul yönetimleri ve ilgili kurumların ortak çalışmasıyla sağlanabilir.
- Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği meslektaşlarla işbirliği boyutunda en düşük katılım gösterdikleri madde “Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dâhil olmak” maddesi olmuştur. Öğretmenlerin kurumsal gelişme

boyutunda en düşük katılım gösterdikleri madde ise “İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak” maddesi olmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin projelere ve mesleki çalışmalara katılımının artırılmasında öğretmenlerin bu tür etkinliklerde görev aldıklarında ortaya koydukları çalışmaların dikkate alınması ve öğretmenlerin maddi manevi ödüllendirilmeleri etkili olabilir.

- Araştırmada öğretmenlerin öğretmen liderliği mesleki gelişim boyutunda en düşük katılım gösterdikleri madde “Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek” maddesi olmuştur. Bu bağlamda yönetimin öğretmenlerin okuldaki kararlara etkin katılımını sağlaması ve öğretmenler arası iletişimi geliştirmesi bu konuda faydalı olabilir.
- Araştırma Kütahya ile sınırlı olduğu için benzer bir çalışma farklı illerde yapılabilir.
- Benzer araştırma ortaokul ve ortaöğretim kademesinde veya özel okullarda görev yapan öğretmenlerle yapılabilir.
- Örgütsel yaratıcılık ve öğretmen liderliği ile ilgili farklı değişkenlerle farklı araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, Ö. (2004). *Çocukta yaratıcılık ve drama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akçadağ, S. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik davranışları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Ankara ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akın, H. (2001). *Yönetici örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumları kamu ve özel sektör karşılaştırması* (Yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alkın, M. C. (2006). *Liderlik özellik ve davranışlarının belirlenmesi ve konuyla ilgili olarak yapılan bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlerin liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *The Qafqaz University Journal - Philology and Pedagogy*, 32, 104-113.
- Amabile, T. M. (1988). A Model of creativity and innovation in organizations. *Research In Organizational Behavior*, 10, 123-167.
- Amabile, T. M. (1997). Motivating creativity in organizations: On doing what you love and loving what you do. *California Management Review*, 40 (1), 39-58.
- Amabile, T., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39 (5), 1169-1184.
- Argun, Y. (2012). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arık, A. (1990). *Yaratıcılık*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

- Aslan, M. (2011). *Öğretmen liderliği davranışları ve sınıf iklimi: Öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında bir araştırma* (Yüksek lisans tezi) . Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydıntan, B. (2009). Ruhsal zekânın dönüştürücü liderlik üzerine etkisini araştıran uygulamalı bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23 (2), 257-274.
- Aymaz, D. (2014). *Hemşirelerde liderlik davranışı, örgütsel bağlılık ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 11-19.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 61-82.
- Balay, R. (2010). Öğretim elemanlarının örgütsel yaratıcılık algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43 (1), 41-78.
- Balay, R., Kaya, A. ve Melik, G. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık ile yönetsel etkililik algıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (2), 439-466.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barker, A. (2002). *Yenilikçiliğin simyası*. (Çev. A. Kardam). İstanbul: Mess Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bender, M. T. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bennis, W. (2002). *Bir lider olabilmek* (Çev. U. Teksöz). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *İlköğretim Online*, 9 (2), 764-775.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (2), 191-223.
- Biber, M. (2006). *Keşfederek öğrenme yönteminin ilköğretim II. kademe matematik dersi öğrencilerinin yaratıcılıkları üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algularına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (57), 5-34.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Burwash, P. (1998). *Liderliğin anahtarı* (Çev. H.Aydın). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Buyrukcu, F. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel liderlik rolleri* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Büyükoztürk, ř. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, N. (2006a). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 349-363.
- Can, N. (2006b). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Can, N. (2007). Öğretmen liderliği becerileri ve bu becerilerin gerçekteştirilme düzeyi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 263-288.

- Can-Yaşar, M. ve Aral, N. (2011). Altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine sosyo-ekonomik düzey ve anne baba öğrenim düzeyinin etkisinin incelenmesi. *Afyonkocatepe Üniversitesi Kurumsal Eğitim Bilim, 4* (1), 137-145.
- Celep, C. (2004). *Eğitim örgütlerinde dönüşümsel önderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengiz, E., Acuner, T. ve Baki, B. (2006). Liderlerin sahip oldukları duygusal zekanın örgütsel yaratıcılık üzerine etkileri: Bir model önerisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7* (1), 421-433.
- Ceylan, A. ve Savi, F. Z. (2003). Örgütsel yaratıcılığı etkileyen faktörler üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 29*, 151-175.
- Chang, W., & Chiang, Z. (2007). A study on how to elevating organizational creativity of design organization. *International Association of Societies of Design Research, 12Th to 15Th November, The Hong Kong Polytechnic University, Hong Kong*.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İçimizdeki biz*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çağlar, İ. (2004). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri ile mühendislik fakültesi öğrencilerinin liderlik tarzına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırmalı analizi ve Çorum örneği. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 91-107.
- Çavuş, M. F. (2006). *İşletmelerde personel güçlendirme uygulamalarının örgütsel yaratıcılık ve yenilikçiliğe etkileri üzerine imalat sanayiinde bir uygulama* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çavuşoğlu, D. (2007). *Küresel rekabet ortamında örgütlerde yaratıcılık kültürü ve yaratıcılık yönetimine ilişkin tutumların değerlendirilmesi (Okullarda Araştırma)* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çeküç, S. (2008). *Lider öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi üzerine empirik bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23) , 74-84.
- Çiftçi, Y. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, S. (1999). *Yöneticilerin yaratıcılık düzeyleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çolak, İ., Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2014). The Relationship between teachers' teacher leadership roles and organizational commitment levels. *Educational Process: International Journal*, 3 (1-2), 35-51.
- Dağ, İ. ve Göktürk, T. (2014). Sınıf yönetiminde liderlik ve liderliğin sınıf yönetimine katkıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27 , 171-184.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, 65 (1), 14-19.
- Demir, H. ve Okan, T. (2008). Etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik: Bir ölçek geliştirme denemesi. *Yönetim*, 61, 72-90.
- Demirci, C. (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişimi ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 65-75.
- Dobbins, K. (2009). Teacher creativity within the current education system: A case study of the perceptions of primary teachers. *Education 3-13*, 37 (2), 95-104.
- Doğan, N. (2015). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. İçinde Ö. Demirel (Ed.) *Eğitimde yeni yönelimler* (s.167-198). Ankara: Pegem Akademi.

- Duran, C. ve Saraçoğlu, M. (2009). Yeniliğin yaratıcılıkla olan ilişkisi ve yeniliği geliştirme süreci. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 16 (1), 57-71.
- Dursun, M. A. ve Ünüvar, P. (2011). Okulöncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (21), 110-133.
- Dündar, H. (2003). *İlköğretim okullarında öğrenci yaratıcılığını geliştirmede yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Eker, A. (2013). *Yaratıcı zıt düşünme tekniğinin sosyal geçerliliğinin araştırılması* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdem, O. ve Dikici, M. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), 198-213.
- Erdoğan, M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (17) , 95-106.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Ergezer, B. (2003). *Liderlik ve özellikleri*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Eroğlu, M. (2014). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algılarının incelenmesi (Gaziantep Nizip Örneği)* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Feist, G. J. (1998). A Meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 4 , 290-309.
- Genç, N. (2012). *Yönetim ve organizasyon: çağdaş sistemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gözükara, E. (2014). *Liderlik tipleri, yenilikçi kültür, örgütsel yaratıcılık ve firma performansı arasındaki ilişkiler* (Doktora tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gümüşsuyu, Ç. (2004). *Örgütsel yaratıcılık kültürü, bir iktisadi devlet teşekkülünde örnek olay çalışması* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güner, D. (2001). Yaratıcılık ve İmgeleme. <http://www.irad.org/makaleler.aspx?id=111#> adresinden 27.08.2016 tarihinde alınmıştır.
- Güney, S. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hook, D. P. (2006). *The impact of teacher leadership on school effectiveness in selected exemplary secondary schools* (Doctoral dissertation). Texas A&M University.
- Hu, W., & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24, 389-403.
- Hyland, K. A. (2003). *Teacher leadership and school reform: A case study in an elementary school in rural India* (Doctoral dissertation). Indiana University.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Kadayıfçı, H. (2008). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğretim modelinin öğrencilerin maddelerin ayrılması ile ilgili kavramları anlamalarına ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karacabey, M. F. (2011). *Özel ve resmi ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin yaratıcılık algısı* (Yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Kaya, G. (2004). *Katılımcı yönetim modelinin organizasyonlarda yaratıcılığın geliştirilmesindeki rolü üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51-64.
- Kenç, M. F. (2001). *Anasınıfı ve ilköğretimin birinci sınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerin yaratıcı eğitim uygulamaları konusundaki görüşleri (Elazığ ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kendir, H. (2013). *Konaklama işletmelerinde çalışan iş görenlerin örgütsel yaratıcılık algıları: Afyonkarahisar örneği* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Kılıç, B. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel yaratıcılık ve bilimsel tutum düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Koray, Ö. ve Çil, H. (2006). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, 13-15 Eylül, Muğla Üniversitesi, Muğla .
- Kölükçü, D. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğini gösteren davranışlarının gerekliliği ve sergilenme derecesine ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi) . Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kwasniewska, J., & Necka, E. (2004). Perception of the climate for creativity in the workplace: the role of the level in the organization and gender. *Creativity and Innovation Management*, 13 (3), 187-196.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, 205 (4), 415-434.
- Lin, C., Hu, W., Adey, P., & Shen, J. (2003). The influence of CASE on scientific creativity. *Research in Science Education*, 33 (2), 143-162.
- McGill, M., Slocum, J., & Lei, D. (1992). Management practices in learning organizations. *Organizational Dynamics*, 21 (1), 5-17.

- Morgül, M. (1995). *Yaratıcı drama ile oynayarak yaşayarak öğren*. İstanbul: Yapa Yayıncılık.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: Some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement programme (primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (3), 273-303.
- Mumford, M. D. (2000). Managing creative people: strategies and tactics for innovation. *Human Resource Management Review* 10 (3), 313-351.
- Oldham, G. R., & Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy Of Management Journal*, 39 (3), 607-634.
- Özben, Ş. ve Argun, Y. (2002). Sosyo demografik özelliklere göre üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 8-17.
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Öztunç, M. (1999). *Yaratıcı düşünce üzerinde ailenin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, N. (2015). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: lideriye etkileşiminin aracılık rolü* (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Petty, G. (2001). *Daha iyi nasıl üretken düşünme*. (Çev. A.Çimen). İstanbul: Timaş.
- Rıza, E. T. (2001). *Yaratıcılığı geliştirme teknikleri*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Roffe, I. (1999). "Innovation and creativity in organisations: A review of the implications for training and development. *Journal of European Industrial Training*, 23 (4), 224-241.

- San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim: yaratıcılık, temel sanat kuramları, sanat eleştirisi yaklaşımları*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Sarı, H. (1998). *Lise yöneticilerinin sorun çözümede yaratıcılığı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Savieski, F. Z. (2004). *Örgütsel yaratıcılığı etkileyen faktörler üzerine bir araştırma* (Doktora tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Say, K. (2014). *Örgütsel yaratıcılık ve merak duygusu arasındaki ilişkinin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi (Ankara ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara .
- Senge, P. (2016). *Beşinci Disiplin: öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması* (Çev. A.İldeniz, A.Doğukan, B.Pala). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Shalley, C., Gilson, L., & Blum, T. (2000). Matching creativity requirements and the work environment: effects on satisfaction and intentions to leave. *Academy of Management Journal*, 43 (2), 215-223.
- Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teacher College Record*, 102 (4), 779-804.
- Smylie, M. A., & Brownlee-Conyers, J. (1992). Teacher leaders and their principals: Exploring the development of new working relationships. *Educational Administration Quarterly*, 28 (2), 150-184.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi Yönetim Dizisi.
- Sungur, N. (2001). *Yaratıcı okul düşünen sınıflar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şimşek, M. Ş. (2013). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.

- Tabak, A., Sıgır, Ü., Eroğlu, A. ve Hazır, K. (2009). Örgütlerde yöneticilerin dönüştürücü liderlik algılamalarının problem çözme becerilerine etkisi: Kamu sektöründe bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2), 387-397.
- Taş, H. (2002). Yaratıcı örgüt kültürünün oluşturulmasında yönetim süreçlerinin yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 532-555.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 1-16.
- Tevrüz, S., Erdem, İ. ve Bozkurt, T. (2016). *Davranışlarımızdan seçmeler örgütsel yaklaşım*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Töremen, F. (2003). Yaratıcı okul ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (1), 227-253.
- Tuğsavul, F. T. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin liderlik davranışlarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uğurlu, C. T. ve Ceylan, N. (2014). Öğretmenlerin örgütsel yaratıcılık ve etik liderlik algılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 96-112.
- Uzunçarşılı, Ü. ve Özdayı, N. (1997). Okul yöneticilerinin yaratıcılık ile liderlik özelliklerinin araştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 359-367.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi.
- Varoğlu, D. (1993). *Kamu sektörü çalışanlarının işlerine ve kuruluşlarına karşı tutumları, bağlılıkları ve değerleri* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Warner, S. A., & Myers, K. L. (2010). The creative classroom: The role of space and place toward facilitating creativity. *The Technology Teacher*, 69 (4), 28-34.
- Williamson, B. (2001). Creativity, the corporate curriculum and the future: A case study. *Futures*, 33 (6), 541-555.
- Woodman, R., Sawyer, J., & Griffin, R. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *The Academy of Management Review*, 18 (2), 293-321.
- Yahyagil, M. Y. (2001). Örgütsel yaratıcılık ve yenilikçilik. *Yönetim*, 12 (38), 7-16.
- Yavuz, E. ve Tokmak, C. (2009). İşgörenlerin etkileşimci liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 1 (2), 17-35.
- Yavuzer, H. (1996). *Yaratıcılık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yıldırım, B. (2006). *Öğretmenlerin yaratıcılığa bakış açısı ve anasınıflı çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin, öğretmenin yaratıcılık düzeyine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, E. (2007). Bilgi çağında yaratıcılığın ve yaratıcılığı yönetmenin önemi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi*, 12 (9), 109-120.
- Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve yenilik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık Geliştiren Kitaplar Dizisi.
- Yıldız, M. (2002). Liderlik yaklaşımları ve Türk kamu yönetiminde liderlik araştırmaları. *Türk İdare Dergisi*, 74 (435), 221-246.
- Yılmaz, H. ve Karahan, A. (2010). Liderlik davranışı, örgütsel yaratıcılık ve işgören performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Uşak'ta bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 17 (2), 145-158.

- Yılmaz, K. (2004). Okul yöneticilerinin destekleyici liderlik davranışları ile okullardaki güven arasındaki ilişki konusunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (8), 117-131.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32 (146), 12-23.
- Yılmaz-Kuşaklı, B. (2008). *Yönetici hemşirelerin duygusal zekâ yetenekleri ve liderlik davranışları* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yurter, Y. (2016). *İlkokul ve ortaokullarda okul iklimi ile örgütsel yaratıcılık davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi) . Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: are they different?. *Harvard Business Review*, 55, 67-78.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Zel, U. (2012). *Kişilik ve liderlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ekler

Ek-1: Kişisel Bilgiler Formu

Saygıdeğer Katılımcı;

Bu araştırmanın amacı **İlkokullarda Örgütsel Yaratıcılık Davranışları ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkiyi** belirlemektir. Elinizdeki anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgileri, ikinci ve üçüncü bölüm örgütsel yaratıcılık ve öğretmen liderliği ile ilgili ifadeleri içermektedir. Bu ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtma derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi (maddeyi) cevaplarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. **İlgi ve Katkılarınız İçin Teşekkür Ederim.**

Kadir DİNÇER
Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

I. Cinsiyetiniz 1 Kadın 2 Erkek

II. Yaşınız

III. Branşınız 1 Sınıf Öğretmeni 2 Branş Öğretmeni

IV. Eğitim Durumunuz 1 Lisansüstü 2 Eğitim Fakültesi
3 Diğer

V. Mesleki Kıdeminiz Yıl

VI. Okulunuzdaki toplam öğrenci sayısı

VII. Okulunuzdaki toplam öğretmen sayısı

Ek-2: Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz		Cevap Ölçeği					
		1. Hiç Katılmıyorum	2. Az Katılıyorum	3. Orta Derecede Katılıyorum	4. Çok Katılıyorum	5. Tam Katılıyorum	
1	Yeni yaşantı ve deneyimleri merak ederek, çeşitli konularla yakından ilgilenirim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
2	Risk almaya ve beklenmeyen sonuçlarla karşılaşmayı işimin bir parçası sayarım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
3	Bireysel inisiyatif alarak, cesur davranırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
4	Olay ve olgular arasındaki farklı ilişki noktalarını görür ve değerlendiririm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
5	Yeni düşünceleri özümseyebilmek için esnek davranmaya çalışırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
6	Rekabet ederek, potansiyel fırsatları somut yararları dönüştürmeye çalışırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
7	Yeni şeyler denemeyi/uygulamayı önemseyerek, girişimci davranırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
8	Her seferinde yeni bilgi ve becerileri kullanmaya çalışırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
9	Sürekli öğrenerek kendimi geliştirmenin yollarını ararım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
10	Yeni hedeflere ulaşmak için mevcut sınırları ötesine geçmeye çalışırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
11	Yapılandırılmamış, farklı iş süreçlerini kullanırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
12	Yeni yöntemlerin işe koşulması için değişime açık bir tutum takınırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
13	Beklenenin üstünde ve ötesinde performans göstermeye çalışırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
14	Çok yönlü hareket ve dinamizm içinde olmaya gayret ederim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14
15	Sorunlara farklı çözümler geliştirmek için rutin davranış kalıplarını terk ederim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
16	Sıradanlığı aşarak özgün düşünceler üretmeye ve buluşlar yapmaya çalışırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16
17	Yaptığım işte yeteneklerimi sürekli geliştirmeye çalışan bir yönetim vardır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17
18	Yeni fikirlerin ortaya çıkması ve uygulaması için yöneticiler gerektiğinde kuralları esnetirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18
19	İşimi geliştirmeye dönük yeni bir düşünceye/uygulamaya sahip olduğumda bunu yöneticilerimle kolaylıkla paylaşıyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19
20	Yönetim, yeni bir fikir/uygulama önerdiğimde onu ciddiye alır ve geliştirme yollarını arar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20
21	Yönetim, çalışanların sıra dışı buluş veya uygulamalarını gördüğünde hemen ödüllendirme yoluna gider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21
22	Yönetim, çalışanlara özgürce düşünme ve davranmaları için uygun bir ortam hazırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22
23	Yönetim, çalışanlara hata yapmaktan korkmamalarını ve risk almalarını teşvik eder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23
24	Yönetim, yapılan hata ve yanlışları birer öğrenme aracı olarak görür ve değerlendirir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24
25	Yöneticilerim, farklı düşünme ve davranmaya özendirilen demokratik liderliği benimserler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25
26	Üstün başarıları imza atan personelle gurur duyan bir yönetim vardır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26
27	Yöneticiler, farklı insanların farklı düşünme biçimlerine saygı gösterirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27
28	Yönetim, çalışanların bilgi ve becerilerini geliştirmek için sürekli biçimde eğitim hizmetleri sunar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28
29	İş arkadaşlarım, mevcut durumu aşmak için gerektiğinde kalıplaşmış düşünce ve uygulamalara direnirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29
30	İş arkadaşlarım, gerektiğinde aykırı görüşlerden bile istifade etmeye çalışırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
31	İş arkadaşlarım genellikle eleştiriye açık bir tutum sergilerler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31
32	İş arkadaşlarım, sorun çözmede farklı alternatifler geliştirmeye gayret ederler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32
33	İş arkadaşlarım, etkili hizmet sunmada farklı beklentileri dengelemeye çalışırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33
34	İş arkadaşlarım, değişim için gerektiğinde mevcut politika ve prosedürleri sorgularlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34
35	İş arkadaşlarım, farklı inanç ve düşünceden olanlarla görüşlerini rahatlıkla paylaşırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35
36	İş arkadaşlarım, önyargılardan çok, esnek düşünme eğilimi gösterirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36
37	İş arkadaşlarım, farklılıklara saygıyı öne çıkaran bir kültürü öne çıkarırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37
38	İş arkadaşlarım, hatalardan öğrenme deneyimine hep açık kapı bırakırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38
39	İş arkadaşlarım, farklı bilgi ve becerilerinin önemini kavrayarak hareket ederler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39

Ek-3: Öğretmen Liderliği Ölçeği

Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz	Cevap Ölçeği					
	1. HIÇBİR ZAMAN	2. NADİREN	3. BAZEN	4. SIK SIK	5. HER ZAMAN	
Aşağıdaki davranışları ne kadar sergilediğinizi belirtiniz....	1	2	3	4	5	
1 Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
2 Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
3 Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
4 Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
5 Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dâhil olmak.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
6 İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
7 Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
8 Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
9 Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
10 Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
11 Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
12 Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
13 Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
14 Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14
15 Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
16 Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16
17 Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarıyla örnek olmak.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17
18 Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak "yapıcı" tutumlar sergilemek.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18
19 Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19
20 Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20
21 Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21
22 Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22
23 Öğrencilerine güvenmek.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23
24 Öğrencilerine güven vermek.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24
25 Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak "katılımcı" tutumlar sergilemek.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Kadir DİNÇER

Doğum Tarihi: 17.06.1985

Doğum Yeri: Gediz

Adres: Merkez/ Kütahya

E-posta: kdincer4343@gmail.com

Öğrenim Durumu

Yüksek Lisans: 2014-2017. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.

Lisans: 2004-2008. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği.

İş Deneyimi

2014-.... Müdür Yardımcısı, Kütahya Merkez Saka İlkokulu.

2011-2014 Sınıf Öğretmeni, Kütahya Merkez Saka İlkokulu.

2008-2011 Sınıf Öğretmeni, Kütahya Aslanapa Ören İlkokulu.

