

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
DOKTORA PROGRAMI

EĞİTİM KURUMLARINDA CANLANDIRICI LİDERLİK:
ETMENLERİ, GÖSTERGELERİ VE ETKİLERİ

DOKTORA TEZİ

Serdar ÖZÇETİN

Antalya, 2017

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
DOKTORA PROGRAMI

EĞİTİM KURUMLARINDA CANLANDIRICI LİDERLİK:
ETMENLERİ, GÖSTERGELERİ VE ETKİLERİ

DOKTORA TEZİ

Serdar ÖZÇETİN

Danışman: Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU

Antalya, 2017

DOĞRULUK BEYANI




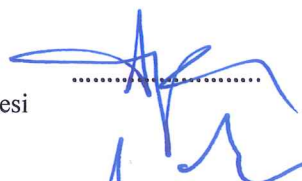

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dışecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak bütun ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

16 / 06 / 2017

Serdar ÖZÇETİN

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma 16/06/2017 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programında **Doktora Tezi** olarak ~~oy birliği/oy çokluğu~~ ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	İmza
Başkan : Prof. Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı	
Üye(Danışman): Prof. Dr. Mualla Bilgin AKSU Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı	
Üye : Doç. Dr. Kürşad YILMAZ Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı	
Üye : Doç. Dr. Emre İPEKÇİ ÇETİN Akdeniz Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Ekonometri Anabilim Dalı	
Üye : Doç. Dr. Ali SABANCI Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı	

DOKTORA TEZİ ADI: EĞİTİM KURUMLARINDA CANLANDIRICI LİDERLİK: ETMENLERİ, GÖSTERGELERİ VE ETKİLERİ

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihinde ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç Dr. Mehmet CANBULAT
Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Eğitim kurumlarının durağan, hantal ve günü kurtarmaya çalışma anlayışına sahip yapısından sürekli rahatsızlık duydum ve her zaman zihnimi bunun üstesinden nasıl gelineceğine ilişkin soruların meşgul ettiğini fark ettim. Bir gün tez konusu seçmek için araştırma yaparken canlandırma, canlandırıcı liderlik gibi yeni bir konuya rastladım. Bu konuyu araştırırken, okurken kendimde bir canlanma olduğunu hissettim. Bu canlanmanın örgütlerde uygulandığını hayal ettiğimde çok heyecanlandım. Canlandırma kavramının ilk duyulduğundaki algılar farklı olmasına rağmen; bu kavram, canlandırmanın performans üzerindeki etkisi ve bunu başarma yollarıyla ilgilidir. Canlandırma büyük etkiler yapan küçük bir kelimedir. Canlanma vitamin hapları gibidir, insanlara enerji verir; virüs gibidir etrafındakilere de yayılmaya başlar. Bu durum örgütlerin canlanması ile canlandırıcı liderliğe ilgi duymama neden oldu ve okullarda canlandırıcı liderlik yaklaşımı üzerine çalışmaya karar verdim.

Akademik çalışmalarımın bir başlangıcı ve ilerleyen yıllarımda bana büyük getirileri olacağına inandığım bu çalışmamda bilgi birikimi, yaşam deneyimi ve kişiliği ile her zaman örnek alacağım, güvenini hep yanımda hissettiğim değerli tez danışmanım Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU'ya, bu tezin tamamlanmasında gösterdiği yapıcı eleştirileri ve özenli yaklaşımı için şükranlarımı sunarım. Güler yüzlü ve her zaman olumlu yaklaşımlarıyla tez çalışmamın her aşamasında yardım, destek ve katkılarını özveriyle sunan Tez İzleme Komitesinin değerli üyeleri Doç. Dr. Ali SABANCI ve Doç. Dr. Emre İPEKÇİ ÇETİN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca engin bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, beni her konuda cesaretlendiren ve desteklerini hep arkamda hissettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. İlhan GÜNBAZI, Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI, Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ ve Yrd. Doç. Dr. Türkan AKSU'ya minnet duygularımı ifade etmek isterim.

Tez çalışmam süresince ihtiyaç duyduğum her durumda katkılarından yararlandığım Dr. Gamze Kasalak ve Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞAHİN'e, beni sürekli destekleyerek güdüleyen sevgili arkadaşlarım Feridun SAĞOL, Tayfun YÖRÜK, Osman ÖZÇETİN, Ahmet AYDEMİR ile büyük yardımlarını gördüğüm dostum Ramazan GÖK'e içtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında yanımda olan, bana her türlü desteği sağlayan, hiçbir özveriden kaçınmayan, varlığından güç aldığım anneme, babama, kardeşlerime ve ömür yoldaşım sevgili eşim Elif'e sevgilerimi sunarım.

Serdar ÖZÇETİN

ÖZET

EĞİTİM KURUMLARINDA CANLANDIRICI LİDERLİK: ETMENLERİ, GÖSTERGELERİ VE ETKİLERİ

ÖZÇETİN, Serdar

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması
ve Ekonomisi Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU

Haziran, 2017, 240 sayfa

Bu araştırmanın amacı, eğitim kurumlarında canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve canlandırıcı liderliğin etkilerini anlamak; canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve canlandırıcı liderliğin etkileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırma, nicel ve nitel desenlerin birlikte kullanıldığı keşfedici karma yöntem modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın olgubilim (fenomenoloji) deseninde yürütülen nitel boyutunda örneklem grubu, kartopu veya zincir örnekleme yoluyla seçilen 12 yönetici ve 12 öğretmen olmak üzere toplam 24 kişiden oluşmaktadır. Nitel veriler yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ise, ilişkisel (korelasyonel) ve nedensel karşılaştırma türü tarama modelleri kullanılmıştır. Nicel araştırma için örneklem seçimi iki aşamalı olmuştur. İlk aşamada seçkisiz (olasılıklı) örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılarak öğretmen ve yöneticilerin evrendeki oranlarına göre merkez ilçelerin her biri için gerekli olan örneklem sayısı belirlenmiştir. 16.969 kaynak kişiden oluşan bir çalışma evrenini, yüzde 5 örnekleme hata payı ile 376 kişinin temsil edebileceği öngörülmüştür. Ancak veri kaybı olabileceği düşüncesiyle örneklem sayısı belirlenen sayıdan daha fazla tutularak 612 kişiden veri elde edilmiştir. İkinci aşamada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak her ilçeden evreni temsil edecek oranda öğretmen ve yönetici örneklem grubuna alınmıştır. Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından nitel araştırma bulguları ve alanyazın taramasına dayalı olarak AFA ile DFA işlemleri sonucunda geliştirilen, “Canlandırma Etmenleri Ölçeği”, “Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri Ölçeği” ve “Canlandırıcı Liderlik Etkileri Ölçeği” ile toplanmıştır.

Nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde ise, cinsiyet, görev, okul türü değişkenleri için t-testi; öğrenim durumu, öğretmen olarak çalışma süresi, yönetici olarak çalışma süresi, okul niteliği değişkenleri için ANOVA yapılmıştır. Canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve canlandırıcı liderlik etkileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi, değişkenlerle ilgili model arayışı için de standart yaklaşım temele alınarak çoklu doğrusal regresyon analizleri tekniğinden hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmanın nitel sonuçlarına göre, eğitim kurumlarının canlandırılması veya var olan canlılığın sürdürülebilmesinde yöneticilerin önemli bir rolü vardır. Yöneticiler, öğretmenlere destek olarak, yeni fikirleri teşvik ederek, güven ortamı oluşturarak, paydaşlar arasındaki işbirliğini geliştirerek, bürokratik işlemleri azaltarak okullarında canlanma yaratabilir ve sürdürülmesini sağlayabilirler. Gerek öğretmen gerekse yöneticiler, gösterdikleri başarıların takdir edilmesini beklemekte ve hak ettiklerini düşündükleri ödüllendirmelerin canlandırıcı etkisini hissetmektedirler. Canlandırma koşullarına sahip bir ortamda yönetici ve öğretmenler mutlu, heyecanlı ve isteklidir. Kişinin ruhuna dokunan, kendini değerli hissetmesini sağlayan durumlar canlanmayı artırmaktadır. Rakiplerle yapılan işbirliğinin kaliteyi artıracacağı, rakiplerin deneyimlerinden yararlanılacağı, başarıya ulaştıracağı, yeni fikirlerin üretilmesini ve karşılıklı canlanmayı sağlayacağı düşünülmektedir. Başarılı yöneticiler, yakın meslektaşlar ve en önemlisi öğrencilerin önemli canlanma etmenleri olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın nicel sonuçlarına göre, canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve canlandırıcı liderliğin etkileri değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı korelasyonlar bulunmaktadır. Okul türü için yapılan bütün karşılaştırmalarda özel okullar lehine anlamlı farklılıklar saptanırken, diğer demografik değişkenlerde sonuçlar çeşitlilik göstermiştir. Regresyon analizi ile bağımsız değişkenlerin birçok boyutta bağımlı değişkeni anlamlı biçimde yordadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Canlanma, Liderlik, Canlandırıcı Liderlik, Canlandırma Etmenleri, Canlandırıcı Liderlik Etkileri, Eğitim Kurumları

ABSTRACT

UPLIFTING LEADERSHIP IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: FACTORS, INDICATORS AND EFFECTS

Özçetin, Serdar

PhD. Dissertation, Department of Educational Sciences, Program of Educational
Management, Supervision, Planning and Economy

Supervisor: Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU

June, 2017, 240 pages

The aim of this study is to understand the effects of uplifting factors, uplifting leadership indicators and uplifting leadership in educational institutions, and to determine the relationship between the effects of uplifting factors, uplifting leadership indicators, and uplifting leadership.

The study has been designed in an exploratory mixed method model in which quantitative and qualitative patterns are used together. The sample group of the study, in the qualitative dimension, which was carried out in the pattern of phenomenology consists of a total of 24 individuals, 12 managers and 12 teachers selected by snowball or chain sampling. Qualitative data were obtained by semi-structured individual interview form. In the quantitative dimension of the study, relational (correlational) and causal comparison type screening models were used. Sample selection for quantitative study were carried in two stages. In the first stage, by using layered sampling out of random sampling methods the number of samples required for each of the central districts was determined according to the proportions of teachers and managers in the universe. It was envisaged that 376 individuals could represent a universe consisting of 16,969 source people with a sampling error margin of 5 percent. However, with the thought that there might be data loss, the number of samples was kept more than the determined number and data was obtained from 612 individuals. In the second stage, by using simple random sampling method from each province the teachers and managers were taken into the sample group at a proportion to represent the universe. The quantitative data were collected by the means of "Uplifting Factors Scale (UFS)", "Uplifting Leadership Indicators Scale (ULIS)" and "Uplifting Leadership Effects Scale (ULES)", which were developed by the researcher, as a result

of EFA and CFA applications, based on literature review and qualitative findings of the study.

In the analysis of qualitative data, descriptive analysis and content analysis were used together. In the analysis of quantitative data, for the variables of gender, task, school type t-test; and for the variables of education status, duration of working as a teacher, duration of working as a manager and school quality ANOVA was carried out. In order to determine the relationship between the effects of uplifting factors, uplifting leadership indicators, and uplifting leadership correlation analysis and as for the model search concerning the variables hierarchical multicollinear regression analysis out of multiple linear regression analysis technique was carried out based on the standard approach.

According to the qualitative results of the study, managers have an important role in uplifting or sustaining the present dynamics of educational institutions. Managers can create and help sustain a revival in their schools by supporting teachers, encouraging new ideas, creating a trusting environment, improving co-operation among stakeholders, reducing bureaucratic procedures. Both teachers and managers expect the achievements to be appreciated and feel the uplifting effect of the rewards they think they deserve. The managers and teachers are happy, excited and eager in an environment with uplifting conditions. The situations that touch the soul of the person and make him feel valued increase the vitality. It is thought that the cooperation with the rivals will help enhance the quality, benefit from the experiences of the rivals, achieve success, produce new ideas and create mutual vitality. It has been found that successful managers, close colleagues, and most importantly students have important uplifting factors.

According to the quantitative results of the study, there are significant correlations in a positive way between the variables of the uplifting factors, uplifting leadership indicators and uplifting leadership effects. While significant differences were found in favor of private schools in all comparisons made concerning the school type, the results varied in other demographic variables. It was concluded through regression analysis that, independent variables significantly predicted the dependent variable in a number of dimensions.

Keywords: Revival, Leadership, Uplifting Leadership, Uplifting Factors, Uplifting Leadership Effects, Educational Institutions

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlamalar	4
1.6. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Liderlik Kavramı	6
2.2. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar.....	7
2.3. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar	8
2.3.1. Dönüşümcü Liderlik	9
2.3.2. Öğretimsel Liderlik.....	10
2.3.3. Paylaşılan Liderlik	11
2.3.4. Paralel Liderlik	12
2.3.5. Öğretmen Liderliği	15
2.3.6. İlham Verici Liderlik	16

2.4. Canlandırma Kavramı	17
2.4.1. Duygusal ve Ruhsal Canlandırma.....	18
2.4.2. Sosyal ve Toplumsal Yükseliş (Canlandırma).....	18
2.4.3. Canlandırıcı Performans	18
2.5. Canlandırıcı Liderlik Ne Değildir?.....	19
2.6. Canlandırıcı Liderlik	20
2.7. Canlandırıcı Liderliğin Aşamaları	22
2.7.1. Azimle Hayal Kurmak	23
2.7.2. Yaratıcılık ve Ters Akış.....	25
2.7.3. Rakiple İşbirliği	27
2.7.4. İtme ve Çekme	29
2.7.5. Anlamlı Ölçüm	30
2.7.6. Sürdürülebilir Başarı.....	36
2.8. Canlandırıcı Eylem.....	39

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Nitel Araştırmanın Yöntemi	41
3.1.2. Nitel Araştırma İçin Katılımcılar	42
3.1.3. Nitel Araştırma İçin Veri Toplama Aracı: Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu	44
3.1.4. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi.....	44
3.2. Nicel Araştırmanın Yöntemi	47
3.2.1. Nicel Araştırmanın Deseni.....	47
3.2.2. Nicel Araştırma İçin Evren ve Örneklem	47
3.2.3. Nicel Araştırma İçin Veri Toplama Araçları	50
3.2.4. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi.....	70

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Nitel Araştırma Verilerine İlişkin Bulgular	74
4.1.1. Öğretmen ve Yöneticileri Canlandıran Durumlar	74
4.1.2. Öğretmen ve Yöneticilerin Canlanma Durumlarındaki Duyguları	84
4.1.3. Öğretmen ve Yöneticilerin Canlanmasını Sağlayan Kişiler.....	88
4.1.4. Öğretmen ve Yöneticilere Göre Canlanmayı Sağlayan Koşullar.....	92
4.1.5. Öğretmen ve Yöneticilerin Hayalleri	102
4.1.6. Öğretmen ve Yöneticilerin İlham Verici Cümlelere İlişkin Görüşleri.....	109
4.1.7. Öğretmen ve Yöneticilerin Yaratıcılık ve Ters Akışa İlişkin Görüşleri ...	111
4.1.8. Öğretmen ve Yöneticilere Göre Rakiple İşbirliğinin Canlanmaya Katkısı	116
4.1.9. Öğretmen ve Yöneticilerin İtme-Çekmeye İlişkin Görüşleri	124
4.1.10 Öğretmen ve Yöneticilere Göre Anlamlı Ölçüm.....	133
4.1.11 Öğretmen ve Yöneticilere Göre Sürdürülebilir Başarı	144
4.2. Nicel Araştırma Verilerine İlişkin Bulgular.....	151
4.2.1. Canlandırma Etmenleri (CE) Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	151
4.2.2. Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri (CLG) Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	158
4.2.3. Canlandırıcı Liderlik Etkileri (CET) Ölçeğine İlişkin Bulgular	166
4.2.4. Canlandırma Etmenleri (CE), Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri (CLG) ve Canlandırıcı Liderlik Etkileri (CET) Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular	172

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	195
5.1.1. Nitel Araştırmaya İlişkin Sonuç ve Tartışma	196
5.1.2. Nicel Araştırmaya İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	206
5.2. Öneriler.....	216
KAYNAKÇA	218

EKLER.....	228
EK-1 Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme İçin Katılımcı İzin Formu Katılımcı İzin Formu	228
EK-2 Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu	229
EK-3 Taslak Form	230
EK-4 Veri Toplama Araçları	234
EK-5 MEB İzin Belgesi	236
ÖZGEÇMİŞ.....	238
İNTİHAL RAPORU	240

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Liderlik Kuramlarının Ortaya Çıkışı.....	7
Tablo 2.2. Yöneticilik-Liderlik Karşılaştırması.....	8
Tablo 2.3. İlham Verici ve Canlandırıcı Liderlik Kıyaslaması.....	17
Tablo 3.1. Nitel Araştırmanın Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler	43
Tablo 3.2. Kohen Kappa Tutarlılık Katsayısına İlişkin Değerler	46
Tablo 3.3. Nicel Araştırma Deseni için Örneklem Hesaplaması	48
Tablo 3.4. Nicel Araştırma için Evren ve Örneklem Bilgileri.....	49
Tablo 3.5. Nicel Araştırmanın Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler.....	49
Tablo 3.6. Canlandırma Etmenleri (CE) Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizine İlişkin Sonuçlar	53
Tablo 3.7. Canlandırma Etmenleri Ölçeğinin Uyum İndeksleri	56
Tablo 3.8. Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri (CLG) Ölçeğine Ait Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizine İlişkin Sonuçlar	60
Tablo 3.9. Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri Ölçeğinin Uyum İndeksleri	63
Tablo 3.10. Canlandırıcı Liderlik Etkileri (CLE) Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Analizine İlişkin Sonuçlar.....	67
Tablo 3.11. Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri Ölçeğinin Uyum İndeksleri	69
Tablo 4.1a. Öğretmenleri Canlandıran Durumlar	74
Tablo 4.1b. Yöneticileri Canlandıran Durumlar	79
Tablo 4.2a. Öğretmenlerin Canlanma Durumlarındaki Hislerine İlişkin Görüşleri. 84	
Tablo 4.2b. Yöneticilerin Canlanma Durumlarındaki Hislerine İlişkin Görüşleri... 86	
Tablo 4.3a. Öğretmenlerin Canlanmasını Sağlayan Kişiler.....	88
Tablo 4.3b. Yöneticilerin Canlanmasını Sağlayan Kişiler.....	90
Tablo 4.4a. Öğretmenlere Göre Canlanmayı Sağlayan Koşullar	92
Tablo 4.4b. Yöneticilere Göre Canlanmayı Sağlayan Koşullar	98
Tablo 4.5a. Öğretmenlerin Hayalleri	102
Tablo 4.5b. Yöneticilerin Hayalleri	106
Tablo 4.6a. Öğretmenlerin Yaratıcılık ve Ters Akışa İlişkin Görüşleri.....	111
Tablo 4.6b. Yöneticilerin Yaratıcılık ve Ters Akışa İlişkin Görüşleri.....	114
Tablo 4.7a. Öğretmenlere Göre Rakiple İşbirliğinin Canlanmaya Katkısı.....	117
Tablo 4.7b. Yöneticilere Göre Rakiple İşbirliğinin Canlanmaya Katkısı.....	121
Tablo 4.8a. Öğretmenlerin İtme-Çekmeye İlişkin Görüşleri	125

Tablo 4.8b. Yöneticilerin İtme-Çekmeye İlişkin Görüşleri	129
Tablo 4.9a. Öğretmenlere Göre Anlamlı Ölçüm.....	133
Tablo 4.9b. Yöneticilere Göre Anlamlı Ölçüm.....	138
Tablo 4.10a. Öğretmenlerin Göre Sürdürülebilir Başarı.....	144
Tablo 4.10b. Yöneticilere Göre Sürdürülebilir Başarı	148
Tablo 4.11. Canlandırma Etmenlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	151
Tablo 4.12. Cinsiyet Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırma Etmenlerine İlişkin t- Testi Sonuçları	152
Tablo 4.13. Göre Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırma Etmenlerine İlişkin t- Testi Sonuçları	153
Tablo 4.14. Okul Türüne Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırma Etmenlerine İlişkin t- Testi Sonuçları	153
Tablo 4.15. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırma Etmenlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	154
Tablo 4.16. Öğretmen Olarak Çalışma Süresi Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırma Etmenlerine İlişkin ANOVA Sonuçları	155
Tablo 4.17. Yönetici Olarak Çalışma Süresi Değişkenine Göre, Yöneticilerin Canlandırma Etmenlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	156
Tablo 4.18. Branş Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırma Etmenlerine İlişkin ANOVA Sonuçları	157
Tablo 4.19. Görev Yapılan Okulun Niteliğine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırma Etmenlerine İlişkin ANOVA Sonuçları.....	158
Tablo 4.20. Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	159
Tablo 4.21. Cinsiyet Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin t- Testi Sonuçları	159
Tablo 4.22. Görev Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin t- Testi Sonuçları	160
Tablo 4.23. Okul Türüne Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin t- Testi Sonuçları	161
Tablo 4.24. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin ANOVA Sonuçları	162

Tablo 4.25. Öğretmen Olarak Çalışma Süresi Değişkenine Göre, Yönetici ve Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin ANOVA Sonuçları	163
Tablo 4.26. Yönetici Olarak Çalışma Süresi Değişkenine Göre, Yöneticilerin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin ANOVA Sonuçları	164
Tablo 4.27. Branş Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin ANOVA Sonuçları	165
Tablo 4.28. Görev Yapılan Okulun Niteliğine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin ANOVA Sonuçları	166
Tablo 4.29. Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	167
Tablo 4.30. Cinsiyet Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin t- Testi Sonuçları	167
Tablo 4.31. Göre Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin t- Testi Sonuçları	168
Tablo 4.32. Okul Türüne Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin t- Testi Sonuçları	168
Tablo 4.33. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	169
Tablo 4.34. Öğretmen Olarak Çalışma Süresi Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	170
Tablo 4.35. Yönetici Olarak Çalışma Süresi Değişkenine Göre, Yöneticilerin Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	170
Tablo 4.36. Branş Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	171
Tablo 4.37. Görev Yapılan Okulun Niteliğine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin ANOVA Sonuçları	171
Tablo 4.38. Canlandırma Etmenleri, Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri ve Etkilerine İlişkin Basit Korelasyon Analizi Sonuçları.....	172
Tablo 4.39. Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinden Anlamli Ölçümle İlişkinine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	174
Tablo 4.40. Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinden Rakiple İşbirliğiyle İlişkinine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	175
Tablo 4.41. Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinden Hayal Kurmayla İlişkinine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	177

Tablo 4.42. Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinden İtme Gücüyle İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	178
Tablo 4.43. Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinden İlham Verici Cümlelerle İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları....	180
Tablo 4.44. Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinden Çekme Gücüyle İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	181
Tablo 4.45. Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Etkilerinden Sosyal Etkiyle İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	183
Tablo 4.46. Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Etkilerinden Duygusal Etkiyle İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	184
Tablo 4.47. Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Etkilerinden Performans Etkisiyle İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	186
Tablo 4.48. Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinin Canlandırıcı Liderlik Etkilerinden Sosyal Etkiyle İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	187
Tablo 4.49. Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinin Canlandırıcı Liderlik Etkilerinden Duygusal Etkiyle İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	190
Tablo 4.50. Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinin Canlandırıcı Liderlik Etkilerinden Performans Etkisiyle İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları	192

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Canlandırıcı Liderliği Sağlayan Aşamalar.....	22
Şekil 3.1. Canlandırma Etmenleri Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli.....	57
Şekil 3.2. Canlandırma Etmenleri Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli.....	64
Şekil 3.3. Canlandırma Etmenleri Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli.....	70
Şekil 4.1a. Öğretmenleri Canlandıran Durumlar	78
Şekil 4.1b. Yöneticileri Canlandıran Durumlar	83
Şekil 4.2a. Öğretmenlerin Canlanma Durumundaki Duyguları.....	86
Şekil 4.2b. Yöneticilerin Canlanma Durumundaki Duyguları.....	87
Şekil 4.3a. Öğretmenlerde Canlanmayı Sağlayan Kişiler.....	90
Şekil 4.3b. Yöneticilerde Canlanmayı Sağlayan Kişiler.....	92
Şekil 4.4a. Öğretmenlere Göre Canlanmayı Sağlayan Koşullar	97
Şekil 4.4b. Öğretmenlere Göre Canlanmayı Sağlayan Koşullar.....	102
Şekil 4.5a. Öğretmenlerin Hayalleri.....	105
Şekil 4.5b. Yönetici Hayalleri.....	109
Şekil 4.6a. Öğretmenlere Göre Yaratıcılık ve Ters Akış	114
Şekil 4.6b. Yöneticilere Göre Yaratıcılık ve Ters Akış	116
Şekil 4.7a. Öğretmenlere Göre Rakiple İşbirliğinin Canlanmaya Katkısı	120
Şekil 4.7b. Yöneticilere Göre Rakiple İşbirliğinin Canlanmaya Katkısı	124
Şekil 4.8a. Öğretmenlerin İtme-Çekmeye İlişkin Görüşleri	128
Şekil 4.8b. Yöneticilerin İtme-Çekmeye İlişkin Görüşleri	133
Şekil 4.9a. Öğretmenlere Göre Anlamlı Ölçüm.....	138
Şekil 4.9b. Yöneticilere Göre Anlamlı Ölçüm.....	144
Şekil 4.10a. Öğretmenlere Göre Sürdürülebilir Başarı	148
Şekil 4.10b. Yöneticilere Göre Sürdürülebilir Başarı	151

KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
CE	: Canlandırma Etmenleri
CET	: Canlandırıcı Liderlik Etkileri
CFA	: Confirmatory Factor Analysis
CLG	: Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EFA	: Exploratory Factor Analysis
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
UFS	: Uplifting Factors Scale
ULIS	: Uplifting Leadership Indicators Scale
ULES	: Uplifting Leadership Effects Scale

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde giriş, problem durumu, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları yer almaktadır. İkinci bölümde kavramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar, üçüncü bölümde yöntem, dördüncü bölümde bulgulara yer verilmiştir. Beşinci bölüm ise sonuç ve önerilere ayrılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Tonguç (1998), ilk basımı 1939 yılında yapılan “Eğitim Yolu ile Canlandırılacak Köy” başlıklı eserinde canlandırma davasını eski okulla yeni okul davası olarak görmüş ve okulun yenileşmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Kentte ya da köyde eskimiş okul, çeşitli açılardan değerini kaybetmiş, öğrencilerine ve çevresine yarar sağlayamayan, hatta onlara yük olan veya zararı dokunan okul anlamına gelmektedir.

Tonguç’un ifade ettiği gibi, eskiyerek değersizleşmiş, toplum için bir yük hâline gelmiş okulda çocukları eğitmeye çalışmanın bir anlamı olmayacaktır. Bu nedenle, eğitimcilerin eskimiş okulla yeni okul arasındaki farkları iyice tanınması, hiçbir fırsatı kaçırmadan okulu yenileştirmeye çalışması ve okulu eskitecek her türlü hareketlerden kaçınması beklenir.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin merkezin ağır bürokrasisi altında kalmış, kendini geliştirmeyen, durağan, hantal ve günü kurtarmaya çalışma anlayışına sahip bir yapı içerisinde olduğu görülmektedir (Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Izgar, 2001; Kıran, 2001; Taşar, 2009). Bu nedenle, mevcut milli eğitim sisteminin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için de önemli bir değiştirme/dönüştürme potansiyeline sahip olan öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin canlandırılması gerekmektedir.

Ülkenin geleceği olan öğrencilerin ilerlemesine katkı sağlamak ve okulların sürekli geriye gitmesine neden olan durağan yapıdan kurtarmak için öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin canlandırılması beklenmektedir. Bu canlanma, farklı bir liderlik anlayışını gerektirmektedir. Bu araştırmanın temel problemi, yönetici ve

öğretmenlerin canlandırıcı liderlik yaklaşımını eğitim kurumlarında nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, eğitim kurumlarında canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve etkilerini anlamak; canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve etkileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

Alt Problemler:

1. Eğitim kurumlarında canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve etkileri nelerdir?
2. Eğitim kurumlarında canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve etkileri ne düzeydedir?
3. Eğitim kurumlarında canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve etkileri demografik özelliklere (cinsiyete, göreve, öğrenim durumuna, öğretmen olarak çalışma süresine, yönetici olarak çalışma süresine, bransa, görev yapılan okul niteliğine ve türüne) göre farklılık göstermekte midir?
4. Eğitim kurumlarında canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve etkileri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
 - a) Canlandırma etmenleri canlandırıcı liderlik göstergelerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
 - b) Canlandırma etmenleri canlandırıcı liderlik etkilerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
 - c) Canlandırıcı liderlik göstergeleri canlandırıcı liderlik etkilerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazında yeni bir kavram olan canlandırıcı liderlik konusunda yapılan bu araştırmanın gerek bilimsel gerekse uygulamaya dönük yararları olacağı düşünülmektedir. Araştırma bulgularından ilk olarak uygulayıcıların yararlanması beklenmektedir. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan haberdar olan

eğitim ve yönetim kadrosu, henüz yeni bir konu olan canlandırıcı liderlik konusunda bir bakış açısına sahip olarak, eğitimsel ve yönetimsel çabalarını okulların canlanmasına yöneltebilir. Bu araştırmayla birlikte, hem okul liderleri hem de okulda görev yapan öğretmenler, okullardaki rutin süreçten kurtulmalarını sağlayan, meslek aşkı ile okulun gelişimine katkı sunacak, canlandırıcı liderlik hakkında yeni bilgilere erişebileceklerdir. Yöneticiler ve öğretmenler, okullarında canlanmayı sağlayacak ve daha iyi bir gelecek vaat eden somut adımları daha iyi atabileceklerdir. Canlandırıcı liderlerin varlığı, okulu sürekli gelişim odaklı hâle getirebilecektir. Eğer okul daha fazla sayıda canlandırıcı lidere sahip olabilirse, bu liderler okulun etkililiğini artırmak için hangi stratejilerin daha başarılı olacağı konusunda okul yöneticilerine katkıda da bulunabilirler.

Araştırmanın ikinci yararı, canlandırıcı liderlik ile ilgili yurt içinde yapılan ilk çalışma olması nedeniyle alanyazındaki boşluğu doldurmaya katkısı olarak düşünülebilir. Eğitim rgtleri için karma yöntemle desenlenen canlandırıcı liderlik araştırması, bu alanda zgn nitelikte bir ilk çalışma olarak da önemli görülebilir. Bu araştırma ile eğitim kurumlarında canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderliğin göstergeleri ve etkilerini anlamak; aralarındaki ilişkileri bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymak ve bu kavramlara ilişkin bilgileri alanyazına sunmak suretiyle, önerilen yaklaşımın farklı bir kültürde ve uygulamada sınanması sağlanmıştır. Ayrıca gelecekte bu konuda yapılacak çalışmalara örnek oluşturması beklenmektedir.

Sosyal bilimler alanında teorilerin kanıtlanması bir hayli zordur. Bunun nedeni birçok araştırma sonucuyla karşılaştırılarak doğrulanmasının gerekmesidir (Batuhan, 1996). Bu araştırma, gelecekte daha ileri düzeyde yapılacak çalışmalara ilham vererek, yeni bir kavram olan canlandırıcı liderliğin teorik temelini güçlendirme çabalarına öncülük edebilir.

İlkokul, ortaokul ve liselerde müdürler liderlik kapasitesi oluşturarak canlandırıcı liderliğe önem verdiğinde, eğitimin kalitesinin de bundan olumlu yönde etkileneceği bir gerçektir. Böylelikle okullar, hem milli eğitimin amaçlarına daha çok hizmet edecek hem de ailelerin okullardan beklentilerini daha iyi yerine getirebilecektir.

Araştırma, ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki yetkili kişilere bilgi sunarak farkındalık oluşturabilir ve böylece yönetici ve öğretmenlere canlandırıcı liderliğe yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi sağlanabilir. Araştırma bulguları, eğitim politikalarının Őekillenmesinde rol oynayan aktörlerin de eğitim örgütlerindeki

canlandırıcılığa yönelik farkındalıklarını artırabilecek ve sorunlara yönelik duyarlıklarını geliştirebilecektir. Araştırma sonunda yapılacak yayın(lar) ile öğretim elemanlarına, öğretmen ve yöneticilere yol gösterilerek, lisansüstü programlarda verilen derslerin içeriklerinin zenginleşmesine de katkı sağlanabilecektir. Bu araştırma ile hem bilimsel bir çalışma yapılmış hem de eğitim örgütleri için canlandırıcı liderlik ve boyutları ortaya konmuş olmaktadır. Yurtdışında da az çalışılan bir konu olması nedeniyle, araştırma raporundan yapılacak bir yayının araştırmacıların ilgisinin çekilebileceği düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve kapsam geçerliği konu alanı uzmanlarınca kontrol edilen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında canlandırıcı liderliğin etmenleri, göstergeleri ve etkilerini anlamaya yönelik hazırlanan görüşme sorularının amaca uygun olarak ölçmek isteneni ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Sınırlamalar

1. Bu araştırmanın, nicel araştırma yöntemiyle desenlenen bölümünün sonuçları, Antalya il merkezinde 2016-2017 öğretim yılında örneklem kapsamında görevli olduğu belirlenen yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın sonuçları, yalnızca araştırmanın nitel örneklem kapsamında olan Antalya ilinde, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda görev yapmakta olan 12 yönetici ile 12 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmada, nitel araştırma yaklaşımıyla elde edilen bulgular evrene genelleme yapılamaz. Ancak analitik genelleme yapılabilir. Çalışmada nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bölüm ile ulaşılan sonuçlar, araştırmanın evreni olan Antalya ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul, lise yöneticileri ve öğretmenlerine genellenebilir.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada geçen bazı kavramların tanımları, araştırmada kullanıldıkları anlamları doğrultusunda aşağıda yer verilmiştir:

Canlanma; İnsanlar ve kuruluşlar arasında canlanma, performansı artıran kuvvettir. Kişisel seviyede canlanma, duyguları etkiler. Canlandırmak, canlandırmanın performans üzerindeki etkisi ve bunu başarma yolları hakkındadır.

Canlandırma Etmenleri; Araştırmacı tarafından 20 madde ve dört boyutta geliştirilmiş olan ölçekle belirlenen etmenlerdir.

Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri; Araştırmacı tarafından 31 madde ve altı boyutta geliştirilmiş olan ölçekle belirlenen göstergelerdir.

Canlandırıcı Liderlik Etkileri; Araştırmacı tarafından 12 madde ve üç boyutta geliştirilmiş olan ölçekle belirlenen etkileridir.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, liderlik ve lider kavramı tanımlanmış, yöneticilikle liderlik arasındaki farklar ve liderliğe ilişkin kuramsal gelişmeler kısaca incelenmiş; böylelikle canlandırıcı liderlik kavramının doğuşu ve okul gelişimine katkısı kuramsal olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Liderlik Kavramı

Liderlik sosyal bilimlerin (sosyoloji, psikoloji, yönetim, siyaset) kapsamında inceleme alanı olmasına rağmen, liderliğin anlamıyla ilgili ortak bir dil oluşmamış ve bu kavram ile ilgili alanyazında birçok farklı tanım yapılmıştır (Şişman, 2002).

Türkçe Sözlükte lider, yönetimde etkisi ve gücü olan kişi, şef, önder anlamları taşımaktadır. Bir diğer tanımı ise, herhangi bir kurum ya da partinin en üst düzeyde yönetiminden sorumlu kişidir (<http://www.tdk.gov.tr>). Aynı zamanda lider, herhangi bir yarışta önde bulunan takım ya da kişi için de kullanılabilir.

Liderliği, Mumford bir kişinin sosyal hareketlerin kontrol edilmesi sırasında ön plana çıkmasıdır diye tanımlarken (Erçetin, 1998); Stogdill bireyle grup arasındaki etkileşimin bir işlevi olarak adlandırmıştır (Şişman, 2002).

Yukl'a göre liderlik, bir küme üyesinin öteki üyelerin güdülenmelerini sağlaması ya da yeterliklerini değiştirmesiyle başlamaktadır (Başaran, 1992). Katz ve Kahn'a göre liderlik; örgüt üyelerinin monotonlaşmış yönelimlere mekanik olarak uyum sağlamasından ziyade, onları performans göstermeye yönlendirerek davranışlarında fazladan etki oluşturmaktır (Erçetin, 1998).

Liderliğin nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşler zamanla değişiklik gösterebildiği gibi farklı bilim dallarında görülen gelişmelerden de etkilenmiştir. Açıklım'a göre, psikolojide davranışsal okulun ortaya çıkmasıyla birlikte liderlikle ilgili çalışmalar, liderin özellikleri yerine davranışlarına odaklanarak yeni bir alana yönelmiştir. 1940'lardan itibaren araştırmalar liderlerin davranışları üzerinde yoğunlaşmıştır; fakat daha sonra bu iki yaklaşımın, yetersiz ve eksik olduğu ileri sürülmüş ve yeni bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. "Durumsallık" olarak adlandırılan bu yaklaşımda, sadece

liderin özellikleri, davranışları değil; takipçilerin, meslektaş ve üstlerin davranış ve beklentileri, örgütsel ortam gibi faktörler de göz önüne alınmıştır. Bu yaklaşımda liderliğin durumlara göre olması gerektiği savunulmuştur. Her duruma uyan bir liderlik tipinin olmadığı, bir durum için uygun olan ölçülerin diğer bir durum için uygun olmayabileceği görüşü ileri sürülmüştür (Açıkalın, 2000). Liderlik, örgütün içinde bulunduğu duruma göre şekillenen bir kavramdır.

Liderlik kuramları dört gruba ayrılır. Liderlik kuramları ortaya çıkış tarihlerine göre Brayman tarafından Tablo 2.1' deki gibi sıralanmıştır (Şahin, 2003, s.15).

Tablo 2. 1 Liderlik Kuramlarının Ortaya Çıkışı

Yıllar	Liderlik Kuramı	Kuramın Ana Düşüncesi
1940'lara kadar	Özellikler Kuramı	Liderlik doğuştan gelen bir özelliktir.
1940-1960	Davranışsal Kuramlar	Liderin etkinliği liderin nasıl davrandığıyla ilgilidir.
1960-1980	Durumsal Kuramlar	Etkin lider koşullardan, durumdan etkilenir.
1980'ler	Yeni Yaklaşımlar	Lider vizyon sahibidir.

Kaynak: Şahin, 2003, s.15

Liderliğin tanımı, aynı zamanda liderin sahip olması gereken özellikleri de göstermektedir. Liderlerin hangi özelliklere sahip olması gerektiği konusunda kesin bir görüşe varılamamakla birlikte ortak birtakım özellikler belirlenmiştir.

2.2. Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

Yasa, yönetmelik ve tüzük gibi biçimsel yapılar yöneticinin gücünü oluştururken; lider de ise bu güç kişisel özelliklerinden ve içinde bulunduğu konumdan gelir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003, s.216).

Hickman (1990) ve Wofford (1982)'a göre, yöneticiler daha çok otorite, liderler daha çok etki kullanmaktadırlar. Güç ve etki kavramları birbirinin yerine sık sık kullanılmasına rağmen güç, var olan konuma göre çalışanları etkileme yeteneği; etki ise kişinin düşünce, duygu ve davranışlarında etki oluşturmasıdır. Çalışanlara güç kullanarak davranışı yönetmeye otorite denilmektedir. Kendilerini otoritesiz gören yöneticiler kendilerini kötü ve güçsüz hissetmektedir (Şahin, 2003).

Bennis'e (1998) göre yöneticilik ile liderlik arasındaki farklar Tablo 2.2'de sunulmuştur.

Tablo 2. 2 Yöneticilik-Liderlik Karşılaştırması

Yönetici	Lider
İdarecidir.	Yenilikçidir.
Tekrarlayıcıdır.	Orijinaldir.
Devam ettiricidir.	Geliştiricidir.
Sistem ve yapılar üzerinde odaklanır.	İnsanlar üzerinde odaklanır.
Denetime güvenir.	Dürüştür.
Kısa vadeli görüşe sahiptir.	Uzun vadeli görüşe sahiptir.
Nasıl ve ne zaman biçiminde soru sorar.	Neden ve niçin sorulan önemlidir.
Her zaman gözlerini tabanda gezdirir.	Gözlerini yatay düzlemde gezdirir.
Klasik anlamda iyi askerdir.	Kendisidir.
Düşünceleri doğrudur.	Doğru düşüncededir.
Mevcut durumu kabul eder.	Mevcut duruma kafa tutar.

Kaynak: Keçecioğlu, 1998, s.10.

2.3. Liderlikte Yeni Yaklaşımlar

Spillane ve Orlina (2005)'ya göre, bazı araştırmacıların tanımlar labirentinde boğulduğu liderlikle ilgili üç temel kurama ait araştırma sonuçları, liderlik olgusunu açıklamakta bazı yönlerden eksiktir ve bu alanın sürekli bir değişim ile yeniliğe açık olması gerekmektedir. Özellikle çağın gereklilikleri doğrultusunda çalışma koşullarının değişmesi ve hem yöneticilerin hem de çalışanların ihtiyaçlarının zaman içinde farklılaşması, liderlik yaklaşımlarında da yeni kuramları gündeme getirmektedir (Yavuz, 2002). Yeni yaklaşımları değerlendirirken bir sınıflandırma yapmakta zaman zaman sıkıntılar yaşanabilir. Alanyazında bazı kaynaklar liderlik ile ilgili yeni yaklaşımları değerlendirirken, Mc. Gregor Burns'ün 1970'lerdeki "sürdürüm (transaction)" ve 1990'lardaki üzerine odaklanılan "dönüşüm (tranformation)" ifadeleri birbirinden farklı olarak düşünülmüştür. Sonuç olarak, "dönüşümcü" ifadesinde birlik sağlamışlardır (Beycioğlu, 2009, s.20). Yeni yaklaşımlar doğrultusunda ele alınan liderlik türleri ve araştırmanın temelini oluşturan canlandırıcı liderlik kavramına aşağıda yer verilmiştir.

Canlandırıcı liderlik ile ilgili yeni yaklaşımlar; aşağıda birkaç öne çıkan başlık altında toplanmıştır:

1. Dönüşümcü Liderlik
2. Öğretimsel Liderlik

3. Paylaşılan Liderlik
4. Paralel Liderlik
5. Öğrenen Liderlik
6. Eğitimsel Liderlik
7. Öğretmen Liderliği
8. İlham verici Liderlik

Bunlardan sadece altı çeşit liderlik yaklaşımına yer verilecek ve ardından canlandırıcı liderlik yaklaşımı ele alınacaktır. Yeni liderlik yaklaşımlarında, liderliğin ahlaki ve kültürel boyutu daha çok vurgulanmaktadır. Bu yeni yaklaşımlara göre, liderlik belirli unsurlar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Bu yaklaşımlar için önemli kavramlardan biri vizyondur. Liderlerin özellikle geleceğe dair vizyonlarının olması gereklidir. Aynı zamanda, liderler ahlaki açısından da ilham kaynağı olmalıdır. Lider, onu takip edenlerde daima gelişen bir etkileşim süreci oluşturmalı ve onu takip edenlerde, temel inanç ve değerlerinin oluşturduğu örgüt kültürünü göz ardı etmemelidir. Bazı durumlarda, bir liderlik davranışı her zaman geçerliliğini korumayabilir. Ancak liderler hedeflerine ulaşabilmek için insanların beklentileriyle ve değerleriyle ilgili değişime açık olmalı, ayrıca yenilikçi davranışlar sergilemelidir (Şişman, 2002).

2.3.1. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü (transformational) liderlik kavramını anlayabilmek için, sürdürümcü (transactional) liderlik kavramıyla kıyaslama yapmak, bu kavramın anlaşılmasında daha etkili olacaktır. Daha önce de belirtildiği gibi, alanyazında bazı kaynaklar son dönem liderlik yaklaşımlarını, sürdürümcü ve dönüşümcü liderlik genel çerçevesi içerisinde değerlendirmektedir. Mevcut yapı içinde hareket etmeyi daha çok sürdürümcü liderler tercih ederken, dönüşümcü liderlerde ise yeni arayışlar ve oluşturdukları geleceğe dönük yaklaşımlarla değişimi amaçladıkları görülmektedir. Bu iki liderliği birbirleriyle karşılaştırarak değerlendirmek, dönüşümcü liderin özelliklerini daha görünür ve somut hale gelmesini sağlayacaktır. Burns ve Bass, liderlikte sürdürümcü ve dönüşümcü yaklaşımı ifadelerinden bahsetmiştir. “Bu yaklaşım, geleneklere ve geçmişe bağlı sürdürümcü liderlik ile geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönük dönüşümcü liderliği kapsamına alır” (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

Sürdürümcü liderler, performansa göre ödül veya ceza verme, sisteme itaat, mevcut yapıya dayalı bir gelişim gibi davranışlar göstermektedirler. “Bu yaklaşımda kısa süreli zamana dayalı yönelim, kurallar ve yönergeler, dikey iletişim, somut hedefler, makamdan kaynaklanan güç, aşırı uyum gibi unsurlar yer alır” (Erdoğan, 2002, s.50).

2.3.2. Öğretimsel Liderlik

Öğretmen, okul müdürü ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmeye öğretim liderliği denir. Bu liderlik biçimini, diğer liderlik biçimlerinden ayıran önemli yön ise öğretimsel liderlerin okuldaki öğrenme-öğretme süreçlerine yoğunlaşmış olmalarıdır (Şişman, 2002).

Smith ve Andrew güçlü öğretimsel liderlik davranışları olarak şunları belirtmektedirler (Çelik, 2000, s. 37):

1. Program ve öğretimdeki öncelikli konuları belirleme,
2. Okulun amaçlarına ulaşması adına kendini adama,
3. Okulun hedeflerine ulaşabilmesi için gereken kaynakları sağlayabilme ve kullanma yeterliliğine sahip olma,
4. Öğretmenler, öğrencileri veliler ve toplumun beklentilerini karşılayacak olumlu bir iklim oluşturma,
5. Doğrudan öğretim politikasını geliştirmek amacıyla;
 - Öğretmenlerle iletişim kurma,
 - Personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme,
 - Yeni öğretim stratejilerinin kullanılmasını özendirme,
 - Değişik öğretim materyalleri sağlama.
6. Okul başarısını artırmak için öğrencileri sürekli olarak geliştirme ve öğretme etkililiğini sağlama,
7. Okulun amaçlarına uygun olacak şekilde uzun vadede vizyon geliştirme, örgütsel hedeflerle özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtarak hedeflere ulaşma başarısını gösterme,
8. Okulla ilgili alınacak bir kararda, grupların ve ilgili birimlerin konuya yönelik görüşlerini alma,
9. Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama,
10. Zaman yönetimini etkili bir şekilde yaparak, öğrenme sürecini bozan etkenleri en aza indirip düzen ve disiplin oluşturma.

Yukarıda belirtildiği gibi canlandırıcı liderlik, canlandırıcı liderlik rollerinin oluşması ve geliştirilmesinde fonksiyonel olduğu görülmektedir. Okulların kuruluşlarının en temel unsurlarından biri, başarılı öğrenciler yetiştirmektir. Herhangi bir liderlik durumunun, eğitim öğretim faaliyetlerini göz ardı edip okulun etkililiğini sağlamayı planlaması, okul amaçlarıyla uyuşmayacaktır.

Harris'e (2002, s.2) göre, "Okul gelişimi, bir okulun değişimi yönetme becerisine bağlıdır." Okulda değişim, ortaklaşa eylem ve destek ihtiyacı, işbirlikçi çalışma, karar süreçlerine katılım, vizyon paylaşımı ve vizyonun sahiplenilmesi, sorumlukların okulun diğer üyelerince de paylaşılması, günümüz değişimlerinin getirdiği ağır yönetsel görevlerin yöneticilerin omuzlarında birer yüke dönüşmesi gibi birçok fiili durumun ortaya çıkmasına neden olmuş ve bu durum okullarda yeni liderlik tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Okul liderliği alanında, dönüşümcü liderlik, öğretimsel liderlik gibi öğretmenlerin yeni rollerini ortaya çıkarıcı gelişmeler sonrasında en çok dikkat çeken liderlik yaklaşımlarından biri olarak, öğretimsel liderlik olgusuna son yıllarda alanyazında sıklıkla karşılaşılmaktadır (Harris ve Lambert, 2003; Harris ve Muijs, 2005; York-Barr ve Duke, 2004).

2.3.3. Paylaşılan Liderlik

Harris'in (2008) üzerinde daha fazla sayıda çalışma yapılması gerektiğini söylediği paylaşılan liderlik ise, Spillane ve diğerlerine (2005) göre, okullarda liderlik işinin birçok kişiyi kapsayarak uygulanmasıdır. Bir başka anlatımla liderlik; müdürleri, müdür yardımcılarını, öğretmenleri, aileleri, öğrencileri ve diğer işgörenleri kapsayacak biçimde yayılmış ve genişlemiştir. Paylaşılan liderlik, tek bir insanın liderliği düşüncesini, çeşitli düzeylerde farklı insanların liderlik rolleri üstlenebildiği "artı insanlar" düşüncesine taşımaktadır. Gronn ve Hamilton (2004) başarılı okul müdürlüğü rollerinin beş işlevi olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

1. Vizyon oluşturma
2. Eşitlik ortamı oluşturma
3. Örgüt unsurlarını bağlantılı hale getirme
4. Güç ve liderliği paylaşma
5. Okul çevresiyle işbirliği oluşturmaktır.

Paylaşılan liderlik kavramının odağında, liderliğin okullarda tek kişi etrafında dönen resmi bir görev değil; yöneticilerin ve öğretmenlerin etkileşimiyle yapılandırılan ve eğitimle ilgili uygulamaları içeren, okulun gelişimini ve öğrenci başarısını artıran işbirlikçi liderlik rolleri olduğu düşüncesi bulunmaktadır (Leithwood, 2003; Harris, 2008).

Harris (2005) paylaşılan liderlikte iki ana varsayım bulunduğunu öne sürmektedir:

1. Liderlik, liderlik görevlerinin araştırılması ile en iyi biçimde anlaşılır şekle dönüşür.
2. Liderlik uygulamaları; liderler, izleyenler ve okuldaki duruma veya ortama dağıtılmıştır.

Burada liderliğin paylaşıldığı bir ortamda izleyenlerden bahsedilmesi bir çelişki gibi algılanabilir. Ama geleneksel söylemin ötesinde, paylaşılan liderlikte izleyenler sadece etkilenen kişiler değil, aynı zamanda lideri etkileyen kişilerdir. İzleyenler böylece sergilenecek liderlik rollerinin biçimlenmesini belirleyebilmektedirler (Harris, 2005). Diğer bir ifadeyle liderler, izleyenler ve bağlam (durum) arasında sürekli etkileşimin olduğu, dinamik bir süreç vardır.

Paylaşılan liderlik kavramı “Okul müdürünün liderliği ortadan kalkıyor mu?” gibi bir soruyu da akla getirmektedir. Oysaki tam tersi bir durumdan bahsedilebilir. Okul müdürünün liderliğinin ortadan kalkması söz konusu olmadığı gibi, daha da güçlendiği söylenebilir. Bu liderlik durumunda, okul müdürü okul üyelerine hiç olmadığı kadar yakın, daha merkezi ve daha etkin bir rol oynamakta; onları liderlik etmeleri için yetkilendirmektedir.

2.3.4. Paralel Liderlik

Paralel liderlik konusunda verilen bütün bilgiler, “Öğretmen Liderlerini Geliştirme (Developing Teacher Leaders)” başlıklı kitaptan (Crowther, Ferguson ve Hann, 2009, s.3-57) özetlenmiştir.

Crowther vd. (2009)’nin açıklamaları ışığında paralel liderliğin tanımı ve özellikleri kısaca ifade edilmiştir. Paralel liderlik; lider öğretmenlerin ve yöneticilerinin, okulun kapasitesini geliştirmek için işbirlikçi bir biçimde kenetlenmeleri sürecidir. Bu süreç

üç farklı niteliği kapsar. Bunlar: (1) Karşılıklı güven, (2) ortak amaç ve (3) kendini ifade etme fırsatıdır.

Kavram olarak paralel liderliğin gücü, örgütsel kapasite yapısının ortaya çıkmasıyla işbirlikçi zekâ ve eğitim sermayesi arasındaki bağa dayalıdır. Aslında, bu birçok post-endüstriyel örgütlenme için potansiyel bir ilgiye sahiptir. Fakat en çok, öncelikle öğrenciler, daha sonra da toplum ve kültürler için, öğretmeden öğrenmeye kadar birçok kavramın yeniden anlam kazandığı okullara uygundur ve çekirdeği teşkil eder. Crowther vd. (2009)'nin araştırmasının odaklandığı esas amaçlardan birisi de paralel liderliğin, öğrencilerin faydasına olacak değişiklikleri teşvik edebilecek olmasıdır. Elde edilen sonuçlar kesişen üç sürece işaret eder; tüme dayalı meslekî öğrenme, farklı kültür inşa etme ve okul genelinde pedagojik gelişim. Burada, bu örgütsel süreci hayata geçirebilme konusunda paralel liderliğin oynadığı kritik role odaklanmıştır.

2.3.4.1.Paralel Liderliğin Üç Temel Özelliği

Karşılık güven, ortak amaç duygusu, bireyin kendini ifade edebilme olanağı; Paralel liderliğin üç temel özelliğidir.

Karşılıklı Güven: İtibar, saygı, ilgi ve terbiye gibi değerleri kapsar. Bu, Bryk ve Schneider'in 'ilişkisel güven' dediği kavrama benzer. 'İlişkisel güven' , işbirlikçiliği gerçekleştirmek için, bireylerin ahlâkî bir teslimiyeti paylaştıkları bir ortam oluşturur ve bu ahlâkî temeller değişimi başlatmak ve ayakta tutmak için bir kaynak niteliğindedir. Öğretmenler için ilgililik kavramı uzun süreli bir önem arz eder. Lortie'nin çalışmalarına dayanarak, birçok araştırmacı öğretmenlerin işlerinin ayrımını, yabancılaştırıcı ve telafisi zor bulduklarını ortaya koymuştur. Hargreaves, güven inşa etmenin okul yapısını yeniden kurmak için çok önemli olduğunu öne sürmüştür. Bryk ve Schneider okul araştırmalarını ve kendi deneyimlerini birleştirerek 'ilişkisel güven' kavramının 'dört anlayış (saygı, yeterlilik, başkalarına karşı bakış açısı ve saygı) arasındaki karşılıklı etkileşimi kapsadığına dikkat çekmiştir.

Saygının beslendiği, uygulandığı ve ona değer verildiği yerlerde iyi hazırlanmış meslekî öğrenme topluluklarından hem öğrenciler hem de personel yarar sağlar. Öğretmenler, öğrencilerin başarısı için ortak sorumluluk alırlar, moralleri yüksek olur ve okula gelmek için daha istekli olurlar. Böyle okullardaki öğrenciler de kendilerini akademik açıdan geliştirmeye eğilimli olurlar ve farklı görgü ve geçmişlere sahip

çocuklar arasında başarı farkları azalır. Johnsonvale, okul ortamındaki karşılıklı ilişkilerin nasıl olması gerektiğini açıkça tanımlamıştır. Fakat özellikle lider öğretmenler ile yöneticiler arasındaki kritik etkileşimin çocukların gelişimine katkıda bulunduğu gözlenmiştir. Özellikle, yöneticinin stratejik rolüyle lider öğretmenin pedagojik uzmanlığı eşit derecede etkili ve önemli görülmektedir. Bu paralel liderliğin sonucunda ilham veren bir vizyon, gerçeği kabul etmeye olan isteklilik, geniş bir düşünce yelpazesi, okulun bütün bölümlerinde yüksek bir etkileşim ortaya çıkmıştır.

Ortak Amaç Anlayışı: Bu anlayışın Johnsonsvale deneyi üzerindeki esas etkisi; okulun belirtilen vizyonu ile öğretmenlerin tercih ettiği öğrenme, öğretme, değerlendirme yaklaşımları arasındaki uyuşmadır. Bu uyuşma, kökenini okulun vizyon hazırlama sürecinden alır. Johnsonvale deneyi başarılı vizyon hazırlamanın karmaşıklığını resmeder.

Güçlü bir okul vizyonu, öğretmenler tarafından içerik olarak nispeten yüksek algılanır. Böyle bir okul vizyonu, okulun şu anki durumuyla gelecekte arzulanan durumu arasındaki tutarsızlığı vurgular. Güçlü bir okul vizyonunun paylaşılması, gelecekte arzu edilen bu duruma ulaşma sürecine öğretmeni ve okulun diğer paydaşlarını buna da dâhil eder.

Bireyin Kendini İfade Edebilme Olanığı: Hargreaves'in yaptığı 'bireycilik' ve 'bireysellik' arasındaki ayrım ile bireyin kendini ifade etme kavramı bireycilikten çok bireyselliğe benzemektedir. Araştırmalar, bireyselliği kabul etmeden yapılan takım çalışmasının müdürler tarafından yönetildiğine ve yönetim tarafından kendi çıkarları doğrultusunda kullanıldığına dair sonuçları göstermektedir. İşyeri güdüleyicisi olabilen lider öğretmenler kendini yönetime kabul ettirebilirse taleplerinin karşılanacağı olasıdır. Birçok yetkili, yaratıcı problem çözmeyi kolaylaştıracak farklı düşüncelere önem vermenin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bireyselliğin etkileri bazen yöneticiler için kabul edilmesi zor bir durum olabilir.

Paralel liderliğin temelini oluşturan üç nitelik karşılıklı güven, ortak amaç anlayışı, kendini ifade edebilme olanağı eşit derecede öneme sahiptir. Eğer lider öğretmenlik gerçekleştirilmek isteniyorsa, üç nitelik de gereklidir. Ayrıca bu üç nitelik, lider öğretmenlerle yöneticiler arasında ilişki bakımından da zarurîdir.

Bir sonraki alt bölüm, bir önceki bölümde bahsedilen liderlik kavramının geçirdiği değişimlerle beraber, eğitimde liderliğin tekrar ele alınması sonucu ortaya çıkan öğretmen liderliği kavramını kuramsal açıdan açıklamaya çalışmaktadır.

2.3.5. Öğretmen Liderliği

Okullarda eğitim ve öğretim sürecinin kalitesini hızlı ve etkili bir biçimde artıran kavrama öğretmen liderliği denir. Lider öğretmenler, bu artırma sürecinde mutlaka işbirliği içinde olmalıdır. Gerek diğer öğretmenlerle gerekse yöneticilerle bu işbirliği yapılmalıdır. Öğretmen liderliği, herhangi bir sorumluluk ya da görevlerin toplamı değil, kaliteli eğitim ve öğretim süreci için gerekliliktir. Öğretmen liderler sınıfın içinde ve dışında ön plana çıkan, arkadaşlarına destekte bulunan, onlarla işbirliği içerisinde olan, eğitim uygulamalarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapan ve diğerlerini etkileyen kişiler olarak bilinmektedirler (Haris ve Muijs, 2005).

Öğretmen liderliği, liderliğin geleneksel tanımlarının aksine, öğretmenlerin işbirliği içinde çalıştıkları kavramdır bu nedenle, öğretmen liderliğinde ortaklaşa bir çalışma hâkimdir. Öğretmen liderler, yeni bir çalışma alanında faaliyet gösterirler ve yeni kaynakları birlikte hazırlayıp çalışırlar. Öğretmen liderliğinin başlıca iki boyutu mevcuttur. Birincisi; geliştirme çalışmalarından elde edilen öğrenme sonuçları üzerine yoğunlaşmak, ikincisi; ortak mesleki etkinliklere önem vermektir (Crowther vd. 2009).

Öğretmen liderliğinin alanı üç temel faaliyet içerisindedir (Harris ve Muijs, 2005):

1. Çalışma gruplarına liderlik, koçluk, mentorluk yoluyla diğer öğretmenlere liderlik,
2. Eğitim ve öğretim geliştirmenin merkezinde yer alan gelişimsel görevlere liderlik,
3. Öğretimin etkili formlarının modellenmesine ve geliştirilmesine pedagojik liderlik.

Öğretmen liderler; öğretim programına katkıda bulunanlar, tavsiye yazanlar, okulu olumlu yönde değiştirme ekibinde liderlik yapanlar, yeni ya da az deneyimli çalışanlara rehberlik yapanlar ve sınıf için güçlü bir bağ kurmak için faaliyet araştırması/sınıf için güçlü bir bağ ile faaliyet araştırması yapanlar olabilir. Öğretmen

liderlerin önemli özelliklerinin başında, sınıfta zamanının çoğunu tüketen ama gelişim, değişim ve yeniliğe ihtiyaç duyulduğunda liderlik pozisyonunu alan uzman öğretmen olmasıdır. Onların görevinden biri, öncelikle yenilikler araştırmak ve uygulamak için meslektaşlarına yardım etmektir. Daha sonra da eğitim ve öğretim gelişmelerinin işlerliği ve uygulanabilirliğinden emin olmak için eleştirel ama yapıcı dönütler elde etmektir (Sawyer, 2005).

Alanyazında öğretmen liderliğiyle ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Bazı tanımlar öğretmen liderliğini öğretmen-öğrenci ekseninde düşünürken, bazı tanımlamalar bütün okulu hesaba katmaktadır. İnceleme alanına göre bazı tanımlarda ise öğretmen lider, bir tür yönetici görevli öğretmen gibi değerlendirilmektedir (Sawyer, 2005) .

Crowther vd. (2009) öğretmen liderliği ve beraberinde getirdiklerini daha geniş bir açıyla ele almış; eğitim-öğretimi okulda değiştiren, okul ve toplumu öğrenme adına bir araya getiren, toplumun sürdürülebilirliğini, yaşam kalitesini toplum için güçlendiren eylem olduğunu açıklamışlardır. Öğretmen liderliğinin olanakları tam bir okul başarısı için işlev görür.

2.3.6. İlham Verici Liderlik

İlham veren liderler, kişileri beklenenin üzerinde davranış göstermeleri için motive eden ve onların üzerinde duygusal etki oluşturan kişilerdir. Bu liderlerin geleceğe ait vizyonları vardır. Kendilerini takip edenlere bu vizyonu iletirler ve vizyon sahibi olmaları için, vizyonu anlamaları için insanları motive ederler. İlham verici liderler, karizmatik liderlere çalışanları etkilemede sözlü ve yazılı iletişim kurabilme ve davranışlarıyla insanları etkilemedeki eşsiz yetenekleriyle benzerler. Bu liderlik türü takipçilerine önceden belirlenmiş hedeflere ulaşma konusunda yardım eden kişiler değildir. Aksine, onları daha iyiye ulaşmaları hususunda güç sarf etmeye yönelten kişilerdir. Bu liderler, etkileyici konuşmalar yaparak, heyecan verici hedefler veya birleştirici semboller göstererek takipçilerini ortak hedef etrafında toplayıp kendilerine olan güvenlerini artırarak onları düzeylerinin üstünde davranış sergilemeye motive ederler (Akçakaya, 2010).

İlham verici liderlik, canlandırıcı liderlik ile birtakım benzerliklere sahiptir. Bu yüzden birbiriyle karıştırılmaması için Tablo 2.3'te, bu iki liderlik yaklaşımı karşılaştırılmış ve farklılıkları ortaya konmuştur.

Tablo 2. 1 İlham Verici ve Canlandırıcı Liderlik Kıyaslaması

İlham verici liderlik (Inspirational leadership)	Canlandırıcı liderlik
Genellikle kişisel olarak uygulanır.	Bir grup insanın veya bütün bir kurumun ortak (toplam) niteliğini ifade eder ve kesinlikle bir kişiye indirgenemez, tek kişiyle ilgili değildir
Genellikle kendi vizyonlarından bahseder ve izleyicilerinin de aynı vizyonu benimsemesi arzusuyla onlara aktarmaya çalışırlar.	Grup üyeleri ya da kurumdaki herkes zaten aynı şeyi ister. İstenilen her ne ise bu hepsinin rüyasıdır ve bunu her şeyden daha çok istemektedirler. Dolayısıyla kimseyi bu konuda ikna etmek gerekmez.
Geçmiş bağlantıları yoktur ve genellikle kendilerini geçmişten ayrı tutmak isterler.	Geçmişte en iyi ne varsa onun üzerine inşa ederler ve bu da işin sürdürülmesi açısından önemlidir.
Karşıtlıkla ilgilenmez, çoğunlukla karşıtlığı dikkate almaz ya da yok etmeye çabalar.	Bir şeyleri devingen hâle getirmek için karşıtlıkları kullanır. Ters akış yaratırlar. Bunu yapmak için herkesin tek tek yaratıcılığına ihtiyaç duyar, sadece üst kesimde yer alanların kişisel görüşlerini, parlak fikirleri toplamaz.
İşbirliği ve rekabet birlikteliği yoktur.	Kasıtlı olarak işbirliğini rekabetle birleştirir.
İtme-çekme paradoksu gibi bir şey yoktur.	Bir paradoks olan itme ve çekmeyi kullanırlar.
Anlamli ölçümler yapabilir fakat bu temel özellik değildir.	Kendi anlamli ölçülerini ister fakat bu canlandırıcı liderlikte bir temel özelliktir.
Bazen hızlı bir şekilde gerçekleşir; çünkü insanlar küçük adımlara tahammül edemez.	Sürdürülebilirdir, insanları birden ateşlemez, yavaş yavaş hareketlendirir.

Yeni yaklaşımlar doğrultusunda ele alınan liderliklerden birisi olan canlandırıcı liderlik kavramına dair açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

2.4. Canlandırma Kavramı

Aerodinamikte kalkış (canlanmak), yerçekimine rağmen büyük kuşların ve kocaman uçakların havalanması için tasarlanan kanatlar, momentum ve hava akımı ile oluşturulan kuvvettir. İnsanlar ve kuruluşlar arasında canlanma, performansı artıran kuvvettir ve daha yüksek amaçlar belirlendiğinde beklenmedik başarılarla ulaşılmasını sağlamaktadır. Kişisel seviyede canlanma, duyguları etkiler. Canlandırmak, canlandırmanın performans üzerindeki etkisi ve bunu başarma yolları hakkındadır. Büyük etkiler yapan küçük bir kelimedir. Bu ifade duygusal ve ruhsal birliktelik anlamına gelen, iş ve yaşamdaki performans ile ilgili iç içe geçmiş anlamları mevcuttur (Hargreaves, Boyle ve Harris, 2014).

2.4.1. Duygusal ve Ruhsal Canlandırma

Canlandırıcı eylem ve kelimeler bulaşıcıdır: Etkileri etrafa yayılmakta ve başkalarını etkilemektedir. Kişi canlandığında etrafındakileri kişileri de canlandırır, canlanmış kişiler de canlandırmayı sürdürür. Bir başka anlatımla, canlandırma karşılıklı oluşan bir süreçtir. Kişiler birbirlerinin ruhunu canlandığında daha yüksek ahlaki temele ulaşmış olur ve böylece kendilerini aşar (Harris, 2015).

Duygusal ve ruhsal canlandırma, etkili bir liderliğin can damarıdır. İnsanların umutlarını canlandırır, tutkularını körükler, zekâlarını ve yaratıcılıklarını artırır. Daha çok çalışmaları, yaptıklarını dönüştürmeleri, daha yüce amaçlara ulaşmaları, onları yenecek karşıt güçlere karşı azimli ve dayanıklı olmaları için ilham verir. Canlandırıcı liderlik ruhları yükseltmektedir. Aynı zamanda bir kişi için dahi daha iyiye ulaşmak, toplu olarak gayret göstermesini sağlamaktadır (Parrett ve Budge, 2012).

2.4.2. Sosyal ve Toplumsal Yükseliş (Canlandırma)

Canlanma sadece bireyin duygusal durumuyla ilgili değildir, aynı zamanda gücü ve içinde bulunduğu durumu da yansıtır. Canlanma hareketi insanların fırsatlarını artırabilir, hayat şartlarını iyileştirebilir. Canlanma hareketi topluluklar içerisindeki mücadele ve gelişmenin itici gücüdür. Canlanma, liderlerin herkesin, özellikle de diğerleri kadar avantajlı olmayanların beklentilerini yükseltmek için oluşturabilecekleri ortak bir kuvvettir (Sisodia, Wolfe ve Sheth, 2007).

2.4.3. Canlandırıcı Performans

Canlandırıcılığın duygusal, ruhsal ve ortak sosyal güçleri, insanların performanslarını ve sonuçlarını iyileştirmek için bir gücü olduğu anlamına da gelmektedir (Peters ve Waterinan, 1982).

Bireylerin ve kuruluşların eskisine göre daha iyi çalışmalarını sağlayan canlandırıcı performans, kişilerin rakiplerini geçmelerine yardımcı olmakta ve yetersiz kaynaklara rağmen başarının yakalanması için ilham kaynağı olmaktadır (Collins, 2001). Bunu başarmalarının yolu canlandırıcı liderlikten geçer. Canlandırıcı liderlik kurum içerisinde ve kurumun etkilediği toplulukta ruhsal, duygusal ve ahlaki canlanış sağlayarak performansı artırır (Bass, 1985). Sürdürülebilir yüksek performansın kârdan çok değerlere odaklanmaktan geçtiğini belirten kaynaklar bulunmaktadır. Bromberg ve Theokas'a göre (2013) büyük şirketler, işgörenlerinin yaptığı çalışmalar

için itici bir tutkuyu teşvik ettiği durumlarda sergilenen sıra dışı performansları ödüllendirmektedir. Uzun süreli başarı, çalışmaların mali kârdan çok duygusal ve sosyal değerler yarattığı hissedildiğinde ortaya çıkmaktadır. Çalışanlar, şirketlerinin zaman harcamaya değen şeylere katkı sağlayarak insanların yaşam kalitelerini ve deneyimlerini iyileştirecek önemli şeyler için mücadele etmesini istemektedir. İyiye giden performans yine de sadece sürece odaklanma ile ortaya çıkmamaktadır. Sadece dilemek ve umut etmekle değil, daha çok duygusal zekâyâ sahip olmak ve diğer kişilere daha iyi destek sağlamakla alakalıdır. Bu performans artırmanın inatçı, duygusuz, ikiyüzlü olması anlamına gelmemektedir. Fakat yüksek performansın sadece sıkı çalışma ile olabileceği anlaşılmaktadır. Batan bir işletme hiç kimse için sosyal bir değer oluşturmaz ve eğer insanlar hayallerine ulaşacaklarsa, ilham kadar terlemelidirler.

Zor durumlarla karşı karşıya olan canlandırıcıların halk eğitiminde başarıya ulaşmasında, öğretmen ve öğrencilerin herhangi birinin, gelişmeye yönelik bir baskı oluşturmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda canlandırıcı liderlerin de öğrenciler arasındaki en iyiyi ortaya çıkarmak için sürekli desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Yüzlerce bireysel canlandırıcının başarıyı yakalamasıyla ve bu başarıyı sadece birkaç yıllığına değil uzun süreli olarak devam ettirebilmesiyle, oluşan bu sistemin kalıcı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca; bu sistemin oluşmasında diğer insanların öğrenmeye olan doyumsuz istekleri, desteği, tutkusu, baskısı, performansı ve başarıya ulaşmak için koşulsuz bir talep için birleşmelerinin etkisi yadsınamaz bir gerçektir (Fullan ve Boyle, 2014).

2.5. Canlandırıcı Liderlik Ne Değildir?

Öncelikle, canlandırıcı kuruluşlar ve liderleri zirveye çıkmayı hedeflememişlerdir; bir numara olmak, ligin zirvesine çıkmak, kendi çıkarları için sınıfın en iyisi olmak tek gayeleri değildir. Ulaşmak istedikleri yer veya öncelikli amaçlarında ulaşacakları sıra onları canlandıran konular değildir. Örneğin; Singapur, Finlandiya, Kanada gibi uluslararası öğrenci başarı testlerinde üst sıralarda bulunan ülkeler oraya bir numara olmak veya ilk beş ülke içerisine girme gibi isteklerle ulaşmamışlardır (Hargreaves ve Shirley, 2012).

İkinci olarak, canlandırıcı kuruluşlar ve liderleri zirveye giderken başkalarını izlememektedir. Başkalarının izledikleri yolu takip ederek veya onların uyguladıkları stratejileri ödünç alarak, kendinden önce başarılı olmuş kuruluşların uygulamalarını taklit etmemektedir. Aslında, başkalarının gittiği yol takip edilirse, onların ulaştıklarından daha fazlasına ulaşamaz (Hargreaves vd., 2014).

Üçüncü olarak, canlandırıcı kuruluşlar ve liderleri sadece yoldaki bütün köşe taşlarına ulaşmaya odaklanmamaktadırlar. Onlar, hedefler belirleyip ilerlerken hedefteki her kilometre taşına zamanında ulaşmak için çalışanlarından performans değerlendirme raporu hazırlamalarını istemediler. Performans değerlendirme raporları yüksek performansa ulaşmaları için ekip üyelerine yardımcı olabilir; fakat hedeflerin belirsiz olduğu ve başarısız sonuçların cezalandırıldığı durumlarda hedeflere ulaşmak için aşırı baskı hissettiklerinde, insanlar genel olarak başarıya ulaşma isteği yerine başarısızlık korkusuna kapılmaktadır. Bu durum, iş dünyasında genellikle çeyrek dönemde elde edilecek sonuçlara odaklanılması ile uzun dönemli stratejilerin feda edilmesine neden olmaktadır (Hargreaves ve Braun, 2013; Laverty, 2004; Rappaport, 2005).

Dördüncü olarak, canlandırıcı kuruluşlar ve liderleri tarafından belirlenen hedeflere ulaşılması için insanların limitleri zorlanmamaktadır. Hedeflenen sonuçlardan insanları sorumlu tutabilmek için yukarıdan gelen acımasız baskılar kurulmamıştır. Onlar, üstten gelen yüksek baskı ve yetersiz taban desteği ile insanları yükseltmekten çok aşağıda tutarlar (Hargreaves vd., 2014). Eğitimde de bu durum müfredatın daraltılmasına ve çocukların öğrenmelerini sağlamaktan çok onları sınava hazırlamaya odaklanmalarına neden olmaktadır.

Son olarak, canlandırıcı kuruluşlar başkalarını geçmek için telaşlı davranışlar göstererek mümkün olduğunca çabuk zirveye çıkmak amacıyla diğerleriyle yarışmamışlardır. Aslında, bu hızlı yükseliş stratejisini benimseyenler kaynaklarını çok çabuk tüketip hedeflerine ulaşmadan insanları yıpratırlar (Ravitch, 2013).

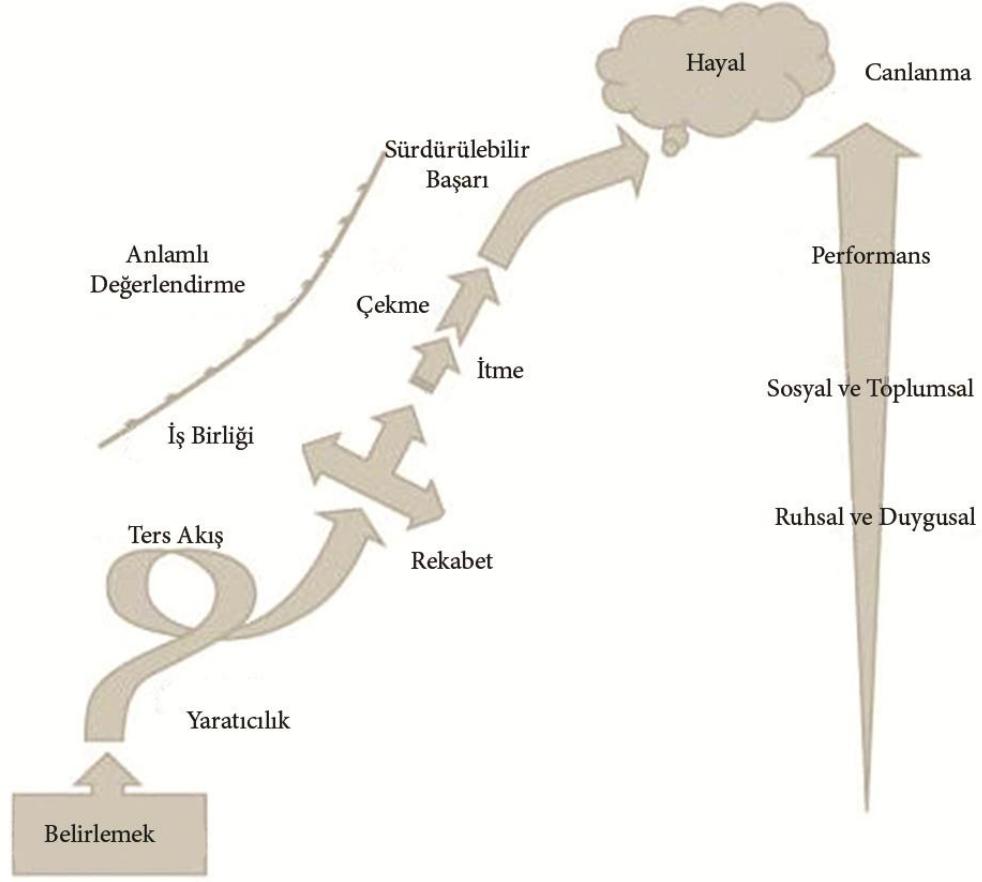
2.6. Canlandırıcı Liderlik

Canlandırıcı liderlik; içinde bulunduğu kurumun ve kurumdaki kişilerin daha iyiye ulaşması için ruhsal, duygusal ve ahlaki canlanış sağlayarak performansını artırır ve insanların umutlarını canlandırıp kişilerin zekâlarını ve yaratıcılıklarını geliştirir. Aynı zamanda güvenilir ilişkiler kurarak takım arkadaşlarının eksiklerini giderir.

Canlandırıcı liderler, rakipleriyle işbirliği yapıp mevcut durumdan daha iyisine ulaşmak için sürekli bir gelişim ve mücadele gösteren kişilerdir. Normal beklentilerin üstüne çıkmak için ekibiyle işbirliği yaparak kurumundaki diğer kişileri etkilemektedirler. Değerlendirme sürecinde klasik ölçme-değerlendirmenin dışına çıkarak, değerlendirilecek kişilerle olumlu ve güçlü ilişkiler kurma yoluyla öğrencilerinin durumunu tespit eden kişilerdir. Canlandırıcı liderlik bir anlamda mümkün olmayan bir hayalin peşinde olmaktır. Bireyler azim ve cesaretle bunun için hazırlanırlar. Bu bireyler tarafından, diğerlerinin görmezden geldiği hatta kaçındığı, pek de mümkün olmayan durumlar planlanır. Bu kişiler kendi yararları için karşıt güçleri kullanırlar. Sahip oldukları bilgilerle karşılaştıkları durumları zekice yorumlarlar. Ayrıca büyük bir iş gücü ve toplumu kapsayan durumlarda bu yorumlama yeteneği de kullanılır. Bireyler bu canlandırıcı yolculuklarını tamamen kendi sorumlulukları olarak görmek yerine ortaklaşa bir sorumluluk durumu olarak görüp amaçlarına ulaşma yolunda değerlendirirler (Hargreaves vd., 2014).

Canlandırıcı liderler, ekiplerinin isteklerini karşılayabilmek ve aynı amaca yürürken ekibindeki kişilerin birbirlerinin iyiliğini düşünmesini sağlamak amacıyla ekiplerini cesaretlendirir/teşvik eder veya bu desteklerini çekebilirler. Ekipler, düşmanlarının dostluğunu kazanır ve düşmanlarının rakipleriyle işbirliği yapar. Bütün bunlara da mucizevi durumlar, yanlış ve geçici iyileşmeler sağlayan hızlı sonuçlarla değil; ancak ulaşılabilir büyüme vaat edilerek ulaşılır (Harris, 2015).

Hargreaves vd. (2014) araştırmalarında daha yüksek amaçlara ve performansa götüren canlandırıcı liderliği oluşturan altı öge belirlemişlerdir. Bu süreçler; nereye gideceğine, oraya nasıl varacağına dair net bir yönerge belirlemeyi içeren bir bakış açısına sahip olmayı ve bu bakış açısına ilişkin bütün ekipte farkındalık yaratmayı içermektedir. Canlandırıcı liderliğin aşamaları Şekil 2.1’de yer almaktadır.



(Kaynak: Hargreaves vd., 2014, s.9)

Şekil 2. 1 Canlandırıcı Liderliği Sağlayan Aşamalar

2.7. Canlandırıcı Liderliğin Aşamaları

Bu alt başlıkta, canlandırıcı liderliğe ulaşabilmek için gerekli olan altı aşamaya yer verilmiştir.

1. Azimle Hayal Kurmak
2. Yaratıcılık ve Ters Akış
3. Rakiple İşbirliği
4. İtme ve Çekme
5. Anlamli Ölçüm
6. Sürdürülebilir Başarı

2.7.1. Azimle Hayal Kurmak

Canlandırıcı liderlik yolculuğu, açık ve zorlayıcı "hayal" veya "hedef" belirleyerek ve istenmeyen ya da memnun olunmayan hareket noktasından o noktaya nasıl ulaşılabileceğini belirlemekle başlar. Bu süreç, düşük seviyede, muhtemelen imkânsız ve hatta istenmeyen bir başlangıç noktasından uzak ve fantastik bir hedefe ulaşmak için yola çıkmayı gerektirir. Bu süreç, hizmet ettikleri toplumları desteklemek hatta kurtarmak için veya daha önce olmayan yeni bir şey ya da olanların daha iyisini yapmak için, bu görevi üstlenenlerden daha büyük bir ahlaki emrin gereği olarak çıkılan zorlu bir yolculuktur (Hargreaves vd., 2014).

Canlandırıcı liderlikte, hayal uğrunda mücadele ve hayali takip etme, hayal gücü ve ilhamın yanında yeni kararlar ve istikrar demektir. Bunu yapmak dengeyi sağlamaya ve gayretlerin hedeflenenin altında kalmamasına yardımcı olmaktadır. Sıradan beklentilerin üzerinde bir yüksek performansa ulaşmak ve bunu sürdürmek için düzensizlikler, terslikler ve engeller giderilmelidir. Azimle hayal kurmak, başarısızlık hatıraları veya ihtimali ile karşılaşmaktan kaçmak yerine daha yüce bir amaç uğruna mücadele etmek için kurumlara sürekli ileri atılma azmi veren ve yanlış yollara sapılmasını engelleyen değişmez bir kuvvettir. Başarısızlık bir kader değildir. Aksine ilerlemek için gereken azmi insanlara kazandırır (Harris, 2015).

Hayalleri etkilemek, sıfırdan bir şey ortaya koyarken veya başarısızlığı başarıya dönüştürürken gerçekleşmesi gereken öncelikli etmenlerden biridir. Hayaller, tasavvur edilebilir bir geleceği, onun için umut etmeyi ve çabalamayı tanımlar. Hayaller şu anki durumdan daha çok istenilen bir görüşü ortaya koyar. Hayaller insanlara isteklerini değiştirmeleri için baskı yapmaz. Tam tersine hayaller; benzeri görülmemiş bir değişim olasılığına inanmak için insanların ideallerini, isteklerini ve inançlarını ortaya çıkartır, duygu ve düşüncelerini açıklayarak değiştirmeleri için insanlara ilham verir. Böylece bireyler beklenmeyen bir değişimin gerçekleşebileceğine inanabilirler. Hayaller, bir toplum tarafından topluca benimsendiğinde, bireysel olarak sürdürülmesine oranla daha güçlü olurlar. En etkileyici hayaller, temelde bütün toplumların, bütün kuruluşların hatta bütün ülkelerin gelişimiyle ilişkilendirilir. Bu tür uyarıcı bakış açıları, insan yaşamına anlam katar ve umutsuzluğun ortasında bir umut sunar (Hargreaves vd., 2014).

İlham vermenin diğer üç ögesi, canlandırıcı liderliği özellikle bütünleyen öğelerdir ve bu öğelere aşağıda yer verilmiştir.

Geniş ve İlham Veren Hayal: İlham veren hayaller, sıralanmış belirli amaçların çok ötesine uzanır. Bu, en iyi beşte olma anlamına gelmez ya da dünya markası olma gibi belirsiz ve yüksek amaçlara vurgu yapmaz. Onun yerine bunun gibi bir hayal, performans ve ürünü artırmayı hayal eder; aynı zamanda insan yaşamını daha iyiye götürecek bir değişim için çabalar. Bu hayal, genellikle dışlanmış ya da tepki gösterilen bireyler için ilerleme, fırsatı anlamına gelir ve adil bir şekilde sosyal canlandırıcılığı teşvik etmekle gerçekleşir. Örneğin eğitimde daima başarısız olan bazı bölgelerde hayal, ebeveynlerin çocuklarını okula göndermeleri için çabalaması, bazı bölgelerde ise fakirliğin bu başarısızlık için bir neden olmamasıdır (Badaracco, 2013). Hayalin kapsayan doğası, birleştirici kimlik duygusunu ifade eder. Bu durum, görüşlerin, en tepedeki birkaç lidere ait olmadığı anlamına gelir. Bu, en düşük düzeyde çalışanlardan, en düşük yöneticilerden başlamak üzere en yüksek düzeydeki yöneticilere kadar bütün toplumun ayrıcalıklı özelliğidir. Hayaller, ne olacağı ile ne olduğu arasında açıkça ortaya konmuş ilişkilerden oluşur. Bu sadece geçmişten haber vermek ya da geleceğe bakmak değildir. Bu, değerli ve gerekli ilerleme arasındaki bağlantıları ve sürekliliği gösterir. Bu, insanlara daha önce nereden başladıklarını anımsayacak cesareti vererek nereye varacaklarını görmelerine yardımcı olur (Hargreaves vd., 2014).

Hayal Kurma ve Cesaret Etme: İnsanları, toplumları, kuruluşları canlandıran ilham türü, süslü konuşmalardan daha fazlasıdır. İnsanlar yeni, güçlü ve planlı durumlara teşvik edilir. İnsanları söyledikleri kadar iyi olduklarına, hayaller ve cesaretlerini gerçekleştirecek kararlılığı göstermelerine inandıran güçtür. İnsanlar, hayalleri ve hayalcileri her zaman aynı olgunlukla karşılamaz. Cesur bakış açıları, anlamsızlığı, zıtlığı, saçmalamayı ve şüpheyi akla getirir. Canlandırıcı liderler ve onu takip edenler bu tür tepkilerden ve şüphelerden yıkılmaz, aksine onlarla güçlenirler (Mintrop, 2003). Gurur dolu bir değişimle diğerlerine öncülük eden bireylerde başarısız olma, tehlike ya da geleceğin ne getireceği korkusu yoktur. Her lider yenilgi olasılığıyla yüz yüze geldiğinde kendinden şüphe ettiği bir ânı deneyimler. Canlandırıcı lideri tanımlayan, bu bireylerin ve onları takip edenlerin korkuyla nasıl baş ettikleri ve böylece canlandırıcılığı nasıl yakaladıklarıdır. Rakiplerini karşısında sindiren bir hayal, kişisel cesareti, gücü ve sabrıyla hareket eden liderler gerçektir (Malloy ve Nee, 2010).

“Liderlik ve Mücadele Sanatı”nın yazarı Steven Snyder, engelli insanların bütün olumsuzluklarına rağmen nasıl kayda değer bir performans sergilediklerini, yaşamları boyunca ayaklarının nasıl yere bastığını ve gerçek mücadelelerinin nereden geldiğini anladıklarını anlatmıştır. Bu kişiler kişisel engellerine karşın kimsenin bilmediği yeni yollar bulup inatla bu yolda devam etmiştir (Snyder, 2013).

Birey ve kuruluşlar, başarısız, ilham verici bir hayalle güdülenmediği sürece başarılı olamazlar ayrıca, sıkı bir çalışma sergilemezlerse hayallerine ulaşamazlar hatta mevcut durumlarını bile sürdüremezler (Smarick, 2010; Payne, 2010).

İnanmak ve Yapmak: Hayaller, onlarla ilgili bir şey yapmadığın sürece çok az şey ifade eder ve harekete dökülmediği sürece hiçbir şeydir. Canlandırıcı liderlik, bir amaç ya da birtakım arzulara sahip olmaktan çok daha fazlasıdır. Yüksek ile beklenen performans arasındaki fark da, ekip üyelerinin kuruluşun değerlerine, görüşlerine ve çekirdek prensiplerine inandığı ölçüde azalır (Hargreaves vd., 2014).

2.7.2. Yaratıcılık ve Ters Akış

Yaratıcılık, bireyin hayalini kullanarak yeni fikirler ve nesnelere yaratma yeteneğidir. Ters akış kuruluşun yönünü değiştirmeyi kapsar. Canlandırıcı liderlik, arzulanan hedeflere ulaşmak için yaratıcı yollar oluşturur. Canlandırıcı liderler tarafından her zaman kolay ve en açık yol seçilmemektedir. Yaratıcılık; kısmen sezgi, fantezi ve mevcut olan şeylere yönelik alternatifler hakkında eğlenceli tahminlerden oluşmaktadır. Fakat canlandırıcı liderliğin yaratıcılığı aynı zamanda karşıt sezgilere de dayanmaktadır. Şüphe ve alay edilme riski olmasına rağmen akıntının tersine gidebilmektir. Canlandırıcı liderler, rakiplerinin kaçırdığı fırsatları görmekte; karşıt güçleri kendi avantajları için kullanmaktadır. Kendilerini başkalarının rüzgârına bırakmadan yön değiştirmek için rüzgâra karşı gitmektedirler (Fullan ve Boyle, 2014).

Ana görüşe karşı mücadele veren ve rüzgâra karşı yürüten kuruluşlar, sıradan bir şekilde hareket etmediği sürece canlandırıcılığı ortaya koymaktadırlar (Frost, 1993). Canlandırıcı liderlik, cesaret ve yaratıcılık gerektirmesine rağmen temelde mantığa aykırıdır. Canlandırıcı liderler, tartışma ve anlaşmazlığı hoş görmektedirler ve kendilerine enerji ve öğrenmenin kaynağı olarak direnç gösterenlerin dirençleri ile kapasitelerini sınırlamamaktadırlar (Boyle ve Humphreys, 2012).

Alışılmışın Tersini Yapmak: Herkesin gittiği yönün tersine gitmek, bir iş için herkesin önünü kapatıcı bir durumdur ama kimsenin ummadığı ya da rakiplerin

kaçırıldığı fırsatlar için de gereklidir. Bazı kuruluşlar sadece hilali görürken, diğerleri ayın tamamını görür. Mantiğa aykırı düşünme, muhalif olmak değil; daha çok başkalarının önemsiz gördüğüne önem vermek ve anı yaşamaktır (Hargreaves vd., 2014).

Canlandırıcı liderler, işlerindeki yaratıcılığı, sadece başarısızlığın üstesinden gelmek değil korkularıyla yüzleşip onları yenmek olarak tanımlamışlardır. İnsanlar; aynı zamanda neyin kötü gittiğini, bir sonraki adımda daha iyi ne yapılması gerektiğini de bilmek zorundadır. Eğer bunlar yapılmazsa gelecekte de aynı hataların yapılmasına eğilimli olunur (Kelley ve Kelley, 2013).

Daha Az Öğret, Daha Fazla Öğren: Yenilik ve gelişim, değişime neden olan iki farklı yoldur. Gelişim, zaten var olan durumda çabayı ve etkililiği artırarak daha iyi bir yere gelmektir. Bu, daha fazla çalışma, daha uzun saatler boyunca emek harcamadır. Yenilik ise oyunu tamamen değiştirmektir. Diğer bir ifadeyle tamamen yeni bir şey yapılmasıdır (Harris, 2015).

Gelişim ve yenilik arasında paradoksal bir ilişki vardır. Bir şeyi daha iyi bir duruma getirirken oyunun değiştirilmesi ya da farklı bir şey yapılması gerekir. Bu, değişim paradoksudur. Kişisel başarının arkasındaki kişisel başarıya engel olan şeyden ne zaman vazgeçilebileceğinin bilinmesi gerekir (Senge, 1990).

Bu paradoksun en büyük kanıtlarından biri 1965'te Malezya'dan koparak bağımsız olan Singapur'dur. Singapur'un, 2011 yılında nüfusu 1 milyondan 5 milyona çıkmış, kişi başına düşen milli gelir bakımından dünyanın ilk 10'u arasında yer aldığı görülmüştür. PISA sonuçlarına göre, Singapur matematikteki en başarılı öğrencilere sahiptir. Singapur bu başarıyı 1990'ların başında elde etmiştir. 1980-1990'larda standart testlerle ölçme-değerlendirme sistemi merkezleştirilmiştir. Bu sayede kontrollü, ortak müfredatla ve okullar/ öğrenciler arasındaki yoğun yarışla tanışmışlardı. Yüksek beklentiler, çok çalışma, öğretmen ve yönetime saygı, sonuna kadar gitme, disiplin, asalet ve yarışmayla harmanlanmış bir kültürleri vardır. Batı, Singapur'un ya da diğer başarılı Asya ülkelerinin eğitim sistemini kopyalamaya çalıştığında bu ülkelerin, daha yaratıcı, müfredatı daha az önemseyen, daha az kontrol merkezli olduklarını ve birbirlerinin başarısını artırmak için daha işbirlikçi yönde hareket ettiklerini gözlemlemiştir. Bunun ana nedeni eğitim stratejisindeki ekonomik rekabettir. 1990'larda Güneydoğu Asya'daki ülkeler ekonomik olarak çökmüştü. Singapur'un da içinde yer aldığı bu ilkeler batılı ürünlerle mücadele edemiyordu.

Singapur'un liderleri daha esnek, yenilikçi ve iyi bir ekonomiye sahip olmaları gerektiğini biliyordu. Bunu da hiçbir doğal kaynağı olmayan bu ülke yalnızca eğitimle yapabiliyordu. Ezber yerine, öğrencilerin yenilikçi olma, teorik bilgileri pratiğe dökme, eleştirel düşünmeye ihtiyaçları vardı. Başarılı okulların bu başarılarının nedenlerini saklamaya değil, onları paylaşımlarına ihtiyaçları vardı. Müfredat esiri öğretmenlere değil, yüksek nitelikli öğretmenlere ihtiyaçları vardı. 1990'ların başına kadar Singapur'un sürdürdüğü bu stratejiler, ülkeyi 21. yüzyıla taşımaya yeterli olmamıştır. Başbakan Goh Cho Tang, "Düşünen Okullar ve Öğrenen Toplum" sloganıyla toplumu daha işlevsel bir geleceğe götürecek 'düşünen ve nitelikli vatandaşlar' yetiştirmeyi amaçlamıştır. Yedi yıl sonra dönemin başbakanı Lee Hsien, "Öğrencilerimize daha az öğretmeliyiz, onlar daha fazla öğrenmeli." demiştir. Çocukları sınavlarla dolu bir hayata değil, hayatla dolu bir sınava hazırlamak istemiştir. Amaç, niteliğine bakmadan yüksek sınav sonuçları elde etmek değil; öğrencilerin ve eğitimin kalitesini artırmaktır. Singapur'un başarılı olmasına canlandırıcı liderliğin bu yönleri neden olmuştur. Sonuç olarak, kriz dönemlerinde canlandırıcı liderler diğerlerinin beklediğinin tersi bir yönde hareket ederler. Onlar sıradan mantığa aykırı düşünürler. Bir sonraki adımı atmadan zor durumlarla mücadele etmeyi başarma yetenekleri vardır. Başarı olasılığının çok düşük olduğu durumlarda bile iyimserdirler. Canlandırıcı liderler nerede risk alacaklarını bilirler. Diğerlerinin olumsuz olarak tanımladığı durumlarda olumlu olanı görebilirler. Eğer bütün sahip oldukları şey yaratıcılık ise bunu yeniliğe dönüştüreceklerdir (Hargreaves vd., 2014).

2.7.3. Rakiple İşbirliği

Rekabet ve işbirliği genellikle bir iş yapmanın iki zıt ucu olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, her birinin avantajı ve dezavantajı vardır. Canlandırıcı liderlikte karşıt sezgisel yaklaşımın bir parçası olan gerçek ve potansiyel rakipler ile işbirliği yapmak ve birleşmek vardır. Canlandırıcı kuruluşların lider ve üyeleri, rekabet ve işbirliğinin birbirinin alternatifi olmadığını ve farklı olasılıklar içerisinde birlikte var olabileceklerini bilir (Hargreaves ve Boyle, 2014).

Brandenburger ve Nalebuff (1996) prensip olarak iş sektörü ile çalışmışlardır. "Sıfır toplamlı" ve "pozitif toplamlı" oyunlar arasındaki farkı ortaya koyan oyun teorisinden gelen fikirlerden ortaya çıkan aşağıdaki modeli oluşturmuşlardır. "Sıfır toplamlı" oyunda, bir oyuncu diğer oyuncuya aynı miktarda kaybettirmeden bir şeyler

kazanabilir. Amaç, bir oyuncunun her şeyi kazanmasıdır. “Pozitif toplamı” oyunda, oyunun sonunda paylaşılan toplam, oyunun başındakinden fazladır. Oyunun toplamında kaybetmiş olabilirsiniz, ancak hâlâ başlangıçtakinden iyi durumdasınızdır. Ortaklaşa rekabet rakipleriniz ile işbirliği yapılmasının neden sadece kendi kârınızı artırmakla kalmayıp, pazardaki diğer oyuncuların da kârını artıracığını açıklamaktadır.

Zıt Kutuplar Birbirini Çeker: İnsanlar genellikle, herkesin iyi gördüğü birinden güdülenip işbirlikçi bir karaktere sahip olduğunu ya da kendini merkeze alarak yarışçı bir kişiliğe sahip olduğunu düşünür. Bazı ülkelerde okullar ve ebeveynler çocuklar için en iyi eğitim olanağını sağlama yarışındadırlar. Bazı okullar ve ebeveynlerde ise ortak olan halkın iyiliği için gençlerin eğitimi söz konusudur. Ancak yarış ve işbirliği arasında “sıfır toplamı” bir oyun olmasına gerek yoktur. Birinin diğerine üstünlük kurması gerekmez. Üretici bir şekilde bu ikisi ile beraber çalışır (Waddock ve Rasche, 2012).

Bugünün liderleri performansı nasıl artıracıklarını, yarışta nasıl kalacaklarını, kendileri ve diğer meslektaşlarıyla yorulmadan nasıl mücadele edeceklerini, yenilikçi adımlarını nasıl sürdüreceklerini bilmelidir. Liderler buldukları kurumlarla benzer kurumların performanslarını karşılaştırmalı, rakiplerinin ne yaptıklarını bilmeli, küresel ve yöresel olarak yeni fikirler aramalı, onlara katkı sağlayacak kurum ya da bireylerle ortaklık kurmalıdırlar. İşbirliği ve yarış bir araya getirmenin birçok yolu vardır. Bunlardan bazılarını örnek olarak aşağıdaki ifadeler verilebilir (Visser, 2011; Mackey ve Sisodia, 2014).

1. İşbirliği, yarışın eksik kaldığı yerlerde başkalarının yerini alabilir.
2. İşbirliği, yarışın güçlerini bütünler.
3. İşbirliği ne istenildiği konusunda anlaşmaya varılmasını sağlayabilir.

Canlandırıcı liderler, ideolojik zıtlığın ötesine geçmeyi; bunu tamamlayıcı, uzlaştırıcı, bütünleyici olarak nasıl kullanacaklarını bilmelidirler. Canlandırıcı liderler, bunu değerleri artırarak, yeni değerler ortaya koyarak, sosyal değerler ortaya koyarak, güdüleyici değerler ortaya koyarak sağlarlar (Hargreaves vd., 2014).

İşbirlikçi Köşe: İşbirlikçi rekabetin bütün yönlerinin görüldüğü yer, Singapur’dur. Singapur’da çocukların neredeyse tümü okuldan sonra özel derse gitmektedir. Eğitim Bakanı Hong Swee Keat, okulları daha işbirlikçi bir hale

getirmenin yolunu bulmuştur. Aynı durum veya öğrenci başarısı için yarışmaya devam eden okullar bilgilerini birbirleriyle paylaşabilirler. Örneğin; Ngee Ann Ortaokulu, bilgilerini 65'ten fazla okulun paylaşımına açmıştır. Okulun yöneticisi Adrian Lim "Eğer yarıştan korkarsanız sonunda arkada kalırsınız." demiştir. Eğer fikirlerinizi rakiplerinizle paylaşırsanız, bu sizi daha yenilikçi fikirler üretmeye teşvik eder (Hargreaves vd., 2014). Sonuç olarak, rakiple işbirliği ile tehlikelerden kaçmak ya da saldırmak yerine bazen tehlikenin üzerine gidilebilir.

İşbirlikçi rekabetin; rakipler arasında tek başına yapabileceklerinden daha fazlasını yaptıracak antlaşma oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, toplumun daha fazlasını içine alacak şekilde canlandırıcı kuruluşların sosyal değeri artırmasının da, işbirlikçi tarafın güdüleyiciliğini artırdığı düşünülebilir.

2.7.4. İtme ve Çekme

Karşıt sezgisel yaklaşımın bir parçası olarak canlandırıcı liderlikte, gerçek ve potansiyel rakipler ile işbirliği yaparak birliktelik sağlamak esastır. Aynı zamanda, canlandırıcı kuruluşların liderleri ve üyeleri de rekabetin ve işbirliğinin birbirlerinin yerine kullanılmayacağını ve farklı olasılıklar içerisinde birlikte kullanılacaklarını bilmektedir. Canlandırıcı liderlik, zorlu yolculuklarını birlikte tamamlanması için grubun gücünü ekibini itip çekmek için kullanır. Normal beklentilerin üzerine çıkmanın sırları ekip kardeşliğinde bulunacaktır. Ekip üyeleri hem kendilerini hem de diğerlerini ileri doğru çekerler. Olumsuz bir durumla karşılaştıklarında, onlara yardımcı olunur. Ayrıca ilerleyebilmek için birbirlerini iterler. Ekip birbirlerine ve onları bir arada tutan ilham verici amaçlarına sadık kalır (Hargreaves vd., 2014).

İtme, eylem esnasında kuruluşlara baskı uygular. Acımasız, talepkâr ve dolaysızdır. Genellikle üstün astlarına emri ve yaptırımıdır, fakat çoğunlukla yükselen kuruluşlarda olduğu gibi değildir. Ayrıca her zaman ısrarcıdır. Çekme etkinlikleri ise kabiliyet ortaya çıkarır. Ortak fayda ararken kendine özgü motivasyon ile insanları çeker. Farklı seçenekler biçiminde olabilir ve iş arkadaşları arasındaki sosyal etkileşime dayanır. Hiyerarşi faktörüyle faaliyet gösterir (Hargreaves ve Boyle, 2014).

Canlandırıcılık bir ya da iki kişinin yapabileceğinden çok daha fazlasıdır. Bunun için güçlü ve nitelikli bir takım gerekir. Canlandırıcı liderler, yetenekli bir takım mücadelesiyle ortaya çıkar. Canlandırıcı örgütlerdeki insanlar, meslektaşlarıyla derin bir birliktelik içindedirler. Böylece asil bir ortam oluşturulur. Birbirlerini çalışmaya

güdüleyerek istediklerini elde etmelerine yardımcı bulunulur. Canlandırıcı kuruluşlardaki birlik, daha üst makamdakilere saygı duymak değildir. Bu tür kuruluşların lideri takım üyelerini iyi tanıır ve onlardan kapasitelerinden daha fazlasını beklemez (Hargreaves ve Fullan, 2012).

İnsanları çeken ortak birlikteliğin en önemli unsuru, takım çalışmasıdır. Yirmi birinci yüzyıldaki her başarılı iş bunun üzerine kurulmuştur. Takım çalışması canlandırıcı kuruluşlarda hayati önem taşımaktadır. Takım, takım ruhu fikri oldukça uzun süre devam edebilen bir duygudur. Takım ruhu, ilham verici, enerji, coşku dolu bir duygudur; insanları zirveye taşıyan bir sevinç ve neşe kaynağıdır. Aynı zamanda takım ruhu takımın, birbirlerini çektikleri kadar iten, tek bir amaç için tek bir bedenmişlercesine beraber hareket etmesini sağlar. Takım ruhu, oyuncuların takımın performansını artıran duygusal canlılığın kaynağının kendileri olduğunu görmelerini sağlar (Boynton ve Fisher, 2005; Wageman, Nunes, Burruss ve Hackman, 2008).

Çevre Baskısı: Okulları sosyoekonomik düzeylerine göre sınıflandırmadan, işsizlik oranının en yüksek olduğu yoksul bölgelerdeki okulların da eğitim sürecine dâhil olabilmesi için Tower Hamlet'in yaptığı uygulamalar konuyu anlamaya yönelik iyi bir örnek olabilir. Buradaki okullarda ve kütüphanelerde roman bile yoktu; ayrıca çocuklar, zaten okumayı bilmiyorlardı. Ailelerin beklentisi çocukların okulda şiddetten uzak kalması, nasıl dövüşeceklerini ya da dikiş dikeceklerini öğrenmeleriydi. Ailelerin hiçbir akademik beklentisi yoktu. Buradaki canlandırıcılık, teknik durum ya da istatistiksel amaçtan daha fazlasıydı. İnsanların yapabilecekleriyle ilgili beklentilerinin artırılmasının, enerjilerini görmelerinin sağlanması gerekiyordu. Canlandırıcı liderlikle 10 yıl içinde Tower Hamlet en başarısız bölgeden en başarılılar arasında kendine yer buldu. Okul bu başarıya beraber çalışarak ve işbirliğiyle ulaşmıştır. Sonuç olarak; başarılı gruplarla çalışmanın ne kadar etkili bir yaklaşım olduğu görülmektedir. İnsanlara güven aşıl原因, daha iyi ve kötü durumlarda birbirine cesaret veren grup üyeleriyle karşılaşmıştır. Burada itme-çekme stratejisi oldukça yarar sağlamıştır. Tower Hamlet, insanların fakirliğini kabul etmeyi reddetmiş ve ulusal ortalamanın çok üzerine çıkmıştır (Hackney ve Burnley, 2010).

2.7.5. Anlamli Ölçüm

Canlandırıcı liderlik yön işaretlerini belirler, rotayı belirlemek ve kuruluşun veya sistemin hedefe varmak için ne kadar gittiğini ve daha ne kadar gideceğini bulmak için

ilerler. İlk başarı belirtileriyle ortak bir güven oluşturup gelecekteki zorlu durumlar için gereken psikolojik yatırımı yapar. Takım üyelerinin ulaştıkları hedefler ve aştıkları zirveler önlerindeki yolculuğa devam etmeleri için umut ve iyimserlik aşılır. Ayrıca canlandırıcı liderlik, liderleri ve takımları arayışlarında ısrar etmeleri için cesaretlendirmekte, ilerleyişi yönetmek ve gözlemlemek için çok geniş bir veri tabanı oluşturmaktadır. Bu verileri, kuruluşta çalışan insanlar tarafından benimsenmiş kurum değerlerine uyacak şekilde ve akıllıca kullanır (Hargreaves vd., 2014).

Veri Dünyası: Canlandırıcı kuruluşlar, dikkatli ve sistematik bir şekilde başarıya giden gelişmelerini izler, değerlendirir ve yönetirler. Yalnızca nereye varacaklarını değil, aynı zamanda oraya ginceye kadar nasıl bir yol izlediklerini de gözden geçirirler. Bu tür kuruluşlar, performans verilerini değerlendirirken aşağıdaki hususları esas alırlar:

1. Kullanacak olanlar için anlamı ve geçerliliği
2. Kuruluşun ana amaçlarıyla bağlantısı
3. Uyum içinde olması
4. Uygulanabilirliği ve ulaşılabilirliği
5. Profesyonelce harmanlanması
6. Değerler ilişkisiyle örtüştürülmesi (Hargreaves vd., 2014).

Veri Madenciliği: Günümüz bilgi çağının en güncel teknolojilerinden biri veri madenciliğidir. Bilgisayarlarda daha büyük miktarlarda verinin saklanabilmesi; bilgisayar sistemlerinin gün geçtikçe ucuzlamasına ve güçlerinin zamanla artmasına bağlıdır. Veri madenciliği bu gibi durumlarda kullanılan, büyük miktardaki veri setlerinde saklı durumda bulunan örüntü ve eğilimleri keşfetme işlemidir. Veri madenciliği astronomi, biyoloji, finans, pazarlama, sigorta, tıp, eğitim gibi birçok dalda uygulanmakta ve pek çok alan arasında köprü görevi gören çok disiplinli bir alan olma özelliğine sahiptir (Özekes, 2003). Veri madenciliğinin eğitim amaçlı anlamlı ölçümlerde kullanılmasını ise hizmet verilecek bireylere yarar sağlayacak bilgileri özenle incelemenin, bilgi toplamaktan daha önemli olması şeklinde düşünülebilir. Yapılan her şeyin ölçeklendirilebilir olduğundan emin olunması gerekir. Bu ölçeklendirme zaman ve sabır gerektiren bir boyut taşımaktadır. Başarılı iş alanlarında özellikle bilgi ve birikim tabanlı olanlarda, performans ölçümü ve diğer veri ölçümleri, anlamlı, geniş, adil ve dengelidir (Kaplan ve Norton, 1996). Veri madenciliği ile zaman açısından da ulaşılabilir riskler alma konusunda cesaretlenilebilir. Amaçlar, hırs dolu

olsa da ulaşılabilir. Performanslar kısa vadeli oldukları kadar uzun vadeli olarak da değerlendirilebilirler. Çalışanlar amaçların belirlenmesine aktif olarak katılabilirler. Ahlak ve bütünlük öncelik taşımaktadır. Bilgiler, doğru paylaşım ve işbirlikçi değer içinde canlandırılır (Elkington, 1997).

Değerlendirme Süreçleri: Her alanda kullanılan ölçme ve değerlendirme süreci birbirinden farklıdır. Eğitim alanında kullanılan ölçme-değerlendirme sistemi ile spor alanında kullanılan sistem aynı değildir.

Eğitimde bazı alanlarda test tekniği kullanılmaktadır. Ancak eğitim uzmanları tarafından çok fazla testin öğrencilerin öğrenme süreçlerine zarar vereceğine ve onları olumsuz etkileyeceğine inanılmaktadır (Hargreaves vd., 2014). Değerlendirme ve ölçümün olumsuz sonuçlarından eğitimin nasıl uzak tutulacağının cevabı, PISA sonuçlarına göre en üstte yer alan bir ülke olan Finlandiya’da bulunabilir (OECD-PISA, 2016). Finliler önemli olan noktanın, öğretmenlerin öğrencilerle olumlu ve güçlü ilişkiler kurması olduğunu vurgulamaktadır. Bu olumlu ve güçlü ilişkileri de çocukların zihinsel gelişimleri konusunda öğretmenlere kalıcı eğitim vererek sağlamıştır. Finlandiya’da ilkokul öğretmenleri birkaç yıl boyunca aynı dönemdeki çocuklara (örneğin, beş yıl boyunca 3. sınıf) ders vermektedir. Diğer ülkelerle karşılaştırıldığında öğretmenler okulda, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için daha fazla zaman harcamaktadır. Ayrıca sistemin nasıl ilerlediği sürekli takip edilerek değerlendirme yapılmaktadır (Knighton, Brochu ve Gluszynski, 2010; Hargreaves ve Braun, 2013). Bu değerlendirme de belirli dönemlerde öğrencilere sınav yapılması biçiminde yapılmamalıdır. Finlandiya’nın en önemli eğitim uzmanının ifade ettiği gibi “Test için birinin tüm kanını almaya gerek yoktur, sadece örnek al yeterlidir.” (Sahlberg, 2012.)

Buradan çıkarılması gereken sonuç, çocukları değerlendirmek için test yapmak yerine ihtiyaç duyulan tek şeyin onlarla iyi ilişkiler kurmak olduğudur. Profesyonel ilişkiler geliştirmek için ek bilgiler, net hedefler, süreç ve ürün hakkında dönütler vermek de gerekir. Bunun için örneğin okuma becerisini ölçen öğretmen yapımı testler kullanılabilir. Bu testler, öğretmenlere neden bazı öğrencilerin başarısız olduğuna dair bilgiler verebilir. İyi okul liderleri, bu değerli ve farklı türdeki bilgileri öğretmenlerin öğrencileri nasıl yönlendirdiğini anlamada kullanmaktadır (Datnow ve Park, 2014).

Bir ilkokuldaki öğretmenler öğrencilerinin gelişimini ‘veri duvarı’ yöntemiyle takip etmişlerdir. Bu öğretmenler, portfolyonun yanı sıra birçok farklı kaynağa başvurarak öğrencilerini canlandırmaya odaklanmışlardır. Bunun gibi canlandırıcı liderlik gösteren okullara öğretmenler de saygı duymaktadır (Hargreaves vd., 2014). Sonuç olarak, performans değerlendirmesi sadece sayıları kullanmış olmak için yapılan bir spor değildir. Canlandırıcı sistem ve kuruluşların liderleri tarafından karar verilirken doğru bilgi kullanılır, anlamlı ölçümler yapılır, amaçlar ve göstergeler arasında bağlantılar kurulur, değerlendirme için kişisel deneyim ve ilişkilere objektif olarak değer verilir. Kolay ölçülebilen nitelikler değil, değer verilen nitelikler ölçülür. Bu tür ölçümler geniş türde ölçekler içerdikleri için de daha anlamlıdır (Fullan ve Boyle, 2014).

Canlandırıcı kuruluş ve sistemlerin liderleri, değer verdikleri bilgileri temele alarak gelişim için hırslı ve uzun vadeli amaçlar edinirler. Birçok durumda, diğerleriyle beraber bu amaçları belirlemekte ve böylece herkesin sahiplenme duygusu oluşmasını sağlamaktadırlar. Ancak her durumda liderler, bu amaçları güven ve destekleyici ilişkiler içinde tanımlamaktadırlar. Canlandırıcı kurum ve sistemler, kişisel bilgilere, güçlü ilişkilere ve işbirlikçi sorumluluğa değer vermektedirler. Buralarda bilgi, gelişimin sosyal sürecinde onları güdülemek ve uyarmak için kullanılmaktadır. Veriler bu asıl ilişkilerin yerini almaz (Arar-Han, 2005; Mayer-Schonberger ve Cukier, 2013)

Canlandırıcı liderliğin her bir niteliğinin içinde gerilim ve paradoks vardır. Bazen bunlar liderliğin ‘sert’ ve ‘yumuşak’ formları ile ilişkili zıt kutuplar olarak görülmektedir. Bu nedenle, anlamlı ölçümler ile Rowntree, eğitimde 40 yıl önce kullanılan çelişkili değerlendirme metotlarını tanımlamıştır. Bu tür çelişkiler hâlâ geçerlidir, eğitimle birlikte iş dünyasına ve spora da uygulanabilir. Bu çelişkilerin yedisi aşağıdaki incelenmiştir:

1. *Resmi ve Gayri resmi*: Resmi değerlendirmeler sırasında yerine getirilen görevlerin yapısal bir değeri bulunmamaktadır. Bunlar sadece görevi yerine getirenler hakkında bilgi vermesi için tasarlanmıştır. Gayri resmi değerlendirmeler, işin normal akışı esnasında mentor, müfettiş veya öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu durumda gerçek iş, ölçümden daha önemlidir. Gayri resmi değerlendirmelerin gizli etkinliklere neden olabileceği gibi bir tehlike vardır. Bu nedenle, telefon görüşmelerinde otomatik olarak duyulan “Bu görüşme kalite güvenlik amacıyla kaydedilmektedir.” mesajı gibi etik kaygılar vardır. Yöneticiler, mentorlar ve

öğretmenler için, yaptıkları işlerde gayri resmi değerlendirme kaçınılmazdır. Asıl konu bunları kayıt edip etmedikleri ve bu kayıtlar ile ne yaptıklarıdır. Bu da insanları bir başka çelişkiye götürmektedir.

2. *Toplam ve Biçimlendirici*: Ürünün, kişinin veya işin değerlendirilmesi sadece üçüncü tarafa rapor vermek amacıyla yapılırsa, o zaman bu toplam değerlendirme olmaktadır. Üçüncü taraf; paydaş, ebeveyn veya destekçiler olabilir. Toplam değerlendirmeler genellikle hesap verme amacıyla kullanılır. Gayri resmi, toplam değerlendirme örneği, bir kişi bir işe, üniversitede bir yere başvurduğu zaman verilen referans olabilir. Diğer taraftan, biçimlendirici değerlendirmeler değerlendirilen işin, takımın veya kişinin gelişmesine yardımcı olmak için kullanılır. Biçimlendirici değerlendirme sonrası gelişme iki şekilde çalışır: Öğrenenlere neyi iyi yaptıklarını söyleyerek daha çok şey yapma imkânı sağlamaktır. Ayrıca nerede hata yaptıklarını veya başarısız olduklarını da söyler. Biçimlendirici değerlendirmede patronun, koçun veya öğretmenin rolü, söz konusu gelişme olduğu zaman çok önemlidir.

3. *Nihai ve Sürekli*: Nihai değerlendirmeler yılın, sezonun veya dönemin sonunda yapılır ve rapor edilir. Fakat sürekli değerlendirmeler yıl boyunca devam eder. İkisi de üç sektörde yoğun şekilde kullanılır ve ikisi de kendi içerisinde önemlidir. Nihai değerlendirmeler; spora yönelen öğrencilere kupa verilmesi olarak düşünülebilir. Bazıları bunun en önemli ölçü, hatta takımın, işin veya okulun anahtar performans göstergesi olduğunu düşünür. Problem, bunun nihai olmasıdır. Değerlendirmeler yapıldıktan sonra, o sezonda veya yılda, notta ilerleme göstermek için yapabileceğiniz bir şey yoktur. Bu durumda, sürekli değerlendirmeler daha da önemli olabilir, çünkü nihai değerlendirme yapılmadan önce performansın gelişimine yardımcı olacak gerçek zamanlı bilgileri vermektedir.

4. *Ürün ve Süreç*: Porsukların beslenme alışkanlıklarını belirlemek için yediklerini izlemek yerine dışkılarını inceleyen ekolojist, bu çelişkinin çözümünde yardımcı olmaktadır. İş dünyasında, eğitimde ve sporda, kalite kontrolü ile kalite güvencesi arasındaki farkın ortaya konması gerekmektedir. Kalite kontrolde ürüne, yazılı işe veya maç sonucuna odaklanılmaktadır. Kalite güvencesi ise, bunların nasıl yapıldığına ve sürecin doğru yapılmasına odaklanılmaktadır. İkisinin de hedefi aynıdır. Performansları ve sonuçları geliştirmede birbirlerinden farklı değillerdir. Kalite kontrol uzmanları, ekolojistler gibi, kendilerine uygun olan her an ve her yerde işlerini

yapabilirler. Kalite güvence uzmanları işleyen süreci izlemek zorundadırlar. Teknolojilerde yaşanan gelişmeler gerçek zamanlı süreci dijital formatlara aktararak herhangi bir yer ve zamanda videoların tekrar tekrar izlenmesini sağlayarak bu sürecin değerlendirmesini daha kolay hâle getirmiştir.

5. *Harici ve Dâhili (Kendi)*: Buradaki konu, değerlendirmeyi kimin yaptığı ile ilgilidir. Harici değerlendirmeler genelde resmi, toparlayıcı olur ve ürüne veya yazılı işlere dayanır. Harici değerlendirmeyi yapanlar değerlendirilen kişi, şirket veya takımdan ne kadar bağımsız olurlarsa, dâhili değerlendirmeye kıyasla o kadar tarafsız olurlar. Daha objektif değerlendirmelerin daha güvenilir olduğu düşünülür, fakat burada dikkatli olunması gerekmektedir. Gerçek değerlendirme tekniği şüpheli ise, değerlendirmeyi yapanın objektifliği fark yaratır. Hatalı ölçüm aracının güvenilir olmadığı fark edilmezse, kişiyi çeşitli sorunların içine sokacaktır. Hiç kimse bir kuruluşu içindikilerden daha iyi bilemez. Dâhili değerlendirme ve öz değerlendirmeler harici değerlendirmelerden daha fazla tutarlılık göstermektedir. Yapamadıkları şey ise, kendi kuruluşlarındaki kişileri, süreçleri ve ürünleri diğerleri ile karşılaştırmaktır.

6. *Yakınsak ve İraksak*: Yakınsak değerlendirmeler tek bir doğru cevap ve işleri yapmanın tek bir doğru yolu olduğu varsayımı üzerine inşa edilmiştir. Ölçme aracı veya tekniği, değerlendirme yapan farklı kişilerin karşılaştırılabilir notlar verebilmesini sağlamak için değerlendirme ölçütlerine veya kurallara göre belirlenir. Altta yatan varsayımlar mantıklı olduğu sürece düzgün çalışırlar. Bazen daha iyi performansla sonuç elde etmek için işler farklı ve yeni yollarla yapılabilir. Bunlar yakınsak ölçüm sistemleri ile ortaya çıkarılabilir. İraksak değerlendirmeler cevabın kalitesinin önemli olduğu açık uçlu sorular üzerine inşa edilir. Cevapların deliller ile destekleyebilme yeteneği ile yaratıcılığın önemli olduğu daha yüksek seviyelerdeki yetenekleri ölçer. İş dünyasında, sporda ve eğitimde eğer genele karşı çıkan düşünceyi geliştirmek ve yaratıcılığı teşvik etmek istenilirse iraksak ölçme tekniklerine ihtiyaç vardır.

7. *Nomotetik ve İdiyografik*: Bu çelişki, norm referanslı veya ölçüt referanslı olarak da adlandırılır. Nomotetik değerlendirmeler daha fazla kişi ve kuruluşu test ederek veya değerlendirerek; şirketi, takımı ya da öğrenciyi belirlenen normlara göre karşılaştırır. Norm genellikle bir dizi değerlerin ortalamasıdır ve üst düzey istatistiksel analiz için temel oluşturabilir. İdiyografik veya ölçüt referanslı ölçüm bireysel olarak

öğrenci, şirket veya takım ile ilgilenir ve sınıflandırma, derecelendirme yapmaz. Sonuç iki elemanlıdır, ya belirli bir ölçüt karşılanır ya da karşılanmaz. İdiyografik değerlendirmeler, kişi ve kuruluşların neleri yapıp yapamayacağını kesin olarak belirlemekte; nomotetik değerlendirmeler ise diğerleriyle karşılaştırma yapmaktadır.

Bugün okullarda yapılan ve sonuçları, katılanlar için önemli olan bütün sınavlar bu çelişkilerin ‘sert’ ucunda yer almaktadır. Sınavlar resmidir, toplam değerlendirmedir ve ders yılının sonunda yapılmaktadır. Görevler veya ürün, belirli bir günde kısa bir zaman diliminde tamamlanmaktadır. Genellikle harici olarak işaretlenir ve neredeyse bütün sorular yakınsaktır. Sonuçlar öğrencileri diğer herkesle karşılaştırmak ve okulu toptan diğer okullar ile birlikte sıralama içerisine koymak için kullanılır.

Bütün bu değerlendirmelerin önemli bir yeri olduğu için bunlar kabul edilmektedir. Canlandırıcı kuruluşlarda tespit edilen şey, bu kuruluşların ‘sert’ değerlendirme yöntemleri bununla çelişen ‘yumuşak’ yöntemler ile dengeledikleridir. İkisi de kullanılarak canlanmayı sağlayan gerilim oluşturulmaktadır. Canlandırıcı liderlikte önemli olan katılanlar için sonucu önemli olan sınavlardan gelen veriler değildir. Canlandırıcı liderlikte kısıtlı performans göstergeleri yerine çok sayıda ve çeşitli ölçüler kullanılmaktadır. Canlandırıcı liderlik kişiye kendi ölçütleriyle nasıl daha yaratıcı olabileceğini göstermektedir. Bu yapıldığında, kişiyi ve kuruluşu yükseltmektedir (Hargreaves ve Boyle, 2014).

2.7.6. Sürdürülebilir Başarı

Canlandırıcı liderliğin özü sürdürülebilirliktir. ‘Durumu nasıl devam ettirebiliriz?’ diye sorulduğunda ne yazık ki çok geç kalınmaktadır. Nesnelere ve insanlar sürekli değişmekte ve odak notası kaymaktadır. Sürdürülebilirlik, düşünülmesi gereken son değil, ilk nitelik olmalıdır. Sermaye bittiğinde ne yapacağım, biz gittiğimizde yerimize kim gelecek, gibi sorular kuruluşlardaki asıl ve hayati sorulardır. Bu sorulara verilen cevaplar, sürdürülebilir gelişimi, dönüşen asıl başarıya ilişkin becerileri tanımlar (Hargreaves ve Fink, 2006).

Canlandırıcı liderlik, sağlam bir zeminden yola çıkar ve son hedefe ulaşmadan önce kimsenin enerjisinin bitmeyeceği bir hızda ilerler. İnsanları beklentilerinin üzerinde yönlendirmek sadece başarılı olmak değildir, bu aynı zamanda sürdürülebilir de olmalıdır. İlerleme nadiren çabuktur ve hem liderler hem de takım üyeleri ne kendilerini yormalı ne de kendilerini açacak işlere girmelidir. Yeni bir şeye başlamak

heyecan verici olmasına rağmen, canlandırıcı liderler işlerine başladıktan sonra sürdürülmesinin daha da zor olduğunu bilmektedir. Canlandırıcı kuruluşlar ve liderleri, sürdürülebilirliği girişimin ilk heyecanı geçtikten sonra düşünmeye başlamaz; daha işin başında plan ve hazırlık yaparlar (Hargreaves vd., 2014). Finlandiya gibi ülkelerin bir gecede ani liderlik değişimleri ile değil, daha büyük bir başarı ve daha güçlü iş ilişkileriyle yıllarca süren devamlı ve yılmaz çalışmaları sayesinde bugüne geldikleri görülmektedir (Hargreaves ve Braun, 2013; Datnow ve Park, 2014).

Sürdürülemezlik: Sürdürülebilirliğin tam karşıtıdır. Yokluğun tanımı, asıl değer ve amaçların kaybı söz konusudur. Sürdürülemezliğe neden olan durumlara aşağıda yer verilmiştir (Collins, 2009; Eccles, Serafeim ve Armbrester, 2012).

1. *Yanlış başlangıçlar ve gelişmeler:* İnsanlar kim olduklarını ve neye önem verdiklerini unuttuklarında sürdürülemezlik ortaya çıkar.
2. *Kibir ve rahatlık:* Kuruluşlar, garanti ettikleri başarıyla beraber sürdürülemez olurlar. Bu güven, aşırı güvene; gurur kibire ve kendini beğenmişliğe dönüştüğünde meydana gelen şey sürdürülemezlik olur. Sürdürülebilir gelişme, liderlerin daha fazla şey öğrenemeyiz dediklerinde tehlikeye atılmış olur. Ne uğruna savaştığını unutanlar, iyi veya kötü her durumda koza içine girmiş ve boş vermiş olurlar. Sonunda da ceza olarak kendileri için önemli olanları kaybederler.
3. *Rekabeti öldürme:* Eğer rakiplere karşı ilgisiz ve zarar veren yaklaşımlar sergilenirse, kuruluşlar sürdürülemez bir hâl alır. Sürdürülemez kuruluşlar ve liderleri, rakiplerine karşı saygısızdırlar. Onları küçümserler, elimine etmeye çalışırlar ve onlardan öğrenecekleri hiçbir şey yokmuş gibi hissederler. Onlar rekabetle işbirliğinin nasıl bir araya getirildiğini bilmezler.

Sürdürülebilir başarıyı garanti altına almanın net yolu, bu tür olumsuzluklardan kaçınmaktır. Daha iyi bir gelecek için mücadeleden asla vazgeçilmemelidir. Her oyunu son dakikaya kadar oynamak gerekir. Körü körüne çobanı takip etmek doğru değildir. Tüm karşıtlıkları yıkmak yerine, birlikte daha güçlü olunabilecek rakiplerle ortaklık kurulmalıdır. Bunlar, sürdürülebilir başarının ve başarı oranının yüksek kalmasının bazı yöntemleridir (Hargreaves vd., 2014).

Finli Dersleri: PISA sonuçlarında en başarılı ülke olan Finlandiya'nın eğitim sistemi incelendiğinde, yaratıcılığın en önemli unsur olduğu görülmektedir. Teknolojideki yaratıcılıkları ve rekabetleri onları geçmişlerinden koparmamakta, aksine bütün toplumun gelişimini ve yaşam boyu öğrenmeyi mantıklı bir anlatım içinde insanların geçmişlerine bağlamaktadır. Bunun asıl nedeni, 1990'larda yaşadıkları ekonomik krizdir. Finlilerin "Sisu" adında hayalleri vardır; bu, "Tüm olumsuzluklara karşı sonuna kadar git!" anlamına gelmektedir. Finliler eğitim sistemlerini geliştirmeyi amaç edindiklerinde, her çocuğu en dipten başlayarak tek tek canlandırmışlar/yükseltmişlerdir. Bu, Fin eğitim sisteminin neden bütün çocuklara uygulanabilir olduğunun gerekçesidir. Bu çocuklar ortaokulu bitirdiklerinde, neredeyse yarısının özel eğitim ihtiyaçları bir dereceye kadar karşılanmış olmaktadır (Grubb, Marit-Jahr, Neumuller ve Field, 2005). 2013 PISA sonuçları, Finlandiya'nın performansında az da olsa bir düşme olduğunu saptamıştır. Bu, akıllara Finlilerin 20 yıldır sürdürdükleri ulusal başarıyı yakalamak için kullandıkları 'Finli Yolu'nu artık önemsemiyorlar mı sorusunu getirmişti (Taylor, 2013). Finlandiya'ya bakıldığında gelecek 20 yıl için hayallerini olduğu gibi korumak düşüncesinde oldukları görülmektedir. 1990'ların başında ise, Finlandiya'nın ekonomik eğitim reformları açısından sürdürülebilirliğin aşağıdaki üç önemli yönü ortaya konmuştur (Kotter, 1996; Mourshed, Chijioke ve Barber, 2010; Sahlberg, 2011).

1. *Sağlam Temeller:* Finliler, geleneksel olarak değerli kimliklere yönelik gelecek amaçlarıyla ilişkili ulusal sistemlerine değişim için sağlam temeller oluşturdular. PISA'da başarılı sonuçlar elde eden öğrenciler siyasi olarak da önemsenmektedir. Böylece eğitim politikası hükümetler değişse bile değişmeyecektir. Örneğin, Finlandiya eğitim politikasını siyaset üstü tutar. Eğer sistemin ilerleyişinde bir devamlılık yoksa sistem liderlerin altında olmak zorunda kalacaktır.
2. *Olası Büyüme:* Finliler olası büyüme oranında gelişim gösterdiler. Sürdürülebilir başarının bir diğer unsuru, kuruluşların gelişeceği oranı öngörmektir. Canlandırıcı liderler ve kuruluşlar birden ve çok hızlı büyümemişlerdir. Aşamalı ve ulaşılabilir büyümeyi temel almışlardır. Okullar, sınamayı öğretmek ya da sadece geçer not almak için öğrencilerle çalışmayla değil; gerçek yaşamla ilişki kurarak, sonuna kadar devam ederek daha iyi öğrenme ve öğretmeyle başarı sonuçlarını artırmışlardır.

3. *Uzun ve Kısa Dönemli Gelişmeler:* Kısa vadeli kazanımları uzun vadeli amaçlara dönüştürmüşlerdir. Burada kısa vadeli kazanımları uzun vadeli başarılarla ilişkilendirme becerisi olan sürdürülebilir liderliğin üçüncü unsuru söz konusudur. Hedeflerden kopmadıkları sürece kısa vadede gerçekleşen hızlı kazanımlar önemlidir; asıl amaç, hayallerle ve bakış açınızla örtüşen, varlığını sürdürmeye odaklı, ölçülebilir gelişimlere eşlik etmektir.

Sonuç olarak, canlandırıcı insanları köklerinden uzaklaştırmaya gerek yoktur. Canlandırıcı liderlikteki paradoks, yenilikle birlikte sağlam temeller üzerinde ayakta kalabilmektir. Zaten sallanan bir temelde, kimse canlandırılmaz. Sürdürülebilir başarı, sağlam ayaklara istekliliğin, becerinin ve gelişimin yönetilebilir oranlarına ihtiyaç duyar. Bu, canlandırıcılığın nihai amacıdır. Hizmet edilen ve yönetilen insanlar için, daha iyi şeyler yapılabileceğinden emin olunmalı, sonraki nesillere yol göstericiler geliştirilerek bunlar sağlanabilir ki bu da eylem gerektirir (Hargreaves vd., 2014).

2.8. Canlandırıcı Eylem

Canlandırıcı liderlerin gerçek ama sıra dışı hayalleri yolun başında tanımlanmaktadır. Bu, daha iyi bir yere gelmek için destekleyici bir duygu yaratır. İnsanlara ne oldukları ve ne olmak istedikleriyle ilgili bir yolda geçmişteki kökleriyle gelecekleri arasında bağ kurar. Bu hayali sürdürme, sert engeller ve müdahalelere rağmen başarıya için sonuna kadar gitme kararlılığını gösterir. Canlandırıcı liderler daha sonra diğerlerinin gözünden kaçtığı ya da o yola girmekten kaçındıkları sıra dışı yolları denerler. İnsanlara güven vererek ve onlarla takım çalışması yaparak insanları ilham verici amaçlara bağlarlar. Bu takımlar da arkadaşça bir rekabet içinde birbirlerini iterler; daha yüksek amaçlar, daha iyi performans için ortak sorumluluk alırlar. Canlandırıcı liderler, günün var olan talepleriyle arzu edilen uzun vadeli geleceği ilişkilendirirler (Hargreaves ve Harris, 2011).

Sonuç olarak; canlandırıcı liderler sağlam temeller üzerinden gelen etkili kurumsal yapıları kullanan, yüksek dereceli güvenilir ilişkiler kuran, etkili kişilerdir. Canlandırıcı liderlik sert ve yumuşaktır. Fikrin karşıtı olan fikirlerle karşılaşmaya cesaret edecek kadar sert, yaratıcılığı içinde barındıracak kadar neşelidir. Böylece canlandırıcı liderlik, kısa dönem başarılarıyla uzun dönemli sürdürülebilirliği bir araya getirmiş

olur. Canlandırıcı liderliğin başlangıcı diğer liderliklerde olduğu gibi bireyin kendisidir. Canlandırıcı liderlik sadece olumlu olmak ya da kendine güvenmek değildir. Canlandırıcı liderlik, kendi içinde ilham verici ve dönüşümsel liderliğin özelliklerini de taşır. Bununla birlikte onlar liderliklerini paylaşarak diğerlerinin de yükselmesini sağlayan asansör görevi görürler (Hargreaves vd., 2014).

Canlandırıcı liderler sadece kuruluşlarda, topluluklarda ya da bir sistemde değil, her yerde görülebilir. Hayatın amacı; başkalarının, çocukların, meslektaşların ve toplumun gelişmesini sağlamaktır. İşte bu, canlandırıcı liderliktir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden “önce nitel verilerin toplandığı, sonra nitel analizlerden elde edilen hipotezleri test etmek üzere nicel verilerin toplandığı” keşfedici karma yöntem modelinde tasarlanmıştır (Creswell, Vicki ve Clark, 2014, s.94). Araştırmada, eğitim kurumlarında canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderliğin göstergeleri ve etkilerini anlamak ve canlandırıcı liderlik etmenleri, göstergeleri ve etkileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için veri toplama araçları geliştirilerek nitel ve nicel araştırmaların açıklayıcı yönlerini keşfetmek (Christensen, Johnson ve Turner, 2015, s.423-426) amacıyla keşfedici karma araştırma yönteminin uygulanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Böylece daha büyük bir örnekleme ulaşmak ve dolayısıyla bulguları genellemek de hedeflenmiştir.

3.1. Nitel Araştırmanın Yöntemi

3.1.1. Nitel Araştırmanın Deseni

Araştırmanın ilk basamağında, birden fazla katılımcının bir fenomeni (eğitim kurumlarında canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderliğin göstergeleri ve etkilerini anlamak ve aralarındaki ilişkiyi) nasıl deneyimlediklerini derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde açıklamak için nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir (Christensen vd., 2015, s.408; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.73-74). Nitel araştırma ile “sosyal olguların bir durumunun kendine özgü boyutlarının ayrıştırılması” (Şimşek ve Adıgüzel, 2012, s.254), “seslerini duyurma imkânı verilerek bireylerin kendi hikâyelerini paylaşmalarının sağlanması, sosyal olgulara ilişkin derin anlayışlar sunulması” (Creswell, 2007, s.40), “sosyal gerçekliğin yaratılmasında bireylerin öznel deneyimlerinin ön planda tutulması ve araştırılan konuya içeriden bakılması” (Kümbetoğlu, 2012, s.29) amaçlanmıştır.

Bireylerin canlandırıcı liderlikle ilgili olarak ne yaşadıklarının ve bu deneyimi nasıl yaşadıklarının özünü anlamak (Moustakas, 1994, s.13) için, olgubilim (fenomenoloji) deseni ile derinlemesine bir anlayış kazanılması beklenmiştir.

3.1.2. Nitel Araştırma İçin Katılımcılar

Araştırmanın nitel boyutundaki çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Antalya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden “araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey ya da durumların saptanmasında etkili” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 111) olan “kartopu veya zincir” örnekleme yoluyla seçilen 12 yönetici ve 12 öğretmen toplam 24 kişi oluşturmaktadır.

Öğretmen ve yöneticilerin çalıştıkları süre içerisinde “canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderliğin göstergeleri ve etkilerini açıklayan durumlar” ile ilgili yaşantıları olduğu düşünülen kişiler ve bu kişilerin bu konudaki görüşlerini ayrıntılı olarak aktarması için, olgu ve olayların keşfedilmesi ve açıklamasında yararlı olacak (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.107) gönüllü kişilere ulaşmak için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi ile nitel araştırmanın dış geçerliğini artırmak amaçlanmakta olup; veri toplanacak kaynakların farklılaşması önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda, nitel araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların farklı branşlarda ve eğitim kademelerinde olmalarına özen gösterilmiştir.

Araştırma problemine ilişkin zengin bilgi kaynağı sağlamak için (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.111) bireysel görüşme yapılan her bir katılımcıya “*Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak çalışan Canlandırıcı lider olarak gördüğünüz başka kişi/kişiler var mı? Canlandırıcı liderlik konusunda derinlemesine bilgiler sunabilecek kim ya da kimlerle görüşmemi önerirsiniz?*” soruları yöneltilmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen kavramlar (kodlar) tekrar etmeye başladığında (Corbin ve Holt, 2004), kuramsal doygunluğa ulaşıldığı (Glaser ve Strauss, 1967) öngörüsünde bulunulmuş ve veri toplama işlemi sona erdirilmiştir. Tablo 3.1’de, nitel araştırmanın katılımcılarına ait kimlik bilgileri sunulmuştur:

Tablo 3. 1 Nitel Araştırmanın Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Branş	Eğitim Durumu	Görev	Toplam Hizmet Süresi (yıl)	Yöneticilik Hizmet Süresi (yıl)
Y1	Erkek	İngilizce Öğretmeni	Lisansüstü	Müdür Yardımcısı	15	2
Y2	Kadın	İngilizce Öğretmeni	Lisans	Müdür Yardımcısı	18	2
Y3	Erkek	Sınıf Öğretmeni	Lisans	Müdür	26	12
Y4	Erkek	Sınıf Öğretmeni	Lisansüstü	Müdür	11	9
Y5	Erkek	Denizcilik Öğretmeni	Lisans	Müdür	22	18
Y6	Kadın	İngilizce Öğretmeni	Lisans	Müdür Yardımcısı	18	2
Y7	Erkek	Dil Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	Lisans	Müdür Yardımcısı	16	16
Y8	Kadın	Sınıf Öğretmeni	Lisans	Müdür Yardımcısı	26	5
Y9	Kadın	Sınıf Öğretmeni	Lisansüstü	Müdür Yardımcısı	11	5
Y10	Erkek	İngilizce Öğretmeni	Lisansüstü	Müdür	15	4
Y11	Erkek	Bilgisayar Öğretmeni	Lisansüstü	Müdür Yardımcısı	16	4
Y12	Erkek	Fen Bilimleri Öğretmeni	Lisansüstü	Müdür Yardımcısı	8	5
Ö1	Kadın	Sınıf Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	26	-
Ö2	Erkek	Matematik Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	13	-
Ö3	Erkek	Fen Bilimleri Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	19	-
Ö4	Kadın	Görsel Sanatlar Öğrt.	Lisans	Öğretmen	17	-
Ö5	Erkek	Türkçe Öğretmeni	Lisansüstü	Öğretmen	11	-
Ö6	Erkek	Müzik Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	22	-
Ö7	Erkek	Tarih Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	13	-
Ö8	Erkek	Rehber Öğretmen	Lisans	Öğretmen	20	-
Ö9	Kadın	Rehber Öğretmen	Lisans	Öğretmen	18	-
Ö10	Erkek	Denizcilik Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	17	-
Ö11	Kadın	Edebiyat Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	24	-
Ö12	Erkek	Türkçe Öğretmeni	Lisans	Öğretmen	19	-

Nitel çalışmaya katılan okul yöneticilerinin 4'ü müdür, 8'i müdür yardımcısıdır. Yöneticilerin cinsiyete göre dağılımı incelendiği zaman çalışma grubunda 4 erkek müdür olduğu görülmektedir. Müdür yardımcılarında 4 kişi erkek, 4 kişi kadındır. Yöneticilerinin yönetici olarak çalışma sürelerinin 2 ile 18 yıl arasında; toplam çalışma sürelerinin ise 8 ile 26 yıl arasında değiştiği görülmektedir.

Çalışmaya katılan 12 öğretmenin 4'ü kadın, 8'i erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımı incelendiğinde sınıf öğretmeni sayısının 1, rehber öğretmen sayısının 2, matematik öğretmeni sayısı 1, fen bilimleri ve Türkçe öğren sayısı 2 ve diğer branş öğretmeni sayısının ise 5 olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalışma süreleri 8 ile 26 yıl arasında değişmektedir.

3.1.3. Nitel Araştırma İçin Veri Toplama Aracı: Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

Eğitim kurumlarında canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderliğin göstergeleri ve etkilerini anlamakla ilgili katılımcıların görüşlerini derinlemesine incelemek ve anlamak, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarmak (Yıldırım ve Şimşek, 2008 s.127), kavramsal ve kuramsal çerçevenin oluşmasına katkı sağlamak ve geliştirilmesi planlanan veri toplama araçlarına ait ölçeğin maddelerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu hazırlanmıştır (Ek- 2).

Bu formun hazırlanmasında canlandırıcı liderlik konusunda yapılmış araştırmaların (Hargreaves vd., 2014) dayandığı kavramsal çerçevede öne çıkan olgular göz önünde bulundurulmuştur. Üç alan uzmanından alınan görüşler doğrultusunda ve eğitim-öğretim süreci içinde yer alan üç öğretmen bir müdür yardımcısının da görüşleri alınarak yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formuna son şekli verilmiştir.

3.1.4. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel verilerin analizi, bireysel görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, deşifre edilerek yazıya döküldükten sonra kaydedilmiştir. Bu deşifreler NVIVO 11.0 Nitel Veri Analizi Paket Programına aktarıldıktan sonra değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Verilerin analizi, Schloss ile Smith (1999) tarafından önerilen ve Ok ile Erdoğan (2010) tarafından uyarlaması gerçekleştirilen *i) çözümlene, ii) verilerin kodlanması, iii) güvenilirlik analizi, iv) tema ve kategoriler ve v) sonuçlar ve yorumlar* olmak üzere toplam beş aşamada gerçekleştirilmiştir.

İlk aşama, verilerin çözümlene aşamasıdır. Bu aşamada bireysel görüşmeye başlamadan önce, araştırmacı katılımcılara kimlik bilgilerinin gizli kalacağı, görüşmeden dolayı kendilerine herhangi bir zarar gelmeyeceği, görüşmelerin ses kayıt cihazına kaydedilmesinin bireysel izinlerine bağlı olduğu ve istedikleri takdirde çalışmadan çekilebilecekleri belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.135). Böylece araştırmacı ile katılımcılar arasında güven (Duverger, 1999, s.250) ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların katılımcı izin formlarını (Ek 1) gözden geçirmeleri ve imzalamaları ile görüşmelere başlanmıştır. Görüşme sürecinin başlangıcında, araştırmacı tarafından araştırmanın amacı açıklanmış ve bireysel görüşmelerde yer alan sorular ile ilgili genel bilgi verilmiştir. Böylece araştırmacı ile katılımcılar arasında etkili iletişim kurulması amaçlanmıştır

(Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.136). Görüşmeler esnasında, yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formunda yer alan sorular sorulmuş; soruların anlaşılmadığı ya da katılımcılara eksik bilgi verildiği hissedildiğinde ayrıntı, açıklama ve aydınlatmaya yönelik alternatif ve sonda sorular (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.132-133) yardımı ile katılımcıların sorulara derinlemesine yanıt vermeleri sağlanmıştır. Katılımcılara hiçbir koşulda araştırmacı tarafından yönlendirme ortamı oluşturulmamaya özen gösterilmiştir. Ayrıca, kurumlardaki canlandırıcı liderliğe ilişkin deneyimlerinin bir önceki çalışmış oldukları kurumda yaşanmış olmasının da bir önem teşkil etmediği, önceki çalışma ortamlarını da düşünerek sorulara yanıt verebilecekleri belirtilmiştir.

Katılımcıların hem sözlü hem de yazılı izni alınarak ses kayıt cihazına kaydedilen bireysel görüşmeler çözümlenerek düzenli yazı formatına aktarılmıştır. Bu aşamada ayrıca, nitel araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla katılımcı teyidi yöntemine başvurulmuştur. Bireysel görüşmelerin yazılı dökümleri tekrar okunduktan sonra katılımcı teyidi için ilgili katılımcıya elektronik posta yolu ile gönderilmiştir. Böylece, elektronik posta ile katılımcılara kendileriyle yapılan bireysel görüşmeler hatırlatılmıştır. Yazılı dökümlerde belirttikleri görüşlere katılıp katılmadıkları ve sorulan sorulara ilişkin düşüncelerinde herhangi bir değişiklik olup olmayacağı sorulmuştur. Patton'a (2002) göre, bireysel görüşmelerin yazılı dökümlerinin katılımcılar tarafından incelenmesi nitel çalışmalarda önerilen en önemli güvenilirlik çalışmalarından biridir. Araştırmada bireysel görüşme yapılan katılımcıların, kendileriyle yapılan görüşmelerin yazılı dökümlerini inceledikten sonra araştırmacıya e-posta yoluyla yanıt vermiştir. Yazılı görüşme dökümleri üzerinde katılımcıların önerdiği bütün değişiklikler (ekleme, çıkarma ve düzeltme) kabul edilmiştir. Katılımcı izin formu'nda yer alan 5. Madde (Araştırmada vereceğim bilgilere dayalı sonuçların bilimsel ortamlarda tartışılmasına ve yayınlanmasına izin veriyorum.) gereğince katılımcıların onay imzalarının olması katılımcı teyidinin sağlandığından söz edilebilir. Sonuç olarak, katılımcı teyidi gerçekleştirilerek, bütün veri seti veri analizi sürecine hazır hâle getirilmiştir.

Nitel araştırmanın verileri için gerçekleştirilen bireysel görüşmeler, 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde, araştırmacı ve katılımcılar tarafından belirlenen yer (katılımcılara ait özel çalışma ortamı) ve zamanlarda bireysel olarak (yüz yüze) gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmeler, altı hafta içerisinde tamamlanmış ve her biri ortalama 40-50 dakika sürmüştür. Nitel araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığı)

artırmak amacıyla ayrıca, uzun süreli etkileşim yöntemi kullanılmıştır. Böylece, araştırmacı ile katılımcılar arasında güven ortamı oluşturulmuş ve sağlıklı veri toplanabilmesi amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

İkinci aşama, verilerin kodlanması aşamasıdır. Bu aşamada görüşme dökümleri araştırmacı tarafından ayrıntılı bir şekilde okunmuş ve incelenmiştir. Bu aşamada incelenen her sözcük, cümle ya da paragraf satır satır kodlanarak verilerin araştırmacıya sunduğu kavramların keşfedilmesine olanak sağlanmıştır. Bireysel görüşmeler sonucunda elde edilen anlatı ya da öyküleri bir bütün olarak anlamlandırmak güç olduğundan kodlama (Glesne, 2013, s.268) gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmelerin yazılı dökümleri gerçekleştirilmiş ve görüşme dökümleri tek tek analiz edilerek kodlamalar yapılmıştır. Araştırmacı tarafından katılımcı bilgilerinin gizli tutulması amacıyla yönetici katılımcılar için Y1, Y2, vb.; öğretmen katılımcılar için Ö1, Ö2, vb. kodlamalar kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde NVivo 11.00 paket programı kullanılmıştır.

Üçüncü aşama, nitel verilerin güvenilirliğinin analizi aşamasıdır. Nitel araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için tutarlılık incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Bağımsız iki araştırmacıdan kodlamalar arasındaki karşılaştırmalı uyuşmanın güvenilirliğinin saptanması amacıyla SPSS 20.00 paket programında Kohen Kappa tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 3. 2 Kohen Kappa Tutarlılık Katsayısına İlişkin Değerler

	Value	Asymp. Std. Error(a)	Approx. T(b)	p
Measure of Agreement N of Valid Cases	Kappa 0.830	0.034	105.415	0.000

p<0.001

Tablo 3.2 incelendiğinde, Kohen Kappa tutarlılık katsayısının 0.830 düzeyinde anlamlı olarak hesaplandığı görülmektedir. Kohen Kappa tutarlılık katsayısının 0.81 ile 1.00 arasında olması, mükemmel bir uyum olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Landis ve Koch, 1977, s.165). Dolayısıyla bu araştırmada, iki araştırmacı arasında mükemmel bir uyum sağladığı düşünülerek ve kodlamaların güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Bu şekilde araştırmanın her bir basamağında tutarlılığın sağlanması yönünde çaba harcanmıştır.

Nitel araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için, teyit incelemesi yönteminden faydalanılmıştır. Bu bağlamda, nitel araştırmadaki bireysel görüşmelerin nasıl yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği, görüşmelerin ne kadar vakitte gerçekleştiği, veri analizinin nasıl gerçekleştiği (ana tema, alt tema ve kodlamalar) ve elde edilen bulguların nasıl raporlaştırıldığı ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Bu ayrıntılı açıklamalar, dışarıdan bir uzmanın incelemesine sunularak teyit incelemesi gerçekleştirilmiştir.

Dördüncü aşama, tema ve kategori oluşturma aşamasıdır. Bireysel görüşmeler arasında yapılan ayrıntılı karşılaştırma ve inceleme sonucunda benzer anlatımlarda genel bir kategorileştirmeye gidilerek, verileri kendi bağlamından tam ayırmadan (Miles ve Huberman, 1994) tema oluşturma işlemi yapılmış ve tema analizine son şekli verilmiştir (Creswell, 2005).

Beşinci aşama, sonuçlar ve yorumlar ile ilgilidir. Buna göre nitel araştırmanın iç geçerliğini artırmak için uzman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmacı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda çalışmalarını sürdüren bir uzmanla, topladığı verileri, ulaştığı sonuçları kendi yaklaşımı ve düşünce biçimi (Yıldırım ve Şimşek, 2008) doğrultusunda paylaşmıştır. Uzman, dönüt vererek araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğine katkı sağlamıştır.

3.2. Nicel Araştırmanın Yöntemi

3.2.1. Nicel Araştırmanın Deseni

Araştırmanın ikinci basamağında, geçmişte ya da halen var olan bir durumun olduğu şekliyle betimlenmesi nedeniyle (Karasar, 2005) nicel araştırma yaklaşımından tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmada, eğitim kurumlarında canlandırıcı liderliğin etmenleri, göstergeleri ve etkilerini anlamak; canlandırıcı liderlik etmenleri, göstergeleri ve etkileri ile ilgili görüşlerinin birbirleriyle karşılaştırıldığı ve bazı kimlik değişkenleri arasındaki ilişkilerin saptanması amaçlandığı için ilişkisel (korelasyonel) ve “nedensel karşılaştırma türü tarama” modelleri (Balcı, 2009) kullanılmıştır.

3.2.2. Nicel Araştırma İçin Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel boyutundaki hedef evreni, 2016-2017 Eğitim Öğretim yılında Antalya ili 5 merkez ilçe (Muratpaşa, Kepez, Konyaltı, Döşemealtı ve Aksu) sınırları

içindeki devlet ve özel olmak üzere ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde görev yapmakta olan 441 okuldaki 16969 yönetici ve öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemin seçiminde ilk aşamada seçkisiz (olasılıklı) örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılarak evreni temsil etme oranlarına göre merkez ilçelerde örneklem grubuna alınması gereken sayıda öğretmen ve yönetici belirlenmiştir. İkinci aşamada basit seçkisiz (olasılıklı) örnekleme yöntemi kullanılarak yeterli sayıda öğretmen ve yönetici örneklem grubuna alınmıştır (Büyüköztürk vd., 2010, s.83).

Örnekleme seçiminde olasılık (seçkisiz) temelli örnekleme yöntemlerinden “tabakalı örnekleme” tekniği benimsenmiştir. Bu amaçla, araştırmanın yürütüleceği Antalya ilindeki 5 merkez ilçede görev yapan yönetici ve öğretmen sayısı tespit edildikten sonra örnekleme girecek yönetici ve öğretmen sayıları belirlenmiştir. Buna göre, 16969 kişiden oluşan bir çalışma evrenini, yüzde 5 örnekleme hata payı ile 376 kişinin temsil edebileceği (Baş, 2013, s.43) öngörülmüştür. Bu sayı Tablo 3.3.’te gösterilen sürekli değişkenler için örneklem büyüklüğünü belirlemeye yarayan formüllerden (Bartlett, Kotrlik ve Higgins, 2001, s.46-48; Büyüköztürk vd., 2010, s.94) yararlanılarak belirlenmiştir.

Tablo 3. 3 Nicel Araştırma Deseni için Örneklem Hesaplaması

Yönetici ve Öğretmenler
Evren büyüklüğü N=16969
d=0,05
Standart sapma S= 0.5
Güven düzeyi (1- α)=0.95
t=1.96
$n_0=[(t*S)/d]^2$
$n=n_0/(1+n_0/N)$
Örneklem büyüklüğü n=376

Daha sonra Antalya ilindeki 5 merkez ilçede bulunan özel ve devlet okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin evrendeki yüzdeleri belirlenerek, bu yüzelere uygun nitelikte Tablo 3.4’te gösterilen toplanması gereken asgari sayılar ve değerlendirmeye alınan sayılar belirlenmiştir. Veri toplama araçlarının doldurulması sırasında oluşabilecek kimi aksaklıklar düşünülerek 670 yönetici ve öğretmene veri toplama araçlarının uygulanmasına karar verilmiştir. Dağıtılan veri toplama araçlarından geri dönüş sayısı 631 olarak elde edilmiştir. Veri toplama araçlarından 19’u, hatalı doldurulduğu görüldüğü için veri setinden çıkartılmıştır. Araştırmanın analizlerine 612 katılımcı üzerinden devam edilmiştir.

Tablo 3. 4 Nicel Araştırma için Evren ve Örneklem Bilgileri

Evren Bilgileri		Örneklem Bilgileri					
		Devlet			Özel		
İlçe	Yönetici ve Öğretmen Sayısı	Yüzde	Gereken asgari sayı	Değerlendirilen	Yüzde	Gereken asgari sayı	Değerlendirilen
Aksu	976	5,31%	20	33	0,44%	2	3
Döşemealtı	1126	5,50%	21	34	1,13%	4	7
Kepez	5605	31,02%	117	190	2,01%	8	12
Konyaaltı	2203	8,86%	33	54	4,06%	15	26
Muratpaşa	7059	30,04%	113	183	11,56%	44	71
Toplam	16969	80,72%	304	494	19,28%	73	118

Araştırmaya katılan toplam 612 yönetici ve öğretmene ait cinsiyet, görev, öğrenim durumu, öğretmen olarak çalışma süresi, yönetici olarak çalışma süresi, branş, görev yaptıkları okul niteliği ve türü değişkenlerine ilişkin veriler Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3. 5 Nicel Araştırmanın Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Değişken Parametresi	N	%	
Cinsiyet	Kadın	354	57,8	
	Erkek	258	42,2	
Görev	Müdür	36	5,9	
	Yönetici	Müdür Başyardımcısı	2	0,3
		Müdür Yardımcısı	56	9,2
	Öğretmen		518	84,6
Eğitim Durumu	Ön Lisans	50	8,2	
	Lisans	502	82,0	
	Lisansüstü	60	9,8	
Görev Yapılan Okul Niteliği	İlkokul	251	41,0	
	Ortaokul	285	46,6	
	Lise	76	12,4	
Görev Yapılan Okul Türü	Resmi	520	85,0	
	Özel	92	15,0	
Öğretmen Olarak Çalışma Süresi	1-10 Yıl	153	25,0	
	11-20 Yıl	246	40,2	
	21 Yıl ve Üzeri	213	34,8	
Yönetici Olarak Çalışma Süresi	1-5 Yıl	91	14,9	
	6-10 Yıl	39	6,4	
	11 Yıl ve Üzeri	25	4,1	

Branş	Sınıf Öğretmenliği	198	32,4
	Sözel Alan Öğretmenliği	165	27,0
	Sayısal Alan Öğretmenliği	114	18,6
	Yabancı Dil Öğretmenliği	69	11,3
	Diğer Branşlar	66	10,8

Tablo 3.5 incelendiğinde, araştırmaya katılan 612 kişiden 354'ünün (% 57,8) kadın, 258'inin ise (%42,2) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanlardan 36'sı (%5,9) müdür, 2'si (%0,3) müdür başyardımcısı, 56'sı (%9,2) müdür yardımcısı ve 518'i öğretmen (%84,6) olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların 50'si (%8,2) ön lisans, 502'si (%82) lisans ve 60'ı (% 9,8) lisansüstü eğitim durumuna sahiptir. Katılımcıların 251'i (%41) ilkokullarda, 285'i (%46,6) ortaokullarda ve 76'si (%12,6) liselerde görev yapmaktadır. Katılımcıları 520'si (%85) resmi okullarda, 92'si (%15) özel okullarda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılanlardan öğretmen olarak çalışma süresi 1-10 yıl arasında kıdeme sahip olan 153 (% 25), 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olan 246 (% 40,2), 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan 213 (% 34,8) kişi bulunmaktadır. Katılımcıların meslek hayatı boyunca yönetici olarak çalışma sürelerine bakıldığında, 1-5 yıl arasında 91 (%14,9), 6-10 yıl arasında 39 (% 6,4) ve 11 yıl ve sonrası 25 (% 4,1) kişi yer almaktadır. Araştırmaya katılan kişilerin 198'i (%32,4) sınıf öğretmeni, 165'i (%27) sözel alan öğretmenliği, 114'i (%18,6) sayısal alan öğretmenliği, 69'u (% 11,3) yabancı dil öğretmenliği ve 66'sı (%10,8) diğer branşlarda öğretmenlik yapmaktadır. Sözel alan öğretmenliği olarak; türkçe, edebiyat, din kültürü ve ahlak bilgisi, sosyal bilgiler, coğrafya, tarih, özel eğitim, felsefe öğretmenlikleri sınıflandırılmıştır. Sayısal alan öğretmenliği olarak; matematik, fizik, biyoloji, kimya ve fen bilimleri öğretmenlikleri sınıflandırılmıştır. Diğer branş öğretmenleri olarak da; beden eğitimi, teknoloji tasarım, müzik ve görsel sanatlar öğretmenlikleri sınıflandırılmıştır.

3.2.3. Nicel Araştırma İçin Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan nicel veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik sekiz soru bulunmaktadır. İkinci bölümde, araştırmacı tarafından geliştirilen 20 maddeden oluşan "Canlandırma Etmenleri Ölçeği"; üçüncü bölümde, 31 maddeden oluşan "Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri Ölçeği" ve dördüncü bölümde, 12 maddeden oluşan "Canlandırıcı Liderlik Etkileri Ölçeği" yer almıştır.

3.2.3.1. Canlandırma Etmenleri (CE) Ölçeği ve Geliştirilmesi

Yönetici ve öğretmenlerin okullardaki canlandırma etmenlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından Canlandırma Etmenleri ölçeği geliştirilmiştir. Veri toplama aracında beş noktalı Likert tipi [Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Ara sıra (3), Çoğu zaman (4) ve Her zaman (5)] derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama aracının amacı, çalışma ortamında canlandırmayı sağlayan etmenleri belirlemektir. Veri toplama aracının amacı doğrultusunda, CE ölçeğinin okullardaki yönetici ve öğretmenlere uygulanacağı belirlenmiştir. CE ölçeğinin hazırlanması *i) madde havuzunun oluşturulması, ii) veri toplama aracının yapılandırılması ve iii) ölçeğin değerlendirilmesi* olmak üzere toplam üç aşamada (DeVellis, 2003, s.60; Hinkin, 1995, s.969; Schwab, 1980) gerçekleştirilmiştir.

Birinci aşamada madde havuzunu oluşturmak için, tümevarım ve tümdengelim yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Tümevarım yöntemi kapsamında, nitel araştırma ile elde edilen bireysel görüşme dökümleri tekrar incelenmiş; oluşturulan her bir temanın içinde yer alan alıntılar tekrar gözden geçirilerek veri toplama aracı için maddeler oluşturulmuştur. Tümdengelim yöntemi kapsamında ise, canlandırma etmenleri kavramını konu alan araştırmalara ulaşılmıştır. Böylece, bireysel görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ve ilgili kavramsal çerçeve doğrultusunda canlandırma etmenlerini kavramını ifade ettiği düşünülen 39 maddeden oluşan genel bir madde havuzu oluşturulmuştur.

İkinci aşamada veri toplama aracını yapılandırmak için, madde havuzunda yer alan maddeler kapsam geçerliğinin sağlanması ve güçlendirilmesi amacıyla (Hinkin ve Schriesheim, 1989) eğitim bilimleri alanından dört ve istatistik alanından iki kişiden oluşan altı kişilik bir uzman grubunun görüşüne sunulmuştur. Uzman değerlendirilmesi ile veri toplama aracında yer alması planlanan maddelerin, canlandırma etmenlerini belirlemede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının değerlendirilmesi amaçlanmıştır (Büyüköztürk, 2006, s.167- 168). Alanyazın ve uzmanlardan elde edilen bilgiler ışığında uygun olmayan maddeler elenerek, canlandırıcı liderlik etmenlerini belirlemek amacıyla 27 maddelik taslak bir form geliştirilmiştir. Ayrıca, asıl örnekleme aynı nitelikte olan bazı yönetici ve öğretmenlerle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma ile taslak formda yer alan ifadelerin katılımcılar tarafından anlam, deyim, kavram ve deneyim açısından uygunluğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Hem uzman görüşü hem de pilot çalışma

sonucunda hazırlanan taslak forma, veri toplama aracının uygulanacağı çalışma grubunun özelliğine ilişkin yönerge ve yanıtlama seçenekleri eklenmiş ve veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Üçüncü aşamada veri toplama aracını değerlendirmek için ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçekte yer alan madde sayısının indirgenmesinde ilk olarak maddelerin iç tutarlılık değerleri (madde toplam korelasyon değerleri) incelenmiş; bu değerlerin 0.25'e eşit ya da 0.25'ten büyük (Nunnally ve Bernstein, 1994) olması koşuluna dikkat edilmiştir. Tüm maddelerin toplam madde korelasyon değerlerinin 0.50'den büyük değere sahip olması nedeniyle ölçekte madde indirgeme işlemine başvurulmamıştır. Dolayısıyla ölçekte yer alan maddelerin bu aşamada gerekli iç tutarlılığı sağladığı söylenebilir.

3.2.3.1.1. Canlandırma Etmenleri (CE) Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

CE ölçeğinin yapı geçerliği, SPSS 20.0 paket programı kullanılarak AFA ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapılandırılması aşamasında belirlenen 27 maddeye ait değişken sayısını azaltmak ve değişkenler arasında anlamlı bir kavramsal yapı oluşturmak amacıyla (Balcı, 1995, s.281; Büyüköztürk, 2006, s.123; Şencan, 2005, s.367; Tabachnick ve Fidell, 2007, s.608) faktörleşme tekniklerinden Temel Bileşenler Analizi (TBA) yöntemi kullanılması tercih edilmiştir. CE ölçeğini oluşturan faktörlerin birbirleriyle ilişkili olmadığı ve birbirinden bağımsız olduğu (Şencan, 2005, s.387-397) varsayımına dayalı olarak "döndürme" işlemlerinden dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ölçekte, birden fazla bağımsız boyutun ortaya çıkarılması (Şencan, 2005, s.397) amaçlandığı için de Varimax (Maksimum Değişkenlik) tekniği uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendikten sonra, 0.30'dan daha düşük faktör yük değerine sahip ve 0.30'dan daha yüksek ancak birden fazla yüksek yük değeri veren binişik maddeler (madde 6, madde 10, madde 25, madde 26) ölçekten çıkartılmıştır (Cesur ve Fer, 2007, s.60). Buldukları boyutu temsil etmeyen madde 13, madde 18, madde 20 de elenmiştir. Herhangi bir faktör sayısı belirlenmeden yapılan AFA sonucunda, özdeğerleri 1'in üzerinde olan dört boyuttan ve 20 maddeden oluşan bir araç elde edilmiştir.

Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı (Büyüköztürk, 2006, s.126; Şencan, s.384), Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity test sonuçlarına göre

incelenmiş; 20 maddenin KMO = 0.938 ve Bartlett Sphericity testi $x^2 = 6664.160$; $p=0.000$ ($p<0.001$) olarak hesaplanmıştır. Örneklem verilerinin boyut oluşturmadaki uygunluğunu test eden KMO değerinin (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, s.80), 0,90'dan büyük çıkması nedeniyle seçilen örneklem verilerinin faktör oluşturmak için yeterli (Büyüköztürk, 2002, s.116; Kline, 1994, s.75) ve mükemmel düzeyde (De Vaus, 2002, s.165; Şencan, 2005, s.384) olduğu söylenebilir. Ayrıca, değişkenler arasındaki korelasyonların yeterli olup olmadığını belirleyen “Bartlett Sphericity Testi”ne göre (Sipahi vd, 2006, s.79), p değerinin 0.001 derecesinden düşük olması nedeniyle değişkenler arasında açıklayıcı faktör analizini uygulamak için yeterli düzeyde (Hinkin, 1995, s.112) bir ilişkinin var olduğuna karar verilmiştir.

CE ölçeğinin geliştirilmesinde uygulanan AFA sonucunda ortaya çıkan boyutlar, “Yönetimsel Etmenler”, “Gelişimsel Etmenler”, “Duyuşsal Etmenler” ve “Fiziksel Etmenler” olarak adlandırılmıştır. CE ölçeğini oluşturan maddelere ilişkin ortak faktör varyansları, faktör yük değerleri, özdeğerler, açıklanan toplam varyans ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı değerleri ile ilgili veriler Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3. 6 Canlandırma Etmenleri (CE) Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlilik Analizine İlişkin Sonuçlar

Madde No	Boyutlar ve ifadeler	α	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Faktör Yük Değeri
1. Boyut: Yönetimsel Etmenler		0.922	8,878	% 44,389	
CE14	Okul yönetimi çalışmalara destek verir.				0,813
CE21	Okul yönetimi objektif değerlendirme yapar.				0,796
CE8	Gösterilen çabalar takdir edilir.				0,750
CE27	Okul yönetimi aktif ve üretkendir.				0,734
CE15	Olumlu bir iletişim ortamı bulunur.				0,703
CE11	Okul yönetiminin morali yüksektir.				0,687
CE1	Okul yönetimi yeni fikirlere değer verir.				0,676
CE7	Sorunlar çözüme kavuşturulur.				0,628
CE22	Okul yönetimi, çalışanları özel günlerde (öğretmenler günü, doğum günü) hatırlar.				0,583
CE19	Güven ortamı sağlanmıştır.				0,539
2. Boyut: Gelişimsel Etmenler		0.795	1,515	% 7,577	
CE2	Meslektaşlar birbirini destekler.				0,847
CE9	Meslektaşlar birbirlerinin eksikliklerini gidermeye çalışır.				0,761
CE3	Öğrenci gelişimine önem verilir.				0,549
CE23	Öğretmenler gelişmiş bir vizyona sahiptir.				0,447

3. Boyut: Duyuşsal Etmenler		0.726	1,302	% 6,510
CE5	Veliler okuldan memnundur.			0,733
CE4	Öğrenciler öğrenmeye isteklidir.			0,724
CE12	Veli desteği hissedilir.			0,717
4. Boyut: Fiziksel Etmenler		0.705	1,165	% 5,824
CE17	Ödenekler ihtiyaçları karşılayacak düzeydedir.			0,792
CE16	Fiziksel imkânlar yeterlidir.			0,734
CE24	Sınıflarda öğrenci sayısı azdır.			0,631
KMO	0.938	Toplam Varyansı % 64.300	Genel Cronbach	0.927
		Açıklama Oranı	Alpha	

Yapılan AFA sonucunda elde edilen dört faktörlü yapı, toplam varyansın yüzde 64.300'ünü açıklamaktadır. Tablo 3.6'da görüldüğü gibi, CE ölçeğinin birinci boyutunu "Yönetimsel Etmenler" oluşturmaktadır. Bu boyut, on maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.539 ile 0.813 arasında değişmektedir. Bu boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 44.389'dır. İkinci boyut "Gelişimsel Etmenler" olup, dört maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.447 ile 0.847 arasında değişen bu boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 7.577'dir. Üçüncü boyut "Duyuşsal Etmenler" olup, üç maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.717 ile 0.733 arasında değişen bu boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 6.510'dur. Dördüncü boyut "Fiziksel Etmenler" olup, üç maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.631 ile 0.792 arasında değişen bu boyutun açıkladığı varyans oranı da yüzde 5.824'tür.

CE ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) 0.927 olarak hesaplanmıştır. Boyutlara göre iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alfa) sırasıyla 0.922; 0.795; 0.726 ve 0.705'tir. Bu değerler CE ölçeğinin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Genel olarak canlandırma etmenleri ölçeğini oluşturan boyutlara bakıldığında, çalışmanın nitel araştırma kısmında ortaya konan canlandırma etmenleri ile ilgili kavramsal çerçevede yer alan ve nihai ölçekte yer alması beklenen bütün boyutları önemli ölçüde karşılandığı söylenebilir.

3.2.3.1.2. Canlandırma Etmenleri Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

CE ölçeğinde bulunan 20 maddeden oluşan dört faktörlü yapının, elde edilen veriler ile ne derece uyumlu olduğunu (Şencan, 2005, s.407-408; Şimşek, 2007, s.4) doğrulamak amacıyla Lisrel 8.54 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör

analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen modelin değerlendirilmesinde Ki-Kare uyum testi (χ^2), Ki-kare (χ^2) uyum testinin serbestlik derecesine oranı (χ^2/df), Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), iyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş iyilik Uyum indeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum indeksi (CFI) ve Normlaştırılmış Uyum indeksi (NFI), Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü (S-RMS), (Kline,2005;Schumacker ve Lomax, 1996; Şimşek, 2007) kullanılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde verilerin modele “yeterli” ve “kabul edilebilir uyum” sağlamadığı gözlenmiş ve modelin iyileştirilmesi için CE2 ile CE9, CE2 ile CE3 ve CE22 ile CE27 arasında modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyon sonrasında uyum indekslerine ilişkin genel ölçütlerle karşılaştırıldığında, değerlerin kabul edilebilir ölçütler içerisinde olduğu görülmüştür.

Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde en düşük t değerinin 9,98; en yüksek t değerinin ise 16,46 olduğu görülmüştür. Parametre tahminlerinden t değerleri 1,96’yı aşarsa ,05 düzeyinde; 2,576’yı aşarsa ,01 düzeyinde anlamlı olduğu belirtilmektedir (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998, s.623). Bu doğrultuda t değerlerinin tamamının ,01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir. En düşük yük değeri 0,50; en yüksek yük değeri ise 0,86’dır. Gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde en düşük hata varyansı 0,26; en yüksek hata varyansı ise 0,75’dir.

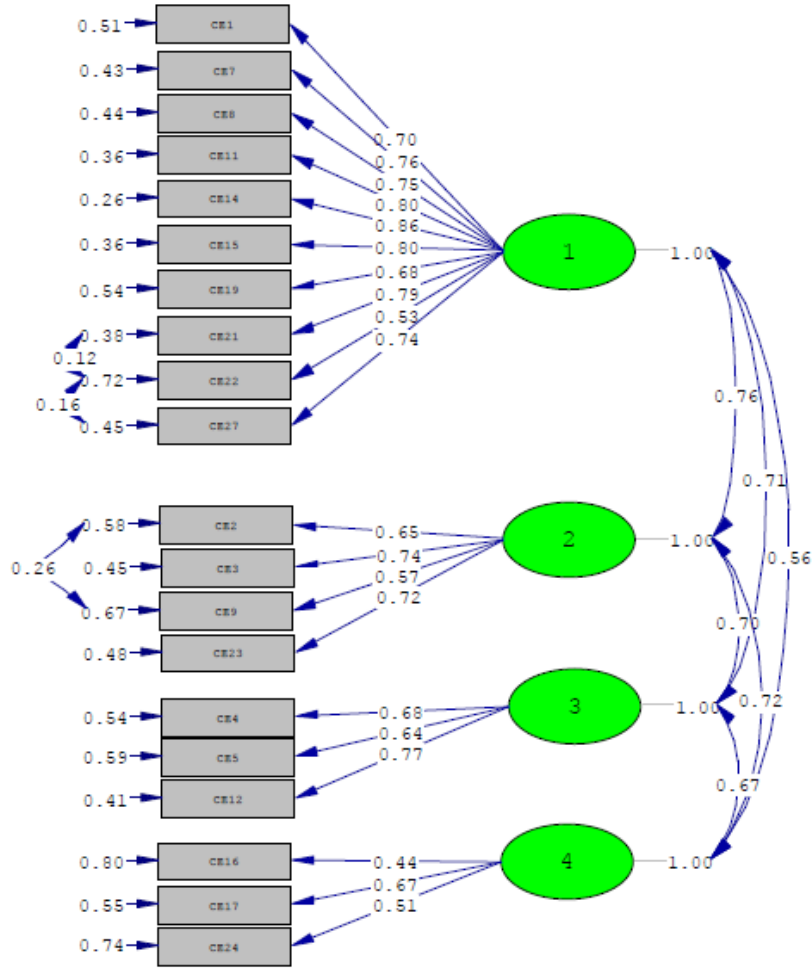
Elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde χ^2/df oranının ise 4,41 (711,38/161) olduğu görülmektedir. χ^2/df değerinin ≤ 3 olması mükemmel uyuma, ≤ 5 olması ise orta düzeyde uyuma işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.304). Dolayısıyla ölçme aracının uyumunun orta düzeyde olduğu söylenebilir. Yol şemasındaki RMSEA incelendiğinde ise 0,075 düzeyinde bir uyum iyiliği indeksi elde edildiği görülmüştür. RMSEA'nın 0,05'ten küçük olması mükemmel, 0,08'den küçük olması iyi uyuma, 0,10'dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.324). Bu doğrultuda elde edilen uyum iyiliği indeksinin iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir. Diğer uyum indeksleri Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3. 7 Canlandırma Etmenleri Ölçeğinin Uyum İndeksleri

Uyum indeksi	Kabul Edilebilir Sınır/Ölçüt	Çalışmaya Ait Uyum Değerleri
X^2/sd	≤ 2 =mükemmel uyum $\leq 2,5$ = mükemmel uyum (küçük örneklem) ≤ 3 = mükemmel uyum (büyük örneklem) ≤ 5 = orta düzeyde uyum	$X^2/sd = 4,41$
GFI/AGFI	$\geq 0,85$ iyi uyum $\geq 0,90$ mükemmel uyum	GFI = 0,90 AGFI = 0,86
RMSEA	$\leq 0,05$ mükemmel uyum $\leq 0,08$ iyi uyum $\leq 0,10$ zayıf uyum	RMSEA = 0,075
RMR/SRMR	$\leq 0,05$ mükemmel uyum $\leq 0,08$ iyi uyum $\leq 0,10$ vasat uyum	RMR = 0,049 SRMR = 0,049
CFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	CFI = 0,97
NFI/NNFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	NFI=0,97 NNFI=0,97
IFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	IFI = 0,97
RFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	RFI = 0,96

Kaynak: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.271-272; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.623; Seçer, 2015, s.190; Toprak ve Aydın, 2015, s.48.

Tablo 3.7'deki uyum indeksleri incelendiğinde X^2/sd orta düzeyde, AGFI iyi düzeyde uyum, GFI, IFI, CFI, NFI, NNFI, RMSEA, RFI, RMR ve standardize edilmiş RMR değerinin değerlerinin mükemmel düzeyde bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Bu çerçevede Canlandırma Etmenleri Ölçeği 20 maddeden ve 4 boyutlu yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.271-272; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.623; Seçer, 2015, s.190; Toprak ve Aydın, 2015, s.48). Modele ilişkin faktör yükleri, Şekil 3.1'de gösterilmiştir.



1=Yönetimsel Etmenler, 2=Gelişimsel Etmenler, 3= Duyuşsal Etmenler, 4= Fiziksel Etmenler

Şekil 3. 1 Canlandırma Etmenleri Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

3.2.3.2. Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri (CLG) Ölçeği ve Geliştirilmesi

Yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik göstergelerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından “Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri (CLG) Ölçeği” geliştirilmiştir. Veri toplama aracında beş noktalı Likert tipi [Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Ara sıra (3), Sık sık (4) ve Her zaman (5)] derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Veri toplama aracının amacı, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik göstergelerini belirlemektir. Veri toplama aracının amacı doğrultusunda, CLG ölçeğinin yönetici ve öğretmenlere uygulanacağı belirlenmiştir. CLG ölçeğinin hazırlanması i) madde havuzunun oluşturulması, ii) veri toplama aracının yapılandırılması ve iii) ölçeğin değerlendirilmesi olmak üzere toplam üç aşamada

(DeVellis, 2003, s.60; Hinkin, 1995, s.969; Schwab, 1980) gerçekleşmesi planlanmıştır:

Birinci aşamada hem tümevarım (nitel araştırma ile elde edilen bireysel görüşme sonucunda elde edilen veriler incelenerek oluşturulan maddeler) hem de tümdengelim (Carrington, 2012; Carlock, 2013; Chu, 2014) yöntemi kullanılarak 70 maddeden oluşan genel bir madde havuzu oluşturulmuştur.

İkinci aşamada madde havuzunda yer alan maddelerin kapsam geçerliğinin sağlanması ve gclendirilmesi (Hinkin ve Schriesheim, 1989) için, taslak maddeler eğitim bilimleri alanından dört, istatistik alanından iki kişiden oluşan altı kişilik bir uzman grubunun görüşüne sunulmuştur. Alanyazın ve uzmanlardan elde edilen bilgiler işığında uygun olmayan 8 madde elenerek, canlandırıcı liderlik göstergelerini belirlemek amacıyla 62 maddelik taslak bir form geliştirilmiştir. Ayrıca, asıl örnekleme aynı nitelikte olan bazı yönetici ve öğretmenlerle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir; taslak formda yer alan ifadelerin katılımcılar tarafından anlamsal, deyimsel, kavramsal ve deneyimsel açıdan uygunluğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Hem uzman görüşü hem de pilot çalışma sonucundan hazırlanan taslak forma, veri toplama aracının uygulanacağı çalışma grubunun özelliğine ilişkin yönerge ve yanıtlama seçenekleri eklenmiş ve veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

nc aşamada veri toplama aracını değerlendirmek için ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçekte yer alan madde sayısının indirgenmesinde ilk olarak maddelerin iç tutarlılık değerleri incelenmiş ve bütün maddelerin 0.50'den büyük iç tutarlılık değerine sahip olması nedeniyle ölçekten madde indirgeme işlemine başvurulmamıştır. Dolayısıyla ölçekte yer alan maddelerin bu aşamada gerekli i tutarlılığı sağladığı söylenebilir.

3.2.3.2.1. Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri (CLG) leğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

CLG leğinin yapı geçerliği, SPSS 20.0 paket programı kullanılarak AFA ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapılandırılması aşamasında belirlenen 62 maddeye ait değişken sayısını azaltmak ve değişkenler arasında anlamlı bir kavramsal yapı oluşturmak amacıyla (Balcı, 1995, s.281; şencan, 2005, s.367; Büyüköztürk, 2006, s.123) faktörleşme tekniklerinden Temel Bileşenler Analizi (TBA) yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Döndürme işlemlerinden dik döndürme yönteminden

Varimax (Maksimum Değişkenlik) tekniği uygulanmıştır. Ölçekte, birden fazla boyut ortaya çıkarmak (Şencan, 2005, s.397) amaçlandığı için 0.30'dan daha düşük faktör yük değerine sahip ve 0.30'dan daha yüksek ancak birden fazla yüksek yük değeri veren binişik maddeler (1, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 25, 27, 32, 33, 35, 43, 49, 54, 56, 57 no'lu) ölçekten çıkartılmıştır (Cesur ve Fer, 2007, s.60). Buldukları boyutu temsil etmeyen 21, 22, 23, 24, 44, 45, 46, 47, 52, 58, 62 no'lu maddeler elenmiştir. Yapılan AFA sonucunda, özdeğerleri 1'in üzerinde olan altı boyuttan ve 31 maddeden oluşan bir araç elde edilmiştir.

Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı (Büyüköztürk, 2006, s.126; Şencan, s.384), Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity test sonuçlarına göre incelenmiş; 31 maddenin KMO değeri 0.945 ve Bartlett Sphericity Testi $x^2 = 15412,443$; $p=0.000$ ($p<0.001$) olarak hesaplanmıştır. Örneklem verilerinin boyut oluşturmadaki uygunluğunu test eden KMO değerinin faktör oluşturmak için yeterli (Büyüköztürk, 2002, s.116; Kline, 1994, s.75) ve mükemmel düzeyde (De Vaus, 2002, s.165; Şencan, 2005, s.384) olduğu söylenebilir. "Bartlett Sphericity Testi"ne göre p değerinin 0.001 derecesinden düşük olması nedeniyle, değişkenler arasındaki korelasyonların açıklayıcı faktör analizini uygulamak için yeterli düzeyde (Hinkin, 1995, s.112; Sipahi vd., 2006, s.79) olduğuna karar verilmiştir.

"Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri" ölçeğinin geliştirilmesinde uygulanan AFA sonucunda ortaya çıkan boyutlar, Hargreaves, Boyle ve Harris (2014) sınıflandırılmasına uygun olarak "Hayal Kurma", "İlham Verici Cümleler", "Rakiple İşbirliği", "Çekme Gücü", "İtme Gücü" ve "Anlamlı Ölçüm" olarak adlandırılmıştır. CLG ölçeğini oluşturan maddelere ilişkin ortak faktör varyansları, faktör yük değerleri, özdeğerleri, açıklanan toplam varyans oranı ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ile ilgili veriler Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3. 8 Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri (CLG) Ölçeğine Ait Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlilik Analizine İlişkin Sonuçlar

Madde No	Boyutlar ve ifadeler	α	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Faktör Yük Değeri
1. Boyut: Anlamlı Ölçüm		0.911	13,088	% 42,219	
CLG51	Her öğrenciye bireysel ihtiyacına göre zaman ayrılır.				,771
CLG60	Veli desteği sağlanır.				,731
CLG55	Öğretim ile yaşam birleştirilir.				,727
CLG59	Öğrencilerin özdenetim kazanmasına çalışılır.				,699
CLG53	Süreç değerlendirmesi yapılır.				,698
CLG61	Akademik olmayan niteliklere de değer verilir.				,696
CLG48	Öğrencilerle iletişimin artırılmasına özen gösterilir.				,693
CLG50	Öğrenci davranışlarının gözlenmesine önem verilir.				,686
2. Boyut: Rakiple İşbirliği		0.940	3,405	% 10,985	
CLG29	Öğrenci gelişimi sağlanır.				,847
CLG27	Okul başarısı artar.				,831
CLG28	Yenilikler takip edilir.				,828
CLG31	Rakiplerin deneyimlerinden yararlanır.				,819
CLG34	Okul performansı artar.				,791
CLG26	Rakiple karşılıklı canlanma sağlanır.				,766
3. Boyut: Hayal Kurma		0.844	2,431	% 7,841	
CLG3	Öğrencilerin sıkılmadığı bir okul hayal ederim.				,802
CLG4	Sanatın, sporun önemsendiği bir okul hayal ederim.				,783
CLG11	Eğitimin gerçek hayatla iç içe olduğu bir okul hayal ederim.				,759
CLG12	Öğrenciyi eğlendiren bir okul hayal ederim.				,727
CLG6	Öğrencilere değerlerin kazandırıldığı bir okul hayal ederim.				,723
CLG2	Her ders için özel hazırlanmış dersliklerin bulunduğu bir okul hayal ederim.				,707
4. Boyut: İtme Gücü		0.953	1,508	% 4,865	
CLG41	Okul yönetimi fikir üretmeyi özendirir.				,753
CLG39	Okul yönetimi çalışmaya teşvik eder.				,752
CLG40	Okul yönetimi çalışanların gelişimini sağlar.				,747
CLG42	Okul yönetimi kararlara katılma imkânı verir.				,737

5. Boyut: İlham Verici Cümleler		0.898	1,187	% 3,830
CLG18	Daha önce üstesinden gelinen güçlükleri hatırlatan ifadeler duyulur.			,794
CLG19	Farklı bakış açılarını ortaya koyan ifadeler duyulur.			,730
CLG16	Canlanmayı teşvik eden ifadeler duyulur.			,702
CLG20	Paylaşılan vizyona ulaşma umudunu yansıtan ifadeler duyulur.			,689
6. Boyut: Çekme Gücü		0.928	,983	% 3,172
CLG37	Meslektaşlar birbirlerinin gelişimine katkıda bulunur.			,773
CLG38	Meslektaşlar birbirlerini çalışmaya güdüler.			,745
CLG36	Meslektaş desteğinden yararlanır.			,671
KMO	0.938	Toplam Varyansı % 72.912	Genel Cronbach	0.950
		Açıklama Oranı	Alpha	

Yapılan AFA sonucunda elde edilen altı faktörlü yapı, toplam varyansın yüzde 72.912'sini açıklamaktadır. Tablo 3.8'de görüldüğü gibi, CLG ölçeğinin birinci boyutunu "Anlamlı Ölçüm" oluşturmaktadır. Bu boyut, sekiz maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.686 ile 0.771 arasında değişmektedir. Bu boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 42,219'dur. İkinci boyut "Rakiple İşbirliği" olup, altı maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.766 ile 0.847 arasında değişmektedir. "Rakiple İşbirliği" boyutunun açıkladığı varyans oranı yüzde 10,985'dir. Üçüncü boyut "Hayal Kurma" olup, altı maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.707 ile 0.802 arasında değişmektedir ve boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 7,841'dir. Dördüncü boyut "İtme Gücü" olup, dört maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.737 ile 0.753 arasında değişmektedir ve boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 4,865'dir. Beşinci boyut "İlham Verici Cümleler" olup, dört maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.689 ile 0.794 arasında değişmektedir ve boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 3,830'dur. Altıncı boyut "Çekme Gücü" olup, üç maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.671 ile 0.773 arasında değişmektedir ve boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 3,172'dir.

CLG ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) 0.950 olarak hesaplanmıştır. Boyutlara göre iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alfa) sırasıyla 0.911; 0.940; 0.844; 0.953; 0.898 ve 0.928'dir. Bu durumda CLG ölçeğinin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.2.3.2.2. Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri (CLG) Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

CLG ölçeğinde bulunan 31 maddeden oluşan altı faktörlü yapının, elde edilen veriler ile ne derece uyumlu olduğunu (Şencan, 2005, s.407-408; Şimşek, 2007, s.4) doğrulanmak amacıyla Lisrel 8.54 paket programı kullanılarak DFA uygulanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde verilerin modele “yeterli” ve “kabul edilebilir uyum” sağlamadığı gözlenmiş ve modelin iyileştirilmesi için CLG48 ile CLG50, CLG11 ile CLG12 ve CLG36 ile CLG38 arasında modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyon sonrasında uyum indekslerine ilişkin genel ölçütlerle karşılaştırıldığında, değerlerin kabul edilebilir ölçütler içerisinde olduğu görülmüştür.

DFA bulguları incelendiğinde en düşük t değerinin 15,65; en yüksek t değerinin ise 31,30 olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda t değerlerinin tamamının 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.324; Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998, s.623). En düşük yük değeri 0.62, en yüksek yük değeri ise 0,95’dir. Gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde en düşük hata varyansı 0,10, en yüksek hata varyansı ise 0,61’dir.

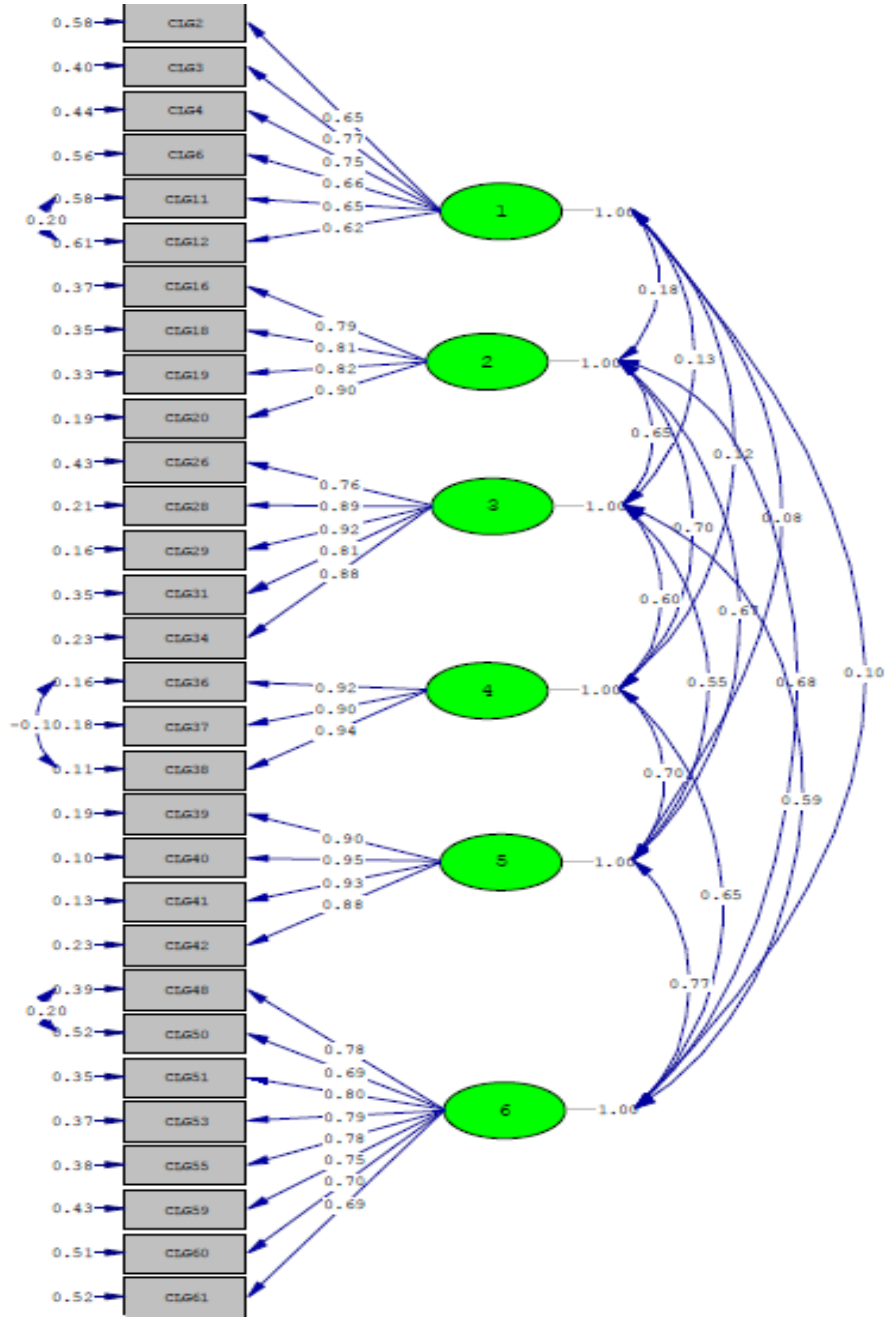
Modifikasyon sonucundaki DFA’da Ki-kare değeri $\chi^2= 1008.88$, $N=612$, serbestlik derecesi $sd=387$, $p=0.000$ bulunmuştur. Araştırmada $\chi^2/sd= 2,60$ olarak elde edilmiştir. χ^2/sd değerinin 3’ten küçük olması nedeniyle, verilerin modele “mükemmel uyum” (Şekercioğlu ve Güzeller, 2012, s.223) sağladığı görülmektedir. Diğer uyum indeksleri Tablo 3,9’da sunulmuştur.

Tablo 3. 9 Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri Ölçeğinin Uyum İndeksleri

Uyum indeksi	Kabul Edilebilir Sınır/Ölçüt	Çalışmaya Ait Uyum Değerleri
χ^2/sd	≤ 2 =mükemmel uyum $\leq 2,5$ = mükemmel uyum (küçük örneklem) ≤ 3 = mükemmel uyum (büyük örneklem) ≤ 5 = orta düzeyde uyum	$\chi^2/sd = 2,60$
GFI/AGFI	$\geq 0,85$ iyi uyum $\geq 0,90$ mükemmel uyum	GFI = 0,90 AGFI = 0,88
RMSEA	$\leq 0,05$ mükemmel uyum $\leq 0,08$ iyi uyum $\leq 0,10$ zayıf uyum	RMSEA = 0,053
RMR/SRMR	$\leq 0,05$ mükemmel uyum $\leq 0,08$ iyi uyum $\leq 0,10$ vasat uyum	RMR = 0,029 SRMR = 0,042
CFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	CFI = 0,99
NFI/NNFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	NFI=0,98 NNFI=0,98
IFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	IFI = 0,99
RFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	RFI = 0,98

Kaynak: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.271-272; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.623; Seçer, 2015, s.190; Toprak ve Aydın, 2015, s.48.

Tablo 3.9'daki uyum indeksleri incelendiğinde χ^2/sd , AGFI, GFI, IFI, CFI, NFI, NNFI, RMSEA, RFI, RMR ve standardize edilmiş RMR değerlerinin mükemmel düzeyde bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Bu çerçevede Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri Ölçeği 31 maddeden ve altı boyutlu yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.271-272; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.623; Seçer, 2015, s.190; Toprak ve Aydın, 2015, s.48). Modele ilişkin faktör yükleri, Şekil 3.2'de gösterilmiştir.



1=Hayal Kurma, 2=İlham Verici Cümleler, 3= Rakiple İşbirliği, 4= Çekme Gücü, 5= İtme Gücü, 6=Anlamlı Ölçüm

Şekil 3. 2 Canlandırma Etmenleri Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

3.2.3.3. Canlandırıcı Liderlik Etkileri (CLE) Ölçeği ve Geliştirilmesi

Yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik etkilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından “Canlandırıcı Liderlik Etkileri (CLE) Ölçeği” geliştirilmiştir. Veri toplama aracında beş noktalı Likert tipi [Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Ara sıra (3), Sık sık (4) ve Her zaman (5)] derecelendirme ölçeği kullanılmıştır.

Veri toplama aracının amacı, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik etkilerini belirlemektir. Veri toplama aracının amacı doğrultusunda, CLE ölçeğinin yönetici ve öğretmenlere uygulanacağı belirlenmiştir. CLE ölçeğinin hazırlanması *i) madde havuzunun oluşturulması, ii) veri toplama aracının yapılandırılması ve iii) ölçeğin değerlendirilmesi* olmak üzere toplam üç aşamada (DeVellis, 2003; Hinkin, 1995; Schwab) gerçekleşmesi planlanmıştır:

Birinci aşamada hem tümevarım (nitel araştırma ile elde edilen bireysel görüşme sonucunda elde edilen veriler incelenerek oluşturulan maddeler) hem de tündengelim (Carrington, 2012; Carlock, 2013; Chu, 2014) yöntemi kullanılarak 27 maddeden oluşan genel bir madde havuzu oluşturulmuştur.

İkinci aşamada madde havuzunda yer alan maddelerin kapsam geçerliğinin sağlanması ve güçlendirilmesi (Hinkin ve Schriesheim, 1989) için, taslak maddeler eğitim bilimleri alanından dört, istatistik alanından iki kişiden oluşan altı kişilik bir uzman grubunun görüşüne sunulmuştur. Alanyazın ve uzmanlardan elde edilen bilgiler ışığında uygun olmayan 4 madde elenerek, canlandırıcı liderlik etkilerini belirlemek amacıyla 23 maddelik taslak bir form geliştirilmiştir. Ayrıca, asıl örnekleme aynı nitelikte olan bazı yönetici ve öğretmenlerle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir; taslak formda yer alan ifadelerin katılımcılar tarafından anlamsal, deyimsel, kavramsal ve deneysel açıdan uygunluğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Hem uzman görüşü hem de pilot çalışma sonucundan hazırlanan taslak forma, veri toplama aracının uygulanacağı çalışma grubunun özelliğine ilişkin yönerge ve yanıtlama seçenekleri eklenmiş ve veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Üçüncü aşamada veri toplama aracını değerlendirmek için ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçekte yer alan madde sayısının indirgenmesinde ilk olarak maddelerin iç tutarlılık değerleri incelenmiş ve bütün maddelerin 0.50'den büyük iç tutarlılık değerine sahip olması nedeniyle ölçekte madde indirgeme işlemine başvurulmamıştır. Dolayısıyla ölçekte yer alan maddelerin bu aşamada gerekli iç tutarlılığı sağladığı söylenebilir.

3.2.3.3.1. Canlandırıcı Liderlik Etkileri (CLE) Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

CLE ölçeğinin yapı geçerliği, SPSS 20.0 paket programı kullanılarak AFA ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapılandırılması aşamasında belirlenen 23 maddeye ait

değişken sayısını azaltmak ve değişkenler arasında anlamlı bir kavramsal yapı oluşturmak amacıyla (Balcı, 1995; Büyüköztürk, 2006; Şencan, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007) faktörleşme tekniklerinden Temel Bileşenler Analizi (TBA) yöntemi kullanılması tercih edilmiştir. CLE ölçeğini oluşturan faktörlerin birbirleriyle ilişkili olmadığı ve birbirinden bağımsız olduğu (Şencan, 2005, s.387-397) varsayımına dayalı olarak “döndürme” işlemlerinden dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ölçekte, birden fazla bağımsız boyutun ortaya çıkarılması (Şencan, 2005, s.397) amaçlandığı için de Varimax (Maksimum Değişkenlik) tekniği uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendikten sonra, 0.30’dan daha düşük faktör yük değerine sahip ve 0.30’dan daha yüksek ancak birden fazla yüksek yük değeri veren binişik maddeler (CET1, CET2, CET5, CET7, CET8, CET10, CET14, CET16, CET17, CET19, CET21) ölçekten çıkartılmıştır (Cesur ve Fer, 2007, s.60). AFA sonucunda, özdeğerleri 1’in üzerinde olan üç boyuttan ve 12 maddeden oluşan bir araç elde edilmiştir.

Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı (Büyüköztürk, 2006, s.126; Şencan, s.384), Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity test sonuçlarına göre incelenmiş; 12 maddenin KMO = 0.946 ve Bartlett Sphericity testi $\chi^2 = 6927,428$; $p=0.000$ ($p<0.001$) olarak hesaplanmıştır. Örneklem verilerinin boyut oluşturmadaki uygunluğunu test eden KMO değerinin (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, s.80), 0,90’dan büyük çıkması nedeniyle seçilen örneklem verilerinin faktör oluşturmak için yeterli (Büyüköztürk, 2002, s.116; Kline, 1994, s.75) ve mükemmel düzeyde (De Vaus, 2002, s.165; Şencan, 2005, s.384) olduğu söylenebilir. Ayrıca, değişkenler arasındaki korelasyonların yeterli olup olmadığını belirleyen “Bartlett Sphericity Testi”ne göre (Sipahi vd, 2006, s.79), p değerinin 0.001 derecesinden düşük olması nedeniyle değişkenler arasında açıklayıcı faktör analizini uygulamak için yeterli düzeyde (Hinkin, 1995, s.112) bir ilişkinin var olduğuna karar verilmiştir.

CLE ölçeğinin geliştirilmesinde uygulanan AFA sonucunda ortaya çıkan boyutlar, Hargreaves vd. (2014) sınıflandırılmasına uygun olarak “Sosyal Etkiler”, “Duygusal Etkiler” ve “Performans Etkileri” olarak adlandırılmıştır. CLE ölçeğini oluşturan maddelere ilişkin ortak faktör varyansları, faktör yük değerleri, özdeğerler, açıklanan toplam varyans ve Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı değerleri ile ilgili veriler Tablo 3.10’da sunulmuştur.

Tablo 3. 10 Canlandırıcı Liderlik Etkileri (CLE) Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlilik Analizine İlişkin Sonuçlar

Madde No	Boyutlar ve ifadeler	α	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Faktör Yük Değeri
1. Boyut: Sosyal Etkiler		0.948	8,006	% 66,719	
CET12	Paylaşılan bir okul kültürü oluşur.				0,840
CET11	Okul ikliminden memnuniyet duyulur.				0,826
CET13	Aidiyet duygusu güçlenir.				0,816
CET9	İşbirliği ve dayanışma artar.				0,739
CET20	Veli ilgisi artar.				0,731
CET15	Örgütsel bağlılık artar.				0,721
2. Boyut: Duygusal Etkiler		0.885	1,016	% 8,471	
CET6	Başarılar özgüveni artırır.				0,862
CET4	Yapılanlardan gurur duyulur.				0,808
CET3	Başarılı çalışmalardan haz duyulur.				0,763
3. Boyut: Performans Etkileri		0.859	0,697	% 5,811	
CET22	Okul etkinliklerine (kültürel, eğitsel, sportif vb.) katılım artar.				0,870
CET23	Okulun saygınlığı artar.				0,667
CET18	Okul terkleri ve devamsızlık azalır.				0,610
KMO	0.946 Toplam Varyansı % 81.000 Açıklama Oranı		Genel Cronbach Alpha		0.953

Yapılan AFA sonucunda elde edilen üç faktörlü yapı, toplam varyansın yüzde 81.000'ini açıklamaktadır. Tablo 3.10'da görüldüğü gibi, CLE ölçeğinin birinci boyutunu "Sosyal Etkiler" oluşturmaktadır. Bu boyut, altı maddeden oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri 0.721 ile 0.840 arasında değişmektedir. Bu boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 66.719'dur. İkinci boyut "Duygusal Etkiler" olup, üç maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.763 ile 0.862 arasında değişen bu boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 8.471'dir. Üçüncü boyut "Performans Etkileri" olup, üç maddeden oluşmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri 0.610 ile 0.870 arasında değişen bu boyutun açıkladığı varyans oranı yüzde 5.811'dir.

CLE ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) 0.953 olarak hesaplanmıştır. Boyutlara göre iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alfa) sırasıyla 0.948; 0.885 ve 0.859'dur. Bu değerler CE ölçeğinin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Genel olarak canlandırıcı liderlik etkileri ölçeğini oluşturan boyutlara bakıldığında, çalışmanın nitel araştırma kısmında ortaya konan canlandırma etmenleri ile ilgili kavramsal çerçevede yer alan ve nihai ölçekte yer alması beklenen bütün boyutları önemli ölçüde karşılandığı söylenebilir.

3.2.3.3.2. Canlandırıcı Liderlik Etkileri (CLE) Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

CLE ölçeğinde bulunan 12 maddeden oluşan üç faktörlü yapının, elde edilen veriler ile ne derece uyumlu olduğunu (Şencan, 2005; Şimşek, 2007) doğrulanmak amacıyla Lisrel 8.54 paket programı kullanılarak DFA uygulanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular incelendiğinde verilerin modele “yeterli” ve “kabul edilebilir uyum” sağlamadığı gözlenmiş ve modelin iyileştirilmesi için CLE22 ile CLE23 ve CLE12 ile CLE13 arasında modifikasyon uygulanmıştır. Modifikasyon sonrasında uyum indekslerine ilişkin genel ölçütlerle karşılaştırıldığında, değerlerin kabul edilebilir ölçütler içerisinde olduğu görülmüştür.

DFA bulguları incelendiğinde en düşük t değerinin 18,34; en yüksek t değerinin ise 30,31 olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda t değerlerinin tamamının 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998). En düşük yük değeri 0.69, en yüksek yük değeri ise 0,93'dür. Gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde en düşük hata varyansı 0,13, en yüksek hata varyansı ise 0,52'dir.

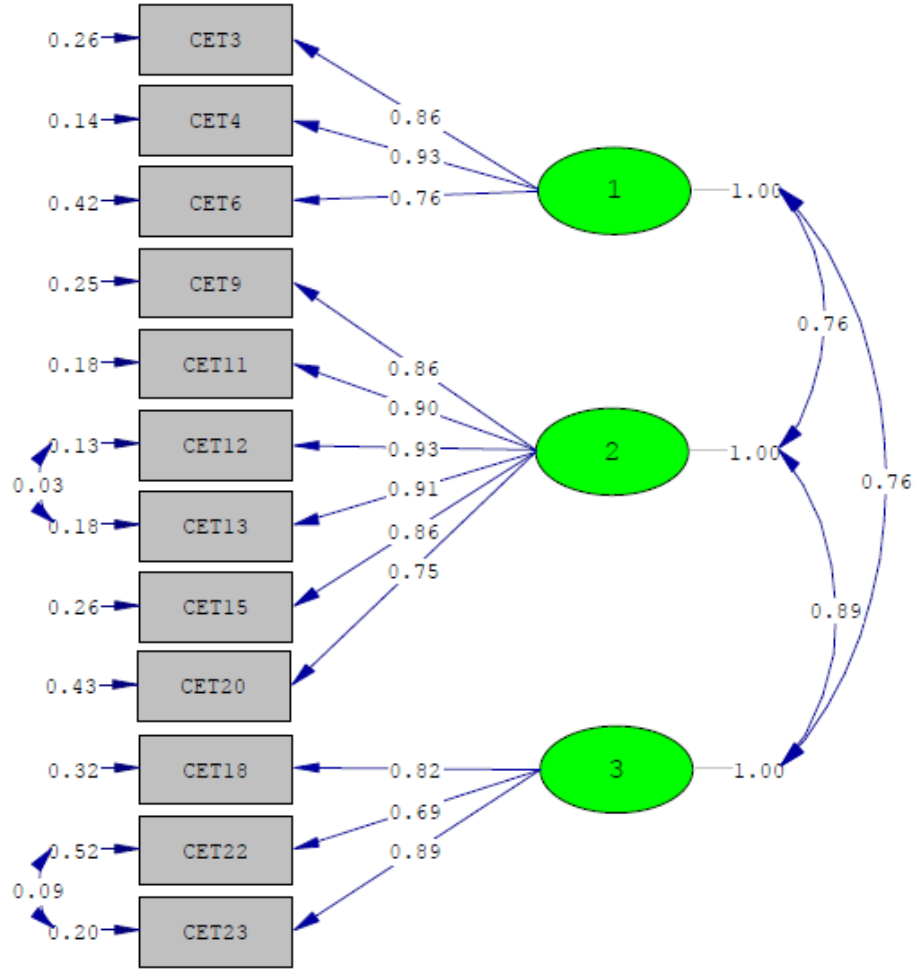
Modifikasyon sonucundaki DFA'da Ki-kare değeri $\chi^2= 228.83$, $N=612$, serbestlik derecesi $sd=49$, $p=0.000$ bulunmuştur. Araştırmada $\chi^2/sd= 4.67$ olarak elde edilmiştir. χ^2/sd değerinin 5'ten küçük olması nedeniyle, verilerin modele “yeterli uyum” (Şekercioğlu ve Güzeller, 2012, s.223) ve “orta düzeyde uyum” (Sümer, 2000) sağladığı görülmektedir. Diğer uyum indeksleri Tablo 3,11'de sunulmuştur.

Tablo 3. 11 Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri Ölçeğinin Uyum İndeksleri

Uyum indeksi	Kabul Edilebilir Sınır/Ölçüt	Çalışmaya Ait Uyum Değerleri
χ^2/sd	≤ 2 =mükemmel uyum $\leq 2,5$ = mükemmel uyum (küçük örneklem) ≤ 3 = mükemmel uyum (büyük örneklem) ≤ 5 = orta düzeyde uyum	$\chi^2/sd = 4,67$
GFI/AGFI	$\geq 0,85$ iyi uyum $\geq 0,90$ mükemmel uyum	GFI = 0,94 AGFI = 0,91
RMSEA	$\leq 0,05$ mükemmel uyum $\leq 0,08$ iyi uyum $\leq 0,10$ zayıf uyum	RMSEA = 0,078
RMR/SRMR	$\leq 0,05$ mükemmel uyum $\leq 0,08$ iyi uyum $\leq 0,10$ vasat uyum	RMR = 0,023 SRMR = 0,030
CFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	CFI = 0,99
NFI/NNFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	NFI=0,99 NNFI=0,99
IFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	IFI = 0,99
RFI	$\geq 0,90$ iyi uyum $\geq 0,95$ mükemmel uyum	RFI = 0,98

Kaynak: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.271-272; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998, s.623; Seçer, 2015, s.190; Toprak ve Aydın, 2015, s.48.

Tablo 3.11'deki uyum indeksleri incelendiğinde χ^2/sd orta düzeyde, AGFI ,GFI, IFI, CFI, NFI, NNFI, RMSEA, RFI, RMR ve standardize edilmiş RMR değerinin mükemmel düzeyde bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Bu çerçevede Canlandırma Liderlik Etkileri Ölçeği 12 maddeden ve üç boyutlu yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998; Seçer, 2015; Toprak ve Aydın, 2015). Modele ilişkin faktör yükleri, Şekil 3.3'te gösterilmiştir.



Boyut 1: Duygusal Etki, Boyut 2: Sosyal Etki, Boyut 3: Performans Etkisi

Şekil 3. 3 Canlandırma Etmenleri Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli

3.2.4. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada yönetici ve öğretmenlere ilişkin demografik bilgileri, özellikleri frekans ve yüzde analizi ile incelenmiştir. Eğitim kurumlarında canlandırıcı liderlik boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ile canlandırıcı liderlik etmenlerinin, göstergelerinin, etkilerinin boyutları ve bu boyutları oluşturan maddelere ilişkin durumları ortaya koymak amacıyla betimsel istatistikler (aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları) hesaplanmıştır.

Demografik değişkenlerin eğitim kurumlarında canlandırıcı liderliğin etmenleri, göstergelerini ve etkilerini belirlemek adına parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t-testi (Büyüköztürk, 2006, s.39), ilişkisiz örneklem için t-testi (Büyüköztürk, 2006, s.67) ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) (Büyüköztürk, 2006;

Duncan, 2003) ile değerlendirilmiştir. Anlamlılık testlerinde $\alpha = 0.05$ düzeyi aranmıştır. Ancak $\alpha = 0.01$ ve $\alpha = 0.001$ düzeyinde ortaya çıkan istatistiksel farklılıklar da gösterilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS 20.0 ve Lisrel 8.54 istatistik paket programlarından yararlanılmıştır.

Bu araştırmada, canlandırma etmenlerinin canlandırıcı liderlik göstergelerine, canlandırıcı liderlik etmenlerinin canlandırıcı liderlik etkilerine ve canlandırıcı liderlik göstergelerinin canlandırıcı liderlik etkilerine etkisini belirlemek için hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Parametrik testlerin varsayımları ile ilgili olarak aşağıdaki ölçütler temel alınmış ve analizler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Her iki gruptaki ölçümlerin dağılımlarına ait varyansların eşitliğine ise Levene testiyle bakılmıştır. Nitekim bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerde alt grupların ait oldukları evrenlerde normal dağılım sergilemesi varsayımının eğitim ve davranış bilimlerinde karşılanmasının güç olduğu; bu nedenle grup değişkenine göre oluşturulan alt grupların her birinin 15 ve daha yukarı sayıda olması durumunda bu varsayımın ihmal edilmesinin sonuçlar üzerinde önemli bir etki oluşturmayacağı belirtilmektedir. Zira merkezi limit teoremine göre örneklem sayısı arttıkça örneklem dağılımının normale daha yakın bir durum sergileyeceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2003; Muijs, 2004; Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Field, 2009).

Eğitim kurumlarında canlandırma etmenlerinin, canlandırıcı liderlik göstergelerinin ve etkilerinin cinsiyet, görev ve görev yapılan okul türü değişkenleri için ilişkisiz örneklem için t-testi; öğrenim durumu, öğretmen olarak çalışma süresi, yönetici olarak çalışma süresi ve görev yapılan okul niteliği değişkenleri için Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır.

Son olarak, eğitim kurumlarında canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve canlandırıcı liderlik etkileri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yönetici ve öğretmen görüşleri öncelikle korelasyon analizine tabi tutulmuş daha sonra da değişkenlerle ilgili model arayışı için standart yaklaşım temele alınarak çoklu doğrusal regresyon analizleri tekniğinden hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada değişkenler arası ilişkilerin değerlendirilmesinde ise aşağıdaki ölçütleri esas alan bir yaklaşım benimsenmiştir. Korelasyon katsayılarının gücü ile ilgili olarak

Akgül ve Çevik (2003, s.358) $\pm(0,00-0,25)$ arasını çok zayıf; $\pm(0,26-0,49)$ arasını zayıf; $\pm(0,50-0,69)$ arasını orta; $\pm(0,70-0,89)$ arasını yüksek ve $\pm(0,90-1,00)$ arasını ise çok yüksek olarak belirtmektedir. Muijs (2004, s.145) ise $\pm(0,00-0,09)$ düzeyini zayıf; $\pm(0,10-0,29)$ düzeyini ılımlı (modest); $\pm(0,30-0,49)$ düzeyini orta (moderate); $\pm(0,50-0,79)$ düzeyini güçlü; $\pm(0,80-1,00)$ düzeyini çok güçlü olarak ifade etmektedir. Ancak bu kesme noktalarının anlamsız olduğunu da vurgulamaktadır.

Çoklu doğrusal regresyon analizinde yaygın olarak kullanılan yöntemlerden bazılarının standart, aşamalı ve hiyerarşik yaklaşımlar olduğu belirtilmektedir. Hiyerarşik yaklaşımda, yordayıcı değişkenler araştırmacının daha önceden belirlediği sıraya göre analize dâhil edilir. Bu yaklaşımda her bir değişken bağımlı değişkene ilişkin varyansa olan katkıları bağlamında değerlendirilir ve daha önce analize alınan yordayıcı değişkenler sonra analize alınan yordayıcı değişkenler için kontrol değişkeni işlevi görür (Büyüköztürk, 2006, s.95).

Çoklu doğrusal regresyon analizinin varsayımlarının (Akgül ve Çevik, 2003, s.335-336) sağlanması durumunda analize devam edilmiştir. Modelde otokorelasyon olup olmadığını anlamak için Durbin-Watson (D-W) testine bakılmıştır. D-W istatistiği 2 civarında ise otokorelasyon olmadığı, 0'a yakın ise pozitif otokorelasyon, 4'e yakın ise negatif otokorelasyon olduğu belirtilmektedir (Akgül ve Çevik, 2003 s.350).

Çoklu doğrusal regresyon analizinde bağımsız değişkenler arasında birlikte doğrusallık (colinearity) başka bir deyişle iç korelasyon sorunuyla da karşılaşılabilir. Sorun ikiden çok değişken için söz konusu ise çoklu birlikte doğrusallık (multicollinearity) ya da çoklu bağlantı adını almaktadır. Bağımsız değişkenler arasında iç korelasyon bulunup bulunmadığını belirleyebilmek için çoklu doğrusal regresyon analizinden önce analize dahil edilecek bağımsız değişkenlerin kendi aralarındaki korelasyonunu incelemek gerekmektedir. Çünkü analiz sürecinde aralarında yüksek düzeyde ilişki bulunan değişkenlerin birlikte analize dâhil edilmesi iç korelasyona ve doğrusal regresyon modelinden sapmaya neden olmaktadır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordama derecesini en üst düzeye çıkarabilmek için bağımsız değişkenlerin kendi aralarında düşük iç korelasyona, bağımlı değişken ile ise yüksek korelasyona sahip olmaları gerekmektedir. İç korelasyonu tespit etmenin en basit ve açık yolunun korelasyon matrisine bakılması ve aralarında yüksek düzeyde ilişki bulunan bağımsız değişkenlerin belirlenmesi olduğu belirtilmektedir. Yüksek korelasyon için alt sınır 0,80 olarak kabul

edilebilmektedir. Çoklu bağlantı sorunu için kullanılan bir diğer yaygın ölçüt ise Tolerans (Tolerance) veya VIF değerlerine bakmaktır. Tolerans değeri, bir değişkenin başka değişkenler tarafından açıklanmayan oranını göstermektedir. Çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmaması için tolerans değerinin 0,10'dan düşük olmaması ve "VIF" değerlerinin 10'dan küçük olması gerektiği belirtilmektedir. Bir başka görüş ise VIF değerinin yüksekliğiyle ilgili olarak bazen 4 veya 10 değerinin kesme noktası olarak kabul edildiğini vurgulamaktadır. Çoklu bağlantı sorununun olması durumunda ise aralarında yüksek düzeyde ilişki bulunan değişkenlerden birisi analizden çıkarılır. Çıkarma işleminde analize dâhil edilen bağımsız değişkenlerin katsayılarının anlamlılık değerleri dikkate alınır ve anlamlı olmayan değişken analizden çıkarılır. Ya da aralarında çoklu bağlantı sorunu bulunan değişkenlerin bağımlı değişken ile olan korelasyon katsayılarına bakılır ve bağımlı değişken ile daha düşük ilişkiye sahip olan analizden çıkarılır ya da birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili değişkenlerin birleştirilmesi yoluna gidilebilir (Akgül ve Çevik, 2003; Büyüköztürk, 2006; Gordon, 2015; Kılavuz, 2002; Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Seçer, 2015).

Bu değerlendirmelerden hareketle çalışmada bütün hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi modelleri için yordayıcı değişkenler arası ilişki düzeyi, D-W, Tolerans ve VIF değerleri incelenmiş olup yordayıcı değişkenler arası ilişki düzeyinin ,80'nin altında, D-W katsayısının 2 civarında, tolerans değerlerinin 0,10'dan büyük ve VIF değerlerinin ise 2'nin altında olduğu görülmüştür. Ayrıca, hiyerarşik regresyon analizi modellerinde amaç kestirim değil açıklayıcılık olduğu için bazı modellerde R^2 düşük olmasına rağmen model anlamlı olduğu için yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen nitel ve nicel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Nitel Araştırma Verilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan nitel analizler sonucunda elde edilen bulgular canlandırıcı liderliğin boyutları doğrultusunda temalar hâlinde sınıflandırılmıştır. Bu temalar, öğretmen ve yöneticileri canlandıran durumlar, canlanma durumundaki hissedilenler, canlanmayı sağlayan kişiler, canlanmayı sağlayan koşullar, hayal kurma, ilham verici cümleler, yaratıcılık ve ters akış, rakiple işbirliği, itme-çekme, anlamlı ölçüm ve sürdürülebilir başarı şeklinde düzenlenmiştir.

4.1.1. Öğretmen ve Yöneticileri Canlandıran Durumlar

Öğretmenlerin canlandırma durumlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar ve frekans Tablo 4.1a'da görülmektedir.

Tablo 4. 1a Öğretmenleri Canlandıran Durumlar

Canlandıran Durumlar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	f
1. Yönetim Desteği				√	√	√	√	√				√	6
2. Veli Memnuniyeti	√				√			√	√			√	5
3. Sosyal Etkinlikler						√		√	√		√		5
4. Yönetimin Fikirlerle Değer Vermesi	√		√	√				√					4
5. Meslektaş Desteği, Dayanışması					√	√			√	√			4
6. Öğrenci Gelişiminin Sağlanması		√		√							√	√	4
7. Öğrencinin Öğrenmeye İstekliliği				√			√					√	3
8. Öğrenciyle Kurulan İletişim				√					√			√	3
9. Takım Çalışması						√		√				√	3
10. Sorun Çözme			√									√	2
11. Yenilikçi yönetim anlayışı				√			√						2
12. Takdir Edilme									√			√	2
13. Eksiklikleri Giderme						√				√			2

Tablo 4.1a’da “yönetim desteği” durumunun ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların altısı yönetim desteğinin kendilerini canlandıran bir durum olduğunu belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Benim şu anki sınıfımın oluşturulmasında da müdür bey öncülük yaptı ve bir fikriniz, düşünceniz, projeniz olduğu zaman sizi dinler, onu gerçekleştirmek için o da mücadele edip desteğini verir. Bu da beni canlandırıyor. (Ö4,1)

Yönetimin yaptığımız faaliyetlerdeki desteği, arkamızda olması da bizi canlandırıyor. Ortaya bir şey çıkması adına Müdür Bey bir liderlik rolü üstleniyor. Mesela sene sonu programı yapacağız, bizi daha da canlandırarak sadece sene sonu programı ile sınırlı kalmayıp bütün yıla birçok program düzenleyerek, aktif olarak bir şeyler yapmaya teşvik ederek, canlı kalmamızı sağladı ve yaptığınız işlerde haz aldığımızı gördükçe daha da çok şey yapma isteği oluşuyor. (Ö6,1)

Projelerde okul yönetiminin bize verdiği destek bizi canlandırıyor. Enerji kaynaklarının kullanımına bağlı olarak hazırladığımız projede okul idareemiz ciddi destek sağlıyor. Çünkü yeni fikirleriniz var, düşünceleriniz var bunların ilgi görüp desteklenmesi ve hayata geçirilmesi bizleri canlandırıyor. (Ö12,1)

Tablo 4.1a’da öğretmenlerin, canlandırıcı durumlar hakkındaki görüşlerinde “veli memnuniyeti” ve “sosyal etkinlikler” ifadesinin yer aldığı görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Sene başında her sene bir iki veli gelir ve der ki önceden bizim çocuğumuz okulu bu kadar sevmiyordu. Artık okulu çok seviyor. Velilerin ifadesi beni canlandırır. Veliler idareye gelip benden memnuniyetini ifade ediyorlar. Bunlar beni ayrı bir canlandırıyor. (Ö1,2)

Bilinçli veliler bizim canlanmamıza katkısı sağlar, veli ne istediğini bilecek, yapılan eğitim öğretimi takip edip bizlere dönüt vermesi gerekir, böylece yaptığımız işin hangi noktada olduğunu anlayabilelim. (Ö8,2)

Okulumuzda yapılan sosyal faaliyetlerde bizim canlanmaması sağladı. Yani öğrencilerin sosyal faaliyetlerinin ve akademik başarılarının da canlanmamızı destekleyen yanı var. Öğrenciler de bu yanı da hissediyoruz görüyoruz, mutlu oluyoruz. Yani canlanmamızı sağlıyor. (Ö7,3)

Yenilikten hoşlanacak bir tabaka elde ettik, kendimi daha aktif hissetmeye başladım. Bunlar da yeni bir şeyler üretmeye çalışan kişiler, bizim yaptığımız etkinlikler, faaliyetler bizi canlandırıyor. (Ö8,3)

Tablo 4.1a’da öğretmenlerin, canlandırıcı durumlar hakkındaki görüşlerinde “yönetimin fikirlere değer vermesi”, “meslektaş desteği, dayanışması” ve “öğrencinin gelişimini sağlama” ifadesinin yer aldığı görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

İdareye baktığımız zaman da bizim fikirlerimizi alarak bazı yenilikler yapmaya çalışıyorlar veya bazı konularda destek istiyorlar o zaman da bana verilen değerden dolayı kendimi daha canlı hissettiğimi söyleyebilirim. (Ö1,4)

Bir projeye başlarken bizlerden fikir, görüş alarak yenilikler yapmaya çalışılıyor. Bu genellikle oluşturulan projelerin, fikirlerin benim düşüncelerime çok paralellik gösterdiği için onunla çalışmak bana keyif veriyor ve canlandırıyor. Mesela benim şu anki sınıfının oluşturulmasında da müdür bey öncülük yaptı ve bir fikriniz, düşünceniz, projeniz olduğu zaman sizi dinler, onu harekete geçirmek için yani gerçekleştirmek için o da mücadele edip desteğini verir. Bu da beni canlandırıyor. (Ö4,4)

Öğrencilerimle sene sonu programı hazırlayacaktık. Tabi zor ve sıkıntılı bir süreç. Bu anlamda çok sorunla karşılaşıyorduk. Takım arkadaşım olan bir öğretmen arkadaşım daha vardı. Ben henüz mesleğimin ilk yıllarıdayken onun otuz yılı aşkın bir tecrübesi vardı. Ben bazı konulardan şikâyetçi olurken o bana hep motive edici şeyler söylüyordu. O bunları söyledikçe ben kaybettiğim enerjiyi tekrar kendi içimde buluyordum. (Ö5,5)

Çok çekingen bir öğrencim var. Ona bir şiir okuttuğumda, onun hiç okuyamazken herkesten güzel okuyabilen hâle gelmesi beni çok mutlu ediyor. Onu keşfedebilmiş olmak beni canlandırır. Onlara bir şeyler kattığını hissetmem beni canlandırıyor. Öğrencilerin canlanmanın en önemli kaynaklarından birisi. Her bir öğrencinin farklı bir ilgisi var. Mesela bir tanesi çok güzel resim yapıyor. Başka birinin espri yeteneği var. Başka biri çok zeki, kiminin tiyatro yeteneği çok yüksek. Bunları keşfedip öğrencilerimize bu yeteneklerini fark ettirmek beni canlandırıyor. (Ö11,6)

Çocuklara neler yapabilirim, neler verebilirim diye, onları nasıl geliştirebilirim diye hep düşünüyorum. Öğrencilerimin özellikle davranış tarzı değişiklikleri bende canlandırmayı sağlıyor. Akademik başarıları da canlanmayı sağlıyor. (Ö12,6)

Tablo 4.1a'da öğretmenlerin, canlandırıcı durumlar hakkındaki görüşlerinde “öğrencinin öğrenmeye istekliliği”, “öğrenciyle kurulan iletişim” ve “takım çalışmaları” ifadesinin yer aldığı görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Öğrencilerde düzeyini bile zorlayarak bir şeyler yapmaya çalıştıklarını gördüğüm zaman, öğrenmeye istekli olduklarını gördüğüm zaman bu beni mutlu ediyor ve canlandırıyor. (Ö4,7)

Öğretmen, öğrencinin tarifleri ile bir yere gelebilir ve bu okula geldiğimde de öğrencilerin bazı talepleri oldu. Yani öğrenciler yeni fikirler, projelerle geldiğinde veya konular hakkında bilgi almak için nasıl yapacaklarına dair bana sorularla geldiklerinde böyle istekli olan öğrencilerle karşılaştığımızda canlanma gerçekleşiyor. (Ö7,7)

Bizim bulunduğumuz alan eğitim alanı, yani öğrencisiz olmayacak bir sektördür. Bu yüzden öğrencinin merkeze konulduğu bir öğretmenlik yaşarsanız sizi canlandıracaktır. Öğrencilerin bana bakış açısı bile canlandırıyor; mesela

öğrencilerin beni nöbetteyken beni gördüklerinde koşarak geliyorlar, benimle dertleşiyorlar. TEOG sınavına yönelik kaygılarını anlatıyorlar, benimle bu şekilde dertleşmeleri onlara değerli hissettirerek, değerli olduklarını bilerek benimle konuşmaları arkadaşlık etmeleri de beni canlandırıyor. (Ö4,8)

Koşarak gelip sarılan öğrenciler. En önemlisi de çocuklardan gelen sevgi, ışık beni canlandırıyor. (Ö9,8)

Ekip çalışmaları yapmak, öğretmen arkadaşlarımızla, idarecilerle ekip hâlinde bir iş yapmak bizi canlandırıyor. Bir proje hazırlanacağı zaman işbirliği yapıp, hep beraber bir şey yapmaya çalışmak bir canlanma sağlıyor ve bu tür şeylerde performansımızı artırıyor. İşbirliği yaptığımız öğretmen arkadaşlarımız da oldu, destek aldığımız destek verdiğimiz bu durumlarda, canlandırıyor insanı. (Ö6,9)

Okulun yenilenmesi, velilerin de bu yenilenme sürecinde desteğinin olduğunu da isteklerinin, taleplerinin olduğunu ve okul içerisinde aktif olarak bizlere yardımcı olduğunu gördük, okulda ekip olarak çalışmaların yapılması mutlu ediyor beni, canlandırıyor. Bu öğrenciler için grup sporlarında işbirliği de oluyor bunlar çocuklar için aslında bir canlandırıcı faktör olabiliyor. (Ö8,9)

Meslektaşlarla iletişimde, eğitime baktığımız zaman zaten bir ekip işidir. Mesela zümrelerimiz var ve okulunuzda her sene birinciliğe oynayan başarılar elde ediliyor. Bu doğrultuda meslektaşlarımızla işbirliği yaparak, ortak sınavlar hazırlayıp, ortak toplantılar yaparak, fikirler tartışılarak, sorunların üzerine giderek halletmeye çalışıyoruz. (Ö12,9)

Tablo 4.1a'da öğretmenlerin, canlandırıcı durumlar hakkındaki görüşlerinde “sorun çözme”, “yenilikçi yönetim anlayışı”, “takdir edilme” ve “eksiklikleri giderme” ifadesinin yer aldığı görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Sorunlarımıza hızlı çözümler bulması bizleri her zaman canlı tutmakta. Çocuklarla yaşadığım bir sorunun çözümünde okul idaresiyle birlikte soruna kafa yormamız ve eylem planı oluşturmamız diyebilirim. (Ö3,10)

Müdür Bey'in hayata bakış açısı, onun mesleğe dair beklentileri, yenilikçi olması beni canlandırıyor. (Ö4,11)

Yapılanlardan dolayı takdir etmek için gelen veliler beni canlandırıyor. Yönetim tarafından yaptığım çalışmaların takdir edilmesi beni canlandırıyor. Genel olarak idaremiz bunu yapar, yapılan çalışmaları öğrenir, geribildirim her daim vardır okulumuzda. (Ö9,12)

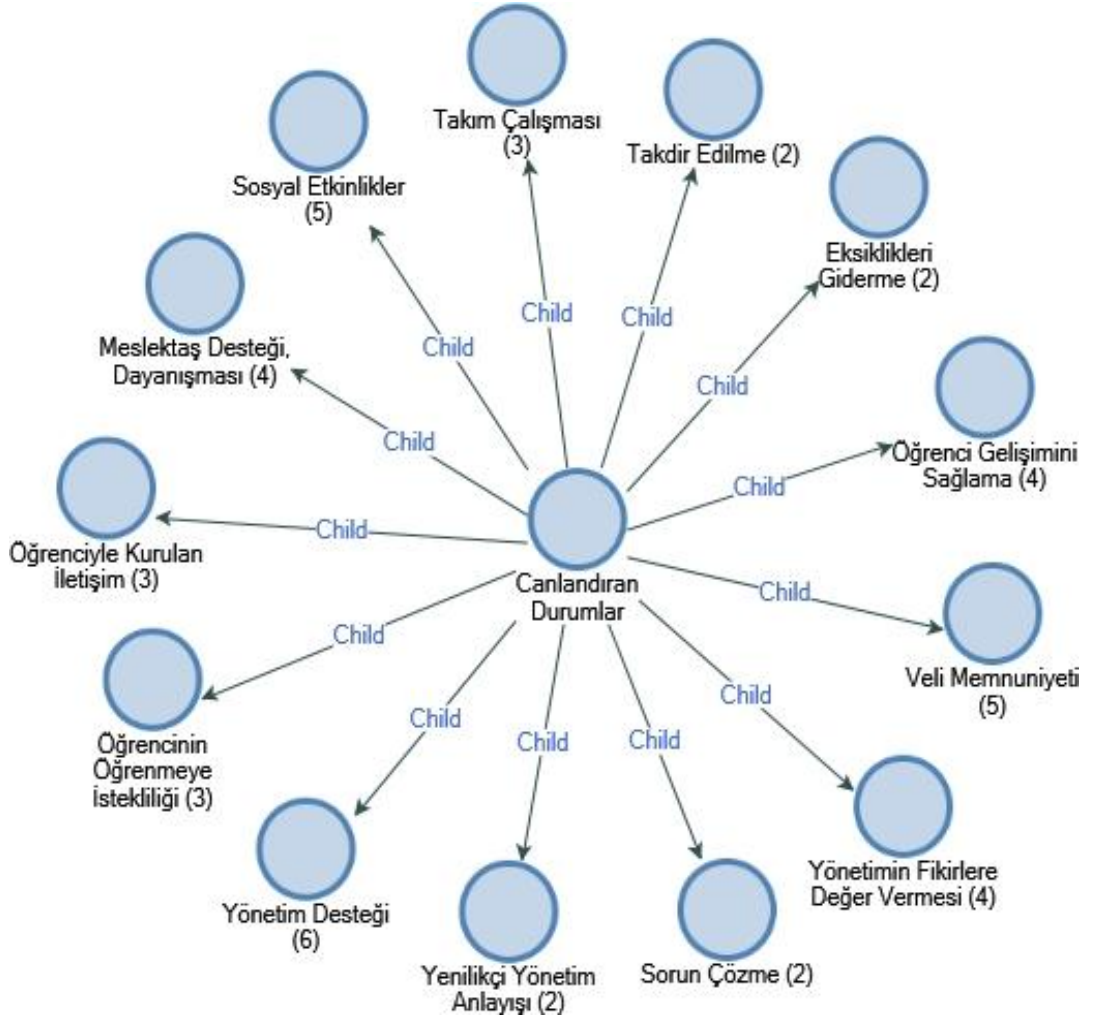
Öğrencilere öğrettiğimiz bilgiler sonrasında öğrencilerin bize teşekkürleri başarıları da ciddi bir yardımınız oldu diye teşekkürler etmesi bizi canlandırıyor. Bu da bizim verimimizi artırıyor. (Ö12,12)

Meslektaşların veya zümre arkadaşlarının yaptığı faaliyetlerdeki eksiklikleri, bizim sunacağımız katkı yanları bizi canlandırıyor. (Ö6, 13)

Daha çok sınıf ortamında yaşadığım şeyler veya öğretmen arkadaşlarımla konuştuğumda eksik gördüğüm şeyler beni canlandırıyor. Yani arkadaşımınla konuşurken bir konuda eksikliğini söylüyor bana, o beni canlandırıyor ve o konu

üzerinde çalışmalar yapıyorum. Yani onların eksiklerini gidermeye yönelik çalışmalar yapıyorum, projeler yürütmeye çalışıyorum. (Ö10,13)

Öğretmenlerin canlandırma durumlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.1a'da görülmektedir.



Yöneticilerin, canlandırma durumlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar ve frekans Tablo 4.1b'de görülmektedir.

Tablo 4.1b Yöneticileri Canlandıran Durumlar

Durumlar	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10	Y11	Y12	f
1. Başarılı Etkinlikler	√	√	√	√	√	√		√		√		√	9
2. Meslektaş Desteği ve Dayanışması	√	√	√		√	√	√				√		7
3. Yeni Fikirler			√		√		√		√	√	√	√	7
4. Olumlu İletişim		√				√	√	√					4
5. Sorun Çözme	√						√					√	3
6. Yönetim Takımının Morali	√				√	√							3
7. Veli Desteği			√		√								2
8. Olumsuz Örneklerden Yararlanma					√								1
9. Öğrencilerin Öğrenme İsteği						√							1

Tablo 4.1b’de “başarılı etkinlikler” durumunun ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların dokuzu başarılı etkinliklerin kendilerini canlandıran bir durum olduğunu belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Bu okulda öğrenci merkezli faaliyetler ön plandadır. Bunlar beni hep canlandırıyor. Okulumuz bir proje okulu ve buna bağlı olarak çok ciddi projeler yapılıyor. Öğrenci merkezli, çocukların kendilerinin hazırladığı bir sempozyum düzenliyoruz. Mesela şu an ve bu öğrencilerin kendi kendine bu sempozyuma organize edebilmeleri, bütün çalışmalarını yapmaları beni canlandırıyor. (Y2,1)

Yatılı okullarda görev yaparken tiyatro çalışmaları yaptık, öğrencilerle çok güzel tiyatrolar çıkardık, şiir dinletileri, şiir yarışmaları yaptık. Çocuklarla bayağı bir zaman geçirdik ve bunları zevk alarak yaptık. Özellikle bu etkinlikler bende çok büyük bir mutluluk, zevk oluşturuyordu ve canlanmışlık oluşturuyordu ve bundan dolayı okula her geldiğimde yeni şeyler yapmak bir şeyler üretmek istiyordum. Yarışmalara, olimpiyatlara katıldık. Bu etkinlikleri yapmak beni canlandırıyor. (Y3,1)

Okulumuzda okuma projesi düzenlemiştir. Müdür Bey’in öncülüğünde yapılan bir projedir, o beni çok canlandırdı. Geçen yıl bir kütüphane oluşturduk. Kitapların büyük bir çoğunluğu güncel, eski kitaplardan oluşmuyor. Kütüphanemiz çok renkli, bunun kullanılması için hazırladığımız projemiz vardı. Bu projede bin sayfa okuyana bir kitapsever rozeti, 2000 sayfa okuyana kitap dostu rozeti, 3000 sayfa okuyana da madalya verildi. Bu uygulamaya geçerken bu beni çok canlandırdı ve öğrencilerimizle müthiş bir okuma isteği oluştu. Öğrencilerde de o heyecan, canlandırma olduğu için bizler de bundan çok canlandık. (Y8,1)

Öğrencilerimizin sene sonu etkinlikleri oluyor tiyatro çalışmaları gibi yılsonu projeler oluyor çalışmalarını da kendileri yapıyor senaryoları, projeleri, tiyatroları, oyunları kendileri yapıp, çıkartıyorlar. Bundan da çok büyük bir

keyif alıyoruz. Geçen sene Şair Evlenmesini yaptılar mesela öğrencilerimiz. Bunlar da bizi canlandırıyor mesela Bahar şenliğimiz var öğrencilerimizden gelen ekonomik durumunu planlamalarını ses, Işık ayarlamalarını kendileri yapıp müzik grupları çağırıp, Sponsor buldukları bütün organizasyonları kendilerinin yaptığı bir şenlik bu. (Y10,1)

Tablo 4.1b’de öğretmenlerin, canlandırıcı durumlar hakkındaki görüşlerinde “meslektaş desteği ve dayanışması” ifadesinin yer aldığı görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Öğretmen arkadaşlarımız da yapılan değişiklikleri gördükten sonra yenilikleri gördükten sonra biz de katkı sunalım diye onlarda gönüllü olarak isteklendiler. Bugün alıştıktan sonra müdür bey bu sene ne yapacaksınız diye artık sorular soruyorlar ve etkinliklere aktif olarak onlar da katkı sağlıyor. Artık büyük çoğunluğumuzla bu katkıları yapıyoruz, canlanmışlık sağlıyoruz. (Y3,2)

Okulumuzda şu an bir soruşturma gerçekleşiyor bu soruşturma gerçekleşirken öğretmenlerimin neredeyse tamamı benim arkamda beni destekleyen pozitif yönde bir desteği olduğunu görüyorum Bu da beni canlandıran durum aslında insanların bana duyduğu güvende beni canlandırıyor. (Y5,2)

Öğretmenlerin kendi içerisinde birlik olmasına destek olması canlanmayı sağlıyordu. Yani bu baktığımız zaman kurumda bir canlanma sağlıyordu. (Y7,2)

Meslektaşlarım diyebilirim. Onlarla işbirliği içinde olmak olumlu yönde etkiliyor tabi bizi. Ateşliyor, biz de okul için bir katkıda bulunmaya çalışıyoruz böylelikle. (Y11,2)

Tablo 4.1b’de öğretmenlerin, canlandırıcı durumlar hakkındaki görüşlerinde “yeni fikirler” ifadesinin yer aldığı görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Okula her geldiğimde yeni şeyler yapmak bir şeyler üretmek istiyordum. Her yıl okulda bir şeyler değiştirdik, bir şeyler yaptık. Diğer öğretmen arkadaşlar da katkılarını sundu, yeni şeyler yapmak beni canlandırıyor. Etkinlikleri yapmak için gerekli olan ekonomik ihtiyacımızı kermesler düzenledik, reklamlar aldık ve farklı yaratıcı fikirlerle bunları sağladık. Yani aslında yeni değişiklikler yapmak sürekli bir şeyler üretmek isteği oluşturuyor insanda, bu canlanmışlığı sağlıyor. Çünkü yepyeni bir şeyler yapıyorsunuz yeni şeyler yapmak ruhun canlı tutulmasını sağlıyor. Yani yeni şeyler yapmak insanı durdurmuyor bir virüs gibi yerinde duramıyorsun Sürekli yeni şeyler yapmak istiyorsunuz İşte bu bir canlılıktır, canlandırmaktır. Yani aslında baktığımızda biz bunları cebimizden para çıkmadan yaptık ama çok güzel yenilikler oluşturduk Özel okullarda bile olmayan imkânları oluşturduk devlet Okulu'nda öğrencilerimiz için de biz şunu duymaya başladık artık. (Y3,3)

Yeni şeyler keşfetmek, yeni bir şeyler yapmak beni canlandırıyor. (Y7,3)

Milli Eğitim’de gerçekleştirilen projelere davet edilmemiz, buralarda görev verilmesi biraz daha hareke geçmemizi sağlamış oldu. İnsan rutin işlerin dışına çıktığında ya da farklı bir şeyler yapmaya başladığını hissettiğinde biraz daha fazla harekete geçiyor. Kendi uzman gücünüzün farkına varıyorsunuz ya da böyle projeler sizin kendinizin değerli olduğunuzu mesleki anlamda ne kadar yetkinlik taşıdığınızı fark etmenize şöyle bir silkelenmenize neden oluyor, fikir üretmeye başlıyorsunuz bu sende bir kıpırtı aslında canlanma sağlıyor. (Y9,3)

Bir proje başvurusu esnasında öğretmenlerin yeni projeler, fikirler üreterek istekli tavırları ve projede rol almak için girişimde bulunmaları, bu fikirlere destek olma beni canlandıran bir olaydır. (Y11,3)

Kuruma getirdiğimiz yenilikler etkili oluyor. Kurumda daha önce hiç yapılmamış bir etkinlik yapmak. (Y12,3)

Tablo 4.1b’de öğretmenlerin, canlandırıcı durumlar hakkındaki görüşlerinde “olumlu iletişim” ifadesinin yer aldığı görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Hislerim bir kere öğrenciye ve sınıfa karşı onların hayatına daha yakın oluyorsunuz. Birebir ilişki kurma ihtiyacı hissediyorsunuz, aileyi tanıyorsunuz ve bunlar insanı canlandırıyor. (Y2,4)

Personelinle olumlu, güzel iletişim kurmada bunlar da etkilidir. Şimdi bu iletişim güzel olduğu zaman onların sana desteği artıyor güven duygusu oluşuyor, verimi artıyor, öğrencilerin başarısı, öğretmenin başarısı artıyor, velilerin gözünde artı, bunlar da bize canlandırıyor. (Y5,4)

İdarecilik anlamında beni canlandıran bir müdürüm vardı. Onu model alırdım, takdir ederdim. Olaylar karşısındaki tavrı, tutumu beni çok etkilerdi. Sadece hukuksal çerçeveli değil genel olarak iletişimi ve insanlığı iyi diyebileceğimiz bir yaklaşımla, tartışma ile sorunları çözüyordu. Sorunları kurum içerisinde çözmesi beni çok etkilerdi ve bu okulda bir dinamizmi doğuruyordu. Yani bu baktığımız zaman kurumda bir canlanma sağlıyordu. (Y7,4)

Tablo 4.1b’de öğretmenlerin, canlandırıcı durumlar hakkındaki görüşlerinde “sorun çözme” ifadesinin yer aldığı görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Şu an Müdür Yardımcısı olduğum için aklıma ilk gelen yönetim süreçleri ile ilgili bir durum oldu. Müdür Bey sorunla ilgili problemleri ortadan kaldırmaya çalışıyor. Kolumuzdan tutarak düştüğümüz bataklıktan bizi kurtarıyor ve bunu sık sık da yapıyor. Sadece bana değil öğretmen arkadaşlarımıza karşı onların sorunlarıyla ilgili de ilgilendiğini görüyoruz. Benim için de onlar içinde bu aslında bizleri canlandıran bir şey. (Y1,5)

Yapacağımız işlerle ilgili eksikliğin olması beni canlandırır. Yani eksik bir şeyleri giderme durumu bireyi canlandırıyor. Yani orada bir ihtiyaç duyulduğu

zaman sana canlanıyorsun. O yüzden onlarla birlikte biz eksiklikleri gidermek adına çalışmalarımızı yürüttük. O yüzden canlanmışlık hissi bizde vardı. (Y7,5)

Ortaya çıkan sorunların çözümü etkili oluyor. (Y12,5)

Tablo 4.1b’de öğretmenlerin, canlandırıcı durumlar hakkındaki görüşlerinde “yönetim takımının morali” ifadesinin yer aldığı görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Müdür Bey bizi yanına çağırır, bizimle sohbet eder, bize komik bir fıkra, hikâye gibi bir şeyler anlatarak. Bizi güldürerek keyiflendirir, mutlu ederek canlandırmaya çalışıyor. Okulumuzdaki eğitim öğretim süreçleri ile ilgili bazı problemler yaşıyoruz. Verimsiz geçtiğini düşünüyoruz. Böyle durumlarda çeşitli özlü sözler, motive edici konuşmalar vesaire yaparak bizim canlanmamızı sağladığını düşünüyorum. Yani müdür beyin konuşmalarından sonra derse girildiğinde de daha şevkle, istekli bir şekilde derse girdiğini görüyorum. Yani bu tür konuşmaları bizim hem duygusal stresimizden kurtulmamızı hem de ruhsal olarak canlanmamızı sağlıyor. (Y1,6)

Müdür Bey'e yaptığımız etkinliklerden sonra teşekkür eder, belgeler verir, bunlarda yorgunluğunu atıp yeni şeyler yapmamıza vesile oluyor. (Y6,6)

Tablo 4.1b’de öğretmenlerin, canlandırıcı durumlar hakkındaki görüşlerinde “veli desteği” ifadesinin yer aldığı görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Okulumuzda yapılanları gören verilerde destek sunmaya başladı bize. Özel okullarda bile olmayan imkânları oluşturduk devlet Okulu'nda öğrencilerimiz için de biz şunu duymaya başladık artık Ben çocuğuma özel okulumu vereceğim buraya vermek istiyorum. Oraya verdiğim parayı da ben bu okuldaki yenilikler için harcamak istiyorum diyen velilerimiz oldu ve onlar bizlere destek oldu. (Y3,7)

Velilerin öğrencilerinin yüksek puan olduğu hâlde bizim okulumuza gelmek istiyorlar demesi de, insanları mutlu ediyor. Öğretmenlerinin daha çok özveri göstermesi gerektiğini gösteriyor. Yani ister istemez bu başarılarında bireyin canlanmasını sağlıyor, sürekli bir şeyler yapmak istiyorsun. (Y5,7)

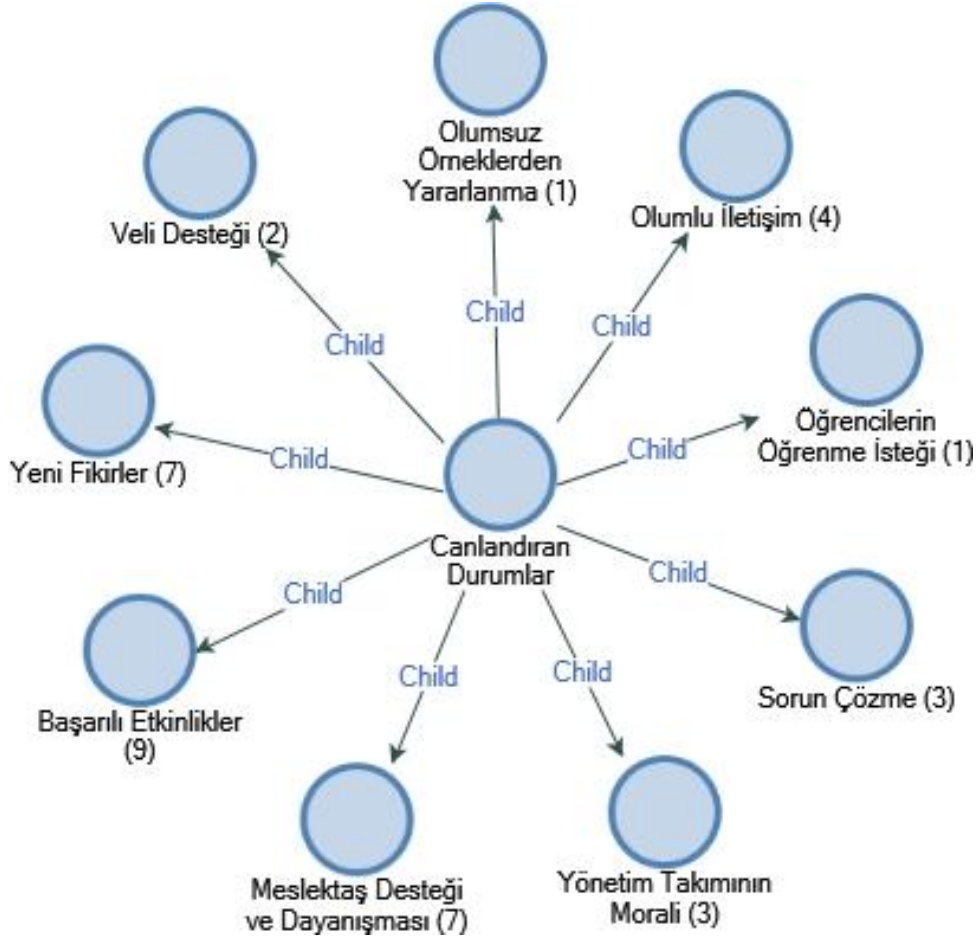
Tablo 4.1b’de öğretmenlerin, canlandırıcı durumlar hakkındaki görüşlerinde “olumsuz örneklerden yararlanma” ifadesinin yer aldığı görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Başka kurumlardaki soruşturma evrakları bize gönderiliyor, bunları da gördükçe aslında canlanma hissi oluşuyor, örnekleri görüyorsun bunlardan dersleri çıkartılıyor aynı zamanda. Ama bu soruşturma konularını gördükçe de aslında bir canlanma hissi oluyor, onlardaki eksiklerin görülmesiyle, tetikleme hırslanma söz konusu olabiliyor. (Y5,8)

Tablo 4.1b’de öğretmenlerin, canlandırıcı durumlar hakkındaki görüşlerinde “öğrencilerin öğrenme isteği” ifadesinin yer aldığı görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğrencilerle yaşadığım paylaştığım bazı anlar var beni canlandıran bana enerji veren. Onlardaki o öğrenme isteğini gördüğüm zaman bu beni çok canlandırıyor ve diyorum ki işte bunlar bizi gelecekte bir yerlere götürebilirler. Mesela öğrenciler bir proje yaparken bilmedikleri şeyler olduğunda gelip bana soruyorlardı ve sordukları sorulara baktığım zaman düzeylerini çok çok üstünde, çok güzel sorular sorduklarını fark ettim ve bu da beni çok mutlu etti canlandırdı. 16-17 yaşlarındaki çocukların yetişkinlerde beklenen davranışları gözlemleyebilmek, beni heyecanlandırdı. Aynı şekilde bahçeye bir şeyler yapalım, belediyeye görüşüp projeler üretelim gibi onların istekli, çaba içerisinde oldukları beni umutlandırıyor. (Y6,9)

Yöneticilerin, canlandırma durumlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.1b’de görülmektedir.



Şekil 4.1b Yöneticilerin Canlandırıcı Durumları

4.1.2. Öğretmen ve Yöneticilerin Canlanma Durumlarındaki Duyguları

Öğretmenlerin canlanma durumlarındaki hislerine ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar ve frekans Tablo 4.2a’da görülmektedir.

Tablo 4. 2a Öğretmenlerin Canlanma Durumlarındaki Hislerine İlişkin Görüşleri

Hissedilen	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	f
1. Mutluluk	√	√	√	√	√		√	√		√	√	√	10
2. İsteklilik		√				√			√	√			4
3. Haz							√			√		√	3
4. Gurur	√												1
5. Heyecan				√									1

Tablo 4.2a’da “mutluluk” hissinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların onu, canlanma durumunda mutluluk hissinin oluştuğunu belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Mutluluk duydum. Yani bir daha hayata gelsem yine bu mesleği seçmeyi tercih ederdim bu mutluluklardan dolayı. (Ö1,1)

Öğrencilerim başarılıysa başarılıyım derim, başarısızsa başarısızım derim. Bu nedenle öğrencilerim üzerinde etki oluşturmaya çalışıyorum. Konuşurum kendilerini geliştirmelerine, daha başarılı olmaları için çalışmalar yaparım ve bunların en sonunda da mutlu olurum. (Ö2,1)

Bu durumlarda çözümün bir parçası olmak ve değişimi gözlemek mutlu etti. (Ö3,1)

Ben kaybettiğim enerjiyi tekrar kendi içimde buluyorum. Çok mutlu oluyorum. (Ö5,1)

Yeniden kendimi buldum, mutlu oldum. Çünkü belirli bir süre aynı okulda görev yapınca bazı şeyler rutin hâle geliyor, sürekli aynı şeyleri yapıyorsun ve bu yüzden de ve cansızlaşıyorsun, içine kabuğuna çekiliyorsun, yeni bir okula taşınarak yeni bir okula gelerek yeni faaliyetler yapma isteği oluştu bizde ve bu da mutlu oldum bunlarda. (Ö8,1)

Beni canlandıran konu bu öğrencilerin eksikleri, öğrencilere hazırladığım materyaller, meslektaşlarıma eğitimler hazırlamam, onların eksiklerini gidermeye çalışmam. Yani birilerinin bir şey öğrendiğini görmek beni mutlu ediyor. (Ö10,1)

Çok mutlu oluyorum. İyi ki öğretmen olmuşum diyorum, öğrencilerimle böyle farklı şeyler yakalamak çok güzel bir şey. Çok çekingen bir öğrencim var. Ona bir şiir okuduğumda, onun hiç okuyamazken herkesten güzel okuyabilen hâle gelmesi beni çok mutlu ediyor. (Ö11,1)

Canlanmışlık hissini daha sonraki öğrencilere olan katkısına baktığımızda da bizde bir haz, mutluluk oluşturduğu için diğer öğrencilere yaklaşımınız daha farklı oluyor. Ben de bundan mutlu oluyorum, canlanıyorum. (Ö12,1)

Tablo 4.2a'da öğretmenlerin dördü canlanma durumunda hissedilen duygunun “isteklilik” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Hissiyat olarak velilerin ilgileri veya müdürümüz ile olan yapıya baktığımızda daha yeni şeyler yapma isteği hissettim. (Ö2,2)

Daha da çok şey yapma isteği oluşuyor. (Ö6,2)

Daha çok şey yapma hissi oluşuyor, daha çok şey üretme, daha çok şeyler ortaya çıkartma hissi oluşturuyor. Aslında sorumluluk oluşturuyor, insanların beklentisi daha da artıyor ve bunu karşılamak için motive olup daha farklı şeyler yapmak, daha iyi şeyler yapmak adına bir istek oluşuyor. (Ö9,2)

Daha neler yapabilirim acaba diye düşünüyorum. (Ö10,2)

Tablo 4.2a'da öğretmenlerin canlanma durumunda hissettiği duygunun “haz” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Hissiyatımıza baktığımız zaman büyük bir haz veriyor. (Ö7,3)

Manevi bir haz veriyor aslında. (Ö10,3)

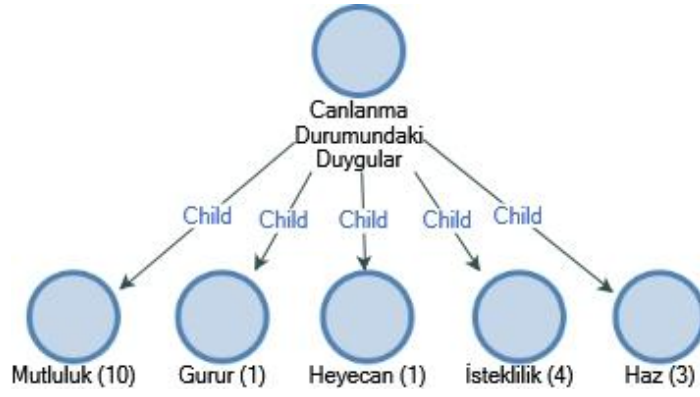
Canlanmışlık hissini daha sonraki öğrencilere olan katkısına baktığımızda da bizde bir haz oluşuyor, diğer öğrencilere yaklaşımınız da daha farklı oluyor. (Ö12,3)

Tablo 4.2a'da öğretmenlerin canlanma durumunda hissettiği duygunun “gurur” ve “heyecan” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Gurur duydum. Yani bir daha hayata gelsem yine bu mesleği seçmeyi tercih ederdim bu mutluluklardan dolayı. (Ö1,4)

Heyecanlandırıyor beni. Severek geliyorum işime, bana hiçbir zaman angarya olarak gelmiyor bu iş, tatilleri biz hiç bekleyemeyiz, yani tatil olsa bile okulumuza gelip okulunuz için gerekli işlemleri hep yapıyoruz. Biz yani mesai olarak görmüyoruz. (Ö4,5)

Öğretmenlerin canlanma durumlarındaki hislerine ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.2a'da görülmektedir.



Şekil 4. 2a Öğretmenlerin Canlanma Durumundaki Duyguları

Yöneticilerin canlanma durumlarındaki hislerine ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar ve frekans Tablo 4.2b’de görülmektedir.

Tablo 4 2b Yöneticilerin Canlanma Durumlarındaki Hislerine İlişkin Görüşleri

Hissedilen	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	f
1. Mutluluk		√	√		√	√		√		√		√	7
2. Heyecan			√			√		√	√	√	√		6
3. İsteklilik					√	√				√		√	4
4. Özgüven		√											1
5. Umut						√							1

Tablo 4.2b’de “mutluluk” hissini ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların yedisi canlanma durumunda mutluluk hissini oluştuğunu belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

İnsan çok mutlu oluyor. Öğrencilerin kazanımlarını gördükten sonra başarabildikten sonra kendimi çok mutlu hissediyorum. (Y2,1)

İnsanları mutlu ediyor. (Y5,1)

Bizde oluşturduğu hisse baktığımız zaman bir tanesi mutluluk. (Y8,1)

Çok mutlu ve huzurlu oluyorum bu tür etkinliklerin yolunda gitmesi, öğrenciler ve öğretmenler tarafından yapılıyor olması keyif veriyor bize. (Y10,1)

Böyle durumlarda yaşanan his en başta mutluluk oluyor. (Y12,1)

Tablo 4.2b’de yöneticilerin canlanma durumunda hissettiği duygunun “heyecan” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Heyecan, bir kıpırdanma güzel duygular. (Y3,2)

Bizde oluşturduğu histen bir tanesi de heyecan. (Y8,2)

Eğitim öğretim ortamının dinamik bir ortam olması beni olumlu hissettirip canlandırıyor, heyecanım artıyor. (Y10,2)

Heyecanlandım, okulum biraz özel bir okul. Akademik başarı seviyesi Antalya ortalamasının epey altında, hâliyle öğretmen kadrosunda da bir bezginlik var. Ama en azından bir projede öğretmenlerin yer almak istemeleri fikir üretmeleri ben de heyecan uyandırdı çünkü bir şeylerin değişebileceğini bir ışıkta bu. (Y11,2)

Tablo 4.2b’de yöneticilerin canlanma durumunda hissettiği duygunun “isteklilik” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Yani ister istemez bu başarılarda bireyin canlanmasını sağlıyor, sürekli bir şeyler yapmak istiyorsun. (Y5,3)

Bende bu daha çok enerjiye dönüştürür çalışma isteği oluşturuyor bir daha çok şey yapmak için motivasyon istek veriyor bana. (Y6,3)

Özellikle vizyon motivasyon kaynağım oluyor. (Y10,3)

Mesleki tatmin hissi üst seviyelere çıkıyor. Ve daha farklı şekillerde daha fazla çalışmak için güdüleyici oluyor. (Y12,3)

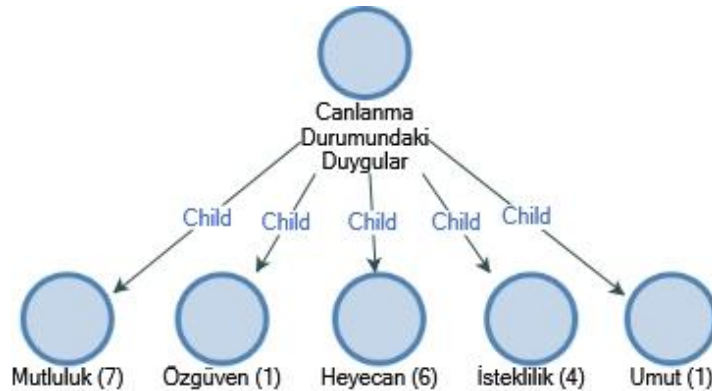
Tablo 4.2b’de yöneticilerin canlanma durumunda hissettiği duygunun “özgüven” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğrencilerin kazanımlarını gördükten sonra, başarabildikten sonra insanın özgüveni artırıyor. (Y2,4)

Tablo 4.2b’de yöneticilerin canlanma durumunda hissettiği duygunun “umut” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Bahçeye bir şeyler yapalım, belediyeye görüşüp projeler üretim gibi onların istekli, çaba içerisinde olduklarını görmek beni umutlandırıyor. Geleceğe yönelik umutla bakmamızı sağlıyor. (Y6,5)

Yöneticilerin canlanma durumlarındaki hislerine ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.2b’de görülmektedir.



Şekil 4 2b Yöneticilerin Canlanma Durumundaki Duyguları

4.1.3. Öğretmen ve Yöneticilerin Canlanmasını Sağlayan Kişiler

Öğretmenlerin canlanmayı sağlayan kişilere ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar ve frekans Tablo 4.3a’da görülmektedir.

Tablo 4. 3a Öğretmenlerin Canlanmasını Sağlayan Kişiler

Kişiler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	f
1. Öğrenciler	√	√	√	√		√	√		√		√	√	9
2. Yöneticiler	√	√		√	√		√		√		√		7
3. Meslektaşlar	√			√		√			√	√			5
4. Veliler	√	√	√						√				4

Tablo 4.3a’da “öğrenciler” faktörünün ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların dokuzu canlanma durumunda etkili olan kişilerin öğrenciler olduğunu belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Hayatta beni canlandıran şey çocuklardır. Onlarda her gün beni canlandıracak bir durum söz konusu olabiliyor. O yüzden rapor almam, okuldaki eğitimin hiç aksatmadan çalışırım, çocuklardan uzak kaldığım için yaz tatili bile benim için çok uzun geliyor. (Ö1,1)

Öğrencilerim; öğrencilerin bana olan tavrı beni canlandıran şeylerden birisidir. (Ö4,1)

Canlandıran kişiler öğrencilerimizle beraber yaptığımız faaliyetler beni canlandırır. Yani canlandırmada öğrencilerinin büyük bir katkısı var. (Ö6,1)

Öğrenciler atıl, köşesinde sessiz bir şekilde kalırsa sende atıllaşmaya, sessizleşmeye, değişmeye, mesleğinden soğumaya başlıyorsun. Ama tam tersi aktivite söz konusu olduğu zaman hep beraber bir gayret, çaba canlanma söz konusu oluyor. (Ö7,1)

Çocuklardan gelen sevgi, ışık beni canlandırıyor. (Ö9,1)

Öğrencilerin canlanmanın en önemli kaynaklarından birisi her bir öğrencinin farklı bir ilgisi var. Mesela çok güzel resim yapıyor her ders işlediğimiz konuyla ilgili resim yapıyor ve bana her ders sonunda gösteriyor. Başka birinin espri yeteneği var, başka biri çok zeki, kiminin tiyatro yeteneği çok yüksek. Bunları keşfedip, öğrencilerimize bu yeteneklerini fark ettirmek beni canlandırıyor. (Ö11,1)

Tablo 4.3a’da öğretmenlerin canlanmasını sağlayan kişilerin “yöneticiler” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

İdareye baktığımız zaman da bizim fikirlerimizi alarak bazı yenilikler yapmaya çalışıyorlar veya bazı konularda destek istiyorlar. O zaman da bana verilen değerden dolayı kendimi daha canlı hissettiğimi söyleyebilirim. Okulumdaki

müdür ve müdür yardımcım benim fikirlerime değer verdiği için beni canlandırıyor. (Ö1,2)

Mesela yönetimle olan ilişkilerimize baktığımızda bir müdürümüz vardı onunla çalışmak çok keyifliydi, dinlenme saatlerinde oturur sohbet ederdik. Herhangi bir sıkıntı olduğunda yetişirdi motive eder, iyi konuşmalar yapardı. Yani beni canlandıran bir okul müdürümüzdü. (Ö2,2)

Öğretmenlerin, öğrencilerin canlanmasını da en önemli şey idarecilerdir, yönetim kısmıdır. Mesela biz bu projeler daha önceden de yapıyorduk ama idarenin desteğiyle bu projeler de ciddi bir artış gözlemlendi, idarenin bize verdiği güven ve destek canlanmada son derece önemlidir. (Ö7,2)

Okulumuzun Müdür Yardımcısı beni canlandırmaktadır, kendisini çok seviyorum, çok büyük bir kazanç okulumuz adına, kişi olarak çok pozitif düşünen, enerjisi hiç bitmeyen insan. Aynı zamanda Okul müdürümüz beni çok etkiliyor vizyonu çok geniş bir insan, devlet okulu standartlarının çok çok üstüne okulumuzu çıkarttı. (Ö9,2)

Okul müdürümüz bizi bu konularda yeni şeyler bulma üretme noktasında bizi çok teşvik ederdi O da beni canlandırmada etkili olmuştur. Beni tanıyan bir idareci olduğunu düşünüyorum. Öyle olduğu zaman da biz de bir canlanma hissi oluşuyor. (Ö11,2)

Tablo 4.3a'da öğretmenlerin canlanmasını sağlayan kişilerin “meslektaşlar” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Branştaşlarım olan öğretmenler beni canlandırmada bir katkı sağlıyor. Hep birbirimizi destekleyip, olumlu yönde teşvik ederek canlandırmaya çalışırız. (Ö4,3)

İşbirliği yaptığımız öğretmen arkadaşlarımız da oldu, destek aldığımız destek verdiğimiz bu durumlarda, canlandırıyor insanı. (Ö6,3)

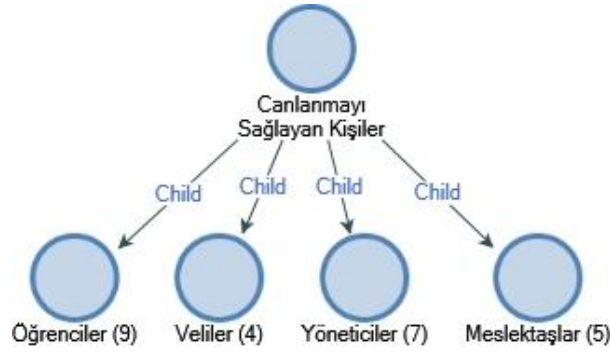
Tablo 4.3a'da öğretmenlerin canlanmasını sağlayan kişilerin “veliler” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Velilerle sürekli iletişim içerisindeyiz. Velilerin olumlu veya olumsuz tepki vermesi bizi canlandırıyor. Yani öğrencilerini dikkate alıp, ilgilenen, onun durumunu araştıran, okulda istek ve dilekleri ile bize gelmeleri bizi canlandırıyor. İlgisiz veli, öğretmenin canlanmışlık hissini azaltıyor. (Ö2,4)

Hedef kitlemin olumlu tepkileri de zaman zaman canlılığı sürdürmemde katkı sağladığını söyleyebilirim. (Ö3,4)

Yapılanlardan dolayı takdir etmek için gelen veliler beni canlandırıyor. (Ö9,4)

Öğretmenlerin canlanmayı sağlayan kişilere ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.3a'da görülmektedir.



Şekil 4. 3a Öğretmenlerde Canlanmayı Sağlayan Kişiler

Yöneticilerin canlanmasını sağlayan kişilere ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar ve frekans Tablo 4.3b’de görülmektedir.

Tablo 4 3b Yöneticilerin Canlanmasını Sağlayan Kişiler

Kişiler	Y1	Y2	Ö3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10	Y11	Y12	f
1. Yöneticiler	√	√				√	√	√			√		6
2. Öğrenciler			√			√	√			√		√	5
3. Öğretmenler	√		√							√		√	4
4. Veliler		√										√	2
5. Diğer Paydaşlar					√								1

Tablo 4.3b’de “yöneticiler” faktörünün ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların altısı canlanma durumunda etkili olan kişilerin öğrenciler olduğunu belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Okulumuzda okul müdürümüz destekleriyle, hayata bakış açısıyla canlanmamızı sağlıyor. (Y1,1)

En önemli unsurlardan birisi yönetim ekibi, birbiriyle zincirle bağlanmış gibi ve en başta tabii ki okul müdürü beni canlandırmaktadır, canlandırmaya ciddi bir katkısı vardır. Her zaman bu güzelliği bulamayabilirsiniz tabii ki inişli çıkışlı bir süreç bu ama okul müdürümüz burada ciddi bir etken oluyor. (Y2,1)

Mesela Müdür Bey'in yaptığımız çalışmalara yönelik bakış açısı beni canlandırır ortaya atılan projeleri destek olması, yapabileceğimize yönelik bizi desteklemesi canlandırıyor. Müdür Bey okula ilk geldiğim andan itibaren bir ekip olduğumuzu bize hep hissettirdi. (Y6,1)

Canlanmada en önemli kişi olarak okul müdürü en büyük etkidir. Çünkü onun olaylara bakış açısı çok önemli bir okulda bir sürü şikâyetle gelebilir övgü de gelebilir. Bunlarla karşılaştığında Müdür Bey'in öğretmenlerini suçlayıcı değil, onların yanında yer aldığını hissettirerek destek olarak çalışması büyük etkidir. (Y8,1)

Meslektaşlarım diyebilirim. Onlarla işbirliği içinde olmak olumlu yönde etkiliyor tabi bizi. Ateşliyor, biz de okul için bir katkıda bulunmaya çalışıyoruz böylelikle. (Y11,1)

Tablo 4.3b’de yöneticilerin canlanmasını sağlayan kişilerin “öğrenciler” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Öğrencilerimle yeni şeyler keşfetmek, yeni bir şeyler yapmak beni canlandırıyor. O yüzden öğrencilerim bu canlandırmada bana bir katkı sağlıyor. (Y7,2)

Öğrencilerin projeler ile ilgili yaptığı çalışmalar beni canlandırıyor. (Y10,2)

Öğrenci sosyal-sportif-egitsel alanda göstermiş olduğu başarılarında canlandırır. Ayrıca öğrencilerde değerler eğitimi anlamında gelişmiş bir yapı görmek te canlandırıcıdır. (Y12,2)

Tablo 4.3b’de yöneticilerin canlanmasını sağlayan kişilerin “öğretmenler” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

İş hayatımızda öğretmenliklerini takdir ettiğimiz insanlar var. İşte bunlar bizi canlandırıyor. Yani bazı öğretmen arkadaşlarımız bu canlanmaya sağlıyor. (Y1,3)

Öğretmen, okul idaresi ve öğrencileriyle olan uyumlu davranışları ile etkiler. Ayrıca öğretmenin mesleki verimliliği ve eğitim ortamına kattığı yenilikler canlandırıcıdır. (Y12,3)

Tablo 4.3b’de yöneticilerin canlanmasını sağlayan kişilerin “veliler” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

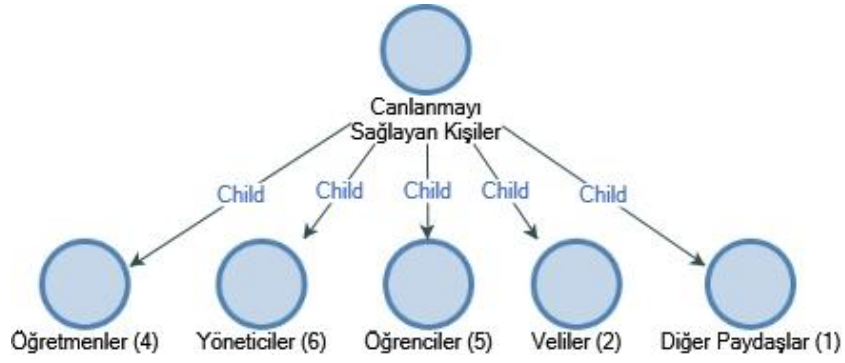
Öğrencilerin velileri beni canlandırıyor. (Y2,4)

Veli kuruma olumlu dönütler - övgüler sergilediği zaman ve kuruma maddi katkıda bulunduğu zaman canlandırıcıdır. (Y12,4)

Tablo 4.3b’de yöneticilerin canlanmasını sağlayan kişilerin “diğer paydaşlar” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Meslek Lisesi olduğumuz için ister istemez sektördeki firmalarında bize canlandığını görüyoruz. Bir meslek edindirme kursları açıyoruz. Bunlarda sektörel firmaların elemanları da oluyor, biz bunlarla kurslar nedeniyle tanışıyoruz. Sektörde önemli firmalar ne zaman bir ihtiyacımız olursa da bize yardımcı oluyorlar, yanımızda sektörden insanlarda gördüğümüz zaman canlanmışlığımız daha da artıyor. (Y5,5)

Yöneticilerin canlanmasını sağlayan kişilere ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.3b’de görülmektedir.



Şekil 4 3b Yöneticilerde Canlanmayı Sağlayan Kişiler

4.1.4. Öğretmen ve Yöneticilere Göre Canlanmayı Sağlayan Koşullar

Öğretmenlerin, canlanmayı sağlayan koşullara ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar ve frekans Tablo 4.4a’da görülmektedir.

Tablo 4. 4a Öğretmenlere Göre Canlanmayı Sağlayan Koşullar

Koşullar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	f
1. İçsel veya Dışsal Motivasyon	√			√	√	√	√		√	√			7
2. Fiziksel İmkânlar	√			√		√	√		√			√	6
3. Olumlu İletişim		√		√			√	√				√	5
4. Yeterli Ödenek		√	√					√	√				4
5. Yönetim Desteği		√			√		√						3
6. Azalmış Bürokrasi								√	√		√		3
7. Güven Ortamı	√						√				√		3
8. İşbirliği			√			√							2
9. Esnek Müfredat						√					√		2
10. Maddi Doyum									√	√			2
11. Objektif Değerlendirme		√											1
12. Özel Günlerde Hatırlanma					√								1
13. Vizyon Sahibi Öğretmenler						√							1
14. Başarılı Eğitim Kadrosu							√						1
15. Düşük Sınıf Mevcudu									√				1
16. Öğrenci Başarısı												√	1

Tablo 4.4a’da “içsel veya dışsal motivasyon” koşulunun ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların yedisi motivasyonun okullarda canlandırmayı sağlayan bir koşul olduğunu belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Canlanmak için motivasyon bence çok önemli. Önemli olan ruhun canlanarak kendini geliştirebilecek, arayış içerisinde olan öğretmenler lazım. Bunun içinde

aslında daha çok bireyin kendi içerisinde de bir isteğin olması lazım, öğrencilerle iletişim iyi olması lazım, geleceğe umutla bakan bireylerin olması lazım. Bunlar sağlandığı zaman ancak canlanma olabilir. Öğretmenler üzerinde motivasyonun, meslek aşkının, isteğinin oluşturulması gerekiyor. Çünkü bir yerden sonra öğretmenler Milli Eğitimin içerisinde çalışmayan, sadece işimi yapayım yeter algısı ile kendini geliştirmeyen bir yapı içerisine bürünebilir. (Ö4,1)

Mesela bana kaymakamlık takdir belgesi yazmıştı. Ben bundan mutlu oldum. Ayrıca maddi anlamda ödüller. Örneğin maaşla ödüllendirme var bizde. (Ö5,1)

Ödüllendirme sistemleri çok çok önemlidir. Milli eğitiminin ödüllendirme sisteminin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Kendi okulumuzda çok orijinal sıra dışı çalışmalar yapmış olan bu öğrencilerimize, öğretmenlerimize milli eğitim tarafından herhangi bir ödüllendirmeye, takdir etmeye vesaire gibi bir şey yok. Genellikle okul müdürümüzün destekleri ile yapılan faaliyetler bunlar yani öğretmenler yaptıkları şeylerin görüldüğünü, fark edildiğini hissettirilmesi gerekiyor. Teşekkür, takdir belgelerini daha acil bir şekilde öğretmenlerin yaptığı faaliyetlere bağlı olarak verilmesi gerekiyor. (Ö9,1)

Maddi ödülleri de olması gerekiyor. Okul idaresince bir teşekkür bir belgesi, yani ödüllendirmeler de bunu sağlayabilir. Toplumda fedakârlık yapan insanlara diğerlerinin yanında motive etmek adına bu işte yaptığı işlerin devamının sağlanması için ödüllendirme gereklidir. (Ö10,1)

Tablo 4.4a'da öğretmenlerin canlanmasını sağlayan koşulların “fiziksel imkânlar” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Her branş öğretmenlerinin kendi çalışacağı alanların oluşturulması, canlanması için çok önemli. Yani fiziksel koşullar sağlanmalı. (Ö4,2)

Okullardaki fiziksel farklılıkların ortadan kaldırılmış olması canlanmaya ve okulun gelişimine bir katkı sağlayacaktır. Yani fiziksel imkânlar geliştirilmelidir. Yani özel okullardaki imkânlar olduğunda, onlar da iyi şeylerin çıktığını görebiliyoruz. (Ö6,2)

Okullarda sportif faaliyetler artırılabilir, canlanmanın sağlanması için bedensel aktivitelerle öğrencilerin enerjilerini atmalıdır, bunun için fiziksel koşullar sağlanmalıdır. (Ö7,2)

Okulumuzda; Z kütüphanemiz, sinema salonlarımız her şeyimiz var. Fiziksel koşullarımızı bu şekilde güzelleştirilmesi de bizi canlandırıyor. Okulumuzda bu tür girişimlerin yapılması, farklılıkların oluşturulması beni canlandırıyor. (Ö9,2)

Öğrencilerinin başarısı için sınıfın fiziksel ortamının çok uygun olması gerekiyor. Mesela dönemin başında ciddi fiziksel ortam bozuklukları vardı, ama şu an ciddi bir değişiklik var. Sınıfımızın şuan fiziksel olarak ortamı gayet uygun bir düzeyde, yani yapılmış olan bu değişiklikler de bende bir canlanmışlık oluşturuyor.

Tablo 4.4a'da öğretmenlerin canlanmasını sağlayan koşulların “olumlu iletişim” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

İdareciler çok önemli, idarecilerin canlı olması öğretmenlere ciddi bir etki oluşturacaktır. İletişimi, insaniyeti düzgün olan, öğretmenlerle güçlü bir iletişim becerisine sahip olan idareciler okulda da bir canlanmayı sağlayacaktır. Örnek olan idareciler ve öğretmenler okulda bir canlanmayı sağlayacaktır. (Ö2,3)

Öğretmenler arasında veya yönetimde olan iletişimdeki üslup çok önemli. Sağlandığı zaman ancak canlanma olabilir. (Ö4,3)

Okulların cazibe merkezi hâline getirilmesi lazım, okulda tehditkâr konuşma yapan idare bu canlandırıcılığın tam önüne engel olarak geçecektir. (Ö7,3)

Veli de öğretmenler de yönetime güvenmeli istediği zaman derdini ifade edebilmeli. Okulda idare velilerle, öğrencilerle iletişimini, öğretmenlerle iletişimini artırması gerekiyor. Güvene dayalı ilişkilerin olduğu bir ortam olmalıdır.

Çevreyle, veli ile etkileşimin, iletişimin artırılması canlanmayı sağlayacaktır. (Ö8,3)

Tablo 4.4a'da öğretmenlerin canlanmasını sağlayan koşulların “yeterli ödenek” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Öğretmenlere ekonomik imkânlarında sağlanması gerekiyor ancak sadece buna bağlayamayız, teknolojik olarak imkânların sağlanması gerekir. Okullarda yani bir şeyler yaparken yarım yamalak da yapmamak gerekir. Çünkü mesela okulumuzda akıllı tahtalarımız var ama interneti yok veya okulda işler toplanan para ile dönüyor, okul içerisinde öğretmenlerin veya okul müdürlüğünün harcaması gereken, yapması gereken giderler var ve bunlar içinde yeterli ödenekler verilmiyor işte bu imkânların da sağlanması lazım, sağlanırsa canlanmaya katkısı olacaktır. (Ö2,4)

Öğretmenlere, okullara ekonomik desteğin sunulması, artırılması canlanmayı sağlayabilir. (Ö8,4)

Öğretmenlerin ve okulların okul içi etkinlikleri için ekonomik anlamda desteklenmesi gerekiyor. (Ö9,4)

Tablo 4.4a'da öğretmenlerin canlanmasını sağlayan koşulların “yönetim desteği” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Ben mesela şarkı söyleyerek sınıfa girdiğim zaman öğrencilerimize bir enerji yükselmesi oluyor, canlanma oluyor. Yani ben bunu her zaman yapamıyorum, böyle olduğu zaman da artık Milli Eğitimin içerisinde öğretmenler köreliyor, heyecanını kaybedebilir. Ama bu heyecan, canlılık diri tutulduğunda öğretmen öğrencisi için can atar. O yüzden onun her hâlini her durumunu bilir, takip eder, anlar. (Ö2,5)

Biz bu projeler daha önceden de yapıyorduk ama idarenin desteğiyle bu projeler de ciddi bir artış gözlemlendi, idarenin bize verdiği güven ve destek canlanmada son derece önemlidir. (Ö7,5)

Tablo 4.4a’da öğretmenlerin canlanmasını sağlayan koşulların “azalmış bürokrasi” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Bürokrasinin daha az olması gerekiyor. Mesai kavramı tabii ki olacak geldiği gittiği saatleri öğretmenlerin öğrencilerin belli olacak ama bazen bu kadar resmi durumlara takılıyoruz ki velilerin, öğretmenlerin, yönetim ile doğru dürüst iletişim kuramadığı bir ortam oluşabiliyor. Ama veli de öğretmenler de yönetime güvenmeli istediği zaman derdini ifade edebilmeli. Bunlar belirli bir zaman aralığı ile sınırlandırmak çok uygun değil yani şu an okulumuzda dediğim gibi böyle bir sıkıntı yok tabii ki Ancak bunu her okulda aynı şekilde olduğunu söyleyemeyiz. (Ö8,6)

Milli Eğitim'in bürokrasisi de çok yoğun bir şekilde işliyor. Yani evrak yükü öğretmenler üzerine çok yükleniyor. Öğretmen evrak yükünden ziyade faaliyetleri üzerine odaklansa daha ciddi, güzel çalışmalar yapabilecektir yani bürokrasi azaltılarak, evrak yükleri ortadan kaldırılarak öğretmenin canlanması sağlanabilir. Bürokratik engellerin kaldırılması diyebiliriz. (Ö9,6)

Angaryasız, bürokrasi olmadan bir şeyler üretmek, yeni şeyler üretmek, farklılıkları keşfetmek gibi şeyler yapmak varken bizi bürokrasi içerisinde buldukları zaman, angarya işlerle uğraştıkları zaman hevesimiz kırılıyor. (Ö11,6)

Tablo 4.4a’da öğretmenlerin canlanmasını sağlayan koşulların “güven ortamı” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Canlandırın şeylerin başında idarenin öğretmenin arkasında olması canlandırır, idaresine güveniyorsa canlandırır. (Ö1,7)

İdarenin öğretmenlerin öğrencilerine verdiği güven canlanmayı sağlar. (Ö7,7)

Tablo 4.4a’da öğretmenlerin canlanmasını sağlayan koşulların “işbirliği” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

İşbirliğine dayalı bir ortamın olması sayabilirim. (Ö3,8)

İşbirliği yaptığımız öğretmen arkadaşlarımız da oldu, destek aldığımız destek verdiğimiz bu durumlarda, canlandırıyor insanı. (Ö6,8)

Tablo 4.4a’da öğretmenlerin canlanmasını sağlayan koşulların “esnek müfredat” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Kendimi müfredatımızda çok yoğun bilgiler yer almaktadır Bu müfredatın azaltılması, esnek olması gerekmektedir. Müfredat, öğrenciyi çok bunaltmamalı, öğretmenin sıkıştırmamalıdır. (Ö6,9)

Ders yükünün, müfredat yükünün azaltılması gerekiyor. Belli şeyler hep aynı şekilde yapılıyor. Farklı bir taraftan bakılma imkânı çok olmuyor veya biz yeni şeylerle uğraşma imkânı bulamıyoruz, müfredatı yetiştirme zorunluluğu olduğu zaman. (Ö11,9)

Tablo 4.4a’da öğretmenlerin canlanmasını sağlayan koşulların “maddi doyum” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

İnsanların kafasının ekonomik anlamda rahat olması gerekiyor ki kendini işine daha iyi bir şekilde verebilirsin ve canlanmayı sağlayabilirsin. (Ö9,10)

İnsanlar sadece manevi beklentiler içerisinde olmuyor, çeşitli ekip arkadaşlarının üzerinde etki oluştururken, manevi hazzın yanına bir maddi imkânlar da sağlanması gerekiyor. (Ö10,10)

Tablo 4.4a’da öğretmenlerin canlanmasını sağlayan koşulların “objektif değerlendirme” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğretmenlerin de idarecilerin de milli eğitimin de objektif değerlendirmeler yapması canlandırmayı sağlayacaktır. (Ö2,11)

Tablo 4.4a’da öğretmenlerin canlanmasını sağlayan koşulların “özel günlerde hatırlanma (öğretmenler günü, doğum günü)” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Bununla birlikte mesela benim özel günlerimin hatırlanması. Öğretmenler günü, doğum günü gibi. (Ö5,12)

Tablo 4.4a’da öğretmenlerin canlanmasını sağlayan koşulların “vizyon sahibi öğretmenler” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğretmenlerin dış dünyaya bakış açısı vizyonu geliştirilmelidir. Bu bakış açısı iyi bir şekilde sağlandığı zaman kurumun gelişimine katkı sağlayacaktır. Canlanmayı da sağlayacaktır. (Ö6,13)

Tablo 4.4a’da öğretmenlerin canlanmasını sağlayan koşulların “başarılı eğitim kadrosu” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Okulumuza öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu girdiği sınavlardan aldığı puanlarla buraya geldi o yüzden başarılı ve güzel bir eğitim kadromuz var. O yüzden bu bir canlanmayı da sağlıyor. Öğrenciler de yine aynı şekilde sınavla geldiği için belli bir düzeyin üstündeki öğrenciler, o yüzden işimizi yaparken biz burada zevk alarak gerçekleştirebiliyoruz. (Ö7,14)

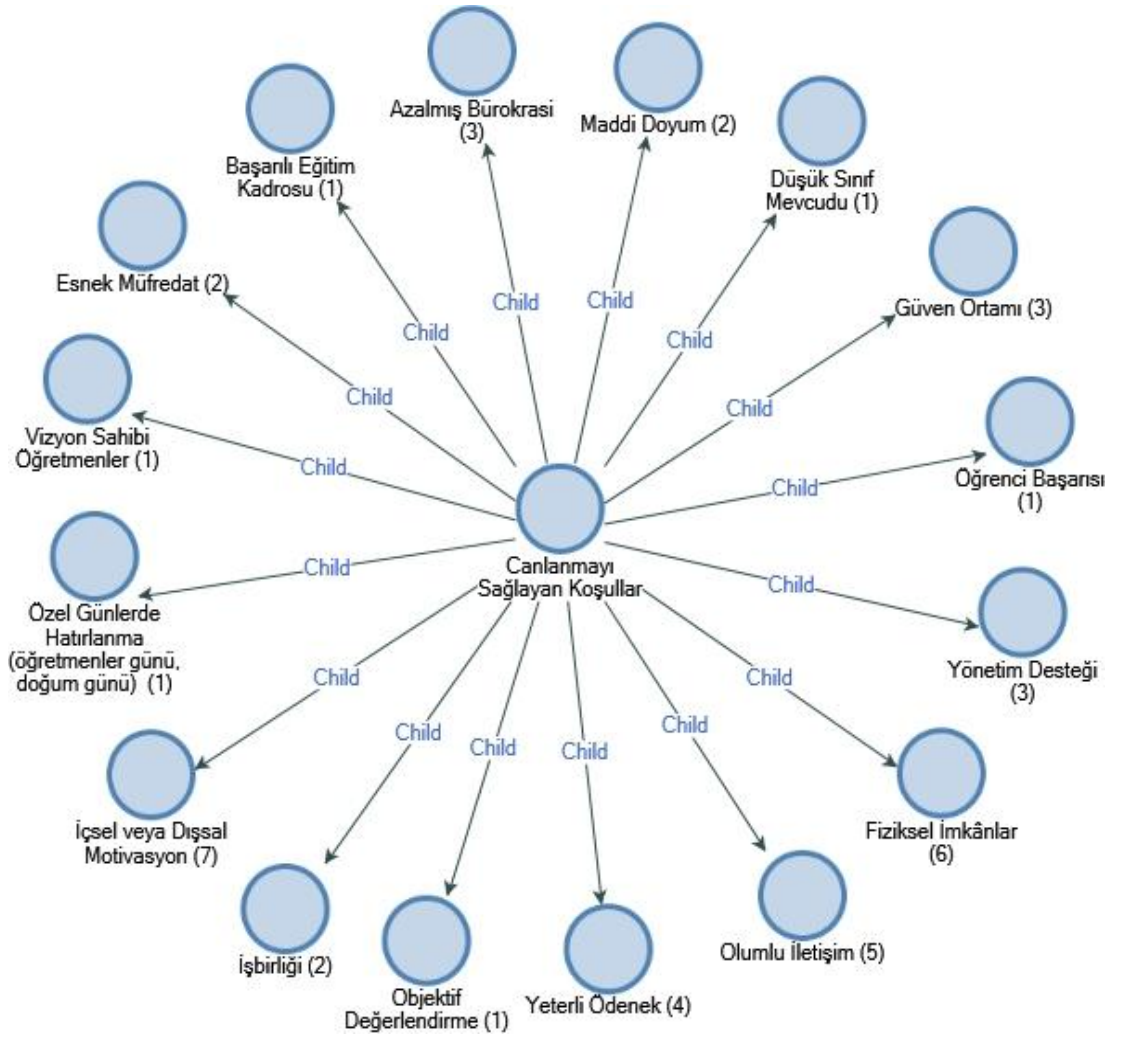
Tablo 4.4a’da öğretmenlerin canlanmasını sağlayan koşulların “düşük sınıf mevcudu” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğretmenlerin sınıf mevcudu çok olduğu için sıkıntı yaşadığını, bunların azaltılarak canlanmanın sağlanabileceğini söyleyebiliriz. (Ö9,15)

Tablo 4.4a'da öğretmenlerin canlanmasını sağlayan koşulların “öğrenci başarısı” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğrencinin başarısı gibi durumlar canlanma için gerekli koşulları oluşturur. (Ö12,16)

Öğretmenlerin, canlanmayı sağlayan koşullara ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.4a'da görülmektedir.



Şekil 4. 4a Öğretmenlere Göre Canlanmayı Sağlayan Koşullar

Yöneticilerin, canlanmayı sağlayan koşullara ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan tema ve frekanslar Tablo 4.4b’de görülmektedir.

Tablo 4. 4bYöneticilere Göre Canlanmayı Sağlayan Koşullar

Koşullar	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10	Y11	Y12	f
1. İçsel veya Dışsal Motivasyon			√		√	√		√			√	√	6
2. Esnek Müfredat	√	√			√		√			√			5
3. Fiziksel İmkânlar		√				√	√	√		√			5
4. Olumlu İletişim		√	√			√		√		√			5
5. İşbirliği	√			√		√	√						4
6. Donanımlı Yönetici ve Öğretmenler	√		√				√						3
7. Veli Desteği							√	√				√	3
8. Yenilikçi Fikir ve Uygulamalar			√				√					√	3
9. Aktif Yönetim			√	√									2
10. İşgöreni Seçme Yetkisi					√					√			2
11. Yönetime Duyulan Güven								√		√			2
12. Örgüt İklimi, Kültürü	√												1

Tablo 4.4b’de “içsel veya dışsal motivasyon” koşulunun ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların altısı motivasyonun okullarda canlandırmayı sağlayan bir koşul olduğunu belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Canlanma koşulları için motivasyon çok önemli; tatlı söz, güleryüz insanları motive eder ve daha iyi şeyler yapmak için teşvik eder. Yani bir belge ile ödüllendirmek güzel bir şey, mesela bir kütüphane yaptık burada, milli eğitim tarafından bunlara bir belge verilmiş olsa çok güzel motive edecektir. Ekibinizi tebrik ediyoruz, arkadaşlarla harika işler çıkartmışsınız gibi takdir edilse bu canlanmışlık daha da yayılacaktır, artacaktır. (Y3,1)

Okul müdürü olarak ödüllendirme yetkisi verilmiyor bana. Yani ben öğretmenlerimi canlandırmak adına, onların yaptıkları şeyleri ödüllendirmek adına, bir belge vermek istiyorum. Ama okul müdürünün böyle bir yetkisi yok az da olsa okul müdürüne bir yetki verilmesi gerekiyor. Yani öğretmen çalışıyor, mesela bir şeyler yapıyor, okulu için fedakârlık yapıyor ama bunun karşılığında herhangi bir ödül veremediğimiz zaman belli bir zaman sonra bu performans düzeyleri düşüyor. Performansa göre ödüllendirme yetkisi gibi durumlar öğretmenin canlandırılması sağlayacaktır. (Y5,1)

Mesela okulda uygulanan ödüllendirme biçimleri önemlidir. Mesela TEOG da çok önemli başarılar elde ettik. TEOG daki başarıımızdan sonra okul müdürümüz hep beraber bir yemeğe gidelim dedi ve öğretmenlerimizle birlikte hep beraber güzel bir yemek organize ettik veya başarılarından sonra onlara teşekkür etmesi basitinden sadece ona sözel olarak bir teşekkür etmesi bile ciddi bir katkı sağlayacaktır canlanma üzerinde. (Y8,1)

Tablo 4.4b’de yöneticilerin canlanmayı sağlayan koşullardan “esnek müfredat” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Örgütünün içine baktığımızda sistemsiz bazı yapılar var, yani müfredatlar, mevzuatlar burada ciddi bir etki. Çünkü öğretmenleri ve idarecileri ciddi bir şekilde sınırlandırmaktadır. Şu hâliyle ancak bunlar da bazı değişiklikler yapılabilirse, bu da öğretmenleri ve idarecileri üzerinde ciddi bir canlanmayı sağlayabilir. (Y1,2)

Okul müdürü olarak ödüllendirme yetkisi verilmiyor bana. Yani ben öğretmenlerimi canlandırmak adına, onların yaptıkları şeyleri ödüllendirmek adına, bir belge vermek istiyorum. Ama okul müdürünün böyle bir yetkisi yok az da olsa okul müdürüne bir yetki verilmesi gerekiyor. (Y5,2)

Tablo 4.4b’de yöneticilerin canlanmayı sağlayan koşullardan “fiziksel imkânlar” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Okul ortamında baktığımızda fiziksel koşullar, imkânlar sağlanırsa öğrencisinden öğretmenine canlanma sağlanabilir. (Y2,3)

Fiziksel çalışma ortamının da güzelleştirilmesi yaratıcılığı, canlandırıcılığı artıracak şekilde sağlanabilir. (Y6,3)

Tablo 4.4b’de yöneticilerin canlanmayı sağlayan koşullardan “olumlu iletişim” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Öncelikle iletişim çok önemli iletişiminin çözemeyeceği şey yoktur. Mutlaka sorunlar ve sıkıntılar olacaktır. Ama etkili bir iletişimde bunlarda çözüme ulaşacaktır. Üstün diğer kişilere verdiği dönütler bireyi canlandıracaktır diye düşünüyorum. Durumu hakkında bilgi verebileceği onlara destek olacağı doğru veya yanlış yaptığı şeyleri daha iyi bilgilerinin onlara sunulmuş olması da canlandırmayı sağlayacaktır. (Y6,4)

Müdür yardımcılarının veya idarenin iletişim becerisi, gücü çok önemli. Yani velinin, öğretmenlerin veya öğrencilerinin sorunları ile ilgilenmeyebilir veya tam tersi idare bu iyi iletişimi sağlayabilirse okulda canlanma sağlanacaktır. (Y8,4)

Tablo 4.4b’de yöneticilerin canlanmayı sağlayan koşullardan “işbirliği” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Meslektaşlar arasındaki sosyal ortam, işbirliği ile bunun üzerinde çok önemli. (Y1,5)

Ekip ruhu da birey üzerinde bir canlanma sağlıyor. (Y6,5)

Kibirli, bencil olan bir kişi bunu yapamaz. Yani aklına yeni bir bilgi geldiğinde, bir yöntem fikir geldiğinde bunu diğerleriyle paylaşmaktan çekinir. Bencil olan kişiler önce örgüt içerisinde yani eğitim örgütüne baktığımız zaman bu bir ekip

işidir yani birey paylaşımcı olursa mütevazı olursa o yeni fikirler hayata daha rahat geçebilir. (Y7,5)

Tablo 4.4b’de yöneticilerin canlanmayı sağlayan koşullardan “donanımlı yönetici ve öğretmenler” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Müdürlere ciddi bir iş düşüyor öğretmenlerin canlı ve diri tutması gerekiyor. Bunun içinde donanımlı müdürlerin olması gerekiyor, pedagojik olarak, psikolojik olarak donanımları güçlü bir müdür olduğu zaman, çalışanlarını bu noktada destekleme imkânı bulacaktır ve bu desteklerle de çalışanlarının canlanmasını sağlayacaktır. (Y1,6)

Baştaki lider çok önemli yani yönetici çok önemli yönetici ekibini güzel bir şekilde canlandırabiliyorsa o yüzden düzgün, yeterli bilgiye sahip liyakatlı liderlerin seçilmesi önemlidir. Yöneticinin onlara karşı tavır ve davranışları önemlidir. (Y3,6)

Biz hep hazır şeyleri kullanıyoruz. 30 senelik öğretmen bilgisayarı anlayamaz demek yanlış yeni öğretmenlerde veya eski öğretmenlerde alanı ile ilgili teknik anlamda teknolojiye hâkim olması gerekir. (Y7,6)

Tablo 4.4b’de yöneticilerin canlanmayı sağlayan koşullardan “veli desteği” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Velinin eğitim öğretim sürecinde desteği olmalı. (Y7,7)

Veli kuruma olumlu dönütler - övgüler sergilediği zaman ve kuruma maddi katkıda bulunduğu zaman canlandırıcıdır. (Y12,7)

Tablo 4.4b’de yöneticilerin canlanmayı sağlayan koşullardan “yenilikçi fikir ve uygulamalar” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Okullarda yenilikler yaptığınız zaman ve bunu öğretmenler, veliler, öğrenciler gördükçe onlarda da bir kıpırdama başlıyor. Yani siz bir şeylerle başladığınızda, iyi projeler ürettiğiniz de öğretmenlerde artık size destek olup sizinle birlikte o canlanmışlık hissini paylaşıyorlar. Lokomotif gibi bu lokomotif ile birlikte hareket ediyorlar ve size destek olmaya başlıyorlar, onlarda fikir üretmeye başlıyorlar, çünkü artık onlarda da bir canlanmışlık oldu ve harekete geçtiler. (Y3,8)

Eğitim öğretim etkinliklerinde mesela öğretmenleri drama uygulamasını okulun koridorlarında da yapabilir. Yani öğretmenin bir tanesi mesela bıyık takıp bir simitçi olabilir, başka biri eczacı olabilir. Bunları sürekli dramalar hâlinde okulun içerisinde uygulamalar yaparsa, eğitim öğretim sürecine bir canlılık gelecektir. (Y7,8)

Öğretmenin mesleki verimliliği ve eğitim ortamına kattığı yenilikler canlandırıcıdır. (Y12,8)

Tablo 4.4b’de yöneticilerin canlanmayı sağlayan koşullardan “aktif yönetim” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Okullarda yenilikler yaptığınız zaman ve bunu öğretmenler veliler öğrenciler gördükçe onlarda da bir kıpırdama başlıyor yani siz bir şeylerle başladığınızda iyi projeler ürettiğiniz de öğretmenlerde artık size destek olup sizinle birlikte o canlanmışlık hissini paylaşıyorlar. (Y3,9)

Hizmetliler bir konuşmada hocam kusura bakma da biz bu zamana kadar senin gibi biriyle hiç çalışmadık, yerinde duramıyorsun, bizi de durdurmuyorsun yaşımız 40'ı geçti, biz bu zamana kadar böyle çalışmadık ve zor geliyor, sana alışamadık daha demişti. Bunu şikâyet için dememişti. Ama ben çalışınca herkes çalışıyor ve kimseyi zorlamıyorum, kimseyi uyarmıyorum, gerekmediği sürece. Çalışma aşkı şevki insanın içinde olmalı. İşinizi severek yapıyorsanız muhakkak başarılı olursunuz ve çalışırken sıkılmazsınız. (Y4,9)

Tablo 4.4b’de yöneticilerin canlanmayı sağlayan koşullardan “işgöreni seçme yetkisi” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Yönetim, idare anlamında yönetimi kesinlikle kendimizin kurması gerekiyor. Çünkü anlaşabileceği bir ekibin olması çok önemli, iş anlamında fikirlerinin, düşüncelerinin uyuşmadığı kişilerle birlikte olduğun zaman zor çalışıyorsun, onun potansiyeli bilemiyorsun, ama potansiyelini bildiğin bir personelle veya idareci ile yardımcılarıyla çalıştığın zaman daha verimli daha canlı performans sergileyebiliyorsun. (Y5,10)

Okul müdürünün yönetimini kendi belirlemesi etkili bir faktör müdür. Örneğin herhangi bir ekip kurulmuş üzerine Siz gelirsiniz yapmaya çalıştıklarınızın verimini eski ekiple yaparsanız yüzde beşe çıkartırsınız ancak yeni gelip her şey sıfırdan başlayıp yeni bir ekiple sizin pencerenizden bakan aynı vizyona sahip kişilerle iş yaparsanız verimini yüzde 90 artırabilirsiniz. (Y10,10)

Tablo 4.4b’de yöneticilerin canlanmayı sağlayan koşullardan “yönetime duyulan güven” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

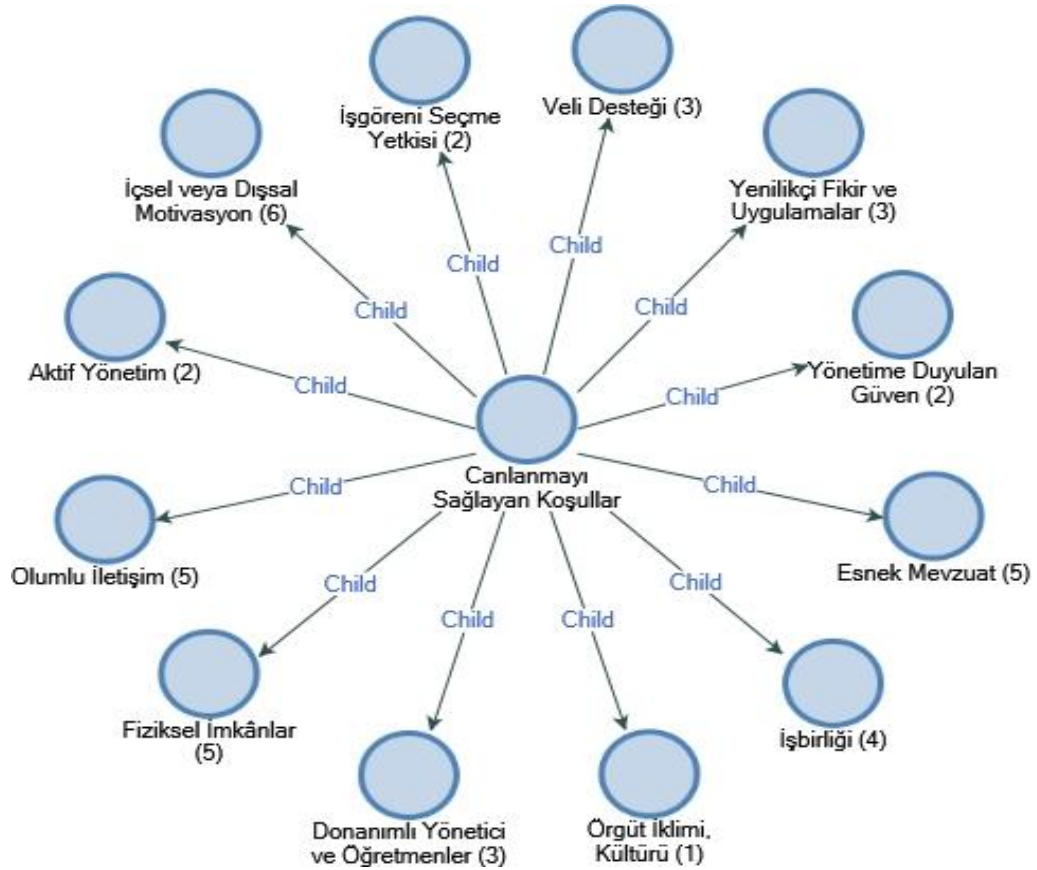
İdarenin yani okul müdürünün desteğinin, güveninin olması koşullardan birisidir. (Y8,11)

Okula ilk geldim. Üç ay gözlem yaptım. Herhangi bir karar almadım. Bu süreçte önce gözlemlerdim. Daha sonra karar almaya başladım. İlk başta gördüğüm şey canlanmak ile ilgili her şey yazılan çizilen gibi olmuyor. O anlamda öğrenciler, öğretmenler, yardımcı personeller, servisçiler, kantinlerle alakalı Güven ortamının sağlanması ile ilgili kararlar almaya çalıştık. (Y10,11)

Tablo 4.4b’de yöneticilerin canlanmayı sağlayan koşullardan “örgüt iklimi, kültürü” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Örgüt ikliminin, kültürünün oluşturulması canlanmaya ciddi katkı sağlayacağını düşünüyorum. (Y1,12)

Yöneticilerin, canlanmayı sağlayan koşullara ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.4b’da görülmektedir.



Şekil 4. 4b Yöneticilere Göre Canlanmayı Sağlayan Koşullar

4.1.5. Öğretmen ve Yöneticilerin Hayalleri

Canlandırıcı liderliğin önemli başlangıç noktalarından birisi olan hayal kurma basamağına yönelik öğretmenlerin görüşleri dolrultusunda oluşan tema ve frekanslar Tablo 4.5a'da görülmektedir.

Tablo 4. 5a Öğretmenlerin Hayalleri

Hayaller	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	f
1. Doğayla Eğitimi Birleştiren Okul	√	√			√			√					4
2. Her Ders İçin Özel Derslikli Okul		√		√					√		√		4
3. Öğrenciyi Sıkmayan Okul				√	√								2
4. Sanat ve Sporun Önemseyen Okul				√				√					2
5. Dereceye Giren Okul							√			√			2
6. Değer Kazandıran Okul	√												1
7. Sınavsız Eğitim Sistemine Sahip Okul		√											1
8. Farklı Mimariye Sahip Okul				√									1
9. Öğretmenlerin Şık Olduğu Okul				√									1
10. Sınıf Mevcudununun Az Olduğu Okul				√									1

Tablo 4.5a'da “doğayla eğitimi birleştiren okul” hayalinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların dördü eğitimin dört duvar arasından çıkarılıp doğayla iç içe olması hayalinin olduğunu belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Öğrencilerle haftada bir gün doğaya çıkıp ağaçlardaki, doğadaki matematiği görebilmek, anlatabilmek isterim. (Ö2,1)

Öğrencilerin yaparak, yaşayarak, deneyerek, eğlenerek, özgürce ve kendi isteğiyle öğrendiği bir eğitim ortamı dört duvar içine hapsolmemiş okullar. Eğitim kampüsünün ötesinde bir eğitim alanından bahsediyorum. Mesela öğrencinin maydanoz yetiştirdiğini ya da okulda tavşan beslediğini düşünün. Öğretmenin öğrencisiyle daha rahat zaman geçirdiği bir eğitim ortamı. Her şeyin kâğıt üstünde mükemmel ama gerçekte sıfır olduğu bir ortam değil. Gerçekten zevkle geçirilen verimli zaman dilimlerinin paylaşıldığı sadece okunarak değil dokunularak öğrenilen bilgilerden söz ediyorum. (Ö5,1)

Tablo 4.5a'da öğretmenlerin kurduğu hayallerin “her ders için özel derslikli okul” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Her alanın, branşın kendi sınıflarının olması gerekiyor. İngilizcenin sadece tahtada değil de İngilizce laboratuvarlarının olduğu, görsel ve işitsel olarak, yabancı dili hissederek yaşamayı gerekiyor. Birçok okulda atölye yok mesela sırf yapmış olmak için değil de gerçek amacını hizmet edebilecek sınıf ortamları ya da laboratuvarların olması lazım. (Ö4,2)

Grupla psikolojik görüşme odasının yapılmasını isterim, bir zekâ laboratuvarı oluşturulabilir. (Ö9,2)

Tablo 4.5a' da öğretmenlerin kurduğu hayallerin “öğrenciyi sıkmayan okul” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Okulların cazip bir şekilde öğrencilerin uzun bir şekilde vakit geçirse de sıkılmayacağı, mutlu olduğu okullar hayal ediyorum. Spor aktiviteleri yapabilecekleri alanların olması gerekiyor, tırmanma parkurlarından tutun da her şeyi yapabileceği bölümlerin olması gerekiyor. (Ö4,3)

Tablo 4.5a'da öğretmenlerin kurduğu hayallerin “sanat ve sporu önemseyen okul” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Bir diğer hayalim ise sanat ve spor okulları olmalı veya okulda bu sanat ve spor alanlarının uygun bir ortamda ciddi bir şekilde gerçekleşmesi hayalim. Çocuklar akademik başarıları eğitimleri sanatsal alanlarla desteklenmelidir. (Ö4,4)

Okul bahçesinin geniş olduğu birçok sportif faaliyetlerin yerine getirebileceği yüzme alanlarının olduğu okullar. (Ö8,4)

Tablo 4.5a'da öğretmenlerin kurduğu hayallerin “dereceye giren okul” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Benim hayalim bayağı bir proje hazırladık bu sene, bu projelerden Türkiye birinciliğinin gelmesi gibi bir hayalim var. Bölge birinciliğimiz var daha önceden ama bir Türkiye birinciliği imiz yok. (Ö7,5)

Tablo 4.5a'da öğretmenlerin kurduğu hayallerin “değer kazandıran okul” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Velilerin beklentilerin üst düzeyde. Her şey zamanında öğrenilmeli aslında. Asıl olan küçüğe sevgi öğretilmesi, özgüveninin oluşturulması, Ataya sevginin, saygının oluşturulması gibi yapılar, duygular, durumlar oluşturulmalıdır. Çocuklarımın konuşmasını isterim. O yüzden özgüveni gelişmiş, doğa ile barışık, yeni şeyler bulmaya çalışan, iyi şeyler icat etmeye çalışan, kendini tanıyan, bilen bireyler olsun isterdim. Yani teknolojik olarak gelişmişliklerden ziyade bu tür duygusal durumların çocuklarda kazandırılmasına hayal ederdim. (Ö1,6)

Tablo 4.5a'da öğretmenlerin kurduğu hayallerin “sınavsız eğitim sistemine sahip okul” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Buna hayal noktasında baktığımızda; keşke değerlendirme sıkıntısı olmadan, keyif amaçlı çocuklarını öğrendiği, bizim öğrettiğimiz bir eğitim sürecimiz olsa. (Ö2,7)

Tablo 4.5a'da öğretmenlerin kurduğu hayallerin “farklı mimariye sahip okul” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir: sınav sisteminin olmadığı okullar

Görsel anlamda canlandıran çocukların koşarak geldiği okullar, görselliği barındıran yani mimari yapıya sahip okullar olmasını istiyorum, arzuluyorum. Yani fiziki koşullarının iyileştirilmesi gerekiyor. Bir okula girdiği zaman bir ferahlık hissi oluşması lazım. Bu da rengârenk çocuklarına eğitim-öğretim süreçleri ile alakalı, ilgili şeyler olmalı. (Ö4,8)

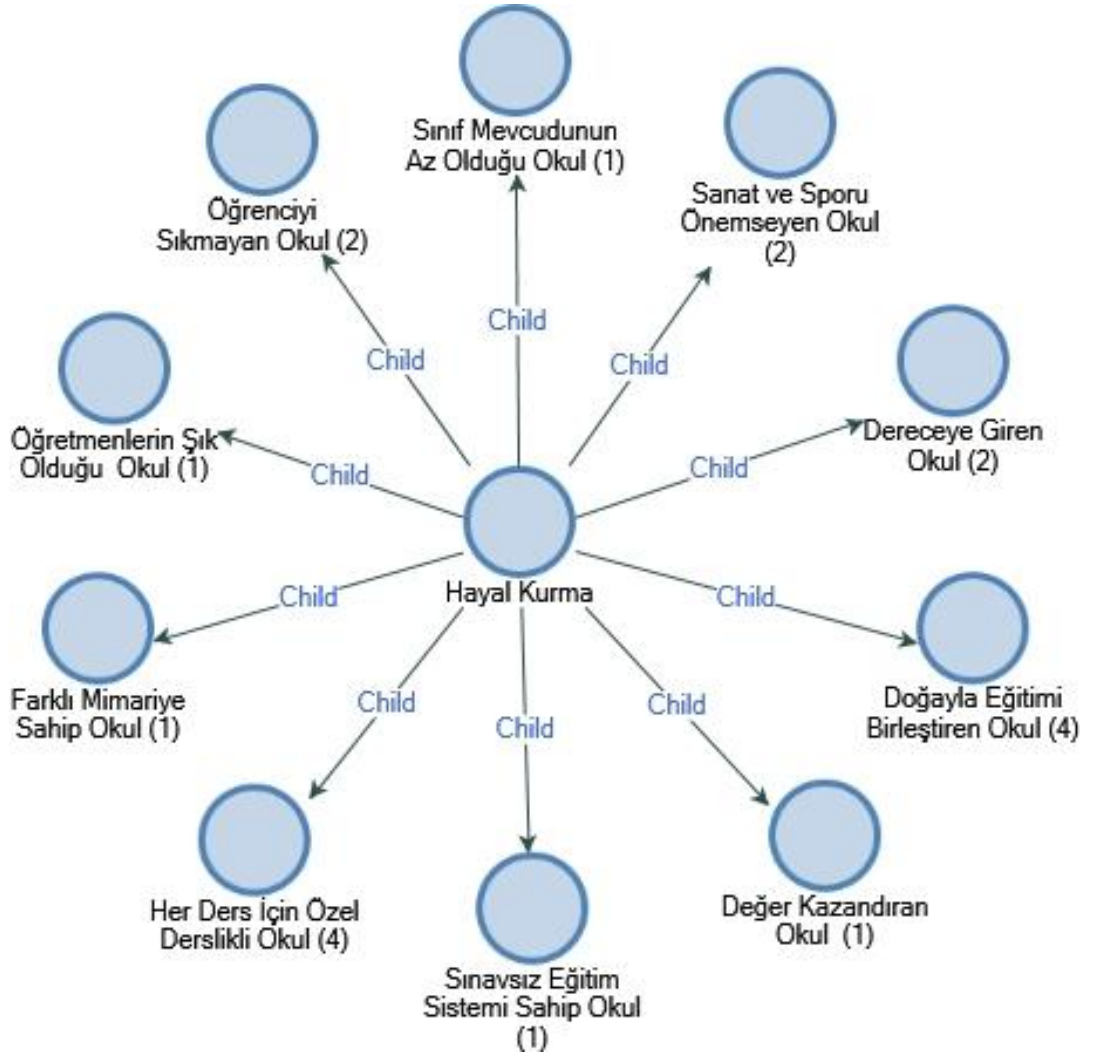
Tablo 4.5a'da öğretmenlerin kurduğu hayallerin “öğretmenlerin şık olduğu okul” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğrenciler açısından baktığımızda öğrencinin gözünde öğretmen çok önemlidir. Öğretmenin de görsel olarak iyi olması gerekiyor. Giyiminden, kuşamından, kullandığı malzemelere kadar her şey iyi olması lazım. (Ö4,9)

Tablo 4.5a'da öğretmenlerin kurduğu hayallerin “sınıf mevcudunun az olduğu okul” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Sınıf mevcutlarının az olması da hayalimden birisi. Çünkü gerçekten kalitenin artacağına inanıyorum. Öğretmen ne kadar iyi olsa da sınıf mevcudu çok fazla olduğu zaman 50, 60'a dayandığında, sınıflarda verim göremiyoruz. (Ö4, 10)

Canlandırıcı liderliğin önemli başlangıç noktalarından birisi olan hayal kurma basamağına yönelik öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.5a'da görülmektedir.



Şekil 4. 5a Öğretmenlerin Hayalleri

Canlandırıcı liderliğin önemli başlangıç noktalarından birisi olan hayal kurma basamağına yönelik yöneticilerin görüşleri doğrultusunda oluşan tema ve frekanslar Tablo 4.5b'de görülmektedir.

Tablo 4. 5bYöneticilerin Hayalleri

Hayaller	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10	Y11	Y12	f
1. Dereceye Giren Okul			√		√	√					√		4
2. Farklı Mimariye Sahip Okul	√					√		√					3
3. Gerçek Hayatla İç İç Olan Okul	√				√	√							3
4. Doğayla Eğitimi Birleştiren Okul	√					√							2
5. Sınavsız Eğitim Sistemine Sahip Okul	√					√							2
6. Sanatsal Faaliyetlere Önem Verilen Okul		√					√						2
7. Öğrenciyi Eğlendiren Okul							√					√	2
8. Başarılı Eğitim Kadrosuna Sahip Okul	√												1
9. Sınıf Mevcutlarının Az Olduğu Okul							√						1
10. Ekonomik Sıkıntılarının Olmadığı Okul							√						1

Tablo 4.5b’de “dereceye giren okul” hayalinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların dördü okullarının derece yapmasına yönelik hayallerinin olduğunu belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Ben buraya geldiğim zaman şöyle demiştim hayal olarak, bu okulu Antalya'nın en iyi okulu gözde okulu yapmak istemişim, özel okullarla yarışabilen bir okul yapmak istemişim. Burayı lider bir okul yapmak istiyorum, yeniliklerin öncüsü olan, akademik anlamda da en başarılı olan öğrencilerin yetiştirildiği bir okul yapmak istiyorum. (Y3,1)

TÜBİTAK projelerinde de ciddi bir çalışmalarımız var ve bu noktada da diğer okullar içerisinde önce önde olmak istiyoruz. (Y6,1)

Dünya çapında bir bilim yarışmasında okulum öğrenci ve öğretmenlerinin aktif olarak katıldığı projenin başarılı olması, birinci olması. (Y11,1)

Tablo 4.5b’de yöneticilerin kurduğu hayaller arasında “farklı mimariye sahip okul” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Klasik okul mimarisinin dışında bir okul arzularım. (Y1,2)

Çalışma ortamlarının geliştirilip farklılaştırılması da sağlanabilir. Mesela öğle aralarında Japonlardaki gibi 10-15 dakika dinlenebileceği, yani bireyin kendini şarj edebileceği dinlenme odalarının olması öğleden sonraya daha dinç girmemizi sağlayabilir. (Y6,2)

Tablo 4.5b’de yöneticilerin kurduğu hayaller arasında “gerçek hayatla iç içe olan okul” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Yaşamdan hep kopuk bir eğitim sistemi içerisindeyiz, şu an ama yaşamla iç içe bir eğitim sistemi oluşturabildiğimizde, gerçek başarıya ulaşılacaktır. Çocuklarda ilgi ve isteği şuan oluşturamıyoruz, kabiliyetleri aslında var çocukların. Çocuklarda ihtiyaç hissedebilmesi için yaşamla ilgili olan gerçek yaşamda kullanabileceği bilgiler anlatılmalıdır. Okulla hayatın duvarlarının kaldırıldığı bir eğitim sistemi düşünüyorum. (Y1,3)

Doğrudan hayatla iç içe bir şekilde gerçekleştirebilirler okul sınırları içerisinde kalmamalı Biz bunu projelerle yapmaya çalışıyoruz Ama tabii ki Tam manasıyla yapamıyoruz. (Y6,3)

Tablo 4.5b’de yöneticilerin kurduğu hayaller arasında “doğayla eğitimi birleştiren okul” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Eğitimi okul duvarlarının dışına çıkartmak. Yani aslında ve okulsuz okul gibi bir şey, hayat boyu öğrenmeyi temel alan bir sistem, böyle bir yerde bir müdür olabilmeyi çok isterdim. Doğanın içerisinde büyük bir arazi içerisinde, klasik okul mimarisinin dışında bir okul arzularım. Tabii ki bunlar hep konuşuluyor ama hep havada hayalî kalan bilgiler. Ama gerçekten bunun hayata geçtiği bir okul arzuluyorum. (Y1,4)

Eğitim okul ortamında olur tabi ki ancak burası yeterli değildir. Dışarıya da taşınması gerekmektedir, eğitimin daha çok dışarıda yapıldığı, bizim çocukları sınıf ortamında hapsedmediğimiz, doğa ile iç içe eğitimini olması. (Y6,4)

Tablo 4.5b’de yöneticilerin kurduğu hayaller arasında “sınavsız eğitim sistemine sahip okul” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Eğitimi okul duvarlarının dışına çıkartmak. Yani aslında ve okulsuz okul gibi bir şey, hayat boyu öğrenmeyi temel alan bir sistem, böyle bir yerde bir müdür olabilmeyi çok isterdim. Doğanın içerisinde büyük bir arazi içerisinde, klasik okul mimarisinin dışında bir okul arzularım. Tabii ki bunlar hep konuşuluyor ama hep havada hayalî kalan bilgiler. Ama gerçekten bunun hayata geçtiği bir okul arzuluyorum. (Y1,5)

Eğitim okul ortamında olur tabi ki ancak burası yeterli değildir. Dışarıya da taşınması gerekmektedir, eğitimin daha çok dışarıda yapıldığı, bizim çocukları sınıf ortamında hapsedmediğimiz, doğa ile iç içe eğitimini olması. (Y6,5)

Tablo 4.5b’de yöneticilerin kurduğu hayaller arasında “sanatsal faaliyetlere önem verilen okul” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Benim hayalim sadece notlarını etkili olmadığı el becerilerine, sanatsal faaliyetlere değer verildiği sınavsız veya performans dayalı eğitim sistemi. (Y2,6)

Öğrencilerin matematikle, fizikle değil de sanatsal alanlarda da başarıları olan onlar da daha çok ön plana çıkmaya çalışan öğrencilerin olduğu bir okul hayal ediyorum. TEOG’da birinci olan çocuk daha cazip geliyor ama ben böyle olsun istemiyorum sanatsal alanlarda ön planda olan çocukların olduğu okullar hayal ediyorum. (Y7,6)

Tablo 4.5b’de yöneticilerin kurduğu hayaller arasında “öğrenciyi eğlendiren okul” olduğu görölmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Biz okula zevk alarak giderdik, koşarak giderdik. Yani okuldan zevk alması sağlanmalı bir okul hayal ediyorum. (Y7,7)

Öyle bir okulda yönetici olmak isterdim ki her şeyin tamamen serbest olduğu, sıkı denetimlerin ve sabit ders saatlerinin olmadığı bir okul. Öğrencilerin her istediği etkinliği serbestçe yaptığı, bazen üç saat bazen aşırı keyifli günlerde yedi sekiz saat ders yapılan bir okul. İsteddiğimiz zaman istediğimiz yerde serbest gözlem etkinlikleri yapabilmek. Öğrencilerin okulu bir görev olarak değil, keyif ve eğlence merkezi gibi görmesi. Kurumu bu hâle getirmek isterdim. (Y12,7)

Tablo 4.5b’de yöneticilerin kurduğu hayaller arasında “başarılı eğitim kadrosuna sahip okul” olduğu görölmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Hem istediğimiz beklenti içerisinde oluşturduğumuz öğretmen profillerinin yer aldığı okulu yaşamla iç içe getirmek hayalim. (Y1,8)

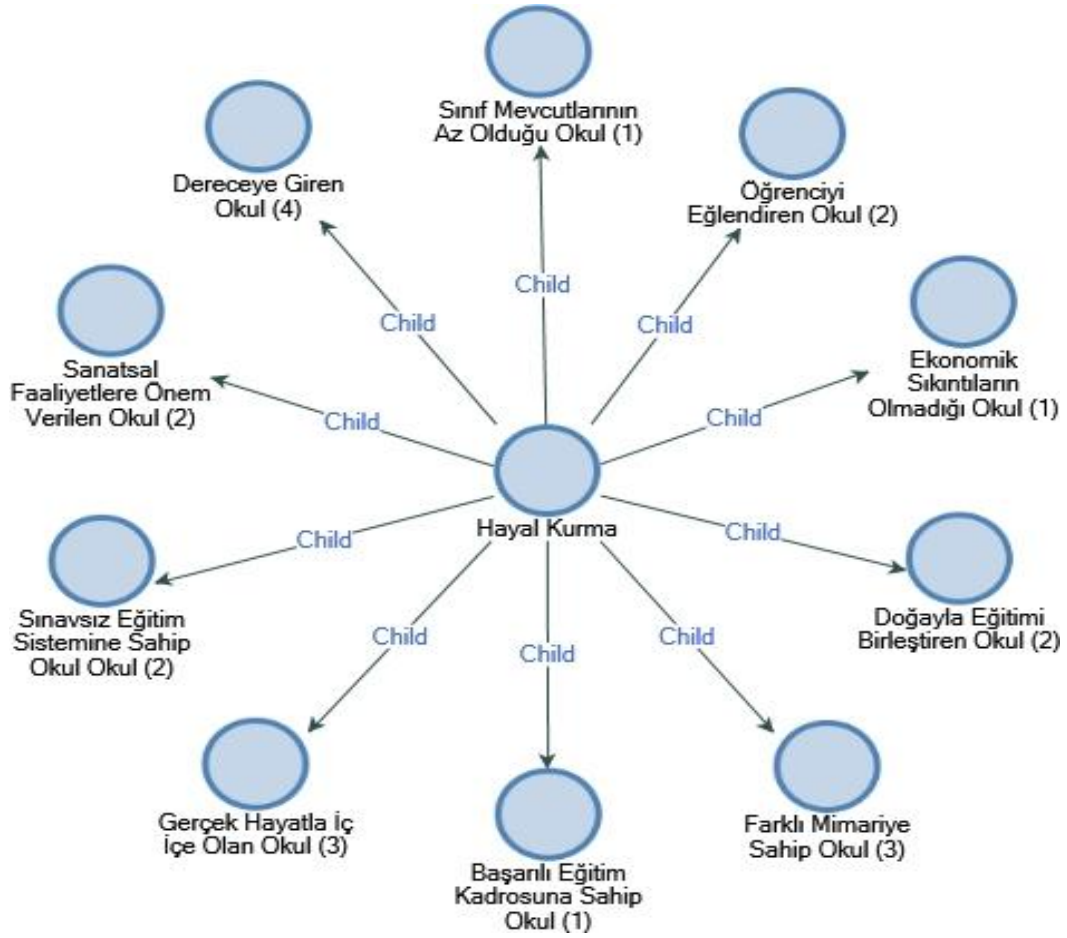
Tablo 4.5b’de yöneticilerin kurduğu hayaller arasında “sınıf mevcutlarının az olduğu okul” olduğu görölmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Benim en büyük hayalim kalabalık olmayan okullar. Benim küçüklüğümde okulumda kalabalık değildik ve biz okula zevk alarak giderdik, koşarak giderdik. (Y7,9)

Tablo 4.5b’de yöneticilerin kurduğu hayaller arasında “ekonomik sıkıntıların olmadığı okul” olduğu görölmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Okulların ekonomik sıkıntılar yaşamadığı bir okul hayal ediyorum. Çünkü bugün milli eğitimdeki bütün okullarda ekonomik anlamda sıkıntılar yaşıyorlar. (Y7,10)

Canlandırıcı liderliğin önemli başlangıç noktalarından birisi olan hayal kurma basamağına yönelik yöneticilerin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.5b’de görölmektedir.



Şekil 4. 5b Yönetici Hayalleri

4.1.6. Öğretmen ve Yöneticilerin İlham Verici Cümlelere İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin canlandırıcı liderliğin boyutlarından ilham verici cümlelerle ilgili olarak okullarında kullanılan veya kendilerinin kullandıkları ilham verici cümlelere ilişkin bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Hadi bir son gayret, bunu da deneyelim diye ifadeler kullanırız. Mutsuzluğa düşmemek için mücadeleye devam edilmesini gerektiğini anlatan ifadeler kullanıyoruz. Ben ise genellikle İyiler mutlaka kazanır ifadesini kullanırım. (Ö1)

Devam etmelisin, pes etmek sana hiç yakışmıyor, sen vazgeçecek insan değilsin. Ben bir arkadaşım güçlükle karşılaştığında ona unutma acizler vazgeçer, güçlüler devam eder diyorum. Kendi kendime de bunu söylediğim oluyor tabi. (Ö5)

Yapabilirsin, arkadayız ne gerekiyorsa her türlü yardıma açığız. (Ö8)

Sen bunların üstesinden gelebilirsin daha önce de yaşandı bunlar. Başarılabilir üstesinden gelinebilir gibi ifadeler kullanırım. (Ö9)

Okulumuzun bir sloganı var aslında; mecdudeliyiz eğitimin delisiyiz. Yani eğitim alanında öğrencilerimizle ilgili bir şey yapılacaksa biz bunu başarırız diyoruz.

Zoru başarırız, imkânsız zaman alır gibi ifadeler kullanırım. Bunu meslektaşlarıma da öğrencilerimize kullanırım. Yani aslında üstesinden gelinmeyecek hiçbir problem yoktur. Problemi aslında insan kendisi oluşturur. (Ö12)

Yöneticilerin canlandırıcı liderliğin boyutlarından ilham verici cümlelerle ilgili olarak okullarında kullanılan veya kendilerinin kullandıkları ilham verici cümlelere ilişkin bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Sen bunu yaparsın, üstesinden gelirsin gibi sözler de duyuyoruz. Fıkralar anlatarak genellikle güçlüklerle alakalı olan fıkralar anlatarak bu sıkıntının güçlüğün üstesinden gelmesine yardımcı olacak mesajlar içeren fıkralar anlatıyoruz doğrudan bir fikra şu an aklıma gelmiyor. (Y1)

Siz bunu yapabilirsiniz gibi ifadeleri kullanıyoruz. Olumlu ifadeler ile destek olmaya çalışıyoruz. Daha dostane ifadeler kullanıyorum. Ben genelde farklı bakış açılarını görmek adına bir de şöyle baksan nasıl olur ifadesi nasıl kullanırım. (Y2)

Öğretmen arkadaşlarımız birbirlerine destek olmaya çalışıyor yapabileceğimiz bir şey var mı gibi ifadeler kullanılır. Ben genellikle bu da geçer arkadaşlar derim sorunla karşılaştıklarında sıkıntı yapmayalım derim güçlüklerle el ele verdiğimiz zaman üstesinden gelebiliriz derim. (Y3)

Ben ise her zaman arkanızda ben varım yani bir öneriyle geldiklerinde tamam başka bir arkanda varız desteğimiz sizinle gibi cümleler kuruyoruz. (Y5)

Sorun varsa çözüm vardır diyorum ben. (Y6)

Mesela öğretmenlerimiz genellikle hep destek verir Mesela bir öğretmenimiz derse girecek acil bir sıkıntısı oluştu hiç problem etme Tamam ben yerine girerim işleri sizin için gideririm gibi ifadeler kullanılıyor. (Y8)

Hadi ama sen yaparsın, bunu da atlatırsın gibilerinden cümleler kuruyor. Hani şunu da atlatmıştın ya bu da geçer gibilerinden biraz iyi geliyor insan a ama geri kalanı sizin kendi motivasyonunuza kalmış bir şey. Benim idarecilikten gözlemlediğim şey böyle bir durum yaşandığında öncelikle sakince beklemek, fırtınayı atlatmak. Çünkü insanlara düşünmek için biraz fırsat verilmesi gerektiğini düşünüyorum, aksi takdirde atomu da parçalasanız, kimse takdir ya da teşekkür etmiyor. Biraz zaman geçtikten yani insanlar olayları analiz etmeye başladığında zaten sizin fikrinize liderliğinize inanlar kapınızı aşındırmaya başlıyor. İşte o zaman bu durumun geçici olduğunu, nasıl atlatabileceğimiz, kimlerden yardım alabileceğimiz, şu anki mevcut durumumuz nedir gibi sorular sormaya birlikte düşündürmeye çalışıyorum. Çünkü en iyiyi ya da en doğruyu ben de bilmiyorum. O yüzden birlikte hareket etmemize yarayacak şeyler söylemeye çalışıyorum. (Y9)

Biz bunu yaparsın sen bunu yapabilirsin olumlu sözcükler ifadeler var. Bu anlamda enerjinin geçtiği moral verici nitelikte minik cümleler kullanılıyor. Olumsuz cümleler bize yakışmaz, ailemize yakışmayacak hareketler olur. (Y10)

Başarabiliriz, yapabiliriz, üstesinden gelebilecek güce sahibiz. Bunu biz yapmazsak kimse yapamaz gibi cümleler. (Y11)

4.1.7. Öğretmen ve Yöneticilerin Yaratıcılık ve Ters Akışa İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin yaratıcılık ve ters akışa ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan tema ve frekanslar Tablo 4.6a’da görülmektedir.

Tablo 4. 6a Öğretmenlerin Yaratıcılık ve Ters Akışa İlişkin Görüşleri

Görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	f
1. Yeniliklere Açık Olma	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	11
2. Yeniliklere Karşı Çıkanlar ve İddiaları	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	10
3. Eleştirilerin Başarıya Ulaştırması	√	√		√	√		√	√	√		√	√	9

Tablo 4.6a’da “yeniliklere açık” görüşünün ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların on biri okulların yeniliklere açık olduğu görüşünü belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Okulumuz yeniliklere baya açık, örnek olarak mesela okulumuzun kütüphanesi var, ilk başta bunu yapmaya çalıştığımızda velilerimize ve bazı kişilere çok ütöpik gelmişti ama biz bunu başardık. Okulumuz çoğu özel okulda bile olmayan bir kütüphaneye sahip. Bizim müdürümüz özellikle yenilikleri çok takip eden bir kişi, ilk başta herkese o yenilikler biraz garip geliyor ama bir şekilde yeniliklerin hayata geçtiğinde gözleyebiliyoruz. (Ö1,1)

Bu okulumuzda yeniliklere önem veriliyor, gayret gösteriliyor. Yenilikler yapılması için yeni fikirler ortaya atanlara destek sunuluyor. Mesela geçen bir proje yapmıştık. Soru bankası ödüllü diye bir posta kutusu verilerek. Ben oraya her gün soru koyuyorum, oradan öğrenciler o soruyu çözecek ve ödül olarak da soru bankasına ulaşıyor. Yani proje üretildiği zaman okulumuzda bunlar destekleniyor. Okulumuz yeniliklere açık olsa da Milli Eğitim bünyesinde bazı engellerle karşılaşabiliyoruz. Yani sürekli resmi prosedürlerle engeller oluşturabiliyorlar. (Ö2,1)

Gayet açık, okul idaresine ya da öğretmen arkadaşlara mantıklı veya herkesin kabulleneceği bir şey söylediğimizde ya da bir fikir önerdiğimizde kabul görüyor. Mesela okul bahçesindeki bazı alanları bizim çocukluğumuzdaki oyunların oynanması için eskiden oynanan bu oyunların tekrar canlanması için fikir öne sürdüm idare kabul etti. Beden eğitimi dersi ve görsel sanatlar dersi öğretmenleri de yardımcı oldu yaptık. Öğrenciler de mutlu oldular. (Ö5,1)

Okulumuz zaten proje okulu olduğu için yeniliklere sonuna kadar açık. Yeni fikirler ortaya atıldığında hemen bunlar projelendirilerek yeni bir şeyler yapılmaya çalışılıyor veya fikirlerin desteklendiği, geliştirildiği bir okul ortamımız var. O yüzden yeniliklere tamamen açık olduğumu söyleyebilirim. (Ö7,1)

Gerçekten bu konuda çok şanslıyız, Milli Eğitimin ve Çevko'nun yürüttüğü bir proje vardı, Müdür bey beni koordinatör öğretmen olarak seçti ve bir ekip oluşturduk. Eko okullar projesi olarak yeni bir fikir, yeni bir hayal olarak biz bunu yaptık. Okulumuzun önünde yeşil ve beyaz bayrak dalgalanıyor. Türkiye genelinde belli başlı okullarda bu var. Biz bunu iki sene önce biz neden bunu yapmayalım diye düşündük, çalışmalarımızı başlattık, ekip çalışmaları hâlinde mücadelemizi yaptık. Temiz bir okul ve güvenli bir okul oluşturduk ve ekolojik duruma yani enerji tasarrufuna uygun, musluklarımızı sensörlü yaptık, geri dönüşüm malzemelerini topladık, geri dönüşüme başladık. Bu yeşil ve beyaz bayrağı alabilir miyiz diye sordukumuz, bizim için hayaldi ama şimdi onu aldık. (Ö12,1)

Tablo 4.6a'da öğretmenlerin yaratıcılık ve ters akış boyutuna ilişkin görüşlerinin “yeniliklere karşı çıkanlar ve iddiaları” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Hemen karşı çıkan tabii ki her yerde olur. Mesela kapıya kartlı giriş sistemine geçileceği zaman karşı çıkanlar olmuştu. Sert tabuları yoksa insanların tabii ki başarıya ulaşmak için araç olarak kullanabiliriz. Yani sert tavırları yoksa bizim daha önceden göremediğimiz şeyleri görmemizi sağlar, engelleri önceden görüp ona göre adımımızı atmamızı sağlayacaktır. Kartlı giriş sistemi neden olmaz denildiğinde, O kadar öğrenciyi yüklenildiğinde zarar görebilir dediler. O zaman makine sayısını artıralım diye düşünülüyor ve artırıldı. (Ö2,2)

Okul toplantılarına baktığımız zaman, genele hitap eden konuşmalar olduğunda karşı çıkanlar tabii ki olabiliyor. Mesela çatıda kitap okuma köşeleri yapalım gibi bir görüş vardı. Çocuklar düşürebilir, kirşlere, kolonlara çarpabilir gibi eleştiriler geldi. Bunların bir kısmını biz düşünmüştük ama bazen fark etmediğimiz, dikkate almadığımız bazı fikirler de vardı. (Ö4,2)

Sabahçı öğleci meselesi vardı. Tam gün eğitimi destekleyenler vardı. Farklı fikirler geldi. Öğrencinin uyku durumu, beslenme, dinlenme, oyun, eğitsel etkinlikler gibi birçok konu üzerine tartışıldı. Tam güne karşı çıkanların iddialar öğlen yemeğiyle ilgiliydi, kantinde yemek meselesi çözülünce sorun kalmadı. (Ö5,2)

Engel olan kişiler tabii ki oluyor, iddialarına baktığımızda, insanın üzerine vazife almamak için genellikle bu engeller oluşturuyorlar. Her işi hallettik de bu mu kaldı, benim işim öğretmenlik benim ne işim var bu işlerle gibi cümlelerle karşılaşırız veya bir öneri getirildiğinde hemen karşı çıkılabilir. (Ö12,2)

Tablo 4.6a'da öğretmenlerin yaratıcılık ve ters akış boyutuna ilişkin görüşlerinin “eleştiriler başarıya ulaştırır” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Başarıya ulaşmak için bir araç olarak kullanabiliriz. Çünkü daha önceden görülmeyen fark edilmeyen bir ifade kullanırlar, onu bir daha önceden fark etmemiş olabiliriz. Yani önlem almamış olabiliriz, onların bu görüşlerini dikkate

alarak da sıkıntılı durumlarla karşılaşmadan önlemler alabiliriz ve Aslında yeniliklere daha kolay ulaşmış oluruz sıkıntıları önceden gidermiş oluruz. (Ö1,3)

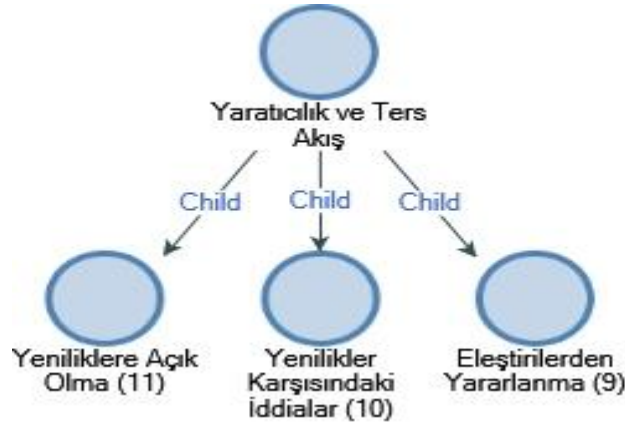
Çatıda kitap okuma köşeleri yapalım gibi bir görüş vardı. Çocuklar düşürebilir, kırıslara, kolonlara çarpabilir gibi eleştiriler geldi. Bunların bir kısmını biz düşünmüştük ama bazen fark etmediğimiz, dikkate almadığımız bazı fikirler de vardı. Biz bu iddiaların, eleştirilerin de karşımıza çıkabileceğini düşünerek önlemler alınmasını sağladı ve burada baktığımızda aslında yapılan eleştirilerin başarıya ulaşmamızı sağlayan bir araç olabileceğini gördük. (Ö4,3)

Başarıya ulaşmada araç olarak kullanabiliriz. Çünkü onların da fikirlerini anlamış oluyoruz, önceden önlem almamızı sağlayan önemli bir boyut, aslında bu bizim göremeyeceğimiz bazı boyutları onlar bize göstermiş olurlar. Bakış açımızı genişletmiş olurlar. Yani burası aslında baktığımızda en önemli yanlardan birisidir. Farklılıkları görmemizi sağlar. (Ö8,3)

Başarıya ulaşmada araç olarak kullanabilirim yapıcı eleştirilerin yapılması bu noktada çok önemlidir. Mesela bizim okulumuzda bir öğretmenimiz var, şeytanın bile aklına gelmeyecek ayrıntıları, detayları aklına getirir ve ortaya atar. İlk geldiğim senelerde onun bu söylemlerine duyduğum zaman çok sinir oluyordum ama sonradan şunu keşfettim ortamı, velileri, kişileri çok iyi tanıdığı için bu tür durumlar hakikaten karşılaşılabilecek şeylermiş. Yani aslında o kişinin bu eleştirilerini dikkate aldığımız zaman onlarla karşılaşmadan buna önlem almamızı sağlayabiliriz. Yani olumlu, güzel eleştiriler yapıldığı zaman faydalanabiliriz. Ama ne gereği var yapmaya, gerek yok gibi eleştiriler yapıldığı zaman bunun bir faydası olmayacaktır. Ama nedenler belirtilerek yapılan eleştiriler varsa bunlar bize yardımcı olacaktır, başarıya ulaştıracaktır. (Ö9,3)

Engelleri tabii ki avantajı çevirebiliriz. Aslında şöyle bir cümle var; bir insanın dostu onun hatalarını görendir, eksikliklerini görendir. Yani bardağı boş ve dolu tarafını görmek gibi. Herkes kendi açısından bakıyor, olumsuz yaklaşan görüşlerde benim için daha değerli oluyor. Tabii ki bunlar mantıklıysa, yapıcı eleştirilerde, senin göremeyeceğin noktaları ortaya atmış da olabiliyorlar. Aynı zamanda sadece eleştiri değil, bunların nasıl önüne geçileceğini yönelik eleştirilerde barındırıyorsa tabii ki ciddi katkıları olacaktır. Mesela toplantılarda görüşler ortaya atıldığında insanların bu düşüncelerini ben not alırım, yazıcı görevim de var zaten, yani insanların görüşlerini kayıt altına almak avantaj sağlayacaktır. Çünkü uygulamaya koyduğu zaman bu düşünceleri karşına çıkmadan bir önlem, tedbir almış oluyorsun. (Ö12,3)

Öğretmenlerin yaratıcılık ve ters akışa ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.6a'da görülmektedir.



Şekil 4. 6a Öğretmenlere Göre Yaratıcılık ve Ters Akış

Yöneticilerin yaratıcılık ve ters akışa ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan tema ve frekanslar Tablo 4.6b’de görülmektedir.

Tablo 4. 6b Yöneticilerin Yaratıcılık ve Ters Akışa İlişkin Görüşleri

Görüşler	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10	Y11	Y12	f
1. Yeniliklere Karşı Çıkanlar ve İddiaları	√	√	√		√	√	√	√			√	√	9
2. Yeniliklere Açık	√	√	√		√	√	√	√		√			8
3. Eleştiriler Başarıya Ulaştırır	√	√				√	√	√	√				6

Tablo 4.6b’de yöneticilerin yaratıcılık ve ters akış boyutuna ilişkin görüşlerinin “yeniliklere karşı çıkanlar ve iddiaları” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Tabii ki karşı çıkanlar oluyor toplum olarak yenilikleri dirençli bir toplumumuz arasında eleştiriler bazen pozitif bazen negatif boyutlu olabiliyor. (Y1,1)

Aslında yenilikleri Hemen karşı çıkanlar da oluyor Tabii ki yani bir direnme olabiliyor ne gerek var gibi ifadelerle karşılaşılabiliyor. Karşı çıkan insanların ifadeleri fuzuli masraf olduğunu kullanılmayacağını gereksiz bir şey olduğunu ifade edenler oluyor ani baktığımızda kütüphane için tabletler var İnternet var telefonlar var gibi eleştiriler yapmışlardı yani gereksiz bulmuşlardı bu kütüphane için yapılanları. (Y3,1)

Hemen karşı çıkanlar Tabii ki oluyor kurumunuzda veliler buna destek sağlamaz buna uygun ekonomik bütçe sağlayabiliriz genellikle parasal anlamda itirazları yaşıyoruz. (Y7,1)

Karşı çıkanlar Tabii ki oluyor Daha önce biz onu yapmıştık o olmaz gibi ifadeler kullanılıyor karşı çıkanların iddialarına baktığımızda biz onu denemiştik velilerden şikâyetlerin artması gibi ifadelerle karşılaşıyoruz Çünkü yeni projeler hep eleştirileri de yanında getirebilir şikâyetleri de yanında getirebilir bunları dikkate almak gerekir. (Y8,1)

“Ne gerek var? Biz bunu öyle yapmıyoruz” gibi cümlelerle klasiği devam ettirmenin yolunu tutmaya çalışanlar çoğunlukta. Başarıya ulaşmak için bu cümlelerin hatalı olduğunu, eskiden yapılan uygulamaların demode ya da olumsuz sonuçlandığı anlatmak gerekiyor. (Y11,1)

Tablo 4.6b’de yöneticilerin yaratıcılık ve ters akış boyutuna ilişkin görüşlerinin “yeniliklere açık” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Okul idaresinde katılımcı bir ruh var. Ekibimizle diğer arkadaşların görüşlerine gerçekten önem veriyoruz. Basmakalıp sabit fikirlerimiz yok. Bazen öyle oluyor ki işi yaparken süreç içerisinde sizin göremediğiniz bir noktayı öğretmen arkadaşımız görüyor, bizim göremediğimiz bu noktaları düzelterek iyileştirerek bu uygulamaları devam ettiriyoruz yani fikirlere açığız. (Y1,2)

Okulumdaki tüm öğretmenlerinin ve kendimin yeniliklere açık olduğunu düşünüyorum, çünkü ben dedim ki öğretmenlere koçluk eğitimi vardı. Bunların ne kadar faydalı olacağı hakkında onlara bilgi verdiğimde, onlara eğitimi alabilir miyiz, nasıl alabiliriz gibi sorduğumda istekli bir şekilde burada bu eğitim ücretli olmasına rağmen bu eğitimi aldılar. Yani benim şu an öğretmenlerimin hepsi koçluk eğitimi almıştır. Eğitimli bir şey olmuş olmasına rağmen, ücretli bir şey olmuş olmasına rağmen kendileri para verip kendilerini geliştirmek için bazı eğitimlere katılıyorlar. Bu çok güzel bir şey yeniliğe açık olduklarını göstergesi, okulumuzda yaptığımız yenilikleri bahsettik bu yeniliklere velilerimizden öğrencilerimizde öğretmenlerimiz hep destek oldular bunu açık olduklarının göstergesi (Y3,2)

Okulumuz yeni fikirlere hemen hemen hepsi açık, kimse burada fikrini söylemekten çekinmez. Ben idareci olarak öğretmenler ile diyalog hâlindeyim, herkes de yakından ilgilenmeye çalışırım, fikirlerini almaya çalışırım ve çekinmezler rahat rahat konuşurlar. Farklı düşüncelerin olmuş olması, farklı bakış açıların olması, çoğalmasını sağlayacaktır. (Y7,2)

Tablo 4.6b’de yöneticilerin yaratıcılık ve ters akış boyutuna ilişkin görüşlerinin “eleştiriler başarıya ulaştırır” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

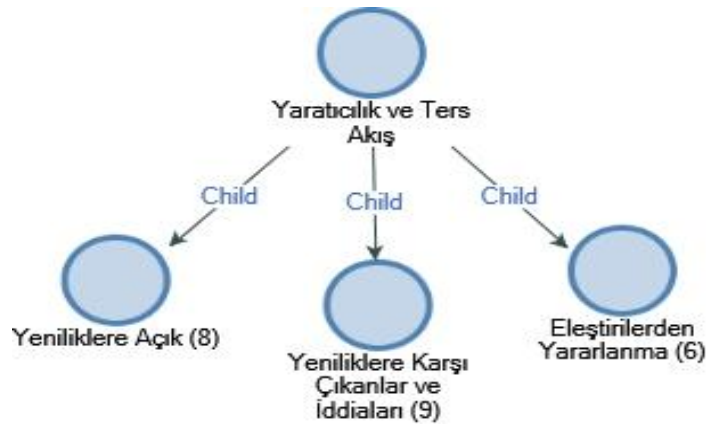
Aslında göremediğimiz noktaları görmemizi sağladıkları için başarıya ulaşmak için tabii ki bir araç olarak kullanabiliriz. Bu eleştirilere karşı çıkanların görüşleri yenilikleri takip etmemizi sağlar, kendimizi geliştirmemiz sağlar. Çünkü bunların gerisinde kaldığımızda öğretmenler bu noktada bize eleştirilerde bulunduğu zaman, dikkat etmediğimiz noktaları bize göstermiş oluyorlar aslında. Mesela okulumuzda bahçede bazı değişiklikler yapmaya çalıştık. Buna uygun yerler hazırladık ama geleneksel oyun tarzlarına dikkat altına almamışız. Öğretmenin biri geleneksel oyunlarla ilgili bir alanda oluştursak diye öneride bulundu ve o öneriyi yapana kadar bizim hiç aklımıza gelmemişti, düşündük ve hakikaten de ihtiyaç var ve bu fikri aldıktan sonra buna yönelik de uygulamaları gerçekleştirdik. Aslında öğretmenlerimizle yaptığı eleştiriler bizlere ücretsiz danışmanlıktır. Büyük şirketler bunları para vererek, bazı şirketlere yaptırıyor. Bizim için bedava bir hizmet bu yani

öğretmenlerimizin bizleri eleştirmesi bizim göremediğimiz noktaları bize gösterebilmesi, eksik noktalarınızı giderebilmemiz için ciddi bir fırsattır. Dikkate almak gerekir. Okulumuzda bazı öğretmenler var muhalif olarak bilinir, sürekli toplantılarda falan eleştirilerde bulunur. Bu önyargı ile olur veya normal iyi niyetli olabilir. Bizim için fark etmez, okulumuzun amaçları ve mevzuat yapısını uygunsa biz herkesin fikirlerini dikkate almaya çalışıyoruz ve bunlar bizi başarıya götüreceğine inanıyoruz. (Y1,3)

Biz işte bu kişilerden aldığımız görüşler doğrultusunda veya ekstradan kendimizde tartışarak görüşerek karşımıza çıkabilecek riskleri önceden görmeye çalışıyoruz ve bu da eleştiriler noktasında bize çok yardımcı olacaktır. Eleştiriler bizim aklımıza gelmeyen noktalar olabilir eleştirileri dikkate alınır, engeller ortaya çıkmadan önce önlem tedbir almaya çalışılıyor. Mesela toplam kalite dediğimiz şey içerisinde çalışanları çevreyi ne kadar işin içine kadarsan o kadar başarılı olabilirsin bilgisine sahibiz bunları dikkate alıyoruz. (Y8,3)

Yeni fikirler pek sevilmaz açıkçası, nasıl olacak, nasıl yapacağız, nerden çıktı bir de kim dedi kim söyledi? Gibi bir sürü soru sorarlar. Bu yeni fikri ortaya atan bin pişman olur, hatta sevilmaz o derece yani. Ama yönetici ya da lider iyi bir liderse bu durumu mutlaka fırsata çevirir ve bu söylemleri dönüt düzeltme olarak kullanır. Kişisel olarak algılamaz. Yeni fikri ortaya atanında eleştirilere biraz açık olması lazım. Bunu ben söyledim, böyle olmalı deyip körü körüne de savunmamalı. (Y9,3)

Yöneticilerin yaratıcılık ve ters akışa ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.6b’de görülmektedir.



Şekil 4. 6b Yöneticilere Göre Yaratıcılık ve Ters Akış

4.1.8. Öğretmen ve Yöneticilere Göre Rakiple İşbirliğinin Canlanmaya Katkısı

Öğretmenlerin rakiple işbirliğinin canlanmaya katkısı hakkındaki görüşleri doğrultusunda oluşan tema ve frekanslar Tablo 4.7a’da görülmektedir.

Tablo 4. 7a Öğretmenlere Göre Rakiple İşbirliğinin Canlanmaya Katkısı

Katkılar	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	f
1. Mesleki Gelişimin Sağlanması	√	√		√			√	√	√	√	√	√	9
2. Karşılıklı Canlanmanın Sağlanması		√	√	√	√		√	√			√	√	8
3. Başarıya Götürmesi	√				√		√	√	√			√	7
4. Yeniliklerin İzlenmesi	√			√	√	√			√	√		√	7
5. Öğrenci Gelişiminin Sağlanması		√			√								2
6. Kaliteyi Artırması	√												1
7. Benzer Okulların Deneyimlerinden Yararlanması										√			1

Tablo 4.7a’da yüzde 75 oran ile “mesleki gelişimin sağlanması” görüşünün ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların dokuzu rakiple işbirliğinin mesleki anlamda bireylerin gelişimine katkı sağlayacağı görüşünü belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Bireyin kendini geliştirmesi için de rekabet de gerekli ama rekabet sertleşmemelidir. Farklı etkinlikleri, uygulamaları gördüğünde bireyin kendini geliştirmesini sağlayacaktır. Öğretmenler birbirini kendiyile kıyasıya sen şunu yaptın mı, bunu yaptın mı, bunu nasıl yaptığın gibi birbirleriyle tatlı rekabetin göstergesi olan ifadelerde görüyorum. Yani aslında kendim rakip olarak görüyorum ve aynı zamanda yaptığı uygulamaları söyleyerek işbirliği yapıyor veya Onunkini öğrenerek işbirliği de yapmış oluyor ve kendini geliştirerek, geride kalmamak için yenilikleri araştırmasına neden oluyor. (Ö1,1)

Bizim yaptığımız şeyleri diğer okullarla da paylaşıyoruz. İnternette veya doğrudan biz kendileri ile de iletişim kurduğumuzda yaptıklarımızı paylaşıyoruz ve bu ilgi çektiğinde nasıl yaptığımızı, kendilerinin de yapip yapamayacağını soruyorlar ve biz de paylaşım yapıyoruz, karşı taraf onları biraz daha geliştirdiği zaman biz de hoşlanıyoruz ve kendimizi daha da geliştirmeye çalışıyoruz. Rakibin güçlü ise sen daha güçlü olmak için bir mücadele göstereceksin. Yani kendisinin gelişmesini sağlayacaktır, mesela bazı yöntemleri diğer okullarla paylaştığımız da onlar da bu yöntemlere sahip olmuş olduğu için biz tabii ki de kendimizi daha da geliştirmek için mücadele ediyoruz, kendimizi yenilik arayışı içerisinde buluyoruz. (Ö4,1)

Sende olmayan bir şeyi o sana verir, onda olmayanı sen ona verirsin. Bir işbirliği olur ve aynı zamanda tatlı bir rekabette olduğu zaman kendini daha çok geliştirmesine yardımcı olur. Karşında kıyaslamayacağı bir kişi olmadığı zaman kendi durumunun ne olduğunu bilemezsin. Kendini geliştirmek için bir ihtiyaç duymayabilirsin ama rakibinle işbirliği yaptığını zaman kendini kıyaslama kendi durumunu belirleme ve geliştirme imkânları bulursun. (Ö7,1)

Birbirimizin eksik noktalarını görüp giderebiliriz. Rakiple işbirliği insana en büyük katkısı öğrenmektir. Eksik noktalarını görürsün yeni şeyler öğrenirsin kendini geliştirmene yardımcı olur. Farklı bir bakış açısı görmeni sağlar. (Ö11,1)

İşbirliği yaptığımız kişi bizim için bizi geliştiren aslında bir rakip oluyor. Benim fikirlerimi onlar görüyor, daha geliştirip ortaya attığında benim oluşturduğum bir hedefi, çitayı daha da yükseltmemi sağlıyorlar. Yani yeni fikirlerin ortaya atılmasına katkı sağlıyor, bireyin kendini daha çok geliştirilmesini sağlıyor. (Ö12,1)

Tablo 4.7a’da yöneticilerin rakiple işbirliğinin katkılarına ilişkin görüşlerinin “karşılıklı canlanmanın sağlanması” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Daha çok paylaşımın ön planda olmasını tercih ediyorum. Bir pastayı bir kişinin mi yoksa herkesin paylaşmasının mı daha etkili olacağı aşikâr. Karşılıklı olarak fayda sağlayacağını düşünüyorum. (Ö3,2)

Rakiple işbirliğine baktığımızda bu olayı bir beyin fırtınası olayıdır. Her iki tarafı da geliştirir. Sende olmayan bir şeyi o sana verir, onda olmayanı sen ona verirsin. (Ö7,2)

İşbirliği yaptığımız kişi bizim için bizi geliştiren aslında bir rakip oluyor. Aynı zamanda bu sefer karşıdaki o kişi seni canlandırıyor. Senin de bir şeyler yapman lazım mücadele başlıyor. (Ö12,2)

Tablo 4.7a’da yöneticilerin rakiple işbirliğinin katkılarına ilişkin görüşlerinin “başarıya götürmesi” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Zaten tatlı bir yarış söz konusu oluyor ama bu yakıcı değil yapıcı ve başarıyı artırıcı yönde oluyor. Onların yaptığı artı şeyleri onlardan feyz alarak uygulamak veya aynı konuda birlikte hareket etmek katkı sağlayıcıdır. Örnek olarak bizim bir özel okul kardeş okulumuz. Onlarla birlikte deneme hazırlayıp öğrencilerimize uyguluyoruz. Genel pencereden baktığımızda onlar aslında il genelinde rakibimiz ama birlikte deneme hazırlayıp uyguladığımızda ne oluyor? Öğrenci gelişimi sağlanmış oluyor, okulun başarı artmış oluyor aslında. (Ö5,3)

Sorun çözme odaklı iyi bir şekilde birbirine yaklaşırsa, arkası da gelecektir, okulun başarısını sağlayacaktır. Canlanmaya ciddi bir katkısı olacaktır. (Ö7,3)

Hem işbirliği var hem de zümreler arasında tatlı tatlı rekabet de var. Hem paylaşacaksınız hem de daha iyi daha başarılı olabilmek için kendini geliştirebilmek için bu paylaşımları yapıyorsun. (Ö9,3)

Rekabetin olduğu ortamda başarı vardır. İletişimin, işbirliğinin olduğu yerde başarı vardır. (Ö12,3)

Tablo 4.7a’da yöneticilerin rakiple işbirliğinin katkılarına ilişkin görüşlerinin “yeniliklerin izlenmesi” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Öğretmenler birbirini kendiyle kıyasıya sen şunu yaptın mı, bunu yaptın mı, bunu nasıl yaptığın gibi birbirleriyle tatlı rekabetin göstergesi olan ifadelerde görüyorum bunu ben böyle yaptım, sen nasıl yaptın gibi ifadeler kullanıyorlar. Yani aslında kendim rakip olarak görüyorum ve aynı zamanda yaptığı uygulamaları söyleyerek işbirliği yapıyor veya Onunkini öğrenerek işbirliği de yapmış oluyor ve kendini geliştirerek, geride kalmamak için yenilikleri araştırmasına neden oluyor. (Ö1,4)

Rakibin güçlü ise sen daha güçlü olmak için bir mücadele göstereceksin. Mesela bazı yöntemleri diğer okullarla paylaştığımız da onlar da bu yöntemlere sahip olmuş olduğu için biz tabii ki de kendimizi daha da geliştirmek için mücadele ediyoruz, kendimizi yenilik arayışı içerisinde buluyoruz. Sürekli canlı kalmamızı sağlar sürekli takip içerisinde olmak yenilikçi ve araştırmacı olmayı sağlar. (Ö4,4)

Farklı yöntem ve teknikleri keşfetmede, kısa yollara ulaşmada faydalı olacaktır. (Ö5,4)

Öğretmenlerle aynı zamanda biz bir takımız mantığıyla birbirimizden farklı bir şeyler olmasın diye yaptığımız etkinlikleri, faaliyetleri paylaşıyoruz. O zaman da benim yaptığımın çok bir farklılık kalmıyor. Bu sefer daha farklı ne yapabilirim diyerek, çalışmaya kendimi yenilememe, geliştirmeye yardımcı oluyor. Yani fikir üretmek, daha farklı bir şeyler yapmak için katkı sağlayacaktır. (Ö9,4)

Sürekli kendini yenilemek gerekiyor, üstüne koyman gerekiyor algısıyla, bu aslında aynı zamanda onlarla da rekabet içerisinde olduğunuz için. (Ö10,4)

Tablo 4.7a’da yöneticilerin rakiple işbirliğinin katkılarına ilişkin görüşlerinin “öğrenci gelişiminin sağlanması” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Rakiple işbirliği öğretmenlerin bu şekilde kendini geliştirmesini sağlar ve bu da öğrenci üzerinde bir etki oluşturacaktır, geliştirecektir. (Ö2,5)

Onların yaptığı artı şeyleri onlardan feyz alarak uygulamak veya aynı konuda birlikte hareket etmek katkı sağlayıcıdır. Öğrenci gelişimi sağlanmış oluyor. (Ö5,5)

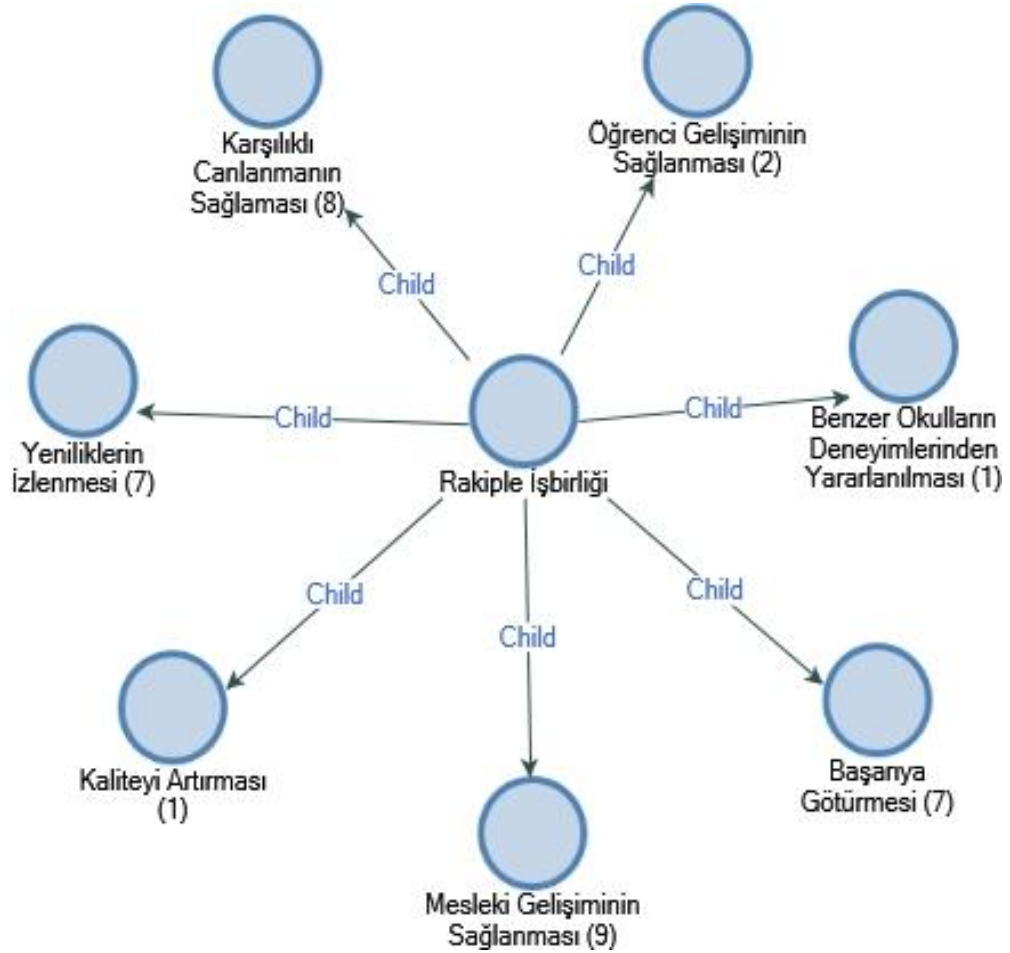
Tablo 4.7a’da yöneticilerin rakiple işbirliğinin katkılarına ilişkin görüşlerinin “kaliteyi artırması” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Bende de güzel şeyler var, karşımdaki kişilerde güzel şeyler var, işbirliği yaparsak bu güzellikleri birleştirdiğimiz zaman daha kaliteli, başarılı ürünler ortaya çıkar. (Ö1,6)

Tablo 4.7a’da yöneticilerin rakiple işbirliğinin katkılarına ilişkin görüşlerinin “benzer okulların deneyimlerinden yararlanılması” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Rakip ile işbirliğinin önemi inanılmaz bir katkısı var. Hani doğrudan rakibiz demiyoruz ama işbirliği yaptığımızda bizi arayıp danışman olarak görüyorlar, bir şeyler soruyorlar, sordukları sorulara da hazırlıklı olmamız gerekiyor, o doğrultuda kendimizi geliştiriyoruz. Çünkü biz aynı zamanda öncüyüz bilmediğimiz sorular sorulursa da ya hazırlıklar yapıyor, araştırıyoruz, onlara destek olmak adına bizleri de çalışmalar yapıyoruz. Böylelikle bizler de yeni şeyler öğrenmiş oluyoruz, karşımıza bir şeyler çıkmadan öğrenmiş oluyoruz, o sorunlarda bizde karşılaşılabiriz. (Ö10, 7)

Öğretmenlerin rakiple işbirliğinin canlanmaya katkısı hakkındaki görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.7a’da görülmektedir.



Şekil 4. 7a Öğretmenlere Göre Rakiple İşbirliğinin Canlanmaya Katkısı

Yöneticilerin rakiple işbirliğinin canlanmaya katkısı hakkındaki görüşleri doğrultusunda oluşan tema ve frekanslar Tablo 4.7b’de görülmektedir.

Tablo 4. 7b Yöneticilere Göre Rakiple İşbirliğinin Canlanmaya Katkısı

Katkılar	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10	Y11	Y12	f
1. Mesleki Gelişimin Sağlanması	√	√	√		√	√		√	√	√	√		9
2. Yeni Fikirlerin Üretilmesi	√	√			√	√	√					√	6
3. Performansı Artırması	√	√	√			√	√	√					6
4. Karşılıklı Canlanmanın Sağlanması	√	√			√					√		√	5
5. Başarıya Götürmesi	√		√				√	√				√	5
6. Kaliteyi Artırması	√		√					√					3
7. Okulun Benzerleriyle Kıyaslanması					√								1

Tablo 4.7b’de “mesleki gelişimin sağlanması” görüşünün ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların dokuzu rakiple işbirliğinin mesleki anlamda bireylerin gelişimine katkı sağlayacağı görüşünü belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Ekip ruhu idareciler arasında var, öğretmenler arasında ise zümreler etkili ve idari olarak da zümreleri harekete geçirmeye çalışıyoruz. Her zümre kendi içerisinde bir ekip olarak birbirleriyle çalışmalarını paylaşıyorlar, birbirlerinin gelişimine katkı sağlıyorlar, işbirliği olsa da zümreler arasında da tatlı bir rekabetin olduğunu görüyoruz bu da her iki tarafın karşılıklı olarak birbirini tetiklemesini sağlar. Zümre içerisinde birbirlerini harekete geçirici nitelikte rekabet gözliyoruz. Bu da nasıl öğretmenlerin kendilerini canlı tutmasını, geliştirmesine, heyecanlandırmasına, eksikliklerini görüp kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Mesleki açıdan kendini geliştirebilmesine sağlar. (Y1,1)

Paylaşımların geliştirilmesi noktasında bireyin kendini geliştirme arayışı içerisinde girmeyi sağlayacaktır. (Y2,1)

Diğer öğretmenler ile yarış içerisinde de girerek daha iyiye ulaşmak için bir mücadele oluyor rakiple işbirliği noktasında hep daha iyi olmalıyım algısı oluşabilir. Kendi yerinde saymadan daha üst noktaya ulaşmayı sağlıyor. (Y3,1)

Rakip demek aslında “nerede eksik yapıyorum” sorusunun cevabını harici bir gözle görüp, teşhis koyup, düzeltme yapmak demek olur, dolayısıyla katkısı olur. (Y11,1)

Tablo 4.7b’de yöneticilerin rakiple işbirliğinin katkılarına ilişkin görüşlerinin “yeni fikirlerin üretilmesi” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar. (Y1,2)

Rakiple işbirliği yapıldığında ciddi bir canlanma sağlayacaktır. Farklı fikirler edinmemizi sağlayacaktır. Fikir alışverişini açık tutacaktır. Paylaşımlar farklı olabilir. (Y2,2)

Farklı, yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar ve bu farklı fikirler bir araya getirmek, işbirliği yapan kurumların birbirlerine olumlu ve olumsuz eleştiriler yönelterek hataların giderilmesini sağlar. (Y12,2)

Tablo 4.7b’de yöneticilerin rakiple işbirliğinin katkılarına ilişkin görüşlerinin “performansı artırması” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Bizim idari kadroya baktığımızda. Bir sinerji var ve bu sinerjiyi ile de okulumuzu diğer okullardan daha önde bir yapıya geçirmeye çalışıyoruz. Enerjilerimizi bir araya getirerek kurumumuzu diğer kurumların önüne geçirmeye çalışarak potansiyelimizi ortaya koyuyoruz. (Y1,3)

Çalışanların performansını artıracaktır. Bu yüzden bu sadece okullar arasında değil bu il merkezlerine baktığımızda milli eğitim müdürlükleri tarafından da sağlanabilir olması da gerekir aslında Bu etkinin rakiple işbirliğinin il genelinde artırılması gerekmektedir. (Y2,3)

Diğer öğretmenler ile yarış içerisinde de girerek daha iyiye ulaşmak için bir mücadele oluyor rakiple işbirliği noktasında hep daha iyi olmalıyım algısı oluşabilir. Bu kişilerin performansını normale göre daha artmasını sağlayacaktır. (Y3,3)

Proje okullarıyla proje bazında bir rekabet var ve aynı zamanda işbirliği içerisindeyiz. Birbirimize destek olduğumuz gibi içten içe de bir yarış içerisinde olduğumuzu Müdür Bey ile öğretmenlerde hissediyor ve bunun için çalışmalarını yürütüyor ve bu duruma baktığımız zaman bunun canlandırmaya ciddi bir katkısı olduğunu düşünüyorum. Onlar yapıyor, biz daha iyisini yapabiliriz gibi bir güdülenme ile istekle canlılık sağlanıyor ve mücadele başlıyor en üst düzeyde davranışlar sergileniyor. (Y6,3)

Tablo 4.7b’de yöneticilerin rakiple işbirliğinin katkılarına ilişkin görüşlerinin “karşılıklı canlanmanın sağlanması” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Her zümre kendi içerisinde bir ekip olarak birbirleriyle çalışmalarını paylaşıyorlar, birbirlerinin gelişimine katkı sağlıyorlar, işbirliği olsa da zümreler arasında da tatlı bir rekabetin olduğunu görüyoruz bu da her iki tarafın karşılıklı olarak birbirini tetiklemesini sağlar. Her iki tarafta birbirine açıkça sinerji ortaya çıkar bir artı bir iki değil üç olur. (Y1,4)

Bence rakiple işbirliği avantajdır. Çünkü bu güzel bir şeydir sende olmayıp ondan alabileceğim bir şeyler vardır ya da tam tersi o kişilerin benden alabileceği şeyler vardır. Birbirini tamamlayabileceğin bir ortam oluşur. Her iki tarafa da avantajı vardır. (Y2,4)

Tablo 4.7b’de yöneticilerin rakiple işbirliğinin katkılarına ilişkin görüşlerinin “başarıya götürmesi” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

İşbirliği ile oluşan bir sinerji var ve bu sinerjiyi ile de okulumuzu diğer okullardan daha önde bir yapıya geçirmeye çalışıyoruz. Enerjilerimizi bir araya getirerek kurumumuzu diğer kurumların önüne geçirmeye çalışarak potansiyelimizi ortaya koyuyoruz. Göremediğiniz boyutu o görecek, onun göremediğini sen göreceksin. Böylelikle yaptığınız iş daha güçlü hâle gelecektir. (Y1,5)

Rakiple işbirliğinin başarıya katkısı, canlanmaya katkısı olacaktır. Yani mesela bir sınıf daha farklı bir uygulama yapmıştır, daha başarılıdır diyorsunuz. Bununla bir etkileşim içerisinde girildiğinde onu biraz daha geçmek adına o bilgilerini de kullanarak daha başarılı uygulamalar ortaya çıkarabiliyorlar. Bu canlanmaya katkısıdır işte. (Y3,5)

Mesela 1.sınıf zümreleri ve 2.sınıf zümreleri işbirliği yaparlar. Yani sınıflar birbirini değiştirir, öğretmenler etkinliklerini paylaşır, öğretmenler sınıflarında değişerek farklı anlatımlarla öğrenciler üzerinde bir etki oluşturmaya, daha iyisini yapmak adına çalışmalarını yürütüyorlar. Yani okul içerisinde işbirliği daha yoğun bir şekilde görüyoruz rekabet tatlı bir rekabet doğrultusunda öğretmenler arasında yine gözleniyor. Başarının artmasını sağlar okuldaki okul anlamında okulun gelişimine de katkı sağlar. (Y8,5)

Kurumlar arası etkileşim, farklı kişiler ve ortamlarla temas sağlar ve bu da canlandırmayı tetikler. Farklı gruplar ortak bir amaç için bir araya geldiğinde bu başarıyı artırır. (Y12,5)

Tablo 4.7b’de yöneticilerin rakiple işbirliğinin katkılarına ilişkin görüşlerinin “kaliteyi artırması” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

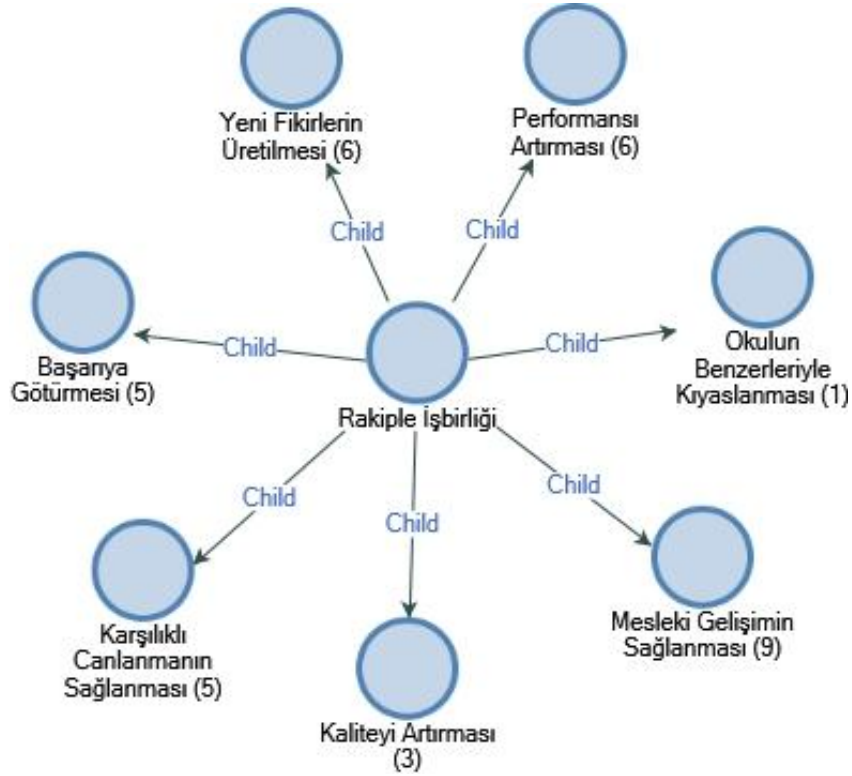
Rakiple işbirliği yapmanın gözlemlemek bile bize katkısı olur ki bunu işbirliği yaparak iç içe yaptığımız zaman daha etkilidir. Gelişim sağlayacaktır muhakkak. Rakipler birbirlerine ciddi katkılarda bulunur. Bir öğretmen gerçekten iyi bir materyal, etkinlik geliştirdiği zaman tüm zümrenin o etkinlikten faydalandığını, o etkinlikleri hep beraber daha da geliştirdiğini yani bir adım ileriye götürdüğünü görüyoruz. Bütün zümreler beraber hareket ediyor. Öğretim etkinliklerini daha etkili hâle getirir. (Y1,6)

Rakipli işbirliğinin başarıya katkısı olacaktır yani zümre öğretmenler aynı zamanda birbirine rakiptir her cümlelerin de panoları birbirinden güzel kendilerini ortaya çıkartma beğenilme duyguları önemlidir daha iyisini yapabilmek için bir katkı sağlıyor. (Y8,6)

Tablo 4.7b’de da yöneticilerin rakiple işbirliğinin katkılarına ilişkin görüşlerinin “okulun benzerleriyle kıyaslanması” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Bizim ile aynı eğitimi veren diğer kurumların da gelişmesi gerekiyor ki ben kendimi onlarla kıyaslayarak nerede olduğumu anlayayım, onlar durağan olursa, kötü olursa ben hep kendimi geliyorum gibi algılarım, ama onlar da gelişecek ki ben kendi gelişimini göreyim. (Y5,7)

Yöneticilerin rakiple işbirliğinin canlanmaya katkısı hakkındaki görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.7b’de görülmektedir.



Şekil 4.7 Yöneticilere Göre Rakiple İşbirliğinin Canlanmaya Katkısı

4.1.9. Öğretmen ve Yöneticilerin İtme-Çekmeye İlişkin Görüşleri

Canlandırıcı liderliğin boyutlarından birisi olan itme-çekmeye yönelik öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşan tema ve frekanslar Tablo 4.8a’da görülmektedir.

Tablo 4. 8a Öğretmenlerin İtme-Çekmeye İlişkin Görüşleri

Görüşler		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	f
Çekme	1. Takım çalışması	√	√		√	√		√	√	√			√	8
	2. Meslektaş Desteği	√			√			√	√	√	√		√	7
	3. Mesleki Gelişim				√			√	√	√	√			5
	4. Güdülenme					√			√					2
İtme	1. Özendirilme	√	√		√			√	√	√		√		7
	2. Denetlenme	√				√				√		√		4
	3. Fikir Üretme	√												1
	4. Karara Katılma												√	1

Tablo 4.8a’ da çekme davranışlarına dair görüşlerden “takım çalışması” ifadesinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların sekizi takım çalışmaları yaparak meslektaşlarını canlandırmaya çalıştıklarını belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Birliktelik içerisinde sık sık organizasyonlar düzenlenir ve organizasyon düzeninde yeterli olmayan bir meslektaş görüldüğü zaman destek olunarak onu da etkin bir şekilde grup içerisinde çalışması sağlanır yani grubun içerisinde katmak için çalışırlar. (Ö1,1)

Siyasi olarak herhangi bir ayrımı olmaksızın tabi herkesin farklı dünya görüşleri var. Bunları biliyoruz ama biz bunları bir kenara bırakıp birbirine kenetlenmiş adapte olmuş bir şekilde kurumumuzun gelişimi için çalışmalar yapıyoruz. (Ö7,1)

Zümre öğretmenleri kendi içerisinde etkileşimde, paylaşımda bulunuyorlar. Bu hafta ben farklı bir yayın buldum, örnekler buldum beraber bunları paylaşalım, beraber uygulayalım veya iyi bir yeni bir kavram gördüm, bunu hep beraber değerlendirelim gibi paylaşımlar olabiliyor. (Ö8,1)

Berberer yola çıkmışsın, senin yaşadığın bir sıkıntı onlar da etkiliyor. Onların ki seni etkiliyor. Çünkü biz bir ekibiz. (Ö12,1)

Tablo 4.8a’da öğretmenlerin çekme davranışına dair görüşlerinden “meslektaş desteği” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Meslektaşlardan birinin bir şeye ihtiyacı olduğu zaman hemen ihtiyacını gidermeye yönelik destek görür. (Ö1,2)

Mesela TEOG öğretmenleri birbirine destek oluyor. Ben mesela görsel tasarım öğretmeni olarak diğer zümrelerime destek oluyorum. Yaptığımız uygulamaları birbirimizle paylaşarak onların daha iyiye ulaşması için bir mücadele veriyoruz. İletişimimiz öğretmenler arasında güçlü olduğu için birisi bir sıkıntı yaşadığı zaman genellikle destek olmaya çalışıyor. Mesela bazı öğretmenlerin bazı

eksikleri olduğunda ona destek oluyor. Veli ile bir sıkıntı yaşadığını ona destek oluyorlar. (Ö4,2)

Bir proje yapılacağı zaman onun üzerine tartışmalar yapıyoruz ve projede birileri sıkıntı yaşadığı zaman ona destek olarak yardımcı olunmaya çalışılıyor. Destek olma noktasında yardımcı olmuyor yeni gelen bir öğretmenin çabuk adapte olması için diğer öğretmenler. Hep destek oluyor. (Ö7,2)

Başta okul müdürümüz, kendi kişisel problemim dahi olsa gidip çok rahat bir şekilde açabilirsiniz. Çünkü o iletişimi bizimle kurdu. Hangi problemin olursa olsun gidip onunla samimi bir şekilde iletişim kurabilirsin. Ne iş yaparsanız yapın samimi olun görüşü vardır. Ben hata yapsan da, samimi, doğru olun ben size her türlü desteği veririm zaten diyor. Aynı dili konuştuğun insanlarla daha çok iletişim kuruyorsun. Bu şekilde samimi olduğumuz öğretmen arkadaşlarımız da var. Bunlar da bize destek sunuyor. (Ö12,2)

Tablo 4.8a’da öğretmenlerin çekme davranışına dair görüşlerinden “mesleki gelişim” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Başarıya doğru yönlendirmeyi yapılabiliyor, öğretmenler odasında konuşmalar yapılıyor, başarı üzerine konuşmalar yapabiliyoruz, öğrenci başarısını artırma yönelik neler yapabiliriz, neler yapılabilir, buna yönelik konuşmalar yapılıyor. (Ö7,3)

Hep birbirine destek olan, başarı odaklı bir okulumuz var. Yani bu sadece akademik anlamdaki başarılı değil, sosyal yönü de güçlü olan öğrenciler yetiştirme amacıyla bir çalışma prensibi var. (Ö9,3)

Beni başarıya yönelik gelişime zorluyor, onlara da katkısı oluyor doğal olarak. (Ö10,3)

Tablo 4.8a’da öğretmenlerin çekme davranışına dair görüşlerinden “güdülenme” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Geçen seneydi okul basketbol takımımız ilk maçlarda biraz başarısız olmuştu. Biz öğrencilere motive eden cümleler söyledik. Hatta başarılı olursanız size iyi not vereceğiz falan dedik. Derslerde bu öğrencilere izin verdik sonra beden eğitimi öğretmen arkadaşımıza destek olduk bak sen bu işi yapacaksın inşallah başarılı olursun. Bu maçı kazan sana şunu ismarlayacağım gibi espriyle karışık ifadeler kullandık. Hatta aklıma geldi okul müdürümüz hem beden eğitimi öğretmenine hem öğrencilere sizi pikniğe götüreceğim falan bile demişti. Sonra bu ekibin morali düzeldiği diğer maçlarda başarılı oldular hatta ilde iyi başarı elde ettikleri için valilikten ödül bile aldılar. (Ö5,4)

Meslektaşlarımızın fiziksel şiddete kadar sıkıntı yaşadığı bazı durumlar söz konusu olmuştu. Burada meslektaşlarımız olarak biz bu kişiye de mesleğe tekrar adapte olabilmesi için, canlandırmak adına aslında konuşmalar yaptık, telkinlerde bulunduk ve öğretmenler arasında da zaman zaman motive edici konuşmalar yapıyoruz. (Ö8,4)

Tablo 4.8a’ da itme davranışlarına dair görüşlerden “özendirilme” ifadesinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların yedisi yönetim tarafından diğer kişi veya uygulamalara özendirerek meslektaşlarını canlandırmaya çalıştıklarını belirtmiştir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Bir itici güç olarak aşırı ısrarcı olmasa da çalışmaları için teşvik eder. Okul müdürümüz çalışanları harekete geçirmeye çalıştığını canlandırmaya çalıştığını görüyorum okul müdürümüz bir başarısızlık varsa bunun sebebi neyse bunu araştırır ve bunun üzerine gider yani aktif çalışması gerekiyor. (Ö1,1)

Israrcı bir talep derken, kendi sınıfınızda bir güzel bir davranış sergilendiğini zaman, uygulama yaptığınız zaman, bunu diğer sınıflara da uygulayalım diye ısrarcı yapılar uygulanabiliyor yani buradaki ısrarcılık sizin yeni uygulamanız değil de o yeni uygulamaları takip etmeyen öğretmenlerinde onu takip edip yakalayabilmesi için ısrarcı talepler olabiliyor. (Ö2,1)

Müdür bey okulda yapılacak işlemlerde aksaklık yaratan kişiler olduğu zaman onlarla doğrudan görüşerek, harekete geçmeleri için uygulamalar yapıyor diye biliyorum. (Ö4,1)

Genellikle öğretmenleri ikna ederek, hep beraber bir şeyler yapalım diye konuşmalar olur. (Ö8,1)

İşimi yapar çıkar giderim, mantığı yoktur okulumuzda. Öğrenci akademik alanındaki başarıları sağlaması, derece yapması gibi istekleri var. Böyle durumlarda okul idaresi biraz geride kalmış, tempoyu yavaşlatan, diğer öğretmenlere göre daha az çalışan kişilere fark ettiğinde bunlara ısrarcı taleplerle bazı yaptırımlar uyguluyorlar. Ama bu kötü bir yaptırım olarak algılanmasın geride kalanları diğerlerinin yanına çekmek adına yapılan bir ısrarcı taleptir. (Ö9,1)

Okul müdürümüz bizi bu konularda yeni şeyler bulma üretme noktasında bizi çok teşvik ederdi. O da beni canlandırmada etkili olmuştur. (Ö11,1)

Tablo 4.8a’da öğretmenlerin itme davranışına dair görüşlerinden “denetlenme” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Başarısızlık varsa, bunun sebebi neyse, bunu araştırır ve bunun üzerine gider, yani aktif çalışması gerekiyor, diğer meslektaşlar böyle yapıyor da sen neden bunu yapamıyorsun gibi onlara kendilerine çeki düzen vermeleri için sorgulama içerisine girer. (Ö1,2)

Okul idaresi biraz geride kalmış, tempoyu yavaşlatan, diğer öğretmenlere göre daha az çalışan kişilere fark ettiğinde bunlara ısrarcı taleplerle bazı yaptırımlar uyguluyorlar. (Ö9,2)

Tabii ki okulda öğretmenler birbirleri ile kıyaslanabilir, şunlar yapılsın, bunlar yapılsın diye teşvikler edici unsurlar oluşturulabilir. Ama bu sana bağlı tabii ki sen o yapıya maruz kalmak istemiyorsan veya kendinin zaten hareketli bir şeyler üretmeye çalışan bir kişiysen buna gerek kalmıyor. (Ö11,2)

Canlandırıcı liderliğin boyutlarından birisi olan itme-çekmeye yönelik yöneticilerin görüşleri doğrultusunda oluşan tema ve frekanslar Tablo 4.8b’da görülmektedir.

Tablo 4. 8b Yöneticilerin İtme-Çekmeye İlişkin Görüşleri

Görüşler		Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10	Y11	Y12	f
Çekme	1. Mesleki Gelişim			√		√	√	√					√	5
	2. Güdüleme						√	√	√		√	√		5
	3. Destek Olma			√		√		√			√			4
İtme	1. Özendirme	√	√	√		√			√		√			6
	2. Denetleme	√		√			√		√					4
	3. Katılım Sağlama			√		√		√	√					4
	4. Destek Olma	√							√					2

Tablo 4.8b’ de çekme davranışlarına dair görüşlerden “mesleki gelişim” ifadesinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların beşi mesleki gelişim sağlanarak canlandırmaya çalıştıklarını belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Sınav değerlendirmelerini asıyoruz biz liste olarak, öğretmenler kendi eksik olduğu noktalar doğrultusunda birbirlerine yardımcı oluyorlar. Yani şu kazanım da bizim şöyle bir başarısızlığımız olmuş öğretmenim şöyle yapabilirsin, böyle yapabilirsin diye meslektaşlar birbirinin gelişimine destek oluyor. Bir başarıya ulaşmasını sağlıyor. (Y3,1)

Okulumuzdaki öğrenciler bir yarışmaya gidecekti ve bir forma yapalım dedik, onlara destek olalım dedik. Eğitimciler kendi içerisine birbirine destek olarak biz de böyle bir desteği sağladığımız zaman öğrenci daha başarıya yönlenebiliyor. Bazen bir ders noktasına sıkıntı yaşadıklarını, sen nasıl anlatıyorsun, ben böyle anlatıyorum, sıkıntı yaşıyorum, tam öğrenciler anlayamıyor, nasıl anlatmam gerekiyordu gibi ifadelerle birbirinden destek alan öğretmenlerde gördüm. (Y7,1)

Kurumumuzda yeni başlayanlar genelde sık olur. Bu arkadaşlara gerekli yönlendirmeler öğretmenlerce birbirlerine yapılır. Örneğin sınıf öğretmenleri arasında on beş yıllık olanlar var, bu arkadaşlar harf öğretimi gibi konularda kendi deneyimlerini yeni öğretmenlere aktararak faydalı oluyor. Öğretmenlerimiz her hangi bir uygulamada başarı sağlayamayınca diğer öğretmenlerden destek alır. Bu teselli olma anlamında çok etkilidir. Hatta bazı öğretmenlerimiz bazı kazanımları öğrencilere aktaramama konusunda sıkıntı yaşar. Branşına yakın bir öğretmen derse girerek öğretmene yapıcı değerlendirmelerde bulunur. Sorun tespitinde bu çok işe yarıyor. (Y12,1)

Tablo 4.8b’de yöneticilerin çekme davranışına dair görüşlerinden “güdüleme” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Geçenlerde Yaşadığımız bir şey son şiir dinletimizde öğretmen arkadaşımız ve öğrencilerimizin morali başka bir öğretmen arkadaşımızdan dolayı bozuldu. Tam sınav haftasındayız ve aynı zamanda etkinliklerini dinletinin olduğu bir gündeyiz. Bütün öğretmenler arasında bu etkinliklere destek oluyor ama bazı öğretmenler buna engel oldu. Mesela o etkinlikte görevli olan öğrencilerimizin sınavlarının daha sonraya yapıyorlardı. O bir öğretmen buna engel oldu, kabul etmedi. Ve böyle bir durumda kendi öğrencilerin ve öğretmenin etkinliği düzenleyen öğretmenin morali bozuldu. Pazartesi günü dinleti öncesi öğrencilerin ve öğretmenin moralinin bozuk olduğunu bildiğimiz için müdür bey ile idareciler olarak bir pasta alıp öğrencilerimizin yanına gittik ve onları canlandırmaya çalıştık. Bunlar sizi yıldırmasın siz bunların de üstünden gelirsiniz diğer destek olup onların yanında olduğumuzu öğrencilerde öğretmenimiz gördüğü zaman onlar mutlu olduğunu ve tekrar provaya başlayıp çok güzel bir çalışma çıkarttılar. (Y6,2)

Öğretmenler üzerinde bir istek oluşturarak bir şey yapmaya öncü olması gerekir okul idaresinin. Öğretmenler daha aktif sürecin içerisinde yer alıyor birbirlerini teşvik ediyorlar. (Y8,2)

Gayet güzel bir şekilde yapılacak olanlar anlatılıp isteklendirilmeye çalışılıyor. (Y11,2)

Tablo 4.8b’de yöneticilerin çekme davranışına dair görüşlerinden “destek olma” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Sıkıntılı bir durum da genellikle takım üyeleri hep birbirine destek olur. Yani burada idare olarak bizde sürekli destek oluruz, sıkıntılı durumlara en iyi şekilde atlatması için öğretmenlerimizin yanında bulunuruz genellikle öğretmenler de birbirine bu desteği sunar. (Y3,3)

Zümrelere bakıyoruz, hakikaten birbirlerine çok güzel destek oluyorlar, birbirlerine yardımcı oluyorlar. (Y5,3)

Öğretmenin yaptığı uygulamayı da idare olarak da desteklemek gerekir. Okulumuzdaki öğrenciler bir yarışmaya gidecekti ve bir forma yapalım dedik, onlara destek olalım dedik. Eğitimsel anlamda öğretmenler birbirine destek oluyor 1 sınıf başarısız olduğunda bazı öğrencilerde problem olduğunda veli ile bir sıkıntı yaşadıklarını da diğer öğretmenler ona destek olarak ayağa kalkmasını sağlıyor. (Y7,3)

Tablo 4.8b’ de itme davranışlarına dair görüşlerden “özendirme” ifadesinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların altısı yönetim tarafından diğer kişi veya uygulamalara özendirerek meslektaşlarını canlandırmaya çalıştıklarını belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Motivasyon kuramlarına baktığımızda x,y ve z kuramları var. Müdür Bey burada motivasyon kuramına göre hareket ediyor. Yani öğretmen yardım beklediği

sürece ona yardımcı oluyor. Bazıları ittirme, zorlamayla iş yapıyor ve bu tip insanlar için müdür onları harekete geçirmek için zorlayıcı bir yapı da hareket edebiliyor. Ama zaten istekli çalışan, bir şeyler yapan öğretmene ise gayet yardımcı, iyi niyetli bir şekilde yaklaşarak bir tavır uyguluyor. Yani insanın beklentisine göre hareket ediyor. Bazılarına çekerek bazılarının ise iterek destek veriyor. (Y1,1)

Mesela bazı öğretmenler bazı şeyleri yapmaya istekli olmuyorlar, edebiyat öğretmenlerine Akdeniz Akşamları şiir dinletisi düzenlenirken, onları aktifleştirmek adına bir talepte bulduk. Yani bunu yapın diye onları bir şeyler yapmaya ittik. Aslında gayet başarılı oldular. Normalde buna istekli olmasalar da zorlandığında gayet iyi işler çıkarabiliyorlar. Bu durum kişiye göre bu sunulmalıdır. (Y2,1)

Okul müdürümüz canlandırıcı liderliği net bir şekilde bize uyguladı. Öğrencileri, öğretmenleri, velileri tüm bu sürecin içerisinde katarak aktif rol almasını sağladı. Öğretmenler fedakârlıklar yaparak çalışmalarda aktif olarak yer aldı. Okul idaresi bizim okulumuzda en iyisi hangisi olacak bakalım görelim veya yapılan etkinlikler doğrusunda ödüllendirmeleri uygulandığında birey kendini geliştirmek adına bazı isteklendirmeleri yapması lazım. (Y8,1)

Tablo 4.8b’de yöneticilerin itme davranışına dair görüşlerinden “denetleme” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Okulun gelişimini sağlamaya çalışıyor görev verildiğinde bazı öğretmenler o görevi zamanında düzgün bir şekilde yaparken, bazılarını sürekli uyarılmaya sürekli bir takip altında tutma gerekliliği oluyor. Bunun gibi durumlarda bizde kişiye göre hareket ediyoruz. (Y1,2)

Okullarla başarı noktasında veya öğretmenler arasında da küçük sınavlar yapıyoruz. Yani öğretmenlerin yaptığı sınavlardan sonra, değerlendirmesini yapıyoruz. İnternete de giriyoruz bunu öğretmenin hangi sınıfa girer diye hangi derslerden hangi kazanımlardan düşük aldıklarını öğrenciler görüyor. Ve burada düşük olan noktalarda öğretmenlerin görüşlerini alıyoruz Burada da bizim yanımıza gelip bu görüşlerini paylaştıkların da neden böyle olduğu sorulduğunda bunu bir daha yaşamamak adına diğer öğretmenler ile yarış içerisine de girerek daha iyiye ulaşmak için bir mücadele oluyor rakiple işbirliği noktasında hep daha iyi olmalıyım algısı oluşabilir. (Y3,2)

Israr denir mi bilmiyorum ama çarkların dönmesi için bazen idare bir şeyler yapması gerekiyor. Bu herkese olmaz ama bazı öğretmenlerin buna ihtiyacı olduğunu düşünüyoruz. Kimileri müdürünün veya idarenin bazı görevleri vermesini bekliyor. Böyle durumlarda işte tepeden bir yapı ile yapılacak şeylerin yaptırılması desteklenmesi sağlanıyor. (Y6,2)

Mesela deneme sınavları yapıyoruz ve deneme sınavlarının sonuçlarında inceleme yapılıyor ve durumlara göre Öğretmenlerle görüşmeler yapılıyor Biz senin sınıfından daha iyi başarılar bekliyorduk. Şurada şöyle eksik var. Şunu söyle yapabilirsin gibi şu öğretmenimiz şöyle yapıyor sende onu yapabilirsin gibi ifadeler kullanarak destek olmaya çalışıyoruz. Müdür bey kırıcı olmadan denetimini yapıyor. (Y8,2)

Tablo 4.8b’de yöneticilerin itme davranışına dair görüşlerinden “Katılım Sağlama” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Bir karar aldığımız zaman öğretmenlerimizin, meslektaşlarımızın fikirlerini alarak çalışmalarımızı yaparız. Geçen sene derslik sistemine geçiş yaptık, bu derslik sistemine geçiş de öğretmenlerimizin görüşlerini aldık. Ondan sonraki sene, yani bu sene devam etmek adına onların görüşlerini aldık. Yani görüşlerimizi paylaşıyoruz. Okula bir süpürge bile alınacaksa bile ben onu kullanacak olan okul görevlilerine danışarak alıyor, hiçbir şeyi kendi kafana göre yapmıyorum. (Y5,3)

Zorlamıyorum ve ben daha çok tepeden zorlayıcı bir yapıdan ise uzlaşmacı bir yapıyla yapmaya çalışırım. Çünkü işler böyle daha rahat, daha düzgün ilerliyor. (Y7,3)

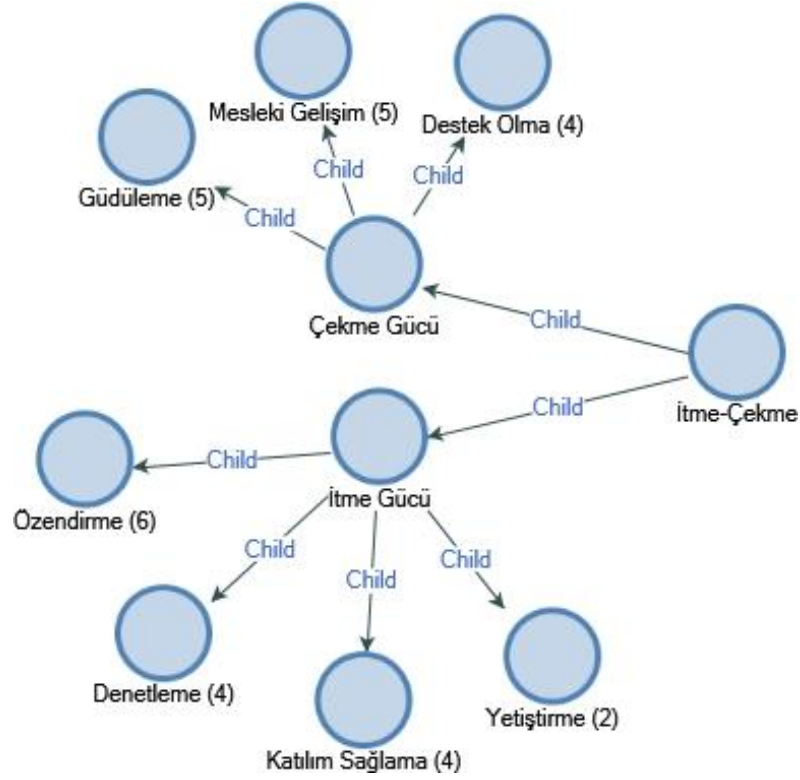
Bir şeyler yaparken birbirlerimizin fikirlerini alıyoruz. Hep birlikte karar veriyoruz bu sene mesela rehber öğretmenimiz bu sene daha farklı yeni projeler ile neler yapabiliriz diye konuşulduğunda Fikir alışverişi yapıyor temizlik projesi ayarladık burada her sınıfın tek tek çalışmalarımız var Kontrollerimiz var Öğretmenler daha aktif sürecin içerisinde yer alıyor. (Y8,3)

Tablo 4.8b’de yöneticilerin itme davranışına dair görüşlerinden “meslektaş desteği” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ekip arkadaşlarımız başarısızlık durumunda ayağa kalkmaya destek sunar. Mesela mesleki hayatımda çok başarılı olmayan bir öğretmen arkadaşımız vardı. Gerçekten öğretmen hem velilerle sıkıntı yaşıyor hem de öğrencileriyle sıkıntı yaşıyor. Çünkü eğitim öğretim faaliyetleri çok sıkıntılıydı. Bununla ilgili olarak danışman mı deriz, öğretmenin başka öğretmene bağlıyor, bunu yaparken resmi bir şey değil tabii ki. Müdür kendi samimi iletişimini kullanarak, bu öğretmene danışmanlık uygulayarak kendini bayağı bir geliştirmesine yardımcı oldu. Velileriyle toplantı yaptığı, eğitim öğretim etkinliklerinde değişkenlikler yaptığını gördük. Öğretmenin elinden tuttu ve birkaç sene ona mentorluk uygulandı ve o öğretmen arkadaş ilk defa meslek hayatı boyunca öğretmenliğin tadını aldım dedi. Bunun için idarenin desteği oldu öğretmenlerinde desteği oldu ve içindeki ölü potansiyeli ortaya çıkararak canlanmasını sağladı. (Y1,4)

Bireyler yetenekleri doğrusunda sergilediği özellikleri ek olarak birbirleriyle bu paylaşımları sağladığı zaman daha iyiye ulaşmak adına da kendilerini geliştirmek zorunda hissedecekler. Okuma projesinde Geçen yıl bir tane öğretmenimiz biraz yaşlıda olduğu için verileri bilgisayara giremedi işin burada biz idare olarak ona bunu yapması için biri zorlayıcı baskı unsuru oluşturduk. Yani bunu illaki yapmak zorundasın ya kendin yapacaksın ya birilerinden yardım alarak yapacaksın diyerek teknolojiye yönelik aşinalık kazanması adına kendini geliştirmesi adına bir zorlayıcı yapımız olmuştur. (Y8,4)

Canlandırıcı liderliğin boyutlarından birisi olan itme-çekmeye yönelik yöneticilerin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.8b’da görülmektedir.



Şekil 4. 8b Yöneticilerin İtme-Çekmeye İlişkin Görüşleri

4.1.10. Öğretmen ve Yöneticilere Göre Anlamlı Ölçüm

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinde anlamlı ölçümün sağlanması hakkındaki görüşleri doğrultusunda oluşan tema ve frekanslar Tablo 4.9a'da görülmektedir.

Tablo 4. 9a Öğretmenlere Göre Anlamlı Ölçüm

Görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	f
1. İletişimi Artırma	√	√		√			√	√	√			√	7
2. Objektif Değerlendirme	√	√	√	√	√			√			√		7
3. Başarı Algısını Değiştirme		√	√		√				√		√		5
4. Gözlem Yapma		√	√	√				√	√				5
5. Sınav Sistemini Değiştirme							√	√	√		√		4
6. Sınıf Mevcutlarını Azaltma								√	√			√	3
7. Akademik Olmayan Niteliklere Değer Verme					√					√			2
8. Mesleğini Sevme	√			√									2
9. Farklı Yöntemler Kullanma												√	1
10. Süreç Değerlendirmesi Yapma							√						1
11. İşyükü Artışının Karşılığını Alma								√					1

Tablo 4.9a'da "iletişimi artırma" görüşünün ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların yedisi anlamlı ölçümün sağlanabilmesi için öğrencilerle iletişimin artırılması gerektiğini belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Önemli olan bu dengenin sağlanabilmesi için öğrencilerle iletişiminin artırılması gerekiyor Öğretmen öğrenciyi bir şekilde gözlemleyip, tanıyabilmesi lazım. O da iletişimin artırılmasına bağlı olarak gerçekleşir yani iletişim artırılırsa anlamlı ve anlamsız ölçümler dengeye getirilebilir. (Ö1,1)

Bir öğretmen öğrencisine baktığı zaman onun ne sıkıntı yaşadığını, ne yaptığını, neyi öğrenip, neyi öğrenemediğini çok iyi bir şekilde bilir ama iyi iletişim kuran, öğrencisini iyi tanıyan öğretmenlerde bu gerçekleşir. Bu anlamlı ölçüm diye nitelendirdiğimiz değerler zaten istesek de ölçüm yapmamız çok güç ancak bunları gözlemlerle, iletişim becerilerini öğrencilerle artırarak sağlayabiliriz elle tutulabilir olmayan soyut olan durumlarda objektifliği sağlamakta çok zordur işte dengenin en önemli yanlarından birisi objektiflik de sağlanmalıdır. (Ö2,1)

Öğrencilerin gerçekten bir şeyi iyi öğrenip öğrenmediğini anlayabilmek için öğretmenin iyi bir iletişim becerisi olması lazım. (Ö7,1)

Tablo 4.9a'da öğretmenlerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün "objektif değerlendirme" olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Bizim değerlere yönelik yaptığımız değerlendirmelere baktığımız zaman birçok objektif bir şekilde dikkate alıp ölçümleri yapmıyoruz her şeye evet evet evet yapıyor yapıyor yapıyor şeklinde işaretleyip geçiyoruz, objektif olunmalıdır. (Ö1,2)

Gerçeği hiçbir zaman yansıtmadığını düşünüyorum. Notu çok yüksek olan birinin mükemmel olduğu ya da düşük not alanın hiçbir şeyi bilmediği anlamına gelmez. Ölçümler gerçekçi değil. (Ö3,2)

Kâğıt üzerinde değerlerinde ölçüldüğünü görebiliyoruz. Karnenin sağ tarafına baktığımızda görüyorsun bazı değerleri ama o formalitedir. Hepsine iyi verir, orta verir. Ama ciddi bir değerlendirme yapılmaz. (Ö8,2)

Tablo 4.9a'da öğretmenlerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün "başarı algısını değiştirme" olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Elmayı, armudu, muz, domatesi vs. aynı niteliklerde olmadığını bildiğimiz için ona göre değerlendiriyoruz. Her öğrencinin öncelikle niteliklerini ortaya çıkarabilmeli ona göre yönlendirilip ileriki eğitim aşamalarına kazandırılmalı. Her öğrenciden doktor olması beklenmemelidir, bu başarı düşüncesi değiştirilmelidir. (Ö3,3)

Sadece not ve puan olarak değerlendiriyoruz birçok şeyi bu böyle olmamalı. Bence eğitimde sadece nota odaklanmamalıyız. Ya da sınavlar hayatın anlamlı en büyük parçaları olmasın. Kişiler sadece sınav puanıyla bir yere geldiklerinde vicdanlı olmadıklarında bunun ne önemi var ki. (Ö5,3)

Veli ve öğrencinin beklentisi algısı değiştirilmeli. Evet, bir sıralama yapılması gerekiyor ama bu sıralama sadece akademik başarılar göre yapılmaması gerekiyor. (Ö9,3)

Herkes doktor avukat, hâkim olacak diye bir şey yok, bireyi keşfedip, yeteneklerine uygun bir şekilde eğitim verilecek olursa bireyler daha mutlu olacaktır zaten ve bu noktada da eğitimde değer verilen nitelikleri işlenmeye başlayacaktır. (Ö11,3)

Tablo 4.9a'da öğretmenlerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “gözlem yapma” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Bunun kâğıtla ölçmek yerine iyi gözlemlerin yapılması gerekiyor. Bu anlamlı ölçüm diye nitelendirdiğimiz değerler zaten istesek de ölçüm yapmamız çok güç ancak bunları gözlemlerle iletişim becerilerini öğrencilerle artırarak sağlayabiliriz elle tutulabilir olmayan soyut olan durumlarda objektifliği sağlamakta çok zordur. (Ö2,4)

Bu konuda çok ciddi ve güvenilir gözlem ve değerlendirmeler yapılarak velilerin de ikna edilmesiyle mutlu huzurlu bireyler olmaları sağlanmalıdır. (Ö3,4)

Anlamlı ölçümler okullarımızda pek yapılmıyor. Bunlar ölçülmesi çok zor olan ölçümler, ancak gözlemlerle, iletişimle sağlayabilirsin. İlkokulda öğrenci ile öğretmen arasında daha iyi bir iletişim var. Yani sınıf öğretmeni öğrencisiyle daha yakın ilişki içerisinde olduğu için doğrudan gözlem yapabiliyor ve ne düzeyde sağlandığını yakalayabiliyor. (Ö9,4)

Tablo 4.9a'da öğretmenlerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “sınav sistemini değiştirme” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Şuan çocuklar birbirlerini rakip olarak görüyor. Ve bencil bir yapıyla sınava hazırlıyorlar, sınav sisteminin tamamen kaldırılması gerekiyor. (Ö7,5)

Finlandiya'da lise de dâhil olmak üzere hiçbir şekilde, hiçbir sınava mecbur bırakılmıyor çocuklar. Pisa verilerine bakıldığında ise ilk 3 ülke içerisinde. Aslında bunun tartışılması gerekiyor. Bizler gibi öyle ağır sınavların hiç olmadığı bir ülke bu. (Ö8,5)

En baştan değişmesi lazım, sınav sisteminden vazgeçilmesi gerekiyor. Çünkü sınav öğretmeni, öğrenciyi, veliyi müthiş bir strese sokuyor. Tepeden inme kararlarla değil de, aktif düşünebilen, eğitimci camianın fikirleri dikkate alınarak düzgün bir sistem oluşturulmalı. (Ö9,5)

Her çocuğun yeteneği keşfedilmiş olmalı yeteneklere göre yetiştirilmeli. Ondan sonra zaten anlamlı ve anlamsız ölçümler birbiriyle dengelenmiş olacak ama bu anlamsız ölçümleri artık yapılır kendi yetenekleri doğrultusunda sınavlara alınmalıdır. Herkese aynı tip bir sınava sokmakta çok mantıksız. (Ö11,5)

Tablo 4.9a'da öğretmenlerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “sınıf mevcutlarını azaltma” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Okullarda mevcutların çok az olması gerekir. Bu dengeyi sağlayabilmek için zor olan ölçümü yapabilmek için mevcudun çok az olması gerekir. (Ö8,6)

İlkokulda öğrenci sayılarının azaltılması ile öğrenci öğretmenlere daha iyi yakın ilişki kuracaktır. Öğretmen öğrencisini tanıdığı zaman bunları tespit edebilir, en başta sistemimiz akademik başarı odaklı yapıdan uzaklaştırılmalı ve sınıf mevcutları azaltılarak öğretmen öğrenci iletişiminin, etkileşiminin artırılması gerekir. (Ö9,6)

Sınıf mevcutları az olsa öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişim artırılarak bu tespit edilebilir. Anlamli ve anlamsız ölçmeyi denge hâline getirebilmek için demin de bahsettiğim gibi sınıf mevcudu azaltılarak öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişim ve etkileşim artırılarak ancak denge hâline getirebiliriz. (Ö12,6)

Tablo 4.9a’da öğretmenlerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “akademik olmayan niteliklere değer verme” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ana derslerin dışında başarılı olan öğrencilere ek puan olarak değerlendirme yapılabilir. Atletizm takımında olup da başarı sağlayan bir öğrenciye neden ek puan verilmesin ki, ya da enstrüman çalıp başarılı olan bir öğrenci diğer öğrencilerle aynı kefedeki değerlendirilsin. Bence eğitimde sadece nota odaklanmamalıyız. Çocuklarımıza sadece derslerle alakalı bilgileri vermek yetmez bayrak sevgisi, vatan aşkı, millet inancı gibi şeyler de verilmeli. Bu denge bence böyle sağlanır. İki sene evvel bir öğrencim şiir yarışmasında Türkiye derecesi aldı. Bu öğrencime ek puan verilmedi, verilseydi bence bu dengeyi sağlama anlamında yerinde bir karar olacaktı. (Ö5,7)

Bir biyoloji öğretmeni arkadaşım bir proje hazırlamıştı, çocukların bu tür davranışlarına yine çocuklardan bir komisyon kurdu. O komisyondan belirli sayıda evet alan çocuklar, yani yaptığı işler ölçüsünde ondan sonra da öğretmenin onayını alarak, onun da kontrolüyle çocuklara puanlamalar yapılıyor ve ödüllendirmeleri yaptırılıyor. Mesela belediyeye veya başka sivil toplum örgütleri ile anlaşarak çeşitli gezileri yaptırılıyor ve puanı yüksek olanlar bu geziye gidiyor yani böyle bir ödüllendirme yapmış. Yani baktığımızda bu tür ödüllendirmeleri de çocuklara bu değerlerin kazanılan sağlandığında çocukların akademik başarılarında da artış gözleniyor. (Ö10,7)

Tablo 4.9a’da öğretmenlerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “mesleğini sevme” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğretmenlerde bir meslek aşkı olması gerekiyor. Bu meslek aşkı olursa öğrencilerinin kişiliklerinin, değerlerinin ne derecede olduğunu, herhangi bir sınav sisteminin olması için değil, Ülkesi için, çocukları için bunu dikkate alır ve kazandırmaya çalışır. (Ö1,8)

Burada öğretmenler aslında değerlere sahip olması gerekir ve öğrencilerin de bu değerleri kazandırıp kazandırılmasını önemseyen bir bilinçte olursa, mesleğine öğrencilerine âşıkça öğrencilerin davranışlarını gözlemlemek için, kazandırmak için mücadele edebilir. (Ö4,8)

Tablo 4.9a'da öğretmenlerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “farklı yöntemler kullanma” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Bir proje için bir okula gitmişim bir defasında. Okulun arka tarafında soyunma odaları vardı, öğrenci beden eğitimi dersinde spor sahasından ders bitiminde oraya gidip üstünü değiştirmek zorunda. Biz buraya bir takım materyaller koyduk, mesela yol güzergâhı bayrak koyduk, ekme koyduk. Bunlara karşı bakış açısı nedir diye. Bazısı tekmeledi, bazısı aldı kenara koydu, bazısı ise aldı öptü ve kenara koydu mesela bunu yaptığında etraftan hep bir ağızdan çıkarak seninle gurur duyuyoruz diyerek alkış yapıldı, Buna baktığımızda aslında değerlere yönelik bir kazanımları böyle sağlayabilir. Bu yaptığımız deney çocuklarda ciddi bir davranış değişikliği oluşturuyor. Bu uygulamalardan sonra öğrencilere bakıldığında yerlere hiçbir şey atmıyorlar, bayrağa, ekmeğe değer veriyorlar. Bunun gibi etkinliklerde canlılığı sağlıyor. (Ö12,9)

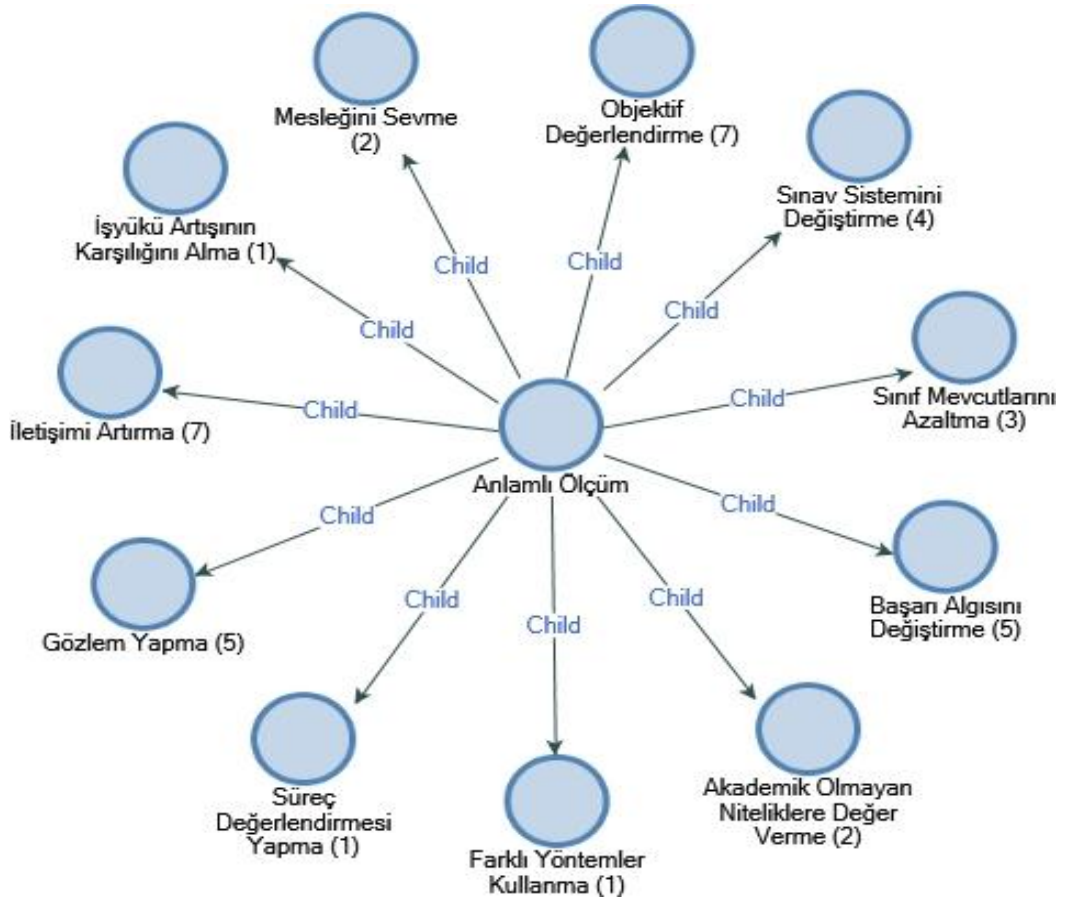
Tablo 4.9a'da öğretmenlerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “süreç değerlendirmesi yapma” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

İlkokuldan itibaren öğretmenlerinin yönlendirmesiyle çocukların gelişiminin değerlendirilmesinin yapıldığı bir süreç olmalı. (Ö7,10)

Tablo 4.9a'da öğretmenlerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “işyükü artışının karşılığını alma” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Öğretmenlerin o özveriyi verebilmesi için de öğretmenlerin maaşlarının artırılması gerekiyor. Çünkü değerlerin gözlenmesi, işlenmesi ve geliştirilmesi için öğretmen ekstra bir özveri göstermesi gerekir. (Ö8,11)

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinde anlamlı ölçümüm sağlanması hakkındaki görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.9a'da görülmektedir.



Şekil 4. 9a Öğretmenlere Göre Anlamli Ölçüm

Yöneticilerin ölçme-değerlendirme sürecinde anlamli ölçümün sağlanması hakkındaki görüşleri doğrultusunda oluşan tema ve frekanslar Tablo 4.9b’de görülmektedir.

Tablo 4. 9b Yöneticilere Göre Anlamli Ölçüm

Görüşler	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10	Y11	Y12	f
1. Gözlem Yapma	√		√				√			√			4
2. Sınav Sistemini Değiştirme							√	√	√			√	4
3. Akademik Olmayan Niteliklere Değer Verme								√		√		√	3
4. Öğretimi Yaşamla İlişkilendirme	√						√			√			3
5. İletişimi Artırma	√		√			√							3
6. Gerçekçi Uygulamalar Yaptırma			√					√		√			3
7. Objektif Değerlendirme					√						√		2
8. Başarı Algısını Değiştirme	√						√						2
9. Müfredatı Azaltma	√							√					2
10. Eğitim Koçluğu						√							1
11. İlk Yıllarda Değerlere Öncelik Verme			√										1
12. Öğretmenleri Bilinçlendirme											√		1
13. Özdenetim Kazandırma									√				1
14. Velinin Desteğini Alma		√											1

Tablo 4.9b’de “gözlem yapma” görüşünün ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların dördü anlamlı ölçümün sağlanabilmesi için öğrenciler üzerinde gözlemin yapılması gerektiğini belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Din kültürü ve ahlak bilgisi diyoruz, bu derste ahlak kısmı biraz daha ön plana çıkarılabilir. Çocuğum burada bu değerleri kazandığını anlayabilmek için onun içselleştirme yani davranış hâline dönüştürülmesi gerekmektedir. Burada da öğretmene işte çok büyük görev düşüyor öğretmen bunları öğrencilerinin daha iyi bir şekilde gözlemleyerek sağlayabilir. (Y3,1)

Öğrencilerime doğru dürüst puanla sıkıştırmam benim için o derse girmiş olması bile yeterli, benim dersim için ben daha çok yalan söylüyor mu, derste mesela temizlik anlatıyoruz temizliğine dikkat ediyor mu, ders işledikten sonra çocukların duvarları sildiğini dahi gördüm. Ben benim gibi bu tür uygulamaya uygun, değerlerine sahip çıkan çocuklar önemli. Eve gittiğinde ailesine kıyafetlerini düzgün yere koyan ve ayakkabılarını düzgünce silip yerleştiren çocuk değerlidir. (Y7,1)

Orada yaşadığı şeyleri kazandığı değerleri hayata ne kadar aksettirdiği önemlidir. Bunu gözlemliyoruz. O gözlemle ilgili değerlendirebiliyoruz. (Y10,1)

Tablo 4.9b’ de yöneticilerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “sınav sistemini değiştirme” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Çocuklar için de aslında şu an yapabilecek çok bir şey yok sınava giriyor ve öyle bir yerlere yerleşiyor. Yani beşinci, altıncı sınıflardaki akademik başarılarının yanı sıra sınıf içerisindeki farklı bir başarı veya okul içerisindeki sanatsal, spor alanlarındaki başarılarında TEOG sınavlarında etkili olabilmesi gerekir. Öğretmene her türlü saygısızlığı yapmış bir öğrenci TEOG da 500 puan alabilir. En güzel liselere gidebilir. Bu çocuk sadece iyi bir puan alan öğrenci olur benim gözümde. Ben bunu beklemiyorum. Bu çocuk çok iyi bir profesör da olabilir bir bilim adamı da olabilir ama değeri almamış, içinde bir değer barındırmayan, vicdan olmayan bir çocuk boş bir çocuktur. Onun için değerleri olmayan bir çocuğun akademik başarısı olsa da vatana, millete faydası olacağını düşünmüyorum. Sınavlarda bu tür değerlerinde etkisinin olmasıyla sağlanabilir. (Y7,2)

Sonuca değil de sürece odaklanırsak belki o zaman. Standart testler yerine gerçek durumu ölçmeyi sağlayan düşündürücü sorular sorarsak belki. (Y9,2)

Genel olarak baktığımızda hali hazır sistemde uygulanan ölçme araçları çoğunlukla sonuç odaklıdır. Çoğunlukla ölçme değerlendirme bilgi düzeyinde yapılıyor. Öğrencilerin süreç içerisinde geliştirdiği tutum gibi asıl önemli çıktılar ölçülüyor. Bu biraz da merkezi ölçme değerlendirmenin bir sonucu. Her ne kadar eğitim öğretim programları öğrenci merkezli ve süreç odaklı ölçmeye yönlendirse de öğrencinin kariyerini merkezi sınavlar belirliyor, bu nedenle ölçme değerlendirme sadece belli çıktıları ölçebiliyor. Bu nedenlerle ölçme değerlendirme faaliyetlerinin çok az anlamlı olduğunu söyleyebilirim. Sınav sistemi değiştirilmesi gerekiyor diye düşünüyorum. Bu değerlerin

öğrencinin eğitim hayatına etkisi çok değil. Eğitim sistemimiz tamamen çok test çözüp iyi ezber yapan öğrenciler üzerine inşa edilmiş. Bu nedenle ölçülmüyor. Daha doğrusu sistemden gelen dayatmalar yüzünden ölçme imkânı olmuyor. (Y12,2)

Tablo 4.9b’ de yöneticilerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “akademik olmayan niteliklere değer verme” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Akademik başarı olarak çocuk yüz aldı, aferin sen yüz aldın diyerek bir not veriyor. Ama değer noktasında çocuğun saygılı olması, arkadaşlarına yardımcı olması gibi ifadeler Not gibi yapılarla ödüllendirilmediği için en fazla sadece teşekkürle aferin ile ödüllendirildiği için biraz daha geride kalıyor. (Y8,3)

Ölçümlerle ilgili herhangi bir kriter de bulunmak çok zor. Dün geldi bir tane yarışma, değerler eğitimi ile ilgili anlamlı bir ölçümün olması genelde bizim sistemimizde somut bir şeyle ödül vermeye yönelik oluyor. Örneğin çocuk yardımseverlikle ilgili bir şey yapmış bir çeyrek altın veriliyor. (Y10,3)

Tablo 4.9b’ de yöneticilerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “öğretimi yaşama ilişkilendirme” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Biz bunu anca hayatım içerisinde bir eğitim vererek sağlayabiliriz. Hayatın kendisi olduğunu anlarsa çocuk buna göre bir bilinçle eğitimini alacaktır. Öğretim programı içerisinde hayatla ilişkilendirilebilir nitelikte yaşantı zenginliğinin sunulması gerektirmektedir. (Y1,4)

Mesela semt pazarı var okulumuza yakın bir yerde öğrencileri grup kurup paralar verip, hedef belirleyip, alışverişi pazarda doğrudan uygulayarak gerçekleştirmesi gerekir para artırma noktasında olabilir, fazla malzeme alma noktasında olabilir, çeşitli malzeme alma noktasında olabilir, konular belirleyerek bunu yaşayarak uygulaması gerekir. Kişiyle nasıl diyaloga girdiğini öğrenir, fiş fatura almayı öğrenir, konuya uygun bir yapıda uygulama yaptırılmalıdır. Bu öğrenciden öğretmene canlanma sağlayacaktır. Öğrencilerime doğru dürüst puanla sıkıştırmam benim için o derse girmiş olması bile yeterli, benim dersim için ben daha çok yalan söylüyor mu, derste mesela temizlik anlatıyoruz temizliğine dikkat ediyor mu, ders işledikten sonra çocukların duvarları sildiğini dahi gördüm. Ben benim gibi bu tür uygulamaya uygun, değerlerine sahip çıkan çocuklar önemli. Eve gittiğinde ailesine kıyafetlerini düzgün yere koyan ve ayakkabılarını düzgünce silip yerleştiren çocuk değerlidir. (Y7,4)

Seminerler sempozyum yaparak sosyal bir şeyler yaparak öğrencilerin sınava kadar ki şeylerle haşır neşir olmasını sağlayarak yaşam becerilerini güçlendirmeye çalışıyorum Aslında çocuklar bu tarz sosyal şeyler de farklı şeyler kazanırlar hem sınavlarına faydalı oluyor hem de kendisi ile ilgili ve topluma yansımaları görmek için yapıyorum bunları bu bir ürettimdir benim için. (Y10,4)

Tablo 4.9b’ de yöneticilerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “iletişimi artırma” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Aslında bunlar zor ölçümlerdir. Öğrenciyle iletişimin çok güçlü olabilmesi gerekiyor değerlerin ölçülebilmesi için. (Y1,5)

Değerleri kazandığını anlayabilmek için onun içselleştirme yani davranış hâline dönüştürülmesi gerekmektedir. Burada da öğretmene işte çok büyük görev düşüyor öğretmen. İletişimini artırarak sağlayabilir. (Y3,5)

Daha yakın iletişim kurdukları zaman bu anlamlı ölçümünün gerçekleşmiş olduğu o zaman görebiliriz. (Y6,5)

Tablo 4.9b’ de yöneticilerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “gerçekçi uygulamalar yaptırma” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Bunu not bazlı ölçme-değerlendirme gibi değerlendirmeden, mesela bizim gibi zil uygulamasını kaldırarak öğrencilerin sorumluluk sahibi olmasını istedik. Yani bunun bir Tabii ki ölçüm kısmı yok ama bu değerlerin bizim için önemli olduğunu belirtmek istiyorum. Yani daha çok sınıf içerisindeki uygulamalarla öğretmenler bunu kazandırabilir ve buna yönelik uygulamalar da yapıyorlar. (Y3,6)

Değerler eğitimi il projesi zaten buna uyguluyoruz ama o kâğıt üzerinde olan bir şey daha çok ancak video çekimleri yapıyorlar, panolar hazırlıyorlar ama bunun haricinde rehber öğretmenlerimiz çocuklara sürekli seminerler veriyor, davranışlarını daha iyi olması için velilere eğitimler veriyorlar. Çocuklara nasıl davranması gerektiği hakkında eğitimler yapılıyor. Rol olmaması gerekiyor yapılanların yapmacık olmaması gerekiyor gerçekçi olan davranışları elde edilmesi lazım Okulda yapılan etkinliklerin artırılmasıyla sağlanabilecek yakalanabilecek fark edilebilecek şeylerdir. (Y8,6)

Bireysel rehberlik kartı projesi şu an ismi var, düşüncelerimiz var ama henüz altı kapsamını oluşturamadık. Bunda da yanlış öyle düşüncelerimiz var. Sarı mavi kırmızı yeşil kartlılar düşünüyoruz rehber odasına çocuklarımız geldiğinde onları kartlar verilecek. Bu kartlarında simgesi olarak anlamları olacak çocuk bu kartın anlamını bilecek. Örneğin sarı karttan kırmızı ya çıkmam lazım gibi algıları olacak ve bu birazcık somut ulaştıracak. Bazı değerlerimizi somutlaştırarak daha çok kolay harekete geçirebiliyoruz. Biz bunu sağlama amacıyla gerçekleştirdiğimiz bir proje olacak. Okul sonunda öğrencilerimizin buraya geldiklerinde bir şeyleri bizlerle paylaşması, sosyal medyada paylaşması, gittikleri yerde bizi çok iyi temsil etmeleri açıkçası anlamlı olarak ölçülmesi ile ilgili ölçekler oluyor. (Y10,6)

Tablo 4.9b’ de yöneticilerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “objektif değerlendirme” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ölçmede öğretmen bazında sıkıntı yaşayabiliriz, yazılılar da bir sıkıntı yaşamıyorsun ama performans notları verilirken öğretmenlerde sık karşılaştığımız sıkıntılardan bir tanesi; akademik not ortalamasına bakıyor

performans notunu ona göre veriyor. Bu da en büyük sıkıntılardan biri, yani değer verilen yanına çok dikkat edilmiyor aslında. Bu objektif bir şekilde gerçekçi bir şekilde verirse bu denge sağlanmış olur işte o zaman. (Y5,7)

Tablo 4.9b’ de yöneticilerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “başarı algısını değiştirme” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Şuan baktığımızda sadece sınavlarda yüksek puanlar alıp bir üst kuruluşa geçebilmek adına çocuk eğitimini alıyor. (Y1,8)

İyi bir hırsız olabilmek için iyi bir bilgiye de sahip olması gerekiyor bireyin, yani bilgiye sahip olur ama işte bunu hırsızlık içinde kullanabilir. İşte ülkemizde vergi nasıl kaçırılır, finans nasıl yönetilir bunları bilgiyle yapıyorlar aslında ama işte değerlerini kaybetmiş insanlardır bunlar. İnsani değerlerin de kazandırılması gerekiyor. Bu da başarı algısının değiştirilmesiyle sağlanabilir. (Y7,8)

Tablo 4.9b’ de yöneticilerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “müfredatı azaltma” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Müfredat hafifletilmeli, eğitim boyutu değer boyutu o zaman verilebilir. (Y1,9)

Bizim çocuklarımız hatta öğretmenlerimizin kafası gereksiz bilgiyle o kadar dolu ve meşgul ki pisa sorularını görünce donup kalıyorlar. Çok basit soruları bile yanlış cevaplıyorlar, neden, çünkü burada kesin başka bir şey soruluyordur, bu kadar kolay olmamalı mantığı var. İşte o zaman da sağlıklı bir ölçme olmuyor. (Y8,9)

Tablo 4.9b’ de yöneticilerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “eğitim koçluğu” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Okullarımızda biz sadece akademik ölçümler değil kazanım ölçümlerine yönelik sınavlarda yapıyoruz. Ama asıl anlamlı ölçümleri, koçluk eğitimleri ile verebiliriz. Bunu okulumuzda biz yeni yeni uygulamaya başlayacağız. Yani tüm öğretmenler Koçluk Eğitimi alarak öğrencilerinin duygu durumlarıyla, kazanım durumlarıyla öğrencilerin koçluğunu yaptıkları zaman, daha yakın iletişim kurdukları zaman bu anlamlı ölçümünün gerçekleşmiş olduğu o zaman görebiliriz. Mesela her öğretmene 15 öğrenci vereceğiz ailesi de içerisinde olmak üzere tamamen öğrenciyi ve ailesinin tanıyıp, duygularını anlayıp, akademik yapısına bilip, öğrenme düzeylerinin farkında olup destek olmalıdır. Denge için Koçluk sisteminin uygulanması sağlanabilir akademik bilgilerin yanı sıra, duygularıyla da ilgilenip gelişimini düzgün bir şekilde takip edebiliyorlar. Sosyal ilişkileri, arkadaşlık ilişkilerini, değerlerini takip edebileceğimiz bir yapıdır. (Y6,10)

Tablo 4.9b’ de yöneticilerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “ilk yıllarda değerlere öncelik verme” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

İlk 2 yıl davranış kazandırma yılları olabilir, akademik eğitimlerin yanı sıra okuma yazmayı her zaman öğrenebilir sıkıntı yok 3-4 ayda okuma yazmayı

öğrenebiliyor. Ama davranış noktasında değerlerin kazandırılması ilk iki yıllık bir eğitimin sonucunda uygulamaya akademik kısım başlayabilir, ilk 2 yıl bunlar sağlanabilir. (Y3,11)

Tablo 4.9b’ de yöneticilerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “öğretmenleri bilinçlendirme” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Birçok ders için 3 farklı not girişi kullanılmaktadır. Bunlardan biri yazılı, diğeri performans ve sonucusu uygulama. Öncelikle öğretmenlerimiz bu 3 farklı notun nasıl verileceğini, hangi kriterlere bağlı kalınarak verileceğini iyi öğrenmelidirler. Bilmiyorlar. Mevzuata göre nasıldır, bilmiyorlar. Kafalarına göre performans notu veriyorlar, oysa bir kriteri var; kafasına göre uygulama notu veriyor, oysa bir usulü var. Öncelikle öğretmenlerimiz bu notların nasıl verildiğini öğrenirlerse ve başta okul müdürlerimiz bunların nasıl verildiğini öğrenir ve olması gerektiği gibi bu notların verilmesini sağlarlarsa denge gelir. Mevcut sistem altında öğrencinin bütün özelliklerini göz önünde bulundurarak bir ölçme değerlendirme yapılmasına olanak kılıyor. Öğrenci yazılı sınavda başarısız mı oldu? Belki öğrencinin sınava kaygıları var, oysa ödevleri düzgün, derse katılımı uygun. Derse katılım göstermiyor diyor öğretmen. Hâlbuki öğrencinin derse katılımı için fırsat dahi vermemiş. Ondan sonra da performans notuna yazıyor düşük bir not. Neyi ölçtün? Neye göre verdin? Hangi kriterleri benimsedin? Uygulama sınavları olması gerektiği gibi uygulansa harikalar. Bir dil dersi için bile artık konuşma, yazma, okuma, anlama gibi alanlarda uygulama sınavı yapın diyor. Çok boyutlu bir ölçme şansı değil mi? Özetle diyebilirim ki mevcut sistem zaten bu iki ölçümün arasında dengeyi kurmuş sadece uygulanmasında sıkıntı var. (Y11,12)

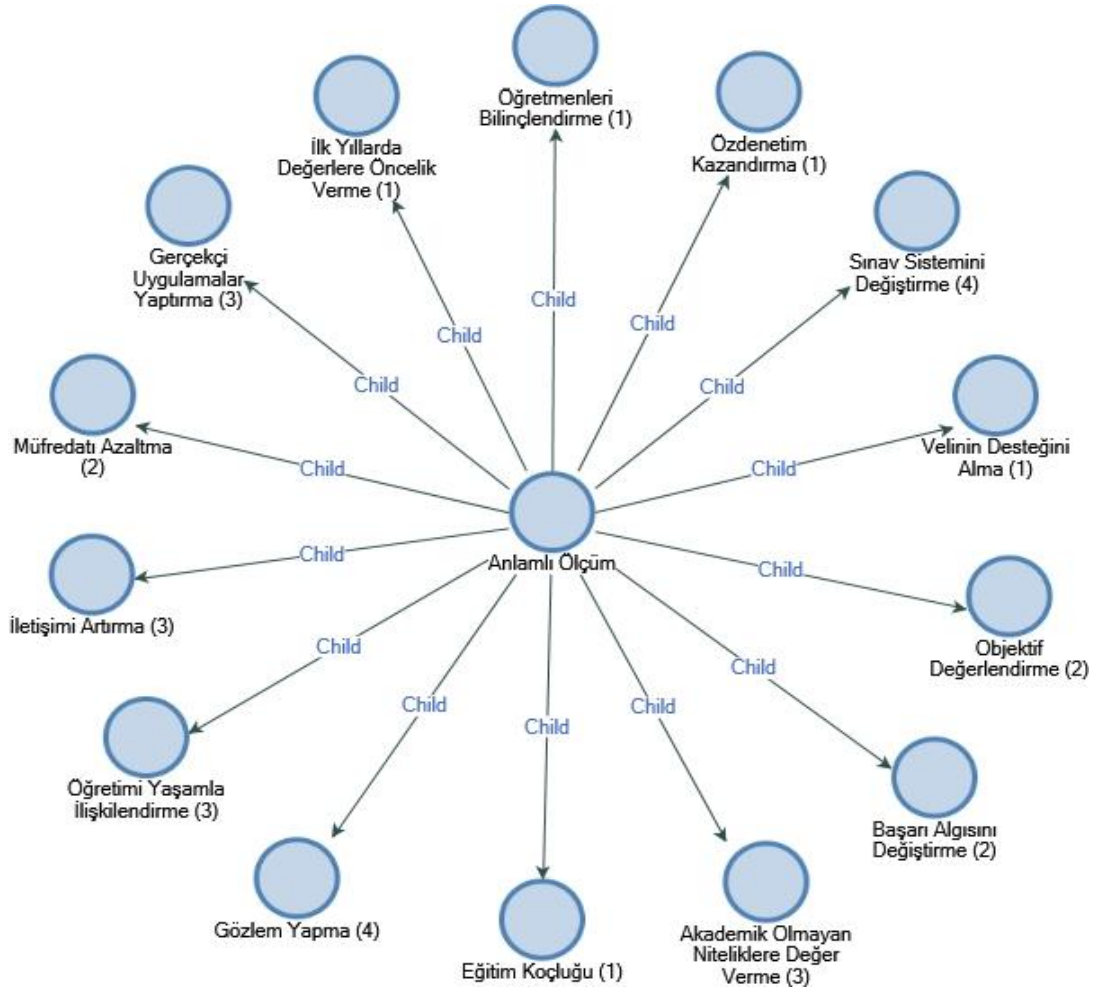
Tablo 4.9b’ de yöneticilerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “özdenetim kazandırma” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Kendini denetlemeyi ya da kendini ölçebilmeyi öğretebilirsek belki o zaman ölçme araçları daha anlamlı hâle gelebilir. (Y9,13)

Tablo 4.9b’ de yöneticilerin anlamlı ölçüme ilişkin görüşünün “velinin desteğini alma” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Veliyi de işin içine katarak bu sağlanabilir. Bizim öğrettiklerimiz okulda kalmazsa, aileye de bu öğrencilerini taşıyabiliyorsa kazanımlar amacına ulaşmış, bir davranış değişikliği olmuş, ancak sadece okulda göstermelik bir şeyler yapıyorsa, bir yol alamamışız demektir. (Y2,14)

Yöneticilerin ölçme-değerlendirme sürecinde anlamlı ölçümün sağlanması hakkındaki görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.9b’de görülmektedir.



Şekil 4. 9b Yöneticilere Göre Anlamlı Ölçüm

4.1.11. Öğretmen ve Yöneticilere Göre Sürdürülebilir Başarı

Öğretmenlerin sürdürülebilir başarıya ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan tema ve frekanslar Tablo 4.10a'da görülmektedir.

Tablo 4. 10a Öğretmenlerin Göre Sürdürülebilir Başarı

Görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	f
1. Partiler Üstü Milli Eğitim Politikası	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√	√	11
2. Aşamalı ve Ulaşılabilir Büyüme	√	√	√		√		√	√	√	√	√	√	10
3. Kısa ve Uzun Vadeli Hedef İlişkisi	√	√	√		√		√			√	√	√	8
4. Deneyimleri Genç Meslektaşlarla Paylaşma	√						√	√	√	√	√		6

Tablo 4.10a'da "partiler üstü milli eğitim politikası" görüşünün ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların on biri siyasetten arındırılmış bir politikanın belirlenmiş olması gerektiğini belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Maalesef ülkemiz her zaman ideolojik olmuştur ve ideolojisine uygun bireyler yetiştirmeye çalışmıştır. Farklılıklar yıllardır göz ardı edilmiştir. Tek tip insan yetiştirmeyi dünyada hiçbir dini, fikri akım gerçekleştirememiş. Bu konuda dış güçler bizi benliğimizden çağdaşlık, modernizm adı altında uzaklaştırarak bencil, ruhsuz, duygusuz bir toplum hâline dönüşmemizi sağlamışlar. O yüzden özümüze dönmeli, siyaset üstü bir politika olmalı. (Ö3,1)

Kalıcı bir eğitim politikamız bile yok ki. Sistemler sürekli değişiyor. Bakan değişiyor sil baştan her şey değişiyor. Bence zaten eğitim anlamında çok eksiklerimiz var, hem çağın gerisindeyiz hem de bence olmamız gereken yerde değiliz. (Ö5,1)

Bizim ülkemizde, biraz geri kalmış ülkelerin kaderidir, belki de siyaset ülkelerinin ana gündemindedir. Eğitim politikamızda siyaset üstü değildir. Sendikalarla başlayın hepsi siyasi partilerle ilişkilidir. Hükümetin politikalarını baktığımız zaman da, her hükümet değiştiğinde politika değişiyor. Artık hatta şu son süreçte baktığımızı hükümet değişmedi ve bakanların değişmesine bağlı olarak politikaların değiştiğini görüyoruz. Bu kadar oynak bir politikamızın olmaması gerekiyor. Bizim milli eğitim olarak bir politika belirlememiz gerekiyor ve hükümetlere göre, bakanlara göre, kişilere göre bunların değişmemesi gerekiyor. İmam Hatiplerin bu şekilde artırılması daha önceki dönemlerde kapatılması ve baktığımızda bu öğrenciler üzerinde okullar üzerinde oynanan oyunlar siyasete alet edilmesiyle oluşturulan politikalar bile bunların yanlış olduğunu ve siyaset üstü olmadığını gösteriyor. (Ö7,1)

Biz mesleğimizde 20 yıllık sürece baktığımızda, bakanlık bünyesinde 8. sınıfta mezun olan çocuk için yönlendirme yapalım denildi. Onlarla ilgili çalışmalar yapıldı. Sekizinci sınıftan mezun aşamasına gelen her öğrenci için raporlar hazırlandı ve okullara yönlendirme için bunların kullanılması düşünülüyordu, meslek liselerine Öğretmen liselerine mi Nerelere gidecek buna yönelik yönlendirmeler yapılması düşünülüyordu. Bu uygulamalar yurtdışında da yapılıyor ama öğretmenin yazmış olduğu raporlar bir öğrenci için ciddi bir yaptırım oluşturuyor ama bizde yaptırım yok, sadece öneri olarak sunuyoruz, geçerliliği yok yani tutarlılık yok, tutarlı politikalar uygulanmıyor. Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler; 4+4+4 veya öğretmenler üzerinde yapılan değişiklikler, öğretmenlerin branş değişiklikleri yapabilmemesi, sonradan geri almaları sanki anlık olarak düşünceler, fikirler yerine getiriliyor gibi uzun ciddi çalışmalar sonrasında yapılan yenilikler değil gibi algılanıyor. Genel olarak her şey kâğıt üzerinde uygulanıyor ama uygulamada ne getirecek buna yönelik ciddi çalışmalar yapılmıyor. (Ö8,1)

Siyaset üstü olduğunu kesinlikle düşünmüyorum. Bir eğitim politikası her zaman değiştirilebilecek bir şey değildir ve siyasalere göre, kişilere göre sürekli değişiklikler olduğunu görüyoruz. Tabii ki basit değişiklikler olabilir ama milli eğitim politikası temel bir politika olmalıdır. Öyle kolay kolay sürekli değişim içerisine girmemesi gerekir. (Ö9,1)

Tablo 4.10a’ da yöneticilerin sürdürülebilir başarıya ilişkin görüşünün “aşamalı ve ulaşılabilir büyüme” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Aşamalı büyümeyi tercih ederim adım adım gidilirse hatalarını eksikliklerine görerek gidersen ve tam olarak oturduğu oturta yeniliğe gidersen ve bu da aynı şekilde Hangi müdür gelirse gelsin Müdür değişse bile devam edebilen nitelikte yenilikleri olmalıdır. Çünkü baktığımızda idare koltuğuna oturan kişiler beş altı sene sonra orada olacağını bilmiyor. Bir yenilik yavaş yavaş başlatırsa bile yeni gelen kişi bunu devam ettirebilmeli. (Ö2,2)

Ulaşılabilir bir büyüme her zaman daha önemli. Tabandan ya da toplumun ve çağın ihtiyaçlarına göre yapılan gelişim ve değişim daha anlamlı ve daha kalıcı olmaktadır. (Ö3,2)

Aşamalı büyümeyi isterim. Çünkü soluk alarak büyümek gerekir. Nerede olduğunu, nereden başladığını, nereye geldiğini iyi bir şekilde görmen, bilmen gerekir. Özellikle eğitimdeki yanlışlar büyük sıkıntılar getirir, düzeltilemeyecek hatalara neden olabilir. O yüzden sağlam ayakları basar bir şekilde olmalıdır. Bir model geliştirdim şöyle hızlı bir şekilde büyüyelim, şunu uygulayalım değil de, yavaş yavaş onun neler getirdiğini, neler doğurduğunu, yavaş yavaş yolda fark ederek görerek, düzelterek gelişim gerekir. Çünkü bizim eğitim sürecimiz de çocuklarımız var. Her attığımız adımı ölçmemiz lazım, çocuğa ne fayda sağlar, hangi boyutta fayda sağlar, düzenli aşamalı bir şekilde ileriye doğru gitmek en doğrusudur. (Ö8,2)

Yavaş yavaş, oturta oturta bir gelişim isterim. Daha kalıcı olacağını düşünüyorum. Hızlı olan şeylerin geçici olacağını düşünüyorum. O yüzden yavaş yavaş kararlı bir şekilde ilerlemek daha iyi bir gelişimdir. (Ö9,2)

Okulumuzda aşamalı ve yavaş büyüyen bir gelişim isterim. Çünkü hep hızlı yaptığımız işlerde bir şeyler atlıyoruz, acele olan şeylerde aksaklıklar oluyor ama ara ara adımın sağlam basarak gidersen, hem eksiklerini görebiliyorsun hem eksiklerini yolda giderme imkânı oluyor. Yani ayakları daha sağlam yere basar bir şekilde olmasını sağlıyor. (Ö10,2)

Her zaman için aşamalı bir büyümeyi isterim. Çünkü hızlı bir şekilde gittiğin zaman bir örnek verecek olursak; yüksek dağın doruklarında kuşa da yılan da rastlanır. Kuş bir anda çıkmıştır, inişi de bir yanda olur. Ama yılan sürünerek çıkmıştır, sürünerek inecektir. Yani başta adım adım gelmişse adım adım gidecektir. Yani herhangi başarısızlık durumunda bir yanda düşmezsin yavaş yavaş bir düşüş olursa kendini toparlayıp tekrar yükselmene imkân tanır. (Ö12,2)

Tablo 4.10a’ da yöneticilerin sürdürülebilir başarıya ilişkin görüşünün “kısa ve uzun vadeli hedef ilişkisi” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Kısa ve uzun vadeli hedefler arasında bir ilişki olduğunu düşünüyorum Ben 10 yıldır bu okuldayım her yıl belirlediğimiz hedeflerimizi aşağı yukarı ulaştığımız

görüyorum ilk başlarda öğrenci profilinin biraz daha düşük olduğu öğrenciler geliyordu Ama biz bölgede uzun vadede özel okul gibi kalitede bir eğitimin verildiği, velilerin gözdesi olan, öğrencilerin ciddi başarı elde edebileceği bir okul hayal etmiştik ve şu anki konumunuza baktığımızda bölgede ismi olan bir okuluz. Artık her yıl birlik ve beraberlik ruhu ile hedeflerimize ulaşma ulaşma, Okulumuz aslında hedefleri yerine ulaştı ama şimdi uzak hedefimiz zaten Antalya'da ilkler arasında Olmaktır, ona da yaklaştık ve ona da olacağız inşallah. (Ö1,3)

Yani projeler noktasında, etkinlikler noktasına baktığımızda kısa ve uzun vadeli hedeflerimizin birbiriyle uyumlu olduğunu görebiliyoruz. (Ö7,3)

Şimdilik görüyorum. Hedefler birbirine genelde uyumlu gibi. Kısa vadede bazı faaliyetler yapıyoruz ve bu faaliyetler atladığımız yapmadığımız çok oluyor. Yani uzun vadedeki hedeflere ulaşmak için bu kısa vadeli atlamadan aslında yapmamız gerekiyor. Ama bazen bunları atlayabiliyoruz ama uzun vadedeki hedeflere daha bağlı kalmaya çalışıyoruz ulaşmaya çalıştığımız hedefler var. Bu hedeflere ulaşmak için mücadele var ama buna ulaşmak için bizim belirlediğimiz Kısa vadeli hedeflerden atladığımız olabiliyor. (Ö10,3)

Tablo 4.10a' da yöneticilerin sürdürülebilir başarıya ilişkin görüşünün “deneyimleri genç meslektaşlarla paylaşma” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

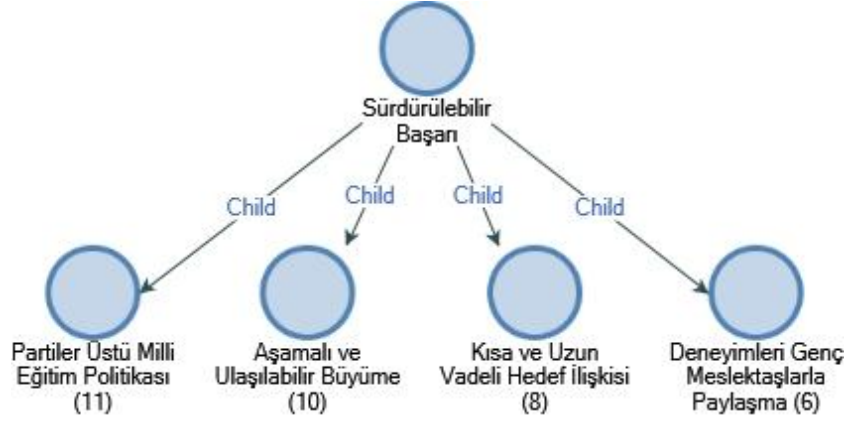
Ben yardımcı olabildiğim kadarıyla, yol gösterici olabildiğimi düşünüyorum. Ben hiçbir zaman çocuk bana bir şey söylediği zaman sakın böyle konuşma gibi engellemeleri hiç yapmamışumdur. Şimdi her fikrin önemli olduğunu ortaya koymuşumdur mesela okulumuza yeni bir meslektaşımızın geldiğinde ben bana ait bilgileri nelerse ben onu her şeyi aktarmaya çalışıyorum. Önemli olan okuldaki öğrencilerimizin başarısını sağlamak empati kurulması gerekiyor herkesin fikirlerine değer verir karşıdaki kişiye var olan bilgilerimi aktarmaya çalışırım. (Ö7,4)

Evet, yol gösterici olabiliyoruz. Rehberlikle ilgili ben mesela bir kitap yazdım. Karşılaştığımız sorunlar, neler yapılması gerekiyor. Bu bile aslında benden sonra gelenlere veya şu an mevcut öğretmenlere bile birçok faydası olacaktır. Özellikle yeni başlayan, mezun olan öğretmen arkadaşlarımıza böyle bülten şeklinde hazırladığımız küçük makaleler, yazılar yazıyoruz, dağıtıyoruz. Seminerler veriyoruz, özellikle yeni başlayan öğretmenler için bunları uygulamaya çalışıyoruz. Gittiği okullarda neler görebilirler, ne tür sıkıntılar yaşarlar, tecrübelerin paylaşımını Milli Eğitim bünyesinde yeni atanan öğretmenlere seminerlerle aktarıyoruz. (Ö8,4)

Sonraki nesillere ya da yeni öğretmenleri Tabii ki yardımcı olmaya çalışıyoruz Tabii ki istekli olduğu takdirler de İsteksizse kendi bunu zorlayarak bir şey yapamayız elde ettiğimiz başarıları yeni gelen öğretmenlere vermemiz lazım. Çünkü biz başta bu başarıları elde edene kadar deneme yanılma yöntemleriyle bu başarıları elde ettik ve yeni öğretmenler geldikleri zaman onlar da bu deneme yanılma yöntemlerine başvurmadan doğrudan bizim deneyimlerimizi paylaştığımız zaman bu sürece girmeden daha iyi bir noktadan başlayacaklar. Daha ileri noktalara ulaşabilecekler. Çünkü bunu bir bayrak yarışı gibi

düşünebiliriz. Öğrendiklerimizi tecrübelerimizi yeni nesillere aktarmamız lazım. Bunu da öğretmenler istekli olduğu sürece biz yapıyoruz, istemezse zorla veremezsin. (Ö11,4)

Öğretmenlerin sürdürülebilir başarıya ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.10a’da görülmektedir.



Şekil 4. 10a Öğretmenlere Göre Sürdürülebilir Başarı

Yöneticilerin sürdürülebilir başarıya ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan tema ve frekanslar Tablo 4.10b’da görülmektedir.

Tablo 4. 10b Yöneticilere Göre Sürdürülebilir Başarı

Görüşler	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6	Y7	Y8	Y9	Y10	Y11	Y12	f
1. Partiler Üstü Milli Eğitim Politikası	√	√	√		√	√	√	√	√	√	√		10
2. Aşamalı ve Ulaşılabilir Büyüme	√	√	√		√	√	√	√	√		√	√	10
3. Kısa ve Uzun Vadeli Hedef İlişkisi			√		√	√		√		√	√		6
4. Deneyimleri Genç Meslektaşlarla Paylaşma			√					√					2

Tablo 4.10b’de “partiler üstü milli eğitim politikası” görüşünün ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların onu siyasetten arındırılmış bir politikanın belirlenmiş olması gerektiğini belirtmiştir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Siyaset üstü olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bütün yapı siyaset tarafından belirlenir. Her gelen siyasilere göre eğitim sistemimizi sürekli değiştiriliyor. Tabii görüşleri alınıyor gibi algılansa da bu yapılan değişikliklerde öğrencilerde öğretmenlerde genellikle hep rahatsız olmaktadır. Burada insanların, eğitim sürecinin paydaşlarının fikirleri gerçekten dikkate alınmış olsa yapılan değişikliklere tabii ki bir şey diyemeyiz ama her gelen siyasiye göre

bakana göre politikaların değiştirilmesi gerçekleştiği için siyaset üstü görmüyorum. (Y1,1)

Eğitim politikamız siyaset üstü değil aslında bir milli bir eğitim politikası tüm siyasi görüşlerin platformların görüşleri alınarak belirlenmeli ve bu değiştirilmeden artık hep aynı şekilde devam ettirilmeli ama her siyasiye göre bir politikanın değişmesi bize hep geriletiyor ve bunu da sık sık görüyoruz. (Y3,1)

Siyaset üstü bulmuyorum. Çünkü siyaset her zaman eğitim üzerinde ciddi bir etkisi olmuştur. Maalesef milli bir devlet politikamız yok. Özellikle son yıllarda sürekli değişen mevzuat, sürekli değişen bir yönetmelik söz konusu. Yani uzun yıllar devam edebileceğiniz bir eğitim politikamızın olması gerekiyor ama bu yok. Yani Milli Eğitim'in siyaset üstü olması lazım, siyasetten ayrılması lazım, ne zaman bir Milli Eğitim Bakanı gelirse kadrolar tamamen değişiyor ve buna bağlı olarak politikalar hemen değişiyor. 8 yıllık eğitim değişti, 4 artı 4 oldu, ondan sonra o değiştirilme muhabbetleri oldu sürekli bir şeyler de değişiklikler oluyor. Yurtdışında yönetmelik değiştirilmesi için pilot uygulamalar birkaç yıl yapıyor ondan sonra yönetmelikte uygulamaya konuluyor bizde yönetmeliğin en esaslı maddeleri bile bir gecede değişiyor. (Y5,1)

Eğitim zamanların ötesinde olması gereken bir şey. Yani durumlara koşullara göre değişmeyen, sadece teknolojik ve bilimsel gelişmelere göre büyüeyebilen. Ancak bir taraftan eğitim sosyolojik ve psikolojik bir alan olduğu için politikadan ne yazık ki etkileniyor. Büyük gruplara halka ulaşmanın bir aracı hâle geliyor. Bu asırlardan beri böyle gelmiş. Nasıl arındırılabilir bilemiyorum. (Y9,1)

Tablo 4.10b'de yöneticilerin sürdürülebilir başarıya ilişkin görüşünün “aşamalı ve ulaşılabilir büyüme” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Ulaşılabilir bir büyümeyi arzularım. Çünkü çok hızlı büyümeler çok sağlıklı olmuyor. Yani bir yerde kalıyorsun. Ama aşamalı büyüme çok sağlıklı oluyor. Çünkü temel sağlam oluyor. bu şuna benzer, simülatör laboratuvarı kurmadan tekne almaya benzer. Çocuk önce simülatör de bir eğitim alacak ki sonra pratiğini teknede yapsın. Yani kademe kademe, aşamalı bir şekilde büyüme en sağlıklıdır. (Y5,2)

Aşamalı büyümeyi arzularım. Çünkü daha garantidir birden fazla alanda büyüme olduğu zaman bunun kontrolü daha zor olacaktır. Bir anda çok şey istemek bir hırs belirtisidir. Bana göre de hırs olumsuz bir kavramdır. Buna göre daha sağlam temeller atarak aşamalı olarak gelişimler olmalıdır. Geçişirme anlamlı değil ama uzun vadeli planlarla aşamalı olarak yeniliklerin gerçekleştirilmesi gerekir. (Y6,2)

Kademeli, aşamalı bir büyümeyi tercih ederim. Çünkü hızlı bir şekilde her alanda yenilik yapmak zor ve adaptasyon süreci çok zor eğitimde hızlı bir yenilik bıçak kesiği her zaman zararlı olduğunu düşünüyorum. Bıçak kesiği gibi değil de daha iyiyimli uzun vadede olması daha faydalı olacaktır. Ekleye ekleye kademe kademe değişiklikler olması lazım. Kademeli olursa öğretmen ve

öğrencilerine olacağına uyum sağlamasını rahat şekilde bilir ve ona uygun bir şekilde yenilikler gerçekleşir. Mesela 4+4+4 sisteminde kademeli geçişler iyi gibiydi ama bizim ise bir yandan geçtiğimiz zaman öğretmen öğrenciyi veli çok büyük sıkıntı yaşadı. (Y7,2)

Aşamalı büyümeyi arzularım çünkü aşamalı büyüme daha sağlam temelle oturtulmuş bir büyümedir. Her basamakta eksi ve artıları görerek süreç içerisinde düzeltmek daha doğrudur. Hızlı büyüme genellikle hızlı çöküş ile sonlanır. Üstelik konu eğitimse zaten hiçbir şeyi hızlı yapamazsınız. Eğitim faaliyetleri genelde uzun süreli, planlı, aşamalı süreçlerdir. Bu nedenle aşamalı büyüme kesinlikle daha mantıklıdır. (Y12,2)

Tablo 4.10b’de yöneticilerin sürdürülebilir başarıya ilişkin görüşünün “kısa ve uzun vadeli hedef ilişkisi” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Akademik anlamda istediğimiz şeyler var. Fiziksel anlamda istediğimiz şeyler var ve uzun vadeli hedefleri yavaş yavaş ulaştığımızda görüyoruz akademik anlamda sınıflarımız her sene artıyor. Başarı arttıkça öğrenci de artmaya başlıyor. Velinin gelme isteği artıyor. Özel okullarla yarışan bir okul hâline geldiğimiz şimdi talep artıyor. Bazı özel okullarında üstündeyiz. Çünkü özel okullar kar amaçlı faaliyet yürüttükleri için bizden farkı orada oluşuyor. Biz tüm kaynakları çocuklarımız için öğrencilerimiz için kullanıyoruz ve sürece baktığımız zaman uzun vadede ulaşmayı arzuladığımız hedeflere de yavaş yavaş ulaştığımızda görüyoruz. (Y8,3)

Elbette ilişki var. Uzun vadeli planların alt yapısıdır kısa vadeli planlar. Örneğin bir okulda cep telefonu kullanımı çok yaygın olduğunu düşünün. Derlerde önlem almak zor olur ve haliyle sınavlarda da. Maalesef bilişim araçları ile kopya çekmeye kalkışabiliyor öğrenci. Bu durum da öğrencinin başarısını olumsuz etkiliyor. Ama yapılacak bir düzenleme ile girişlerde cep telefonları güvenli bir ortamda muhafaza edilebilse bu sorun ortadan kalkar. Bir okulun burada birincil önceliği ve kısa vadeli hedefi bilişim araçlarının muhafazası için bir ortam geliştirmek iken uzun vadeli hedefi de okul başarısının artırılması, bilişime bağlı disiplin suçlarının önlenmesi olabilir. (Y11,3)

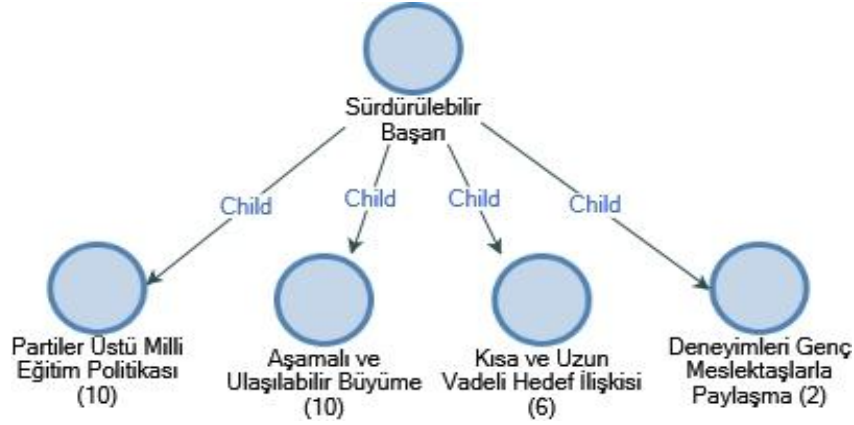
Tablo 4.10b’de yöneticilerin sürdürülebilir başarıya ilişkin görüşünün “deneyimleri genç meslektaşlarla paylaşma” olduğu görülmektedir ve buna ilişkin bazı görüşler aşağıda verilmiştir:

Elimden geldiğince Tabii ki sonraki nesillere yerimize gelecek kişilere yardımcı olmaya çalışıyoruz. Mesela rotasyon doğrusunda ben başka bir okula gidebilirim. Yani aslında bizim yaptığımız bu yenilikleri öğretmenlerimiz müdür yardımcılarımız görüyor nasıl yapıldığını neler yapıldığını bizleri gözüküyorlar Ya aslında bu ileride okulda oturduklarında nelerdir Nasıl yapmaları gerektiği hakkında onlara bilgi sunacaktır. (Y3,4)

Geçen yıl meslek adayı öğretmenlerimiz vardı. Müsait bir yapıda olsa her öğretmen, her idareci kendinden sonraki gelen nesillere kişilere yardımcı olup

mesleğe atıldığında daha kolay bir şekilde işini icra edebilmesini sağlayacaktır.
(Y8,4)

Yöneticilerin sürdürülebilir başarıya ilişkin görüşleri doğrultusunda oluşan temalar Şekil 4.10b'da görülmektedir.



Şekil 4. 10b Yöneticilere Göre Sürdürülebilir Başarı

4.2. Nicel Araştırma Verilerine İlişkin Bulgular

Bu alt bölümde, araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan nicel analizler sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.2.1. Canlandırma Etmenleri (CE) Ölçeğine İlişkin Bulgular

Canlandırma etmenleri ölçeği ile yapılan faktör analizi sonucunda dört boyutlu bir yapı oluşturulmuştur. Canlandırma etmenlerine ilişkin betimsel istatistik ve demografik değişkenler doğrultusunda t-testi ile tek yönlü varyans analizlerine yer verilmiştir.

4.2.1.1.Canlandırma Etmenleri (CE) Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular

Örneklem grubunda yer alan yönetici ve öğretmenlerin deneyim ve gözlemlerine göre canlandırma etmenlerini oluşturan boyutlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.11'de yer almaktadır.

Tablo 4. 11 Canlandırma Etmenlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma,

Boyutlar	\bar{X}	S
Yönetimsel Etmenler	3,91	,71
Gelişimsel Etmenler	3,93	,67
Duyuşsal Etmenler	3,60	,64
Fiziksel Etmenler	3,10	,96

Tablo 4.11’de verilen bulgulara göre, yönetici ve öğretmenler canlandırma etmenleri olarak en yüksek düzeyde gelişimsel etmenleri ($\bar{x}=3,93$) görmektedirler. Bunu yönetimsel ($\bar{x}=3,91$), duyuşsal ($\bar{x}=3,60$) ve fiziksel ($\bar{x}=3,10$) etmenlerin izlediği gözlenmiştir.

4.2.1.2.Canlandırma Etmenleri Ölçeğine İlişkin Demografik Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırma etmenleri algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo 4. 12 Cinsiyet Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırma Etmenlerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Yönetimsel Etmenler	Kadın	354	3,93	,71	610	,749	,45
	Erkek	258	3,88	,72			
Gelişimsel Etmenler	Kadın	354	3,95	,71	610	1,089	,27
	Erkek	258	3,89	,63			
Duyuşsal Etmenler	Kadın	354	3,64	,61	610	1,639	,10
	Erkek	258	3,55	,67			
Fiziksel Etmenler	Kadın	354	3,17	,94	610	2,075*	,04
	Erkek	258	3,00	,99			

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.12 incelendiğinde, bütün boyutlarda kadın yönetici ve öğretmenlerden elde edilen ortalamaların erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, hesaplanan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre; yönetimsel etmenler [$t(610) = 0.749$; $p>0.05$], gelişimsel etmenler [$t(610) = 1.089$; $p>0.05$] ve duyuşsal etmenler [$t(610) = 1.639$; $p>0.05$] boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yalnızca fiziksel etmenler [$t(610) = 2.075$; $p<0.05$] boyutunda, kadınlar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Görev değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırma etmenleri algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.13’te yer almaktadır.

Tablo 4. 13 Görev Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırma Etmenlerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Yönetimsel Etmenler	Yönetici	94	4,11	,78	610	2,873**	,01
	Öğretmen	518	3,87	,69			
Gelişimsel Etmenler	Yönetici	94	3,96	,65	610	,511	,61
	Öğretmen	518	3,92	,68			
Duyuşsal Etmenler	Yönetici	94	3,63	,69	610	,562	,57
	Öğretmen	518	3,59	,63			
Fiziksel Etmenler	Yönetici	94	3,17	1,00	610	,807	,42
	Öğretmen	518	3,09	,95			

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.13 incelendiğinde, bütün boyutlarda yöneticilerden elde edilen ortalamaların öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, hesaplanan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre; gelişimsel etmenler [t(610) = 0.511; p>0.05], duyuşsal etmenler [t(610) = 0.562; p>0.05] ve fiziksel etmenler [t(610) = 0.807; p>0.05] boyutlarında görev değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yalnızca yönetimsel etmenler [t(610) = 2.873; p<0.05] boyutunda, yöneticiler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Görev yapılan okul türü değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırma etmenleri algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.14'te yer almaktadır.

Tablo 4. 14 Okul Türüne Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırma Etmenlerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Yönetimsel Etmenler	Resmi	520	3,86	,72	610	4,256***	,00
	Özel	92	4,20	,62			
Gelişimsel Etmenler	Resmi	520	3,87	,67	610	4,934***	,00
	Özel	92	4,24	,62			
Duyuşsal Etmenler	Resmi	520	3,54	,64	610	6,122***	,00
	Özel	92	3,97	,49			
Fiziksel Etmenler	Resmi	520	2,94	,91	610	10,660***	,00
	Özel	92	4,01	,67			

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.14 incelendiğinde, bütün boyutlarda özel okullarda görev yapan katılımcılardan elde edilen ortalamaların resmi okullarda görev yapılan katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre; yönetimsel etmenler [t(610) = -4.256; p<0.05], gelişimsel

etmenler [$t(610) = -4.934$; $p < 0.05$], duyuşsal etmenler [$t(610) = -6.122$; $p < 0.05$], fiziksel etmenler [$t(610) = -10.660$; $p < 0.05$] boyutlarında, özel okullar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Öğrenim durumu değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırma etmenleri algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.15'te yer almaktadır.

Tablo 4. 15 Öğrenim Durumu Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırma Etmenlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Puanlar	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Yönetimsel Etmenler	1. Ön lisans	50	4,03	0,53	2-609	0,780	.46	-
	2. Lisans	502	3,90	0,72				
	3. Lisansüstü	60	3,89	0,75				
Gelişimsel Etmenler	1. Ön lisans	50	4,00	0,69	2-609	0,319	.72	-
	2. Lisans	502	3,91	0,67				
	3. Lisansüstü	60	3,92	0,66				
Duyuşsal Etmenler	1. Ön lisans	50	3,82	0,59	2-609	3,779*	.02	1-3
	2. Lisans	502	3,59	0,64				
	3. Lisansüstü	60	3,49	0,67				
Fiziksel Etmenler	1. Ön lisans	50	3,50	0,89	2-609	5,012*	.01	1-2
	2. Lisans	502	3,05	0,97				
	3. Lisansüstü	60	3,13	0,85				

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 4.15 incelendiğinde, canlandırma etmenlerini oluşturan bütün boyutlarda en yüksek aritmetik ortalamanın ön lisans eğitimi almış katılımcılardan elde edildiği görülmektedir. Eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre yönetimsel etmenler [$F(2-609) = 0.780$; $p > 0.05$] ve gelişimsel etmenler [$F(2-609) = 0.319$; $p > 0.05$] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Katılımcıların öğrenim durumu değişkenine göre duyuşsal etmenler [$F(2-609) = 3.779$; $p < 0.05$] ve fiziksel etmenler [$F(2-609) = 5.012$; $p < 0.05$] boyutlarında elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan Post Hoc analizlerinden Scheffe testi sonuçlarına göre, ön lisans ile lisansüstü eğitimi ve ön lisans ile lisans eğitimi almış katılımcılar arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen olarak çalışma süresi değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırma etmenleri algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya

koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.16’da yer almaktadır.

Tablo 4. 16 Öğretmen Olarak Çalışma Süresi Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırma Etmenlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Puanlar	Çalışma Süresi	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Yönetimsel Etmenler	1. 1-10 Yıl	153	3,91	0,65	2-609	0,646	.52	-
	2. 11-20 Yıl	246	3,94	0,70				
	3. 21 Yıl ve Üzeri	213	3,87	0,77				
Gelişimsel Etmenler	1. 1-10 Yıl	153	3,94	0,64	2-609	0,046	.95	-
	2. 11-20 Yıl	246	3,92	0,69				
	3. 21 Yıl ve Üzeri	213	3,92	0,67				
Duyuşsal Etmenler	1. 1-10 Yıl	153	3,55	0,63	2-609	4,451*	.01	2-3
	2. 11-20 Yıl	246	3,54	0,67				
	3. 21 Yıl ve Üzeri	213	3,71	0,60				
Fiziksel Etmenler	1. 1-10 Yıl	153	3,22	0,95	2-609	2,679	.07	-
	2. 11-20 Yıl	246	3,00	0,95				
	3. 21 Yıl ve Üzeri	213	3,13	0,97				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.16 incelendiğinde, eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin öğretmen olarak çalışma süresi değişkenine göre yönetimsel etmenler [F(2-609) = 0.646; p>0.05], gelişimsel etmenler [F(2-609) = 0.046; p>0.05] ve fiziksel etmenler [F(2-609) = 2.679; p>0.05] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Katılımcıların öğretmen olarak çalışma süresi değişkenine göre sadece duyuşsal etmenler [F(2-609)= 4.451; p<0.05] boyutundan elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan Post Hoc analizlerinden Scheffe testi sonuçlarına göre, 11-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri çalışma süresi olanlar arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Yönetici olarak çalışma süresi değişkenine göre, yöneticilerin canlandırma etmenleri algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.17’de yer almaktadır.

Tablo 4. 17 Yönetici Olarak Çalışma Süresi Değişkenine Göre, Yöneticilerin Canlandırma Etmenlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Puanlar	Çalışma Süresi	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Yönetimsel Etmenler	1. 1-5 Yıl	91	3,94	0,81	2-152	2,599	.78	-
	2. 6-10 Yıl	39	3,90	0,77				
	3. 11 Yıl ve Üzeri	25	4,32	0,70				
Gelişimsel Etmenler	1. 1-5 Yıl	91	3,89	0,74	2-152	1,646	.19	-
	2. 6-10 Yıl	39	3,84	0,59				
	3. 11 Yıl ve Üzeri	25	4,14	0,59				
Duyuşsal Etmenler	1. 1-5 Yıl	91	3,61	0,64	2-152	4,801*	.01	1-3 2-3
	2. 6-10 Yıl	39	3,52	0,61				
	3. 11 Yıl ve Üzeri	25	4,00	0,59				
Fiziksel Etmenler	1. 1-5 Yıl	91	3,07	0,99	2-152	1,480	.23	-
	2. 6-10 Yıl	39	3,03	0,89				
	3. 11 Yıl ve Üzeri	25	3,42	1,07				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.17 incelendiğinde, eğitim kurumlarındaki yönetici ve yöneticilik yapmış öğretmenlerin yönetici olarak çalışma süresi değişkenine göre yönetimsel etmenler [$F(2-152) = 2.599$; $p > 0.05$], gelişimsel etmenler [$F(2-152) = 1.646$; $p > 0.05$] ve fiziksel etmenler [$F(2-152) = 1.480$; $p > 0.05$] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Katılımcıların yönetici olarak çalışma süresi değişkenine göre duyuşsal etmenler [$F(2-152) = 4.801$; $p < 0.05$] boyutunda elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan Post Hoc analizlerinden Scheffe testi sonuçlarına göre, 1-5 yıl ile 11 yıl üzeri ve 6-10 yıl ile 11 yıl üzeri yöneticilik yapmış olan katılımcılar arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Branş değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırma etmenleri algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.18'de yer almaktadır.

Tablo 4. 18 Branş Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırma Etmenlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Puanlar	Branş	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Yönetimsel Etmenler	1. Sınıf Öğretmenliği	198	4,01	0,62	4-607	2,061	.84	-
	2. Sözel Alan Öğrt.	165	3,89	0,70				
	3. Sayısal Alan Öğrt.	114	3,83	0,82				
	4.Yabancı Dil Öğrt.	69	3,94	0,71				
	5. Diğer	66	3,77	0,79				
Gelişimsel Etmenler	1. Sınıf Öğretmenliği	198	3,94	0,68	4-607	1,185	.31	-
	2. Sözel Alan Öğrt.	165	3,90	0,67				
	3. Sayısal Alan Öğrt.	114	3,94	0,63				
	4.Yabancı Dil Öğrt.	69	4,02	0,64				
	5. Diğer	66	3,79	0,75				
Duyuşsal Etmenler	1. Sınıf Öğretmenliği	198	3,71	0,56	4-607	3,375*	.01	1-3
	2. Sözel Alan Öğrt.	165	3,54	0,65				
	3. Sayısal Alan Öğrt.	114	3,48	0,76				
	4.Yabancı Dil Öğrt.	69	3,69	0,59				
	5. Diğer	66	3,52	0,63				
Fiziksel Etmenler	1. Sınıf Öğretmenliği	198	3,29	0,85	4-607	4,788**	.01	1-5
	2. Sözel Alan Öğrt.	165	2,98	0,97				
	3. Sayısal Alan Öğrt.	114	3,09	1,03				
	4.Yabancı Dil Öğrt.	69	3,15	0,99				
	5. Diğer	66	2,76	1,00				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.18 incelendiğinde, eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin branş değişkenine göre yönetimsel etmenler [$F(4-607) = 2.061$; $p>0.05$] ve fiziksel etmenler [$F(4-607) = 1.185$; $p>0.05$] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Katılımcıların branş değişkenine göre duyuşsal etmenler [$F(4-607) = 3.375$; $p<0.05$] ve fiziksel etmenler [$F(4-607) = 4.788$; $p<0.05$] boyutlarında elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere fiziksel etmenler boyutu için uygulanan Post Hoc analizlerinden Scheffe testi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik alanındaki katılımcılar arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Anlamlı farklılık bulunan bir diğer duyuşsal etmenler boyutu ise homojenlik testinde 0,05'ten küçük bir değer aldığı için Dunnett C testi uygulanmış ve sınıf öğretmenliği ile sayısal alan öğretmenliği arasında farklılık bulunmuştur.

Görev yapılan okulun niteliği değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırma etmenleri algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.19'da yer almaktadır.

Tablo 4. 19 Görev Yapılan Okulun Niteliğine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırma Etmenlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Puanlar	Okul Niteliği	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (DunnettC)
Yönetimsel Etmenler	1. İlkokul	251	4,01	0,62	2-609	4,169*	.01	1-2
	2. Ortaokul	285	3,83	0,78				
	3. Lise	76	3,89	0,73				
Gelişimsel Etmenler	1. İlkokul	251	3,96	0,68	2-609	1,399	.24	-
	2. Ortaokul	285	3,87	0,66				
	3. Lise	76	3,98	0,70				
Duyuşsal Etmenler	1. İlkokul	251	3,75	0,55	2-609	12,531***	.00	1-2
	2. Ortaokul	285	3,50	0,67				
	3. Lise	76	3,50	0,70				1-3
Fiziksel Etmenler	1. İlkokul	251	3,28	0,88	2-609	24,478***	.00	1-2
	2. Ortaokul	285	2,83	1,00				2-3
	3. Lise	76	3,51	0,76				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.19 incelendiğinde, eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin görev yapılan okul niteliği değişkenine göre gelişimsel etmenler [F(2-609) = 1.399; p>0.05] boyutunda anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Katılımcıların okul niteliği değişkenine göre yönetimsel etmenler [F(2-609) = 4.169; p<0.05], duyuşsal etmenler [F(2-609) = 12.531; p<0.05] ve fiziksel etmenler [F(2-609) = 24.478; p<0.05] boyutlarında elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Anlamlı farklılık bulunan boyutlar homojenlik testinde 0,05'ten küçük bir değer aldığı için anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Post Hoc analizlerinden Dunnett C testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre, anlamlı farkın yönetimsel etmenler boyutunda ilkokul ile ortaokulda görev yapan katılımcılar arasında olduğu, duyuşsal etmenler boyutunda ilkokulda görev yapanlarla ortaokul ve lisede görev yapanlar arasında olduğu, fiziksel etmenler boyutunda ise ilkokul ile ortaokul ve ortaokul ile lisede görev yapan katılımcılar arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.2. Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri (CLG) Ölçeğine İlişkin Bulgular

Canlandırıcı liderlik göstergeleri ölçeği ile yapılan faktör analizi sonucunda altı boyutlu bir yapı oluşturulmuştur. Canlandırıcı liderlik göstergelerine ilişkin betimsel istatistik ve demografik değişkenler doğrultusunda t-testi ile tek yönlü varyans analizlerine yer verilmiştir.

4.2.2.1.Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri (CLG) Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular

Örneklem grubunda yer alan yönetici ve öğretmenlerin deneyim ve gözlemlerine göre canlandırıcı liderlik göstergelerini oluşturan boyutlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.20'de yer almaktadır.

Tablo 4. 20 Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	\bar{X}	S
Anlamli Ölçüm	3,69	,73
Rakiple İşbirliği	3,92	,71
Hayal Kurma	4,67	,45
İtme Gücü	3,77	,98
İlham Verici Cümleler	3,76	,74
Çekme Gücü	3,74	,85

Tablo 4.20’de verilen bulgulara göre yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik göstergelerinden hayal kurma boyutuna yüksek bir oranla ($\bar{x}=4,67$) katıldıkları, rakiple işbirliğinin canlandırıcı liderlik göstergesi olduğuna ($\bar{x}=3,92$) katıldıkları, itme gücünün canlandırıcı liderlik göstergesi olduğuna ($\bar{x}=3,77$) katıldıkları, ilham verici cümlelerin canlandırıcı liderlik göstergesi olduğuna ($\bar{x}=3,76$) katıldıkları, çekme gücünün canlandırıcı liderlik göstergesi olduğuna ($\bar{x}=3,74$) katıldıkları ve anlamli ölçümün canlandırıcı liderlik göstergesi olduğuna ($\bar{x}=3,69$) katıldıkları görülmektedir.

4.2.2.2.Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri (CLG) Ölçeğine İlişkin Demografik Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik göstergeleri algısında anlamli farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.21’de yer almaktadır.

Tablo 4. 21 Cinsiyet Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Anlamli Ölçüm	Kadın	354	3,75	,72	610	2,479*	,01
	Erkek	258	3,60	,74			
Rakiple İşbirliği	Kadın	354	3,95	,69	610	1,174	,24
	Erkek	258	3,88	,73			
Hayal Kurma	Kadın	354	4,68	,45	610	,496	,62
	Erkek	258	4,66	,45			
İtme Gücü	Kadın	354	3,81	1,00	610	,958	,34
	Erkek	258	3,73	,95			
İlham Verici Cümleler	Kadın	354	3,77	,76	610	,011	,99
	Erkek	258	3,76	,70			
Çekme Gücü	Kadın	354	3,79	,86	610	1,684	,09
	Erkek	258	3,67	,84			

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.21 incelendiğinde, bütün boyutlarda kadın katılımcılardan elde edilen ortalamaların erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, hesaplanan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre; rakiple işbirliği [t(610) = 1.174; p>0.05], hayal kurma [t(610) = 0.496; p>0.05], itme gücü [t(610) = 0.958; p>0.05], ilham verici cümleler [t(610) = 0.011; p>0.05] ve çekme gücü [t(610) = 1.684; p>0.05] boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yalnızca anlamlı ölçüm [t(610) = 2.479; p<0.05] boyutunda, kadınlar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durumda, kadın yönetici ve öğretmenlerin erkeklere göre canlandırıcı liderlik göstergelerinden anlamlı ölçümü daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir.

Görev değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik göstergeleri algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.22’de yer almaktadır.

Tablo 4. 22 Görev Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Anlamlı Ölçüm	Yönetici	94	3,84	,74	610	2,125*	,03
	Öğretmen	518	3,66	,73			
Rakiple İşbirliği	Yönetici	94	4,00	,76	610	1,095	,27
	Öğretmen	518	3,91	,70			
Hayal Kurma	Yönetici	94	4,67	,44	610	,007	,99
	Öğretmen	518	4,66	,47			
İtme Gücü	Yönetici	94	4,07	,94	610	3,194**	,01
	Öğretmen	518	3,72	,98			
İlham Verici Cümleler	Yönetici	94	3,95	,77	610	2,700**	,01
	Öğretmen	518	3,73	,73			
Çekme Gücü	Yönetici	94	3,83	,93	610	1,008	,31
	Öğretmen	518	3,73	,84			

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.22 incelendiğinde, bütün boyutlarda yöneticilerden elde edilen ortalamaların öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, hesaplanan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre; rakiple işbirliği [t(610) = 1.095; p>0.05], hayal kurma [t(610) = 0.007; p>0.05] ve çekme gücü [t(610) = 1.008; p>0.05] boyutlarında görev değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı ölçüm [t(610) = 2.125; p<0.05], itme gücü [t(610) = 3.194; p<0.05] ve ilham verici cümleler [t(610) = 2.700; p<0.05] boyutlarında, yöneticiler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durumda, yöneticiler öğretmenlere göre canlandırıcı liderlik

göstergelerinden anlamlı ölçüm, itme gücü ve ilham verici cümleleri daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Görev yapılan okul türü değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik göstergeleri algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.23’de yer almaktadır.

Tablo 4. 23 Okul Türüne Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Anlamlı Ölçüm	Resmi	520	3,58	,71	610	8,631***	,00
	Özel	92	4,26	,53			
Rakiple İşbirliği	Resmi	520	3,88	,71	610	3,603***	,00
	Özel	92	4,17	,66			
Hayal Kurma	Resmi	520	4,66	,46	610	1,171	,24
	Özel	92	4,72	,39			
İtme Gücü	Resmi	520	3,68	1,00	610	5,570***	,00
	Özel	92	4,29	,72			
İlham Verici Cümleler	Resmi	520	3,69	,72	610	6,432***	,00
	Özel	92	4,21	,66			
Çekme Gücü	Resmi	520	3,65	,82	610	6,677***	,00
	Özel	92	4,27	,83			

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.23 incelendiğinde, bütün boyutlarda özel okullardaki katılımcılardan elde edilen ortalamaların devlet okullarındakilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre; hayal kurma [t(610) = -1.171; p>0.05] boyutunda okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı ölçüm [t(610) = -8.631; p<0.05], rakiple işbirliği [t(610) = -3.603; p<0.05], itme gücü [t(610) = -5.570; p<0.05], ilham verici cümleler [t(610) = -6.432; p<0.05] ve çekme gücü [t(610) = -6.677; p<0.05] boyutlarında, özel okuldaki katılımcılar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durum, özel okullarda görev yapan katılımcılar canlandırıcı liderlik göstergelerini devlet okullarına göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Öğrenim durumu değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik göstergeleri algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.24’te yer almaktadır.

Tablo 4. 24 Öğrenim Durumu Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Puanlar	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Anlamlı Ölçüm	1. Ön lisans	50	3,92	0,68	2-609	2,939*	,04	1-2
	2. Lisans	502	3,66	0,73				
	3. Lisansüstü	60	3,70	0,71				
Rakiple İşbirliği	1. Ön lisans	50	4,03	0,67	2-609	0,635	.53	-
	2. Lisans	502	3,91	0,71				
	3. Lisansüstü	60	3,90	0,73				
Hayal Kurma	1. Ön lisans	50	4,70	0,38	2-609	0,791	.45	-
	2. Lisans	502	4,67	0,46				
	3. Lisansüstü	60	4,60	0,45				
İtme Gücü	1. Ön lisans	50	4,07	0,76	2-609	2,401	.091	-
	2. Lisans	502	3,75	0,98				
	3. Lisansüstü	60	3,75	1,12				
İlham Verici Cümleler	1. Ön lisans	50	3,80	0,74	2-609	0,103	.90	-
	2. Lisans	502	3,76	0,80				
	3. Lisansüstü	60	3,79	0,74				
Çekme Gücü	1. Ön lisans	50	3,84	0,93	2-609	0,872	.42	-
	2. Lisans	502	3,72	0,84				
	3. Lisansüstü	60	3,85	0,89				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.24 incelendiğinde, canlandırıcı liderlik göstergelerini oluşturan bütün boyutlarda en yüksek aritmetik ortalamanın ön lisans eğitimi almış katılımcılardan elde edildiği görülmektedir. Eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre rakiple işbirliği [F(2-609) = 0.635; p>0.05], hayal kurma [F(2-609) = 0.791; p>0.05], itme gücü [F(2-609) = 2.401; p>0.05], ilham verici cümleler [F(2-609) = 0.103; p>0.05] ve çekme gücü [F(2-609) = 0.872; p>0.05] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Katılımcıların öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı ölçüm [F(2-609) = 2.939; p<0.05] boyutunda elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan Post Hoc analizlerinden Scheffe testi sonuçlarına göre, ön lisans ile lisan eğitimi almış katılımcılar arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen olarak çalışma süresi değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik göstergeleri algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.25'te yer almaktadır.

Tablo 4. 25 Öğretmen Olarak Çalışma Süresi Değişkenine Göre, Yönetici ve Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Puanlar	Çalışma Süresi	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (DunnettC)
Anlamlı Ölçüm	1. 1-10 Yıl	153	3,75	0,71	2-609	0,697	,49	-
	2. 11-20 Yıl	246	3,66	0,73				
	3. 21 Yıl ve Üzeri	213	3,67	0,74				
Rakiple İşbirliği	1. 1-10 Yıl	153	3,89	0,76	2-609	0,649	.52	-
	2. 11-20 Yıl	246	3,91	0,71				
	3. 21 Yıl ve Üzeri	213	3,96	0,67				
Hayal Kurma	1. 1-10 Yıl	153	4,70	0,40	2-609	6,073**	.01	2-3
	2. 11-20 Yıl	246	4,73	0,41				
	3. 21 Yıl ve Üzeri	213	4,58	0,51				
İtme Gücü	1. 1-10 Yıl	153	3,78	0,97	2-609	0,110	.89	-
	2. 11-20 Yıl	246	3,75	1,00				
	3. 21 Yıl ve Üzeri	213	3,79	0,98				
İlham Verici Cümleler	1. 1-10 Yıl	153	3,80	0,77	2-609	1,404	.24	-
	2. 11-20 Yıl	246	3,81	0,74				
	3. 21 Yıl ve Üzeri	213	3,70	0,71				
Çekme Gücü	1. 1-10 Yıl	153	3,77	0,92	2-609	0,455	.63	-
	2. 11-20 Yıl	246	3,77	0,80				
	3. 21 Yıl ve Üzeri	213	3,70	0,87				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.25 incelendiğinde, eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin öğretmen olarak çalışma süresi değişkenine göre anlamlı ölçüm [$F(2-609) = 0.697$; $p > 0.05$], rakiple işbirliği [$F(2-609) = 0.649$; $p > 0.05$], itme gücü [$F(2-609) = 0.110$; $p > 0.05$], ilham verici cümleler [$F(2-609) = 1.404$; $p > 0.05$] ve çekme gücü [$F(2-609) = 0.455$; $p > 0.05$] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Katılımcıların öğrenim durumu değişkenine göre hayal kurma [$F(2-609) = 6.073$; $p < 0.05$] boyutunda elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Hayal kurma boyutu homojenlik testinde 0,05'ten küçük bir değer aldığı için Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Dunnett C testi uygulanmış ve 11-20 yıl ile 21 yıl ve üzerinde çalışma süresi olanlar arasında öğretmen olarak görev yapmakta olan katılımcılar arasında farklılık bulunmuştur.

Yönetici olarak çalışma süresi değişkenine göre, yöneticilerin canlandırıcı liderlik göstergelerinde algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.26'da yer almaktadır.

Tablo 4. 26 Yönetici Olarak Çalışma Süresi Değişkenine Göre, Yöneticilerin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Puanlar	Çalışma Süresi	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Anlamlı Ölçüm	1. 1-5 Yıl	91	3,71	0,75	2-152	1,685	,19	-
	2. 6-10 Yıl	39	3,66	0,75				
	3. 11 Yıl ve Üzeri	25	3,99	0,69				
Rakiple İşbirliği	1. 1-5 Yıl	91	3,92	0,76	2-152	4,166*	.02	2-3
	2. 6-10 Yıl	39	3,80	0,64				
	3. 11 Yıl ve Üzeri	25	4,32	0,69				
Hayal Kurma	1. 1-5 Yıl	91	4,67	0,44	2-152	,591	.55	-
	2. 6-10 Yıl	39	4,60	0,53				
	3. 11 Yıl ve Üzeri	25	4,72	0,35				
İtme Gücü	1. 1-5 Yıl	91	3,88	0,96	2-152	3,351*	.04	2-3
	2. 6-10 Yıl	39	3,71	0,92				
	3. 11 Yıl ve Üzeri	25	4,33	0,95				
İlham Verici Cümleler	1. 1-5 Yıl	91	3,85	0,76	2-152	2,384	.09	-
	2. 6-10 Yıl	39	3,78	0,66				
	3. 11 Yıl ve Üzeri	25	4,17	0,69				
Çekme Gücü	1. 1-5 Yıl	91	3,79	0,95	2-152	1,516	.22	-
	2. 6-10 Yıl	39	3,64	0,84				
	3. 11 Yıl ve Üzeri	25	4,05	0,83				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.26 incelendiğinde, canlandırıcı liderlik göstergelerini oluşturan bütün boyutlarda en yüksek aritmetik ortalamanın 11 yıl ve üzerinde yöneticilik yapmış katılımcılardan elde edildiği görülmektedir. Katılımcıların yönetici olarak çalışma süresi değişkenine göre anlamlı ölçüm [F(2-152) = 1.685; p>0.05], hayal kurma [F(2-152) = 0.591; p>0.05], ilham verici cümleler [F(2-152) = 2.384; p>0.05] ve çekme gücü [F(2-152) = 1.516; p>0.05] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Katılımcıların yönetici olarak çalışma süresi değişkenine göre rakiple işbirliği [F(2-152) = 4.166; p<0.05] ve itme gücü [F(2-152) = 3.351; p<0.05] boyutlarında elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan Post Hoc analizlerinden Scheffe testi sonuçlarına göre, 6-10 yıl ile 11 yıl ve üzeri yöneticilik yapmış katılımcılar arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Branş değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik göstergelerinde anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.27'de yer almaktadır.

Tablo 4. 27 Branş Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Puanlar	Branş	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Anlamlı Ölçüm	1. Sınıf Öğretmenliği	198	3,77	0,69	4-607	2,735*	.03	-
	2. Sözel Alan Öğrt.	165	3,57	0,72				
	3. Sayısal Alan Öğrt.	114	3,66	0,74				
	4.Yabancı Dil Öğrt.	69	3,85	0,72				
	5. Diğer	66	3,61	0,79				
Rakiple İşbirliği	1. Sınıf Öğretmenliği	198	3,98	0,64	4-607	,651	.62	-
	2. Sözel Alan Öğrt.	165	3,87	0,72				
	3. Sayısal Alan Öğrt.	114	3,94	0,73				
	4.Yabancı Dil Öğrt.	69	3,91	0,74				
	5. Diğer	66	3,87	0,81				
Hayal Kurma	1. Sınıf Öğretmenliği	198	4,66	0,43	4-607	,498	.74	-
	2. Sözel Alan Öğrt.	165	4,66	0,46				
	3. Sayısal Alan Öğrt.	114	4,65	0,45				
	4.Yabancı Dil Öğrt.	69	4,70	0,46				
	5. Diğer	66	4,73	0,47				
İtme Gücü	1. Sınıf Öğretmenliği	198	3,78	1,07	4-607	,380	.82	-
	2. Sözel Alan Öğrt.	165	3,75	0,89				
	3. Sayısal Alan Öğrt.	114	3,84	0,92				
	4.Yabancı Dil Öğrt.	69	3,80	1,00				
	5. Diğer	66	3,67	1,00				
İlham Verici Cümleler	1. Sınıf Öğretmenliği	198	3,78	0,62	4-607	,382	.82	-
	2. Sözel Alan Öğrt.	165	3,72	0,77				
	3. Sayısal Alan Öğrt.	114	3,79	0,85				
	4.Yabancı Dil Öğrt.	69	3,82	0,72				
	5. Diğer	66	3,72	0,79				
Çekme Gücü	1. Sınıf Öğretmenliği	198	3,71	0,82	4-607	1,585	.17	-
	2. Sözel Alan Öğrt.	165	3,69	0,87				
	3. Sayısal Alan Öğrt.	114	3,91	0,76				
	4.Yabancı Dil Öğrt.	69	3,80	0,88				
	5. Diğer	66	3,65	0,98				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.27 incelendiğinde, katılımcıların branş değişkenine göre rakiple işbirliği [F(4-607) = 0.651; p>0.05], hayal kurma [F(4-607) = 0.498; p>0.05], itme gücü [F(4-607) = 0.380; p>0.05], ilham verici cümleler [F(4-607) = 0.382; p>0.05] ve çekme gücü [F(4-607)=1.585; p>0.05] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Katılımcıların branş değişkenine göre anlamlı ölçüm [F(4-607) = 4.166; p<0.05] boyutunda elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan Post Hoc analizlerinden Scheffe testinde branşlar arasında bir farklılık çıkmamıştır.

Görev yapılan okulun niteliği değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik göstergeleri algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya

koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.28’de yer almaktadır.

Tablo 4. 28 Görev Yapılan Okulun Niteliğine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Puanlar	Okul Niteliği	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)
Anlamlı Ölçüm	1. İlkokul	251	3,77	0,70	2-609	3,184	.04*	1-2
	2. Ortaokul	285	3,61	0,74				
	3. Lise	76	3,71	0,74				
Rakiple İşbirliği	1. İlkokul	251	3,97	0,64	2-609	0,988	.37	-
	2. Ortaokul	285	3,89	0,75				
	3. Lise	76	3,87	0,74				
Hayal Kurma	1. İlkokul	251	4,68	0,42	2-609	0,741	.47	-
	2. Ortaokul	285	4,68	0,47				
	3. Lise	76	4,61	0,46				
İtme Gücü	1. İlkokul	251	3,77	1,05	2-609	0,035	.96	-
	2. Ortaokul	285	3,76	0,95				
	3. Lise	76	3,80	0,87				
İlham Verici Cümleler	1. İlkokul	251	3,78	0,65	2-609	1,070	.34	-
	2. Ortaokul	285	3,72	0,79				
	3. Lise	76	3,85	0,80				
Çekme Gücü	1. İlkokul	251	3,71	0,80	2-609	0,381	.68	-
	2. Ortaokul	285	3,77	0,87				
	3. Lise	76	3,76	0,95				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.28 incelendiğinde, katılımcıların çalışılan okul türü değişkenine göre rakiple işbirliği [F(2-609) = 0.988; p>0.05], hayal kurma [F(2-609) = 0.741; p>0.05], itme gücü [F(2-609) = 0.035; p>0.05], ilham verici cümleler [F(2-609) = 1.070; p>0.05] ve çekme gücü [F(2-609) = 0.381; p>0.05] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Katılımcıların çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı ölçüm [F(2-609) = 3.184; p<0.05] boyutunda elde edilen puanlar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere uygulanan Post Hoc analizlerinden Scheffe testi sonuçlarına göre, ilkokul ile ortaokul görev yapılan katılımcılar arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

4.2.3. Canlandırıcı Liderlik Etkileri (CET) Ölçeğine İlişkin Bulgular

Canlandırıcı liderlik etkileri ölçeği ile yapılan faktör analizi sonucunda üç boyutlu bir yapı oluşturulmuştur. Canlandırıcı liderlik etkilerine ilişkin betimsel istatistik ve demografik değişkenler doğrultusunda t-testi ile tek yönlü varyans analizlerine yer verilmiştir.

4.2.3.1.Canlandırıcı Liderlik Etkileri (CET) Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular

Örneklem grubunda yer alan yönetici ve öğretmenlerin deneyim ve gözlemlerine göre canlandırıcı liderlik etkilerini oluşturan boyutlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.29'da yer almaktadır.

Tablo 4. 29 Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	\bar{x}	S
Sosyal Etkiler	3,84	,84
Duygusal Etkiler	4,12	,70
Performans Etkileri	3,91	,78

Tablo 4.29'da verilen bulgulara göre yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik etkilerinden duygusal etkiler boyutuna ($\bar{x}=4,12$) katıldıkları, performans etkilerinin canlandırıcı liderlik etkisi olduğuna ($\bar{x}=3,91$) katıldıkları, sosyal etkinin canlandırıcı liderlik etkisi olduğuna ($\bar{x}=3,84$) katıldıkları görülmektedir.

4.2.3.2.Canlandırıcı Liderlik Etkileri (CET) Ölçeğine İlişkin Demografik Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik etkileri algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.30'da yer almaktadır.

Tablo 4. 30 Cinsiyet Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Sosyal Etkiler	Kadın	354	3,86	,87	610	,603	,55
	Erkek	258	3,81	,81			
Duygusal Etkiler	Kadın	354	4,18	,67	610	2,375*	,02
	Erkek	258	4,04	,73			
Performans Etkileri	Kadın	354	3,92	,78	610	0,676	,49
	Erkek	258	3,88	,78			

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.30 incelendiğinde, bütün boyutlarda kadın yönetici ve öğretmenlerden elde edilen ortalamaların erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, hesaplanan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre; sosyal etkiler [t(610) = 0.603; p>0.05] ve performans etkileri [t(610) = 0.676; p>0.05] boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Yalnızca duygusal etkiler [t(610) = 2.375; p<0.05] boyutunda, kadınlar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu

durumda, kadın katılımcılar erkeklere göre canlandırıcı liderlik etkilerinden duygusal etkiyi daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Görev değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik etkileri algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.31’de yer almaktadır.

Tablo 4. 31 Görev Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Görev	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Sosyal Etkiler	Yönetici	94	3,97	,80	610	1,592	,11
	Öğretmen	518	3,82	,85			
Duygusal Etkiler	Yönetici	94	4,16	,69	610	,635	,53
	Öğretmen	518	4,11	,70			
Performans Etkileri	Yönetici	94	3,99	,76	610	1,161	,25
	Öğretmen	518	3,89	,78			

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.31 incelendiğinde, bütün boyutlarda yöneticilerden elde edilen ortalamaların öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, hesaplanan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre; sosyal etkiler [t(610) = 1.592; p>0.05], duygusal etkiler [t(610) = 0.635; p>0.05] ve performans etkileri [t(610) = 1.161; p>0.05] boyutlarında görev değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Görev yapılan okul türü değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik etkileri algısında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 4.32’de yer almaktadır.

Tablo 4. 32 Okul Türüne Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin t- Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Sosyal Etkiler	Resmi	520	3,75	,85	610	6,105***	,00
	Özel	92	4,32	,64			
Duygusal Etkiler	Resmi	520	4,07	,71	610	4,048***	,00
	Özel	92	4,39	,57			
Performans Etkileri	Resmi	520	3,87	,80	610	2,404***	,00
	Özel	92	4,09	,58			

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.32 incelendiğinde, bütün boyutlarda özel okullarda görev yapan katılımcılardan elde edilen ortalamaların devlet okullarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Hesaplanan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçlarına göre; sosyal

etkiler [$t(610) = -6.105$; $p < 0.05$], duygusal etkiler [$t(610) = -4.048$; $p < 0.05$] ve performans etkileri [$t(610) = -2.404$; $p < 0.05$] boyutlarında, özel okul lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durumda, bütün boyutlarda özel okullarda görev yapanlar devlet okullarına göre canlandırıcı liderlik etkilerini daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Canlandırma etmenleri ve canlandırıcı liderlik göstergelerinde de özel okullar lehine oluşan farklılığın canlandırıcı liderlik etkilerine de benzer bir şekilde etki oluşturmuştur.

Öğrenim durumu değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik etkileri algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.33’de yer almaktadır.

Tablo 4. 33 Öğrenim Durumu Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Puanlar	Öğrenim Durumu	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sosyal Etkiler	1. Ön lisans	50	3,99	0,63	2-609	0,952	.38	-
	2. Lisans	502	3,83	0,86				
	3. Lisansüstü	60	3,79	0,89				
Duygusal Etkiler	1. Ön lisans	50	4,13	0,74	2-609	0,041	.96	-
	2. Lisans	502	4,12	0,70				
	3. Lisansüstü	60	4,10	0,63				
Performans Etkileri	1. Ön lisans	50	4,10	0,62	2-609	2,188	.11	-
	2. Lisans	502	3,90	0,79				
	3. Lisansüstü	60	3,80	0,82				

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Tablo 4.33 incelendiğinde, canlandırıcı liderlik etkilerini oluşturan bütün boyutlarda en yüksek aritmetik ortalamanın ön lisans eğitimi almış katılımcılardan elde edildiği görülmektedir. Ancak eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre sosyal etkiler [$F(2-609) = 0.952$; $p > 0.05$], duygusal etkiler [$F(2-609) = 0.041$; $p > 0.05$] ve performans etkileri [$F(2-609) = 2.188$; $p > 0.05$] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Aritmetik ortalamalardaki fark ise, aslında katılımcıların eğitim seviyesi arttıkça canlanmayı sağlayan etmenlerden beklentinin artması ile açıklanabilir.

Öğretmen olarak çalışma süresi değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik etkileri algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.34’te yer almaktadır.

Tablo 4. 34 Öğretmen Olarak Çalışma Süresi Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Puanlar	Çalışma Süresi	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sosyal Etkiler	1. 1-10 Yıl	153	3,93	0,85	2-609	1,226	.294	-
	2. 11-20 Yıl	246	3,80	0,82				
	3. 21 Yıl ve Üzeri	213	3,83	0,87				
Duygusal Etkiler	1. 1-10 Yıl	153	4,14	0,66	2-609	0,093	.911	-
	2. 11-20 Yıl	246	4,11	0,68				
	3. 21 Yıl ve Üzeri	213	4,12	0,75				
Performans Etkileri	1. 1-10 Yıl	153	3,88	0,76	2-609	0,533	.587	-
	2. 11-20 Yıl	246	3,89	0,80				
	3. 21 Yıl ve Üzeri	213	3,95	0,77				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.34 incelendiğinde, canlandırıcı liderlik etkileri eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin öğretmen olarak çalışma süresi değişkenine göre sosyal etkiler [F(2-609) = 1.226; p>0.05], duygusal etkiler [F(2-609) = 0.093; p>0.05] ve performans [F(2-609) = 0.533; p>0.05] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Yönetici olarak çalışma süresi değişkenine göre, yöneticilerin canlandırıcı liderlik etkileri algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.35'te yer almaktadır.

Tablo 4. 35 Yönetici Olarak Çalışma Süresi Değişkenine Göre, Yöneticilerin Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Puanlar	Çalışma Süresi	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sosyal Etkiler	1. 1-5 Yıl	91	3,89	0,92	2-152	1,236	.30	-
	2. 6-10 Yıl	39	3,88	0,71				
	3. 11 Yıl ve Üzeri	25	4,18	0,72				
Duygusal Etkiler	1. 1-5 Yıl	91	4,10	0,85	2-152	1,741	.18	-
	2. 6-10 Yıl	39	4,18	0,65				
	3. 11 Yıl ve Üzeri	25	4,42	0,55				
Performans Etkileri	1. 1-5 Yıl	91	3,94	0,84	2-152	0,814	.44	-
	2. 6-10 Yıl	39	3,89	0,68				
	3. 11 Yıl ve Üzeri	25	4,14	0,74				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.35 incelendiğinde, eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin yönetici olarak çalışma süresi değişkenine göre sosyal etkiler [F(2-152) = 1.236; p>0.05], duygusal etkiler [F(2-152) = 1.741; p>0.05] ve performans [F(2-152) = 0.814; p>0.05] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Branş değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik etkileri algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan

ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.36’da yer almaktadır.

Tablo 4. 36 Branş Değişkenine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Puanlar	Branş	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sosyal Etkiler	1. Sınıf Öğretmenliği	198	3,81	0,89	4-607	0,605	.66	-
	2. Sözel Alan Öğrt.	165	3,82	0,75				
	3. Sayısal Alan Öğrt.	114	3,91	0,84				
	4.Yabancı Dil Öğrt.	69	3,93	0,88				
	5. Diğer	66	3,76	0,92				
Duygusal Etkiler	1. Sınıf Öğretmenliği	198	4,12	0,69	4-607	0,218	.93	-
	2. Sözel Alan Öğrt.	165	4,09	0,66				
	3. Sayısal Alan Öğrt.	114	4,16	0,71				
	4.Yabancı Dil Öğrt.	69	4,13	0,70				
	5. Diğer	66	4,11	0,82				
Performans Etkileri	1. Sınıf Öğretmenliği	198	3,94	0,79	4-607	0,281	.89	-
	2. Sözel Alan Öğrt.	165	3,89	0,74				
	3. Sayısal Alan Öğrt.	114	3,90	0,80				
	4.Yabancı Dil Öğrt.	69	3,93	0,76				
	5. Diğer	66	2,83	0,84				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.36 incelendiğinde, eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin branş değişkenine göre sosyal etkiler [F(4-607) = 0.605; p>0.05], duygusal etkiler [F(4-607) = 0.218; p>0.05] ve performans [F(4-607) = 0.281; p>0.05] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir

Görev yapılan okulun niteliği değişkenine göre, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik etkileri algılarında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.37’de yer almaktadır.

Tablo 4. 37 Görev Yapılan Okulun Niteliğine Göre, Yönetici ve Öğretmenlerin Canlandırıcı Liderlik Etkilerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Puanlar	Okul Niteliği	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Sosyal Etkiler	1. İlkokul	251	3,83	0,86	2-609	1,119	.30	-
	2. Ortaokul	285	3,81	0,85				
	3. Lise	76	3,98	0,75				
Duygusal Etkiler	1. İlkokul	251	4,13	0,69	2-609	,524	.60	-
	2. Ortaokul	285	4,09	0,71				
	3. Lise	76	4,17	0,71				
Performans Etkileri	1. İlkokul	251	3,96	0,78	2-609	1,252	.29	-
	2. Ortaokul	285	3,85	0,80				
	3. Lise	76	3,92	0,69				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.37 incelendiğinde, eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin görev yapılan okul niteliği değişkenine göre sosyal etkiler [$F(2-609) = 1.119$; $p > 0.05$], duygusal etkiler [$F(2-609) = 0.524$; $p > 0.05$] ve performans [$F(2-609) = 1.252$; $p > 0.05$] boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir

4.2.4. Canlandırma Etmenleri (CE), Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri (CLG) ve Canlandırıcı Liderlik Etkileri (CET) Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; elde edilen yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı eğitim kurumlarında canlandırıcı liderlik etmenleri, göstergeleri ve etkileri arasındaki ilişkiye dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. 38 Canlandırma Etmenleri, Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri ve Etkilerine İlişkin Basit Korelasyon Analizi Sonuçları

Canlandırma Etmenleri				Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri						Canlandırma Etkileri			
YE	GE	DE	FE	AÖ	Rİ	HK	İG	İVC	ÇG	SE	DET	PE	
YE	1												
GE	,639**	1											
DE	,586**	,513**	1										
FE	,515**	,507**	,440**	1									
AÖ	,563**	,474**	,460**	,539**	1								
Rİ	,443**	,494**	,336	,288**	,540**	1							
HK	,102*	,092*	,062	-,074	,082*	,111**	1						
İG	,632**	,366**	,411**	,396**	,711**	,511**	,075	1					
İVC	,562**	,518**	,409**	,382**	,611**	,590**	,170**	,622**	1				
ÇG	,503**	,578**	,379**	,378**	,606**	,580**	,104*	,670**	,652**	1			
SE	,531**	,364**	,385**	,399**	,708**	,460**	,103*	,730**	,591**	,590**	1		
DET	,513**	,462**	,349**	,341**	,612**	,493**	,145**	,581**	,507**	,537**	,704**	1	
PE	,488**	,359**	,370**	,386**	,679**	,443**	,066	,648**	,509**	,443**	,794**	,645**	1

Canlandırma Etmenleri (YE: Yönetimsel Etmenler, GE: Gelişimsel Etmenler, DE: Duyuşsal Etmenler, FE: Fiziksel Etmenler); Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri (AÖ: Anlamlı Ölçüm, Rİ: Rakiple İşbirliği, HK: Hayal Kurma, İG: İtme Gücü, İVC: İlham Verici Cümleler, ÇG: Çekme Gücü); Canlandırıcı Liderlik Etkileri (SE: Sosyal Etki, DET: Duygusal Etki, PE: Performans Etkisi) **Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır. *Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Örnekleme grubunda yer alan yönetici ve öğretmenlerin deneyim ve gözlemlerini temel olarak yapılan basit korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.38’de verilmiştir. Buna göre yönetimsel etmenler ile gelişimsel etmenler arasında ($r = ,639$; $p < ,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki; yönetimsel etmenler ile duyuşsal etmenler arasında ($r = ,586$; $p < ,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki; duyuşsal etmenler ile gelişimsel etmenler arasında ($r = ,513$; $p < ,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Yönetimsel etmenler ile fiziksel etmenler arasında ($r = ,515$; $p < ,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki; fiziksel etmenler ile gelişimsel etmenler arasında ($r = ,507$; $p < ,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki; fiziksel etmenler ile duyuşsal etmenler arasında ($r = ,440$; $p < ,01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Anlamli ölçüm ile rakiple işbirliği arasında ($r=,540$; $p<,01$) pozitif ve anlamli bir ilişki; anlamli ölçüm ile hayal kurma arasında ($r=,082$; $p<,05$) pozitif ve anlamli bir ilişki; hayal kurma ile rakiple işbirliği arasında ($r=,111$; $p<,01$) pozitif ve anlamli bir ilişki olduğu görölmektedir. Anlamli ölçüm ile itme gücü arasında ($r=,711$; $p<,01$) pozitif ve anlamli bir ilişki; itme gücü ile rakiple işbirliği arasında ($r=,511$; $p<,01$) pozitif ve anlamli bir ilişki; itme gücü ile hayal kurma arasında ($r=,075$; $p>,05$) ile anlamli bir ilişki olmadığı görölmektedir. Anlamli ölçüm ile ilham verici cümleler arasında ($r=,611$; $p<,01$) pozitif ve anlamli bir ilişki; ilham verici cümleler ile rakiple işbirliği arasında ($r=,590$; $p<,01$) pozitif ve anlamli bir ilişki; ilham verici cümleler ile hayal kurma arasında ($r=,170$; $p<,01$) pozitif ve anlamli bir ilişki; ilham verici cümleler ile itme gücü arasında ($r=,622$; $p<,01$) ile anlamli bir ilişki olduğu görölmektedir. Anlamli ölçüm ile çekme gücü arasında ($r=,606$; $p<,01$) pozitif ve anlamli bir ilişki; çekme gücü ile rakiple işbirliği arasında ($r=,580$; $p<,01$) pozitif ve anlamli bir ilişki; çekme gücü ile hayal kurma arasında ($r=,103$; $p<,05$) ile anlamli bir ilişki; çekme gücü ile itme gücü arasında ($r=,670$; $p<,01$); çekme gücü ile ilham verici cümleler arasında ($r=,652$; $p<,01$) ile anlamli bir ilişki olduğu görölmektedir.

Sosyal etki ile duygusal etki arasında ($r=,704$; $p<,01$) pozitif ve anlamli bir ilişki; sosyal etki ile performans etkisi arasında ($r=,794$; $p<,01$) pozitif ve anlamli bir ilişki; performans etkisi ile duygusal etki arasında ($r=,645$; $p<,01$) pozitif ve anlamli bir ilişki olduğu görölmektedir.

4.2.4.1.Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri Üzerindeki Etkisine Dair Bulgular

Eğitim kurumlarındaki canlandırma etmenlerine (yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler) göre, canlandırıcı liderlik göstergelerinden anlamli ölçümün yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.39'da verilmiştir.

Tablo 4. 39 Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinden Anlamli Ölçümle İlişisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	1,433	,136		10,510	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,577	,053	,563	16,837	,000	,563	,563
	$\Delta R^2=$,317	p=,000						
	$F_{(1-610)}=$ 283,492	p=,000	R=,563	$R^2=$,317				
Model 2	Sabit	1,104	,153		7,232	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,450	,044	,440	10,263	,000	,563	,384
	Gelişimsel Etmenler	,210	,046	,193	4,519	,000	,474	,180
	$\Delta R^2=$,022	p=,000						
	$F_{(2-609)}=$ 156,470	p=,000	R=,583	$R^2=$,339				
Model 3	Sabit	,877	,161		5,448	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,376	,047	,367	7,999	,000	,563	,309
	Gelişimsel Etmenler	,168	,047	,155	3,564	,000	,474	,143
	Duyuşsal Etmenler	,189	,047	,166	4,024	,000	,460	,161
	$\Delta R^2=$,017	p=,000						
	$F_{(3-608)}=$ 11,037	p=,000	R=,597	$R^2=$,357				
Model 4	Sabit	1,004	,154		6,503	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,299	,046	,292	6,502	,000	,563	,255
	Gelişimsel Etmenler	,082	,046	,076	1,774	,077	,474	,072
	Duyuşsal Etmenler	,137	,045	,120	3,013	,003	,460	,121
	$\Delta R^2=$,059	p=,000						
	$F_{(4-607)}=$ 107,966	p=,000	R=,645	$R^2=$,416				

Tablo 4.39'daki Model 1'e göre okullardaki yönetimsel etmenler anlamlı ölçüm boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R=$,563; $R^2=$,317; $F_{(1-610)}=$ 283,492; $p<$,01). Okullardaki yönetimsel etmenler, anlamlı ölçümün toplam varyansının %31,7'sini açıklamaktadır.

Model 2'de gelişimsel etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=$,022; $p<$,01), yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin birlikte anlamlı ölçümü anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=$,583; $R^2=$,339; $F_{(2-609)}=$ 156,470; $p<$,01). Yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin birlikte, eğitim kurumlarındaki anlamlı ölçümün toplam varyansının %33,9'unu açıklamaktadır.

Model 3'te duyuşsal etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=$,017; $p<$,01), yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenler birlikte anlamlı ölçümü anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=$,597; $R^2=$,357; $F_{(3-608)}=$ 11,037; $p<$,01). Yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki anlamlı ölçümün toplam varyansının %35,7'sini açıklamaktadır.

Model 4'te fiziksel etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²'de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=,059$; $p<,01$), yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte anlamlı ölçümü anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,645$; $R^2=,416$; $F_{(4-607)}= 107,966$; $p<,01$). Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki anlamlı ölçümün toplam varyansının % 41,6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin anlamlı ölçüm üzerindeki görece önem sırası; fiziksel etmenler, yönetimsel etmenler, duyuşsal etmenler ve gelişimsel etmenlerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise fiziksel etmenler, yönetimsel etmenler ve duyuşsal etmenlerin anlamlı ölçümün önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Gelişimsel etmenler ise anlamlı ölçümü yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Eğitim kurumlarındaki canlandırma etmenlerine (yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler) göre canlandırıcı liderlik göstergelerinden rakiple işbirliğinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.40'da verilmiştir.

Tablo 4. 40 Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinden Rakiple İşbirliğiyle İlişisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	2,199	,144		15,298	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,441	,036	,443	12,212	,000	,443	,443
	$\Delta R^2=,196$	$p=,000$						
	$F_{(1-610)}= 149,133$	$p=,000$	$R=,443$	$R^2=,196$				
Model 2	Sabit	1,609	,156		10,332	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,214	,045	,215	4,785	,000	,443	,190
	Gelişimsel Etmenler	,376	,047	,357	7,942	,000	,494	,306
	$\Delta R^2=,075$	$p=,000$						
	$F_{(2-609)}= 113,690$	$p=,000$	$R=,521$	$R^2=,272$				
Model 3	Sabit	1,551	,166		9,329	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,195	,049	,196	4,016	,000	,443	,161
	Gelişimsel Etmenler	,366	,049	,347	7,521	,000	,494	,292
	Duyuşsal Etmenler	,048	,049	,044	,996	,319	,336	,040
	$\Delta R^2=,001$	$p=,319$						
	$F_{(3-608)}= 76,123$	$p=,000$	$R=,523$	$R^2=,273$				
Model 4	Sabit	1,547	,167		9,242	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,198	,050	,199	3,977	,000	,443	,159
	Gelişimsel Etmenler	,369	,050	,350	7,365	,000	,494	,286
	Duyuşsal Etmenler	,050	,049	,045	1,025	,306	,336	,042
	Fiziksel Etmenler	-,008	,031	-,011	-,271	,787	,288	-,011
	$\Delta R^2=,000$	$p=,787$						
	$F_{(4-607)}= 57,024$	$p=,000$	$R=,523$	$R^2=,273$				

Tablo 4.40'daki Model 1'e göre okullardaki yönetimsel etmenler rakiple işbirliği boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R=,443$; $R^2=,196$; $F_{(1-610)}= 149,133$; $p<,01$). Okullardaki yönetimsel etmenler, rakiple işbirliğinin toplam varyansının %19,6'sını açıklamaktadır.

Model 2'de gelişimsel etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=,075$; $p<,01$), yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin birlikte rakiple işbirliğini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,521$; $R^2=,272$; $F_{(2-609)}= 113,690$; $p<,01$). Yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin birlikte, eğitim kurumlarındaki rakiple işbirliğinin toplam varyansının %27,2'sini açıklamaktadır.

Model 3'te duyuşsal etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=,001$; $p>,05$), ancak yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenler rakiple işbirliğini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,523$; $R^2=,273$; $F_{(3-608)}= 76,123$; $p<,01$). Yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki rakiple işbirliğinin toplam varyansının % 27,3'ünü açıklamaktadır.

Model 4'te fiziksel etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=,000$; $p>,05$), ancak yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte rakiple işbirliğini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,523$; $R^2=,273$; $F_{(4-607)}= 57,024$; $p<,01$). Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki rakiple işbirliğinin toplam varyansının % 27,3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin rakiple işbirliği üzerindeki görece önem sırası; gelişimsel etmenler, yönetimsel etmenler, duyuşsal etmenler ve fiziksel etmenlerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise gelişimsel etmenler ve yönetimsel etmenler rakiple işbirliğinin önemli birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Duyuşsal etmenler ve fiziksel etmenler ise rakiple işbirliğini yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Eğitim kurumlarındaki canlandırma etmenlerine (yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler) göre canlandırıcı liderlik göstergelerinden hayal kurmanın yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.41'de verilmiştir.

Tablo 4. 41 Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinden Hayal Kurmayla İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	4,420	,102		43,440	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,065	,026	,102	2,530	,012	,102	,102
	$\Delta R^2=$,010	p=,012						
	$F_{(1-610)}= 6,399$	p=,012	R=,102	$R^2=$,010				
Model 2	Sabit	4,373	,116		37,772	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,046	,033	,073	1,397	,163	,102	,057
	Gelişimsel Etmenler	,030	,035	,045	,859	,391	,092	,035
	$\Delta R^2=$,001	p=,391						
	$F_{(2-609)}= 3,567$	p=,029	R=,108	$R^2=$,012				
Model 3	Sabit	4,379	,124		35,399	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,048	,036	,076	1,338	,181	,102	,054
	Gelişimsel Etmenler	,031	,036	,047	,867	,386	,092	,035
	Duyuşsal Etmenler	-,005	,036	-,007	-,136	,892	,062	-,006
	$\Delta R^2=$,000	p=,892						
	$F_{(3-608)}= 2,380$	p=,069	R=,108	$R^2=$,012				
Model 4	Sabit	4,326	,123		35,230	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,081	,037	,127	2,209	,028	,102	,089
	Gelişimsel Etmenler	,067	,037	,100	1,827	,068	,092	,074
	Duyuşsal Etmenler	,017	,036	,024	,472	,637	,062	,019
	Fiziksel Etmenler	-,095	,023	-,200	-4,112	,000	,288	-,165
	$\Delta R^2=$,027	p=,000						
	$F_{(4-607)}= 6,058$	p=,000	R=,196	$R^2=$,038				

Tablo 4.41'deki Model 1'e göre okullardaki yönetimsel etmenler hayal kurma boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R=$,102; $R^2=$,010; $F_{(1-610)}= 6,399$; $p<$,05).

Model 2'de gelişimsel etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=$,001; $p>$,05), ancak yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin birlikte hayal kurmayı anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=$,108; $R^2=$,012; $F_{(2-609)}= 113,690$; $p<$,05).

Model 3'te duyuşsal etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=$,000; $p>$,05), yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenlerin hayal kurmayı anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir ($R=$,108; $R^2=$,012; $F_{(3-608)}= 2,380$; $p>$,05).

Model 4'te fiziksel etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=$,000; $p<$,01), yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenlerin birlikte hayal kurmayı anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=$,196; $R^2=$,038; $F_{(4-607)}= 6,058$; $p<$,01). Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki hayal kurmanın toplam varyansının % 3,8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı

değişkenlerin hayal kurma üzerindeki görece önem sırası; fiziksel etmenler, yönetimsel etmenler, gelişimsel etmenler ve duyuşsal etmenlerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise fiziksel etmenler ve yönetimsel etmenler hayal kurmanın birer yordayıcısı oldukları görülmektedir. Duyuşsal etmenler ve gelişimsel etmenler ise hayal kurmayı yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Eğitim kurumlarındaki canlandırma etmenlerine (yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler) göre canlandırıcı liderlik göstergelerinden itme gücünün yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.42’de verilmiştir.

Tablo 4. 42 Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinden İtme Gücüyle İlişisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	,364	,172		2,116	,035		
	Yönetimsel Etmenler	,872	,043	,632	20,152	,000	,632	,632
	$\Delta R^2=$,400	p=,000						
	$F_{(1-610)}=$ 406,089	p=,000	R=,632	$R^2=$,400				
Model 2	Sabit	,513	,196		2,622	,009		
	Yönetimsel Etmenler	,929	,056	,674	16,539	,000	,632	,557
	Gelişimsel Etmenler	-,095	,060	-,065	-1,595	,111	,366	-,064
	$\Delta R^2=$,002	p=,111						
	$F_{(2-609)}=$ 204,830	p=,000	R=,634	$R^2=$,402				
Model 3	Sabit	,365	,208		1,755	,080		
	Yönetimsel Etmenler	,881	,061	,639	14,476	,000	,632	,506
	Gelişimsel Etmenler	-,122	,061	-,084	-2,009	,045	,366	-,081
	Duyuşsal Etmenler	,123	,061	,080	2,021	,044	,411	,082
	$\Delta R^2=$,004	p=,044						
	$F_{(3-608)}=$ 138,606	p=,000	R=,637	$R^2=$,406				
Model 4	Sabit	,430	,208		2,065	,039		
	Yönetimsel Etmenler	,842	,062	,610	13,591	,000	,632	,483
	Gelişimsel Etmenler	-,166	,062	-,113	-2,661	,008	,366	-,107
	Duyuşsal Etmenler	,096	,061	,063	1,575	,116	,411	,064
	Fiziksel Etmenler	,115	,039	,112	2,944	,003	,396	,119
	$\Delta R^2=$,008	p=,003						
	$F_{(4-607)}=$ 107,432	p=,000	R=,644	$R^2=$,415				

Tablo 4.42’deki Model 1’e göre okullardaki yönetimsel etmenler itme gücü boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R=$,632; $R^2=$,400; $F_{(1-610)}=$ 406,089; $p<$,01). Okullardaki yönetimsel etmenler, itme gücünün toplam varyansının %40’ını açıklamaktadır.

Model 2’de gelişimsel etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=$,002; $p>$,05), ancak yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin birlikte itme gücünü anlamlı düzeyde yordadığı

görülmektedir ($R=,634$; $R^2=,402$; $F_{(2-609)}= 204,830$; $p<,01$). Yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin birlikte, eğitim kurumlarındaki itme gücünün toplam varyansının %40,2'sini açıklamaktadır.

Model 3'te duyuşsal etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=,004$; $p<,05$), yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenlerin itme gücünü anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,637$; $R^2=,406$; $F_{(3-608)}= 138,606$; $p<,01$). Yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki itme gücünün toplam varyansının % 40,6'sını açıklamaktadır.

Model 4'te fiziksel etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=,008$; $p<,01$), yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte itme gücünü anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,644$; $R^2=,415$; $F_{(4-607)}= 107,432$; $p<,01$). Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki itme gücünün toplam varyansının % 41,5'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin itme gücü üzerindeki görelî önem sırası; etmenlerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönetimsel etmenler itme gücünün önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Gelişimsel etmenler ve fiziksel etmenlerinde itme gücünün yordayıcısı olduğu görülmektedir. Duyuşsal etmenler ise itme gücünü yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Eğitim kurumlarındaki canlandırma etmenlerine (yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler) göre canlandırıcı liderlik göstergelerinden ilham verici cümlelerin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.43'de verilmiştir.

Tablo 4. 43 Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinden İlham Verici Cümlelerle İlişisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	1,496	,138		10,854	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,581	,035	,562	16,772	,000	,562	,562
	$\Delta R^2=$,316	p=,000						
	$F_{(1-610)}= 281,310$	p=,000	R=,562	$R^2=$,316				
Model 2	Sabit	1,035	,152		6,816	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,404	,044	,390	9,249	,000	,562	,351
	Gelişimsel Etmenler	,294	,046	,268	6,358	,000	,518	,249
	$\Delta R^2=$,043	p=,000						
	$F_{(2-609)}= 169,954$	p=,000	R=,599	$R^2=$,358				
Model 3	Sabit	,940	,162		5,804	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,372	,047	,360	7,870	,000	,562	,304
	Gelişimsel Etmenler	,276	,047	,252	5,833	,000	,518	,230
	Duyuşsal Etmenler	,080	,047	,069	1,684	,093	,409	,068
	$\Delta R^2=$,003	p=,093						
	$F_{(3-608)}= 114,589$	p=,000	R=,601	$R^2=$,361				
Model 4	Sabit	,965	,163		5,930	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,357	,048	,346	7,379	,000	,562	,287
	Gelişimsel Etmenler	,259	,049	,237	5,327	,000	,518	,211
	Duyuşsal Etmenler	,069	,048	,060	1,451	,147	,409	,059
	$\Delta R^2=$,002	p=,146						
	$F_{(4-607)}= 86,628$	p=,000	R=,603	$R^2=$,363				

Tablo 4.43’deki Model 1’e göre okullardaki yönetimsel etmenler ilham verici cümleler boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R=$,562; $R^2=$,316; $F_{(1-610)}= 281,310$; $p<$,01). Okullardaki yönetimsel etmenler, ilham verici cümlelerin toplam varyansının %31,6’sını açıklamaktadır.

Model 2’de gelişimsel etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=$,043; $p<$,01), yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin birlikte ilham verici cümleleri anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=$,599; $R^2=$,358; $F_{(2-609)}= 204,830$; $p<$,01). Yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin birlikte, eğitim kurumlarındaki ilham verici cümlelerin toplam varyansının %35,8’ini açıklamaktadır.

Model 3’te duyuşsal etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=$,003; $p>$,05), ancak yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenlerin ilham verici cümleleri anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=$,601; $R^2=$,361; $F_{(3-608)}= 114,589$; $p<$,01). Yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki ilham verici cümlelerin toplam varyansının % 36,1’ini açıklamaktadır.

Model 4'te fiziksel etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=,002$; $p>,05$), ancak yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenlerin birlikte ilham verici cümleleri anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,603$; $R^2=,363$; $F_{(4-607)}= 86,628$; $p<,01$). Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki ilham verici cümlelerin toplam varyansının % 36,3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin ilham verici cümleler üzerindeki görece önem sırası; yönetimsel etmenler, gelişimsel etmenler, duyuşsal etmenler ve fiziksel etmenlerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin ilham verici cümlelerin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Duyuşsal etmenler ve fiziksel etmenler ise ilham verici cümleleri yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Eğitim kurumlarındaki canlandırma etmenlerine (yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler) göre canlandırıcı liderlik göstergelerinden çekme gücünün yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.44'te verilmiştir.

Tablo 4. 44 Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinden Çekme Gücüyle İlişisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	1,393	,167		8,358	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,602	,042	,503	14,367	,000	,503	,503
	$\Delta R^2=,253$	$p=,000$						
	$F_{(1-610)}= 206,402$	$p=,000$	$R=,503$	$R^2=,253$				
Model 2	Sabit	,531	,175		3,037	,002		
	Yönetimsel Etmenler	,270	,050	,226	5,369	,000	,503	,213
	Gelişimsel Etmenler	,550	,053	,434	10,330	,000	,578	,386
	$\Delta R^2=,111$	$p=,000$						
	$F_{(2-609)}= 174,435$	$p=,000$	$R=,604$	$R^2=,363$				
Model 3	Sabit	,470	,187		2,513	,012		
	Yönetimsel Etmenler	,250	,055	,209	4,574	,000	,503	,182
	Gelişimsel Etmenler	,539	,055	,425	9,859	,000	,578	,371
	Duyuşsal Etmenler	,052	,055	,039	,944	,345	,379	,038
	$\Delta R^2=,001$	$p=,345$						
	$F_{(3-608)}= 116,567$	$p=,000$	$R=,604$	$R^2=,365$				
Model 4	Sabit	,498	,188		2,653	,008		
	Yönetimsel Etmenler	,232	,056	,194	4,159	,000	,503	,166
	Gelişimsel Etmenler	,519	,056	,410	9,244	,000	,578	,351
	Duyuşsal Etmenler	,040	,055	,030	,721	,471	,379	,029
	Fiziksel Etmenler	,051	,035	,057	1,447	,148	,378	,059
	$\Delta R^2=,002$	$p=,148$						
	$F_{(4-607)}= 88,106$	$p=,000$	$R=,606$	$R^2=,367$				

Tablo 4.44'teki Model 1'e göre okullardaki yönetimsel etmenler çekme gücü boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R=,503$; $R^2=,253$; $F_{(1-610)}= 206,402$; $p<,01$). Okullardaki yönetimsel etmenler, çekme gücünün toplam varyansının %25,3'ünü açıklamaktadır.

Model 2'de gelişimsel etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=,111$; $p<,01$), yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin birlikte çekme gücünü anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,604$; $R^2=,363$; $F_{(2-609)}= 174,435$; $p<,01$). Yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin birlikte, eğitim kurumlarındaki çekme gücünün toplam varyansının %36,3'ünü açıklamaktadır.

Model 3'te duyuşsal etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=,001$; $p>,05$), ancak yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenlerin çekme gücünü anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,604$; $R^2=,365$; $F_{(3-608)}= 116,567$; $p<,01$). Yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki çekme gücünün toplam varyansının % 36,5'ini açıklamaktadır.

Model 4'te fiziksel etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=,002$; $p>,05$), ancak yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenlerin birlikte çekme gücünü anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,606$; $R^2=,367$; $F_{(4-607)}= 88,106$; $p<,01$). Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki çekme gücünün toplam varyansının % 36,7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin çekme gücü üzerindeki görelî önem sırası; gelişimsel etmenler, yönetimsel etmenler, fiziksel etmenler ve duyuşsal etmenlerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise gelişimsel etmenler ve yönetimsel etmenlerin çekme gücünün önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Duyuşsal etmenler ve fiziksel etmenler ise çekme gücünü yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

4.2.4.2. Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Etkileri Üzerindeki Etkisine Dair Bulgular

Eğitim kurumlarındaki canlandırma etmenlerine (yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler) göre canlandırıcı liderlik etkilerinden sosyal etkinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.45'te verilmiştir

Tablo 4. 45 Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Etkilerinden Sosyal Etkiyle İlişisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	1,376	,162		8,493	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,630	,041	,531	15,475	,000	,531	,531
	$\Delta R^2=,282$	$p=,000$						
	$F_{(1-610)}= 239,491$	$p=,000$	$R=,531$	$R^2=,282$				
Model 2	Sabit	1,294	,184		7,019	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,599	,053	,504	11,304	,000	,531	,416
	Gelişimsel Etmenler	,053	,056	,042	,937	,349	,364	,038
	$\Delta R^2=,001$	$p=,349$						
	$F_{(2-609)}= 120,161$	$p=,000$	$R=,532$	$R^2=,283$				
Model 3	Sabit	1,120	,196		5,716	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,542	,057	,457	9,463	,000	,531	,358
	Gelişimsel Etmenler	,020	,057	,016	,354	,724	,364	,014
	Duyuşsal Etmenler	,145	,057	,110	2,534	,012	,385	,102
	$\Delta R^2=,007$	$p=,012$						
	$F_{(3-608)}= 82,962$	$p=,000$	$R=,539$	$R^2=,290$				
Model 4	Sabit	1,200	,195		6,160	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,493	,058	,415	8,508	,000	,531	,326
	Gelişimsel Etmenler	-,034	,058	-,027	-,577	,564	,364	-,023
	Duyuşsal Etmenler	,112	,057	,085	1,958	,051	,385	,079
	Fiziksel Etmenler	,142	,036	,161	3,903	,000	,399	,156
	$\Delta R^2=,017$	$p=,000$						
	$F_{(4-607)}= 67,486$	$p=,000$	$R=,555$	$R^2=,308$				

Tablo 4.45'teki Model 1'e göre okullardaki yönetimsel etmenler sosyal etki boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R=,531$; $R^2=,282$; $F_{(1-610)}= 239,491$; $p<,01$). Okullardaki yönetimsel etmenler, sosyal etkinin toplam varyansının %28,2'sini açıklamaktadır.

Model 2'de gelişimsel etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=,001$; $p>,05$), ancak yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin birlikte sosyal etkiyi anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,532$; $R^2=,283$; $F_{(2-609)}= 120,161$; $p<,01$). Yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin birlikte, eğitim kurumlarındaki sosyal etkinin toplam varyansının %28,3'ünü açıklamaktadır.

Model 3'te duyuşsal etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=,007$; $p<,05$), yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenler sosyal etkiyi anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,539$; $R^2=,290$;

$F_{(3-608)}= 82,962$; $p<,01$). Yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki sosyal etkinin toplam varyansının % 29'unu açıklamaktadır.

Model 4'te fiziksel etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=,017$; $p<,01$), yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte sosyal etkiyi anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,555$; $R^2=,308$; $F_{(4-607)}= 67,486$; $p<,01$). Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki sosyal etkinin toplam varyansının % 30,8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin sosyal etki üzerindeki görelî önem sırası; yönetimsel etmenler, fiziksel etmenler, duyuşsal etmenler ve gelişimsel etmenlerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönetimsel etmenler ve fiziksel etmenlerin sosyal etkinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Duyuşsal etmenler ve gelişimsel etmenler ise sosyal etkiyi yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Eğitim kurumlarındaki canlandırma etmenlerine (yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler) göre canlandırıcı liderlik etkilerinden duyuşsal etkinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.46'da verilmiştir

Tablo 4. 46 Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Etkilerinden Duyuşsal Etkiyle İlişisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	2,149	,136		15,787	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,505	,034	,513	14,745	,000	,513	,513
	$\Delta R^2=,263$							
	$F_{(1-610)}= 217,427$	$p=,000$	$R=,513$	$R^2=,263$				
Model 2	Sabit	1,779	,152		11,720	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,362	,044	,367	8,298	,000	,513	,319
	Gelişimsel Etmenler	,237	,046	,227	5,128	,000	,462	,203
	$\Delta R^2=,031$	$p=,000$	$R=,542$	$R^2=,293$				
Model 3	Sabit	1,742	,162		10,746	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,350	,047	,355	7,383	,000	,513	,287
	Gelişimsel Etmenler	,230	,047	,221	4,853	,000	,462	,193
	Duyuşsal Etmenler	,031	,047	,028	,647	,518	,349	,026
Model 4	$\Delta R^2=,000$	$p=,518$						
	$F_{(3-608)}= 84,306$	$p=,000$	$R=,544$	$R^2=,294$				
	Sabit	1,763	,163		10,821	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,337	,048	,342	6,946	,000	,513	,271
Model 4	Gelişimsel Etmenler	,216	,049	,207	4,424	,000	,462	,177
	Duyuşsal Etmenler	,022	,048	,020	,457	,648	,349	,019
	Fiziksel Etmenler	,038	,031	,052	1,237	,216	,341	,050
	$\Delta R^2=,002$	$p=,216$						
$F_{(4-607)}= 63,667$	$p=,000$	$R=,544$	$R^2=,296$					

Tablo 4.46'daki Model 1'e göre okullardaki yönetimsel etmenler duygusal etki boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R=,513$; $R^2=,263$; $F_{(1-610)}= 217,427$; $p<,01$). Okullardaki yönetimsel etmenler, duygusal etkinin toplam varyansının %26,3'ünü açıklamaktadır.

Model 2'de gelişimsel etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=,031$; $p<,01$), yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin birlikte duygusal etkiyi anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,542$; $R^2=,293$; $F_{(2-609)}= 126,370$; $p<,01$). Yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin birlikte, eğitim kurumlarındaki duygusal etkinin toplam varyansının %29,3'ünü açıklamaktadır.

Model 3'te duyuşsal etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=,000$; $p>,05$), ancak yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenler duygusal etkiyi anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,542$; $R^2=,294$; $F_{(3-608)}= 84,306$; $p<,01$). Yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki duygusal etkinin toplam varyansının % 29,4'ünü açıklamaktadır.

Model 4'te fiziksel etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=,002$; $p>,05$), ancak yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenlerin birlikte duygusal etkiyi anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,544$; $R^2=,296$; $F_{(4-607)}= 63,667$; $p<,01$). Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki duygusal etkinin toplam varyansının % 29,6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin duygusal etki üzerindeki göreceli önem sırası; yönetimsel etmenler, gelişimsel etmenler, fiziksel etmenler ve duyuşsal etmenlerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin duygusal etkinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Duyuşsal etmenler ve fiziksel etmenler ise duygusal etkiyi yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Eğitim kurumlarındaki canlandırma etmenlerine (yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler) göre canlandırıcı liderlik etkilerinden performans etkisinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.47'de verilmiştir.

Tablo 4. 47 Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Etkilerinden Performans Etkisiyle İlişisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	1,820	,154		11,817	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,534	,039	,488	13,795	,000	,488	,488
	$\Delta R^2=$,238	$p=$,000						
	$F_{(1-610)}=$ 190,308	$p=$,000	$R=$,488	$R^2=$,238				
Model 2	Sabit	1,674	,175		9,570	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,478	,050	,436	9,507	,000	,488	,359
	Gelişimsel Etmenler	,093	,053	,081	1,756	,080	,359	,071
	$\Delta R^2=$,004	$p=$,080						
	$F_{(2-609)}=$ 97,021	$p=$,000	$R=$,492	$R^2=$,242				
Model 3	Sabit	1,503	,186		8,089	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,422	,054	,385	7,771	,000	,488	,301
	Gelişimsel Etmenler	,062	,054	,053	1,137	,256	,359	,046
	Duyuşsal Etmenler	,142	,054	,116	2,621	,009	,370	,106
	$\Delta R^2=$,008	$p=$,009						
	$F_{(3-608)}=$ 67,595	$p=$,000	$R=$,500	$R^2=$,250				
Model 4	Sabit	1,578	,185		8,543	,000		
	Yönetimsel Etmenler	,376	,055	,343	6,840	,000	,488	,268
	Gelişimsel Etmenler	,011	,055	,009	,198	,843	,359	,008
	Duyuşsal Etmenler	,111	,054	,091	2,048	,041	,370	,083
	$\Delta R^2=$,018	$p=$,000						
	$F_{(4-607)}=$ 55,631	$p=$,000	$R=$,518	$R^2=$,268				

Tablo 4.47'deki Model 1'e göre okullardaki yönetimsel etmenler performans etkisi boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R=$,488; $R^2=$,238; $F_{(1-610)}=$ 190,308; $p<$,01). Okullardaki yönetimsel etmenler, performans etkisinin toplam varyansının %23,8'ini açıklamaktadır.

Model 2'de gelişimsel etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=$,004; $p>$,05), ancak yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin birlikte performans etkisini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=$,492; $R^2=$,242; $F_{(2-609)}=$ 97,021; $p<$,01). Yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin birlikte, eğitim kurumlarındaki performans etkisinin toplam varyansının %24,2'sini açıklamaktadır.

Model 3'te duyuşsal etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=$,008; $p<$,01), yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenlerin performans etkisini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=$,500; $R^2=$,250; $F_{(3-608)}=$ 67,595; $p<$,01). Yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki performans etkisinin toplam varyansının % 25'ini açıklamaktadır.

Model 4'te fiziksel etmenler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²'de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=,018$; $p<,01$), yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte performans etkisini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,518$; $R^2=,268$; $F_{(4-607)}= 55,631$; $p<,01$). Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki performans etkisinin toplam varyansının % 26,8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin performans etkisi üzerindeki görelî önem sırası; yönetimsel etmenler, fiziksel etmenler, duyuşsal etmenler ve gelişimsel etmenlerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yönetimsel etmenler, fiziksel etmenler ve duyuşsal etmenlerin performans etkisinin yordayıcısı olduğu görülmektedir. Gelişimsel etmenler ise performans etkisini yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

4.2.4.3. Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinin Canlandırıcı Liderlik Etkileri Üzerindeki Etkisine Dair Bulgular

Eğitim kurumlarındaki canlandırıcı liderlik göstergelerine (anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü, ilham verici cümleler ve çekme gücü) göre canlandırıcı liderlik etkilerinden sosyal etkinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.48'de verilmiştir.

Tablo 4. 48 Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinin Canlandırıcı Liderlik Etkilerinden Sosyal Etkiyle İlişkinine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	,817	,125		6,544	,000		
	Anlamlı Ölçüm	,820	,033	,708	24,727	,000	,708	,708
	$\Delta R^2=,501$ p=,000 $F_{(1-610)}= 611,422$ p=,000			R=,708				
				R ² =,501				
Model 2	Sabit	,557	,147		3,775	,000		
	Anlamlı Ölçüm	,751	,039	,648	19,216	,000	,708	,614
	Rakiple İşbirliği	,131	,040	,110	3,252	,001	,460	,131
	$\Delta R^2=,009$ p=,001 $F_{(2-609)}= 315,796$ p=,000			R=,714				
			R ² =,509					
Model 3	Sabit	,247	,276		,897	,370		
	Anlamlı Ölçüm	,750	,039	,647	19,187	,000	,708	,614
	Rakiple İşbirliği	,127	,040	,106	3,138	,002	,460	,126
	Hayal Kurma	,071	,053	,038	1,326	,185	,103	,054
	$\Delta R^2=,001$ p=,185 $F_{(3-608)}= 211,379$ p=,000			R=,715				
			R ² =,511					
Model 4	Sabit	,363	,248		1,467	,143		
	Anlamlı Ölçüm	,428	,044	,369	9,747	,000	,708	,368
	Rakiple İşbirliği	,031	,037	,026	,824	,410	,460	,033
	Hayal Kurma	,067	,048	,036	1,392	,164	,103	,056
	İtme Gücü	,389	,032	,452	12,197	,000	,730	,444
	$\Delta R^2=,096$ p=,000 $F_{(4-607)}= 234,260$ p=,000			R=,779				
			R ² =,607					

Model 5	Sabit	,346	,245		1,413	,158		
	Anlamli Ölçüm	,394	,044	,340	8,845	,000	,708	,338
	Rakiple İşbirliği	-,017	,039	-,015	-,448	,654	,460	-,018
	Hayal Kurma	,043	,048	,023	,900	,368	,103	,037
	İtme Gücü	,355	,033	,413	10,783	,000	,730	,401
	İham Verici Cümleler	,151	,042	,132	3,619	,000	,591	,145
	$\Delta R^2=$,008	p=,000						
$F_{(5-606)}=$ 193,763	p=,000	R=,784	$R^2=$,615					
Model 6	Sabit	,340	,245		1,391	,165		
	Anlamli Ölçüm	,386	,045	,333	8,644	,000	,708	,332
	Rakiple İşbirliği	-,033	,040	-,028	-,822	,412	,460	-,033
	Hayal Kurma	,043	,048	,023	,892	,373	,103	,036
	İtme Gücü	,337	,035	,391	9,721	,000	,730	,368
	İham Verici Cümleler	,131	,043	,114	3,029	,003	,591	,122
	Çekme Gücü	,064	,038	,065	1,684	,093	,590	,068
$\Delta R^2=$,002	p=,093							
$F_{(6-605)}=$ 162,431	p=,000	R=,785	$R^2=$,617					

Tablo 4.48'deki Model 1'e göre okullardaki uygulanan anlamli ölçüm sosyal etki boyutunu anlamli düzeyde yordamaktadır ($R=$,708; $R^2=$,501; $F_{(1-610)}=$ 611,422; $p<$,01). Okullarda uygulanan anlamli ölçüm, sosyal etkinin toplam varyansının %50,1'ini açıklamaktadır.

Model 2'de rakiple işbirliği analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamli bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=$,009; $p<$,01), anlamli ölçüm ve rakiple işbirliği birlikte sosyal etkiyi anlamli düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=$,714; $R^2=$,509; $F_{(2-609)}=$ 315,796; $p<$,01). Anlamli ölçüm ve rakiple işbirliği birlikte, eğitim kurumlarındaki sosyal etkinin toplam varyansının %50,9'unu açıklamaktadır.

Model 3'te hayal kurma analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamli bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=$,001; $p>$,05), ancak anlamli ölçüm, rakiple işbirliği ve hayal kurmanın sosyal etkiyi anlamli düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=$,715; $R^2=$,511; $F_{(3-608)}=$ 211,379; $p<$,01). Yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki sosyal etkinin toplam varyansının % 51,1'ini açıklamaktadır.

Model 4'te itme gücü analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamli bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=$,096; $p<$,01), anlamli ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma ve itme gücünün sosyal etkiyi anlamli düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=$,779; $R^2=$,607; $F_{(4-607)}=$ 234,260; $p<$,01). Anlamli ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma ve itme gücü birlikte, eğitim kurumlarındaki sosyal etkinin toplam varyansının % 60,7'sini açıklamaktadır.

Model 5'te ilham verici cümleler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=,008$; $p<,01$), anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü ve ilham verici cümlelerin sosyal etkiyi anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,784$; $R^2=,615$; $F_{(5-606)}= 193,763$; $p<,01$). Anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü ve ilham verici cümleler birlikte, eğitim kurumlarındaki sosyal etkinin toplam varyansının % 61,5'ini açıklamaktadır.

Model 6'da te çekme gücü analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=,002$; $p>,05$), anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü, ilham verici cümleler ve çekme gücünün birlikte sosyal etkiyi anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,785$; $R^2=,617$; $F_{(6-605)}= 162,431$; $p<,01$). Anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü, ilham verici cümleler ve çekme gücünün birlikte, eğitim kurumlarındaki sosyal etkinin toplam varyansının % 61,7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin sosyal etki üzerindeki görece önem sırası; itme gücü, anlamlı ölçüm, ilham verici cümleler, çekme gücü, rakiple işbirliği hayal kurmadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise itme gücü, anlamlı ölçüm ve ilham verici cümlelerin sosyal etkinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Çekme gücü, rakiple işbirliği ve hayal kurma ise sosyal etkiyi yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Eğitim kurumlarındaki canlandırıcı liderlik göstergelerine (anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü, ilham verici cümleler ve çekme gücü) göre canlandırıcı liderlik etkilerinden duygusal etkinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.49'da verilmiştir

Tablo 4. 49 Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinin Canlandırıcı Liderlik Etkilerinden Duygusal Etkiyle İlişkisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	1,954	,116		16,871	,000		
	Anlamlı Ölçüm	,588	,031	,612	19,109	,000	,612	,612
	$\Delta R^2=$,374	p=,000						
	$F_{(1-610)}= 365,170$	p=,000	R=,612					$R^2=$,374
Model 2	Sabit	1,502	,134		11,227	,000		
	Anlamlı Ölçüm	,469	,035	,488	13,212	,000	,612	,472
	Rakiple İşbirliği	,227	,037	,230	6,219	,000	,493	,244
	$\Delta R^2=$,037	p=,000						
	$F_{(2-609)}= 213,200$	p=,000	R=,642					$R^2=$,412
Model 3	Sabit	,954	,249		3,829	,000		
	Anlamlı Ölçüm	,467	,035	,485	13,202	,000	,612	,472
	Rakiple İşbirliği	,220	,036	,222	6,021	,000	,493	,237
	Hayal Kurma	,125	,048	,081	2,599	,010	,145	,105
	$\Delta R^2=$,006	p=,010						
	$F_{(3-608)}= 145,726$	p=,000	R=,647					$R^2=$,418
Model 4	Sabit	1,007	,244		4,134	,000		
	Anlamlı Ölçüm	,321	,043	,334	7,440	,000	,612	,289
	Rakiple İşbirliği	,176	,036	,178	4,839	,000	,493	,193
	Hayal Kurma	,124	,047	,080	2,623	,009	,145	,106
	İtme Gücü	,175	,031	,246	5,590	,000	,581	,221
	$\Delta R^2=$,028	p=,000						
	$F_{(4-607)}= 122,547$	p=,000	R=,668					$R^2=$,447
Model 5	Sabit	1,000	,243		4,109	,000		
	Anlamlı Ölçüm	,307	,044	,319	6,955	,000	,612	,272
	Rakiple İşbirliği	,156	,039	,158	4,042	,000	,493	,162
	Hayal Kurma	,114	,047	,073	2,395	,017	,145	,097
	İtme Gücü	,161	,033	,226	4,937	,000	,581	,197
	İham Verici Cümleler	,063	,041	,066	1,512	,131	,507	,061
	$\Delta R^2=$,002	p=,131						
	$F_{(5-606)}= 98,702$	p=,000	R=,670					$R^2=$,449
Model 6	Sabit	,991	,242		4,090	,000		
	Anlamlı Ölçüm	,296	,044	,308	6,697	,000	,612	,263
	Rakiple İşbirliği	,134	,040	,135	3,381	,001	,493	,136
	Hayal Kurma	,113	,047	,073	2,392	,017	,145	,097
	İtme Gücü	,134	,034	,188	3,921	,000	,581	,157
	İham Verici Cümleler	,034	,043	,035	,781	,435	,507	,032
	Çekme Gücü	,094	,038	,115	2,495	,013	,537	,101
	$\Delta R^2=$,006	p=,013						
	$F_{(6-605)}= 83,998$	p=,000	R=,674					$R^2=$,454

Tablo 4.49'daki Model 1'e göre okullardaki uygulanan anlamlı ölçüm duygusal etki boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R=$,612; $R^2=$,374; $F_{(1-610)}= 365,170$; $p<$,01). Okullarda uygulanan anlamlı ölçüm, duygusal etkinin toplam varyansının %37,4'ünü açıklamaktadır.

Model 2'de rakiple işbirliği analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=$,037; $p<$,01), anlamlı ölçüm ve rakiple işbirliğinin birlikte duygusal etkiyi anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=$,642; $R^2=$,412;

$F_{(2-609)}=213,200$; $p<,01$). Anlamli ölçüm ve rakiple işbirliği birlikte, eğitim kurumlarındaki duygusal etkinin toplam varyansının %41,2'sini açıklamaktadır.

Model 3'te hayal kurma analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=,006$; $p\leq,01$), anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği ve hayal kurmanın duygusal etkiyi anlamlı düzeyde yordadığı görölmektedir ($R=,657$; $R^2=,418$; $F_{(3-608)}= 145,726$; $p<,01$). Yönetimsel, gelişimsel ve duyusal etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki duygusal etkinin toplam varyansının % 41,8'ini açıklamaktadır.

Model 4'te itme gücü analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=,028$; $p<,01$), anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma ve itme gücünün duygusal etkiyi anlamlı düzeyde yordadığı görölmektedir ($R=,668$; $R^2=,447$; $F_{(4-607)}= 122,547$; $p<,01$). Anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma ve itme gücü birlikte, eğitim kurumlarındaki duygusal etkinin toplam varyansının % 44,7'sini açıklamaktadır.

Model 5'te ilham verici cümleler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=,002$; $p>,05$), ancak anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü ve ilham verici cümlelerin duygusal etkiyi anlamlı düzeyde yordadığı görölmektedir ($R=,670$; $R^2=,449$; $F_{(5-606)}= 98,702$; $p<,01$). Anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü ve ilham verici cümleler birlikte, eğitim kurumlarındaki duygusal etkinin toplam varyansının % 44,9'unu açıklamaktadır.

Model 6'da çekme gücü analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=,006$; ; $p<,05$), anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü, ilham verici cümleler ve çekme gücünün birlikte duygusal etkiyi anlamlı düzeyde yordadığı görölmektedir ($R=,674$; $R^2=,454$; $F_{(6-605)}= 83,998$; $p<,01$). Anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü, ilham verici cümleler ve çekme gücünün birlikte, eğitim kurumlarındaki duygusal etkinin toplam varyansının % 45,4'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin duygusal etki üzerindeki görelî önem sırası; anlamlı ölçüm, itme gücü, rakiple işbirliği, çekme gücü, hayal kurma ve ilham verici cümlelerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise anlamlı ölçüm, itme gücü, rakiple işbirliği, çekme gücü ve hayal kurma duygusal etkinin önemli bir yordayıcısı olduğu görölmektedir. İlham verici cümleler ise duygusal etkiyi yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Eğitim kurumlarındaki canlandırıcı liderlik göstergelerine (anlamalı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü, ilham verici cümleler ve çekme gücü) göre canlandırıcı liderlik etkilerinden performans etkisinin yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4.50’de verilmiştir.

Tablo 4. 50 Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinin Canlandırıcı Liderlik Etkilerinden Performans Etkisiyle İlişisine Ait Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standart Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	1,230	,120		10,288	,000		
	Anlamalı Ölçüm	,726	,032	,679	22,852	,000	,679	,679
	$\Delta R^2=,461$ p=,000							
	$F_{(1-610)}= 522,218$ p=,000 R=,679 R ² =,461							
Model 2	Sabit	,994	,141		7,030	,000		
	Anlamalı Ölçüm	,664	,038	,621	17,701	,000	,679	,583
	Rakiple İşbirliği	,119	,039	,108	3,080	,002	,443	,124
	$\Delta R^2=,008$ p=,002							
$F_{(2-609)}= 269,485$ p=,000 R=,685 R ² =,469								
Model 3	Sabit	,971	,265		3,665	,000		
	Anlamalı Ölçüm	,664	,038	,621	17,678	,000	,679	,583
	Rakiple İşbirliği	,119	,039	,108	3,060	,002	,443	,123
	Hayal Kurma	,005	,051	,003	,103	,918	,066	,004
	$\Delta R^2=,000$ p=,918							
$F_{(3-608)}= 179,369$ p=,000 R=,685 R ² =,470								
Model 4	Sabit	1,046	,253		4,137	,000		
	Anlamalı Ölçüm	,453	,045	,424	10,108	,000	,679	,380
	Rakiple İşbirliği	,056	,038	,051	1,475	,141	,443	,060
	Hayal Kurma	,003	,049	,001	,053	,958	,066	,002
	İtme Gücü	,254	,033	,320	7,795	,000	,648	,302
	$\Delta R^2=,048$ p=,000							
$F_{(4-607)}= 162,941$ p=,000 R=,720 R ² =,518								
Model 5	Sabit	1,041	,253		4,117	,000		
	Anlamalı Ölçüm	,443	,046	,414	9,650	,000	,679	,365
	Rakiple İşbirliği	,041	,040	,038	1,027	,305	,443	,042
	Hayal Kurma	-,005	,049	-,003	-,092	,927	,066	-,004
	İtme Gücü	,244	,034	,307	7,174	,000	,648	,280
	İham Verici Cümleler	,046	,043	,043	1,060	,290	,509	,043
$\Delta R^2=,001$ p=,290								
$F_{(5-606)}= 130,604$ p=,000 R=,720 R ² =,519								
Model 6	Sabit	1,054	,251		4,205	,000		
	Anlamalı Ölçüm	,459	,046	,429	10,043	,000	,679	,378
	Rakiple İşbirliği	,074	,041	,067	1,809	,071	,443	,073
	Hayal Kurma	-,004	,049	-,002	-,073	,942	,066	-,003
	İtme Gücü	,283	,035	,356	7,974	,000	,648	,308
	İham Verici Cümleler	,088	,044	,083	1,982	,048	,509	,080
	Çekme Gücü	-,137	,039	-,149	-3,449	,001	,443	-,141
$\Delta R^2=,010$ p=,001								
$F_{(6-605)}= 112,897$ p=,000 R=,727 R ² =,528								

Tablo 4.50’deki Model 1’e göre okullardaki uygulanan anlamalı ölçüm performans etkisi boyutunu anlamalı düzeyde yordamaktadır (R=,679; R²=,461; $F_{(1-610)}= 522,218$; p<,01). Okullarda uygulanan anlamalı ölçüm, performans etkisinin toplam varyansının %46,1’ini açıklamaktadır.

Model 2’de rakiple işbirliği analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=,008$; $p<,01$), anlamlı ölçüm ve rakiple işbirliğinin birlikte performans etkisini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,685$; $R^2=,469$; $F_{(2-609)}= 269,485$; $p<,01$). Anlamlı ölçüm ve rakiple işbirliği birlikte, eğitim kurumlarındaki performans etkisinin toplam varyansının %46,9’unu açıklamaktadır.

Model 3’te hayal kurma analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=,000$; $p>,05$), ancak anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği ve hayal kurmanın performans etkisini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,685$; $R^2=,470$; $F_{(3-608)}= 179,369$; $p<,01$). Yönetimsel, gelişimsel ve duyuşsal etmenler birlikte, eğitim kurumlarındaki performans etkisinin toplam varyansının % 47’sini açıklamaktadır.

Model 4’te itme gücü analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=,048$; $p<,01$), anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma ve itme gücünün performans etkisini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,720$; $R^2=,518$; $F_{(4-607)}= 162,941$; $p<,01$). Anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma ve itme gücü birlikte, eğitim kurumlarındaki performans etkisinin toplam varyansının % 51,8’ini açıklamaktadır.

Model 5’te ilham verici cümleler analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime neden olmadığı ($\Delta R^2=,001$; $p>,05$), ancak anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü ve ilham verici cümlelerin performans etkisini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,720$; $R^2=,519$; $F_{(5-606)}= 130,604$; $p<,01$). Anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü ve ilham verici cümleler birlikte, eğitim kurumlarındaki performans etkisinin toplam varyansının % 51,9’unu açıklamaktadır.

Model 6’da te çekme gücü analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 ’de anlamlı bir değişime neden olduğu ($\Delta R^2=,010$; $p<,05$), anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü, ilham verici cümleler ve çekme gücünün birlikte performans etkisini anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=,727$; $R^2=,528$; $F_{(6-605)}= 112,897$; $p<,01$). Anlamlı ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü, ilham verici cümleler ve çekme gücünün birlikte, eğitim kurumlarındaki performans etkisinin toplam varyansının % 52,8’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin performans etkisi üzerindeki görece önem sırası; anlamlı ölçüm, itme gücü, rakiple işbirliği, çekme gücü, hayal kurma ve ilham

verici cümlelerdir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise anlamlı ölçüm, itme gücü, ilham verici cümleler, çekme gücü ve performans etkisinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Hayal kurma İlham verici cümleler ve rakiple işbirliği ise performans etkisini yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar, ilgili alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ile ilişkilendirilen tartışmalar ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel problemi, yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik yaklaşımını eğitim kurumlarında nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda belirlenen “eğitim kurumlarında canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve etkileri nelerdir?”, “eğitim kurumlarında canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve etkileri ne düzeydedir?” “eğitim kurumlarında canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve etkileri seçilmiş demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?” ve “eğitim kurumlarında canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve etkileri arasında anlamlı yapısal ilişkiler var mıdır?” sorular araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır.

Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden keşfedici karma yöntem modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutundaki örneklem grubunu “kartopu veya zincir” örnekleme yoluyla seçilen 12 yönetici ve 12 öğretmen toplam 24 kişi oluşturmaktadır. Bu kişilerden yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu (Ek- 2) ile veriler elde edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ise, ilişkisel (korelasyonel) ve nedensel karşılaştırma türü tarama modelleri kullanılmıştır. Nicel araştırma boyutunun örnekleminin seçiminde ilk aşamada seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılarak evreni temsil etme oranlarına göre merkez ilçelerde örneklem grubuna alınması gereken sayıda öğretmen ve yönetici belirlenmiştir. 16969 kaynak kişiden oluşan bir çalışma evrenini, yüzde 5 örnekleme hata payı ile 376 kişinin temsil edebileceği öngörülmüştür. İkinci aşamada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak yeterli sayıda öğretmen ve yönetici örneklem grubuna alınmıştır.

Verilerin analizinde, cinsiyet, görev ve görev yapılan okul türü değişkenleri için t-testi; öğrenim durumu, öğretmen olarak çalışma süresi, yönetici olarak çalışma süresi ve görev yapılan okul niteliği değişkenleri için Tek Faktörlü Varyans Analizi yapılmıştır. Ölçüm araçları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yönetici ve öğretmen görüşleri öncelikle korelasyon analizine tabi tutulmuş daha sonra da değişkenlerle ilgili model arayışı için standart yaklaşım temele alınarak çoklu doğrusal regresyon analizleri tekniğinden hiyerarşik çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma, nitel boyut için 12 yönetici ve 12 öğretmenle yapılan görüşmelerle ve nicel boyut için Antalya ilindeki merkez ilçede yer alan 612 kişiden elde edilen anket veriyle sınırlıdır.

Bu araştırma, Hargreaves vd. (2014) tarafından önerilen canlandırıcı liderlik üzerine Türkiye’de yapılan ilk çalışmadır ve bu nedenle öncü nitelikte bir araştırma olarak görülebilir. Yazarlar, canlandırıcı liderliği eğitim de dâhil olmak üzere çeşitli sektörlerde incelemiş ve elde ettikleri verileri paylaşmışlardır. Ancak herhangi bir örgüt için geliştirdikleri bir canlandırıcı liderlik ölçeğine rastlanmamıştır. Araştırmacı örgütlerin canlanması ve canlandırıcı liderliğe duyduğu ilgi nedeniyle, okullarda canlandırıcı liderlik yaklaşımı üzerine çalışmaya yönelmiştir. Böylece nitel araştırma sürecinde yönetici ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılarak, okullarda canlanma ve canlandırıcı liderliğe ilişkin farkındalık oluşumuna katkı sağlanabilmiştir. Nitel verilerden hareketle, canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve canlandırıcı liderliğin etkileri konularında üç ayrı ölçeği geliştirilmiştir. Ancak nitel araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda canlandırıcı liderlik göstergeleri olarak öngörülen “yaratıcılık ve ters akış” ile “sürdürülebilir başarı” boyutlarına, geçerlik ve güvenilirlik işlemleri sonucunda ölçekte yer verilememiştir. Bununla birlikte böyle bir aracın geliştirilmiş ve okullarda sınanmış olması, alanyazına önemli bir katkı olarak değerlendirilebilir. Sınırlılıkları bulunmakla birlikte, bu araştırma sonucunda bazı değişkenlerde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar belirlenmiş ve birçok boyutta bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni anlamlı biçimde yordadığı ortaya çıkmıştır.

5.1.1. Nitel Araştırmaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın nitel modeliyle desenlenen bölümünden elde edilen sonuçlar, sadece çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini yansıtmakta olup kendi bağlamında değerlendirilmiştir. Nitel araştırmanın amacı bir genellemeye varmak olmamakla birlikte, bazı bulgulara ilişkin analitik genelleme yapılabilmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda, katılımcıların canlandırıcı liderliğe ilişkin gözlem ve deneyimlerine odaklanılmıştır. Araştırmada eğitim kurumlarındaki yöneticilerin ve öğretmenlerin canlandırma kavramına ve canlandırıcı liderliğin boyutlarına ilişkin algıları, araştırmanın nitel olarak desenlenmiş bölümünden elde edilmiştir.

Bu çerçevede araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin bakış açılarından yola çıkılarak, canlandırıcı liderliği oluşturan faktörler (temalar) elde edilmiştir. Eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre canlanmayı sağlayan durumlar, canlanma durumunda hissedilen duygular, canlanmayı sağlayan kişiler, koşullar ve canlandırıcı liderliğin boyutları olan hayal kurma, ilham verici cümleler, yaratıcılık ve ters akış, rakiple işbirliği, itme-çekme, anlamlı ölçüm, sürdürülebilir başarı ana temaları bağlamında incelenmiştir.

Öğretmen katılımcılar, *canlandırmayı sağlayan durumlar* arasında en fazla *yönetim desteğini* dile getirmişlerdir. Okulda yapılan faaliyetlerde yönetim tarafından desteklenme öğretmenleri canlandırmaktadır. *Veli memnuniyeti* de öğretmenleri canlandıran diğer bir unsur olmuştur. Öğretmenler öğrencilerine verdikleri eğitimin dönütü olarak veli memnuniyetini görmekte ve olumlu dönütlerin kendilerini canlandırıldığını ileri sürmektedirler. *Sosyal etkinliklerin de* öğretmenler üzerinde canlandırıcı bir etkisi olduğu, yapılan etkinlikler sonucunda öğretmenlerin kendilerini daha aktif hissettikleri belirtilmiştir. *Meslektaş desteği, dayanışması ve takım çalışmalarının* da öğretmenler üzerinde canlandırıcı bir etki yarattığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler okullarında herhangi bir faaliyet yapılacağı zaman meslektaşlarıyla, velilerle, yönetimle bir ekip hâlinde çalıştıklarında kendilerinde bir canlanma olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki gelişim için meslektaş yardımlaşmasını tercih etmelerinin aralarındaki işbirliği açısından önemli görüldüğü (Yirci, 2017) araştırma bulgusuyla tutarlıdır. Öğretmenlerin, yaptıklarının *takdir edilmesini* bekledikleri ve takdir edilmenin canlandırıcı bir faktör olduğu bu araştırmada ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, liderler takipçilerinde beklenti oluşturarak ve bu beklentilere cevap vererek çaba ile ödül arasında yakın bir ilişki kurup çalışanlarına doyum sağlayan kişidir sonucuyla benzerlik göstermektedir. (Korkmaz, 2008). *Öğrencilerle kurulan iletişim* de duygusal bir bağ oluşturarak canlanmaya katkı sağlamaktadır.

Yönetici katılımcılar ise, *canlandırmayı sağlayan durumlar* olarak en fazla *başarılı etkinlikleri* dile getirmişlerdir. Yöneticilerin büyük çoğunluğu, eğitimle ilgili olarak

gerçekleştirilen başarılı faaliyetlerin okul içerisinde olumlu bir hava oluşturduğunu, öğrencilerin performansını artırdığı için okul içinde bir canlandırma etkisi yarattığını, kendilerinin de bu etkinliklerden canlandığını belirtmiştir. Öğretmenlerle benzer biçimde *meslektaş desteği, dayanışması* da yöneticileri canlandırmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin birbirlerine sunduğu desteğin canlandırıcı bir etki oluşturduğu anlaşılmaktadır. *Yeni fikirlerin* yöneticilerde canlandırıcı bir etki oluşturduğu belirtilmiştir. Yöneticilere göre, yeni fikirlerin ruhu canlandığı, sürekli arayış içerisine girerek üreticiliği sağladığı düşünülmektedir. *Olumlu iletişimin* de canlandırmada etkili olduğu görüşü belirtilmiştir. Öğrencilerle, velilerle, personelle kurulan olumlu, samimi iletişimin yönetime verilen desteği artırdığı ve bunun da kendilerinde canlandırıcı bir etki sağladığı ifade edilmiştir. Yöneticiler, öğretmen görüşlerine benzer şekilde *veli desteğinin* canlandırma etkisi olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Yöneticiler okul içerisindeki etkinliklere veya öğrencinin gelişimi için velilerin öğretmenlere, yöneticilere sunduğu desteğin canlandırma durumu olduğu görüşüne sahiptirler.

Eğitim kurumlarının canlandırılması veya var olan canlılığın sürdürülebilmesinde yöneticilerin önemli bir rolünün olduğu görülmektedir. Yöneticiler, öğretmenlere destek olarak, yeni fikirleri teşvik ederek, güven ortamı oluşturarak, paydaşlar arasındaki işbirliğini geliştirerek, bürokratik işlemleri azaltarak okullarında canlanma yaratabilir ve sürdürülmesini sağlayabilirler. Gerek öğretmenler gerekse yöneticiler gösterdikleri başarıların takdir edilmesini beklemekte ve hak ettiklerini düşündükleri ödüllendirmeler onlar üzerinde canlandırıcı bir etki yaratmaktadır. Bu sonuç, okul yöneticilerinin öğretmenler için moral kaynağı olduğunu, duygusal öğeleri kullanarak onları güdülediğini ve ortak vizyon yarattığını gösteren araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir (Cemaloğlu, 2007).

Öğretmen katılımcılar, *canlanma durumlarındaki duygular* arasında en fazla *mutluluk* duygusunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, kendilerini canlandıran durumlarda rutin işlerin sıkıcılığından kurtulduklarını, öğrencilere yaklaşımlarının değiştiğini ve mutluluk duygusu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Belirtilen bir diğer önemli görüş de *isteklilik* duygusunun oluşmasıdır. Öğretmenler, canlanma durumunda yeni şeyler yapmaya istekli olduğu, daha neler yapılabilir gibi düşünceler içerisine girdiği görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, oluşan diğer duygular *haz, gurur ve heyecandır*. Öğretmenler yaptıkları işten gurur duyduklarını ve

buna bağlı olarak mesleklerine bağlılıklarının arttığını, iŖe severek, heyecanlı bir Ŗekilde geldiklerini dile getirmişleridir.

Yönetici katılımcılar ise, *canlanma durumlarındaki duyguları konusunda* öğretmenlere benzer Ŗekilde *mutluluk, heyecan ve isteklilik* duygularını dile getirmişlerdir. Yöneticiler, canlanma durumunda insanlar üzerinde bir mutluluk duygusu oluştuğu, öğretmenlerde olduğu gibi bunun bir motivasyon kaynağı olduğu ve daha fazla çalışmaya güdülediği görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden farklı olarak yöneticiler *özgüven* ve *umut* duygularının oluştuğunu belirtmişlerdir. Yöneticiler, yapılanları gördükten sonra özgüvenin arttığı, geleceğe umutla bakıldığı görüşlerini ifade etmişlerdir.

Canlandırma koşullarına sahip bir ortamda, yönetici ve öğretmenlerin mutlu, heyecanlı ve istekli olduğu görölmektedir. Kişinin ruhuna dokunan, kendini değerli hissetmesini sağlayan durumların canlanmayı artırdığı söylenebilir.

Öğretmen katılımcılar, *canlanmayı sağlayan kişiler* arasında en fazla *öğrencileri* dile getirmişlerdir. Canlanmayı sağlayan en önemli kaynağın öğrenciler olduğu görölmektedir. Öğrencilerdeki farklı yönleri keşfetmeleri, onlarda farklılıklar oluşturmaları, yeteneklerini fark etmeleri, onlardan gördükleri sevgi öğretmenlerde canlılık oluşturmaktadır. Öğretmenler, *yöneticilerin* de kendilerinde canlanmanın oluşmasında önemli bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Yönetimin fikirlere değer vermesi, desteklemesinin öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmesini sağladığını ve yönetimin güven verip samimi iletişim kurmasının canlandırıcı bir etki yarattığını belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğretmenler, hem kendi okul müdürleri hem de yaptıkları iş, kendilerine kendini beğenme hissi verdiğinde, kendilerini geliştirme konusunda olanaklar tanındığında, bir başarı duygusu elde ettiklerinde, kendilerinin yöneticiler tarafından okul uygulamalarına ve karar verme sürecine katılmalarına izin verildiğinde yüksek doyum elde ettikleri (Korkmaz, 2005) bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Canlanmayı sağlayan diğer kişi/kişilerin ise *meslektaşlar* olduğu görölmektedir. Canlanmada etkili olan bir diğer grup da *veliler* olmuştur. Velilerden gelen dönütler, okulda yapılanlara velilerin katkı sağlaması öğretmenler üzerinde canlandırıcı bir etki oluşturmaktadır.

Yöneticiler katılımcılar ise, *canlanmayı sağlayan kişiler* arasında en fazla *yöneticileri* dile getirmişlerdir. Bu görüşlerde, yönetimin bir parçası olan okul müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından canlandırıldığı veya müdür yardımcılarının

yine kendisi gibi müdür yardımcısı olan meslektaşları tarafından canlandırıldığı vurgulanmıştır. *Öğrencilerin* de canlandırıcı bir etkisi olduğu görüşü belirtilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar, geliştirdikleri projeler, çeşitli alanlarda elde ettikleri başarıların yöneticileri canlandığı ifade edilmiştir. Yöneticileri canlandıran diğer kişi/kişilerin ise *öğretmenler* olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul içerisindeki faaliyetleri, öğrenciler üzerinde oluşturdukları etkileri görmenin, yöneticilerde canlandırıcı etki oluşturduğu ifade edilmektedir. Yöneticiler *veliler* ve *diğer paydaşların* da canlandırıcı etkisi olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Veli dönütleri, diğer paydaşların okul için yaptıkları yardımlar, destekler de canlandırıcı etki oluşturmaktadır.

Başarılı yöneticiler, yakın meslektaşlar ve en önemlisi öğrencilerin önemli canlanma etmenleri olduğu ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin bilinçli ve donanımlı olmasının bütün paydaşlar üzerinde olumlu etkiler yaratması ve okulun gelişimine katkı sağlaması söz konusudur. Öğretmenler arasındaki etkileşimlerin önemli olduğu düşünülerek, okullarda öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine fırsat tanıyan etkinlikler düzenlenebilir. Çeşitli platformlarda öğretim ve öğrenme sürecine ilişkin başarılı yaşantıların meslektaşlar arasında paylaşımı da canlanmaya katkı sağlayabilir.

Öğretmen katılımcılar, *canlanmayı sağlayan koşullar* arasında en fazla *içsel veya dışsal motivasyonu* dile getirmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ödüllendirme sisteminin yetersiz olduğu ve etkili kullanılmadığı görüşü belirtilmektedir. Okullarda yapılan faaliyetler sonucunda öğretmenlerin ödüllendirilmesi, çevrenin takdir etmesi gibi durumların canlandırıcı etmen olduğu görüşü ifade edilmektedir. Bu durum Korkmaz'ın (2005) olumlu davranışın pekişmesi açısından yüksek performansın ödüllendirilmesi önerisiyle örtüşmektedir. *Fiziksel imkânlar* da öğretmenleri canlandıran bir koşul olarak görülmektedir. Öğretmenler, canlanma için branşlarına uygun laboratuvarların, sportif-sanatsal faaliyetlerin gerçekleştirilebilmesi için gerekli ortamların oluşturulmasını; özel okullardaki imkânların devlet okullarında da sağlanmasını istemişlerdir. Bu durum, özel okullarda çalışan öğretmenler devlet okullarındakilere oranla, okullarındaki çalışma ortamı, fizikî yapı ve örgütsel iklim konusunda daha olumlu düşünmektedir sonucuyla tutarlılık göstermektedir (Kocabaş, Karaköse, 2006). Canlanmanın koşulu olarak okul içerisinde *olumlu iletişimin* olması gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenlere göre, okul yönetiminin öğrencilerle, öğretmenlerle, velilerle olan iletişimi, canlandırmanın önemli bir koşuludur ve bu aynı

zamanda *güven ortamının* oluşmasını sağlamaktadır. Bu sonuç, Cemaloğlu'nun (2002) okul yöneticisinin, öğretmene güven veren bir iletişim biçiminin okulda öğretmenlerin performanslarını artırabileceği bulgularını desteklemektedir. Okullarda *yeterli ödeneklerin sağlanması* da canlanmayı sağlayan bir koşul olarak ifade edilmektedir. Okullardaki etkinliklerin amacına uygun bir şekilde yapılabilmesi için ekonomik kaynakların sağlanması gerektiği düşünülmektedir. *Azaltılmış bürokrasi* ve *esnek müfredat* da canlandırmayı sağlayan koşullar olarak görülmektedir. Bürokratik engellere takılma veya müfredatın oluşturduğu sınırlar, canlanma sürecine bir engel olarak görülmektedir. Bürokratik yapının mesleki profesyonelleşme üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu Carlgren (1999), Taşar (2009), Kıran (2001) tarafından yapılan araştırmalarda da dile getirilmiştir. *Özel günlerde hatırlanmanın* da canlandırmayı sağlayacağı düşünülmektedir. Özel günlerinde hatırlanmanın kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacağı, kurum için bir şeyler yapma isteği oluşturacağı ve canlanmayı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Yöneticiler, öğretmenlere benzer biçimde *canlanmayı sağlayan koşullar* arasında *içsel veya dışsal motivasyonu* dile getirmişlerdir. Yöneticiler, okullarında yaptıkları faaliyetlerin üst makamlarca ödüllendirilmesini beklemekte; aynı zamanda okullarındaki öğretmenleri de ödüllendirmek istemektedirler. Ancak yöneticilerin ödüllendirme yetkisinin olmaması veya çok sınırlı olması yöneticiler tarafından canlanmayı olumsuz etkileyen bir durum olarak görülmektedir. Yöneticiler öğretmenlere benzer şekilde *esnek müfredatı* canlanmayı sağlayan bir koşul olarak görmektedir. Çünkü mevcut müfredat, öğretmen ve yöneticileri sınırlandıran bir durum olarak görülmektedir. Canlanmayı sağlayan bir diğer etmen de *fiziksel imkânlar* olmuştur. Okul içerisindeki çalışma ortamlarının, dersliklerin güzelleştirilmesi, teknolojik donanımların sağlanması gerektiği ifade edilmektedir. Bu sonuç, işgören performansını artırmak için işyerinin fiziki koşullarının iyileştirilmesi, ortamın yeniden düzenlenmesi ve teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması (Bozkurt Bostancı ve Kayaalp, 2004) önerisiyle tutarlıdır. Yöneticiler öğretmenlere benzer şekilde okul içerisindeki *olumlu iletişimin* de canlandırmayı sağlayacağını ifade etmektedirler. Öğretmenler arasındaki iletişimin güçlü olması gerektiği, yönetimin çalışanlarıyla kurduğu samimi iletişimin canlanmayı sağlayacağı düşünülmektedir. Yöneticilerin öğretmenlerden farklı olarak canlanmayı sağlayan koşul olarak *işgöreni seçme yetkisi* yer almaktadır. Yöneticiler kurumlarında canlanmayı sağlayabilmek ve okul verimini

artırmak için çalıştıkları insanları kendilerinin seçmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu sonuç, Cemaloğlu'nun (2002) birlikte çalışacağı öğretmeni seçememe, başarısız öğretmeni sistem dışına çıkaramamayı okul eğitim sürecinde başarıyı engelleyen faktörler olarak belirlediği araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir.

Öğretmen katılımcılar, canlandırıcı liderlik göstergelerinden *hayal kurmaya* ilişkin en fazla *doğayla eğitimin birleştiği okulları* ve *her ders için özel dersliği* dile getirmişlerdir. Eğitimin dört duvar arasına sıkıştırılmaması gerektiğini gerçek hayatla eğitimin ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. *Sanat ve sporu önemseyen okulun* da öğretmenlerin hayali olduğu görülmektedir. Okulların cazibe merkezi hâline geldiği, sanatsal ve sportif faaliyetlerin ön planda olduğu okullar hayal edilmektedir. *Farklı mimariye sahip ve dereceye giren okullarda* öğretmenlerin hayalleri arasında yer almaktadır. *Şık öğretmenlerin olduğu okullar* da hayal edilmektedir. Öğretmenin öğrencinin gözündeki öneminden dolayı öğretmenlerin giyimine özen göstermesi gerektiği ifade edilmektedir.

Yöneticiler ise öğretmenlere benzer biçimde *hayal kurmaya* ilişkin *dereceye giren* ve *farklı mimariye sahip okulları* dile getirmişlerdir. Okulların başarılar elde ederek diğer okullardan daha iyi hâle geldiği okullar arzulanmaktadır. Klasik okul mimarisinin dışına çıkarak farklı yapıların oluşturması hayal edilmektedir. *Ekonomik sıkıntıların olmadığı okullar* da yöneticilerin hayalleri arasında ifade edilmektedir. Okullarda sınıf mevcutlarının çok fazla olduğundan öğrencilerin okuldan zevk almadığı, bu yüzden *mevcutların az olduğu sınıflar* hayal edilmektedir.

Canlandırıcı liderliğin önemli bir başlangıç noktası olan hayal kurma konusunda, öğretmenlerin birbirlerinden farklı birçok hayalleri bulunmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin hayallerine ulaşmalarını sağlayacak fırsatlar yaratılması, gerekli koşulların sağlanması canlanmanın ortaya çıkmasında ve sürdürülmesinde önemli görülmektedir.

Öğretmen katılımcılar, canlandırıcı liderlik göstergelerinden *ilham verici cümlelere* ilişkin güçlkle karşılaşıldığında unutmaya acizler vazgeçer, güçlüler devam eder ve Mutsuzluğa düşmemek için mücadeleye devam edilmesi gerektiğini anlatan ifadeler kullandıklarını dile getirmişlerdir. Yöneticiler ise *ilham verici cümlelere* ilişkin sorun varsa çözüm vardır, yapabiliriz, üstesinden gelebilecek güce sahibiz gibi olumlu sözcüklerle birbirlerine ilham verici sözler kullanıldığını ifade etmektedirler.

Öğretmen katılımcılar, canlandırıcı liderlik göstergelerinden *yaratıcılık ve ters akışa* ilişkin en fazla okulun *yeniliklere açık olmasını* dile getirmişlerdir. Okul idaresine ya da meslektaşlara bir fikir önerildiğinde kabul gördüğü, yeniliklerin yapılması için yeni fikirler ortaya atanlara destek sunulduğu ifade edilmiştir. Bu sonuç, Balcı'nın (2009) çalışmasındaki eğitim yöneticilerinin yeni ve yaratıcı fikirlere açık olduğu ve fikirlerin gelişmesini desteklediği sonucuyla örtüşmektedir. *Yeniliklere karşı çıkanlar ve iddialar* da belirtilmiştir. Yenilikler ifade edildiğinde okul içerisinde bunlara karşı çıkanların olduğunu ve karşı çıkanların iddialarından yararlanılarak *eleştirilerin başarıya ulaştıracağı* ifade edilmiştir.

Yöneticilerde *yaratıcılık ve ters akış, yeniliklere açık olma ve eleştirilerin başarıya ulaştırması* ifadeleriyle öğretmenlere benzer yapıda görüşler ifade etmişlerdir.

Okullarda yenilikçi fikirler bulunmakla birlikte, yeniliklere karşı çıkanlara da rastlamak mümkündür. Yenilikçi fikirlere yapıcı biçimde karşı çıkanların eleştirileri sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin daha önce hiç dikkat etmedikleri durum ve olayları fark etmeleri sağlanabilir. Okul faaliyetlerinde öğretmenlerin ve yönetim takımının fikirlerini rahatlıkla ifade edebileceği ortamlar sunulması, okulun gelişimine katkı sağlamaktadır.

Öğretmen katılımcılar, canlandırıcı liderlik göstergelerinden *rakiple işbirliğine* ilişkin en fazla *mesleki gelişimin sağlanmasını* dile getirmişlerdir. Rakip olarak görülenlerle işbirliği yapıldığında eksik olunan noktaların fark edileceğini, bireyin kendini daha çok geliştirmesi için mücadele edeceği görüşü belirtilmiştir. Rakiple işbirliği yapılması her iki tarafa katkı sağlayarak *karşılıklı canlanmayı sağlayacağı* ifade edilmiştir. *Yeniliklerin izlenmesi ve başarıya götürmesi* de ifade edilmiştir. Rakiplerin yaptığı güzel şeyleri uygulamak veya aynı konuda birlikte hareket etmenin okul başarısını artıracığı belirtilmektedir. *Öğrenci gelişiminin sağlanması* görüşü de ifade edilmiştir. İşbirliği içerisinde yapılan paylaşımların öğrenciler üzerinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöneticiler öğretmenlere benzer biçimde *rakiple işbirliğine* ilişkin *mesleki gelişimin sağlanmasını, yeniliklerin izlenmesi, karşılıklı canlanmayı sağlaması ve başarıya götürmesi* ifadelerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden farklı olarak *performansı artırması* ifade edilmiştir. Rakiple işbirliği yapılması halinde daha iyiye ulaşmak adına bireyin kendini geliştirerek performansını artıran bir süreç olarak görülmektedir.

Rakiplerle yapılan işbirliğinin kaliteyi artıracığı, rakiplerin deneyimlerinden yararlanılacağı, başarıya ulaştıracağı, yeni fikirlerin üretilmesini, karşılıklı canlanmayı sağlayacağı düşünülmektedir. Okullar kendilerine rakipler belirlediği veya okul içerisinde rekabet ortamı oluşturulduğunda bir canlanma ortamına sahip olunabilir.

Öğretmen katılımcılar tarafından canlandırıcı liderlik göstergelerinden *itme-çekmeye* ilişkin *takım çalışmasını, meslektaş desteği, mesleki gelişim* ve *güdülenme* dile getirilmiştir. Bu sonuç, örgütsel öğrenmenin yaygınlaşmasını kolaylaştıran bir örgütsel iklim ve kültür yaratıp bunun devamlılığını sağlayarak kendi kurumlarında örgütsel öğrenmeyi geliştirebilirler (Korkmaz, 2008) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Çekme boyutunda meslektaşların canlanma sürecine çekmesi adına meslektaşlarını canlandırmaya çalıştıklarını belirtmiştir. İtme boyutunda ise öğretmen katılımcılar yönetim tarafından diğer kişi veya uygulamalara *özendirerek* meslektaşlarını canlandırmaya çalıştıklarını belirtmiştir. İtme davranışına dair görüşlerden *denetlenme, fikir üretme ve karara katılma* olduğu da görülmektedir. Öğretmen katılımcılar göre okul yönetimi tarafın okul tempoyu yavaşlayan, diğer öğretmenlere göre geride kalmış öğretmenleri itme gücünü kullanarak canlandırmayı sağladığı belirtilmiştir.

Yöneticiler katılımcılar ise, canlandırıcı liderlik göstergelerinden *itme-çekmeye* ilişkin *mesleki gelişim, güdüleme* ve *destek olmayı* dile getirmiştir. Katılımcılar çekmeye ilişkin mesleki gelişim sağlanarak canlandırmanın sağlandığını belirtmiştir. Yöneticiler yapılan etkinliklerde başarılı olanları örnek göstererek, ödüllendirmeler yapılarak öğretmenleri *özendirdiklerini*, onları alınan *kararlara katarak*, yapılanları *denetleyerek*, öğretmenlere ihtiyaç duyduğu *desteği sunarak* canlanmaları için itme gücünü kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum çalışanların katılımı, çalışanların desteği ve işbirliğini sağlayan bir atmosfer yaratır görüşünü (Mulvaney, McKinney ve Grodsky, 2012) desteklemektedir.

Canlandırıcı liderliğin bir göstergesi olarak çekme gücü, meslektaşların birbirinin canlanmasını sağlayacak etkiler yaratmaktadır. Meslektaşların güdülenmesi, mesleki gelişimin sağlanması ve karşılıklı destek olunması ile çekme gücü sağlanabilmektedir. Çekme gücünün kullanılması ile okullarda yaşanan tükenmişlik, umutsuzluk ve olumsuz modellerin etkisinin azaltılması beklenmektedir. Canlandırıcı liderliğin bir diğer göstergesi olan itme gücü ise, yönetim takımı tarafından öğretmenlerin

canlanmasında kullanılmaktadır. Yönetim takımı bunu işgörenleri çalışmaya özendirme, karara katma, eksikliği görülenleri yetiştirme, denetleme yoluyla yapabilir. Öğretmen katılımcılar, *anlamli ölçümün* sağlanabilmesi için öğrencilerle *iletişimin artırılması* gerektiğini belirtmiştir. Okullarda değerlerin ölçümünde gerçekçi bir değerlendirmenin yapılmadığını düşüncesiyle *objektif değerlendirmelerin* yapılması gerektiği belirtilmiştir. Veli, öğrenci ve öğretmenlerin başarı algısının değiştirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Anlamli ölçüm için değerlerin de öğrencilerde kazandırılması gerekmektedir. Değerlerin kazandırılması için öğretmenler öğrencileri üzerinde *gözlemler yapması* gerektiği belirtilmiştir. Mevcut sınav sistemi gerçekçi ölçümleri barındırmadığı, aileleri ve öğrencileri strese soktuğu için *Sınav sistemini değiştirilmesi* gerektiği ileri sürülmüştür. Anlamli ölçümün sağlanabilmesi için her öğrenciye gerekli zamanın ayrılması gerektiği bunun için de *sınıf mevcutlarının azaltılması* gerektiği ifade edilmektedir. Öğretmen katılımcılara göre, *akademik olmayan niteliklere değer verme, mesleğini sevmeye, farklı yöntemler kullanma, süreç değerlendirmesi* yapma görüşlerini de ifade etmişleridir.

Yöneticiler öğretmenlere benzer biçimde görüşler ileriye sürmüşlerdir. Öğretmenlerden farklı olarak *öğretimi yaşamla ilişkilendirme, gerçekçi uygulamalar yaptırma, ilk yıllarda değerlere öncelik verme, öğretmenleri bilinçlendirme, özdenetim kazandırma* ve *velinin desteğini alma* ifade edilmiştir. Doğru ve anlamli ölçme-değerlendirmenin yapılabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerle iletişimi artırması, daha yakından tanınması gerektiği sonucuna varılabilir. Her öğrenciye gerekli zamanın ayrılabilmesi için sınıf mevcutları buna uygun hâle getirilmelidir. Aynı zamanda okulda verilen eğitimlerin gerçek hayatta uygulanabilir olacağı gerçekçi uygulamaların yapılması gerektiğine sonucuna ulaşılabilir.

Canlandırıcı liderliğin anlamli ölçüm olarak adlandırılan göstergesi de öğrencileri değerlendirmede testten daha çok iyi ilişkiler geliştirmeye odaklanmayı gerektirmektedir. İyi ilişkiler geliştirmek için ek bilgiler, net hedefler, süreç ve ürün hakkında dönütlere ihtiyaç vardır (Hargreaves vd., 2014). Bu amaçla öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanıyabileceği ortamlar hazırlanması, fırsatlar yaratılması beklenmektedir. Geleneksel eğitim sisteminin oluşturduğu kalıpların etkisiyle, öğretmenler sadece akademik nitelikleri dikkate almaktadırlar. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri ve kazandıkları becerileri gelecekte de doğru biçimde ve insanlık

yararına kullanabilmeleri, daha önceden sahip oldukları ve okulda kendilerine kazandırılan değerlere bağlıdır.

Öğretmen katılımcılar *sürdürülebilir başarıya* ilişkin yöneticilerle benzer görüşler ifade etmişlerdir. Katılımcılar sürdürülebilir başarı için *siyasetten arındırılmış bir politikanın* belirlenmiş olması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılar okullarında hızlı ve ani bir büyüme yerine *aşamalı ve ulaşılabilir büyümenin* olması gerektiğini ve *kısa ve uzun vadeli hedeflerin ilişkili olması* gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar sürdürülebilirliğin sağlanabilmesi için *deneyimlerin genç meslektaşlarla paylaşılması* gerektiğini de ifade etmişlerdir. Bu sonuç, meslektaş yardımlaşması okulda ortak bir anlayışın oluşması, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yetiştirilmesi, mevcut öğretmenlerin de geliştirilmesi açısından oldukça faydalı olduğunu sonucuyla benzerlik göstermektedir (Taşdan, 2008).

Sürdürülebilir başarı da canlandırıcı liderliğin göstergelerinden biri olarak öngörülmüştür. Eğitim sisteminde sıklıkla yapılan değişiklikler, aşamalı ve ulaşılabilir büyümenin olmaması canlanmayı sürdürmede engelleyici bir rol oynayabilir. Sürdürülebilir başarı, geliştirilen ölçme aracında yapılan AFA ve DFA sonucunda bir boyut olarak yer almamıştır.

5.1.2. Nicel Araştırmaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci basamağını oluşturan nicel boyutundan elde edilen bulgular ile de, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve etkilerine yönelik algıları, bunları etkileyebileceği düşünülen demografik değişkenleri bağlamında irdelenmiştir. Ayrıca, canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve etkileri boyutlarının birbirlerini yordama durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

5.1.2.1. Canlandırma Etmenleri

Yönetici ve öğretmenlerin canlandırma etmenlerine ilişkin görüşlerine dayalı ölçeğin boyutlarına yönelik betimsel istatistikler yapılmıştır. Buna göre, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre canlandırma etmenleri boyutlarından gelişimsel ve yönetsel etmenler duyuşsal ve fiziksel etmenlerden daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu durum aslında okullarda gelişim ihtiyacının giderilmesi ve yönetsel süreçlerin canlandırmayı sağlamada ön planda olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ayrıca seçilen demografik değişkenlerinin canlandırma etmenleri üzerine etkileri de incelenmiştir. Cinsiyet, görev, okul türü, öğrenim durumu, öğretmen olarak çalışma süresine ve yönetici olarak çalışma süresinin etkileri değerlendirilerek sunulmuştur. Buna göre, kadın yönetici ve öğretmenler erkeklere göre canlandırmayı sağlayan etmenlerden fiziksel etmenleri daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Yöneticiler öğretmenlere göre canlandırmayı sağlayan etmenlerden yönetsel etmenleri daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Bu durum, yöneticilerin buldukları statüsünün bir sonucu olarak görülebilir. Özel okullarda görev yapan katılımcılar resmi okullardakilere göre canlandırmayı sağlayan etmenleri her boyutta daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Bu durum, özel okullardaki imkânların devlet okullarına göre daha iyi olmasının bir sonucu olarak görülebilir. Bu sonuç, üniversitelerdeki öğrenen örgür ve örgütsel bağlılık çalışmasıyla da benzerlik göstermektedir (Balay, 2012).

Ön lisans ile lisansüstü eğitimi ve ön lisans ile lisans eğitimi almış katılımcılar arasında duyuşsal ve fiziksel etmenler boyutlarında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, aslında katılımcıların eğitim seviyesi arttıkça canlanmayı sağlayan etmenlerden beklentinin artması ile açıklanabilir.

Öğretmen olarak çalışma sürelerine göre duyuşsal etmenlerde 11-20 yıl ile 20 yıl ve üzerinde çalışanlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir, diğer boyutlarda bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre, 20 yıl ve üzerinde çalışma süresi olan katılımcılar 11-20 yıl süre ile çalışanlara göre duyuşsal etmenleri daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Yönetici olarak çalışma sürelerine göre duyuşsal etmenlerde 1-5 yıl ile 11 yıl üzeri ve 6-10 yıl ile 11 yıl üzeri yöneticilik yapmış olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir, diğer boyutlarda bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, aslında katılımcıların yöneticilik süresi arttıkça canlanmayı sağlayan etmenlerden duyuşsal etmenlerin beklentisinin arttığı sonucunu göstermektedir.

Branş değişkenine göre katılımcılar arasında duyuşsal ve fiziksel etmenler boyutlarında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Fiziksel etmenler boyutu için sınıf öğretmenliği ile diğer öğretmenlik alanındaki katılımcılar arasında anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Fiziksel etmenleri, sınıf öğretmenliği alanındaki öğretmenler diğer öğretmenlik alanlarına göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Duyuşsal etmenler boyutu için sınıf öğretmenliği ile sayısal alan öğretmenlerini olan katılımcılar arasında anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Duyuşsal etmenleri, sınıf

öğretmenliği alanındaki öğretmenler sayısal alan öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okulda daha çok bulunmaları, öğrencileriyle çok etkileşim kurmaları olmaları bu sonuç açısından etkili olabilir.

Okul niteliği değişkenine göre katılımcılar arasında yönetsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler boyutlarında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Yönetsel etmenler boyutunda ilkokul ile ortaokulda görev yapan katılımcılar arasında anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Yönetsel etmenleri, ilkokulda çalışanlar ortaokulda çalışanlara göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Duyuşsal etmenler boyutu için ilkokul ile ortaokulda ve ilkokul ile lisede görev yapan katılımcılar arasında anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Duyuşsal etmenleri, ilkokuldaki katılımcılar ortaokul ve lisedekilere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Ortaokul ve lisede branşlara ayrılma ve öğrencilerle etkileşimin daha aza inmesi gibi durumlar bu sonuç açısından etkili olabilir. Fiziksel etmenler boyutu için ilkokul ile ortaokulda ve ortaokul ile lisede görev yapan katılımcılar arasında anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Fiziksel etmenleri, ilkokuldaki katılımcılar ortaokula göre, lisedeki katılımcılar ortaokuldakilere göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Bu durum ortaokullardaki canlandırma üzerinde etki sağlayan fiziksel etmenlerin diğer kademelere göre daha düşük düzeyde olduğunun göstergesidir.

5.1.2.2. Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri

Nitel görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan ölçekte öngörülen boyutlardan iki tanesi geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ölçekten çıkarılmıştır. Bu boyutlar yaratıcılık-ters akış ile sürdürülebilir başarıdır. Yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik göstergelerine ilişkin görüşlerine dayılı ölçeğin boyutlarına yönelik betimsel istatistikler yapılmıştır. Buna göre, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre hayal kurma boyutuna yüksek bir oranla katıldıkları, rakiple işbirliğinin, itme gücünün, ilham verici cümlelerin, çekme gücünün ve anlamlı ölçümün canlandırıcı liderlik göstergesi olduğuna katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ayrıca seçilen demografik değişkenlerinin canlandırıcı liderlik göstergeleri üzerine etkileri de incelenmiştir. Cinsiyet, görev, okul türü, öğrenim durumu, öğretmen olarak çalışma süresine ve yönetici olarak çalışma süresinin etkileri değerlendirilerek sunulmuştur. Buna göre, kadın yönetici ve öğretmenler erkeklere göre canlandırıcı liderlik göstergeleri bütün boyutlarda daha yüksek düzeyde

algılamaktadır. Ancak, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü, ilham verici cümleler ve çekme gücü boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığına ulaşılmıştır. Yalnızca anlamlı ölçüm boyutunda, kadınlar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durumda, kadın yönetici ve öğretmenlerin erkeklere göre canlandırıcı liderlik göstergelerinden anlamlı ölçümü daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Yöneticiler öğretmenlere göre canlandırıcı liderlik göstergelerinin bütün boyutlarında yöneticilerden elde edilen ortalamaların öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rakiple işbirliği, hayal kurma ve çekme gücü boyutlarında görev değişkenine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Anlamlı ölçüm, itme gücü ve ilham verici cümleler boyutlarında, yöneticiler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durum, yöneticilerin buldukları statünün bir sonucu olarak görülebilir. İtme gücü, yönetimin çalışanlarını canlandırmak amacıyla kullandığı gücü ifade ettiğinden yöneticilerin bu güçten yararlandığı sonucuna varılabilir.

Özel okullarda görev yapan katılımcılar resmi okullardakilere göre canlandırıcı liderlik göstergelerini her boyutta daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Bu durum, etkili okulların “Öğrenme-Öğretme Süreci” ve “Sağlanan Koşullar” boyutlarında, özel ilköğretim okullarının devlet okullarına göre daha etkili olduğu ortaya çıkmaktadır bulgusuyla örtüşmektedir (Arslan, Satıcı ve Kuru, 2006). Hayal kurma boyutu haricinde bütün boyutlarda yöneticiler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum, özel okulların canlandırıcı liderlik göstergelerine daha fazla sahip olmalarından kaynaklanabilir. Canlandırıcı liderlik göstergelerini oluşturan bütün boyutlarda en yüksek aritmetik ortalamanın ön lisans eğitimi almış katılımcılardan elde edildiği görülmektedir. Ancak sadece anlamlı ölçüm boyutunda ön lisans ve lisans eğitimi alanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Öğretmen olarak çalışma sürelerine göre hayal kurma boyunda 11-20 yıl ile 20 yıl ve üzerinde çalışanlar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir, diğer boyutlarda bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre, 20 yıl ve üzerinde çalışma süresi olan katılımcılar 11-20 yıl süre ile çalışanlara göre hayal kurmayı daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Hayal kurma boyutunda mesleki kıdem arttıkça hayal kurma algısı düzeyinde azalma gözlenmektedir. Bu durum katılımcılarda mesleki yıpranmanın veya hayallere ulaşmakta yaşadıkları güçlüklerin ürünü olarak görülebilir.

Yönetici olarak çalışma sürelerine göre rakiple işbirliğinde 6-10 yıl ile 11 yıl üzeri; itme gücünde 6-10 yıl ile 11 yıl üzeri yöneticilik yapmış olan katılımcılar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir, diğer boyutlarda bir farklılık tespit edilmemiştir. İlk 5 yılın meslekte daha yeni oldukları düşünülürse 6 yıldan itibaren yöneticilikte tecrübe kazanılmasına bağlı olarak algılarda yükselmelerin olduğu görülmektedir.

Branş değişkenine göre katılımcılar arasında sadece anlamlı ölçüm boyutunda farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak gruplar arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Buna rağmen sınıf öğretmenleri diğer alanlara göre daha yüksek düzeyde algı düzeyine sahip olduğu da görülmektedir.

Okul niteliği değişkenine göre katılımcılar arasında anlamlı ölçüm boyutunda farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Anlamlı ölçüm boyunda ilkökul ile ortaokulda görev yapan katılımcılar arasında anlamlı farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Anlamlı ölçümü, ilkökulda çalışanlar ortaokulda çalışanlara göre daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Bu durum, ortaokul düzeyinde merkezi ölçme-değerlendirmelerin uygulanmaya başlanmasının bir sonucu olarak görülebilir.

5.1.2.3. Canlandırıcı Liderlik Etkileri

Yönetici ve öğretmenlerin canlandırıcı liderlik etkilerine ilişkin görüşlerine dayalı ölçeğin boyutlarına yönelik betimsel istatistikler yapılmıştır. Buna göre, duygusal etkiler en yüksek düzeyde algılanmaktadır. Performans etkileri ve sosyal etkilere de canlandırıcı liderlik etkisi olduğuna katıldıkları görülmektedir.

Araştırmada ayrıca seçilen demografik değişkenlerinin canlandırıcı liderlik etkileri üzerine farklılık oluşturup oluşturmadığı da incelenmiştir. Cinsiyet, görev, okul türü, öğrenim durumu, öğretmen olarak çalışma süresine ve yönetici olarak çalışma süresinin etkileri değerlendirilerek sunulmuştur. Buna göre, kadın yönetici ve öğretmenler erkeklere göre canlandırıcı liderlik etkileri bütün boyutlarda daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Ancak, sadece duygusal etkiler boyutunda, kadınlar lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bu durumda, kadın yönetici ve öğretmenlerin erkeklere göre canlandırıcı liderlik etkilerinden duygusal etkiler daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Bu durum, kadınların erkeklere göre duygusal bir yapıda olmasının bir sonucu olarak görülebilir.

Canlandırıcı liderlik etkilerinin bütün boyutlarında yöneticilerden elde edilen ortalamaların öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak üç boyutta da görev değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığına ulaşılmıştır.

Özel okullarda görev yapan katılımcılar resmi okullardakilere göre canlandırıcı liderlik etkilerini her boyutta daha yüksek düzeyde algılamaktadır ve bütün boyutlarda yöneticiler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum, özel okullardaki sosyal, duygusal ve performans etkisinin daha iyi bir düzeyde olmasının bir sonucu olarak görülebilir.

Canlandırıcı liderlik etkilerini oluşturan bütün boyutlarda en yüksek aritmetik ortalamanın ön lisans eğitimi almış katılımcılardan elde edildiği görülmektedir. Ancak analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmen olarak çalışma sürelerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu rağmen, sosyal ve duygusal etkiler boyutunda 1-10 yıl çalışanların 11 yıl ve üzeri çalışanlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Performans etkisi boyutunda ise 21 yıl ve üzeri çalışanların 20 yıla kadar çalışanlara göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yönetici olarak çalışma sürelerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu rağmen, bütün boyutlarda 11 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip katılımcıların 10 yıla kadar yöneticilik kıdemi olanlara göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Yöneticilik alanında uzmanlaşan 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar canlandırıcı liderlik etkilerini daha yüksek düzeyde algıladığı sonucuna varılabilir.

Branş değişkenine göre katılımcılar canlandırıcı liderlik etkileri olan sosyal, duygusal ve performans etkisi boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır

Okul niteliği değişkenine göre katılımcılar arasında canlandırıcı liderlik etkileri olan sosyal, duygusal ve performans etkisi boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır

5.1.2.4.Canlandırma Etmenleri, Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri ve Canlandırıcı Liderlik Etkileri Arasındaki İlişki

Katılımcıların görüşlerine göre, basit korelasyon analizi yapılmıştır. Buna göre yönetimsel etmenler ile gelişimsel etmenler arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki; yönetimsel etmenler ile duygusal etmenler arasında orta düzeyde, pozitif ve

anlamli bir iliski; duyuşsal etmenler ile gelişimsel etmenler arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamli bir iliski olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yönetimsel etmenler ile fiziksel etmenler arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamli bir iliski; fiziksel etmenler ile gelişimsel etmenler arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamli bir iliski; fiziksel etmenler ile duyuşsal etmenler arasında zayıf düzeyde, pozitif ve anlamli bir iliski olduğu görölmektedir.

Anlamli ölçüm ile rakiple işbirliğı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamli bir iliski; anlamli ölçüm ile hayal kurma arasında çok zayıf düzeyde, pozitif ve anlamli bir iliski; hayal kurma ile rakiple işbirliğı arasında çok zayıf düzeyde, pozitif ve anlamli bir iliski olduğu görölmektedir. Anlamli ölçüm ile itme gücü arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamli bir iliski; itme gücü ile rakiple işbirliğı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamli bir iliski; itme gücü ile hayal kurma arasında çok zayıf düzey ve anlamli bir iliski olmadığı görölmektedir. Anlamli ölçüm ile ilham verici cümleler arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamli bir iliski; ilham verici cümleler ile rakiple işbirliğı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamli bir iliski; ilham verici cümleler ile hayal kurma arasında çok zayıf düzeyde, pozitif ve anlamli bir iliski; ilham verici cümleler ile itme gücü arasında orta düzeyde ve anlamli bir iliski olduğu görölmektedir. Anlamli ölçüm ile çekme gücü arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamli bir iliski; çekme gücü ile rakiple işbirliğı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamli bir iliski; çekme gücü ile hayal kurma arasında çok zayıf ve anlamli bir iliski; çekme gücü ile itme gücü arasında orta düzeyde; çekme gücü ile ilham verici cümleler arasında orta düzeyde ve anlamli bir iliski olduğu görölmektedir.

Sosyal etki ile duygusal etki arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamli bir iliski; sosyal etki ile performans etkisi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamli bir iliski; performans etkisi ile duygusal etki arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamli bir iliski olduğu görölmektedir.

5.1.2.5. Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri Üzerindeki Etkisi

Katılımcıların görüşlerine göre, yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte eğitim kurumlarındaki anlamli ölçümü anlamli düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin anlamli ölçüm üzerindeki görelî önem sırası; fiziksel etmenler, yönetimsel etmenler, duyuşsal etmenler ve gelişimsel etmenlerdir.

Hiyerarşik regresyon analizinde oluşturulan modele fiziksel etmenler eklene kadar gelişimsel etmenlerin etkili olduğu görülmektedir. Ancak modele fiziksel etmenler eklendikten sonra gelişimsel etmenlerin anlamlı ölçümü yordamada önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte eğitim kurumlarındaki rakiple işbirliğini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin anlamlı ölçüm üzerindeki görelî önem sırası; gelişimsel etmenler, yönetimsel etmenler, duyuşsal etmenler ve fiziksel etmenlerdir. Hiyerarşik regresyon analizinde oluşturulan modelde gelişimsel ve yönetimsel etmenler birlikte rakiple işbirliğini anlamlı bir şekilde yordamaktayken, modele duyuşsal ve fiziksel etmenler eklendiğinde modele katkısı ortadan kalkmaktadır. Tüm boyutlar beraberken duyuşsal ve fizikler etmenler rakiple işbirliğini yordamada önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte eğitim kurumlarındaki hayal kurmayı anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak etmenlerin hayal kurmayı açıklama oranının düşük olduğu görülmüştür. Yordayıcı değişkenlerin anlamlı ölçüm üzerindeki görelî önem sırası; fiziksel etmenler, yönetimsel etmenler, gelişimsel etmenler ve duyuşsal etmenlerdir. Hiyerarşik regresyon analizinde oluşturulan modelde yönetimsel etmenler tek başına hayal kurmayı anlamlı bir şekilde yordamaktayken, modele gelişimsel ve duyuşsal etmenler eklendiğinde anlamını yitirmektedir. Tüm boyutlar beraberken ise yönetimsel ve fizikler etmenlerin hayal kurmayla bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir.

Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte eğitim kurumlarındaki itme gücünü anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin itme gücü üzerindeki görelî önem sırası; yönetimsel etmenler, gelişimsel etmenler, fiziksel etmenler ve duyuşsal etmenlerdir. Hiyerarşik regresyon analizinde oluşturulan modelde yönetimsel etmenler itme gücünün önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Gelişimsel etmenler ve fiziksel etmenlerinde itme gücünün yordayıcısı olduğu görülmektedir. Duyuşsal etmenler ise itme gücünü yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte eğitim kurumlarındaki ilham verici cümleleri anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin ilham verici cümleler üzerindeki görelî önem sırası; yönetimsel

etmenler, gelişimsel etmenler, duyuşsal etmenler ve fiziksel etmenlerdir. Hiyerarşik regresyon analizinde oluşturulan modelde yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin ilham verici cümlelerin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Duyuşsal etmenler ve fiziksel etmenler ise ilham verici cümleleri yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte eğitim kurumlarındaki çekme gücünü anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin çekme gücü üzerindeki görelî önem sırası; gelişimsel etmenler, yönetimsel etmenler, fiziksel etmenler ve duyuşsal etmenlerdir. Hiyerarşik regresyon analizinde oluşturulan modelde gelişimsel etmenler ve yönetimsel etmenlerin çekme gücünün önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Duyuşsal etmenler ve fiziksel etmenler ise çekme gücünü yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

5.1.2.6. Canlandırma Etmenlerinin Canlandırıcı Liderlik Etkileri Üzerindeki Etkisi

Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte eğitim kurumlarındaki sosyal etkiyi anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin sosyal etki üzerindeki görelî önem sırası; yönetimsel etmenler, fiziksel etmenler, duyuşsal etmenler ve gelişimsel etmenlerdir. Hiyerarşik regresyon analizinde oluşturulan modelde yönetimsel etmenler ve fiziksel etmenlerin sosyal etkinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Duyuşsal etmenler ve gelişimsel etmenler ise sosyal etkiyi yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte eğitim kurumlarındaki duygusal etkiyi anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin duygusal etki üzerindeki görelî önem sırası; yönetimsel etmenler, gelişimsel etmenler, fiziksel etmenler ve duyuşsal etmenlerdir. Hiyerarşik regresyon analizinde oluşturulan modelde yönetimsel etmenler ve gelişimsel etmenlerin duygusal etkinin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Duyuşsal etmenler ve fiziksel etmenler ise duygusal etkiyi yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Yönetimsel, gelişimsel, duyuşsal ve fiziksel etmenler birlikte eğitim kurumlarındaki performans etkisini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin performans etkisi üzerindeki görelî önem sırası; yönetimsel etmenler, fiziksel etmenler, duyuşsal etmenler ve gelişimsel etmenlerdir. Hiyerarşik regresyon

analizinde oluşturulan modelde yönetimsel etmenler, fiziksel etmenler ve duyuşsal etmenlerin performans etkisinin yordayıcısı olduğu görölmektedir. Gelişimsel etmenler ise performans etkisini yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

5.1.2.7. Canlandırıcı Liderlik Göstergelerinin Canlandırma Etmenleri Üzerindeki Etkisi

Anlamli ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü, ilham verici cümleler ve çekme gücünün birlikte sosyal etkiyi anlamli düzeyde yordadığı görölmektedir sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin sosyal etki üzerindeki görelî önem sırası; itme gücü, anlamli ölçüm, ilham verici cümleler, çekme gücü, rakiple işbirliği hayal kurmadır. Hiyerarşik regresyon analizinde oluşturulan modelde itme gücü, anlamli ölçüm ve ilham verici cümleler sosyal etkinin önemli bir yordayıcısı olduğu görölmektedir. Çekme gücü, rakiple işbirliği ve hayal kurma ise sosyal etkiyi yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Anlamli ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü, ilham verici cümleler ve çekme gücünün birlikte duygusal etkiyi anlamli düzeyde yordadığı görölmektedir sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin duygusal etki üzerindeki görelî önem sırası anlamli ölçüm, itme gücü, rakiple işbirliği, çekme gücü, hayal kurma ve ilham verici cümlelerdir. Hiyerarşik regresyon analizinde oluşturulan modelde anlamli ölçüm, itme gücü, rakiple işbirliği, çekme gücü ve hayal kurma duygusal etkinin önemli bir yordayıcısı olduğu görölmektedir. İlham verici cümleler ise duygusal etkiyi yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Anlamli ölçüm, rakiple işbirliği, hayal kurma, itme gücü, ilham verici cümleler ve çekme gücünün birlikte performans etkisini anlamli düzeyde yordadığı görölmektedir sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin performans etkisi üzerindeki görelî önem sırası; anlamli ölçüm, itme gücü, rakiple işbirliği, çekme gücü, hayal kurma ve ilham verici cümlelerdir. Hiyerarşik regresyon analizinde oluşturulan modelde anlamli ölçüm, itme gücü, ilham verici cümleler, çekme gücü ve performans etkisinin önemli bir yordayıcısı olduğu görölmektedir. Hayal kurma, ilham verici cümleler ve rakiple işbirliği ise performans etkisini yordamada önemli bir etkiye sahip değildir.

Canlandırma etmenleri, canlandırıcı liderlik göstergeleri ve etkileri ölçüklerinin üçünde de özel okullarla devlet okulları arasında anlamli farklılık bulunmuştur. Özel okullardaki imkânların canlandırıcı liderlik için daha uygun olduğu sonucuna

varılabilir. Buradan hareketle canlanmayı sağlayan koşulların devlet okullarında sunularak okul içerisinde canlılık sağlanabilir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sınırlılıkları göz önünde tutularak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öğretmenler arasındaki etkileşimlerin önemli olduğu sonucu bağlamında, okullarda öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine fırsat tanıyan etkinlikler düzenlenmesinde yarar görülmektedir.
2. Bilimsel, sosyal, kültürel, sportif vb. faaliyetlerden sorumlu olan öğretmenlerin ödüllendirilmesi, takdir edilmesi gibi güdüleyicilerle okulda canlanma sağlanabilir.
3. Devlet okulları yöneticilerinin, özel okulların politika ve uygulamalarını incelemesi kendi okullarında canlanmayı başlatmak için uygun bir strateji olabilir. Özel okullarda canlanma göstergelerinin daha fazla olduğu dikkate alınarak, devlet okullarında da özel derslik ve laboratuvarların, sportif-sanatsal faaliyetlerin gerçekleştirilebileceği ortamların sağlanması düşünülebilir.
4. Mevcut yapının öngördüğü bürokratik işlemlerin azaltılması, öğretmen ve yöneticilerin müfredatın yetiştirilmesi kaygısından kurtarılması, okullarda canlanma için önemli bir etken olabilir.
5. Yöneticilerin, okul liderleri olarak, kurumlarında canlanmayı sağlama ve etkililiği artırmada, işgörenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenle gelecekte yöneticilerin birlikte çalışacakları kişileri seçebilme yeterlik ve yetkisine sahip olmaları sağlanabilir.
6. Okul içerisinde öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşlarda heyecan yaratabilecek ortak bir hayal oluşturma, rakipler belirleyerek onlarla işbirliği yapma çabaları, okulu canlandırmanın itici bir gücü olabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada sadece yönetici ve öğretmenlerden veri toplanmıştır. Gelecekteki çalışmalarda okulun diğer paydaşlarının katılımı sağlanarak veri seti zenginleştirilebilir. Böylece canlandırıcı liderliğin derinlemesine anlaşılması sağlanabilir.

2. Bu çalışmanın nitel veri toplama yöntemi bireysel görüşmedir. Gelecekteki çalışmalarda odak grup görüşmesi ve gözlemlerden de yararlanılması düşünülebilir.
3. Bu araştırma Antalya ili merkez ilçelerinde yürütülmüştür. Farklı bölgelerde daha büyük evrenlerde ve daha kapsamlı yürütülecek çalışmalar bulguların genellenebilirlik düzeyini artıracaktır.
4. Bu araştırmanın önemli bir sınırlılığı, canlandırıcı liderlik göstergelerinden “yaratıcılık ve ters akış” ile “sürdürülebilir başarı” boyutlarının geliştirilen ölçme aracında yer almaması olmuştur. Gelecekte araştırmacılar ölçme aracında bu iki boyutun da kapsanabileceği çalışmalar yapabilirler.
5. Gönüllü okullarda yürütülecek eylem araştırmalarıyla canlandırıcı liderliği engelleyen durumlar belirlenebilir ve canlandırıcı uygulamalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (2000). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Empati Becerileri Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). *İstatistiksel Analiz Teknikleri: SPSS'te İşletme Uygulamaları*. Ankara: Emek Ofset.
- Arslan, H., Saticı, A., Kuru, M. Devlet ve Özel ilköğretim Okullarının Etkililiğinin Araştırılması. *Eğilim ve Bilim*, 31 (142), 15-25.
- Badaracco, J. L. (2013). *The Good Struggle: Responsible Leadership in an Unforgiving World*, Cambridge, MA: Harvard Business Press.
- Balay, R. (2012). Öğrenen Örgüt Algısının Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Özel ve Devlet Üniversitesi Arasında Bir Karşılaştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*, 12(4): 2461-2486.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: TDFO Bilgisayar-Yayıncılık.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, Y. (2009). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı İle Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik ve Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bartlett, J.E. II, Kotrlik, J.W. ve Higgins, C.C. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1):43-50.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*, New York: Free Press.
- Baş, T. (2013). *Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir?* (7. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1992). "Yönetimde İnsan İlişkileri", Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sergiledikleri Liderlik Rollerine İlişkin Bir Değerlendirme (Hatay İli Örneği)*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Malatya.
- Boyle, A.,Humphreys, S. (2012). *A revolution in a decade: Ten out of ten*. London: Leannta.
- Boynton, A.ve Fisher, B. (2005). *Virtuoso Teams: Lessons from Teams That Changed Their Worlds*, New York: Prentice Hall.
- Bozkurt Bostancı, A., Kayaalp, D. (2011). İlköğretim Okullarında Öğretmen Performansının Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1); 127-140.
- Brandenburger, A. M. ve Nalebuff, B. J. (1996) *Co-opetition*, New York: Bantam Doubleday Dell.
- Bromberg, M. ve Theokas, C. (2013). *Breaking the Glass Ceiling of Achievement for Low-Income Students and Students of Color*, Shattering Expectations Series, Washington, DC: The Education Trust.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2006) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorumu*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carlgren, I. (1999) Professionalism and teachers as designers, *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 43-56, DOI: 10.1080/002202799183287
- Carlock, D.H. (2013). *Beyond bullying: A holistic exploration of the organizational toxicity phenomenon*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pepperdine University Graduate School of Education and Psychology, ABD.
- Carrington, N. (2012). *Females and toxic leadership*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, U.S. Army Command and General Staff College, USA.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153(154).

- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1): 73-112.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (15:2),465-484.
- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. A. Aypay) (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chu, Li-Chuan (2014). Mediating toxic emotions in the workplace - the impact of abusive supervision, *Journal of Nursing Management*, 22 (8). 953-963.
- Collins, J. (2001). *Good to Great: Why Some Companies Make the Leap and Others Don't*, NewYork: Harper Collins.
- Collins, J. (2009). *How the Mighty Fall*, New York: HarperCollins.
- Corbin, J. ve Holt, L.N. (2004). Grounded theory. (Editör L. Cathy), *Research methods in the social sciences* (s.49-67). Sage Publications: Incorporated, London.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating, *Quantitative and Qualitative Research*, NJ: Merrill Prentice.
- Creswell, J.W., Vicki, L. ve Clark, P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Demir, S.B. ve Dede, Y.) (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Datnow, A. ve Park, V. (2014). *Data-Driven Leadership*, San Francisco: Wiley.
- De Vaus, D.A. (2002). *Analyzing social science data: 50 key problems in data analysis*. UK: SAGE Publications.

- DeVellis, R. F. (2003) *Scale development: Theory and applications*. (2. Basım). Sage
Thousand Oaks.
- Duncan, C. (2003). *Advanced quantitative data analysis*. İngiltere: McGraw-Hill
Education.
- Duverger, M. (1999) *Sosyal bilimlere giriş*. (Çev. Oskay,Ü.) (5. Basım). Ankara: Bilgi
Yayınevi.
- Eccles, R. G., Serafeim G. ve Armbrester, K. (2012). *Tough Decisions at Marks &
Spencer, Harvard Business School case study*, Cambridge, MA: Harvard
Business School.
- Elkington, J. (1997). *Cannibals with Forks: The Triple Bottom Line of 21st Century
BusineS*, London: Capstone.
- Erçetin, S. (1998). *Lider Sarmalında Vizyon*, Ankara: Öder Matbaacılık.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (Third Edition). London: Sage.
- Frost, R. (1993). *The Road Not Taken and Other Poems*, Mineola: Dover Thrift
Editions.
- Fullan, M., ve Boyle, A. (2014). *Big-city school reforms: Lessons from New York*,
Toronto, New York: Teachers College Press.
- Glaser, B. G. ve Straussh, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies
for Qualitative Research*, New York: Aldine de Gruyter.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu), Ankara:
Anı Yayıncılık.
- Gordon, R.A. (2015). *Regression analysis for the social sciences*(Second Edition).
New York: Routledge.
- Grubb, N., Marit Jahr, H., Neumuller, J. ve Field, S. (2005). *Equity in Education:
Thematic Review of Finland*, Paris: OECD.
- Hackney ve Burnley. (2010). *English Indices of Deprivation: Local Authority
Summaries*, [www.gov.uk/government/publications/english-indices-of-depriva
tion-2010](http://www.gov.uk/government/publications/english-indices-of-deprivation-2010).

- Hair, J.F., Anderson R.E., Tahtam R.L. ve Black W.C. (1998). *Multivariate data analysis*(Fifth Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Hargreaves, A. Boyle, A. ve Harris, A. (2014). *Uplifting Leadership: How Organizations, Teams, and Communities Raise Performance*. Wiley. Kindle Edition.
- Hargreaves, A. ve Boyle, A. (2015). Uplifting Leadership. *Educational Leadership*, 72(5), 42-47.
- Hargreaves, A. ve Braun, H. (2013). *Data Driven Improvement and Accountability*, Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A.M. (2012). *Fullan, Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A.ve Harris, A. (2011). *Performance Beyond Expectations*, Nottingham, England: NCSL.
- Hargreaves, A.ve Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*, Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Harris, A. (2015). Uplifting leadership: Leading futures [online]. *Australian Educational Leader*, 37(1), <<http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=877952469693937;res=IELHSS>> ISSN: 1832-8245.
- Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations, *Journal of Management*, 21(5), 967-988.
- Hinkin, T. R. ve Schriesheim, C. A. (1989). Development and application of new scales to measure the French and Raven bases of power, *Journal of Applied Psychology*, 74, 561-567.
- Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (27),335-340.
- Kaplan, R. S., Norton, D. P. (1996). Using the balanced scorecard as a strategic management system, *Harvard Business Review*, 74(1): 75– 85.

- Keçecioglu, T. (1998). *Liderlik ve Liderler*, İstanbul: Kal-Der Yayınları.
- Kelley, T.ve Kelley, D. (2013). *Creative Confidence: Unleashing the Creative Potential Within Us All*, New York: Crown Publishing.
- Kılavuz, D.P. (2002). *Çalışanın liderinden memnuniyeti: Liderin güç tarzının ve çatışma yönetme tarzının etkileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıran, H. (2001). Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Yöneticilerinin Eğitimde Yerinden Yönetime İlişkin Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 1-9.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling: Methodology in the social sciences*. New York: The Guilford Press.
- Knighton, T., Brochu, P. ve Gluszynski, T. (2010). *Measuring Up: Canadian Results of the OECD PISA Study*, Ottawa, Ontario: Statistics Canada.
- Kocabaş, İ., Karaköse, T. (2005). Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26125/275201>.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (43), 401-422.
- Korkmaz, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (53), 75-98.
- Kotter, J. (1996). *Leading Change*, Cambridge, MA: Harvard Business School Press:122– 124.
- Kümbetoğlu, B. (2012). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. Bağlam Yayıncılık.
- Landis, J.R. ve Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for

- categorical data. *Biometrics*. 33 (1), 159-174.
- Laverty, K. J. (2004). Managerial Myopia or Systemic Short-Termism?: The Importance of Managerial Systems in Valuing the Long Term, *Management Decision*, 42(8): 949– 962.
- Leech, N.L., Barrett, K.C. ve Morgan, G.A. (2005). *SPSS For Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (Second Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mackey, J.ve Sisodia, R. (2014). *Conscious Capitalism: Liberating the Heroic Spirit of Business*, Cambridge, MA: Harvard Business Review Press.
- Malloy, C. L. ve Nee, A. K. (2010). *Lessons from the Classroom: Initial Success for At-Risk Students*, A Report on the Quality Education Investment Act, Los Angeles: Vital Research.
- Mayer-Schonberger V.ve Cukier, K. (2013). *Big Data: A Revolution That Will Transform How We Live, Work and Think*, New York: Houghton Mifflin.
- Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. 2. Baskı, Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Mintrop, H. (2003). The Limits of Sanctions in Low Performing Schools, a Study of Maryland and Kentucky Schools on Probation, *Education Policy Analysis Archives*, 11(3). epaa.asu.edu/ ojs/ article/ view/ 231.
- Mourshed, M., Chijioke, C. ve Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, London: McKinsey.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*, Thousand Oaks California: Sage Publications.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage Publications.
- Mulvaney, A. M., McKinney, W.R. ve Grodsky, R. (2012). The Development of a Pay-for- Performance Appraisal System for Municipal Agencies: A Case Study. *Public Personnel Management*. 41 (3), 505-533.
- OECD- PISA. (2016). PISA sonuçları, ülkeler sıralaması. www.oecd.org/pisa.

- Özekes, S.(2003).Veri Madenciliği Modelleri ve Uygulama Alanları, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi*, 3.
- Parrett, W. H. Budge, K. M. (2012). *Turning High-Poverty Schools into High-Performing Schools*, Alexandria, VA: ASCD.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed), Thousand Oaks: Sage Publication.
- Payne, C. (2010). *So Much Reform, So Little Change: The Persistence of Failure in Urban Schools*, Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Peters, T. J. ve Waterinan, R. H. (1982). *In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies*, NewYork: Grand Central.
- Rappaport, A. (2005). The Economics of Short-Term Performance Obsession, *Financial Analysts Journal*, 61(3).
- Ravitch, D. (2013). *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*, New York: Knopf.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji*, Bursa: Furkan Ofset.
- Sahlberg, P. (2012). *Finnish Leons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*, New York: Teachers College Press.
- Schloss, P. J., ve Smith, M. A. (1999). *Conducting research*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall.
- Schumacker, R.E. ve Lomax, R.G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling mahwah*. New Jersey: Lawrence Erlbaum ASociates, Publishers.
- Schwab, D. P. (1980). Construct validity in organizational behavior. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 2, pp.43). Greenwich, CT: JAI Press.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, New York: Doubleday.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E..S. ve Çinko, M. (2006). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*,

İstanbul: Beta Yayınevi.

Sisodia, R. S., Wolfe, D. B. ve Sheth, J. N. (2007). *Firms of Endearment: How World-Class Companies Profit from Passion and Purpose*, Upper Saddle River, NJ: Wharton School.

Smarick, A. (2010). The Turnaround Fallacy, *Education Next*, 10(1): 20– 26.

Snyder, S. (2013). *Leadership and the Art of Struggle: How Great Leaders Grow through Challenge and Adversity*, San Francisco: Berrett-Koehler.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar, *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 4-74.

Şahin, S. (2003). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şekercioğlu G. ve Güzeller, C.O. (2012). Ergenler için benlik algısı profilinin faktör yapısının yeniden gözden geçirilmesi, *Bilig Dergisi*, 60, 215-236.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlik ve güvenirlik*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şimşek H. ve Adıgüzel T. (2012). Yükseköğretimde yeni bir üniversite paradigmasına doğru. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 250-261.

Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*, Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*, 4th ed., Boston: Allyn and Bacon.

Taşar, H. H. (2009). Merkeziyetçi yönetim yapısının kamu okulları üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (2), 108- 119.

Taşdan, M. (2008). Solidarity between colleagues in contemporary educational Supervision. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(1), 69-92.

- Taylor, A. (2013). Finland Used t Corbin ve Holt o Have the Best Educational System in the World: What Happened?.,*Business Insider, Kasım (3)*.
- TDK, (2014). <http://www.tdk.gov.tr>, 17.04.2014'te alındı.
- Tonguç, İ. H. (1998). *Eğitim Yoluyla Canlandırılacak Köy*, Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Visser, W. (2011). *The Age of Responsibility: CSR 2.0 and the New DNA of Business*, San Francisco: Wiley.
- Waddock S. ve Rasche, A. (2012). *Building the Responsible Enterprise: Where Vision and Values Add Value*, Redwood City, CA: Stanford University Press.
- Wageman, R., Nunes, D. A., Burruss, J. A. ve Hackman, J. R. (2008). *Senior Leadership Teams: What It Takes to Make Them Great*, Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Yavuz, C. A. (2002). *Liderlikte Güncel Yaklaşımlar*, <http://www.ikademmi.com/orgut-sosyolojisi/1342-liderlikte-guncel-yaklasimlar.html>, 17.04.2014'te alındı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yirci, R. (2017). Öğretmen Profesyonelliğinin Önündeki Engeller ve Çözüm Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18 (1), 503-522.

EKLER

EK-1 Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme İçin Katılımcı İzin Formu Katılımcı İzin Formu

Bu formdaki imzam Serdar ÖZÇETİN tarafından yürütülen Eğitim Kurumlarında Canlandırıcı Liderlik (Uplifting Leadership): Etmenleri, Göstergeleri ve Etkileri adlı çalışmaya katılmayı kabul ettiğimi gösterir. Bu araştırmadaki katılımım bir veya iki görüşme gerekli görüldüğü durumda bir gözlem içerecektir. Araştırmacıyla birlikte ikinci bir görüşmenin gereksiz olduğu konusunda karar verirse sadece bir tane görüşme yapılacaktır. Ayrıca bu araştırmaya katılmakla aşağıda belirtilenleri anladığımı da beyan ederim.

1. Ben araştırma için bir gönüllüyüm ve istediğim zaman bu araştırmadan çekilebilirim.
2. Araştırmada fiziksel ve psikolojik bir zarar içeren hiçbir risk yoktur.
3. Araştırmada vereceğim bilgiler gizli olacaktır ve bütün veriler araştırmacı tarafından toplanıp analiz edilecek ve araştırmacı tarafından 7 yıl saklandıktan sonra imha edilecektir.
4. Araştırma bittikten sonra istediğim takdirde araştırmanın bir özetini alabileceğim.
5. Araştırmada vereceğim bilgilere dayalı sonuçların bilimsel ortamlarda tartışılmasına ve yayınlanmasına izin veriyorum.

Ben,.....(isim) görüşme ve gözleme katılmayı kabul ederim.

Katılımcının imzası

Tarih:

EK-2 Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

1. İş hayatınızda sizi canlandırdığını hissettiğiniz bir anı düşününüz, son zamanlarda sizi canlandıran neler oldu? (Öğretme-öğrenme etkinliklerinde, yönetim sürecinde, meslektaşlarla ilişkilerde, aile ile ilişkilerde)
 - a. Sizi canlandıran bu durumda neler hissettiniz?
 - b. Canlanmanızda iş hayatında etkili olduğunu düşündüğünüz kişi/kişiler var mıdır? Varsa kimler ve nasıl etkilemektedirler?
 - c. İş ortamında hangi koşulların (durumların) canlanmaya katkısı olacağını düşünüyorsunuz?
2. Gelecek beş yıllık süreçte en sıra dışı hayallerinizin bile başarıya ulaştığını düşününüz. Sıra dışı bir hayalinizi bizimle paylaşır mısınız?
 - a. Zihninizde ne canlanıyor? Ne gibi değişiklikler gördüğünüzü anlatır mısınız?
3. Meslektaşların işbirliğine ve birbirlerini desteklemelerine daha fazla ihtiyaç duyulan zamanlarda okulunuzda sıklıkla karşılaştığınız cümleler nelerdir?
4. Okulunuzun yeni fikirlere ne kadar açık olduğunu düşünüyorsunuz? Bu düşüncenize temel oluşturan gözleminizi bizimle paylaşınız.
 - a. Yeni fikirlere hemen karşı çıkanlar oluyor mu?
 - b. Bu “evet ama insanları”nın iddiaları nelerdir? Bu iddialar karşısında nasıl bir tepki ortaya çıkıyor? Bu iddialar, başarıya ulaşmak için bir araç olarak kullanılabilir mi?
 - c. Bu iddialar karşısında okulunuzda nasıl bir yol izlenmektedir?
5. Meslektaşlarınız veya okulunuzla diğer kurumlar arasındaki işbirliği ve rekabet konusunda neler söyleyebilirsiniz?
6. Okulunuzda eğitim takımının üyeleri birbirlerini başarıya doğru yönlendirebiliyor mu?
 - a. Okulunuzda herhangi bir uygulamada tepeden ısrarcı taleplerle karşılaşılıyor mu? Nasıl?
 - b. Başarısızlık durumunda takımınızın üyeleri birbirine destek vererek ayağa kalkmasını sağlayabilir mi?
7. Okulunuzda uygulanan ölçme ve değerlendirme işlemini ne derece anlamlı buluyorsunuz? Anlamlı ve anlamsız ölçümler arasında denge sağlamak için neler önerirsiniz?
8. Eğitim kurumlarında sürdürülebilir başarı hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?

EK-3 Taslak Form

Değerli Meslektaşlarım,

Eğitim kurumlarında canlandırıcı liderlik etmenleri, göstergeleri ve etkileri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere bir doktora çalışması yürütülmektedir.

Bu amaçla dört bölümden oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anketin birinci bölümü demografik bilgileri, ikinci bölümü okullarda canlandırma etmenlerini, üçüncü bölümü canlandırıcı liderlik göstergelerini, dördüncü bölümü ise canlandırıcı liderlik etkilerini belirlemek üzere hazırlanmış maddelerden oluşmaktadır.

Canlandırıcı liderlik kısaca bir kurumda daha iyiye ulaşmak için çalışanları ruhsal, duygusal ve ahlaki bakımdan harekete geçiren bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Canlandırıcı liderliğin sergilendiği bir kurumda performans artışıyla birlikte umutların gerçeğe dönüştürülmesi, zekâ ve yaratıcılığın ortaya çıkması beklenir.

Ankete vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçla ve toplu biçimde kullanılacaktır. Bu nedenle **adınızı, soyadınızı yazmanız gerekmektedir.**

Sizden dileğim **halen görev yaptığınız okulunuzu dikkate alarak**, hiçbir maddeyi boş bırakmadan, maddelerde ifade edilen duruma ilişkin görüşlerinizi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Ayırdığınız zaman ve verdiğiniz emek için teşekkür ederim. Saygılarımla.

Serdar ÖZÇETİN

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Öğrencisi

BÖLÜM 1

Lütfen, aşağıdaki özelliklerden size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz : Kadın Erkek

2. Göreviniz :

Müdür Müdür Başyardımcısı Müdür yardımcısı Öğretmen

3. Öğrenim durumunuz:

Ön Lisans Lisans Yüksek lisans Doktora

4. Öğretmen olarak çalışma süreniz (Lütfen bitirdiğiniz yıl itibarıyla yazınız.) :

.....yıl

5. Yönetici olarak çalışma süreniz (Lütfen bitirdiğiniz yıl itibarıyla yazınız.) :

.....yıl

6. Branşınız (Lütfen yazınız.)

:.....

7. Görev yaptığımız okulun niteliği:

İlkokul Ortaokul Lise

8. Görev yaptığımız okulun türü:

Resmi Özel

BÖLÜM 2					
Canlandırma Etmenleri					
Aşağıda yer alan maddelerin <u>okulda canlanmanızı sağlama durumunu belirtiniz.</u>	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Okul yönetimi yeni fikirlere değer verir.					
2. Meslektaşlar birbirini destekler.					
3. Öğrenci gelişimine önem verilir.					
4. Öğrenciler öğrenmeye isteklidir.					
5. Veliler okuldan memnundur.					
6. Takım olarak etkili çalışmalar yapılır.					
7. Sorunlar çözüme kavuşturulur.					
8. Gösterilen çabalar takdir edilir.					
9. Meslektaşlar birbirlerinin eksikliklerini gidermeye çalışır.					
10. Başarılı etkinlikler düzenlenir.					
11. Okul yönetiminin morali yüksektir.					
12. Veli desteği hissedilir.					
13. Başkalarının olumsuz deneyimlerinden yararlanır.					
14. Okul yönetimi çalışmalara destek verir.					
15. Olumlu bir iletişim ortamı bulunur.					
16. Fiziksel imkânlar yeterlidir.					
17. Ödenekler ihtiyaçları karşılayacak düzeydedir.					
18. Bürokratik işlemler azaltılmıştır.					
19. Güven ortamı sağlanmıştır.					
20. Müfredat öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenir.					
21. Okul yönetimi objektif değerlendirme yapar.					
22. Okul yönetimi, çalışanları özel günlerde (öğretmenler günü, doğum günü) hatırlar.					
23. Öğretmenler gelişmiş bir vizyona sahiptir.					
24. Sınıflarda öğrenci sayısı azdır.					
25. Başarılı bir eğitim kadrosu bulunur.					
26. Yenilikçi fikir ve uygulamalar gözlenir.					
27. Okul yönetimi aktif ve üretkendir.					
BÖLÜM 3					
Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri					
Aşağıda yer alan maddelerin <u>okula ilişkin hayallerinizi vansıtma durumunu belirtiniz.</u>	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Doğayla eğitimin birleştirildiği bir okul hayal ederim.					
2. Her ders için özel hazırlanmış dersliklerin bulunduğu bir okul hayal ederim.					
3. Öğrencilerin sıkılmadığı bir okul hayal ederim.					
4. Sanatın, sporun önemsendiği bir okul hayal ederim.					
5. Çeşitli alanlarda dereceye giren bir okul hayal ederim.					
6. Öğrencilere değerlerin kazandırıldığı bir okul hayal ederim.					
7. Eğitimin sınavsız yapıldığı bir okul hayal ederim.					
8. Farklı mimariye sahip bir okul hayal ederim.					
9. Öğretmenlerin giyimine özen gösterdiği bir okul hayal ederim.					
10. Sınıf mevcudunun az olduğu bir okul hayal ederim.					
11. Eğitimin gerçek hayatla iç içe olduğu bir okul hayal ederim.					
12. Öğrenciyi eğlendiren bir okul hayal ederim.					
13. Başarılı eğitim kadrosuna sahip bir okul hayal ederim.					
14. Ekonomik güçlüklerin yaşanmadığı bir okul hayal ederim.					

	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
Bir güçlkle karşılaşıldığında, aşağıda yer alan maddelerin <u>okulunuzda paylaşılma durumunu</u> belirtiniz.	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
15. Meslektaş dayanışmasını yansıtan ifadeler duyulur.					
16. Canlanmayı teşvik eden ifadeler duyulur.					
17. Yönetimin desteğini yansıtan ifadeler duyulur.					
18. Daha önce üstesinden gelinen güçlükleri hatırlatan ifadeler duyulur.					
19. Farklı bakış açılarını ortaya koyan ifadeler duyulur.					
20. Paylaşılan vizyona ulaşma umudunu yansıtan ifadeler duyulur.					
Aşağıda yer alan maddelerin <u>okulunuzdaki canlanmayı yansıtmaya</u> durumunu belirtiniz.	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
21. Yenilikler kolayca benimsenir.					
22. Yeni fikirlerin rahatlıkla ifade edilebileceği bir ortam vardır.					
23. Yeniliklere karşı çıkanların eleştirileri, başarıya ulaşmanın bir aracı olarak kullanılır.					
24. Yeniliklere karşı çıkanların eleştirilerinden, karşılaşılan sorunlara önlem almada yararlanır.					
Aşağıda yer alan maddelerin <u>rakiple işbirliği yapıldığında okulunuzdaki canlanmayı yansıtmaya</u> durumunu belirtiniz.	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
25. Mesleki gelişim sağlanır.					
26. Rakiple karşılıklı canlanma sağlanır.					
27. Okul başarısı artar.					
28. Yenilikler takip edilir.					
29. Öğrenci gelişimi sağlanır.					
30. Kalite artar.					
31. Rakiplerin deneyimlerinden yararlanır.					
32. Okul başarısı rakiple kıyaslanır.					
33. Yeni fikirler üretilir.					
34. Okul performansı artar.					
Aşağıda yer alan maddelerin <u>okulunuzdaki yönetim ve meslektaşlar tarafından canlandırılmaya yansıtmaya</u> durumunu belirtiniz.	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
35. Çalışmalar takım ruhu içerisinde yapılır.					
36. Meslektaş desteğinden yararlanır.					
37. Meslektaşlar birbirlerinin gelişimine katkıda bulunur.					
38. Meslektaşlar birbirlerini çalışmaya güdüler.					
39. Okul yönetimi çalışmaya teşvik eder.					
40. Okul yönetimi çalışanların gelişimini sağlar.					
41. Okul yönetimi fikir üretmeyi özendirir.					
42. Okul yönetimi kararlara katılma imkânı verir.					
43. Okul yönetimi yapılan çalışmalarını denetler.					

Aşağıda yer alan maddelerin <u>okul başarınızın sürdürülebilirliğini yansıtırma durumunu</u> belirtiniz.	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
44. Öğretmenler deneyimlerini genç meslektaşlarıyla paylaşır.					
45. Kısa ve uzun vadeli hedefler birbiriyle uyumludur.					
46. Partiler üstü bir eğitim politikası uygulanır.					
47. Aşamalı ve ulaşılabilir bir büyüme sağlanır.					
Aşağıda yer alan maddelerin <u>okulunuzda değerler ile akademik ölçümler arasındaki dengeyi yansıtırma durumunu</u> belirtiniz.	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
48. Öğrencilerle iletişimin artırılmasına özen gösterilir.					
49. Ölçmede objektiflik sağlanır.					
50. Öğrenci davranışlarının gözlenmesine önem verilir.					
51. Her öğrenciye bireysel ihtiyacına göre zaman ayrılır.					
52. Farklı ölçme yöntemleri uygulanır.					
53. Süreç değerlendirmesi yapılır.					
54. Öğretmenlere artan iş yükünün karşılığı verilir.					
55. Öğretim ile yaşam birleştirilir.					
56. Eğitim koçluğundan yararlanılır.					
57. Değerlere öncelik verilir.					
58. Öğretmenler bilinçli davranır.					
59. Öğrencilerin özdenetim kazanmasına çalışılır.					
60. Veli desteği sağlanır.					
61. Akademik olmayan niteliklere de değer verilir.					
62. Öğrencilere gerçekçi uygulamalar yaptırılır.					
BÖLÜM 4					
Canlanma etkilerini yansıtan aşağıdaki maddelerin <u>okulunuzdaki gözlenme durumunu</u> belirtiniz.	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Çalışanlar mutlu görünür.					
2. Çalışmaya isteklilik artar.					
3. Başarılı çalışmalardan haz duyulur.					
4. Yapılanlardan gurur duyulur.					
5. Yeni uygulamalar heyecan verir.					
6. Başarılar özgüveni artırır.					
7. Geleceğe umutla bakılır.					
8. İş doyumu artar.					
9. İşbirliği ve dayanışma artar.					
10. Dostça ilişkiler gelişir.					
11. Okul ikliminden memnuniyet duyulur.					
12. Paylaşılan bir okul kültürü oluşur.					
13. Aidiyet duygusu güçlenir.					
14. Mutlu ve acı günler paylaşılır.					
15. Örgütsel bağlılık artar.					
16. Okul başarısı artar.					
17. Mesleki ve yönetsel performans artar.					
18. Okul terkleri ve devamsızlık azalır.					
19. Mesleki gelişim ihtiyacı artar.					
20. Veli ilgisi artar.					
21. Kişisel gelişim ihtiyacı artar.					
22. Okul etkinliklerine (kültürel, eğitsel, sportif vb.) katılım artar.					
23. Okulun saygınlığı artar.					

EK-4 Veri Toplama Araçları

Canlandırma Etmenleri Ölçeği					
Aşağıda yer alan maddelerin okulda canlanmanızı sağlama durumunu belirtiniz.	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Okul yönetimi yeni fikirlere değer verir.					
2. Meslektaşlar birbirini destekler.					
3. Öğrenci gelişimine önem verilir.					
4. Öğrenciler öğrenmeye isteklidir.					
5. Veliler okuldan memnundur.					
6. Sorunlar çözüme kavuşturulur.					
7. Gösterilen çabalar takdir edilir.					
8. Meslektaşlar birbirlerinin eksikliklerini gidermeye çalışır.					
9. Başarılı etkinlikler düzenlenir.					
10. Okul yönetiminin morali yüksektir.					
11. Okul yönetimi çalışmalara destek verir.					
12. Olumlu bir iletişim ortamı bulunur.					
13. Fiziksel imkânlar yeterlidir.					
14. Ödenekler ihtiyaçları karşılayacak düzeydedir.					
15. Güven ortamı sağlanmıştır.					
16. Okul yönetimi objektif değerlendirme yapar.					
17. Okul yönetimi, çalışanları özel günlerde (öğretmenler günü, doğum günü) hatırlar.					
18. Öğretmenler gelişmiş bir vizyona sahiptir.					
19. Sınıflarda öğrenci sayısı azdır.					
20. Okul yönetimi aktif ve üretkendir.					
Canlandırıcı Liderlik Göstergeleri Ölçeği					
Aşağıda yer alan maddelerin okula ilişkin hayallerinizi yansıtma durumunu belirtiniz.	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Her ders için özel hazırlanmış dersliklerin bulunduğu bir okul hayal ederim.					
2. Öğrencilerin sıkılmadığı bir okul hayal ederim.					
3. Sanatın, sporun önemsendiği bir okul hayal ederim.					
4. Öğrencilere değerlerin kazandırıldığı bir okul hayal ederim.					
5. Eğitimin gerçek hayatla iç içe olduğu bir okul hayal ederim.					
6. Öğrenciyi eğlendiren bir okul hayal ederim.					
7. Ekonomik güçlüklerin yaşanmadığı bir okul hayal ederim.					
Bir güçlükle karşılaşıldığında, aşağıda yer alan maddelerin okulunuzda paylaşılma durumunu belirtiniz.	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
8. Canlanmayı teşvik eden ifadeler duyulur.					
9. Daha önce üstesinden gelinen güçlükleri hatırlatan ifadeler duyulur.					
10. Farklı bakış açılarını ortaya koyan ifadeler duyulur.					
11. Paylaşılan vizyona ulaşma umudunu yansıtan ifadeler duyulur.					

Aşağıda yer alan maddelerin <u>rakiple işbirliği yapıldığında okulunuzdaki canlanmayı yansıtmaya durumunu belirtiniz.</u>	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
12. Rakiple karşılıklı canlanma sağlanır.					
13. Yenilikler takip edilir.					
14. Öğrenci gelişimi sağlanır.					
15. Rakiplerin deneyimlerinden yararlanılır.					
16. Okul performansı artar.					
Aşağıda yer alan maddelerin <u>okulunuzdaki yönetim ve meslektaşlar tarafından canlandırmayı yansıtmaya durumunu belirtiniz.</u>	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
17. Meslektaş desteğinden yararlanılır.					
18. Meslektaşlar birbirlerinin gelişimine katkıda bulunur.					
19. Meslektaşlar birbirlerini çalışmaya güdüler.					
20. Okul yönetimi çalışmaya teşvik eder.					
21. Okul yönetimi çalışanların gelişimini sağlar.					
22. Okul yönetimi fikir üretmeyi özendirir.					
23. Okul yönetimi kararlara katılma imkânı verir.					
Aşağıda yer alan maddelerin <u>okulunuzda değerler ile akademik ölçümler arasındaki dengeyi yansıtmaya durumunu belirtiniz.</u>	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
24. Öğrencilerle iletişimin artırılmasına özen gösterilir.					
25. Öğrenci davranışlarının gözlenmesine önem verilir.					
26. Her öğrenciye bireysel ihtiyacına göre zaman ayrılır.					
27. Süreç değerlendirmesi yapılır.					
28. Öğretim ile yaşam birleştirilir.					
29. Öğrencilerin özdenetim kazanmasına çalışılır.					
30. Veli desteği sağlanır.					
31. Akademik olmayan niteliklere de değer verilir.					
Canlandırıcı Liderlik Etkileri Ölçeği	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
<u>Canlanma etkilerini yansıtan aşağıdaki maddelerin okulunuzdaki gözlenme durumunu belirtiniz.</u>	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Başarılı çalışmalardan haz duyulur.					
2. Yapılanlardan gurur duyulur.					
3. Başarılar özgüveni artırır.					
4. İşbirliği ve dayanışma artar.					
5. Okul ikliminden memnuniyet duyulur.					
6. Paylaşılan bir okul kültürü oluşur.					
7. Aidiyet duygusu güçlenir.					
8. Örgütsel bağlılık artar.					
9. Okul terkleri ve devamsızlık azalır.					
10. Veli ilgisi artar.					
11. Okul etkinliklerine (kültürel, eğitsel, sportif vb.) katılım artar.					
12. Okulun saygınlığı artar.					

EK-5 MEB İzin Belgesi



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.12400482
Konu : Anket Uygulaması

03.11.2016

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı öğrencisi Serdar ÖZÇETİN'in "Eğitim Kurumlarında Canlandırıcı Liderlik (Uplifting Leadership): Etmeleri, Göstegeleri ve Etkileri" isimli akademik araştırmasını, İlimiz Muratpaşa, Konyaaltı ve Kepez ilçelerine bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde uygulama isteği ile ilgili 18/10/2016 tarih ve 29638 sayılı yazıları, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 28/10/2016 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Eğitim Kurumlarında Canlandırıcı Liderlik (Uplifting Leadership): Etmeleri, Göstegeleri ve Etkileri" isimli akademik araştırmasını, İlimiz Muratpaşa, Konyaaltı ve Kepez ilçelerine bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Ebubekir TANRIBİR
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
03.11.2016

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ebubekir TANRIBİR Şb. Md.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8fb6-40ee-36a3-a5aa-c2b9 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.6871036
Konu : Anket Uygulaması

12.05.2017

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı öğrencisi Serdar ÖZÇETİN'in "Eğitim Kurumlarında Canlandırıcı Liderlik: Etmeleri, Göstergeleri ve Etkileri " adlı araştırmasını, İlimiz Muratpaşa, Konyaaltı, Aksu, Döşemealtı ve Kepez İlçesinde bulunan İlkokul ve Ortaokullarda uygulama isteği ile ilgili 03/05/2017 tarih ve 15455 sayılı yazısı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 11/05/2017 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonunuzca, "Eğitim Kurumlarında Canlandırıcı Liderlik: Etmeleri, Göstergeleri ve Etkileri " isimli araştırmasını, İlimiz Muratpaşa, Konyaaltı, Aksu, Döşemealtı ve Kepez İlçesinde bulunan İlkokul ve Ortaokullarda görevli öğretmenlere ve yöneticilere, Okul Müdürlüklerinin bilgisi, takibi ve sorumluluğunda, bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun iki örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
12.05.2017

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://cvraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3da8-8ccd-3f04-9591-b94c kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Serdar ÖZÇETİN

Doğum Yeri ve Tarihi: Çorum – 30/05/1986

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi ve Teknoloji Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri

1. Tezler

- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen Liderliğinin Okulun Liderlik Kapasitesinin Gelişimine Etkisi: Bir Durum Çalışması*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Antalya.

2. Uluslararası veya Ulusal İndeksli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

- Özçetin, S., Gök, R. (2017). Measuring Satisfaction Levels of Akadeniz University Faculty of Education Students in terms of Service Quality. *Journal of Educational Sciences Research*, 7(1), 289-299. doi:10.22521/jesr.2017.71.10
- Özçetin, S., Gök, R. (2017). Akdeniz üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin hizmet kalitesi ile ilgili memnuniyet düzeylerinin ölçülmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 301-311. doi:10.22521/jesr.2017.71.10
- Günbayı, İ., Yörük, T., Toker, A., Özçetin, S. (2016). Managers' Perceptions of the 18th National Education Council in Turkey, *NETSOL: New Trends in Social and Liberal Sciences An Interdisciplinary Journal*. 1(2), October, 1(2), 55-68. doi: 10.24819/netsol2016.9
- Karataş, S., Gök, R., Özçetin, S. (2015). Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Alguları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Mart, Sayı 33, 167 – 185.

- Günbayı, İ., Toker, A., Yörük, T., Özçetin, S. (2014). Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Yöneticilerle Olan İlişkilerinden Kaynaklanan Stres, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching), Mayıs, 3(2):Makale No: 24 ISSN: 2146-9199.
- Günbayı, İ., Kasalak, G., Özçetin, S. (2013). Bilimsel Araştırmalarda Etik Dışı Davranışlar: Bir Durum Çalışması, Yükseköğretim Dergisi;3(2):97-108.

3.Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

- Günbayı, İ., Kasalak, G., Özçetin, S. Bilimsel Araştırmalarda Etik Dışı Davranışlar: Bir Durum Lisansüstü Öğrencilerinin Bilimsel Araştırmalardaki Etik Dışı Davranışlara İlişkin Görüşleri, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi (TODAİ), II. Kamu Etiği Kongresi, Ankara, 27-28 Mart 2013.
- Karataş, S., Özçetin, S., Gök, R. Öğretmenlerin Çok kültürlülük Eğitimine İlişkin Tutumları: Antalya İli Örneği, V. Eğitim Yönetimi Forumu, EYFOR, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, 11-13 Eylül 2014.
- Özçetin, S., Gök, R. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerine Yönelik Hizmet Kalitesinin Ölçülmesi, V. Eğitim Yönetimi Forumu, EYFOR, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, 11-13 Eylül 2014.
- Özçetin, S. Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Öğretmen Liderliğine İlişkin Ürettikleri Metaforlar, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı, 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, 21-14 Nisan 2016.
- Kayıkçı, K., Çimili Gök, E., Özçetin, S., Gök, R. Müdürlerin, Okullarında Yetki Kullanımı, Yetki Devri Ve Yetki Gaspına İlişkin Görüşleri, 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Kuşadası, İzmir, 12-14 Mayıs 2016.

4.Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

- Günbayı, İ., Kasalak, G., Özçetin, S. (2013). Bilimsel Araştırmalarda Etik Dışı Davranışlar: Bir Durum Çalışması, Yükseköğretim Dergisi;3(2):97-108.
- Karataş, S.,Gök,R., Özçetin, S. (2015). Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Alguları, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Mart, Sayı 33, 167 – 185.
- Kasalak, G., Günbayı, İ. ve Özçetin, S. (2016). Öğretim elemanlarının yönetsel hizmetlere ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22(4), 507-536. doi: 10.14527/kuey.2016.020

6.Çalıştay, Konferans vb. Bilimsel Toplantılara Katılım

İş Deneyimi

- Çalıştığı Kurumlar • 2010-Devam, Antalya Murat Eğitim Kurumları, (KPSS) Eğitim Bilimleri Öğretmeni

İletişim E-Posta Adresi : serdarozcetin@gmail.com

